



HAL
open science

Le rôle des histoires dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le cas de l'évangélisation au Mexique, une expérience qui interroge la perspective actionnelle

Refugio Chávez Ramírez

► To cite this version:

Refugio Chávez Ramírez. Le rôle des histoires dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le cas de l'évangélisation au Mexique, une expérience qui interroge la perspective actionnelle. Linguistique. Université de Strasbourg, 2021. Français. NNT : 2021STRAC009 . tel-03689505

HAL Id: tel-03689505

<https://theses.hal.science/tel-03689505v1>

Submitted on 7 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Ecole doctorale des Humanités (ED 520)

Culture et Histoire dans l'Espace Roman (C.H.E.R.) UR 4376

THÈSE

Présentée par :

Refugio CHÁVEZ RAMÍREZ

Soutenue le : **01 septembre 2021**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Études ibériques et ibéro-américaines**

Le rôle des histoires dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

Le cas de l'évangélisation au Mexique, une expérience qui interroge la perspective actionnelle.

THÈSE dirigée par :

Mme EGGER Carole

PU, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme GARNIER Emmanuelle

PU, Université Toulouse – Jean Jaurès

Mme VAZQUEZ DE CASTRO Isabel

MCF-HDR, Université de Paris-Est Créteil

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme BESSE Nathalie

MCF-HDR, Université de Strasbourg

Mme SPANGHERO-GAILLARD Nathalie

PU, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

INVITÉS : (le cas échéant)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de cette thèse.

- Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice, Mme Carole EGGER, Professeure des Universités à l'UNISTRA, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont nourri ma réflexion. Elle a partagé son amitié, ses connaissances et son expérience, tout en m'accordant sa confiance et une large indépendance dans cette aventure.
- Je voudrais remercier Mme la Présidente du jury Emmanuelle Garnier et Mme Isabel Vazquez de Castro, d'avoir accepté de relire cette thèse et d'en être les rapporteurs. La version finale de cette thèse a bénéficié de leur lecture très attentive et de leurs remarques précieuses.
- Je tiens à remercier également les autres membres du jury d'avoir accepté d'assister à la lecture et à la présentation de ce travail, Mme Nathalie Besse et Mme Nathalie Spanghero-Gaillard.
- Je remercie également toute l'équipe pédagogique et administrative du Département d'espagnol de l'Unistra, pour leur temps, leur aide et surtout, leur amitié : Nathalie Besse, Stéphanie Debaize, Marie-Hélène Maux, Isabelle Reck, Jean-Noël Sanchez.
- J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches. Tout particulièrement à M. Yannick Lefranc.
- Pour leur soutien constant et leurs encouragements, je remercie mes parents (María y Juan-José), mes beaux-parents (Dominique et Jean-Marie), mes frères et sœurs (Guadalupe, Ángeles, José, Yolanda, Juan, Rosalía, Eduardo y Adrián), et mon beau-frère ainsi que ma belle-sœur (Florian et Clara).
- Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche : Alexandre, Consuelo, Joana, Horacio y Sandra, Maria et Morgane, Paty et Lucas, Pat et Peppe, Rosa.
- Je tiens à remercier, principalement, Erwan. Parce qu'à l'avenir, nous pourrions raconter cette histoire ensemble, tout comme les nombreuses autres que nous avons créées conjointement.
- A Elvis (qui est parti rapidement mais qui est toujours là), Tommy et Bonnie.

Gracias a la vida.

*«¿Soy acaso escudo de turquesas,
una vez más cual mosaico volveré a ser incrustado?*

¿Volveré a salir sobre la tierra?

¿Con mantas finas seré amortajado?

Todavía sobre la tierra,

cerca del lugar de los atabales,

de ellos yo me acuerdo.»

- ***Cacamatzin Icuic (Cantos de Cacamatzin)***

Déclaration sur l'honneur

Declaration of Honour

J'affirme être informé que le plagiat est une faute grave susceptible de mener à des sanctions administratives et disciplinaires pouvant aller jusqu'au renvoi de l'Université de Strasbourg et passible de poursuites devant les tribunaux de la République Française.

Je suis conscient(e) que l'absence de citation claire et transparente d'une source empruntée à un tiers (texte, idée, raisonnement ou autre création) est constitutive de plagiat.

Au vu de ce qui précède, **j'atteste sur l'honneur que le travail décrit dans mon manuscrit de thèse est un travail original et que je n'ai pas eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

I affirm that I am aware that plagiarism is a serious misconduct that may lead to administrative and disciplinary sanctions up to dismissal from the University of Strasbourg and liable to prosecution in the courts of the French Republic.

I am aware that the absence of a clear and transparent citation of a source borrowed from a third party (text, idea, reasoning or other creation) is constitutive of plagiarism.

In view of the foregoing, I hereby certify that the work described in my thesis manuscript is original work and that I have not resorted to plagiarism or any other form of fraud.

Nom : Prénom : CHÁVEZ RAMÍREZ Refugio

Ecole doctorale : Ecole doctorale des Humanités (ED 520)

Laboratoire : Culture et Histoire dans l'Espace Roman (C.H.E.R.) UR 4376

Date : 26/09/2021

Signature :

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	12
1. Présentation de la recherche.....	12
1.1 Dévoiler la société à travers le langage et ses mécanismes.	12
1.2 L'homme devient homme en parlant: le processus de socialisation et les agents sociaux.	16
1.3 Qu'est-ce qu'un agent social ?.....	20
1.4 La socialisation par la langue	22
1.5 L'agent social par la langue: l'arrivée du CECRL	23
1.6 L'utilisation d'histoires pour l'enseignement des langues	27
2. Annonce du plan	32
2.1 Antécédents	32
2.2 Brève introduction sur le statut contemporain des histoires.....	33
2.3 Le projet.....	35
2.4. Organisation et méthode.....	45
3. Bref aperçu des chapitres	47
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	54
PREMIERE PARTIE : PSYCHOPEDAGOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES.....	56
CHAPITRE 1. LE BEHAVIORISME	57
1.1. Antécédents	59
1.2. La théorie behavioriste classique: Pavlov et le conditionnement classique.....	65
1.3. John Broadus Watson et le behaviorisme méthodologique	68
1.4. Burrhus Frederic Skinner, le behaviorisme radical et le conditionnement opérant ou instrumental.....	72
1.5. Albert Bandura et la théorie de l'apprentissage social	77
1.6. L'apprentissage des langues par le behaviorisme.....	82
1.6.1 L'apprentissage des langues par des méthodes behavioristes	84
1.6.2 Portée et limites des méthodes behavioristes	90
CHAPITRE 2 LE COGNITIVISME	92
2.1 Antécédents	93
2.2 Lev Vygotsky et le développement cognitif par l'interaction sociale.	96
2.2.1. La méthode génétique et les fonctions mentales (ou psychiques).....	97

2.2.2. L'Interaction sociale.....	99
2.2.3. Conceptualisation de l'approche et principales critiques.....	104
2.3. Jean Piaget et le développement cognitif par étapes.....	105
2.3.1. La théorie du développement cognitif.....	106
2.3.2. Contributions et critiques.....	113
2.4. Jerome Bruner et la théorie de l'apprentissage.....	114
2.5. Noam Chomsky et la grammaire générative et transformationnelle.....	120
2.6. Ausubel et l'apprentissage significatif.....	126
2.7. Robert Gagné et les conditions d'apprentissage.....	133
2.8. Howard Gardner et les intelligences multiples.....	139
2.9 L'apprentissage des langues dans le cognitivisme.....	146
2.9.1. L'approche du code cognitif.....	148
2.9.2. Grammaire.....	151
2.9.3. Lexique.....	153
2.9.4. Phonologie.....	155
2.9.5. Le rôle de l'enseignant.....	156
2.9.6. Le rôle de l'étudiant.....	158
2.10. Conclusions.....	161
CHAPITRE 3. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME, OU LE BESOIN DES SCIENCES SOCIALES DE COMPRENDRE L'ACTEUR « SOCIAL ».....	163
3.1. Max Weber et l'action sociale.....	164
3.2 Alfred Schutz et la phénoménologie sociale.....	170
3.3 Peter L. Berger et Thomas Luckmann, constructivisme social.....	174
3.4. Kenneth Gergen et le constructionnisme social.....	178
3.5. Bilan.....	181
3.6. Critiques.....	183
3.7. L'apprentissage des langues dans le socioconstructivisme.....	186
CHAPITRE 4 L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE (LE CECRL).....	189
4.1. L'approche communicative.....	189
4.1.1 Antécédents.....	191
4.1.2 Description de l'approche communicative.....	195
4.1.3. La première étape de l'approche notionnelle-fonctionnelle.....	197

4.1.4. La première étape de l'approche notionnelle-fonctionnelle : L'enseignement par les tâches	208
4.1.5. Réflexions finales	228
4.2. L'approche actionnelle et le CECRL.....	230
4.2.1 Antécédents	231
4.2.2. L'approche actionnelle dans le CECRL.....	236
4.2.3. Le CECRL	239
4.2.4. Apprentissage et enseignement des langues à travers le CECRL	260
4.2.5. Les tâches	265
4.3. Bilan final de la méthode actionnelle, réussite et critiques	268
4.3.1. Réussite.....	268
4.3.2. Un regard critique sur la perspective actionnelle et le CECRL.....	269
4.3.3. L'approche co-actionnelle.....	274
4.3.4. Les critiques.....	280
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	282
DEUXIEME PARTIE : <i>STORYTELLING</i> OU APPRENDRE UNE LANGUE AVEC LES HISTOIRES.....	297
CHAPITRE 5 : LA COMPETENCE LITTERAIRE ET L'APPRENTISSAGE DE LANGUES	298
5.1 Antécédents	298
5.2. La compétence artistique.....	301
5.3. La compétence littéraire	303
5.4. La littérature et les textes littéraires.	317
5.5. La fonction didactique des textes littéraires.....	324
5.6. Éléments pour promouvoir l'apprentissage de la L2 par la compétence littéraire	326
5.7. Les genres littéraires.....	328
CHAPITRE 6 : LES HISTOIRES, LES CONTES ET LE <i>STORYTELLING</i> OUTILS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	336
6.1 Le récit et le <i>storytelling</i> : quelques précisions	336
6.2. Le récit.....	337
6.3. L'histoire.....	340
6.4. Le conte	348
6.4.1. Le conte oral et le conte écrit.....	351

6.4.2. La tradition orale	358
6.4.3. La tradition écrite.....	360
6.4.4. Le moment créatif du conte, ou le conte moderne	377
6.5. La fonction didactique des histoires, des nouvelles et de la narration	383
6.5.1. À l'origine fut l'image, puis la mémoire, puis le langage et enfin les histoires.	383
6.5.2. L'apprentissage social à travers des histoires et des contes	401
6.5.3. L'apprentissage collectif à travers des histoires et des contes.....	412
6.6. L'enseignement des langues à travers les contes et les histoires	426
6.6.1. L'enseignement de l'anglais et l'utilisation de contes	432
6.6.2. L'enseignement de l'espagnol et l'utilisation de contes	433
6.6.3. L'enseignement du français et l'utilisation de contes	435
6.6.4. L'apprentissage des histoires et les TIC	437
6.7. Conclusions partielles	440
6. 8. (Coda) Atelier pédagogique sur l'utilisation des histoires dans l'enseignement de l'ELE	443
6.8.1. Présentation et Objectifs.....	444
6.8.2. Développement didactique	446
6.8.3. Organisation et méthode.....	447
6.8.4 Le choix des activités et des récits.....	448
6.8.5 Résultats.....	451
6.8.6. Clôture	462
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	464
TROISIEME PARTIE ETUDE DE CAS : L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ESPAGNOLE PAR LES HISTOIRES DANS LE MEXIQUE DE L'EPOQUE COLONIALE.....	478
CHAPITRE 7 : REFORMER UNE SOCIETE POUR "CREER" UNE "NOUVELLE ESPAGNE"	479
7.1 Antécédents	480
7.2 Les premiers contacts: de l'utilisation du corps à la précision du mot.	487
7.3 Les interprètes	494
7.3.1 Les guides	496
7.3.2 L'interprète-locuteur politique	499
7.3.3 Les traducteurs officiels.....	500

7.3.4 D'autres interprètes	501
7.4 Les vocabulaires	506
7.4.1 Les premiers antécédents et « El arte de la lengua mexicana ».....	507
7.4.2 Le « Vocabulario en lengua castellana y mexicana de Alfonso de Molina ».....	515
7.4.3 « Arte mexicana » d'Antonio del Rincón (1595)	517
7.4.4 « Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana » de Pedro Arenas (1611)	519
7.4.5 L'existence de problèmes de type sémantique, l'orthodoxie et le syncrétisme des dictionnaires, des artes et des vocabulaires.	523
7.5 L'évangélisation	526
7.5.1 L'évangélisation, un moyen et une façon de créer la culture.....	529
7.5.2. Les débuts de l'évangélisation en Nouvelle-Espagne	531
7.5.3. L'organisation séculière	535
7.6. L'évangélisation, la langue, le corps et les arts: description d'un processus complexe à long terme.....	539
7.6.1. L'action (coercition et interdiction des pratiques religieuses précolombiennes).....	542
7.6.2. Le contexte (l'adaptation linguistique et le caractère affable des missionnaires).....	550
7.6.3. Le canal (les différents mécanismes d'enseignement).....	570
7.7. Conclusions du chapitre	633
CHAPITRE 8 : L'ANALYSE DES HISTOIRES	637
8.1. Introduction méthodologique: ce que disent les histoires sur une société.	639
8.2. L'Histoire est faite d'histoires	640
8.2.1. La dimension littéraire de l'histoire	641
8.2.2. Les types de fiction existant dans l'Histoire.	642
8.2.3. Le pouvoir cognitif de la fiction	644
8.2.4. Les histoires religieuses comme mécanismes d'acculturation	646
8.3. Présentation des histoires	649
8.4. Première histoire: <i>Moi qui suis ta mère, ne suis-je pas là ?</i>	652
8.4.1. L'histoire	652
8.4.2. Quelles ont été les conséquences ?	655
8.4.3. L'origine	658
8.4.4. De Guadalupe a Tonantzin Guadalupe	659
8.4.5. Antonio Valeriano, pièce intermédiaire dans un nouvel ordre socio-culturel	660

8.4.6. Le Nican Mopohua	661
8.4.7. La nouvelle société mexicaine en gestation.	663
8.5. Deuxième histoire: le serpent à plumes.....	664
8.5.1. Introduction	664
8.5.2. L'origine	665
8.5.3. L'histoire	666
8.5.4. Quetzalcóatl et ses semblables	674
8.5.6. Quetzalcóatl, la transmutation du mythe.	677
8.5.7. La colonisation du serpent à plumes.....	678
8.5.8. La (dé) européanisation du serpent à plumes.	684
8.5.9. Clôture	687
8.6. Troisième histoire: Huitzilopochtli, du dieu indigène au démon chrétien	690
8.6.1. Introduction	690
8.6.2. L'origine.....	691
8.6.3. Le culte de Huitzilopochtli, ou le sacrifice comme justification de la conquête	694
8.6.4. La chute, ou la barbarie dans le regard de l'autre	699
8.6.5. Clôture	716
8.7. Quatrième histoire: Tláloc.....	719
8.7.1. Introduction	719
8.7.2. L'origine.....	720
8.7.3. Le culte de Tláloc	722
8.7.4. Le « Tlaloc » de l'autre côté de l'océan.....	724
8.7.5. La transformation	728
8.7.6. Clôture: la formation d'un culte chrétien basé sur une divinité préhispanique.....	734
8.8. Cinquième histoire: <i>La Llorona</i>	739
8.8.1. Introduction	739
8.8.2. L'origine.....	740
8.8.3. Les différentes adaptations	743
8.8.4. La Llorona, ou les lamentations locales d'une douleur globale.....	747
8.8.5. L'eau, source de vie et de mort	748
8.8.6. La Llorona, ou la femme au service de la société.	749
8.8.7. La peur dans la psyché mexicaine, la Llorona comme mécanisme de contrôle.....	753

8.8.8. La Llorona, messagère de l'ordre à venir.....	754
8.8.9. Clôture	757
CHAPITRE 9. QUAND LE PASSE ECLAIRE LE PRESENT OU LA MISE EN PERSPECTIVE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE ACTUELLE AVEC L'EXPERIENCE COLONIALE MEXICAINE : QUE NOUS DIT CETTE EXPERIENCE SUR LA NATURE ET LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ESPAGNOLE AUJOURD'HUI ?	760
9.1. Les histoires: évidence et méthode dans l'étude des langues et de leurs sociétés	760
9.1.1. Fonction thérapeutique	763
9.1.2. Fonction formatrice	770
9.1.3. Fonction socioculturelle: changements au sein de la société coloniale mexicaine ...	782
9.2. Conclusions du chapitre	802
9.2.1. Le sujet	805
9.2.2. La connaissance	808
9.2.3. La réflexion.....	810
9.2.4. L'action	812
9.2.5. Une critique générale de la méthode	814
REFLEXIONS FINALES	816
CHAPITRE 10. CONCLUSIONS.....	817
10.1. Considérations sur la méthodologie.	817
10.2. La langue, comme la culture, doit nous en apprendre plus sur nous-mêmes que sur les autres	820
10.3. La culture, le grand écran de fumée de l'apprentissage interculturel	824
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	838
LISTE DE FIGURES	861
LISTE DE TABLEAUX.....	863

INTRODUCTION

1. Présentation de la recherche

1.1 Dévoiler la société à travers le langage et ses mécanismes.

Le concept de « société » est polysémique et complexe. Polysémique car il cristallise diverses visions qui traversent les champs culturel, juridique et même religieux. Complexe car, en plus de se référer à des groupes d'humains ou d'animaux, définir les limites et saisir ce concept présente une difficulté indéniable. C'est peut-être cette complexité et cette polysémie qui font de la société, au moins en sciences humaines et sociales, l'un des concepts les plus compliqués à expliquer, mais aussi l'un des plus étudiés et des plus évoqués. Un argument inévitable est que la société peut être identifiée par la relation de coexistence entre ses individus. Un ensemble de *socius* en interaction, en communication et en coopération, qui forme un tout dans lequel l'interaction produit un équilibre.

Les sociétés ont évolué, au fil des siècles, grâce à cette interaction. Les relations établies, de manière différenciée, selon la communauté humaine dont on parle, ont survécu et se sont adaptées grâce à la survivance et à la transmission générationnelle des connaissances et des comportements à travers l'apprentissage humain. C'est-à-dire grâce à la conservation et à la reproduction de l'apprentissage humain (ce qui est connu comme la "culture" de la société en question). Un individu "cultivé" est celui qui a acquis une vaste culture, qui est instruit et qui peut instruire, qui est éclairé et peut éclairer, qui est un lettré et peut partager son savoir. La société façonne le terrain fertile (culture) dans lequel les gens peuvent être construits, formés et cultivés.

La culture concentre toute la production et l'activité d'une société, sa principale caractéristique est de pouvoir être transmise spatialement et temporairement entre les générations d'individus, y compris les habitudes et coutumes, la langue, les croyances et la religion, l'organisation socio-politique, les différentes formes artistiques, la gastronomie, parmi tant d'autres.

Le langage, en particulier, est peut-être l'élément le plus important dont disposent les sociétés pour maintenir cette continuité spatio-temporelle. Le langage fait référence à la capacité de deux personnes ou plus à établir une communication, soit par des sons (grognements, cris, mots

ou une langue), des symboles ou des signes, soit par le langage corporel (qui mobilise les intentions, sentiments et émotions), qui passe par les expressions du visage, les gestes, la position des différentes parties du corps, etc. Le langage est une caractéristique intrinsèque des sociétés, si elles ont quelque chose en commun, c'est qu'elles ont développé un langage. En lui commence la dimension sociale de l'humain, et en lui se condense une grande partie de la pensée humaine. Le langage est la genèse et la synthèse de ce que l'individu possède d'autres individus.

La langue est une partie importante du langage. C'est le principal moyen de communication actuel des sociétés, elle est constituée de systèmes, de formes et de signes qui se complexifient avec le temps. Ces ensembles humains sont des préfigurations de la pensée humaine qui sont transmises aux individus principalement de la naissance à un jeune âge, mais qui continuent ensuite dans un flux constant jusqu'à leur mort. Son utilité principale est la communication linguistique avec des personnes de la même communauté.

Par conséquent, si le langage est inhérent à toute l'humanité, la langue est inhérente à une société donnée. Chaque langue est liée à une vision du monde particulière, chaque société a une culture différente et sa langue traduit la façon dont les gens résolvent leurs problèmes et établissent des relations les uns avec les autres. Autrement dit, la langue est le mécanisme de transfert. Au moment où une langue disparaît, une partie de l'essence de l'être humain et les différentes visions qui se sont produites au fil du temps disparaissent avec elle. La différence entre le langage et la langue repose sur le fait que le langage est une capacité universelle pour l'établissement de la communication, tandis que la langue limite la communication (à travers des formes ou des signes) à une société donnée.

Il est clair pour nous que les langues varient selon les régions et que pour communiquer avec une personne d'un autre pays, il est nécessaire de connaître sa langue afin de comprendre ou de transmettre un message. Puisqu'elles sont le moyen fondamental d'interaction entre les individus - car elles permettent de s'exprimer et d'exprimer des sentiments, des besoins, d'expliquer des situations et de répondre à d'autres -, elles deviennent un code naturel dans les sociétés. La langue ne transmet pas seulement des mots, des phrases et des messages, avec elle viennent des gestes, des tons, des formes, des postures ... bref, tous les éléments qui donnent forme au langage de la société, codés en fonction du contexte et de la personne avec qui il communique. Par exemple, la

même expression aura un sens différent si elle s'adresse à un enfant ou un adulte que nous respectons, un membre de la famille ou un collègue de travail.

Les langues sont le principal moyen de transmission et de transfert de connaissances entre les individus d'une société. Ce transfert va de pair avec tout un ensemble de connaissances qui s'agglutinent dans la langue. Par conséquent, elle recrée non seulement la communauté, mais assume également la forme de connaissances que la communauté possède. Cette connaissance collective s'accumule peu à peu et traverse une série de filtres dans le langage, formant un complexe épistémique dont chaque locuteur extrait les informations nécessaires pour comprendre une situation, un processus ou un message, ou pour pouvoir effectuer une certaine action.

La langue garantit une communication efficace car à travers elle, l'individu qui communique, vit, comprend, collabore et tisse des liens avec d'autres individus. La langue donne alors vie à la société et crée des liens sociaux, formant un tissu qui donne un sens à l'histoire de la communauté.

La langue est le reflet de la société, grâce à elle les individus sont ce qu'ils sont et s'identifient à ce qu'ils sont. Chaque déclaration et la manière dont elle est faite par un individu est le reflet de dimensions plus larges qui traversent les sphères de la moralité, des valeurs, des expériences, des liens créés historiquement et du sentiment d'appartenance que chaque individu possède. Le langage est la manifestation extérieure de l'intérieur humain, ou, si l'on préfère, la présence de la société dans l'individu. La pensée est largement liée au langage d'un individu, et la langue est la forme par laquelle elle se manifeste. La rétroaction entre les deux permet à cette manifestation d'exister.

Connaître plus d'une langue nous sensibilise aux différences culturelles et nous aide à apprécier la diversité. De plus, le correct développement de compétences linguistiques solides est un grand atout qui nous permettra de développer des compétences de communication efficaces.

Bien que les langues soient des systèmes dynamiques qui, comme la culture, changent au fil du temps (elles se renouvèlent et intègrent de nouvelles réalités, expériences et besoins humains), il est possible de comprendre leur devenir, de comprendre les possibles changements de vision du monde et les nouvelles façons d'expérimenter la réalité. Les langues dépendent beaucoup de la façon dont elles sont utilisées par les individus. Ainsi, l'usage qui en est fait est moteur de

changement, puisque la langue s'adapte à l'usage général des individus dans une société. La langue, lorsqu'elle est modifiée, modifie l'individu et vice versa.

La langue permet alors de comprendre le monde et de s'y rapporter, à partir des expériences historiques que cette société a accumulées. La langue rassemble un ensemble de connaissances au fil du temps, d'où la contribution décisive des langues à la génération de cultures stables. Et, dans le même sens, c'est la raison pour laquelle les linguistes ont un intérêt à étudier les différentes langues d'une communauté, car quand un individu parle, il transmet l'héritage qui lui est donné, qui est commun à sa société. La connaissance contenue dans une langue est un bien commun d'accès public, appropriable et modifiable, à partir duquel un grand nombre de phénomènes socio-historiques peuvent s'expliquer.

En ce sens, l'étude d'une langue, de ses origines, ses modifications, ses méthodes d'enseignement et d'apprentissage, nous permet d'en savoir plus sur ce qui nous rend humains, sur ce que nous savons et sur la façon dont nous accédons à ces connaissances, sur le message et sur la communication en général, ainsi que sur les motivations et les besoins intrinsèques individuels.

L'étude d'une langue nous apprend la diversité et la complexité d'une société, la psychologie et le comportement de ses individus, nous permet de mieux comprendre les sentiments en eux, la joie, la douleur, la haine, la définition de la vérité, la conception de la mort, de Dieu, de la nature ... bref, de tout ce qui lui préexiste. Grâce aux informations que la langue transmet, il est possible de contextualiser au-delà du temps ou des origines géographiques.

L'étude d'une langue nous permet de confronter la vision donnée du monde à la vision comprise du monde, et ainsi aider à combattre l'ignorance et à se comprendre en tant qu'individus sociaux, favorisant un esprit critique et une plus grande capacité d'abstraction. L'abstraction de soi peut permettre le développement de l'empathie, en comprenant un peu plus les croyances et les expériences différentes des siennes. En bref, la dimension sociale d'une langue est d'une grande importance, son étude permet de comprendre le développement et l'évolution des différentes compétences chez les individus, et avec eux, de comprendre le rôle du langage dans la formation et le développement des êtres humains.

1.2 L'homme devient homme en parlant: le processus de socialisation et les agents sociaux.

L'une des caractéristiques fondamentales de la société sera donc l'établissement de liens et la création de relations entre ses individus. Grâce à quoi, le contact interindividuel permet l'acceptation, la reconnaissance et l'apprentissage de modèles de comportement adaptatifs. En d'autres termes, la socialisation est un processus par lequel les êtres humains apprennent et intériorisent les normes et les valeurs d'une société et d'une culture spécifiques pour obtenir les compétences nécessaires pour réussir avec succès dans l'interaction sociale.

L'objectif de ce processus est la transmission d'éléments socioculturels particuliers à l'environnement habitable de la société, façonnés et modelables par des expériences personnelles et par des agents sociaux. Qu'une société soit un moule et en même temps soit modelée par les individus (ou soit la forme et soit formée par les individus) implique un processus qui se déroule dans deux directions simultanément. Premièrement, l'influence que la société exerce sur l'individu lui-même. Deuxièmement, le processus subjectif qui montre comment l'individu réagit et agit en réponse à la société elle-même.

En d'autres termes, la socialisation implique de prendre conscience du cadre social qui entoure la personne. Son apprentissage est rendu possible par des entités institutionnelles et des sujets bénéficiant d'une représentation sociale, qui propagent les connaissances culturelles nécessaires. Cette socialisation ne se produit pas dans un seul moment de la vie, mais se produit tout au long de la vie d'un individu. Les spécialistes (Aletti *et al*, 2011 : 286) parlent généralement de deux types de socialisation: la socialisation primaire (lorsque l'enfant commence à acquérir des compétences cognitives et sociales) et la secondaire (qui se développe dans des entités spécialisées et avec une certaine spécificité, comme l'école).

C'est grâce au processus de socialisation qu'un individu développe et améliore les compétences nécessaires pour une intégration et une contribution correctes à la vie sociale, générant des modèles de comportement et un comportement organisé en accord avec la société. Ce processus est possible en raison de l'existence d'agents sociaux, c'est-à-dire de toutes les institutions et individus avec lesquels la personne est en relation. Sans eux, il n'y a pas de socialisation.

La famille (premier contact social de l'individu), l'école (principal transmetteur et organisateur des connaissances), les amis et les pairs, ainsi que les institutions appartiennent à la catégorie des agents sociaux. La famille est le premier contact social, les parents et les enfants fonctionnent comme un système biologique et psycho-social dont le but est de garantir le besoin humain d'interagir avec les autres. Les relations entre parents et enfants impliquent la nécessité de protéger, d'entretenir et d'exprimer son affection. Les pratiques familiales sont le reflet de la culture des parents, et à travers elles circulent des valeurs propres à cette culture et présentes dans la société. Grusec et Davidov (2010) considèrent l'existence de cinq domaines de socialisation dans la famille: 1) la protection, 2) la réciprocité mutuelle, 3) le contrôle, 4) l'apprentissage guidé et 5) la participation au groupe.

Les parents reproduisent le rôle social de la paternité-maternité (ce que signifie « être parents ») à partir de leurs propres expériences de socialisation, avec une marge de liberté pour modifier ce qu'ils ont vécu lorsqu'ils étaient enfants (Simkin et Becerra, 2013: 128). L'influence des parents diminue avec le temps, surtout lorsque l'individu atteint l'adolescence. Bien qu'il existe de nombreuses preuves montrant que la famille reste fondamentale tout au long de la vie.

Le deuxième type de socialisation fait référence aux différents systèmes éducatifs formels (primaire, secondaire, supérieur) par lesquels passe un individu et qui le forment au niveau académique, mais également au contenu curriculaire établi par les institutions, mais aussi au contenu informel d'un apprentissage des connaissances sociales (par exemple, un enfant apprend à l'école primaire et secondaire l'importance du travail d'équipe et développe la capacité de coordonner ses propres objectifs avec ceux d'autres personnes, mais il apprend aussi à réguler son comportement pour être en phase avec ceux d'autres enfants - comme le filtrage ou l'addition des informations - et à réguler son processus de socialisation pour pouvoir accomplir une tâche proposée, comme terminer les devoirs avant de pouvoir jouer). Les établissements d'enseignement préparent l'enfant pour faciliter son intégration socioéconomique individuelle, sa participation sociale, et son intégration culturelle et normative (*idem*, 132).

Déjà à l'âge adulte, le travail remplace l'école comme le lieu où les gens passent la majorité de leur temps. Dans la plupart des emplois, la socialisation est limitée dans la mesure où beaucoup d'entre eux impliquent des attentes de performance spécifiques dans certaines tâches, combinées à

des récompenses et des sanctions pour la réalisation ou l'échec de la réalisation des objectifs, ce qui suppose par conséquent des niveaux élevés de conformité et d'obéissance (*idem*, 133).

Troisièmement, on peut trouver un ensemble d'individus qui partagent des catégories sociales communes et certains domaines d'interaction en tant que groupe, ce groupe comprenant les amitiés ou les « groupes de pairs » (*peer groups*) (Wolf, 2008). Pendant l'enfance, ce sont surtout les voisins et les camarades de classe, tandis qu'à l'adolescence et chez les jeunes il s'agit de ceux qui partagent des activités, des intérêts ou le même statut socio-économique. Dès l'adolescence commence une période de stabilisation de la personnalité, ce qui implique une remise en cause de l'autorité et des normes imposées par les adultes. Cette transition s'achève avec l'arrivée de la vie adulte, lorsque l'indépendance familiale, économique et sociale conditionne l'individu à se conformer aux normes de sa culture et à les transmettre ensuite aux enfants et adolescents.

Parmi les divers mécanismes de socialisation qui apparaissent dans ce groupe, on trouve: a) la synchronisation interactionnelle, qui est définie comme le processus par lequel divers membres d'un groupe présentent une tendance à s'identifier en termes de pensées et de modes de comportement; b) la comparaison des groupes, qui est basée sur le fait que les gens ont tendance à comparer leurs capacités et leurs opinions avec celles d'autres individus et groupes, de sorte que, s'il y avait des divergences concernant leurs croyances, certains changements se produiraient chez l'individu ou dans le groupe même, ce qui conduirait à réduire cette divergence; et c) le processus d'influence normative, qui est le mécanisme à partir duquel les gens ont tendance à adhérer à certaines normes à l'intérieur d'un groupe afin d'éviter les émotions négatives, telles que la honte ou le rejet de groupe (*idem*. 131).

Enfin, les institutions de socialisation se retrouvent à la fois dans la sphère privée, c'est-à-dire le comportement de l'individu, comme dans les lois, règlements et limites fixés par l'État et les différents gouvernements; ainsi que dans la sphère publique, dans le cas des institutions de loisirs (places, centres sportifs, centres commerciaux, etc.) et des institutions dédiées au culte (églises) ou à la culture (théâtres, cinémas, stades, etc.).

En dehors de cela, au cours des dernières décennies, il y a eu une discussion concernant le rôle des médias dans les relations établies entre les personnes (qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents, de jeunes ou d'adultes), en particulier en ce qui concerne leurs capacités de socialisation. Ces médias ont fini par influencer la vie sociale des individus, notamment dans leur

façon de parler, se comporter, dans leurs décisions électorales, dans la consommation de biens et de services, entre autres. Parmi les médias, nous pouvons trouver des produits audiovisuels, tels que la télévision, les films et la musique, qui constituent un groupe de médias classique. Un nouveau groupe a vu le jour au cours des vingt dernières années, les "réseaux sociaux", qui passent par l'utilisation des ordinateurs, des jeux vidéo et d'Internet comme plateforme de socialisation.

Les réseaux sociaux en particulier permettent aux gens de se connecter via Internet de manière simple et rapide, facilitant le début et le développement des relations sociales. Ils sont particulièrement utiles chez les personnes éloignées ou celles qui ont des difficultés à interagir directement avec les autres. Ce lien a amélioré la vie sociale des individus, bien qu'il s'agisse d'un mode de relation différent de celui que se réalisait jusqu'à récemment. C'est précisément le point de départ des critiques concernant les réseaux sociaux, qui sont vus comme un facteur puissant d'isolement. On soutient souvent que les nouvelles formes de socialisation empêchent les gens de se socialiser dans le monde réel car les filtres sociaux ne sont pas présents dans les réseaux virtuels, ce qui génère une recherche de contacts virtuels quasi-exclusive, entraînant une hyper connexion, une addiction et une dépendance.

Dans tous les cas, il faut considérer que la technologie n'a pas de fin en soi. C'est un instrument, une base pour l'action, pas l'action elle-même. Bien que la technologie ne soit pas neutre, son omniprésence nous permet, sans aucun doute, de surmonter les barrières du temps et de l'espace, rendant la communication possible sans ces deux conditions. Ainsi, au-delà des conséquences, c'est un ensemble de médias qui seront présents à l'avenir, bon gré mal gré, et à travers lesquels les processus de socialisation se produiront.

Enfin, il convient de mentionner que parfois, les acteurs sociaux prennent des formes abstraites telles que celle d'une entité ou celle d'un concept. Il suffit de penser au cas de la durabilité, un concept qui est apparu au cours des quarante dernières années et qui nourrit actuellement les politiques et les actions des gouvernements, des entreprises et des individus, et par lequel sont établis des rôles pour chaque individu, entreprise ou gouvernement. Grâce à lui, des objectifs sont définis et des ressources sont mises à disposition des individus. En ce sens, le concept devient un acteur social indéniable pour la protection de l'environnement.

1.3 Qu'est-ce qu'un agent social ?

Toutes ces plateformes, institutions, groupes et individus contribuent au processus de socialisation dans une multitude d'environnements et sont en constante interaction. L'individu devient un acteur social lorsqu'il assume la représentation de certains intérêts et qu'il travaille pour atteindre certains objectifs. Autrement dit, les acteurs sociaux sont des individus actifs qui influencent divers processus économiques, culturels ou politiques de la communauté dans laquelle ils interviennent. Ils donnent par leurs actions un sens aux expériences et transmettent des valeurs entre eux.

L'acteur social se concentre sur la réalisation de certains intérêts (ils sont généralement communs car ils émanent de la société et sont pour tous les individus), que ce soit au niveau économique, politique, social ou culturel. Par exemple, le mariage attribue un rôle social aux acteurs, de sorte que de nombreuses personnes se sentiront obligées de rechercher cette situation et d'atteindre des objectifs tels que se marier, fonder une famille, fonder un foyer, transmettre des valeurs aux enfants, entre autres. Un acteur social est un individu qui assume un rôle social, un certain schéma de comportement que la communauté suggère ou impose dans un contexte donné.

Autre exemple, les étudiants assument le rôle social des individus dans la formation, dont la fonction est d'apprendre les formes de comportement nécessaires pour fonctionner dans la société. Un enseignant, d'autre part, a le rôle social d'éduquer ces élèves, de diffuser des valeurs positives, de leur enseigner des comportements exemplaires et de les aider à s'insérer professionnellement. Les parents jouent également un rôle social, car ils sont chargés de mettre leurs enfants en relation avec la société en général.

Les acteurs sociaux ont un rôle essentiel dans l'histoire (en tant que discipline), car c'est sur eux que réside la continuité et le développement de celle-ci. Ce sont les acteurs sociaux qui donnent une continuité à un ordre social, établissent de nouveaux schémas d'action sociopolitiques, modifient les comportements, les cadres d'action et de communication, les systèmes de valeurs ou revendiquent simplement la conservation d'un ordre. Un acteur peut être identifié par le rôle qu'il joue, par la représentativité qu'il acquiert et la puissance qu'il détient. C'est une figure véritablement stratégique.

Parfois, les acteurs sociaux se réunissent dans un groupe social, c'est-à-dire un ensemble d'acteurs sociaux qui travaillent ensemble pour jouer un rôle et atteindre certains objectifs. Les

groupes sociaux ont généralement une structure limitée et consolidée dans le temps, dont la force vient du fait d'avoir les mêmes objectifs et valeurs et de suivre les mêmes règles afin de garantir un bien commun à tous ses membres. Les groupes sociaux favorisent la création d'identité et le sentiment d'appartenance à l'égard de leurs objectifs. Quelques exemples de groupes sociaux sont: les équipes sportives, une tribu urbaine, une association civile, un parti politique, une congrégation religieuse, ou même une classe sociale comme la bourgeoisie ou la noblesse.

Comme dans le cas des acteurs ou dans le cas des groupes sociaux, dans les systèmes sociaux, l'individu dans sa relation avec l'autre (ou les autres) acquiert une signification d'acteur puisqu'il met sa responsabilité sociale au travail. Sa singularité est la base et le but de la société, en tenant toujours compte des implications de son action sociale (comprise comme un comportement manifeste dans une action interne ou externe, avec un sens subjectif). Pour Max Weber, cette relation n'est rien d'autre que l'action sociale (une idée qui soutiendrait sa théorie), c'est-à-dire une relation dans laquelle le sens donné par un ou plusieurs sujets est référé ou orienté en fonction des autres. L'action individuelle viendra finalement des idées et des croyances déposées dans la conscience du sujet. Lorsque cette action influence, d'une certaine manière, l'environnement social, elle devient une action sociale. Ces idées et croyances peuvent ne pas avoir une véritable correspondance avec la réalité, par conséquent l'action aura une base subjective, dans de nombreux cas.

C'est pourquoi la notion d'acteur social ne peut avoir de sens qu'au sein d'un système social (une structure d'interaction basée sur des relations de conflit permanentes qui sont résolues par le consensus, l'équilibre, la coopération et l'ordre des processus entre acteurs). Les acteurs sociaux configurent un cadre social, un système de systèmes relativement autonomes, différenciables, avec leur propre identité, interchangeables et évolutifs. Les acteurs sociaux, par une répétition permanente (ou son contraire, une redéfinition permanente) des mécanismes d'action, garantissent l'évolution sociale. Cependant, il faut comprendre qu'un acteur social n'est tel que lorsqu'il a la capacité de s'auto-nommer, c'est-à-dire de se comprendre et d'opérer à partir de cette connaissance, en assumant et en réaffirmant son identité. Pour y parvenir, la communication est nécessaire, car elle fournit les outils indispensables à l'identification avec l'environnement dans lequel il opère et à sa distinction par rapport à d'autres systèmes et objectifs. La communication et le langage sont les clés de l'action de l'individu. Les acteurs deviennent sociaux lors de l'établissement de

communication avec les autres, quand la langue commune permet un accès à l'autre. L'efficacité de la communication ne sera possible que lorsque les acteurs impliqués seront conscients de leur capacité à pouvoir transmettre un certain message à l'autre, motivant l'acceptation ou le rejet, mais en tout cas une réponse sujette à devenir une action comme une conséquence du message transmis.

1.4 La socialisation par la langue

Par conséquent, il est possible d'affirmer que la langue et la socialisation supposent un processus d'apprentissage réciproque. Dans une société donnée, un acteur social devient membre de celle-ci par l'usage du langage, tandis que le processus d'acquisition du langage est profondément affecté par celui consistant à devenir un membre compétent de la société. Le processus pour devenir un acteur social se fait en grande partie par le langage, en acquérant une connaissance des fonctions en tant qu'individu, de la répartition des rôles dans la société et des interprétations de situations définies socialement, ainsi que des échanges linguistiques dans certaines situations sociales. Pour Ochs et Schieffelin (1994: 470), le langage a des fonctions de socialisation plutôt que de communication, mais en même temps, les comportements pré-linguistiques et linguistiques d'un enfant déterminent la façon dont il est continuellement et sélectivement affectés par les valeurs et les croyances des membres de la société avec laquelle il interagit. Les auteurs affirment que « ce qu'un enfant dit et la façon dont il le dit est une conséquence de processus culturels, biologiques et sociaux dont l'objectif est universel » (*ibid.* - traduction personnelle).

De toute évidence, la proposition théorique de socialisation de la langue établit que, bien que les processus de développement linguistique et culturel soient interdépendants, ils varient selon les contextes culturels. Ainsi, les enfants et les apprenants d'une langue finissent par dominer les pratiques discursives de leurs communautés en fonction de leurs interactions sociales avec les membres de la communauté qui sont plus experts en activités socialement et culturellement significatives, pouvant être leurs parents, leurs mentors ou d'autres figures proches. Par conséquent, l'apprenant de langue se socialise simultanément « dans » et « à travers » le langage et la parole. Autrement dit, il se socialise « dans » les utilisations spécifiques du langage ou d'autres dispositifs sémiotiques, et « à travers » le langage ou le discours pour se familiariser avec les façons de penser, de ressentir et d'être dans le monde de sa communauté (Howard, 2014).

Ainsi, la langue joue un rôle essentiel dans la façon dont l'individu, tout au long de son développement biologique (ou aussi lors de l'apprentissage d'une langue adulte), comprend et appréhende le monde extérieur où il se trouve. C'est l'instrument le plus important par lequel il désigne les contextes où il est inséré. L'interaction sociale de l'individu qui se produit dans ces contextes est médiatisée principalement par le langage et par la langue, et, de la même manière, par le langage et par la langue l'individu exécute, fondamentalement dans ces contextes, ses propres actions interpersonnelles.

Grâce au développement du langage dans des contextes sociaux, sa compréhension des significations du monde social auquel il participe s'améliore. L'alphabétisation fait partie du système de significations qui constitue le monde de l'individu et, si celui-ci se développe dans une société alphabétisée, l'alphabétisation fait également partie intégrante de son contexte social. De plus, la langue joue un rôle essentiel dans l'interdépendance qui apparaît entre l'interaction sociale et l'alphabétisation (Galindo, 1992: 1). C'est pourquoi de plus en plus de linguistes, sociologues et anthropologues se lancent dans l'étude interdisciplinaire de cette interdépendance.

1.5 L'agent social par la langue: l'arrivée du CECRL

L'individu « capable de connaître les éléments qui constituent le système linguistique et de se développer dans des situations habituelles de communication dans l'interaction sociale » (Muñoz-Bassols et Gironzetti, 2017 - traduction personnelle) devient un agent social. Cela signifie que les codes linguistiques et les éléments culturels (différents types d'art, la géographie, la société, la politique ...) sont instrumentalisés dans la langue qui, analysée ou apprise, révèle les compétences internes pour que la communication se déroule dans des contextes réels, donnant à l'individu la possibilité de participer à une dimension active et vitale de son propre processus d'apprentissage, lorsqu'il entre en contact à la fois avec les aspects communicatifs de la langue et avec des aspects de type pragmatique et socioculturel.

Cette conception deviendra primordiale dans l'apprentissage-enseignement d'une langue. L'approche orientée vers l'action récupère cette notion de culture et de langue et considère la communication comme une activité sociale, de sorte que l'acquisition du langage et de la langue doit préparer l'intégration de l'individu dans la société en effectuant des tâches spécifiques

contenant des éléments linguistiques et socioculturels. La langue est considérée comme l'instrument permettant des actes de communication qui peuvent être externes et sociaux (communiquer avec les autres) ou internes et privés (communiquer avec nous-mêmes). Et, lorsque des actes de communication sont effectués, des stratégies sont mobilisées pour utiliser au mieux et efficacement les ressources linguistiques dont dispose un individu. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue est, ou devrait être, un type d'utilisation de la langue. L'approche orientée vers l'action implique une approche par tâches dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

L'approche communicative prétend sélectionner les activités d'apprentissage, afin de développer la compétence communicative en impliquant l'élève dans une utilisation significative et authentique du langage. Dans l'approche actionnelle, ces activités sélectionnées, appelées tâches orientées, deviennent des lignes d'apprentissage, des actes intentionnels établis dans un contexte auquel les apprenants peuvent être confrontés dans la vie quotidienne dans diverses situations. Ces tâches sont ouvertes et complexes avec des objectifs définis, exigent une variété de connaissances et de compétences, et il existe de nombreuses voies possibles qui conduisent à la réalisation de l'objectif final spécifique.

Pour accomplir ces tâches orientées vers l'action, les élèves ont besoin de connaître la langue et d'utiliser correctement cette langue dans un contexte culturel et social donné. Chacune de ces tâches sociales est un acte de parole, ou des mots / groupes de mots qui leur permettent de communiquer avec un but précis dans une interaction réelle. Par exemple, des situations telles que: saluer une personne, rechercher une personne ou un lieu, une demande spécifique, l'expression d'émotions, des invitations, entre autres. Les tâches orientées vers l'action impliquent activement les étudiants dans une communication significative, elles sont pertinentes et stimulantes mais réalisables et ont des résultats identifiables, réels et pratiques.

Dans la perspective actionnelle, des initiatives se démarquent telles que le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL), qui considère que « l'utilisation du langage, y compris l'apprentissage, comprend les actions menées par des personnes qui, en tant qu'individus et en tant qu'agents sociaux, développent une série de compétences, à la fois générales et communicatives » (CVC, 2018, s.p. - traduction personnelle).

Le Cadre considère la socialisation comme l'un des principes éducatifs de base qui sous-tendent les systèmes scolaires et, au-delà de l'établissement de mesures inamovibles pour les professionnels, il établit clairement des principes généraux d'action sur lesquels peuvent émerger des méthodes qui aident «les élèves à développer les attitudes, les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour être plus indépendants dans leurs pensées et leurs actions et être plus responsables et coopératifs par rapport aux autres » (*idem*).

Le Cadre considère l'utilisateur de la langue comme un agent social. Ce qui signifie qu'il est capable d'utiliser la langue non seulement pour communiquer mais pour établir « des relations avec un large éventail de groupes sociaux qui se chevauchent, et qui dans l'ensemble définissent une identité » (CVC, 2018, s.p.).

Le Cadre est une norme qui vise à servir de standard international pour mesurer le niveau de compréhension et d'expression orale et écrite dans une langue; il est dérivé d'un projet en Suisse en 1991 et a été développé par le Conseil de l'Europe, dont la version finale en 2001 a complètement changé l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en Europe et dans le monde entier. Cette nouvelle base commune pour le développement de programmes de langues, orientations curriculaires, examens, manuels et même de matériel pédagogique, doit être analysée en raison des immenses implications existantes.

L'approche actionnelle de l'enseignement des langues adoptée par le CECRL vise deux objectifs, le premier étant au service du second: proposer un cadre d'enseignement des langues ; préparer-éduquer les individus à l'exercice de la citoyenneté d'une société démocratique européenne. Ces objectifs définissent les principes de base et les processus méthodologiques de l'approche orientée vers l'action, comme le développement par les étudiants des principales compétences attendues d'un acteur social, telles que l'autonomie personnelle, la responsabilité collective, le travail en groupe, la gestion de l'information, la négociation, la conception et la mise en œuvre d'actions complexes, car ces compétences sont importantes pour que les apprenants en langues vivent et travaillent efficacement dans un environnement économique de flexibilité croissante, mais toujours dans une région ayant des intérêts politiques similaires (Acar, 2019, 123).

Cette approche revêt une importance particulière si la perspective européenne du multiculturalisme¹ est prise en considération, dont l'objectif principal est la création d'une identité européenne multiculturelle commune dans laquelle les langues et le patrimoine culturel fluent librement et facilitent tout processus d'intégration. L'utilisation d'un cadre commun a cherché à accélérer l'apprentissage des compétences communicatives, linguistiques et socioculturelles à travers l'Europe, principalement en ce qui concerne le monde du travail, mais aussi dans un but éducatif très présent, en essayant d'homogénéiser différents programmes académiques dans le continent. Avec le CECRL, l'apprentissage des langues devient une forme de création de capital social (en termes bourdieusiens), permettant à un Européen la mobilité économique, géographique et professionnelle en Europe (Elatia, 2011: 171).

Les compétences sont justifiées par leurs implications économiques, politiques et sociales dans les organismes supranationaux et de l'État. Le cadre est profondément enraciné dans la politique réelle (la *realpolitik*) du contexte dans lequel ces compétences sont utilisées, ce qui implique leur instrumentalisation pour la mobilité de la main-d'œuvre et l'alignement des philosophies et législations éducatives du nouveau contexte européen.

Actuellement, le cadre est largement accepté dans toute l'Europe et devient de plus en plus répandu dans le reste du monde. Dans plusieurs pays, il est venu remplacer les précédents systèmes d'enseignement et d'évaluation des langues. Grâce à la création de l'Union européenne, les États membres ont intégré des objectifs spécifiques basés sur le CECRL pour l'enseignement des langues dans leurs ministères d'éducation. Ce succès peut s'expliquer par trois raisons (Figueras, 2008: 27) :

1. La solvabilité de l'institution qui le publie, c'est-à-dire le fait que le Conseil de l'Europe a développé un vaste programme de recherche et d'expériences partagées depuis 1971 qui se termine avec succès en 2001, auquel ont participé des enseignants de toute l'Europe et même d'autres pays.

¹ Peut-être que l'une des principales critiques que l'on peut faire du Cadre découle de la notion multiculturelle en Europe, qui, contrairement à des pays comme les États-Unis ou le Canada, se limite à l'Europe et aux langues européennes natives. Pour cette raison, Elatia (2019) considère que la perception fondamentale du multiculturalisme est partielle et discriminatoire, et réduit l'ensemble des descripteurs de compétences sociolinguistiques lorsqu'elle est utilisée dans d'autres contextes au sein desquels la base sociale, la définition de l'identité culturelle et l'utilisation des langues diffère énormément. Cependant, cette critique sort du cadre de cette recherche car elle se concentre sur d'autres aspects liés à la conformation des institutions politiques et à l'évolution socioculturelle des différentes régions.

2. Une deuxième justification, de type stratégique et étroitement liée à la nature du CECRL, est la reconnaissance de l'importance de conjuguer politique éducative et didactique, et la mise en place de la nécessité de disposer d'un cadre en Europe pour reconnaître les efforts de différents pays dans le domaine de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues.
3. Une troisième justification, de type académique et pédagogique, une approche orientée vers l'action qui considère la langue comme un instrument de communication au sens large semble nécessaire. D'autant plus que l'intégration de l'Europe, politiquement et économiquement, nécessitait une référence générale pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues.

On peut donc affirmer que le cadre est conçu dans un contexte général de déclin des sciences humaines et de triomphe d'un certain pragmatisme économique, dont la construction implique d'unifier les critères d'apprentissage et d'évaluation des langues, et donc de pouvoir constituer une base pour favoriser la communication entre les individus et ainsi augmenter et améliorer le commerce et les échanges humains. Ce qui suppose une définition réductionniste et économiciste de "l'agent social" (puisque la rentabilité économique et l'efficacité sont plus recherchés que la créativité).

1.6 L'utilisation d'histoires pour l'enseignement des langues

Le CECRL établit une échelle de six niveaux communs de référence pour l'organisation de l'apprentissage des langues et la reconnaissance des certifications. La division est regroupée en trois blocs (ce qui pourrait correspondre approximativement à la division traditionnelle des utilisateurs débutantes, intermédiaires et avancés). Afin d'enseigner ces niveaux, il délimite les capacités que l'élève doit contrôler dans chacun des niveaux tout en travaillant quatre compétences de compréhension et de communication, dans les domaines oral et écrit.

Comme le Cadre considère que l'enseignement des langues étrangères doit avoir une approche permettant de mener des actions, il propose l'incorporation de compétences, qu'il définit comme « la somme des connaissances, des capacités et des caractéristiques individuelles qui permettent à une personne d'effectuer des actions » (CVC, 2018, s.p.). La capacité à mener des

actions dépendra donc du domaine de compétences, que le Cadre divise en compétences générales (subdivisées en connaissances déclaratives -savoir-, compétences et aptitudes -savoir-faire-, la compétence "existentielle" –savoir-être- et la capacité d'apprendre – savoir-apprendre -) et en compétences communicatives de la langue (qui sont subdivisées en trois types: la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique).

Liées au CECRL, mais de manière indépendante, deux approches ont émergé et ont gagné en force, les mêmes qui sont reprises dans ce travail. Ce sont les concepts de compétence communicative interculturelle et de compétence littéraire (qui émane de la compétence artistique).

La compétence communicative interculturelle est comprise comme l'ensemble d'aptitudes que des individus culturellement différents emploient pour favoriser un degré de communication suffisamment correct, établissant des comportements appropriés et efficaces dans un certain contexte social et culturel. En d'autres termes, elle se réfère à la capacité de négocier des significations culturelles et d'adopter des comportements de communication efficaces, ou des comportements acceptables pour les interlocuteurs. Dans le même esprit que le CECRL, Michael Byram a adapté le concept de compétence interculturelle à l'enseignement des langues étrangères. C'est ainsi qu'est née l'idée de compétence communicative interculturelle, où la communication n'est plus définie en termes de perfection mais de suffisance. Son objectif fondamental est de parvenir à une compréhension mutuelle dans les situations interculturelles et de faciliter la rencontre des étudiants avec d'autres cultures.

Selon le Cadre, il est nécessaire que « la connaissance de la société et de la culture de la communauté ou des communautés dans lesquelles la langue est parlée soit une forme de connaissance du monde ». Surtout si l'on considère que ce type de connaissances « ne se trouvera probablement pas dans son expérience antérieure ou peut même être faussé par des stéréotypes » (CVC, 2008, s.p.). En ce sens, il est nécessaire que l'apprentissage des langues comprenne des éléments culturels de divers types, tels que les valeurs, les croyances et les attitudes concernant une multiplicité de facteurs, tels que les classes sociales existantes, les groupes professionnels (universitaires, commerciaux, de service public, des travailleurs qualifiés et des ouvriers), la sécurité, les institutions, les traditions et habitudes, l'histoire, les minorités au sein de la société, l'identité nationale, la politique, les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, chansons et musique populaire), la religion et l'humour, pour n'en citer que quelques-uns.

Ainsi, le locuteur interculturel doit posséder une conscience, des compétences et des capacités interculturelles, développer une personnalité plus riche et plus complexe, être ouvert à de nouvelles expériences culturelles, reconnaître d'autres types de connaissances, tolérer, accepter et intégrer la diversité dans sa culture, et, enfin, pouvoir jouer le rôle d'intermédiaire culturel de manière neutre.

Pour sa part, la compétence littéraire est comprise comme faisant partie de la compétence communicative, elle se concentre sur l'utilisation de l'immense potentiel d'apprentissage des textes littéraires et s'engage à une proposition qualitative qui prend en compte l'apprentissage de la langue à partir de ces supports. Grâce à elle, il est possible de confirmer non seulement la validité de l'utilisation de la littérature et des textes littéraires en tant que ressource efficace et adéquate pour l'enseignement d'une langue, mais aussi que leur intégration dans la classe favorise le développement des compétences communicatives. La littérature devient un canal de communication et de construction culturelle.

Les textes littéraires sont de véritables échantillons/exemples de la langue. Le langage dit littéraire partage avec la norme utilisée le même système de signes qui sont régis par les mêmes réglementations linguistiques et, par conséquent, les textes littéraires constituent un échantillon de langue approprié pour l'enseignement des langues, dans la même mesure que tout autre support textuel authentique. En ce sens, leur utilisation comme instruments didactiques permet l'observation et l'enseignement de contenus linguistiques (tels que la grammaire et le vocabulaire, ainsi que les usages et fonctions de la langue) et culturels, mais aussi l'exercice de la compréhension et de l'expression orales et écrites, parce que tout utilisateur d'une langue, pour mener à bien ses intentions de communication, manifeste, en plus de compétences générales, des compétences communicatives.

Si le Cadre favorise une approche globale de la langue cible, c'est-à-dire qui inclut ses aspects socioculturels, les textes servent : a) de support à partir duquel déduire des informations culturelles implicites; b) à refléter les particularités discursives de la langue; et, c) ils sont, en eux-mêmes, un produit ou une manifestation culturelle. Le développement de la compétence littéraire implique l'acquisition de la capacité d'inférence dans tous les domaines, y compris l'abstraction du plan métaphorique. Et tout cela conduit à la pleine réalisation de la compétence communicative (Luján-Ramón, 2015: 6).

Récemment, ces deux compétences pointent vers de nouvelles méthodes et de nouveaux matériels pédagogiques qui permettent aux élèves de développer des compétences communicatives et interculturelles, garantissant ainsi une éducation plus complexe et enrichie, et une plus grande capacité d'apprentissage des langues, ainsi qu'une plus grande ouverture aux nouvelles expériences culturelles. L'objectif est que dans les salles de classe, la langue soit considérée comme une pratique sociale, ce qui aidera la culture à devenir le cœur même de l'enseignement des langues. De cette façon, les élèves seront plus compétents, culturellement parlant, car ils pourront compter à la fois sur les modèles culturels et les valeurs de la culture de leur langue maternelle (aussi appelée langue d'origine), ainsi que sur ceux des autres langues qu'ils étudient (appelées langues cibles).

Dans les divers genres littéraires existants, les histoires et les contes (récits) sont peut-être l'outil le plus pratique de tous, en raison de leur petite taille et de leur vaste portée, ils permettent également d'aborder une grande variété de thèmes et, si nécessaire, un travail interdisciplinaire.

Les histoires et les contes (récits) sont particulièrement importants car ils ont été présents et ont été utilisés tout au long de l'histoire dans toutes les sociétés humaines, d'abord verbalement, puis plus tard dans les médias écrits. Grâce à eux, des informations de type psychologique, culturel, pragmatique, social et même religieux sont transmises aux individus et constituent un outil pour la formation des enfants et des adultes. Lorsqu'ils deviennent un moyen d'enseignement d'une langue, ils permettent aux élèves de mieux comprendre le monde dont ils parlent, favorisent différentes valeurs et une pensée critique. Par leur brièveté, ils captent rapidement l'intérêt de l'auditeur (quel que soit son âge), mobilisent une grande quantité d'informations et fournissent une introduction idéale à la langue étrangère, où converge une combinaison de connaissances linguistiques, socioculturelles, historiques et sémiotiques.

Parce que l'apprentissage des langues commence par la parole et par l'écoute, la narration d'histoires (également appelées *storytelling*) est un excellent outil pour l'enseignement des langues. La narration permet au public de participer à travers des prédictions ou des suggestions pendant qu'elle se déroule et, souvent, offre des occasions de jouer à des jeux de rôle. Du texte original peut émerger un récit fluide, improvisé ou même complètement repensé. La lecture et l'écriture peuvent être intégrées comme extensions, ce qui met en pratique les quatre compétences (compréhension et expression orales et écrites); en outre, le développement des « intelligences

multiplés » est encouragé et c'est un excellent moyen de créer une communauté, de favoriser la conscience interculturelle et de fournir un espace sûr pour l'expression personnelle.

D'une part, les histoires permettent à l'enseignant d'introduire ou de réviser le nouveau vocabulaire, les structures grammaticales et la prononciation dans des contextes significatifs (soit directement, soit en utilisant des éléments graphiques, auditifs, visuels, etc.). Ainsi, les individus incorporent inconsciemment le vocabulaire, puisqu'ils écoutent l'histoire en faisant attention au sens, ils deviennent donc des participants actifs dans la construction du sens. Avec cela, ils peuvent déduire ce qui se passe, ou donner un sens aux expressions liées à la trame. La répétition d'une histoire facilite la mémorisation du vocabulaire et de la grammaire, ainsi que la compréhension de l'accent, du ton et du rythme. La répétition les aide également à développer leur confiance en soi et les prédispose positivement à la nouvelle langue.

D'un autre côté, les histoires et les contes/récits ont une énorme valeur émotionnelle et sociale, lorsqu'ils sont utilisés en classe, ils créent une expérience commune parmi les apprenants, provoquant une réponse sentimentale partagée, ce qui contribue à leur intégration et à leur développement social et émotionnel.

La narration occupe une place importante dans presque toutes les sociétés et cultures depuis des siècles. Les histoires divertissent, distraient de la routine quotidienne, mais contiennent également beaucoup d'informations et ont la capacité de produire de l'empathie chez l'individu et de lui faire apprendre des leçons importantes pour son développement au sein d'une communauté. Ainsi, en les instrumentalisant en classe, les élèves acquièrent des modèles linguistiques qui vont de pair avec la culture de la langue apprise.

2. Annonce du plan

2.1 Antécédents

Raconter une histoire est une expérience très ancienne, probablement autant que l'humanité elle-même. En fait, l'histoire de l'humanité peut se résumer à un récit continu. López (2013: 9) mentionne que notre apprentissage au travers d'histoires est une technique tellement ancienne qu'elle peut difficilement être datée, si bien qu'on peut penser qu'elle remonte à l'émergence de la langue orale et écrite, bien qu'il n'existe pas de données précises qui indiquent le moment où cet « art » a commencé. Cependant, il y a des preuves de la manière dont les histoires ont renforcé l'existence des clans dans les anciennes communautés, et du fait qu'elles contenaient des informations importantes pour leur survie (comme ce fut le cas pour les communautés Seanchaithes dans la culture celtique, ou dans les cultures amérindiennes telles que les communautés Apache, Chippewa, Cherokee et Chelan). Les histoires servaient à rassurer ou à faire face à la peur et à la méconnaissance, et aussi, pour ceux qui les prenaient en charge, à marquer une position de respect et de puissance.

Etant donné que l'écriture n'était pas accessible à la totalité de la population, ceux qui transmettaient des histoires oralement avaient une audience plus large, leur permettant d'être une source d'information et de contacts avec d'autres sociétés. En voyageant, ils transportaient et diffusaient les informations. C'était une façon primitive d'établir des liens sociaux entre les différentes cultures (chaque culture avait apparemment son narrateur d'histoires, ou son poète; dans l'histoire européenne ils apparaissent sous les noms de bardes, de scaldes (poètes vikings) ou de ménestrels).

Les histoires ont pris différentes formes (mythes, légendes, contes de fées, fables, histoires de fantômes, histoires de héros, aventures épiques, etc.), ont traversé les générations et ont servi de base d'explication aux phénomènes naturels, dans une religion ou dans la Mythologie. Avec le temps et l'évolution des sociétés (ou, plutôt, sa complexification), les histoires sont devenues des éléments représentatifs dans le domaine religieux, juridique et dans les instances de pouvoir. Elles ont ordonné la société et ont distribué certains rôles sociaux.

Aujourd'hui encore ces histoires sont présentes en filigrane dans la plupart des représentations abstraites de la société moderne (les religions actuelles, la nation, la démocratie, la

patrie, etc.) (Zipes, 2012:2), car elles sont fondées sur la nécessité du lien entre les humains, et deviennent en quelque sorte les médias qui satisfont et répondent à nos désirs et à nos instincts.

C'est ce lien entre apprentissage et art de raconter qui nous a intéressé dans le *storytelling*. Le terme n'est pas entendu ici dans le sens dérivé qu'il a pris dans le monde anglo-saxon, comme une méthode, surtout développée dans le domaine de la politique, ou même de la vente, mais au sens premier de « mise en récit », « d'action de raconter une histoire », autrement dit comme une pratique ancestrale et un art se situant au cœur du lien social.

D'autre part, il nous a semblé possible d'interroger cette pratique, sa dimension didactique et sociale, dans la synchronie, et chercher à partir de l'évangélisation des communautés autochtones au Mexique, des éclairages quant à la dimension sociale de l'apprentissage des langues. Le sujet nous a paru d'autant plus intéressant que nous assistons à un changement de paradigme dans l'histoire des méthodologies puisque nous sommes en train de passer d'une approche communicationnelle à une approche plus actionnelle, c'est-à-dire concevant avant tout l'apprenant en langues comme un acteur social.

2.2 Brève introduction sur le statut contemporain des histoires

Quand les premiers Espagnols sont arrivés en Amérique, ils ont trouvé une grande variété de langues : « l'Amérique du Sud était sans doute le territoire où la diversité linguistique dans le monde était la plus grande, en raison de ses nombreuses langues indigènes. Face à ce scénario babélien, la colonisation de l'Amérique par les Européens fut possible en grande partie grâce au processus d'évangélisation » (Pedroviejo, 2012). Ce processus d'évangélisation, qui était bien entendu l'objectif des frères franciscains, s'est accompagné d'un processus d'acculturation, car l'enseignement « des techniques de la menuiserie, la filature, la construction de canaux d'irrigation et la plantation et la récolte de nouvelles cultures telles que le blé » (*ibid.*), était lié à l'enseignement religieux qui permettait un apprentissage plus rapide. Cet exemple illustre comment une histoire (l'Evangile) a servi à transmettre des compétences, tout en étant également le véhicule de codes de langue (orale et écrite) et de configurations socioculturelles. Les histoires sont donc un instrument, un pont entre la communication et l'action sociale (Puren, 1990). Nous remarquerons ici que cette

idée constitue le soubassement essentiel de la perspective actionnelle qui est actuellement à l'honneur dans le CECRL, (Puren, 2006).

Puisque la langue est un produit social (étroitement liée à l'évolution historique de la conscience humaine, affirme Vygotski (1995:89)), l'apprentissage d'une langue est un processus conscient d'utilisation de règles grammaticales, et d'éléments pour résoudre les problèmes et les conflits. Les deux, contexte et interaction individu-société, favorisent le progrès cognitif et linguistique.

Une langue implique non seulement la mise en œuvre des aspects formels de la pensée, mais aussi une immersion totale dans l'imaginaire culturel. Elle est un acte physico-acoustique qui mobilise tous les sens au-delà du geste et de la parole (Soulaïne, 2013); un processus par lequel les conditions, les plus favorables aux intérêts et aux motivations citoyennes d'apprentissage, sont créées, comme l'a remarqué Bandura (1997).

Au cours des dernières décennies, apparaissent de plus en plus d'initiatives qui favorisent la transmission socio-culturelle de l'enseignement des langues, comme les pratiques artistiques promues par le Cadre Européen de référence pour les langues (CECRL). La conception en vigueur consiste à considérer l'élève comme un acteur de son propre apprentissage tout en favorisant son immersion dans la langue apprise en tant qu'acteur social. Il y a également une résurgence de l'utilisation des histoires comme un instrument pour le développement des compétences de communication. Ainsi, nous pouvons trouver différentes études sur la relation entre les processus d'acquisition du langage et de socialisation dans des dispositifs d'apprentissage utilisant des histoires.

Actuellement, de nombreux chercheurs de différentes disciplines (en particulier en anthropologie et en histoire, où cette question a été largement étudiée) sont intéressés par l'utilisation des histoires. Ils essaient notamment de montrer la relation entre l'individu et le social, en mettant l'accent sur la dynamique socio-culturelle à travers laquelle les individus, grâce à la langue, se construisent comme des acteurs sociaux. Les histoires montrent que l'intervention humaine et l'action sociale individuelle sont mieux comprises dans le cadre de la construction de soi ainsi que dans la construction des institutions et des relations sociales spécifiques (Maynes, et al, 2012: 2).

2.3 Le projet

Etant donné que la narration fait partie de l'existence des êtres humains, chaque peuple, chaque culture, voire chaque personne, dispose de ses propres histoires. Une histoire est un fil argumentatif, une séquence d'événements dans une période de temps donnée, mesurée culturellement en termes de l'existence connue d'une communauté ou d'un individu.

Les histoires nous montrent ce qui est « correct » et « incorrect », le « bien » et le « mal ». Elles nous relient aux autres, et en même temps, nous déconnectent, créent des barrières entre les personnes, et peuvent même justifier certaines violences. Leurs caractéristiques essentielles, selon Frank (2010) : a) elles n'appartiennent à personne (ni à ceux qui les transmettent, ni à ceux qui les reçoivent), ce sont des fragments qui sont créés conjointement, et dont nous dépendons tous ; b) elles contribuent à l'élaboration d'une narration personnelle, mais créent aussi des liens et de la vie sociale ; c) elles n'existent pas de façon autonome, elles sont en symbiose avec la société, d'où elles viennent et où elles opèrent ; d) leur analyse permet un mode d'interprétation dialogique, autorisant l'interprétation de nombreuses voix.

L'analyse la plus importante est dans l'acte de l'histoire elle-même (dans la façon dont elle guide le récepteur), car il s'agit de formes abstraites de la réalité qui nous affirment en tant qu'êtres sociaux et en même temps, les histoires représentent l'une des premières liaisons de communication dans la socialisation et l'enrichissement linguistique et social. Les histoires font les citoyens et nous lient aux autres individus. Avec elles nous faisons société, avec elles, nous faisons l'histoire. En prenant en compte ces éléments, dans ce travail nous nous efforçons d'analyser le *storytelling*, l'acte de raconter des histoires, comme un mécanisme présent dans la transmission des langues. Il convient de souligner qu'il ne s'agit pas d'une analyse de l'évolution de l'espagnol (acquisition pré-linguistique, développement grammatical, lexical, etc.) dans la population mexicaine, mais de la façon dont la langue elle-même est transmise et avec elle, certains aspects sociaux.

2.3.1 Objectifs :

- a. Nous cherchons à évaluer dans quelle mesure l'enseignement de la langue espagnole, en plus d'être un canal de communication, a servi / sert de créateur, ou au moins d'élément porteur, de l'identité d'un groupe social (c'est en écoutant d'autres personnes que les individus acquièrent une grande partie de leur vocabulaire, une structure syntaxique, et qu'ils apprennent aussi à connaître le contexte dans lequel les mots sont utilisés).
- b. Trouver les expressions linguistiques qui dans les histoires, les contes, les légendes, les discours, les chansons, les prières, véhiculent des conseils de type éducatif ou moral. Autrement dit montrer que l'évangélisation, par le truchement de la transmission de la langue, n'a pas seulement servi à endoctriner les habitants du Mexique mais en a également fait des acteurs sociaux en modelant leur identité sociale et professionnelle.
- c. Effectuer une recherche historique de l'utilité des histoires en tant que facilitateurs dans l'enseignement de la langue espagnole au Mexique dans ses composantes grammaticales, ses significations sociales dans certains contextes, et dans les aspects socio-culturels qui le modèlent.
- d. Elaborer une synthèse des conclusions qui permettent de mettre en relation cet apprentissage « socio-religieux » de l'espagnol dans les communautés indiennes au Mexique et la perspective actionnelle actuellement en vigueur dans les programmes de l'enseignement de l'espagnol en France. Même si les objectifs de chacun de ces deux apprentissages restent évidemment très différents, le processus mis en œuvre dans l'apprentissage présente des similitudes qui nous paraissent très intéressantes à étudier.

2.3.2. Méthodologie

Notre analyse n'exclura aucune piste d'investigation mais croisera plus particulièrement les approches suivantes : anthropologique et historique (afin de situer le contexte et les enjeux de l'apprentissage de l'espagnol du XVIème au XIXème siècles), linguistique et littéraire (afin d'appréhender les vecteurs essentiels de ce type d'apprentissage au sein de la langue) ; elle fera également appel aux sciences de l'éducation et à la psychologie cognitive (afin d'étudier le rapport

entre les caractéristiques du public visé et les stratégies mises en œuvre en fonction des objectifs assignés à l'apprentissage).

Nous nous proposons d'illustrer la façon dont une langue est porteuse de connaissances favorisant le développement et l'intégration des apprenants à la communauté, et en même temps, nous analyserons la façon dont ces connaissances peuvent améliorer les compétences linguistiques. L'étude sera centrée sur trois moments décrits plus amplement dans les pages suivantes:

- 1) Une analyse historique (du XVI^e au XIX^e siècles) des textes ayant servi de base à l'apprentissage (performativité et *storytelling* -narration- comme des formes de contact initial) afin d'étudier l'enseignement de l'espagnol dans les communautés autochtones mexicaines, essentiellement à travers l'évangélisation. Il s'agit d'une partie plus théorique qui cherche la genèse de « l'histoire » dans l'apprentissage culturel et linguistique; une recherche qui s'étend au champ de l'imaginaire, de l'espace et du temps. Dans cette section, le corpus est immense et passe par des documents officiels (lettres royales, lois, règlements, etc.) et officieux (comme les catéchismes, les lettres personnelles, les journaux de voyages, parmi beaucoup d'autres).
- 2) Une analyse de la façon dont les histoires sont toujours en vigueur dans les structures sociales actuelles liées à l'enseignement / apprentissage d'une langue (par exemple, l'idée d'une formation scolaire comme un moyen d'accès à un meilleur niveau de vie).
- 3) Une dernière partie de recherche appliquée : qui renforcera les résultats de la 2^{ème} partie dans l'ici et maintenant, c'est-à-dire l'Apprentissage de l'espagnol en France dans la période actuelle, en particulier celui qui se base sur la perspective actionnelle.

2.3.2.1 L'analyse historique

La première analyse porte sur deux formes d'action assumées par la politique linguistique: d'une part, toutes les stratégies visant à enseigner l'espagnol et, d'autre part, le processus d'évangélisation. Alors que les deux vont de pair et peuvent être confondues à certains moments, il s'agit de deux processus différents qui peuvent correspondre à des catégories actuelles telles que « politique linguistique » et « conversion religieuse ».

La première forme se concentre sur l'analyse des mécanismes pédagogiques et des pratiques didactiques utilisées dans le processus d'apprentissage de l'espagnol, en se concentrant particulièrement sur l'examen des événements, des matériaux et des méthodes qui sont apparus dans la vice-royauté de la Nouvelle-Espagne (actuel Mexique), puisque c'est sur ce territoire que sont lancées les premières et les plus vastes initiatives éducatives et les premières méthodes pédagogiques de tout le continent américain.

Dans ce premier processus, sont analysés la présence de différents types d'interprètes (guides, interprètes politiques, traducteurs officiels et d'autres interprètes) et leurs fonctionnalités, ainsi que les vocabulaires (également appelés *artes* ou dictionnaires), et même l'existence de problèmes sémantiques, l'orthodoxie et le syncrétisme de ces outils. Les interprètes sont des figures clés, présentes tout au long de la première période, articulatrices des deux sociétés, et à l'origine de processus de plus grande envergure, comme l'apprentissage mutuel des langues indigènes et de l'espagnol. Alors que les dictionnaires étaient des outils utiles pour comprendre les connaissances et la langue, ils ont permis de renforcer des canaux de communication uniformes et compréhensibles pour les deux cultures avec leurs représentations respectives du monde.

La deuxième forme comprend les processus d'évangélisation menés au Mexique, qui n'étaient rien d'autre que la réorganisation des communautés autochtones par la re-signification des valeurs sociales, la dissolution des religions et des idéologies existantes et la dénonciation de toute tentative de retour aux coutumes et croyances précolombiennes. En particulier, il s'agit d'un processus par lequel la nouvelle société civile et les nouveaux citoyens ont dû acquérir des fonctions symboliques et formatrices, dans le but de devenir des membres dignes du royaume catholique espagnol. L'évangélisation est la porte d'entrée vers une nouvelle société basée sur des préceptes particuliers, et définie par des institutions et des rôles assignés.

Le travail est territorialement réduit à la Nouvelle-Espagne, et en particulier à la région occupée par l'Empire Aztèque, qui atteint les deux côtes du territoire, de l'Océan Pacifique à l'ouest jusqu'au Golfe du Mexique à l'est. La période comprend le processus appelé « la véritable œuvre évangélisatrice » (*La verdadera labor evangelizadora*) qui commence, non avec Hernán Cortés, mais avec l'arrivée des premiers franciscains flamands au Mexique en 1523 et 1524, plus tard en 1526 avec l'arrivée des dominicains, en 1533 avec celle des Augustins et jusqu'à l'arrivée en 1572

des Jésuites, qui décident d'abandonner l'évangélisation des ordres mendiants pour se concentrer sur l'éducation religieuse des colons espagnols.

Pendant cette période, les ordres catholiques avaient besoin de développer des méthodes inventives et créatives pour pouvoir transmettre la foi religieuse et la langue castillane aux indigènes. Il s'agit d'un moment extrêmement important dans l'histoire mondiale, non seulement en termes socio-économiques, mais aussi au niveau de l'enseignement linguistique. Le développement de ces méthodes a nécessité l'utilisation de peintures et de dessins qui ont permis l'enseignement du catéchisme sans avoir à recourir d'abord aux mots. La danse et le théâtre ont été utilisés pour pouvoir faire des représentations bibliques, les arts et l'artisanat de l'ancien monde pour enseigner la langue, des internats ont été créés pour les peuples autochtones d'élite, les mêmes qui transmettaient plus tard ces connaissances à leurs communautés. En bref, c'est une période extrêmement riche dont l'analyse permet de mieux saisir le rôle de l'innovation pédagogique dans l'enseignement d'une langue. Il servira d'objectif pour comprendre les résultats d'un processus historique très important.

Les deux processus constituent une sorte de politique linguistique qui n'est pas toujours congruente, car elle s'appliquait à tâtons dans des territoires inconnus, de sorte que l'action de terrain a souvent façonné la politique linguistique émanant du Royaume, et à d'autres moments, c'était l'inverse. Mais chacun de ces processus cherchait à influencer, soutenir, renforcer ou modifier certains groupes linguistiques, par le biais d'instruments législatifs, judiciaires, administratifs, sociaux, culturels, religieux, entre autres. D'une certaine manière, on peut considérer que l'enseignement du castillan a fonctionné dans deux directions différentes qui ont éventuellement fini par se rencontrer. D'une part, les indications juridiques émanant du royaume qui cherchaient à être des « lignes directrices » d'enseignement dans un territoire lointain, et d'autre part une sorte de pratiques « a-politiques » (c'est-à-dire en dehors de la légalité souveraine) qui cherchaient à faciliter l'approche linguistique entre les deux peuples. Finalement, au fil des ans, ces chemins convergeraient.

Ces processus historiques ressemblent à la proposition actionnelle (qui dans ce travail est expliquée à travers le CECRL) car tous deux privilégient l'utilisation de ressources ou de supports qui favorisent les « situations de vie » (*situaciones de vida*) pour mieux transmettre les savoirs disciplinaires. C'est-à-dire que la connaissance est contextualisée dans des situations de vie

"ordinaire" prédéterminées, ce qui, on suppose, permet de donner un sens à ce qui est appris et sert de point de départ afin que dans des situations futures, les individus puissent se développer sans problème en utilisant les connaissances acquises.

2.3.2.2 L'analyse des histoires

Dans la méthodologie qualitative, les histoires sont un instrument et une technique qui permettent d'obtenir des informations sur un sujet de recherche déterminé, ce qui permet de trouver d'éléments communs et les façons dont ils interagissent. L'histoire est le récit d'événements marquants de la vie d'une communauté, c'est un récit à partir duquel l'analyse peut être obtenue car son contenu est riche et abondant. Les histoires sont la forme qu'adopte une société, elles sont le résumé de cette dernière. Un élément systématique de la société qui permet d'analyser son évolution dans le temps et l'espace, d'identifier les grands changements, les interactions socioculturelles et les éléments qui se transmettent à la postérité.

En même temps, les histoires sont la lumière du passé et les ombres possibles qui délimitent l'avenir. Avec elles, il est possible de penser à la fois une société (de sa conformation à son plein développement) et un individu (de son enfance, à l'adolescence jusqu'à l'âge adulte). L'histoire est le récit d'une trajectoire vitale, de ces processus importants ou même transcendants, mais aussi des vicissitudes vécues. Tous ces éléments donnent un sens au passage du temps et aux considérations et attributions de valeur qui sont faites concernant la perception de la réalité. Il est essentiel de garder à l'esprit que chaque communauté, et même chaque individu, a sa propre voix, unique et originale, comme son histoire. Par conséquent, le cours reflété dans leurs histoires, bien qu'il soit présent dans d'autres communautés ou d'autres individus, a des nuances uniques, des modes de vie, des transits évolutifs exclusifs.

Pour tous ces aspects, les histoires constituent une source, et en même temps une méthodologie qui permet de rassembler les événements les plus significatifs de la vie sociale, ainsi que de trouver les éléments qui donnent un ordre à l'existence. Les histoires - récits, reflet de la mémoire d'une communauté, permettent de reconstruire l'origine, la formation progressive des éléments constitutifs du clan ou du groupe, le contexte social, culturel, politique et économique vécu et tous ces faits qui ont marqué la communauté. Puisque cette analyse s'inscrit dans la lignée

des études qualitatives, elle se veut descriptive, inductive, phénoménologique, holistique, écologique (dans le sens de l'étude des relations des différents individus entre eux et avec leur environnement), structurel-systémique, humaniste et flexible.

Cette analyse est basée sur la perspective méthodologique de Jablonka (2017), qui mélange études littéraires et études historiques. L'auteur considère que le raisonnement, grâce auquel les connaissances sont produites et transmises, est le cœur même de l'écriture, le pouls du texte. L'Histoire (la discipline) et la littérature abordent la fiction comme une opération cognitive, comme un outil qui aide à construire des connaissances sur le monde. Deux concepts revêtent une importance particulière pour l'auteur: la fiction-révélation et la fiction de méthode. La fiction-révélation est capable de provoquer une sorte de compréhension instantanée chez le lecteur, de lui fournir un instrument utile pour décoder le réel. Le concept fait allusion aux histoires, les épopées, les légendes, la poésie, et même le symbole. Dans ce concept, l'idée du mimétisme absolu (de la description ou des moments d'une vie) s'échappe. C'est un concept qui contient les outils pour comprendre une époque, une configuration familiale et le fonctionnement d'une société. La fiction de méthode, d'autre part, est celle qui a un pouvoir cognitif important et pas seulement une simple fonction mimétique, une reconfiguration plus ou moins libre de la réalité.

Ces deux concepts sont indispensables à la production de connaissances et servent à poser des questions, à formuler des hypothèses, à mobiliser d'autres concepts et à transmettre des connaissances, afin de comprendre ce que font réellement les hommes. Si l'on veut comprendre les actions de l'homme, dit l'auteur, il faut mettre en pratique un raisonnement qui utilise des fictions de méthode. En particulier, il est important de reconnaître et de revendiquer la complexité de l'histoire (discipline) à travers l'analyse de ses histoires (récits), ce qui signifie, non pas une simplification des processus étudiés, mais une fragmentation (ou une activation de la fiction, comme l'appelle Jablonka) qui permettra plus tard de reconstruire un passé toujours complexe.

Pour y parvenir, certaines histoires qui ont donné un fondement à la culture mexicaine contemporaine ont été analysées. Des histoires qui existaient avant l'arrivée des colons, mais qui ont subi des modifications au fil du temps jusqu'à former l'identité mexicaine. La plupart des histoires sont d'origine religieuse, et la totalité est liée à la religion, une institution qui est restée dans le pays et qui a façonné de nombreuses expressions culturelles encore présentes aujourd'hui. Les cinq histoires analysées montrent comment les éléments de la culture indigène sont

progressivement incorporés dans la structure sociale émergente et, au fil du temps, sont modifiés et réorientés. Ainsi, le patrimoine culturel est (ré)ajusté, modifié sans interruption, formant un processus imperceptible de longue durée qui affecte toutes les générations de la population mexicaine.

Pour cela, nous chercherons des éléments d'analyse à trois niveaux :

- 1, Les stratégies pour le développement du langage : Comment l'utilisation d'histoires, de contes, de légendes contribue-t-elle au développement du vocabulaire ? Comment améliore-t-elle la compréhension, la parole, la lecture et/ou l'écriture ?
- 2, Les stratégies de communication : Comment permettent-elles l'interprétation de l'histoire ? Comment génèrent-elles des opinions et des jugements ?
- 3, Les stratégies de la pensée : Comment permettent-elles le développement de liens entre l'histoire et la vie réelle ? Comment les individus intériorisent-ils ce qui se passe dans l'histoire ?
- 4, Les stratégies du contexte : Quelles sont les valeurs et les croyances portées par l'histoire ? Quelles sont les expériences qui influencent son interprétation ? Quelle est l'influence sur la culture, l'histoire et les facteurs sociaux ?

Particulièrement, nous allons sélectionner les histoires qui :

- Développent des relations personnelles dans une communauté.
- Offrent des occasions quotidiennes pour le développement du langage.
- Créent des occasions pour interagir régulièrement sur une base réciproque.
- Amènent les gens à parler, à penser, et à explorer leurs connaissances du monde.
- Aident les gens à articuler et à étendre leurs interactions avec le monde.

Ces deux premières analyses se superposent et, à la lumière du processus historique et du rôle des histoires, nous analyserons la perspective actionnelle actuelle (à travers le CECRL), qui nous permettra de répondre à la question : que nous dit cette expérience sur la nature et les enjeux de l'apprentissage de la langue espagnole aujourd'hui ?

L'analyse devrait nous permettre de créer des ponts entre les pratiques utilisées dans le passé et dans le présent. Cette étude synchronique utilisera des instruments et des concepts provenant de différentes disciplines, telles que l'histoire, la théorie de la littérature, la sociologie, la psychologie et la psychologie cognitive, l'anthropologie et la linguistique.

Ces croisements analytiques seront effectués avec une méthodologie composée qui considère que chaque histoire couvre trois domaines importants du développement personnel de l'individu, trois dimensions pédagogiques qui se croisent et agissent ensemble lorsque la narration a lieu, et sont (Tessonneau, 2004) :

- Une dimension thérapeutique, qui renvoie à la manière dont l'individu obtient les avantages de l'apprentissage, qu'il met en pratique dans des scénarios où la langue de départ et la langue cible sont présentes, générant un sentiment d'égalité et de reconnaissance, donnant ainsi à l'individu la confiance dans son apprentissage.
- Une dimension formatrice en matière linguistique: les histoires sont un moyen d'expliquer et d'introduire un discours argumentatif à partir duquel différents éléments peuvent être discutés, enseignés et exercés (lexique, grammaire, conjugaison ...), et plutôt qu'un auxiliaire, les histoires peuvent être le corps central dans l'apprentissage d'une langue.
- Une dimension socioculturelle, qui permet d'établir des points de connexion entre les histoires, et d'aborder la relativité spatio-temporelle, de travailler les représentations liées aux expériences individuelles en maintenant la transmission identitaire présente dans les personnages de l'histoire.

Chaque dimension est composée de différents niveaux, qui seront analysés à l'aide d'exemples des analyses précédentes (l'analyse historique et l'analyse des histoires). Dans la dimension thérapeutique, on distingue trois niveaux: a) Confronter la vie sociale des adultes; b) La malléabilité du langage; et, c) La présence de « l'adulte ». Dans la dimension formatrice, quatre niveaux peuvent être identifiés: a) le niveau phonético-phonologique; b) le niveau lexico-sémantique; c) le niveau grammatical ou morphosyntaxique; d) le niveau textuel-discursif. Et enfin, dans la dimension socioculturelle, quatre autres niveaux: a) le niveau religieux; b) le niveau éducatif; c) le niveau communautaire; et, d) le niveau juridique.

Tout cet effort ne cherche pas à forcer une réalité historique pour qu'elle s'inscrive dans une approche spécifique, mais simplement à identifier les éléments présents dans l'Histoire, et à les analyser à la lumière de la perspective pédagogique et didactique décrite précédemment. Il s'agit ainsi de mieux comprendre un phénomène historique où l'enjeu n'est pas l'apprentissage d'une langue, mais l'instauration d'un nouvel ordre socioculturel, et d'en tirer des expériences utiles pour l'évaluation des méthodes d'enseignement.

2.3.2.3 L'atelier de contes.

Écouter et raconter des histoires est un besoin humain qui existe depuis l'Antiquité dans les communautés humaines. Les histoires divertissent les individus et leur font passer le temps, elles enseignent et transmettent également des informations et, avec elles et à partir d'elles, un lien social se crée et une identité se construit. C'est un désir naturel qui donne naissance à une grande partie de ce que nous avons d'humain. Ce besoin humain fondamental, de nature si riche, fait des histoires un instrument stimulant et créatif dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE).

De toute évidence, l'utilisation d'histoires et de textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères est présente avant l'approche communicative et la perspective actionnelle, cette utilisation a simplement varié en fonction des différentes approches méthodologiques apparues au fil du temps. Si en premier lieu la méthode grammaticale a utilisé les histoires et les textes littéraires comme outil de base pour l'apprentissage d'une seconde langue, ceux-ci étant considérés comme un modèle linguistique auquel l'élève devait aspirer, avec le modèle structurel le texte disparaît, puisqu'on passe alors à l'utilisation d'une gradation systématique des structures et du vocabulaire. Avec l'arrivée de l'approche communicative, le texte revient sur la scène compte tenu du besoin inhérent de traiter l'apprentissage des langues dans son intégralité.

Cependant, il faut encore exploiter cette ressource, car ses possibilités sont infinies et la richesse de ses éléments socioculturels est sans fin et en constante évolution. Les histoires et les récits offrent donc un large éventail de possibilités sur lesquelles travailler.

Cette recherche appliquée cherche, d'une part, à montrer l'importance des histoires et des récits dans l'enseignement / apprentissage d'ELE et, d'autre part, à analyser les immenses

possibilités que ce type de matériel offre lorsqu'il est utilisé dans le milieu universitaire avec des étudiants de niveau avancé.

L'objectif principal de cette application pragmatique est de voir comment les histoires peuvent être utilisées comme ressource pédagogique dans les classes d'ELE, en raison des possibilités offertes par leurs caractéristiques rhétoriques (leur brièveté, la présence d'une certaine trame, d'éléments universels tels que les sentiments, les valeurs et les pratiques, l'intertextualité, des structures grammaticales simples, entre autres). L'atelier était destiné aux futurs enseignants d'ELE et étudiants d'un master recherche intéressés par l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère. Le groupe était composé de neuf participants au total.

2.4. Organisation et méthode

L'atelier s'est déroulé sur un total de 12 heures organisées en trois sessions. Chaque session était organisée en activités regroupées en trois phases différentes: la phase de pré-lecture, la lecture proprement dite et la phase de post-lecture.

- Dans la première phase, des activités de contextualisation ont été menées sur les histoires abordées. Par exemple : le responsable de l'atelier contextualise le temps, l'origine et l'auteur (le cas échéant). Ensuite, à partir du titre des hypothèses sont élaborées sur le thème des histoires, et même sur les personnages; le vocabulaire qui apparaît dans le texte est supposé à travers des arbres d'idées.
- Dans la deuxième phase, les activités proposées pour la lecture proprement dite ont été réalisées. Par exemple, les types de style qui apparaissent dans l'histoire sont identifiés, le vocabulaire et la structure de l'histoire sont reconnus, les aspects physiques et psychologiques des personnages sont définis, la créativité est utilisée en remplissant des textes ou des phrases incomplètes.
- Dans la dernière phase, des activités de post-lecture ont été menées telles que: écrire des compositions, comparer des personnages, écrire la fin des histoires interrompues, mettre à jour des histoires, travailler des structures grammaticales répétées, lister les personnages par ordre d'importance, identifier les rôles et les significations sociales qu'ils ont selon chaque élève, raconter l'histoire du point de vue de l'un des personnages, parler de la propre expérience des élèves, s'ils se sentent identifiés avec l'un des personnages, créer une morale, commenter s'il y a des histoires similaires dans leur pays.

Les exercices proposés pour l'atelier de narration (*storytelling*) sont des adaptations de diverses propositions de plusieurs auteurs. En plus de travailler l'expression écrite, ils permettent de travailler la calligraphie, l'orthographe, la capacité de résumer et de définir et préciser des concepts.

À la fin de l'atelier, les participants ont été invités à évaluer les sessions individuellement et le processus dans son ensemble. L'évaluation s'est concentrée sur les trois aspects abordés dans la révision théorique (dimension thérapeutique, formatrice et socioculturelle).

3. Bref aperçu des chapitres

Le présent travail se divise en trois sections principales. Une première qui aborde les principaux courants théoriques, ainsi que ses principaux exposants. Une seconde où le CECRL et l'utilisation d'histoires comme instrument d'enseignement des langues sont décrits. Ces deux premières sections se présentent sous forme de recherches théoriques. Enfin, la troisième section analyse l'enseignement de l'espagnol dans la colonie, en Nouvelle-Espagne pendant une période délimitée approximativement entre 1520 et 1570, avec l'arrivée des ordres mendiants et l'innovation pédagogique dans l'évangélisation et l'enseignement de l'espagnol. Dans cette même section, les instruments et pratiques utilisés sont analysés, ainsi que cinq histoires dont l'importance actuelle au Mexique est essentielle pour comprendre l'imaginaire du pays de cette période à nos jours.

Dans la première partie, chacun des trois courants théoriques qui ont influencé les modèles éducatifs a été décrit assez précisément quoique de façon très succincte. À savoir, le béhaviorisme, le cognitivisme et le socioconstructivisme.

Le béhaviorisme (premier chapitre) se concentre (principalement) sur l'étude de la relation entre les stimuli et les réponses, en particulier les stimuli qui conditionnent une réponse chez l'individu, ainsi que l'importance de l'environnement dans le comportement et l'apprentissage d'une personne. Bien qu'au départ il ait promu une conception de l'apprentissage comme un processus mécanique, déshumanisé et réductionniste (à la relation mécanique existante entre stimulus et réponse), au fil du temps, il s'est de plus en plus concentré sur les conditions qui rendent cette relation possible ainsi que dans l'évaluation des possibilités de l'individu agissant dans des contextes similaires, en soulignant l'indépendance de l'individu dans la résolution des problèmes.

Au niveau pédagogique, cette tendance a donné naissance à différentes approches orientées vers l'élève, confronté à des contextes problématiques ou permettant d'avancer dans l'apprentissage avec une certaine autonomie (toujours sous la supervision d'un enseignant), par exemple en ce qui concerne l'enseignement à distance.

L'approche cognitiviste (deuxième chapitre), de son côté, est spécialisée dans l'étude de la cognition (les processus de l'esprit liés à la connaissance qui impliquent la reconnaissance de la forme, la perception du sens, la généralisation des particularisations, la synthèse, etc.). Elle étudie les mécanismes qui conduisent à l'élaboration des connaissances et identifie la manière dont les gens cherchent à comprendre la structure des connaissances. Bien que cette approche considère les processus mentaux de base comme génétiques ou automatiques, ils garantissent qu'ils peuvent

également être programmés ou modifiés par des facteurs externes, tels que de nouvelles expériences et le renforcement des réseaux de neurones dans le cerveau.

L'apprentissage, à partir de cette approche, repose sur la participation mentale et active de l'élève, ses processus de rétention, de stockage et de récupération des informations, les caractéristiques émotionnelles et ses relations humaines et socioculturelles. Les méthodes d'apprentissage des langues sont basées sur l'apprentissage des règles grammaticales et leur application ultérieure aux éléments de la langue à apprendre. C'est un virage copernicien qui passe d'une approche pédagogique à une approche centrée sur l'intellect de l'élève, car elle joue un rôle clé dans l'apprentissage des schémas grammaticaux de la langue. Contrairement au behaviorisme, le cognitivisme considère que l'importance de l'apprentissage incombe à l'individu plutôt qu'au groupe.

Le troisième courant peut être considéré comme une scission ou une continuation du cognitivisme. Le socioconstructivisme ou constructivisme social (troisième chapitre) est ce modèle basé sur le cognitivisme, qui stipule que la connaissance, en plus d'être formée à partir des relations environnement-sujet, est le résultat de la somme des deux précédentes plus un facteur externe, l'environnement social. De nouvelles connaissances sont formées à partir des propres schémas de la personne en tant que produit de sa réalité et de sa comparaison avec les schémas des autres individus qui l'entourent.

Contrairement au cognitivisme, qui considère que l'accent est mis sur l'étudiant lui-même, où les processus d'apprentissage sont générés, le socioconstructivisme se concentre sur l'interrelation entre l'étudiant et la société et sa culture, où l'apprentissage est établi comme conséquence de l'interaction et du développement avec les autres. Les modèles éducatifs de cette approche intègrent des approches socioculturelles et linguistiques, afin que les élèves puissent intérioriser, réorganiser ou transformer de nouvelles informations et ainsi pouvoir faire face à des situations identiques ou similaires dans la réalité. Ses pratiques pédagogiques se concentrent sur le dialogue, la réflexion et la coopération, afin de faciliter la compréhension et l'utilisation efficace des connaissances scolaires.

L'un des arguments les plus puissants fournis par le socioconstructivisme est que la connaissance d'une certaine réalité (par un sujet) est une réalité ontologique. Ce qui signifie simplement que les choses et les faits révèlent un mode d'existence essentiel. En d'autres termes, que les connaissances peuvent être construites et également vérifiables dans une réalité située en

dehors du sujet qui sait. Cette idée était à la base d'un modèle didactique créé pour former l'étudiant aux scénarios de conversation les plus proches de la réalité, en se concentrant sur la communication réelle. Cette fondation a donné naissance à l'approche communicative (quatrième chapitre), qui suit des processus basés sur l'enseignement et utilise des textes, des enregistrements, des matériaux authentiques et des activités qui tentent d'approcher de près l'environnement réel de la classe.

L'approche communicative aura deux moments. Un premier, appelé approche notionnelle-fonctionnelle basée sur les concepts de « notions » et de « fonctions », portée à la didactique à partir d'ouvrages sur la taxonomie linguistique élaborés par des ethnographes de la communication. La seconde, dite approche par des tâches, qui suppose l'achèvement des tâches finales (ou la construction d'un projet qui subordonne les différentes connaissances nécessaires à sa réalisation), et les intermédiaires qui permettent à l'étudiant de réaliser cette tâche finale.

Dans l'approche communicative, prévaut l'enseignement des connaissances linguistiques accompagné de connaissances culturelles et le développement chez l'étudiant des compétences nécessaires pour obtenir une communication adéquate dans différentes situations réelles. L'objectif est le développement d'une bonne compétence communicative dans la langue apprise. Pour y parvenir, l'enseignant doit créer des opportunités permettant aux étudiants de mettre en pratique les connaissances, les compétences et les capacités acquises en cours. Par exemple, lier une tâche à certains scénarios dans lesquels les élèves doivent opérer.

L'approche actionnelle évolue par rapport à l'approche précédente. Si l'approche communicative est centrée sur les tâches (activités que les élèves réalisent en classe pendant leur processus d'apprentissage), l'approche actionnelle sera basée sur des actions (activités qu'ils ont / auront à faire avec la langue étrangère dans la société pendant leur apprentissage et / ou à la fin). De cette manière, l'action prend le rôle central dans l'enseignement, non pas l'action en tant qu'activité ou mouvement, mais en tant que considération des étudiants en tant qu'agents sociaux, membres d'une société qui doivent y fonctionner et effectuer des tâches dans un environnement spécifique, dont le lien n'est pas seulement linguistique, car une multitude de responsabilités et de conséquences sociales y convergent.

L'approche émane des pédagogies socioconstructivistes, dont l'hypothèse est que la perception de la réalité est individuelle, mais qu'elle va de pair avec l'évolution de l'environnement, c'est donc une construction permanente de la réalité. Par conséquent, est nécessaire un type de connaissances qui permet d'agir en conséquence, c'est-à-dire de manière flexible et sur la base

d'une action individuelle, et non sur des représentations prédéfinies qui ne conviennent pas aux besoins de l'individu. Finalement, de cette approche dérive la publication en 2001 du Cadre européen commun de référence (CECRL) pour les langues, dont l'apprentissage orienté vers l'action entraînera une distribution méthodologique élargie et sans précédent, s'étendant à tous les secteurs de l'enseignement des langues secondes (des chercheurs, enseignants, formateurs et même des étudiants) et en laissant de côté le concept d'« acte de parole » (ou acte de langage) pour donner une place plus élevée à « l'action » définie non pas linguistiquement, mais socialement.

Le CECRL propose l'utilisation de contenus directement liés à la réflexion sur l'apprentissage lui-même dans différentes disciplines, en fonction de ce que chaque individu juge nécessaire ou plus approprié pour mieux apprendre; et à partir de laquelle les stratégies d'apprentissage les plus efficaces et un degré élevé d'autonomie sont facilités, pour utiliser et continuer à apprendre la langue étrangère tout au long de la vie. Ainsi, diverses compétences sont apparues au fil des années (compétence sociale et civique, compétence dans le traitement de l'information et compétence numérique, compétence artistique et culturelle, compétence d'autonomie et d'initiative personnelle, compétence de connaissance et d'interaction avec le monde physique et la compétence logique-mathématique). Le cadre a cependant été critiqué par différentes parties, tant en ce qui concerne les éléments pédagogiques (la mécanisation des tâches, la difficulté d'harmoniser le contenu, la fragilité de la terminologie, le manque de certification, l'indépendance de l'étudiant qui finit par être préjudiciable, etc.), ainsi que ses implications dans un ordre cognitif (l'homogénéisation et l'automatisation de l'usage du langage, et son orientation 'économiste').

Afin de mener l'analyse, ce travail s'est concentré sur la compétence artistique et culturelle (cinquième chapitre), qui envisage l'introduction et l'étude de la culture, de l'histoire et du mode de vie d'une communauté qui utilise cette langue. L'idée dominante est que l'art mobilise et active les voies qui peuvent conduire l'élève à la construction de ses connaissances, à l'apprentissage de la langue et à la maîtrise des usages de la langue, c'est-à-dire aux valeurs, connotations et éléments culturels qu'elle contient.

En particulier, un intérêt a été accordé à l'utilisation de la soi-disant (sous-) compétence littéraire, qui considère que pour atteindre ce point, le contact direct et la jouissance de l'œuvre littéraire sont essentiels. Elle se concentre sur l'utilisation de textes sélectionnés afin que les étudiants progressent dans la compréhension et la production orale et écrite d'une langue donnée,

tout en mobilisant trois facteurs fondamentaux: le programme de l'établissement, la motivation individuelle et l'intérêt pour la lecture, et enfin le texte lui-même.

Au sein des différents genres narratifs existants, ce travail se limite à l'utilisation d'histoires et de contes, le fait de raconter un conte ou une histoire; ce qui est considéré, confère à l'individu une forme (cognitive et culturelle) pour se développer dans un environnement déterminé, mais les histoires font de l'individu aussi une partie intégrante de la communauté, elles en font un de ses éléments. Les histoires (ainsi que leurs variantes, les récits et les nouvelles) forment et transforment, permettent le passage d'un état à un autre et intègrent également un individu dans la communauté, aspects qui sont à la base de l'apprentissage d'une langue : communiquer et créer des liens. Les histoires et les contes ont servi d'éléments de transmission culturelle opérant à trois niveaux: biologique, social et collectif-individuel. De plus, la narration doit être considérée comme ayant une immense polysémie, accessible à partir de différents points de vue: psychologique, psychanalytique, ethnologique, sociologique, linguistique, qui offre des formes d'apprentissage abondantes, et des points de départ sur lesquels un tel apprentissage peut nourrir l'expérience individuelle, comme l'illustrent les différentes études pédagogiques citées dans cette thèse.

La dernière partie de ce travail cherche précisément à passer en revue les documents historiques existants afin de trouver les mécanismes par lesquels la langue espagnole a été enseignée en Nouvelle-Espagne lors de la création de la colonie, c'est-à-dire pendant les cinquante premières années, lorsque les institutions et les processus d'évangélisation et d'enseignement de la langue ont eu un caractère plus libre. Cela permet aux moines de mener un processus d'innovation pédagogique et permet également l'émergence d'un environnement riche en dynamiques et matériels pédagogiques qui présentent de nombreuses similitudes avec la perspective actionnelle.

Ce qui importe, en particulier, c'est la manière dont ces méthodes d'enseignement ont suivi l'idée de créer des modèles de « communication authentique ». En d'autres termes, l'instrumentalisation de la formation est recherchée au profit de certains actes de la vie professionnelle, et au détriment de la formation générale.

Le sixième chapitre fait un parcours historique à travers cette première étape de l'établissement de la colonie, ce qui est extrêmement important puisque dans ces décennies apparaît le cadre juridique qui façonnera le développement linguistique souhaité par le royaume. À travers l'examen des lois, ordonnances, dispositions, cédules, instructions, lettres royales et autres dispositions d'origine gouvernementale qui cherchent à exercer une certaine influence sur

l'enseignement de l'espagnol, l'objectif est d'identifier comment cette politique linguistique se heurte à une gigantesque barrière (la distance et le manque de ressources), qui a conduit les évangélistes à développer une sorte de pratiques « a-politiques » (c'est-à-dire en dehors de la légalité souveraine) qui visaient à faciliter le rapprochement linguistique entre les deux peuples. Ce qui a fini par créer deux formes d'action qui finiraient par converger.

En particulier, les mécanismes pédagogiques et les formes didactiques utilisés dans le processus d'apprentissage sont analysés. Un processus qui commence par l'utilisation du corps et des signes comme mécanisme de communication primitif, en passant par les différents types d'interprètes qui existaient (acteurs clés dans la compréhension initiale des différentes cultures, que ce soit pour des raisons religieuses, politiques, commerciales ou sociales) ; continuer avec les vocabulaires (ou dictionnaires), supports, qui abritaient non seulement une forme de pensée, mais les mécanismes de réconciliation entre les langues; et, enfin, évoluer vers l'évangélisation, un processus complexe d'où émergeraient de nombreuses stratégies pédagogiques innovantes.

Le but de l'évangélisation n'était pas simplement la conversion indigène, mais la transculturation d'une communauté. En d'autres termes, ils ont été obligés de trouver différents mécanismes pour pouvoir transmettre la Parole divine, et avec elle l'acte, aux communautés autochtones. Que ce n'est rien d'autre que la conversion des indigènes en un acteur social utile à la Couronne. L'analyse de l'évangélisation a été présentée ici en tentant une définition des étapes du processus de communication. Pour ce faire, les pratiques ont été rassemblées en quatre groupes, appelés: l'action, le contexte, le canal et le message.

L'action prend en compte la dimension sociale de la langue, élément clé de l'évangélisation, en se concentrant sur les mécanismes coercitifs utilisés par les espagnols pour forcer l'apprentissage de la langue, ainsi que l'appropriation des lieux de culte indigènes.

Le contexte se réfère à la relation entre un message et tout ce qui l'entoure qui permet ou empêche son assimilation, en particulier les conditions qui ont conduit à l'apprentissage linguistique rapide des indigènes et des missionnaires. L'adaptation linguistique des missionnaires a été analysée, au même titre que leur charisme, facteur d'influence dans la proximité des deux groupes.

Le canal fait référence à la manière dont les informations parviennent au récepteur. Autrement dit, les différents supports, moyens et pratiques utilisés par les conquérants pour évangéliser. Différents supports tels que les pictogrammes, le théâtre et les catéchismes ou

doctrines sont analysés, leurs fonctions pédagogiques et la manière dont ils ont été utilisés sont passés en revue.

Et, enfin, le message qui fait allusion à l'objet de la communication, en l'occurrence, le message religieux et les œuvres religieuses utilisées. Plus largement, il comprend toutes les informations ou déclarations verbales adressées à la communauté autochtone par le biais de certains canaux ou mécanismes, afin qu'un tel message persuade et crée chez le récepteur, une logique à partir de laquelle l'action est encouragée. Dans ce cas, sont analysées les histoires et les formes de contact qui ont été possibles grâce à elles entre les deux populations.

Compte tenu de leur importance, ces histoires sont discutées dans un chapitre indépendant (chapitre sept). Dans ce chapitre sont analysées cinq histoires à caractère religieux qui ont fondé la culture mexicaine contemporaine, considérant qu'elles transportent non seulement la présence du divin, mais aussi certains niveaux d'expression, des systèmes articulés, des connaissances, y apparaissent également certaines grammaires et des façons de les déchiffrer. Chaque histoire conforme des systèmes de classification (des événements, des faits, des lieux) qui donnent à l'homme une place dans le monde, des hiérarchies qui définissent la vie sociale, le travail, l'artisanat, les rythmes d'évolution de l'histoire.

Enfin, au chapitre huit, une comparaison est faite entre les deux processus d'enseignement, d'une part, le processus historique d'enseignement de l'espagnol et d'autre part le CECRL. L'analyse, de type diachronique et synchrone, recouvre trois dimensions pédagogiques qui se croisent et agissent ensemble lorsque le *storytelling* a lieu (Tessonneau, 2004):

- Une dimension thérapeutique, qui permet à l'individu d'obtenir les avantages de l'apprentissage lorsqu'il fait face à des situations où la langue de départ et la langue cible sont présentes, générant un sentiment d'égalité et de reconnaissance, donnant plus de confiance à l'individu pendant l'apprentissage.
- Une dimension formatrice en matière linguistique: les histoires sont un moyen d'expliquer et d'introduire un discours argumentatif dans lequel différents éléments (lexique, grammaire, conjugaison, etc.) peuvent être discutés, enseignés et exercés; plutôt qu'auxiliaire, c'est l'organisme central dans l'apprentissage d'une langue.
- Et enfin, une dimension socioculturelle, qui permet d'établir des points de connexion entre les histoires et d'aborder la relativité spatio-temporelle, de travailler sur des représentations liées

aux expériences individuelles, et de maintenir l'identification identitaire aux personnages de l'histoire.

À la suite de cette analyse, il est indiqué que les histoires et le *storytelling*, ainsi que le CECRL, ont un grand potentiel de libération, qui permet d'incorporer l'expérience vécue dans l'apprentissage. Cependant, on peut à noter qu'ils peuvent également être des instruments de transmission d'idées et de modèles de comportement, et à ce titre, ils peuvent être des outils de formatage dont les répercussions peuvent s'avérer permanentes. S'ils sont mal utilisés, ils peuvent éteindre le potentiel créatif de l'individu et limitent leur apprentissage aux objectifs de ceux qui les transmettent. Le CECRL est vivement critiqué notamment pour la standardisation qu'il peut provoquer, privant une langue de son objet, et l'individu de la liberté d'être lui-même à travers la langue.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Articles

- Acar, A. (2019). "The Action-Oriented Approach: Integrating Democratic Citizenship Education into Language Teaching". *ESBB* Volume 5, Issue 1: 123-142
- Aleti, T. et Brennan, L. (2011), "Children as agents of secondary socialisation for their parents", *Young Consumers*, vol. 12, no. 4, pp. 285-294.
- Elatia, S. (2011). "Choosing Language Competence Descriptors for Language Assessment: Validity and Fairness Issues". *Synergies Europe* n° 6 - 2011 pp. 165-175
- Figueras, N. (2008). "El MCER, más allá de la polémica". *MONOGRÁFICOS marcoELE*. núm. 7, 2008: 26-35.
- Galindo, R. (1991). "La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. Lectura y Vida". *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 12, n° 2: 1-14.
- Grusec, J. E., et Davidov, M. (2010). "Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and Research: A Domain-Specific Approach". *Child Development*, 81(3): 687-709.
- Luján-Ramón, S. (2015). "La competencia literaria en el aula de ELE/L2". *Revista Internacional de Humanidades* 4(1): 1-13)
- Simkin, H. et Becerra, G. (2013) "El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 47: 119-142.
- Pedroviejo, J. M. (2012) "Primeros contactos del español con las lenguas indígenas de América". *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Núm. XXII (22). Enero 2012.

- Puren, C. (2006) « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII, n° 1: 143-166.
- Puren C. (1990) Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques », *Les Langues modernes* n° 3, pp. 31-46. Paris : APVL.

II. Dictionnaires et encyclopédies

- Howard, K. (2014). Language Socialization. Entrada en: *Oxford Bibliographies Online* (25 - 11-2014). Dans : <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766567/obo-9780199766567-0111.xml> (03-12-2019)
- Muñoz-Bassols, J. et Gironzetti, E. (2017). *Glosario Bilingüe de Términos Lingüísticos*. Dans : <http://hispaniclinguistics.com/glosario/agente-social/> (30-11-2019).

III. Mémoires et thèses

- López, A. (2013) *Desarrollo de habilidades básicas de lectura y escucha en estudiantes de segundo grado a través del storytelling*. Tesis de licenciatura en educación básica. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Soulaïne S. (2013) *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle*. Thèse doctorale, Sciences du langage. Sous la direction de Joëlle Aden et de Nicole Harbonnier. Centre de Recherches en Éducation. Nantes. Soutenue le 12/12/13

IV. Livres et Chapitres de livre

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Maynes MJ., Pierce, J.L. et Laslett, B. (2012) *Telling stories: the use of personal narratives in the social sciences and history*. Cornell University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1994) "Language acquisition and socialization: Three developmental stories". Pp. 470-512. In Benjamin G. Blount (Ed.), *Language, culture and society: A book of readings*. Prospect Heights, Illinois. Waveland Press.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Fausto, Buenos Aires.
- Wolf, S. (2008) *Peer groups: expanding our study of small group communication*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zipes, J. (2012) *The irresistible fairy tale: the cultural and social history of a genre*. Princeton University Press.

PREMIERE PARTIE : PSYCHOPEDAGOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

“Le fondement de la théorie c'est la pratique.” - Mao Tsé-Toung

“Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue.” – Johann Wolfgang von Goethe

“Le monde est tout ce qui a lieu.” - Ludwig Wittgenstein

CHAPITRE 1. LE BEHAVIORISME

Dans le processus d'apprentissage d'une langue, le béhaviorisme est l'un des courants les plus importants, et le premier à aborder le problème de manière générale. Cette théorie psychologique affirme que l'apprentissage d'une langue, comme tout processus d'apprentissage humain, est possible grâce à un série d'activités qui se répètent constamment dans le temps, c'est-à-dire à cause de l'existence (ou plutôt de la création) d'habitudes. Par conséquent, apprendre signifie répondre à certains stimuli avec certaines réponses, qui seront plus ou moins réussies selon l'environnement et l'interlocuteur.

Le béhaviorisme émerge à la fin du XIXe siècle, mais il se développe jusqu'au début du XXe siècle, en particulier entre les années 30 et 40 du même siècle, époque à laquelle les études d'acquisition du langage étaient dominées par le courant de la psychologie comportementale. C'est une approche systématique pour comprendre le comportement animal et humain. Il suppose que tous les comportements sont, soit des réflexions produites par une réponse à certains stimuli environnementaux, soit une conséquence du contexte personnel, y compris des processus de surveillance et de punition qui fonctionnent en même temps que l'état de motivation individuel. En ce sens, pour la psychologie comportementale, les facteurs environnementaux sont essentiels dans l'explication de l'apprentissage (compris comme un changement de comportement généré par l'expérience) et du développement individuel.

Parce qu'il combine des éléments de philosophie, de méthodologie psychologique et de psychologie clinique, le béhaviorisme peut être compris comme un cadre conceptuel au lieu de le considérer comme une science ou une théorie en soi (Hurtado, 2006). Selon Burton, Moore et Magliaro, (2004), dans ce corps conceptuel les prémisses de base de l'apprentissage sont: a) il est basé sur des stimuli; b) il apparaît avec l'existence fonctionnelle et l'interconnectivité entre les stimuli qui précèdent une réponse (antécédents), les stimuli qui suivent la réponse (conséquents) et la réponse; et c) il se développe par l'observation du comportement d'autres organismes. En même temps, pour les auteurs, l'apprentissage prend trois formes qui le composent dans son intégralité: l'apprentissage demandé (ou "à la demande"), l'apprentissage opérant et l'apprentissage par observation.

1. L'apprentissage demandé est basé sur les techniques de conditionnement classique d'Ivan Pavlov et Edward Thorndike, il a été considéré comme un mécanisme de formation rapide et utile pour le développement des habitudes et de l'apprentissage. Ceci est constitué par la mémoire des connaissances antérieures et l'application de ces connaissances à des situations similaires ou à des environnements similaires (Ministère de l'Éducation espagnol, 1989: 195).
2. L'apprentissage opérant, ou instrumental, introduit par Burrus Frederic Skinner, fait référence à la relation fonctionnelle entre un stimulus (appelé renforcement) et une réponse (sachant que toutes les réponses n'ont pas un stimulus identifiable). Les stimuli peuvent être positifs ou négatifs, donc l'apprentissage se produit avec plus de succès lorsque l'individu est plus susceptible de répéter des comportements ayant des conséquences positives (incitations, compliments) et, à l'inverse, moins susceptibles lorsqu'ils ont des conséquences négatives (punitions) Par conséquent, de nouveaux comportements apparaissent en fonction de leurs conséquences (Skinner, 1981).
3. L'apprentissage par observation, concept proposé par Albert Bandura (1965), peut être défini comme un changement de comportement résultant de l'expérience de l'observation d'un autre. Il est également connu sous le nom d'apprentissage social car il a besoin de l'existence d'au moins deux acteurs, l'un qui observe et l'autre qui est observé. À partir de cette observation, symboliquement, le positif ou le négatif du comportement observé est sélectionné. Il existe sous deux formes : l'apprentissage en direct, à travers l'exposition du comportement des modèles physiquement présents, et l'apprentissage symbolique, dérivé de l'exposition indirecte, à travers des films, des lectures, des histoires, etc.

Dans ce corps conceptuel, notamment après les recherches de Skinner, le langage est considéré comme un comportement social composé d'une série d'habitudes créées face à l'environnement (la partie rationnelle et consciente de l'apprentissage est présente, mais de manière non significative), d'où la nécessité d'exercices mécaniques et de renforcement. L'apprenant est exposé à des situations de stimulus-réponse (appelées E-R), dans lesquelles il doit minimiser les erreurs (préalablement établis les paramètres d'acceptabilité), ainsi, l'apprentissage émerge du lien entre stimulus et réponse.

Pour ce groupe théorique, en outre, le langage est un ensemble de chaînes E-R qui interagissent pour former une structure complexe. Ainsi, la tâche de l'enseignant est de fournir à l'individu une

énorme quantité d'exercices et de pratiques qui lui permettent de trouver une réponse appropriée à un certain stimulus ou renforcement. L'apprentissage dépendra de l'investissement du temps de l'étudiant pour maîtriser les réponses à un stimulus donné.

1.1. Antécédents

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, l'étude de l'apprentissage était étroitement liée à la théorie de l'évolution. La théorie darwiniste affirme que les organismes qui s'adaptent à la fois anatomiquement et morphologiquement sont plus susceptibles de se reproduire et, par conséquent, de transmettre ces traits aux générations suivantes. Dans cette théorie, l'influence de l'environnement biophysique sur l'apparition / disparition de certains traits chez les espèces est très importante. De cette façon, l'environnement conditionne les traits qui seront transmis au fil du temps. A l'intérieur de la théorie, il y avait deux variantes :

D'une part, Charles Darwin (1809-1882) qui a établi une supposée continuité naturelle dans le plan morphologique, physiologique et psychique. Si la spéciation était un processus graduel donné par de nombreux changements minimes qui ont émergé en raison de l'environnement et donnaient lieu à une sélection naturelle, il était plus que possible que certaines espèces aient développé des caractéristiques psychiques étant donné ses ancêtres communs. D'un autre côté, Herbert Spencer (1820-1903) considérait que le progrès évolutif apparaissait en raison des traits qu'un individu acquérait et développait au cours de son existence, les mêmes qui altéraient son corps afin que ces changements soient transmis à sa progéniture.

Cependant, un aspect important restait à traiter. Comme l'indique Quiroga (1995 : 544), le comportement des animaux :

"a un rôle fondamental dans tout ce processus biologique. En effet, bien que l'adaptation ou la sélection des caractéristiques anatomiques aux propriétés biophysiques de l'environnement consiste toujours en des ajustements de contact physique, il n'en est pas moins vrai que cette interaction (organisme-milieu) adaptative et physico-mécanique est produite par l'utilisation déjà intelligente (comportementale) des traits organiques. C'est avec son utilisation que les traits sont testés pour leurs possibilités biomécaniques adaptatives. Par exemple, la structure biophysique d'un certain prédateur terrestre est testée lorsqu'il doit courir pour atteindre la chasse d'un autre animal qui peut être mangé, de sorte qu'il est dans la réussite (comportementale) de la chasse comment la structure corporelle se montre (biomécaniquement) efficace et peut être transmise à la progéniture par héritage reproductif. "

Ces processus comportementaux dépendent directement de l'environnement, car ils s'adaptent aux changements qui apparaissent dans l'environnement. Cette variation indéfinie, ou propriété de l'apprentissage (comme l'appelle Quiroga, 1995 : 545), a posé un grand problème au darwinisme, car il voyait dans le milieu la seule source d'adaptation interspécifique à l'environnement, lorsque l'apprentissage remet en question l'idée même de l'invariabilité de ce processus biomécanique (expliqué par ses chaînes mécaniques causales). Il est vrai que Darwin a fait la différence entre les réflexes, les habitudes et les instincts. Les premiers font allusion à des activités héritées et communes à tous les organismes de l'espèce. Les habitudes font référence aux pratiques créées par les pratiques et grâce aux lois d'association. L'activité instinctive a, à son tour, une double définition: d'abord comme un trait organique dérivé d'une variation génétique sans lien d'origine dans le comportement; et, deuxièmement, comme une série d'associations qui, une fois apprises, seraient transmises génétiquement aux générations futures. Cependant, cette première approche de l'explication de l'apprentissage a été réduite à une logique héréditaire.

Darwin dans son livre *The Expression of Emotions in Man and Animals* (L'expression des émotions chez l'homme et les animaux) (1872), a établi ses 'principes généraux d'expression', qui se référaient à des habitudes associées utiles, c'est-à-dire à ces actions volontaires qui, ensemble, constituent les expressions complexes des émotions qui, à travers le système nerveux, produisent une série de mouvements. En d'autres termes, pour Darwin, les émotions humaines relient les états émotionnels aux mouvements du corps et sont génétiquement déterminées, dérivées de certaines actions animales. Ces expressions ont une valeur d'expression sociale car elles permettent la communication et la compréhension entre les individus (pas seulement de la même famille).

L'apprentissage, à partir de ces deux visions évolutives, est devenu extrêmement important comme le soulignent Ruiz, Sánchez et de la Casa (2012 ; 256), pour deux raisons, la première parce que « cela semblait fournir un critère objectif pour distinguer quand un comportement est intelligent et quand ce n'est pas le cas, et le second parce qu'il pourrait les aider à comprendre certains des mécanismes intimes de la dynamique évolutive elle-même. » Dans les deux cas, « le binôme instinct - apprentissage a fourni un mécanisme plausible pour expliquer l'origine de la variabilité sur laquelle opérait la sélection naturelle » (*ibidem*).

Sur la base du darwinisme, à la fin du 19e siècle, August Weissman (1834-1914) a publié son livre *Studies in the Theory of Descent* (1882), où il a établi que les caractères hérités ne

pouvaient pas être transmis entièrement dans les ovules et les spermatozoïdes, car une seule partie du matériel génétique portait des instructions héréditaires, mais pas les autres. Il a appelé le premier matériau "plasma germinal ou germinatif", et l'a séparé du cytoplasme, la partie de la cellule détachée de l'héritage.

Le mélange du plasma germinatif des deux parents entraînerait la structure du nouvel individu, reliant temporairement les individus à naître à leurs ancêtres. Ainsi, l'évolution serait une chaîne de dépendances des variations à travers les générations. Les déformations et d'autres caractéristiques acquises par un individu résultant de l'environnement ne seraient pas transmises directement à sa progéniture (Weissmann, 1893 : 392). Selon lui, le concept de l'instinct, proposé par Darwin, serait un analogue de toute modification organique, étant quelque chose d'ontogénétiquement obtenu (pour le prouver, il a mené des expériences avec des rats auxquels la queue a été coupée pour prouver qu'une telle modification ne serait pas transmise aux générations futures).

Pour la même période, une nouvelle discipline appelée Psychologie Comparée est apparue, chargée d'identifier et d'analyser les comportements des organismes, et de comparer les êtres humains avec le reste des êtres vivants, sur la base de similitudes entre les mécanismes cognitifs. Pierre Flourens (1794-1867), élève de Darwin, avec George John Romanes (1848-1894), naturaliste britannique qui sympathisait avec la théorie darwiniste, publièrent en 1864 son livre *Psychologie Comparée*, devenant les premiers à aborder dans l'étude de ces aspects.

Romanes croyait utile la théorie de l'évolution, en vigueur à l'époque, mais il y a perçu certains problèmes : a) premièrement, la différence de fertilité entre les espèces naturelles et les variétés domestiques, Darwin a fréquemment utilisé l'analogie du changement chez les animaux domestiques; b) les structures utilisées pour distinguer les espèces liées les unes aux autres manquaient d'une signification d'utilité, c'est-à-dire qu'il peut y avoir d'autres caractéristiques qui lient l'espèce, et peut-être plus utiles pour la survie que celles qui sont faciles à distinguer; et, c) l'importance croissante de la division des espèces par entrecroisement (réticulation) libre, car, comme la génétique mendélienne l'établirait, l'héritage particulaire² pourrait être la base d'une variation continue (Romanes, 1886 : 314-316).

² L'héritage particulaire mendélienne prévoit que chaque caractéristique est déterminée par deux particules ou facteurs qui passent des parents à la progéniture à travers les gamètes (cellules spécialisées de reproduction sexuée). Chaque gamète ne porte que la moitié des facteurs nécessaires, c'est-à-dire un seul facteur pour chaque future caractéristique

Pour ces aspects, Romanes considérait, contrairement à Darwin, que la sélection naturelle pouvait provoquer les "adaptations" nécessaires dans l'espèce. Sa proposition a donc établi que c'était la capacité de reproduction (conséquence du croisement génétique diversifié) et non la variation géographique, comme le prétend le darwinisme classique, qui génère les nouvelles espèces (*idem*, 336-340).

Ainsi, dans l'idée de continuité (que tous les êtres vivants sont liés les uns aux autres d'une certaine manière) apparue au XIX^e siècle, se trouve la base de l'émergence de la psychologie animale. Romanes a décidé de tester l'idée darwiniste de l'intelligence animale, qui expliquait que la plupart des instincts avaient leur origine dans la sélection naturelle. Il décide de reprendre cette idée pour préciser que les habitudes acquises pourraient également être héritées (Romanes, 1882). Les travaux de Darwin et de Romanes ont créé un précédent en psychologie expérimentale, car tous les deux ont commencé à s'appuyer sur des explications biologiques pour aborder et expliquer les processus et les phénomènes sociaux, y compris l'apprentissage.

Conwy Lloyd Morgan (1852-1936), psychologue et éthologue britannique, reprend les études de George Romanes, en accordant plus d'attention à la méthodologie (où ses principales critiques étaient concentrées). Par exemple, Romanes, dans une expérience avec un singe, avait établi que, en retirant une vis, il comprenait son mécanisme. Cependant, Morgan contredisait qu'il était possible que l'animal comprenne le résultat en raison d'une pratique constante, mais cela ne voulait pas dire qu'il comprenait ce qui se passait. Cela l'a amené à proposer un canon où il a établi (Morgan, 1894, p. 53) : « En aucun cas, nous ne pouvons interpréter une action comme le résultat de l'exercice d'une faculté psychique supérieure, si elle peut être interprétée comme le résultat de l'exercice d'une activité qui se situe plus bas dans l'échelle psychologique »³.

Ce canon a commencé à illustrer la complexité de l'organisation perceptuelle, en particulier en ce qui concerne les processus qui pouvaient être expliqués par une simple erreur d'essai, en les différenciant des réponses apprises pour lesquelles il n'y avait aucune explication réalisable.

Son objectif était de mettre l'intelligence animale et humaine à égalité, en tenant compte du fait que toute comparaison, en faisant attention à la méthodologie, était légitime. En ce sens,

individuelle. En joignant deux gamètes, de nouvelles paires de particules se forment et déterminent ainsi chaque caractère du nouvel individu.

³ "In no case may we interpret an action as the outcome of the exercise of a higher psychical faculty, if it can be interpreted as the outcome of the exercise of one which stands lower in the psychological scale." Traduction personnelle.

son travail s'est concentré sur la séparation du comportement opérant du comportement appris. Ces idées ont été à la base de la psychologie comparative jusqu'à la fin du XXe siècle, lorsque les outils ont commencé à être plus exigeants dans l'étude du comportement animal (Dewsbury, 1984).

Dans la logique de cet auteur, des habitudes se créent dans la pratique, à la suite d'essais et d'erreurs individuels, pour l'auteur, les animaux sélectionnent des comportements réussis, supprimant ceux qui ne le sont pas, et façonnant ainsi de nouvelles habitudes. Une telle séparation jetterait également les bases de l'étude de l'apprentissage et du comportement, la division entre facteurs biologiques (innés) et facteurs psychologiques (appris) conduirait par la suite à l'apparition d'un conditionnement opérant. Avec ces informations, les chercheurs n'avaient plus seulement besoin de distinguer les habitudes, mais ils pouvaient créer des situations dans lesquelles les animaux étaient placés dans des conditions de contrôle et observer l'apparition des habitudes grâce à la gestion de l'environnement (Quiroga, 1995 : 547).

Avec cette contribution, l'hypothèse darwiniste, selon laquelle le comportement était explicable par des instincts ou des facultés innées, a été surmontée, laissant la place à la méthodologie de la création d'apprentissage. L'un des premiers antécédents de la nouvelle méthodologie des essais et erreurs se trouve dans les études d'Edward Thorndike (1874-1949), qui a abordé l'analyse de l'intelligence animale, donnant la prépondérance à l'étude expérimentale de l'apprentissage et de sa compréhension basée sur l'acquisition de connexions stimulus-réponse (ER).

Sur la base théorique de Morgan, le travail de Thorndike visait à prouver que l'intelligence devait être évaluée par la capacité de l'animal ou de l'individu à résoudre des problèmes objectifs et quantifiables. Pour y parvenir, il a enfermé un chat (puis il reproduirait son expérience avec d'autres espèces) dans une structure créée à partir d'une boîte à fruits, appelée « boîte (à solution) de problèmes », avec une série de cordes et de poulies à l'intérieur, les mêmes que l'animal devait utiliser (en les tirant) pour ouvrir la porte, sortir et obtenir une récompense. De tels mécanismes, selon lui, pourraient développer l'intelligence des animaux. Malheureusement, il n'a pas pu le prouver en raison de la complexité qu'ils représentaient pour les animaux. Ce qu'ils pouvaient finalement faire, c'était de se souvenir de la sortie en y consacrant moins de temps. Sur ces informations, Thorndike a affirmé que, bien que les animaux ne raisonnent pas (il comprenait le raisonnement comme discernant l'existence d'une méthode pour s'échapper), ils pouvaient

graduellement graver dans leur mémoire ces « bonnes » actions pour s'échapper et ignorer les « mauvaises » (Thorndike, 2017).

En cela, il envisageait ce qu'il appelait un conditionnement instrumental ou opérant: un comportement qui, une fois renforcé, devenait le comportement le plus probable à l'avenir lorsque les circonstances étaient similaires. En d'autres termes, c'est le conditionnement qui apparaît lorsque le comportement sert d'instrument pour atteindre un objectif particulier.

L'expérience a fini par mesurer le nombre de tentatives de l'animal pour tenter d'ouvrir la porte et obtenir la récompense. Ainsi, il a pu vérifier qu'avec le temps, le nombre d'essais diminue progressivement. Pour Thorndike, cela était possible parce que l'apprentissage consiste à fixer des tentatives réussies (ou à relier ces actions à un résultat spécifique), ce qui lui permettrait de développer, dans son livre *Animal Intelligence* (1911), la psychologie de l'apprentissage par sélection et connexion sur la base des lois de connexion, avec lesquelles il a offert une explication mécanique de l'apprentissage des animaux et oublier l'hypothèse que les animaux étaient des entités de raisonnement. Ces lois prévoient:

1. Loi du comportement original. La connaissance est prévisible. Sur la base de la loi de l'uniformité de la nature, c'est-à-dire que la même cause produira le même effet, à la fois dans la vie et dans l'esprit (la même situation produira la même réponse). Chaque réponse, ou changement dans les réponses, d'un animal est le résultat de l'interaction de sa nature originale connue et de l'environnement dans lequel il opère (Thorndike, 1911 : 241-243).
2. Loi de l'effet⁴: établit que, parmi les différentes réponses possibles dans la même situation, celles qui s'accompagnent de satisfaction seront plus liées à la situation. Ainsi, plus la rétroaction positive est renforcée, plus la connexion est renforcée aussi, et plus grand est l'inconfort - gêne (rétroaction négative) la connexion s'affaiblit (*Idem*, 244).
3. Loi de l'exercice⁵: Elle stipule que toute réponse à une situation, en gardant le reste constant, sera plus fortement liée à la situation proportionnellement au nombre d'occasions qui ont été liées à cette situation. En d'autres termes, plus la pratique du lien E-R est grande, plus l'association est grande (*ibidem*).

⁴ Ce que cette loi a établi, c'est que le renforcement a établi les connexions entre les stimuli (E) que l'animal a perçus et les R (réponses) aléatoires qu'il a émis. C'est-à-dire que devant un E, le R émis procurait du plaisir, l'effet serait positif et l'association entre E et R resterait en mémoire, ce qui lui permet de se répéter à l'avenir.

⁵ Cette loi, à son tour, a déclaré que l'apprenant reçoit une récompense (verbale ou non verbale) à sa réponse, celle-ci se renforce de manière positive et, après plusieurs répétitions, un comportement se consolide ; si, au contraire, il est "puni" pour avoir donné une certaine réponse, le comportement s'affaiblit jusqu'à disparaître.

Par la suite, Thorndike reverra ces lois, déclarant que, dans la première, la récompense négative (punition) n'affaiblit pas nécessairement l'union et qu'elle pourrait même être une source de satisfaction et motiver le comportement. Dans la seconde, il s'est rendu compte qu'en pratique, sans retour d'expérience, les performances ne sont pas forcément renforcées. Les travaux théoriques et expérimentaux de Thorndike jetteront les bases de l'analyse fonctionnelle du comportement que Skinner soulèvera quelques décennies plus tard.

1.2. La théorie behavioriste classique: Pavlov et le conditionnement classique

En psychologie, l'apprentissage est considéré comme une action permanente, basée non seulement sur les besoins intellectuels, mais aussi sur la survie et le développement social, culturel et émotionnel. L'apprentissage est dérivé du latin *Apprehendere* (*ap-* étroitement à, et *-prehendere* -prendre -saisir par l'esprit prendre, saisir, attraper-), et se réfère à l'état précédent auquel nous incorporons quelque chose en nous, c'est-à-dire le processus par lequel nous assimilons des informations à travers un étude ou expérience (répétition) (RAE, 2018 y CNRTL, 2020). Ainsi, ce qui est obtenu est l'apprentissage, ce qui a été obtenu à partir de la répétition, des réactions physiques, des réflexes, des connaissances, des compétences, des attitudes, des valeurs et d'autres aspects. L'apprentissage est un outil important pour survivre et s'adapter à l'environnement. L'apprentissage est une manière d'être, de survivre et de persister (permanecer) (dans les connaissances qui seront transmises aux générations futures), l'apprentissage permet non seulement de (sur) vivre, mais donne aussi un sens aux événements qui se déroulent dans le processus de vie.

Parmi les études dans le domaine de l'apprentissage les plus connues de la société, se démarque celui d'Iván Petróvich Pavlov (1849-1936), physiologiste et psychologue russe. Ses études portaient sur le conditionnement classique, c'est-à-dire l'apprentissage ou le comportement dérivé d'une connexion entre un stimulus naturel et la réponse correspondante, connecté à un deuxième stimulus pour générer une réponse qui ne se produit pas naturellement: cela signifie que les animaux et les humains peuvent réagir involontairement à un stimulus qui n'avait auparavant aucun effet, produisant ou générant éventuellement la réponse automatiquement. C'est le mécanisme le plus simple par lequel les organismes peuvent en apprendre davantage sur les

relations entre les stimuli et changer leur comportement en conséquence. La théorie de Pavlov a eu une grande influence sur le behaviorisme, car elle a établi que pour qu'un comportement soit modifié, un stimulus et une réponse sont nécessaires, tous deux développent une capacité ou une compétence à mettre en pratique. Le comportement (qui peut être intrinsèque ou extrinsèque) est influencé par la motivation.

Grâce à ses études sur la digestion et la salivation (expériences réalisées avec des chiens), Pavlov remporte le prix Nobel en 1904. Il racontera cette expérience dans "Réflexes conditionnels" (1997), où il précise sa théorie comme suit: 1) Au début, il a utilisé la cloche (stimulus neutre, car en soi ne génère pas de réponse dans un organisme) pour savoir si le chien de son expérience a salivé (sans incitation, il était clair qu'il ne le ferait pas). 2) Dans un second moment, il a sonné et juste après avoir montré la nourriture au chien (stimulus inconditionnel, l'organisme lui répond de manière innée), alors il a salivé. Cette étape a été répétée plusieurs fois et le résultat était le même. 3) Enfin, Pavlov a fait sonner la cloche (qui à ce moment-là a cessé d'être un stimulus neutre pour être un stimulus conditionné) sans offrir de nourriture, même ainsi, le chien a salivé (la réponse a donc été une réponse conditionnée). Cela a permis d'expliquer le changement de comportement qui, du point de vue comportemental, était un générateur d'apprentissage.

De ce point de vue, le conditionnement classique est considéré comme un apprentissage de réponses involontaires et incontrôlables (pour ceux qui les apprennent), où le conditionnement prépare l'individu à anticiper un stimulus et à y répondre (Ormrod, 2005 : 42). Le conditionnement classique a été étudié et son existence a été démontrée dans divers domaines et chez un grand nombre d'espèces, dont l'homme.

Par exemple, Mackintosh (1974) présente une compilation détaillée des procédures, des résultats et des interprétations des études psychologiques (en termes d'apprentissage instrumental, punitions, effets de contraste, extinctions, généralisations et apprentissage par discrimination) du conditionnement classique chez les animaux. Stuart et al (1987) ont évalué le conditionnement à travers les processus non cognitifs actifs dans la publicité. Rajala et Hantula (2001) ont étudié et évalué le comportement des consommateurs et les stratégies de marketing basées sur le comportement humain sur Internet. Olson et Fazio (2001) ont évalué la possibilité de créer de nouvelles attitudes grâce à l'utilisation du conditionnement classique dans les exercices de surveillance et de contrôle. Reisenber et al (2006) ont étudié comment les attitudes des fans d'une certaine équipe envers les sponsors de l'équipe rivale sont négativement affectées par leur

parrainage. Kwon et al (2008), dans le même sens, ont étudié les effets d'une marque sur les ventes de produits sportifs. Krueger et Acevedo (2008), s'appuyant sur la théorie des jeux, expliquent les intentions de vote en fonction des expériences, des émotions et des scénarios possibles des électeurs.

Pour l'approche comportementale, les études sur l'apprentissage ont eu une grande pertinence, donc elles sont utilisées par diverses disciplines, notamment parce que les réponses créées sont une réplique d'un processus naturel, et parce qu'elles sont liées non seulement à l'aspect physiologique, mais également avec l'émotionnel, comme en témoignent les œuvres suivantes: Krugman (1965), en évaluant les changements d'attitudes et de perceptions chez le client -causés par la publicité télévisée- illustre comment l'apprentissage est possible même sans implication directe dans des expériences réelles. Hungford et Folk (1990), affirment qu'il est possible de modifier le comportement des individus envers l'environnement en augmentant leurs connaissances, leurs capacités analytiques et leurs attitudes envers l'environnement (en accordant une éducation environnementale). Olson et Fazio (2001, 2002) ont montré qu'il est possible de développer des attitudes par de simples associations, une image et un mot (en évaluant positivement les images associées aux mots qui leur font plaisir, et négativement celles qui sont associées aux mots « menaçants » ou « désagréables »).

D'un autre côté; les phobies, définies par Seligman (1970) comme des instances d'apprentissage hautement préparé, sélectif, résistante à la disparition et éventuellement non cognitif, peuvent être le résultat d'un conditionnement classique au moyen d'objets et de stimuli très basiques. Seligman (1971 : 308) lors de l'examen de diverses études, démontre que les phobies peuvent être facilement installées. Il mentionne des études comme celle de Freud, où il analyse la peur des chevaux chez un petit garçon nommé Hans, dont la phobie provenait d'une frayeur lorsqu'il regardait les chevaux. Ou celle de Watson et Rayner dans Albert, un garçon de 11 mois, qui a été placé avec un rat blanc en même temps que sonnait un bruit de tonnerre qui l'effrayait. En conséquence, l'enfant a grandi avec la peur des rats et a très vite étendu cette peur à des autres animaux et objets qui étaient assimilés à la fourrure blanche du rat. Ces expériences, dit l'auteur (1971 : 317), illustrent que toutes les phobies ne sont pas irrationnelles, mais sont liées à des objets et des circonstances d'une importance vitale pour les espèces ; mais cela ne signifie pas que d'autres phobies ne sont pas possibles.

Ainsi, il est possible de déduire que l'apprentissage peut provenir d'expériences réelles liées à la survie de l'individu, mais aussi de situations dans lesquelles il ne se met pas en danger, soulignant la facilité avec laquelle l'apprentissage peut se produire chez un individu. La peur de l'échec est un exemple de réponse. Cette peur peut apparaître face à des situations désagréables ou indésirables, comme la pauvreté ou la dérision publique (Ormrod, 2005 : 43), en particulier dans une société néolibérale qui considère l'échec comme honteux. Abbeel et Ng (2004) considèrent que l'imitation permet d'obtenir une nouvelle compétence sans nécessairement jouer une récompense (par exemple, il est plus facile d'apprendre à conduire avec un expert que d'être motivé par le permis de conduire). De Menéndez et Orts-Cortés (2018), prouvent l'existence d'une relation entre des facteurs psychologiques ou comportementaux dans toute activité préventive et d'intervention visant à contrôler le poids et l'indice de masse corporelle (l'autorégulation joue un rôle extrêmement important).

Comme on peut le voir, l'influence des postulats de Pavlov apparaît rapidement dans les études liées à l'apprentissage, ce qui signifie une avancée importante dans la compréhension des processus psychologiques individuels et sociaux, des difficultés et des conditions d'apprentissage. L'émergence de concepts tels que l'imitation, le renforcement positif (récompenses) et le renforcement négatif (punitions) a jeté les bases de modèles d'apprentissage et de systèmes éducatifs basés sur des exigences comportementales et cognitives particulières. Alors que les stimuli, les réponses observables et l'apprentissage conditionné simple restent des variables largement étudiées, les variables psychiques (ou introspectives, qui pendant des décennies seraient marginalisées par le behaviorisme) et les variables neurologiques sont entrées en jeu pour créer un scénario plus complexe et plus proche de la réalité, où l'explication de l'apprentissage et du comportement sera basée sur un réseau interactif permanent composé par le contexte social, le comportement individuel, les stimuli et le déterminisme environnemental.

1.3. John Broadus Watson et le behaviorisme méthodologique

John B. Watson (1878-1958) a commencé en 1908 comme professeur de psychologie à l'Université américaine John Hopkins. Cinq ans plus tard, lors du séminaire de l'Université de Columbia, dans son discours intitulé *Psychology as the Behaviorist Views It*, il a introduit le terme *behaviorisme* dans le jargon psychologique de l'époque, jetant les bases d'un nouveau champ d'étude.

Dans cette conférence, il a formellement décrit la posture comportementaliste, annonçant que la psychologie devrait être une science dédiée à l'étude du comportement observable, il déclare que son objectif théorique est la prédiction et le contrôle du comportement. Étant donné que le béhaviorisme « dans ses efforts pour obtenir un schéma unitaire de réponse animale, ne reconnaît aucune ligne de démarcation entre l'homme et le sauvage. Le comportement de l'homme, avec tout son raffinement et sa complexité, ne constitue qu'une partie du schéma d'investigation total du comportementaliste » (Watson, 1913: 158 ; traduction personnelle)⁶.

Avec cette déclaration, un appel a été lancé aux professionnels pour aborder l'étude du comportement sur la base de l'objectivité scientifique et de l'expérimentation dans l'étude des phénomènes psychologiques ; en laissant de côté ces processus introspectifs tels que la réflexion / la pensée en raison de sa difficulté à être mesurés et évalués. L'une des principales conclusions qu'il a établies lors de cette conférence était que l'élimination de la conscience en tant qu'objet d'investigation éliminerait la barrière existante entre la psychologie et les autres sciences (*Ibid.*).

Ainsi est apparu le behaviorisme méthodologique, qui n'était rien de plus que l'orientation scientifique de la psychologie, basant ses concepts et outils sur les stimuli et les comportements observables - l'opérabilité des variables - (Moore, 2013 : 197), et postulant que la recherche devrait recourir à la médiation d'entités théoriques selon la méthode hypothético-déductive, afin d'éviter l'utilisation de méthodes subjectives (*idem*, 198).

La majorité des recherches de Watson se sont concentrées sur la diffusion de cette nouvelle discipline, depuis sa position de vulgarisateur dans la presse, mais aussi de chercheur à l'université, en tant que rédacteur en chef du *Journal of Experimental Psychology* et plus tard dans une entreprise privée (Wozniak, 1997).

Watson n'a pas été le premier à utiliser des méthodes expérimentales dans l'étude du comportement en psychologie. Il se basait sur des études de Sechenov, Pavlov, Thorndike et la perspective non mentaliste de la psychologie, ainsi que des études de José Ingenieros sur le comportement, entre autres (Ardila, 2013 : 316). Cependant, il a attiré une génération de jeunes chercheurs intéressés par sa conception, en l'appliquant à un large éventail de sujets (Wozniak, 1993).

⁶ “in his efforts to get a unitary scheme of animal response, recognizes no dividing line between man and brute. The behavior of man, with all of its refinement and complexity, forms only a part of the behaviorist's total scheme of investigation”

Suivant la ligne de recherche de Pavlov, qui reposait sur les stimuli et les réponses (E-R), Watson a étendu cette prémisse en convertissant l'habitude en l'unité de base de l'apprentissage conditionné, puis en l'étendant à l'apprentissage humain (Ormrod, 2005 : 51). Pour Watson (1947 : 23), une question générale régit la pensée comportementale : « Puis-je décrire le comportement que je vois, en termes de stimulus et réponse ? » Apparemment oui, à tout stimulus efficace (celui qui rompt la résistance organique des muscles) appartient une réponse immédiate. Les réponses à leur tour, dit-il, peuvent être classées en trois groupes (Watson, 1947: 32) :

1. Les réponses internes (implicites) et externes (ouvertes) : les premières sont celles qui peuvent être confinées dans les systèmes musculaire et glandulaire à l'intérieur du corps (saliver, avoir faim et sentir l'estomac bouger, ou avoir des changements de pression artérielle) ; elles sont difficiles à observer, non pas parce qu'elles sont différentes des extérieurs, mais parce qu'elles sont cachées aux yeux. Les deuxièmes se réfèrent à des actes ordinaires de l'être humain (s'incliner, soulever un objet, manger, danser) pour lesquels les instruments ne sont pas nécessaires pour les observer.
2. Les réponses apprises et non apprises. Les deuxièmes sont celles qui sont faites depuis l'enfance, avant le processus de conditionnement et la formation d'habitudes (transpirer, voir, digérer). Alors que les premières incluent des habitudes et des réponses conditionnées obtenues tout au long de notre vie.
3. Réponses en fonction de l'organe sensoriel qui en est à l'origine. Ainsi, il peut y avoir des réponses visuelles non apprises, telles que diriger la vue vers une source lumineuse, des réponses visuelles apprises telles que la lecture; les réponses kinesthésiques non apprises, telles que la douleur due à une pression musculaire constante, ou les réponses kinesthésiques apprises, telles que la manipulation d'objets dangereux; De même, nous pouvons avoir une réponse viscérale non apprise, comme les pleurs d'un enfant quand il a faim, ou une réponse viscérale apprise, comme la salivation quand nous voyons quelque chose que nous trouvons appétissant.

Dans cette dichotomie (qui résume essentiellement l'interaction individu-environnement), le travail de la psychologie béhavioriste est établi, puisque la réponse peut être prédite ou contrôlée par l'étude du stimulus. L'auteur établit ainsi que cette proposition théorique est un moyen satisfaisant d'arriver à la solution des problèmes psychologiques en raison de son orientation

méthodologique et parce que son objectivité sert de témoignage à la constitution d'un véritable système psychologique (Watson, 1947 : 33).

Si Pavlov considérait que chaque réponse produit des sensations musculaires qui deviennent des stimuli pour la réponse suivante, il existe des comportements plus complexes que les connexions E-R, formés sur la base de deux principes (Watson, dans Cazau, 2007 : 45) : le principe de la fréquence (l'habitude "E-R" sera plus forte à une fréquence plus élevée du stimulus et de la réponse) et le principe de récence (la réponse qui s'est produite le plus récemment après un stimulus donné est la plus susceptible d'être associée à ce stimulus). Watson considère que les expériences passées expliquent pratiquement tous les comportements (Ormrod, 2005 : 51).

Pour Watson, à partir du conditionnement, il est possible de trouver deux types d'apprentissage, l'un émotionnel et l'autre intellectuel. Le premier apprentissage nécessite le conditionnement des trois schémas innés de réaction émotionnelle (beaucoup plus complexes que les réflexes, mais considérés comme des mouvements corporels): la peur, la colère et l'amour. Ainsi, pour apprendre émotionnellement, il faut changer les stimuli de ces réactions. Par exemple, la tristesse peut être acquise en modifiant le stimulus qui la génère, générant un nouveau conditionnement. Le deuxième type suit la même logique, sauf qu'il faut ici se concentrer sur l'accumulation de mots, apprendre n'est rien de plus qu'acquérir des connaissances séquentiellement, c'est-à-dire donner une réponse particulière à une question, répéter.

Les deux types d'apprentissage se concentrent sur l'observation des muscles qui permettent à de telles réponses de se produire, de sorte que, pour le béhaviorisme, nos actes, pensées, expressions et émotions ne sont ni plus ni moins que des expressions corporelles dans un environnement (Cazau, 2007 : 45).

Watson efface la distinction entre le corps et l'esprit, donne une importance transcendantale à l'environnement lorsqu'il s'agit d'expliquer le comportement humain et la société. L'apprentissage et les comportements peuvent être modifiés car il n'y a pas de déterminisme génétique. L'humain peut être amélioré s'il en est ainsi décidé (Ardila, 2013 : 316). Par conséquent, la phrase suivante de Watson (1947: 104) est logique: « Donnez-moi une douzaine d'enfants en bonne santé et de bonne constitution et un monde bien à moi pour les élever, et je vous garantis que si j'en prends un au hasard et que je le forme, j'en ferai un expert en n'importe quel domaine de mon choix — médecin, avocat, marchand, patron et même mendiant ou voleur, indépendamment de ses talents,

ses penchants, ses tendances, ses aptitudes, sa vocation ou ses origines raciales » (traduction personnelle).

Par analogie, le principe central du behaviorisme, comme Cohen (1987 : 71) l'établira, « est que toutes les pensées, les sentiments et les intentions, tous les processus mentaux, ne déterminent pas ce que nous faisons. Notre comportement est le produit de notre conditionnement. Nous sommes des machines biologiques et n'agissons pas consciemment; nous réagissons plutôt au stimulus ». Cette vision industrielle pourrait justifier la vision de Watson au point de ne pas tenir l'homme pour responsable de ses actions, car chaque opération est vraiment un conditionnement.

En conclusion, le behaviorisme de Watson est essentiellement environnementaliste, déterministe et contrôleur, tout en cherchant à façonner le comportement de ses patients afin qu'ils réagissent de manière plus socialement acceptable. Comme l'indique Skinner (1974: 4), « l'analyse expérimentale du comportement permet l'émergence et l'avancement d'une technologie très raffinée, qui change les concepts de base de l'éducation, de la clinique et des relations sociales ».

Peut-être la chose la plus remarquable au sujet du behaviorisme est que son idée de modifier le comportement a été très utile dans l'enseignement éducatif. Bien que cela ait également été sa principale critique, étant donné que les élèves sont des individus vides qui acquièrent des comportements et que ceux qui ne sont pas désirés peuvent être remplacés ou éliminés. Nous devons admettre la grande influence du behaviorisme dans l'enseignement traditionnel et la grande influence qu'il continuera à maintenir sur lui. Bien que la vision méthodologique comportementaliste ait été dépassée, selon l'*American Psychological Association* (APA), Watson est l'un des psychologues les plus influents du XXe siècle, occupant la 17e place parmi les plus cités de la discipline (APA, 2002 : 9).

1.4. Burrhus Frederic Skinner, le behaviorisme radical et le conditionnement opérant ou instrumental

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) est considéré comme le psychologue le plus influent de tous les temps, selon l'APA (2002 : 29), du moins en ce qui concerne les dérivés de ses propositions théoriques, les citations de ses travaux et l'ampleur de ses œuvres. Skinner n'était pas seulement un psychologue, également auteur de romans et de poésie, philosophe social, vulgarisateur scientifique et inventeur de multiples objets aux applications diverses. Son succès est dû en partie

à l'étude du comportement et de ses liens avec les problèmes sociaux de son temps, sur la base philosophique de la psychologie opérante. Le behaviorisme, pour Skinner (1994 : 5), n'était pas une science du comportement, mais la base philosophique de la compréhension du comportement. Skinner était fortement influencé par les pionniers de la psychologie comportementale John B. Watson et Ivan Pavlov, mais il les critiquait fortement et faisait avancer leurs idées, afin d'améliorer le corpus du behaviorisme en tant que philosophie des sciences du comportement. Skinner a souligné qu'il existe des lacunes qui doivent être couvertes par une nouvelle approche, et que celles-ci proviennent non seulement du contrôle sous lequel elles sont effectuées (les résultats n'ont pas été analysés en dehors de l'environnement dans lequel ils ont été relevés), mais de la vision scientifique de Pavlov et Watson. Par conséquent, sa proposition théorique visait à réorienter le behaviorisme vers le rôle social et humain, en particulier l'analyse du comportement humain, qui, selon lui, est la philosophie des sciences du comportement.

Cependant, on peut considérer qu'il était quelque part entre les positions déterministes et introspectives. Il considérait que le libre arbitre n'était rien de plus qu'une illusion, car les actions humaines dépendaient d'autres actions avant elles. Dans son livre *Beyond Freedom and Dignity / Au-delà de la liberté et de la dignité* (1971 : 46), il nie l'existence d'états psychologiques qui façonnent le libre arbitre, tels que les propos, les buts et les objectifs. Son intention finale n'était pas de reconnaître la malléabilité sociale de l'individu, mais de remplacer ces renforts qui le contrôlent par de nouveaux contrôles qui lui permettent de définir sa vie.

Sur cette considération et à partir de la loi de l'effet de Thorndike (le comportement récompensé a tendance à être répété), Skinner a étudié les principes du contrôle du comportement⁷ et ses réactions à l'environnement⁸ ou aux stimuli externes. Il a expliqué que les comportements sont renforcés par la répétition ou la disparition du stimulus qui provoque une réponse. L'argument sous-jacent est que chaque événement lié à l'apprentissage individuel modifie les performances et le comportement dans un contexte donné. Ainsi, la réponse d'un individu dépendra du stimulus qu'il reçoit. Les *stimuli* peuvent être positifs ou négatifs, c'est-à-dire des compensations ou des punitions dans un contexte donné, et l'individu agit devant eux, répétant ou supprimant une

⁷ Le comportement, dit Skinner, est un débouché physiologique (1971 : 80), une partie de l'activité totale de l'organisme, dans lequel une relation d'échange entre l'individu et l'environnement est établie. C'est-à-dire entre les réponses (actions individuelles) et les stimuli (ou les phénomènes environnementaux entourant cet individu).

⁸ L'environnement, pour le behaviorisme radical, ne sera plus soumis à contrôle pour définir un espace ou un contexte dans lequel l'individu interagit, de lui-même, avec tous les objets et espèces de la terre.

réponse. C'est ce que Skinner appelle le renforcement (également appelé principe de renforcement), la possibilité d'éliminer ou de renforcer certains schémas de comportement.

Afin de réconcilier les positions, le béhaviorisme de Skinner, également appelé béhaviorisme radical, explique le comportement humain sur la base de stimuli, mais clarifie que l'association stimulus-réponse n'est pas l'explication absolue du comportement humain, mais seulement sa base. Autrement dit, le comportement humain dépend non seulement des réponses à certains stimuli, mais de leurs effets ou conséquences sur l'individu. Bien qu'il considère que l'esprit est un concept élaboré incapable d'expliquer en soi le comportement, étant un produit collatéral des contingences physiologiques de l'individu, il participe activement à la détermination du comportement, comme il le déclare: « L'opinion selon laquelle l'activité mentale est essentielle au comportement opérant est un exemple de l'idée qui considère les sentiments ou les états observés de manière introspective comme étant causalement effectifs » (Skinner, 1994 : 66).

Il a dû faire face à un concept problématique dans sa définition: la pensée. Il a rejeté la vision mentaliste qui voyait la pensée comme une entité abstraite, un filtre à travers lequel « nous parlons des traits du monde commun aux individus » (*idem*, 98). Au contraire, il considérait que « la pensée est un comportement humain (...). La pensée a les dimensions du comportement, pas celles d'un processus interne imaginaire qui trouve son expression dans le comportement (*idem*, 109) ». Ainsi, il place la pensée au plus près du comportement verbal selon les mêmes principes de conditionnement.

Le behaviorisme radical entend par « conditionnement opérant » l'association entre le comportement et ce qu'il peut provoquer, et les stimuli qui permettent la persistance ou la disparition d'un comportement, qu'il appelle « renforçateurs » (Skinner, 1994 : 39-40). Le conditionnement opérant est un processus efficace pour que l'individu se développe dans l'environnement, sans que cela signifie que l'individu « infère ce qui se passera quand il agira », ou « infère ce qui existe dans le monde qui l'entoure ». Au contraire, cela implique d'obtenir le bénéfice ou le dommage de manière consciente, donnant à l'individu la possibilité de changer les contrôles auxquels il est soumis.

L'apprentissage, pour cet auteur, contrairement aux premiers comportementalistes qui ont négligé le rôle de la génétique comportementale, se concentre sur les contingences de survie et les

contingences de renforcement⁹ (1994 : 43). Autrement dit, pour que l'apprentissage prenne effet, le renforcement des stimuli doivent suivre les réponses immédiates. Le but de l'apprentissage est de préparer des contingences dans lesquelles l'individu (ou l'élève) acquiert le comportement qui sera utile pour d'autres contingences plus tard. Autrement dit, les imprévus doivent être anticipés et préparés. L'enseignant, pour le conditionnement opérant, est un modelleur du comportement des élèves.

Le succès de l'apprentissage sera grandement influencé par les conséquences environnementales qu'il produit. Autrement dit, l'enseignant aura plus ou moins de succès grâce aux renforçateurs négatifs et / ou positifs utilisés. L'effet de ces renforts provoque ce qu'on appelle un renfort, négatif ou positif, qui n'est rien de plus que l'augmentation du comportement après élimination ou augmentation de la fréquence d'une réponse par l'utilisation de renforts négatifs ou positifs.

Skinner comprend le raisonnement comme un système définissable dans les relations dynamiques, qui se réfèrent exclusivement au comportement dont l'unité d'analyse est le réflexe (qui fait référence à la relation entre le comportement et la stimulation (Skinner, 1994 : 34)). Dans ce système, il soulève deux séries de lois, la première pour expliquer le fonctionnement du système (ici se trouvent la loi de la réflexion, la loi du seuil, la loi de latence, la loi de la magnitude de la R (réponse) et la Loi de la décharge consécutive), et la deuxième pour expliquer la modification du comportement en fonction du temps dans lequel certaines opérations se produisent sur la force des réflexes établis par l'organisme (dans ce groupe est la loi de phase réfractaire, loi de fatigue, loi de facilitation, loi d'inhibition, loi de conditionnement du stimulus, loi d'extinction, loi de compatibilité, loi d'arrogance, loi de sommation algébrique, loi de combinaison, loi de sommation spatiale et loi de chaîne) (pour plus de détails, voir Agudelo et Guerrero, 1973 : 199).

Le principal intérêt du psychologue serait d'appliquer cette théorie à la psychothérapie et à l'éducation. Skinner visualise l'éducation comme la programmation du comportement individuel, utile pour le développement individuel et social. Dans les établissements d'enseignement, se produit le conditionnement ou le moulage (*modelamiento* en espagnol ou *Shaping* en anglais) (c'est-à-dire le renforcement systématique et différentiel des comportements qui sont destinés à

⁹ Contraintes de renforcement: c'est le nom qui régit la relation entre les réponses du corps et les renforcements. Le renforcement se produit à la fois par la présentation d'un stimulus positif et par la suppression d'un stimulus négatif. La punition, en revanche, se produit lors de la présentation d'un stimulus négatif ou de la suppression d'un stimulus positif et entraîne une inhibition ou une extinction de la réponse.

s'établir chez l'individu et qui sont absents de son répertoire comportemental) à travers des exercices répétitifs (exercices, pratiques, répétitions, etc.). L'objectif est de préparer l'individu à répondre de manière autonome à des scénarios similaires, qui seront possibles en fonction d'autres instances éducatives, comme la famille, qui fonctionnent plus ou moins de la même manière - qui sera plus tard appelée éducation informelle - mais dans des environnements moins contrôlés. Pour assurer la réussite de l'apprentissage, les comportements doivent être renforcés par des renforcements positifs (par exemple, si l'élève est bon en langues, il aura accès au matériel qui l'intéresse). Ces renforts seront plus performants si l'élève comprend les processus à l'origine de son comportement (la dimension "mentale" évoquée par Skinner). Les renforts négatifs ne sont pas recommandés, estime-t-il, car ils développent des effets négatifs sur les élèves, tels que l'anxiété, la culpabilité, la peur, etc.

Skinner a donné son avis sur tous les acteurs impliqués dans l'éducation. Il a estimé que les écoles devraient non seulement faire apprendre, mais préparer les individus à de nouvelles situations. Il a déclaré que les enseignants devraient enseigner par vocation et non par des incitations économiques, car cela affecte directement l'apprentissage des élèves. À propos des gouvernements ou de toute autre institution qui contrôle le contenu éducatif, l'auteur a déclaré qu'ils devraient établir non seulement des directives correctives, mais des méthodes d'évaluation flexibles qui permettent à l'étudiant d'évaluer le scénario et non la réponse apprise (Agudelo et Guerrero, 1973 : 207-208).

L'apprentissage est un processus linéaire qui consiste à donner à l'élève des informations opportunes qui lui servent de stimulus pour émettre une réponse donnée puis à renforcer et contrôler ce comportement à travers des motivations qui lui permettent de l'utiliser dans d'autres scénarios¹⁰. Il s'agit d'un modèle linéaire qui « se caractérise par : A) la succession d'éléments simples et courts. B) coordonnés les uns aux autres par un enchaînement rigoureux. C) un item d'une trentaine de mots. D) excluant le risque d'erreur. E) La réponse peut être : mot à citer, mot à compléter, figure à dessiner, opération à résoudre » (Agudelo et Guerrero, 1973 : 209).

En conclusion, le béhaviorisme radical ne se limite pas à l'analyse comportementale (ce qui le ramènerait à la philosophie), il comprend, bien entendu, l'analyse comportementale

¹⁰ Une des contributions de Skinner était sa machine à enseigner, qui suit ce principe, cette machine obligeait les étudiants à répondre au matériel programmé ; en cas de réponse correcte, la machine a appliqué un renfort presque immédiatement et des expressions de félicitations sont apparues.

expérimentale (non contrôlée) dans un environnement commun, partagé par tous les individus, c'est-à-dire, la planète entière. L'approche de Skinner se caractérise par trois aspects : elle manque de théories et est simplement descriptive (considérant que la psychologie, en raison de sa nature scientifique, doit être basée sur des variables observables), distingue le conditionnement classique de l'opérante, compte tenu du caractère spontané en l'absence des stimuli et, enfin, les lois générales de l'apprentissage sont les mêmes pour les organismes de toutes les espèces (Agudelo et Guerrero, 1973 : 196-197).

Les critiques adressées à Skinner se concentrent sur deux aspects : le caractère réductionniste de ses recherches (en accordant une grande importance à la nature pratique de ses recherches et en ignorant la compréhension holistique du comportement) et parce qu'il obtient ses conclusions sur des études menées sur peu de sujets, notamment par la publication de ses lois, qu'il considérait comme applicables à tous les individus (Cazau, 2007 : 66).

1.5. Albert Bandura et la théorie de l'apprentissage social

Albert Bandura (1925 -), psychologue canadien, est professeur à l'Université de Stanford, reconnu pour ses études dans le domaine de la théorie comportementale et de la psychologie cognitive, en particulier pour ses travaux sur la théorie de l'apprentissage social et le sociocognitivism. Bandura part du fait que le cognitivisme est limité car il ignore la dimension sociale du comportement. Autrement dit, il ne considère pas que l'apprentissage est un schéma d'interaction entre deux individus, mais ce qui compte vraiment, c'est l'échange d'informations (plutôt que l'action elle-même). Ce sera la base de ce qu'il a appelé la théorie sociale de l'interaction.

Pour l'auteur, l'apprentissage est soumis à des processus de conditionnement et de renforcement (positifs ou négatifs), mais comme ces processus expliquent en partie le comportement, l'environnement a un rôle clé car il a une influence sur les individus qui y sont immergés. L'apprentissage apparaît donc comme une pratique permanente qui s'adapte au contexte de l'individu et vice versa.

Cette relation bidirectionnelle était considérée par Bandura comme un élément essentiel dans l'explication de l'apprentissage: l'environnement influence le comportement et le comportement influence l'environnement. Cette relation se reflète dans son concept de *déterminisme réciproque*, qui aborde la causalité mutuelle entre la réalité matérielle (sociale,

culturelle, personnelle) et le comportement individuel. Ainsi, lorsque les conditions environnementales nous obligent à un certain comportement, elles deviennent les principaux déterminants du comportement. Cependant, lorsque les impératifs de la situation sont faibles, ce sont les facteurs personnels qui agissent en déterminant le comportement (Bandura, 1986).

À l'environnement, cependant, il est nécessaire d'ajouter un autre facteur très important, c'est le facteur cognitif. Avec ce facteur, il est possible de comprendre l'individu non pas comme un agent passif qui apprend certaines relations dans un contexte donné, mais comme un agent qui participe lui-même audit processus, et peut même le provoquer selon ses attentes. Cela signifie que cela ne dépend pas entièrement du conditionnement opérant, mais qu'il est capable de transformer ses expériences en fonction d'une situation future attendue, et éventuellement nouvelle. Par conséquent, pour Bandura, l'interaction sociale forme une triade influencée à la fois par des facteurs personnels internes ainsi que par des facteurs situationnels et comportementaux (Gozalo et León, 1999).

L'une des études les plus connues de Bandura est celle qu'il a réalisée avec la poupée « Bobo », c'est une vidéo où une jeune femme frappe une poupée gonflable et la réprimande brutalement. Par la suite, cette vidéo est montrée à un groupe d'enfants, qui sont ensuite emmenés dans une aire de jeux où se trouvaient des poupées « Bobo », quand ils les ont vues, les enfants ont commencé à les battre et à imiter le comportement qu'ils avaient observé dans la vidéo. Les observateurs ont noté qu'il n'y avait pas de lien direct entre ce que les théories comportementales traditionnelles postulaient et ce dont ils étaient témoins. Dans cette situation, aucune récompense ou punition n'a incité les enfants à modifier leur comportement. De cette situation, il a déduit que le comportement ne se développe pas exclusivement par l'apprentissage par conditionnement opérant, mais aussi indirectement (de façon médiatisé / ou viciaire), par l'observation et la représentation symbolique d'autres personnes et situations. Selon Bandura, les effets de ce type d'apprentissage peuvent être aussi larges et significatifs que les effets de l'apprentissage direct, et les processus symboliques peuvent conduire à l'acquisition de nouvelles réponses (Pascual, 2009 : 4).

L'apprentissage par observation (ou l'apprentissage observationnel) est présenté comme une tentative d'élargir les principes de l'apprentissage comportemental et de combiner ainsi les aspects typiquement humains des individus et de leur environnement social. Il est également connu sous le nom d'apprentissage vicariant parce que les sujets n'ont pas d'expérience directe,

mais cela se fait par le biais du modèle (Carré, 2004 : 22). Cet apprentissage, compte tenu du fait qu'il est effectué chez l'homme, renvoie à la psychologie les hypothèses oubliées par les théoriciens du comportement. La logique de cet argument est que la simple observation d'un modèle qui présente un comportement est suffisante pour que l'observateur apprenne un tel comportement (Macia, 1985 : 54).

Selon Bandura, l'apprentissage par modelage ne se fait pas simplement par imitation dans un contexte similaire à celui observé, mais il dépend d'événements symboliques et sensoriels perceptuels qui sont pris en compte ou discriminés dans des situations qui méritent une réponse.

Bandura donne un rôle extrêmement important aux médiateurs représentatifs (également appelés processus médiateurs. Ce sont ceux qui se produisent entre les stimuli et les réponses), qui sont acquis sur la base d'un processus d'apprentissage contigu. Cette théorie suppose que la stimulation par contiguïté est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour l'acquisition et la mise en œuvre de formes de comportement modélisés (Macia, 1985 : 55). Pour l'auteur, des interactions complexes des processus d'attention et de rétention sont nécessaires pour les modèles d'acquisition, tandis que les processus moteurs, motivationnels et de renforcement sont nécessaires dans le cas de l'exécution des réponses. Dans sa théorie de l'apprentissage social, Bandura différencie quatre processus :

1. Attention : Étant donné que les limites de l'attention sont un obstacle à l'apprentissage, il est nécessaire d'accentuer les caractéristiques exceptionnelles d'un aspect ou d'un comportement, en le subdivisant en parties pour faciliter la rétention.
2. Rétention : garder pour soi ce qui a fait l'objet d'une attention, qu'il s'agisse d'images mentales ou de descriptions verbales qui peuvent être reproduites par la suite par le comportement.
3. Reproduction : traduire ces images ou descriptions archivées dans le comportement réel de l'individu.
4. Motivation : Les conséquences du comportement modélisé informent les observateurs de sa valeur fonctionnelle et de sa facilité ou non à imiter.

Le comportement apparaît jusqu'au stade de la motivation, celle-ci étant nécessaire à l'individu pour imiter ce qu'il a observé. Pour que la motivation se produise, Bandura a identifié trois formes, qu'il s'agisse de renforts ou de punitions: a) des renforts / punitions passés: ce sont des expériences déjà vécues et dont quelque chose a été obtenu en retour, ce qui la ferait se reproduire si le même

résultat est recherché; b) des renforts / punitions promis: comportements mis en œuvre dans l'attente d'incitations et d'avantages qui doivent être atteints; et c) des renforts / punitions indirectes: il s'agit d'un comportement à répéter ou à éviter selon l'expérience de quelqu'un d'autre, en fonction des conséquences positives ou négatives observées dans les actions des autres.

Pour Bandura, l'observation des conséquences du comportement des autres détermineraient en partie la résistance et les propriétés fonctionnelles des renforcements vicaires. De plus, le renforcement vicair remplit cinq fonctions (Yubero, 2003 : 483): 1) informative : ils fournissent des informations sur les types d'actions susceptibles d'être récompensées ou punies ; 2) motivante : si le modèle est renforcé, l'attente de recevoir un renforcement est également créée lors de l'exécution d'un comportement similaire; 3) l'apprentissage émotionnel : En observant un modèle, des informations sont également obtenues sur leurs réactions émotionnelles, ce qui facilite ou altère l'apprentissage ; 4) Fonction valorisante : Les renforcements reçus dans le comportement modélisé peuvent maintenir ou modifier les valeurs des observateurs; 5) Fonction d'influence (ou fonction renforçante) : Dans le processus de modélisation, le modèle est un facteur qui influence l'apprentissage.

L'hypothèse de ses expériences a considéré que l'influence du renforcement positif anticipé sur l'apprentissage observationnel était basée sur des effets auxquels le sujet est vraisemblablement sensible avant l'exposition (Bandura et al, 1966 : 505). Autrement dit, l'influence du renforcement serait fonction de l'intérêt généré dans l'individu.

En résumé, l'apprentissage par observation se réfère à l'acquisition d'attitudes, de valeurs et de styles de pensée et de comportement à travers l'observation des exemples fournis par d'autres. Jusqu'à l'émergence de cette théorie, les théories psychologiques mettaient l'accent sur l'apprentissage de l'expérience directe. Bandura considérait que les humains avaient naturellement été dotés de systèmes biologiques habilitants mais de peu de capacités innées, qui devraient être développées sur de longues périodes et modifiées pour s'adapter aux conditions changeantes tout au long de la vie (Bandura, 2003 : 482).

Avec Bandura, les processus psychologiques réapparaissent comme une composante importante du comportement et dérivent en partie du contexte social dont l'individu fait partie. Le facteur cognitif et l'interaction de l'individu avec son environnement expliquent leur théorie de l'apprentissage social (renommée plus tard comme la Théorie Sociale Cognitive (TSC)). Il postule que, bien que les humains acquièrent des compétences et des comportements de manière opérante

et instrumentale, ils existent d'autres processus qui génèrent l'apprentissage tels que l'observation et l'imitation, où des facteurs cognitifs interviennent qui aident l'individu à filtrer les informations et à décider si ce qu'il observe est imitable ou non (Pascual, 2009 : 2).

La théorie de l'apprentissage social affirme qu'une bonne partie de l'apprentissage humain se déroule dans l'environnement social et donne un rôle fondamental à l'apprentissage par l'observation, car il est supposé qu'il sert de médiateur aux résultats d'identification. La contiguïté des séquences de modèles et des codes verbaux symboliques est cruciale dans l'acquisition des connaissances, des règles, des compétences, des stratégies, des croyances et des attitudes. Ces codes et séquences permettent de réguler la généralisation des réponses d'identification vers des modèles avec lesquels l'individu n'est pas familier, dans différentes situations sociales (Bandura, 1969 : 255).

Cette théorie diffère des approches de son époque car elles considèrent que l'identification est générée à la suite de l'éducation parentale dans les premières années de vie de l'individu. Au contraire, l'apprentissage social se concentre sur des processus d'apprentissage plus complexes et sur différentes variables pour mesurer l'identification.

L'identification est considérée comme un processus continu dans lequel de nouvelles réponses sont acquises et les répertoires de comportement sont modifiés en fonction des expériences directes et indirectes. Bien que la famille puisse fournir des prescriptions générales de comportement, les modèles parentaux ne peuvent pas être les principales sources de développement des compétences et des modes de comportement requis par le développement social. Les modèles culturels complexes de comportement sont, en grande partie, transmis et réglementés au niveau des systèmes sociaux (Bandura, 1969 : 255).

La TSC propose que l'activité humaine s'explique par un modèle de réciprocité (sans nécessairement avoir de symétrie) *triadique* dans lequel le comportement, la personne et l'environnement sont déterminés réciproquement. Bandura accorde, à partir du moment où le comportement est provoqué jusqu'à ce qu'il atteigne son expression finale, une attention particulière à au moins trois types de processus individuels (Yubero, 2003 : 840) :

- Processus symboliques. Les comportements observés sont représentés en interne et ces représentations sont prises comme guide pour une action comportementale. Les gens sont formés pour résoudre symboliquement les problèmes, car leurs processus mentaux leur permettent de comprendre et d'anticiper les comportements futurs.

- Processus vicariants. Il est non seulement possible d'apprendre et de développer des comportements par l'expérience individuelle directe, les essais et les erreurs, mais aussi en observant le comportement des autres.
- Processus d'autorégulation. Le comportement est également motivé par des critères internes et des auto-évaluations et, par conséquent, n'est pas exclusivement déterminé par des variables externes. Par conséquent, les conséquences du comportement peuvent être anticipées et certaines variables environnementales peuvent être manipulées pour atteindre l'objectif prévu.

La théorie sociale cognitive soutient que l'une des principales sources pour générer l'auto-efficacité chez les personnes est le modelage de rôle ou l'expérience vicarie. Le modelage affecte les sentiments de compétence à travers un processus de comparaison sociale, car les gens jugent souvent leurs propres capacités par rapport à celles autres (Bandura, 1997). La théorie de Bandura est très utile car sous ses préceptes, il serait possible d'essayer de prédire certains comportements humains et, par conséquent, d'agir également à l'avance et ainsi pouvoir les changer plus efficacement, ce qui est la tâche fondamentale des processus éducatifs. L'impact qu'elle a eu sur de nombreux systèmes éducatifs a été élevé, notamment grâce à l'utilisation de différentes méthodes pour modifier les réponses sociales.

1.6. L'apprentissage des langues par le behaviorisme

Le behaviorisme est l'une des théories de l'apprentissage qui, en dépit des critiques sévères auxquelles il est confronté, reste en vigueur et possède une grande expérience et tradition en ce qui concerne les méthodes d'enseignement. Comme nous l'avons vu dans la présentation des différentes propositions théoriques, le behaviorisme se concentre (principalement) sur l'étude de la relation entre les stimuli et les réponses, en particulier les stimuli qui conditionnent une réponse chez l'individu, ainsi que l'importance qu'a l'environnement dans le comportement et l'apprentissage d'une personne.

Il est vrai qu'au départ sa conception de l'apprentissage était celle d'un processus mécanique, déshumanisé et réductionniste. L'approche s'est concentrée sur la relation mécanique entre le stimulus et la réponse, mais au fil du temps, elle a évolué, se concentrant de plus en plus sur les conditions qui rendent cette relation possible et sur l'évaluation des possibilités de l'individu

agissant dans contextes similaires, mettant en évidence l'indépendance individuelle dans la résolution de problèmes.

Sur le plan pédagogique, ce courant dérive de différentes approches visant l'élève confronté à des contextes problématiques ou à des contextes qui lui permettent d'avancer dans l'apprentissage avec une certaine autonomie (toujours sous la supervision d'un enseignant), par exemple, en ce qui concerne l'enseignement à distance. Pour que l'apprentissage puisse avoir lieu, plusieurs postulats ont été appliqués dans le domaine éducatif (González, 2005 : 15-16) :

- Le renforcement (négatif ou positif) doit être immédiat et explicite
- Un comportement s'apprend lorsqu'il est dicté et renforcé
- Selon le principe des « approximations successives », les tâches doivent être subdivisées en leurs parties les plus élémentaires. L'objectif de la décomposition du processus est de permettre à l'étudiant d'apprendre plus facilement sa structure et de pouvoir l'imiter ultérieurement.
- L'objectivité doit être recherchée, de sorte que chaque élément de chaque programme académique doit exiger une réponse observable de la part de l'étudiant.
- L'utilisation de motivations intrinsèques (renforceurs sociaux, essentiellement), ce qui implique de fournir à l'étudiant un retour immédiat sur chaque réalisation.
- Considère que chaque élève a un rythme de son propre apprentissage, donc les programmes doivent être suffisamment généraux pour permettre le développement individuel.

Cette éducation programmée (dans le sens qu'elle est structurée et dosée, formant un programme d'apprentissage complet), est basée sur le renforcement autonome. Ce qui présente de nombreux avantages, tels que l'indépendance, la régulation du rythme, l'auto-évaluation, etc. C'est la base de ce qui constitue actuellement l'enseignement ouvert, à distance et virtuel, ainsi que de la conception pédagogique (développement des objectifs, conception des activités d'apprentissage et évaluation).

Le principe du béhaviorisme est simple: les contenus organisés sont présentés par unités d'apprentissage séquencées, en passant d'une complexité mineure à une plus grande, la progression d'un contenu à l'autre suppose que l'élève comprenne et domine l'unité avant de poursuivre avec la suivante.

D'une certaine manière, le rôle de l'étudiant est passé d'un agent assujéti qui ne contribue en rien au processus, et qui dépend de l'apprentissage des stimuli qu'il reçoit de l'environnement

extérieur, à celui d'un individu dont les performances et l'apprentissage sont fonction de son autonomie et de son indépendance, Par conséquent, ceux-ci peuvent donc être fixés ou réaménagés de l'extérieur (situation pédagogique, méthodes, contenus, etc.).

Pour que cette approche réussisse, l'enseignant joue un rôle clé avant son application, car il façonne et conçoit le programme à suivre par l'élève. Parmi les activités à développer, il est responsable de: définir les objectifs d'apprentissage, créer la liste des contenus, identifier, sélectionner ou créer le matériel pédagogique approprié et le classer selon les objectifs définis, donner des exemples qui permettent à l'étudiant de comprendre la logique de l'exercice et continuer de façon autonome à la maison. Par la suite, l'enseignant intervient dans la supervision, la correction et l'évaluation du contenu, cette intervention doit identifier les conditions qui entravent l'acquisition de ce que l'on cherche à enseigner, ainsi que celles qui, en raison des particularités du cas, peuvent jouer le rôle de facilitateurs de ladite acquisition.

Actuellement, le behaviorisme a cessé de se concentrer sur cette approche passive dans les processus éducatifs, en laissant la place à des contributions basées sur des principes interconducteurs, c'est-à-dire en intégrant des composantes émotionnelles, mais en les analysant quantitativement de la même manière qu'avec des variables mesurables (González, 2004 : 20).

De toute évidence, les nouvelles approches théoriques ont fait du behaviorisme une approche impopulaire dans l'enseignement. Cependant, étant donné les conditions dans lesquelles la société se trouve, c'est-à-dire immergée dans le système capitaliste (individualisme élevé, coûts croissants de l'apprentissage présentiel, manque de temps, croissance de l'utilisation des nouvelles technologies...), il est fort possible que les méthodes behavioristes, en utilisant d'autres instruments et même d'autres approches, retrouvent une grande importance.

1.6.1 L'apprentissage des langues par des méthodes behavioristes

Pendant la Seconde Guerre Mondiale, l'armée américaine avait besoin de linguistes pour développer un programme de formation spécial qui garantirait des résultats rapides dans l'apprentissage des langues. Cette méthode a été concrétisée en 1942 sous le nom de *The Army Specialized Training Program* (ASTP, ou simplement *Army Method*), elle était basée sur la technique de Leonard Bloomfield (méthode informative ou *Informant method* - car elle utilisait un locuteur natif comme source de phrases et vocabulaire à apprendre), qui consistait à mémoriser et à répéter des schémas simples dans une langue étrangère. Autrement dit, que les personnes sans

contact préalable pourraient exercer pour absorber la structure de base d'une langue et, éventuellement, apprendre à la parler, ainsi qu'à comprendre une grande partie de sa grammaire de base (Richards et al, 2001: 51).

Quelques années plus tard, Charles Fries, avec des linguistes de l'Université du Michigan et d'autres universités, a développé l'approche orale (ou approche Aural-Oral, approche Structural, méthodologie audio-orale, méthodologie militaire, ou MAO). Elle prônait l'importance de la formation auditive et de la prononciation, suivie de la parole, de la lecture et de l'écriture : la langue était identifiée à la parole et la parole était atteinte par la structure. Cette approche a changé la façon dont les langues étaient enseignées aux États-Unis, une multitude de matériels de classe ont commencé à être imprimés et utilisés dans les écoles, bien qu'il n'en soit pas de même pour la pédagogie, qui était marginalisée car le principe prédominant était *practice makes perfect* (la pratique rend parfait). Au début des années cinquante, sur la base de la méthode structurale et avec les influences de la théorie de l'apprentissage de la psychologie, émerge la méthode audio-linguale (Richards, et al, 2001 : 53).

La méthode audiolingue (ou audiolinguistique) est donc un processus didactique qui émerge de deux aspects théoriques: en matière linguistique, elle se nourrit de linguistique structurale et d'analyse contrastive, tandis que de la théorie de l'apprentissage elle prend des éléments de behaviorisme. Cette méthode cherche à confronter la méthodologie prédominante jusque-là: la méthode de lecture. Elle est insérée au milieu du conflit de la guerre froide, émerge en particulier sous la nécessité urgente pour les professionnels et les chercheurs américains d'apprendre les langues pour éviter le retard scientifique du pays. Ainsi, la loi sur l'éducation de la défense nationale (*The National Defense Education Act*) (1958) a accordé des fonds pour l'étude et l'analyse des langues vivantes, le développement de matériel pédagogique et la formation des enseignants. Dans ce contexte, Nelson Brooks combine la théorie linguistique structurale, l'analyse contrastive et la méthode auditive-orale pour breveter sa méthode Aural-Oral en 1964; dont les éléments déterminants sont (CVC, 2018) :

- Une description scientifique du langage contemporain basée sur l'idée que le langage est un système de structures.
- La comparaison entre les langues, afin de mieux apprécier l'autonomie de chaque système, les différences essentielles et aussi les similitudes.
- L'accent mis sur l'aspect oral de la langue.

- L'importance accordée à la communication en tant que fonction essentielle du langage.
- La propre conception du béhaviorisme selon laquelle l'utilisation du langage est un comportement qui s'apprend sur la base de l'acquisition d'habitudes par des comportements répétitifs.

La méthode suggère d'enseigner aux élèves la phonologie, la morphologie et la syntaxe, dont les modèles peuvent être plus facilement appris grâce à l'analyse contrastive des différences entre la langue maternelle et la langue que l'on souhaite apprendre. De cette façon, les étudiants peuvent l'apprendre plus rapidement. Selon Richards et al, (2001), la méthode se compose des éléments suivants:

- Les élèves écoutent un dialogue modèle (par exemple : *Hello, Guy. How are you doing ? / Bonjour, Guy. Comment allez-vous ?*), À travers lequel ils identifient les structures de la leçon et les différentes possibilités de les utiliser.
- Le dialogue se répète jusqu'à ce qu'il soit appris par cœur et répété par les élèves Enfin, on insiste sur la correction de prononciation et d'intonation. Exemple:
 - Enseignant : *Hello, Guy. How are you doing ?* (Bonjour, Guy. Comment allez-vous?)
 - Les Élèves (répètent) : *Hello, Guy. How are you doing ?* (Bonjour, Guy. Comment allez-vous?)
- Les structures de dialogue sont sélectionnées et répétées. Ces structures grammaticales sont incluses dans des tableaux de substitution, où apparaissent les différents éléments appartenant au même paradigme qui peuvent former une certaine structure linguistique, avec lesquels il est possible de jouer en l'apprenant par parties
 - Enseignant : *Park* (parc) / Les Élèves : *Park*
 - Enseignant : *The park* (le parc) / Les Élèves : *The park*
 - Enseignant : *In the park* (Dans le parc) / Les Élèves : *In the park*
 - Enseignant : *Is in the park* (Est dans le parc) / Les Élèves : *Is in the park*
 - Enseignant : *Hugo is in the Park* (Hugo est dans le parc) / Les Élèves : *Hugo is in the Park*

- Dans cette méthode, beaucoup d'informations sont synthétisées dans des tableaux avec des informations qui permettent la construction d'une phrase: par exemple, dans une colonne, toutes les formes verbales pouvant occuper une certaine position sont conjuguées (la conjugaison d'un verbe:
- *I am / you are / he is / we are / you are/ they are*), une autre colonne présente les prépositions possibles avec lesquelles ils peuvent être combinés (*at / in / on ...*) et une dernière colonne regroupe la variété des compléments avec lesquels ils peuvent apparaître (*School, University, car, table. ...*) Avec ces phrases, il est possible de jouer en changeant l'ordre des éléments pour obtenir de nouvelles structures. Exemple :
 - Enseignant : *Ulises is sleeping* (Ulises dort) / Les Élèves : *Is Ulises sleeping ?* (Ulysse dort-il?)
 - Enseignant : *The cats are in the garden* (Les chats sont dans le jardin) / Les Élèves : *Are the cats in the garden ?* (Les chats sont dans le jardin?)
 - Enseignant : *I am in the Church* (Je suis dans l'église) / Les Élèves : *Am I in the church ?* (Suis-je dans l'église?).
- Après avoir créé la table de substitution, divers exercices structurels peuvent être effectués. Les exercices structurels, tels que la répétition, les lacunes, la transformation, sont basés sur l'idée que l'apprentissage d'une langue est d'identifier, d'acquérir et d'intérioriser ses structures en les répétant. Exemple :
 - Enseignant : *Janet is in the bank* (Janet est dans la banque) / Les Élèves : *Janet is in the bank*
 - Enseignant : *The girls* (Les filles) / Les Élèves : *The girls are in the bank* (Les filles sont à la banque)
 - Enseignant : *The father* (Le père) / Les Élèves : *The father is in the bank* (Le père est à la banque)
 - Enseignant : *I* (Je) / Les Élèves : *I am in the bank* (je suis dans la banque).

Dans cette méthode, différents types de matériels sont recommandés en fonction du stade d'apprentissage dans lequel l'élève se trouve. Dans un premier temps, les supports audio-linguistiques sont destinés aux enseignants, ils se familiarisent avec le contenu et l'expliquent aux

élèves. Deuxièmement, dans les premiers stades de l'apprentissage, l'étudiant travaille avec un guide d'exercices (qui est complété par un guide de l'enseignant, qui explique la structure de la leçon et le matériel). Enfin, d'autres types de matériels peuvent être mis à la disposition des élèves dès qu'ils ont pu mémoriser, apprendre et utiliser les schémas linguistiques enseignés dans différents contextes, toujours sous la supervision de l'enseignant.

Il est vrai que le rôle de l'élève se réduit à une simple répétition et apprentissage des situations où les structures apprises peuvent être utilisées. L'élève doit être guidé par des techniques de formation qui lui permettent de produire les bonnes réponses dans certaines situations. Fondamentalement, les résultats des élèves dépendent de la façon dont les instructeurs conduisent la leçon. Au début, les élèves ne peuvent pas toujours comprendre la signification des matériels d'apprentissage; Cependant, ils doivent répéter soigneusement toutes les informations présentées par l'enseignant, en essayant d'imiter l'intonation et la prononciation de l'instructeur aussi fidèlement que possible.

L'attention accordée aux élèves dans cette méthode est reléguée au fait que l'interaction élève-élève la plus légitime se limite aux activités extrascolaires. Le problème est qu'il est rarement possible de résoudre les problèmes fondamentaux de la vie à l'intérieur de la classe (Mcpartland, 1977). Par conséquent, ce type d'interaction manque de moyens éducatifs pour faire face à des situations socioculturelles à travers une interaction entre les élèves. Ainsi, les élèves sont confrontés à des problèmes tels que le manque de tâches de communication partagées, la pratique est réduite à une certaine relation à un moment et à un endroit précis (école) et l'absence d'une relation émotionnelle et interactive en classe.

Alors que le rôle de l'enseignant est généralement plus actif, car il fournit des stimuli, contrôle, corrige et conduit l'apprentissage (Instituto Cervantes, 2018). Par conséquent, la responsabilité de l'échec de l'apprentissage incombe à l'enseignant, car s'il ne fournit pas les éléments appropriés ou ne suit pas de près l'évolution de l'élève, il n'est pas possible de blâmer la méthode Richards et Rodgers, 1987).

Selon Brooks (1964), l'enseignant doit suivre certains principes fondamentaux de l'audiolinguisme: réduire le vocabulaire à ses structures communes et simples pour faciliter l'apprentissage, enseigner le nouveau vocabulaire uniquement dans le contexte, être capable d'enseigner la structure de la nouvelle langue sans l'expliquer en référence à la première et insister

sur les modèles de son, d'ordre et de forme, et enfin, subordonner la langue maternelle à sa traduction dans la langue étrangère.

Ainsi, la méthode se concentre sur l'interaction enseignant-élève, le premier doit transférer les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes et faciliter l'acquisition cognitive, linguistique et physique de chaque élève. Une grande partie de l'apprentissage sera conditionnée à ce que l'enseignant puisse se familiariser avec les locuteurs natifs de la langue enseignée, être conscient de l'importance des compétences orales et écrites et éliminer toutes les inhibitions qui l'empêchent d'apprendre parfaitement les structures linguistiques.

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants doivent utiliser différents types d'interaction en classe. Tout d'abord, la relation autoritaire, qui suppose que l'étudiant est un individu qui cherche sa construction et son humanisation, donc l'enseignant est son instituteur et formateur et doit contrôler les impulsions qui ne correspondent pas à la formation du programme proposé. Deuxièmement, la relation qui fait de l'enseignant un fournisseur de connaissances et de l'élève un récepteur négatif. Et enfin, la relation fonctionnelle où l'enseignant est convaincu que sa fonction de base est d'enseigner sans ajouter ni modifier le curriculum. Alors que l'élève doit se limiter à la réception et à la rétroaction, et oublier les activités parallèles qui soutiennent l'éducation, la formation, la culture et la créativité (Macpartland, 1977).

Cette méthode est évaluée en supposant que tous les élèves sont égaux, par conséquent, ils doivent être évalués de la même manière, avec les mêmes instruments et les mêmes directives établies pour recevoir une note. L'objectif est d'identifier le nombre d'erreurs dans les exécutions mécaniques des structures, sans tenir compte de la réflexion sur le comportement effectué. Il s'agit d'évaluer l'efficacité de l'individu en fonction de l'atteinte des objectifs.

Pour conclure, cette méthodologie vise à maîtriser oralement la langue souhaitée et à faire parler automatiquement l'apprenant, sans avoir recours à la traduction de la langue maternelle. La langue parlée (expression orale et audition) est considérée comme un système sonore utilisé pour la communication sociale. La correction linguistique est recherchée et il s'agit de l'individu apprenant le nouveau vocabulaire par association de la parole et de l'image visuelle, principalement par répétition. L'accent mis sur les exercices mécaniques, l'imitation de modèles natifs et un guide des situations possibles où la structure est utile, résumant le modèle audio lingual (Hernández, 1999 : 144).

1.6.2 Portée et limites des méthodes behavioristes

Comme on peut le voir, la présence de Skinner est incontestable, puisque, en perspective, le langage est réduit à un ensemble d'habitudes à développer par un individu dans un environnement donné, il n'y a pas de caractère émancipateur puisque la partie rationnelle et consciente de l'apprentissage est presque complètement opaque. Bien que la méthode manque ce que Skinner recherchait: que ceux qui apprennent une langue apprennent plus que l'expression verbale et les fonctions de communication, qui sont capables d'une compréhension totale avec des locuteurs natifs. La méthode audio linguale s'est terminée par une série de répétitions mécaniques de certains schémas linguistiques et une utilisation excessive et extensive de l'imitation au point d'éluider la créativité et la spontanéité (Hernández, 1999 : 144).

Selon Bolinger (1972), la linguistique se nourrit du béhaviorisme lorsqu'on considère la langue comme un ensemble d'habitudes dont l'apprentissage est possible par le conditionnement, d'où la nécessité de répétitions et d'imitations. Autrement dit, la recreation de situations E-R qui conduisent progressivement à l'objectif souhaité et minimisent les risques d'erreur. L'apprentissage se produit tant que le lien entre le stimulus et la réponse à laquelle il est associé est formé. Lorsque l'apprenant peut donner la réponse souhaitée ou correspondante au stimulus, il est supposé qu'il a appris cette connexion. Les comportements appris consistent en une nouvelle chaîne de réponses conditionnées.

Dans cette approche, la notion de temps est très importante. Le rôle du temps est important car, comme Thorndike et Skinner l'auraient expliqué, tant que l'intervalle de temps est plus court entre deux événements récurrents répétés, ils sont plus susceptibles de développer un comportement. Ainsi, certaines des techniques utilisées par la méthode audiolingue utilisaient les figures et les images, pour obtenir une représentation visuelle et un apprentissage plus rapide et plus durable, éléments que d'autres modèles d'enseignement retrouveraient à l'avenir.

Cependant, cette approche a perdu de sa force au fil du temps, à la fois en raison de l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement, de nouveaux courants théoriques et de conceptions linguistiques différentes. Deux des critiques les plus importantes qui peuvent être faites à cette approche (CVC, 2019) sont :

D'une part, les limites empiriques de leur manière d'apprendre. Les activités caractéristiques de la méthode audiolingue, comme les exercices de répétition des structures, se limitaient à une perspective réduite de la langue, considérée comme une langue fonctionnelle et

segmentée, où la connaissance et l'utilisation de la langue n'a pas besoin de compétences socioculturelles ou d'autres ressources et connaissances, mais simplement de compétences communicatives.

D'autre part, la conception théorique sur laquelle elle s'appuie, c'est-à-dire une critique particulière, est faite de son approche de la linguistique. Dans les années 1960, de nombreux linguistes ont critiqué l'audiolinguisme, en affirmant que la base théorique de cette approche est faible et que, après diverses évaluations, il a été démontré que les élèves ne pouvaient pas utiliser les compétences acquises en classe dans une communication réelle. En 1965, Chomsky a critiqué la théorie behavioriste, qui était la base principale de l'audiolinguisme. Il a affirmé que cette théorie ne pouvait pas fonctionner comme un modèle de la façon dont les humains apprennent les langues et a introduit une théorie alternative de l'apprentissage des langues, expliquant que les langues ne sont pas acquises par la répétition et l'imitation, mais par les compétences sous-jacentes de l'individu. Autrement dit, selon l'auteur, l'être humain a la capacité de produire et de comprendre, potentiellement, des phrases avec une quantité finie d'éléments. Cette capacité lui permet de déterminer si certaines phrases font partie de sa langue, ont été entendues ou jamais entendues. Pour Chomsky, tous les humains ont des informations linguistiques, en particulier des informations syntaxiques, ce qui nous permet de créer, grammaticalement, d'innombrables phrases. Avec l'émergence de la théorie de la grammaire transformationnelle (1965) de Chomsky, l'audiolinguisme a perdu sa popularité et a provoqué une crise dans le système d'enseignement des langues américain (Richards et Rodgers, 1987).

Cependant, les pratiques pédagogiques actuelles ont conservé de nombreux éléments de cette théorie, en particulier ceux liés à l'écoute des audios et du langage graphique pour associer les mots au contenu, bien qu'ils soient combinés avec de nouvelles pratiques pour atteindre une plus grande efficacité.

CHAPITRE 2 LE COGNITIVISME

L'approche cognitive est un courant de psychologie spécialisé dans l'étude de la cognition (les processus de l'esprit liés aux connaissances qui impliquent la reconnaissance de la forme, la perception du sens, la généralisation particulière, la synthèse, etc.). Elle se caractérise par l'étude des mécanismes qui conduisent à l'élaboration des connaissances et l'identification de la manière dont les gens cherchent à comprendre la structure des connaissances.

Contrairement au behaviorisme, la place de l'apprentissage dans le modèle cognitif est dans l'individu et dans ses processus de pensée, pas dans l'environnement extérieur. Le rôle de l'enseignant dans ce cadre est de faciliter le traitement cognitif en aidant l'élève à « apprendre à apprendre » (Nowak et al, 1984), c'est-à-dire à développer sa capacité d'apprentissage autodirigé plus efficace. Il vise également à faciliter l'acquisition de connaissances et le développement de compétences d'apprentissage applicables à d'autres situations, quel que soit le sujet ou le contexte. Il s'agit d'un processus actif de construction de connaissances (Torre et al, 2006 : 904).

Dans ce courant, la connaissance est considérée comme fonctionnelle, car lorsqu'un sujet est confronté à un événement qu'il a déjà traité cognitivement (c'est-à-dire qu'il le sait déjà), il peut anticiper les résultats possibles. L'intérêt de la psychologie cognitive est double. Premièrement, étudier la façon dont les gens comprennent le monde dans lequel ils vivent et comment les informations sensorielles entrantes sont transformées, synthétisées, stockées, récupérées et enfin utilisées. Le résultat de tout ce traitement actif de l'information est la connaissance fonctionnelle (qui donne la certitude individuelle sur les événements). En utilisant ces connaissances fonctionnelles, des plans et des objectifs sont construits pour obtenir des conséquences positives et à minimiser les conséquences négatives.

Deuxièmement, pour identifier comment la cognition mène au comportement. On considère que l'action dépend, fondamentalement, des pensées de la personne et non de l'instinct, du besoin, de la motivation ou de l'état d'activation (excitation). La façon dont la personne traite l'information et comprend le monde qui l'entoure, développe un certain type de comportement, les humains contrastent les nouvelles informations avec leur structure cognitive et, ainsi, façonnent leurs actions.

Les approches d'apprentissage cognitif, qui mettent l'accent sur la compréhension, l'abstraction, l'analyse, la synthèse, la généralisation, l'évaluation, la prise de décision, la résolution de problèmes et la pensée créative, semblent donner de meilleurs résultats en éducation que le béhaviorisme, très axé sur la création de stimuli qui permettent l'apparition d'un comportement. L'approche cognitive cherche donc à développer des processus mentaux plus complexes et plus profonds capables de conduire à de nouveaux apprentissages et à des concepts et des idées en constante évolution.

Selon Ertmer et Newby (1993), ce courant met l'accent sur:

- La participation active de l'élève au processus d'apprentissage (maîtrise de soi, formation métacognitive (par exemple, techniques d'auto-planification, de suivi et de révision)).
- L'utilisation de l'analyse hiérarchique pour identifier et illustrer les relations préalables (procédures d'analyse des tâches cognitives).
- La structuration, l'organisation et la séquence des informations pour faciliter leur traitement optimal (schémas, résumés, synthèses et méthodes d'organisation avancées, etc.).
- La création d'environnements d'apprentissage qui permettent et encouragent les étudiants à établir des liens avec le matériel déjà appris (évocation des prérequis, utilisation d'exemples pertinents, analogies).

L'approche cognitive s'applique à un large éventail d'aspects. Les cognitivistes croient que les processus mentaux de base sont génétiques ou automatiques, mais ils peuvent être programmés ou modifiés par des facteurs externes, tels que de nouvelles expériences. Les premiers cognitivistes, en particulier, se sont intéressés au concept de l'esprit en tant qu'ordinateur, et, plus récemment, la recherche sur le cerveau a conduit à rechercher le lien entre la cognition et le développement et le renforcement des réseaux de neurones dans le cerveau.

2.1 Antécédents

Bien que le cognitivisme soit apparu dans les années 50 et 60, il a ses racines historiques en Angleterre dans les années 30, lorsque les études sur la perception, la pensée et d'autres processus cognitifs commencent. Edward Tolman également, aux États-Unis, mène des études sur le développement des constructions cognitives. Le terme cognitivisme apparaît à la fin des années

cinquante après la publication du livre de Donald Broadbent *Perception and communication* (1958), néanmoins il deviendra populaire à la publication du livre *Cognitive Psychology* par Ulric Neisser, en 1967.

Les psychologues et les éducateurs cognitifs ont commencé à supprimer l'importance de la préoccupation pour les comportements manifestes et observables et ont accentué les processus cognitifs plus complexes, tels que la pensée, la résolution de problèmes, le langage, la formation de concepts et le traitement de l'information (Snelbecker, 1983). Pour ce courant, le behaviorisme présentait surtout deux problèmes :

- L'idée que l'apprentissage était le même chez tous les individus, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de mécanismes de différenciation et que les processus internes (sentiments et émotions) n'avaient pas d'importance.
- Le problème dit de la boîte noire. Cette métaphore a été utilisée dans le behaviorisme pour décrire l'énorme difficulté (et donc la petite utilité) d'explorer le fonctionnement des processus cognitifs internes (tels que le langage, l'art, la politique, l'amitié, la raison, l'amour et la haine), ils existaient dans une boîte noire complètement étrangère aux phénomènes évolutifs naturels (Wright, 1994).

Ce dernier facteur a été déterminant dans la conformation du cognitivisme (à la différence de la méthode behavioriste simple, qui consistait à associer des stimuli et des réponses dans un contexte donné). Dans ce courant, il y a une grande influence de la part du traitement des informations sur le comportement, car l'individu compare les nouvelles informations avec celles de sa structure cognitive préexistante: les nouvelles sont analysées, comparées, internalisées et éventuellement adaptées aux schémas déjà appris.

Bien qu'avec le behaviorisme, la psychologie ait commencé à être considérée comme une science, en raison de son utilisation de la méthode scientifique, elle était encore en cours de validation par les autres disciplines. Cela a en outre motivé le fait que la psychologie a complètement ignoré l'introspection comme méthode pour atteindre une connaissance objective (approche proposée par Wundt en 1879, axée sur l'analyse de trois domaines mentaux: les pensées, les images et les sentiments (McLeod, 2008)). Ainsi, l'utilisation de la méthode scientifique a prévalu et l'introspection a été rejetée comme une méthode d'investigation valide (y compris la psychanalyse, méthode phénoménologique de la psychologie de Freud). Cependant, la croyance

en l'existence d'états mentaux internes (tels que les croyances, les désirs et les motivations) a été préservée, se différenciant ainsi de la psychologie comportementale, mais reprenant des éléments de Wundt.

Face à ces circonstances, le paradigme du cognitivisme soutenait que la « boîte noire » de l'esprit devait être ouverte et comprise. Le terme boîte noire (de l'anglais *Black box*) est venu du monde de l'électronique, en particulier des travaux de Wilhelm Cauer, qui a fait allusion au terme, mais l'a peu utilisé, pour décrire les processus de synthèse dans un réseau électrique, où il y a des signaux qui le traversent (Cauer, et al 2000).

Les épistémologues, comme Mario Bunge, ont utilisé et perfectionné la théorie de la boîte noire dans les années 1960. Bunge (1963 : 346) a proposé une théorie pour expliquer les boîtes noires, où chaque type de stimulus et de réponse est représenté par un canal qui relie boîte avec son environnement, la relation entrée-sortie est donnée par un schéma selon lequel la réponse est, en général, une fonction non linéaire de l'entrée. Le penseur a estimé que ce terme était utile à tout problème impliquant les transactions d'un système (physique, biologique, social, etc.) avec son environnement. Les changements résultant de cette approche vont de l'épistémologie, dans le sens de nouvelles façons d'accéder aux connaissances, à l'évaluation de l'apprentissage.

L'élève est considéré comme un processeur d'informations (comme un ordinateur), l'apprentissage implique l'utilisation de la mémoire, de la motivation et de la pensée, et la réflexion joue un rôle important dans l'apprentissage. L'apprentissage est un processus interne, une fonction qui dépend de la capacité et de la profondeur du traitement, de l'effort investi et de la structure des connaissances existant chez l'étudiant. Les différences individuelles ont donc un sens, et il en résulte une diversité de stratégies d'apprentissage en fonction de la perception, de l'interaction et de la réponse de l'élève avec l'environnement (Fawaz-Alzaghrou, 2012 : 28).

La discussion sur la boîte noire a motivé l'arrivée d'un nouveau paradigme qui déplace le protagonisme vers le sujet, possesseur de structures mentales en lui permettant de s'approprier les connaissances. Cela signifiait la création d'un nouveau système d'enseignement basé sur des procédures pour diriger le traitement et l'interaction de l'élève avec le système d'enseignement (Merrill, Kowalis et Wilson, 1981). Les connaissances sont placées au centre de la discussion, afin que les individus puissent organiser et relier de nouvelles informations avec les connaissances existant dans leur mémoire (structures mentales), pour que les gens soient capables de connecter les deux connaissances. Les explications pédagogiques, les démonstrations, les exemples

démonstratifs et la sélection des contre-exemples correspondants sont considérés comme des instruments pour guider l'apprentissage de l'individu (Ertmer et Newby, 1993).

Ce paradigme s'est enrichi de contributions telles que Piaget et la psychologie génétique ; Ausubel et l'apprentissage significatif ; la Théorie de la Gestalt ; Bruner et l'apprentissage par la découverte ; et les contributions de Vygotsky, sur la socialisation dans les processus cognitifs supérieurs et l'importance de la Zone Proximale de Développement (ZPD). Cette approche continue d'être à l'avant-garde en termes de théories de l'apprentissage (Bednar *et al.*, 1991).

2.2 Lev Vygotsky et le développement cognitif par l'interaction sociale.

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) était l'un des théoriciens les plus éminents de la psychologie du développement, fondateur de la psychologie historique et culturelle et un précurseur de la neuropsychologie soviétique. Ses travaux sont devenus la base de nombreuses recherches et théories sur le développement cognitif au cours des dernières décennies, en particulier ce que l'on appelle la théorie du développement social. Les idées de l'auteur soulignent le rôle fondamental de l'interaction sociale dans le développement de la cognition, car il croyait fermement que la communauté joue un rôle central dans le processus de « dotation de sens ».

Deux grandes influences se retrouvent dans les œuvres de Vygotsky (Lock, 2001). D'une part, les idées de Piotr Lavrov, mathématicien, psychologue, écrivain et homme politique russe, principal référent d'un mouvement agraire populaire appelé Narodnik, qui considérait que la compréhension du monde et de l'individu passait nécessairement par l'étude de l'évolution historique de cultures, car l'esprit humain est un produit de la culture (MIA, 2018). Selon Perinat (2007: 20), une autre influence incontestable sur le travail de cette figure était son époque. Pendant cette période de climat post-révolutionnaire, l'Union soviétique a commencé à se consolider et il a fallu reconstruire la plupart des domaines de la connaissance, en particulier la question de l'éducation (Lock, 2003). Avec Alexander Luria et Alexi Leont'ev, ils ont créé une toute nouvelle approche de la psychologie basée sur le marxisme, centrée sur l'importance de l'interaction sociale dans le développement humain (Lock, 2001). Les idées marxistes s'appuyaient sur Darwin et Engels, produisant un mélange où la coopération créée par le travail permet l'évolution humaine et le langage, enrichit la vie sociale et renforce les processus de civilisation (Perinat 2007 : 20).

La perspective théorique de cet auteur comprend trois postulats généraux: a) l'utilisation d'une méthode génétique ou d'une méthode de développement; b) le fonctionnement mental supérieur de l'individu est le résultat de processus sociaux; et c) les processus sociaux et psychologiques humains sont fondamentalement façonnés par des outils culturels, également appelés médias de médiation (Lock, 2003).

2.2.1. La méthode génétique et les fonctions mentales (ou psychiques)

Comme Piaget, Vygotsky a considéré que les bébés naissent avec les compétences de base pour le développement intellectuel (bien que Piaget se concentre sur les réflexes moteurs et les capacités sensorielles), qu'il a appelé les fonctions mentales élémentaires. Ces fonctions inférieures sont génétiquement déterminées et leur comportement émergent est limité, conditionnant ainsi ce qu'un individu peut faire. Ces fonctions se produisent sans l'influence d'un stimulus externe, sont involontaires et ne nécessitent souvent aucune réflexion de la part de l'individu. Parmi ces fonctions mentales, on trouve :

- Les sensations: les sens d'un enfant lui permettront automatiquement de distinguer, grâce aux transmissions cérébrales, le chaud du froid, le doux de l'amer, etc., et pourront ainsi agir selon le contexte.
- La faim. Il s'agit d'un méta-processus dont le contrôle dépasse même les autres processus corporels. Cela se manifeste automatiquement sans qu'il soit nécessaire de l'invoquer.
- La mémoire. C'est une fonction utile pour la survie, les petits peuvent mémoriser immédiatement les choses liées à leurs besoins (dans un premier temps), comme la voix de leur mère ou le goût de certains aliments comme le lait maternel. Il s'agit de la mémoire dans sa première étape, car elle ne pourra pas nécessairement associer de telles informations à un contexte donné, c'est une fonction vitale non développée.

Et, s'il y a des fonctions ou des capacités de base, l'homme doit finalement posséder d'autres fonctions supérieures afin qu'il puisse être ce qu'il est aujourd'hui. Cette idée sera développée dans son livre *Etudes sur l'histoire du comportement. Le singe. L'homme primitif. L'enfant* (*Studies on the History of Behavior: ape, primitive and child*) une série de trois essais psychologiques sur le comportement des anthropoïdes, homme primitif et enfant. Il présente l'explication de "l'idée de développement" et l'évolution de l'homme primitif vers l'homme culturel. Dans ce livre, il révèle

(Luria et Knox, 2013 : 36) le lien essentiel d'une étape de développement comportemental à la suivante.

Son objectif principal est de montrer que dans le domaine du développement psychologique un processus se produit de façon plus ou moins similaire à ce qui s'est passé il y a longtemps en relation avec le développement organique: le développement historique de l'homme est possible grâce à l'avancée dans l'utilisation des instruments, plutôt que dans le changement de ses propres organes. Dans le processus de développement psychologique, l'homme perfectionne, principalement, le travail de l'esprit ainsi que le développement de techniques spécifiques ou de 'moyens auxiliaires' de pensée et de comportement. De cette façon, la nature sociale est à l'origine de chaque signe culturel, qui à son tour est façonné par l'environnement (Vygotsky *et al*, 2013 : 39).

L'invention et l'utilisation des instruments, que l'auteur appelle 'comportement instrumental', impliquait une restructuration soudaine du champ perceptuel, par laquelle étaient fusionnés l'objet recherché et l'instrument qui permet d'y accéder. Cependant, le développement culturel (ou l'activité de travail, basée sur cette capacité) apparaîtra jusqu'à l'arrivée de l'homme moderne. Avec elle, l'invention des outils, l'association au travail et l'apparition du langage (y compris l'invention du symbole), l'humain pourrait atteindre des processus psychiques supérieurs (Perinat, 2007 : 22).

Par analogie, l'auteur considère que, à mesure que l'enfant grandit et que son apprentissage social augmente, au moyen de ses interactions sociales, ses fonctions mentales élémentaires évoluent et cèdent la place à l'émergence de 'fonctions mentales (ou processus psychiques) supérieures'. Qui sont enseignées et apprises dans des contextes sociaux, et ont généralement une signification sociale. Parmi elles, il est possible de trouver :

- Le langage: la capacité linguistique augmente en raison de la nécessité de communiquer avec les gens. Il s'agit d'un facteur de mesure qui montre l'interaction sociale avec l'environnement. Plus l'implication de l'individu dans d'autres processus sociaux est importante, plus l'apprentissage des langues progressera, ainsi que ses processus de réflexion (la pensée).
- La mémoire. Dans ce cas, l'auteur se réfère au moment où l'individu a franchi le stade élémentaire. Il fait référence au processus par lequel il est déjà capable de cultiver, de contrôler et d'accéder à des aides et outils de mémoire, tels que la sélection d'informations ou de stimuli à conserver, choisir ce qu'il faut mémoriser, associer, etc.

- L'Attention volontaire. C'est un processus de pensée qui permet de rester concentré sur un objet ou une pensée en particulier. Grâce à l'interaction sociale, l'attention peut être accordée, qu'elle soit sélective (focalisée) ou partagée (divisée) et maintenue.
- La perception. À l'aide de la perception, un enfant est capable de reconnaître un stimulus sensoriel, mais ce n'est qu'après avoir interagi socialement qu'il pourra interpréter le sens derrière lui (ce n'est rien d'autre que la capacité de comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont).

Vygotsky différencie les fonctions mentales des fonctions supérieures par quatre critères (Wertsch 1985 : 25): 1) le changement de contrôle de l'environnement sur l'individu (régulation volontaire); 2) l'émergence d'une réalisation consciente du processus mental; 3) les origines sociales et la nature sociale des fonctions mentales supérieures; et 4) l'utilisation de signes pour assurer la médiation des fonctions mentales supérieures.

2.2.2. L'interaction sociale

Vygotsky appelle "développement historique" (ou « développement culturel ») la présence de trois éléments dans une société: un progrès dans la mémoire (c'est-à-dire la présence de ressources mnémotechniques), une logique discursive forte et une abstraction et un calcul arithmétique. Au niveau individuel, cela se manifeste dans l'acquisition de la lecture, de l'écriture, du calcul et du dessin, qui concentre, considère l'auteur, le développement de la pensée. Le signe apparaît comme un élément crucial de sa théorie (présent dans la mémoire, le langage et le calcul), la base du développement culturel des communautés. L'Histoire, dit-il, est le champ de l'émergence de nouvelles formes culturelles, et cette discipline cherche à donner quelques indices pour expliquer le développement cognitif de l'enfant.

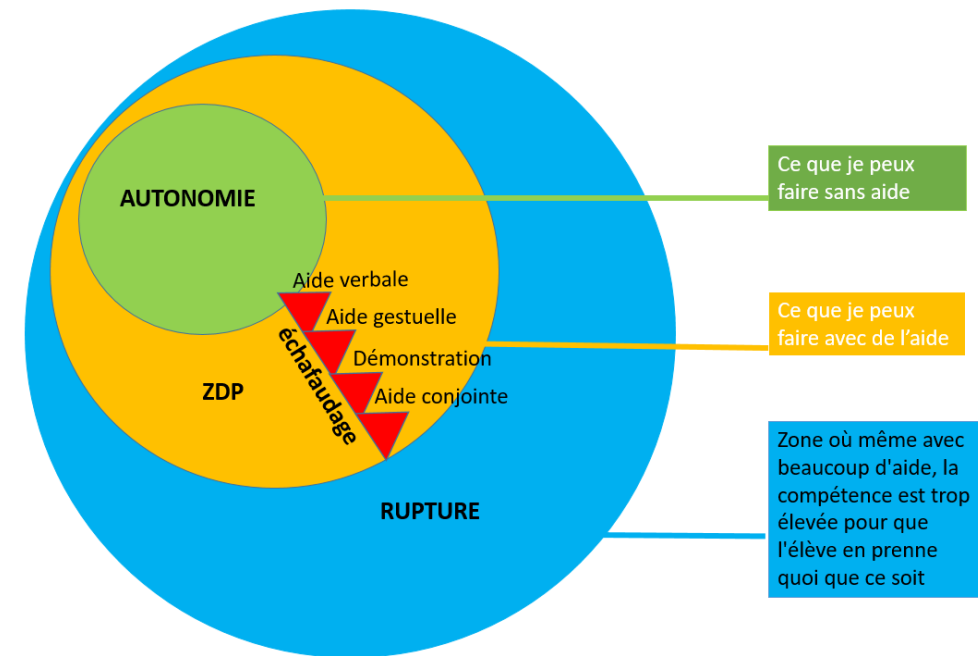
L'interaction sociale joue un rôle clé dans le développement cognitif de l'individu, dit Vygotsky, qui est le résultat d'une interaction dynamique entre l'individu et sa société, de la même manière que l'individu influence la société, la société l'influence. Les processus d'apprentissage nécessitent donc un travail conjoint avec d'autres personnes. Sans apprentissage social, un enfant ne peut pas se développer. Vygotsky, a identifié deux domaines, ou niveaux, où les fonctions apparaissent dans le développement culturel de l'enfant:

- Au niveau social, ou fonction interpsychique. Les fonctions apparaissent d'abord parmi les individus, par l'interaction, la connexion et la communication entre les personnes. À ce niveau, l'apprentissage social émerge.
- Au niveau individuel, ou fonction intrapsychique. Une fois le niveau social terminé, les fonctions apparaîtront pour la deuxième fois, mais plus développées, conduisant au développement cognitif.

Lock (2003) explique ce phénomène comme suit: les petits bébés ne donnent presque aucune indication qu'ils essaient de communiquer lorsqu'ils crient. Il semble probable qu'ils soient seulement en détresse. Mais les adultes, leurs parents, s'inquiètent de savoir pourquoi ils pleurent et essaient de les aider. Leurs cris sont traités comme une demande d'aide, comme s'ils communiquaient avec nous. En fait, c'est ce qu'ils font, mais par défaut. C'est un exemple de ce que Vygotsky signifie avec une capacité interpsychique: la capacité du nourrisson à communiquer, son statut, ne peut pas être localisée en lui, mais seulement dans la relation entre le nourrisson et l'autre personne qui agit, et ainsi constituer le cri comme moyen de communication. Lorsque le bébé se rend compte de l'état fonctionnel des cris et qu'il peut les utiliser pour que quelqu'un fasse quelque chose, alors nous sommes confrontés à une capacité intrapsychique.

Par conséquent, le développement que soulève Vygotsky n'est pas d'apprendre à faire quelque chose de nouveau, mais plutôt de prendre le contrôle de quelque chose de déjà fait et de ses effets sur les autres. Ceci est fortement lié au concept posé par l'auteur comme la zone proximale de développement (ZPD) définie comme « la distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution de problèmes indépendants et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des partenaires plus compétents » (Vygotsky, 1978 : 86). Le ZPD comprend les fonctions en cours de développement mais non terminées. Il fait allusion à la différence entre ce qu'un individu peut faire pour lui-même et ce qu'il peut faire avec de l'aide d'une personne plus experte. Le changement de la capacité interpsychique en intrapsychique dépend de l'interaction avec d'autres personnes.

Figure 1 Diagramme représentant la notion de ZPD



Source : Adaptation de Creative Commons (2020).

Bien qu'au début l'auteur ait considéré que les enseignants ou les adultes devraient guider l'apprentissage, car ils ont une plus grande capacité, il a finalement constaté que l'apprentissage peut se produire dans des groupes de personnes ayant des capacités similaires s'ils sont motivés à s'entraider.

Dans ce domaine, deux aspects sont essentiels, les personnes qui aident et les outils utilisés, tous deux constituent ce que Vygotsky appellerait des 'échafaudages', ou la structure qui permet à un individu d'avancer en sa qualité (cf. figure 1).

L'étayage ou l'échafaudage (*Scaffolding*) est un changement progressif dans le support d'information qui amène l'individu au plus haut niveau qui peut être atteint avec un peu de support. Ce gain de connaissances serait un exemple d'apprentissage interpsychique, tandis que lorsque l'individu acquiert lui-même la nouvelle compétence, il a acquis un apprentissage intrapsychique. Lorsque l'individu est capable de transférer la capacité nouvellement acquise dans un contexte différent, ce qui peut nécessiter une réflexion abstraite, l'apprentissage, dit l'auteur, a été « décontextualisé ». Cela signifie que l'individu n'a pas à rester dans la situation physique dans laquelle il a appris la compétence. Dans ce contexte, l'individu peut également imaginer un

scénario et utiliser un raisonnement hypothétique-déductif pour formuler une réponse à une question de nature abstraite (Lock, 2001).

Les personnes qui peuvent améliorer l'apprentissage d'un individu sont désignées par Vygotsky comme « la personne la plus compétente ou la mieux informée » (*the more knowledgeable other* o MKO en anglais), ce concept fait référence à qui a une meilleure compréhension ou un niveau de compétence plus élevé que l'étudiant, par rapport à une tâche, un processus ou un concept particulier. S'il était initialement utilisé pour désigner un enseignant ou un adulte plus âgé, il faisait même référence à des camarades de classe ou à des pairs ayant plus de connaissances ou d'expérience. Actuellement, il n'est même pas nécessaire d'être une personne (comme c'est le cas des médias électroniques).

Dans le cas des outils, Vygotsky distingue les outils techniques (papier, crayon, tableau, etc.) et les outils psychologiques (les numéros, les mots, les symboles, les normes, les lois, la littérature, les représentations graphiques, etc.). Les deux médiatisent et transforment les actions humaines, d'un comportement impulsif dirigé directement vers un objet souhaité à une activité "instrumentale" médiée par l'outil, mais les premiers servent à changer nos capacités d'une dépendance à l'égard des fonctions élémentaires à des fonctions supérieures, et pouvoir ainsi passer d'une relation directe à une relation indirecte ou médiatisée avec l'environnement.

Chaque culture a son propre type d'outils, à la fois techniques et psychologiques, cependant, trois outils psychologiques sont essentiels dans la description de Vygotsky: les numéros, la langue et les symboles. Parmi eux, le langage est l'outil psychologique qui influence le plus le développement cognitif, pour deux fonctions importantes (Vygotsky 1962) : c'est le principal moyen par lequel les adultes transmettent des informations aux enfants, et le langage lui-même est un outil puissant d'adaptation intellectuelle.

La langue comprend la parole, à la fois son expression et sa compréhension. La nature bidirectionnelle de la communication exige que la langue soit exprimée et comprise, si cela n'est pas fait correctement, le destinataire recevra une signification différente. Cela signifie que le langage peut dicter la façon dont les gens voient les choses et la façon dont ils traitent les informations. Il est suffisamment puissant pour avoir un impact sur la vitesse de développement cognitif, car il est connecté ou lié aux autres fonctions cognitives. Par exemple, le langage peut affecter la façon dont une personne perçoit quelque chose, comme c'est le cas des couleurs, dont les noms varient dans une région et une autre, et dépendent de nombreux facteurs culturels ou

environnementaux (la couleur « bordeaux » peut ne pas être reconnaissable à l'extérieur de France), même dans la motivation donnée à un apprenti. Une personne peut se sentir plus motivée dans sa langue maternelle car elle peut la comprendre et deviner ce qui se cache derrière les mots, donc, elle sera motivée à mémoriser ou à réaliser une activité. Selon Vygotsky (1987), ils existent trois stades de développement de la parole :

- Langage (dialogue) social ou externe: il existe au stade préverbal (<trois ans) lorsque l'enfant ne peut pas encore transcrire ses pensées dans des messages complets. Ses pensées sont assez simples (faim, plaisir, dégoût, satisfaction et insatisfaction à travers les pleurs, les rires, les cris et les gargouillements). Ses émotions sont basiques et n'impliquent aucun exercice intellectuel ou intellectuel. Il s'agit d'une communication externe sans possibilité de contrôler le comportement des autres.
- Langage (dialogue) égocentrique ou privé: le discours est utilisé par l'enfant pour diriger son propre comportement. (3-7 ans). L'enfant commence à énoncer des mots plus clairement et forme des phrases plus complètes. Il pratique cela en parlant à voix haute (même dans les choses les plus courantes et les plus simples). Vygotsky a considéré que ce discours est un produit de l'environnement social d'un individu, étant donné la corrélation positive entre les taux d'interaction sociale et le discours privé chez les enfants.
- Langage (dialogue) interne: il a lieu une fois que l'enfant grandit et se dirige vers l'âge adulte, la parole est utilisée pour diriger à la fois sa pensée et son comportement ou ses effets. Il peut faire des calculs mentaux, analyser une situation sous tous les angles sans dire un seul mot et se forger une opinion sans verbaliser ses arguments. À ce stade, il peut déjà participer à toutes les autres fonctions mentales supérieures.

Pour Vygotsky, la pensée et le langage sont initialement des systèmes distincts depuis le début de la vie, et se fusionnent vers l'âge de trois ans. À ce stade, la parole et la pensée deviennent interdépendantes: la pensée devient verbale et la parole devient représentative. Lorsque cela se produit, les monologues internes des enfants deviennent un discours interne. L'intériorisation du langage est importante car elle stimule le développement cognitif. Ainsi, selon Vygotsky, le dialogue privé est la première manifestation du dialogue interne. En fait, le dialogue privé ressemble davantage (dans sa forme et sa fonction) à un dialogue interne qu'à un dialogue social (McLeod, 2014).

2.2.3. Conceptualisation de l'approche et principales critiques

La théorie de Vygotsky peut être résumée dans sa conceptualisation du développement, qui est vue d'un point de vue cognitif et dépend principalement des relations entre les individus autour d'un enfant, ainsi que des outils que la culture lui donne pour encourager, soutenir et développer sa réflexion. Les connaissances de l'enfant s'acquièrent à travers les liens avec les autres, les idées, les attitudes et les valeurs que les autres lui inculquent. Bien que les outils, les techniques et autres éléments psychologiques jouent un rôle très important dans leur cognition.

Le développement de l'individu atteindra son apogée lorsqu'il parviendra à internaliser les capacités interpsychiques et à les convertir en intrapsychique (en passant de la dépendance des autres à la possibilité d'une action indépendante et à la prise de responsabilité). Le discours égocentrique est essentiel dans son développement, car il permet l'autorégulation, développe la capacité de planifier, de surveiller et de guider sa propre réflexion vers la résolution de problèmes.

Cependant, sa représentation de l'histoire est téléologique (inclut la notion d'étapes et de transitions), se heurte à la thèse du matérialisme historique et à l'idée que le temps humain est histoire (Perinat, 2007 : 25). Quant aux processus supérieurs, il ne parle que de son évolution historique dans les domaines rudimentaires de la mémoire (qui se mêle à l'écriture), du numéro, de la pensée et du langage. Avec son recours aux peuples primitifs, il semble s'aligner avec le courant anthropologique évolutif qui soutenait que le développement psychique dans l'humanité suit une échelle progressive, en leur attribuant une position inférieure à celle des « civilisés ».

La principale critique du travail de Vygotsky réside peut-être dans l'hypothèse qu'il est utile à toutes les cultures. Rogoff (1990) rejette l'idée que les idées de Vygotsky sont culturellement universelles et, d'autre part, déclare que le concept d'échafaudage, qui dépend largement de l'instruction verbale, peut ne pas être également utile dans toutes les cultures ou pour tous les types d'apprentissage. En fait, dans certains cas, l'observation et la pratique peuvent être des moyens plus efficaces d'apprendre certaines compétences.

Bien que Vygotsky ait souligné que, pour examiner le processus de développement chez les enfants, il était nécessaire de comprendre l'unité dialectique des lignes parallèles qui constituaient leur identité (biologique et culturelle), de nombreux auteurs continuent de voir dans l'analyse de Vygotsky une dichotomie entre le naturel et le culturel (Mahn, 1999 : 348).

La façon dont Vygotsky conçoit le développement reste cependant l'objet de découvertes et de nouvelles approches en psychologie, sa notion de ZDP est encore largement utilisée pour expliquer l'introduction d'éléments culturels chez un individu. Cependant, Lock (2003) considère que l'auteur ne répond pas, bien qu'il donne des indices, à la question: comment les gens collectent-ils et dominent-ils les ressources culturelles de leur environnement? Comment ces ressources culturelles ont-elles pu exister? La théorie de Vygotsky, peut-être par manque de temps, n'a pas pu expliquer des éléments de plus grande complexité et tout aussi nécessaires pour expliquer sa vision du développement.

Dans tous les cas, la théorie du psychologue russe continue d'avoir des applications, y compris dans le domaine éducatif, telles que "l'enseignement réciproque", utilisées pour améliorer la capacité des étudiants à apprendre du texte. Dans cette méthode, les enseignants et les élèves collaborent pour apprendre et pratiquer quatre compétences clés: résumer, questionner, clarifier et prévoir. Le rôle de l'enseignant dans le processus se réduit avec le temps.

La contribution de cet auteur a été essentielle à la psychologie lorsque l'on considère que la connaissance est co-construite entre tous les individus lorsqu'ils entrent en interaction, ce qui devient la base du développement intellectuel de chaque société. L'auteur pose les bases du cognitivisme parce qu'il souligne l'importance des processus mentaux individuels, auxquels il attribue une origine sociale, et que, lorsqu'il entre en contact avec d'autres individus, ils deviennent des fonctions mentales supérieures.

2.3. Jean Piaget et le développement cognitif par étapes

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) était un épistémologue, psychologue et biologiste suisse. Ses travaux sur la génération de nouveaux attributs pour le développement de fonctions génétiquement établies (ne nécessitant que de la stimulation ou de l'exercice), lui ont valu la reconnaissance comme le 'père de l'épistémologie génétique'. Il est aussi largement connu pour son travail en psychologie de l'enfance et pour sa théorie constructiviste du développement des compétences et de l'intelligence, à partir d'une proposition évolutive d'interaction entre les gènes et l'environnement.

Piaget a eu deux influences principales: Baldwin et Binet. La publication de 1906 de J.M. Baldwin, *Mental Development of the Child and the Race (Développement mental de l'enfant et la*

race), a décrit le développement cognitif observé chez ses enfants, de cette expérience il a acquis les connaissances nécessaires pour proposer les concepts d'adaptation par assimilation et adaptation en circularité (rétroaction) ou analyse réflexe circulaire (Castilla, 2014 : 13). Dans cette même période, Alfred Binet a publié une série d'ouvrages sur la psychologie de l'intelligence et l'analyse des fonctions intellectuelles, Piaget a accordé une attention particulière à sa définition de l'intelligence en termes d'actions intériorisées, où la pensée devient un système d'exploitation (Huteau, 2006 : 27). Il a incorporé à ces concepts des points de vue biologiques, logiques et psychologiques dans le développement de son épistémologie génétique.

Dans son travail avec les enfants, il avait remarqué que les tests d'intelligence présentaient des schémas équivoques dans les réponses, ce qui le faisait considérer que le processus cognitif ou la pensée des jeunes enfants était intrinsèquement différent de celui des adultes. Avant sa théorie, les enfants étaient considérés comme des organismes passifs, formés et façonnés par l'environnement, Piaget, en démontrant qu'ils ont leur propre logique et leurs propres façons de connaître, a été le premier à conceptualiser le développement cognitif (Rafael, 2008 : 1) et est devenu l'une des figures les plus importantes et les plus influentes du XXe siècle.

2.3.1. La théorie du développement cognitif

Piaget considère que la connaissance doit être étudiée du point de vue biologique, puisque le développement intellectuel se forme à partir de sa poursuite, car, bien que le développement explique l'apprentissage, le processus est plus complexe qu'il n'y paraît. Pour Piaget (1973 : 11), le développement mental est « un équilibre progressif, une étape perpétuelle d'un état moins équilibré à un état d'équilibre supérieur ». Ce développement ne peut être corrigé, car, selon l'auteur, « plus il est stable, plus il est mobile, car il s'apparente à un mécanisme subtil dont les phases de réglage progressives se traduiront par une légèreté et une plus grande mobilité des pièces » (*idem*, 12). Dans ce système, dynamique en permanence, deux conditions opèrent: les transformations et les états (ou étapes). Les premières incluent toutes sortes de changements que les gens et les choses subissent. Tandis que les deuxièmes expriment les conditions ou apparences où ces transformations apparaissent. Ainsi, l'intelligence humaine est adaptative, car la réalité est un changement permanent.

Il propose donc la présence de deux intelligences, qu'il a appelées intelligence figurative et intelligence opérationnelle. L'intelligence figurative, se réfère à l'aspect plus ou moins statique de

l'intelligence (perception, imitation, images mentales, dessin et langage), y apparaissent les mécanismes de représentation qui interviennent dans le maintien de toutes les étapes de l'esprit (comme, les formes, les silhouettes ou les lieux). D'autre part, l'intelligence opérationnelle est liée à la partie dynamique de l'intelligence, sa fonction est de comprendre le monde et de démêler toutes les actions (ouvertes ou cachées) entreprises pour suivre, récupérer ou anticiper les transformations d'objets ou de personnes intéressés. Les éléments figuratifs sont subordonnés aux éléments opérationnels et dynamiques, de sorte que la compréhension vient de l'aspect opérationnel de l'intelligence. Ainsi, l'intelligence opérationnelle serait responsable de la manière dont l'environnement est compris et, lorsque cela ne fonctionne pas, de s'adapter aux nouvelles conditions.

Le développement de l'enfant sera donc guidé par deux principes de base, que l'auteur a nommés 'fonctions invariables' : l'organisation et l'adaptation. Le premier est une prédisposition interne à toutes les espèces, c'est-à-dire une tendance à intégrer des schémas physiques simples ou des schémas mentaux dans des systèmes plus complexes. Le second fait référence à la possibilité d'ajuster les structures mentales ou le comportement aux exigences externes (Rafael, 2008 : 2).

L'adaptation a été possible par l'existence de deux fonctions basiques chez l'individu : l'assimilation et l'accommodation. (Furth, 2007). L'assimilation permet à l'enfant d'adapter les nouvelles informations à ses schémas actuels (par exemple, un enfant appellera un animal inconnu avec le nom de celui qui lui semble familier). L'adaptation est le processus de modification des schémas actuels lorsque les informations ne correspondent pas (dans ce cas, l'enfant incorporera le nom de l'animal inconnu dans ses schémas, en les modifiant). Les deux processus expliquent les changements dans l'apprentissage tout au long de la vie de l'individu. Cette construction graduelle et permanente est largement liée à la représentation de l'apprentissage, dont le développement dépend d'une interaction complexe de cinq déterminants : la maturation du système nerveux, l'expérience (physique et logique-mathématique), l'interaction sociale, l'équilibre et l'affectivité (Rodríguez, 1999 : 478).

Sa théorie de l'apprentissage constructiviste (cogniviste) est basée sur le lien entre la capacité cognitive et l'intelligence de l'enfant avec l'environnement physique et social. Le développement cognitif représente une réorganisation progressive des processus mentaux résultant de la maturation biologique et de l'expérience environnementale. Sur ce point, il postule que le développement cognitif passe par quatre stades ou étapes : le stade motrice sensorielle ou sensori-

moteur (de la naissance à environ 2 ans); le stade pré-opérationnelle ou pré-opérateur (de 2 à 7 ans); le stade opératoire concret ou d'opérations spécifiques (7 – 11 ans); et, le stade formel ou d'opérations formelles (11 – 12 ≈ 16 ans) (cf. Figure 2).

Figure 2 Les étapes ou étapes du développement cognitif de Piaget



Source: élaboration personnelle.

Le stade motrice sensorielle comprend de la naissance à l'acquisition du langage (jusqu'à deux ans). Les enfants acquièrent progressivement des connaissances et une compréhension du monde en coordonnant les expériences (comme savoir que le son d'une chanson appartient à un objet musical ou à la bouche de leur mère, en stimulant la vue et l'ouïe) et l'interaction physique avec des objets (en prenant la main d'une personne, en introduisant des jouets dans la bouche, en mordant, etc.). L'apprentissage dérive des actions physiques, et l'action réflexive et instinctive passe de la pensée symbolique au mouvement indépendant du corps. Selon l'auteur, le développement de la permanence de l'objet est l'une des réalisations les plus importantes, cela signifie que l'enfant comprend que les objets existent même s'il peut ou non le percevoir (par exemple, cacher un jouet ou une personne puis le montrer à nouveau à l'enfant). À la fin de cette étape, un sentiment permanent de soi et d'objet est créé.

Piaget a appelé le mécanisme d'apprentissage antérieur « réaction circulaire », ce qui signifie simplement une nouvelle expérience résultant de l'action de l'individu, ce qui signifie simplement une nouvelle expérience résultant de l'action de l'individu. Son caractère est circulaire car, compte tenu de la nouveauté de l'événement, l'enfant essaie de le reproduire autant de fois que

possible. Il existe trois types de réactions: primaire (centrée autour du corps de l'enfant, comme la succion du doigt), secondaire (dirigée vers la manipulation d'objets, comme appuyer sur un bouton pour jouer une chanson) et tertiaire (liée à l'exploration de nouveaux effets dans le monde, comme entrer dans des espaces qui lui sont inconnus) (Piaget, 1977).

À l'intérieur de ce stade, il y a six subdivisions où Piaget décrit le processus de développement en détail (cf. tableau 1).

Tableau 1 Sous-étapes de l'étape sensorielle motrice (théorie de l'apprentissage cognitif Piaget).

Subdivisions	Âge	Description
1 Réflexes simples	De la naissance à 1 mois.	Le comportement du nouveau-né se caractérise par des réflexes innés (rotation pour voir les objets qui bougent, aspiration des objets avec la bouche, prise des objets avec la main), qui deviendront de plus en plus efficaces. Il suit des éléments qui bougent, mais il ne connaît pas sa disparition.
2 Réactions circulaires primaires	1 à 4 mois	Le bébé commence à délimiter son corps à travers des découvertes occasionnelles qui suscitent l'intérêt. Il surveille de près l'endroit où un élément disparaît et commence à coordonner les réflexes et les réactions circulaires primaires.
3 Réactions circulaires secondaires	4 à 8 mois	Développement d'habitudes, récupération des gestes qui par hasard ont exercé une action intéressante sur les choses. Résultat du développement de la coordination entre vision et préhension, une différenciation se produit entre les moyens et les fins, ce qui représente l'émergence de la logique.
4 Coordination des réactions circulaires secondaires	8 à 12 mois	L'intentionnalité commence à exister. Il coordonne la vision et le toucher, mais aussi les plans et l'intentionnalité. C'est l'étape où la logique se développe et la coordination entre les moyens et les fins. Il imite les sons et les actes, ce qui indique le début de la mémoire et de la représentation
5 Réactions circulaires tertiaires, nouveauté et curiosité	12 à 18 mois	L'enfant commence à expérimenter méthodiquement, il utilise de nouvelles formules pour obtenir ce qu'il veut et reconnaît les photographies de famille et exécute des ordres verbaux simples. C'est une étape associée à la découverte de nouveaux moyens pour atteindre les objectifs.
6 Internalisation des schémas	18-24 mois	Un changement de la tâche sensomotrice à la tâche mentale est présenté. De nouveaux modes de déduction apparaissent. C'est le stade de la permanence de l'objet et les débuts de la compréhension interne, ou de la vraie créativité. C'est le prélude à la phase pré-opérationnelle.

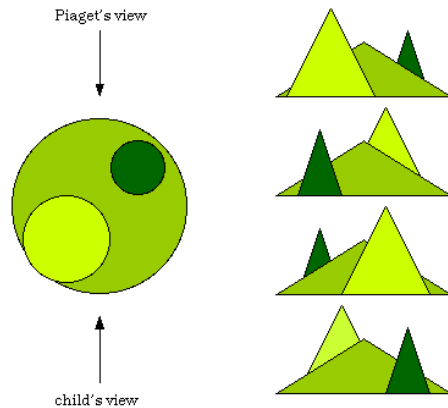
Source: élaboration propre.

La phase préopératoire commence lorsque la permanence de l'objet a été comprise et se produit entre 2 et 7 ans. Les enfants apprennent à interagir avec leur environnement à travers des mots et des images mentales. Il y a à son tour une division en deux sous-étapes, appelées préconceptuelles et prélogiques (ou intuitives). Dans la première sous-étape (2-4 ans), la représentation symbolique et l'égoïsme dominant. À la capacité d'utiliser un mot ou un symbole pour désigner un objet réel qui n'est pas présent, l'auteur l'a appelé fonctionnement sémiotique ou pensée représentationnelle. Dans la seconde (4-7 ans) apparaissent l'intuition, l'apprentissage par essais et erreurs et l'utilisation des nombres. Bien qu'ils commencent à utiliser les nombres comme outil de réflexion, selon l'auteur, ils ne sont pas en mesure de comprendre les relations sérielles et hiérarchiques. Cependant, des études récentes ont montré que les principes numériques de base sont déjà présents à ce stade (Rafael, 2008 : 9).

Des théories intuitives sont également présentes chez l'enfant, caractérisées par l'explication des phénomènes naturels, la plupart du temps à travers ce qu'il a appelé « l'animisme »; c'est-à-dire l'attribution d'états et de traits humains à des objets inanimés (par exemple, jouer au théâtre avec des poupées et leur parler), car ils sont incapables de les distinguer. Il s'agit, comme le dit l'auteur, de "tout objet qui exerce une activité, étant essentiellement relatif à l'utilité pour l'homme" (Piaget 1973 : 44).

Cette étape est marquée par l'égoïsme, ou la croyance que tous les gens voient le monde de la même manière que l'enfant, que les objets inanimés ont les mêmes perceptions qu'eux, et peuvent voir, sentir, entendre, etc. L'égoïsme a été montré par Piaget dans une expérience où il a placé une série de différentes "montagnes" de papier réparties sur une table, la vue de l'enfant et celle de Piaget étaient différentes (cf. Figure 3). Lorsque le chercheur a demandé à l'enfant de choisir entre quatre images quelle pourrait être la vue de Piaget. Les enfants de moins de six ans ont choisi l'image qu'ils ont vue (la première, de haut en bas); les enfants plus âgés ont choisi correctement (le deuxième de haut en bas).

Figure 3 L'expérience de Piaget de la phase pré-opérationnelle

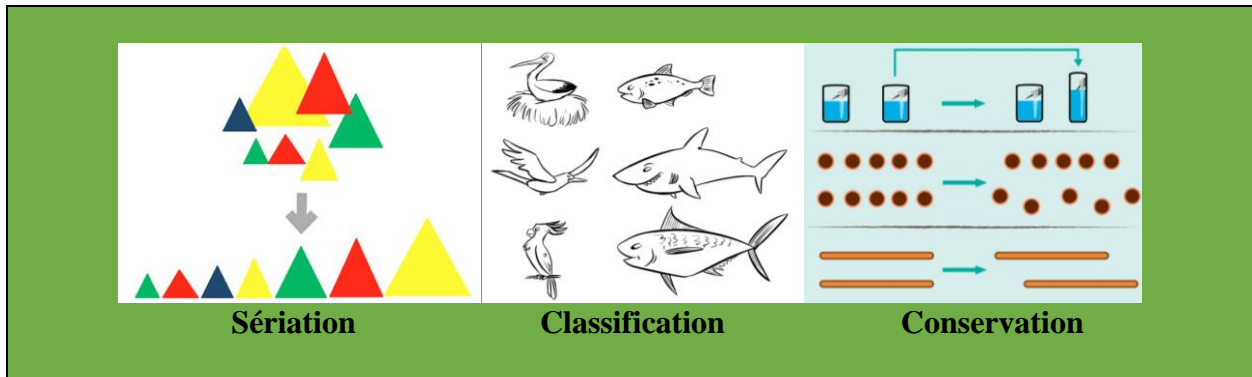


Source: C. George Boeree (2003).

Stade des opérations spécifiques, (7-12 ans), en elle la pensée égocentrique diminue progressivement, tandis qu'une capacité croissante semble se concentrer dans les stimuli par les choses ou les phénomènes qui ont déjà connu. Le mot opérations fait référence aux opérations ou principes logiques utilisés pour résoudre les problèmes. L'enfant utilise des symboles pour représenter, mais uniquement dans des contextes familiers.

L'enfant passe de la focalisation sur les états statiques à l'explication de la nature des transformations. L'enfant est capable de penser dans les deux sens (si $2 + 2 = 4$, puis $4 - 2 = 2$), ce qu'on appelle la réversibilité, impliquant un développement de la logique et de la déduction. Au cours de cette étape, l'enfant interprète le monde à travers trois types d'opérations mentales ou de schémas: la sériation (la capacité d'ordonner des objets en progression logique), la classification (le regroupement d'objets ou de phénomènes selon certaines caractéristiques) et la conservation (compréhension qu'un objet reste le même malgré des changements superficiels dans sa forme ou son apparence physique) (cf. Figure 4).

Figure 4 Types d'opérations mentales au stade des opérations concrètes de Piaget



Source: élaboration personnelle.

Stade des opérations formelles. C'est la dernière étape du développement cognitif (≥ 11 ans), les enfants développent une vision plus abstraite du monde et utilisent une logique formelle, peuvent formuler des hypothèses pour résoudre un problème et les tester. Ils sont capables de raisonner à partir de certaines entrées. À ce stade, la pensée se caractérise par quatre éléments: a) la logique propositionnelle, qui est la capacité d'extraire une inférence logique de la relation entre deux prémisses (par exemple: si les métaux sont malléables et que l'or est un métal, alors l'or est malléable) et les relations logiques entre eux; b) le raisonnement scientifique (ou la pensée hypothétique-déductive), ou l'approche des problèmes dans une perspective systématique, en formulant des hypothèses et en les comparant aux résultats; c) raisonnement combinatoire, ou la possibilité de penser à des causes multiples dans un phénomène donné; et, d) le raisonnement sur les probabilités et les proportions, ce qui implique la concession de relations inférées entre deux quantités. (Piaget et Inhelder, 1978).

Pour conclure, le développement cognitif de l'auteur représente une série d'étapes progressives des processus mentaux résultant de la maturation biologique et de l'expérience environnementale, sur lesquelles les individus construisent une compréhension du monde qui les entoure, pour ensuite le confronter à cela qu'ils savent déjà.

2.3.2. Contributions et critiques

Comme Piaget l'affirme lui-même, il s'agit d'une théorie interdisciplinaire avec des éléments de psychologie, biologie, sociologie, linguistique, logique et épistémologie. À partir de chaque composant, il est possible d'établir les éléments suivants (Piaget, 1970 : 24-26):

- Composante biologique: chaque transformation (individuelle ou comportementale) est épigénétique, elle dépend des réponses du génome aux pressions de l'environnement. Ces transformations impliquent des processus d'équilibrage ou d'autorégulation continus.
- Composante sociologique: la coordination de l'action est interindividuelle (impliquant à la fois l'individu et la société).
- Composante linguistique: la base héréditaire des structures linguistiques est visible dans les unités de base sur lesquelles elles reposent (ce serait la base de la grammaire générative de Chomsky).
- Composante logique: derrière la pensée consciente se trouvent certaines "structures opératoires naturelles" qui sont à la base de l'axiomatisation, à travers un processus d'abstraction réflexive.
- Composante épistémologique: l'individu de la pensée est indissociable, car même lorsqu'il s'agit de réduire au minimum les activités du sujet, cela implique de recourir à des interprétations psychologiques.

L'apport de la théorie cognitive de Piaget a eu un impact sans précédent sur la psychologie, mais surtout sur la pédagogie. Bien que l'auteur ne se considère pas comme un éducateur, il s'agit d'une des théories psychologiques ayant le plus grand impact sur l'éducation, à la fois en théorie et en pratique.

Même si Piaget considérait que le côté génétique de la psychologie était suffisant pour expliquer le développement cognitif et social de l'enfant, il est actuellement connu que le développement cognitif a besoin de différentes théories pour être expliqué. De même, les contributions piagésiennes ont reçu différentes critiques. Ici, nous ne listons que les plus représentatifs.

Le développement, comme l'a fait remarquer l'auteur lui-même, n'a pas un degré de progrès continu et ininterrompu, comme ses étapes pourraient le laisser croire. Au contraire, entre chaque étape, il peut y avoir des lacunes ou des 'décalages' qui limitent le développement cognitif de l'individu; sans oublier qu'il est également possible que certains concepts de niveaux supérieurs

soient appris par des enfants plus jeunes, ou qui savent comment résoudre les problèmes mais manquent des compétences verbales pour démontrer leur compétence (Singer-Freeman, 2006 : 291). De plus, les niveaux de développement cognitif ont été arbitrairement associés à des limites d'âge spécifiques, mettant toute la théorie en vulnérabilité s'il était possible de démontrer qu'il existe une pensée formelle ou une logique prépositionnelle chez les enfants du primaire (Lourenço et Machado, 1996 : 146).

Lourenço et Machado (1996 : 144) critiquent l'idée de Piaget selon laquelle le langage est une entité générale dont le développement est uniforme, alors qu'en réalité il dépend de variables contextuelles, des besoins en mémoire, du contrôle matériel, de la nature des tâches demandées, le type de questions posées et les réponses données.

Piaget a considéré que l'individu peut se développer cognitivement de manière indépendante, bien qu'en réalité, l'environnement socioculturel soit une partie active de son développement cognitif. L'interaction sociale enseigne à l'enfant le monde et l'aide à développer, à travers les étapes cognitives, des processus que Piaget a négligés. Autrement dit, le sujet épistémique piagétien n'a pas de classe sociale, de sexe, de nationalité, de culture ou de personnalité (*idem*, 150).

Des études plus récentes, qui utilisent les neurosciences, remettent en question le concept de « connaissances » et posent une approche systémique dynamique, où la connaissance d'un domaine spécifique se construit à mesure que les enfants développent et intègrent certaines informations. Dans cette approche, l'apprentissage et les connaissances acquièrent une intégration fluide (Callaghan, 2005).

Bien que les critiques, depuis ses débuts jusqu'à nos jours, soient abondantes, surtout compte tenu de la négligence de l'auteur à améliorer le style de communication précise de ses conclusions (Lourenco et Machado, 1996 : 158), les contributions de Piaget sont importantes non pour les contributions elles-mêmes, mais pour les buts, problèmes et concepts sur lesquels il a basé son travail scientifique. En ce sens, l'auteur a déjà gagné une place incontestable dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie.

2.4. Jerome Bruner et la théorie de l'apprentissage

Jerome Seymour Bruner (1915-2016) était l'un des psychologues américains les plus reconnus dans le domaine de la psychologie cognitive. Il s'est concentré sur l'étude des modèles

d'enseignement et la conception de modèles capables de s'adapter aux besoins de l'élève, surmontant les modèles réducteurs et mécanistes de l'apprentissage mémoriel comportemental, car il considérait qu'ils limitaient les potentialités intellectuelles des élèves en les considérant comme des récepteurs passifs de la connaissance.

Les théories de Bruner ont réussi à être l'une des plus révolutionnaires en psychologie, en deux moments, d'abord en tant que représentant de la 'révolution cognitive'¹¹, en dirigeant le *Harvard Center for Cognitive Studies*, et deuxièmement en examinant de façon critique les sciences cognitives et en conduisant la 'révolution culturelle', où il a essayé de rapprocher la culture, la langue et l'histoire, car celles-ci constituent la pensée et l'action humaines (Guilar 2009 : 235).

Entre 1952 et 1972, Bruner a travaillé pour l'Université Harvard, où il a développé sa théorie de l'apprentissage, qui décrivait le processus par lequel l'individu apprend dans la vie, les formes de représentation existantes et le développement d'une théorie de l'enseignement.

En 1956, il a publié *A Study of thinking*, où il se concentre sur l'analyse des mécanismes par lesquels l'esprit réduit l'expérience à un ensemble sous-jacent de catégories conceptuelles gérables (Bruner, 2001: XI). Autrement dit, il a essayé de révéler les phénomènes de connaissance les plus simples et les plus omniprésents, tels que la catégorisation, l'inférence et la conceptualisation (*idem*, 10). À travers de multiples expériences, il essaie de décrire ce qui se passe lorsque l'intelligence humaine cherche à classer son environnement en types d'événements significatifs, en traitant différentes choses comme équivalentes. Dans ce livre, il explique que le sujet encode et classe les données qui proviennent de l'environnement à travers des catégories disponibles pour le comprendre. Ces processus intermédiaires entre stimuli et comportements dépendent des besoins, des expériences, des attentes et des valeurs du sujet (Bruner, Goodnow et Austin, 1978).

Avec cette étude, une longue série de recherches sur l'apprentissage allait commencer, centrées sur l'étude des concepts et des catégories, y compris *The process of education (Le processus d'éducation)* (1960) et *Toward a Theory of Instruction (Vers une théorie de l'enseignement)* (1966). De plus, pendant la période où il travailla à Harvard, il fonda, avec G. Miller, et dirigea le Center for Cognitive Studies (1962), un endroit où le cognitivisme commence à devenir célèbre dans le monde entier (Guilar, 2009 : 295). À partir de ce centre, Bruner participe à la création et à la

¹¹ La révolution cognitive est le nom donné au *sorpasso* du behaviorisme par le cognitivisme comme paradigme scientifique en psychologie: on considère qu'elle commence par la révision du livre « Verbal Conduct of Skinner » de Chomsky (1957) et la publication de « Cognitive Psychology » par Ulrich Neisser (1967).

réforme de plusieurs modèles éducatifs. La principale contribution de Bruner à l'éducation se situe dans le domaine des modèles de traitement de l'information: des modèles conçus pour aider les étudiants à acquérir et à exploiter des données. Ses principaux progrès dans ce domaine sont liés au développement et à l'utilisation du concept de 'réussite' dans l'élaboration des programmes éducatifs.

Sur les expériences de ce centre, dans le livre *Le processus d'éducation*, il définirait l'enseignement comme un « véhicule pour accéder aux structures sous-jacentes de propositions qui contiennent tous les domaines de la connaissance, ce qui n'est vraiment appréhendé que lorsqu'il est redécouvert. Un curriculum est basé sur des étapes successives à travers le même domaine de connaissances et vise à promouvoir l'apprentissage de la structure sous-jacente d'une manière de plus en plus puissante et raisonnée; Ce concept a été appelé un programme en spirale » (Bruner, cité dans Guilar, 2009: 237)¹².

L'apprentissage est une fonction, selon Bruner, de la catégorisation, qui n'est rien de plus qu'un processus par lequel la difficulté à interagir avec la réalité est réduite, par le groupement d'objets, d'événements ou de concepts, en grandes catégories: par exemple, les oiseaux, les types de maisons, les artisanats, etc. Chaque individu a ses propres catégories, adaptables en fonction de leurs échanges avec l'environnement, en créant éventuellement de nouvelles, et en modifiant toujours les existantes. Le processus d'apprentissage est donc actif en permanence, associatif, constructif et représentatif. La structure cognitive préalable de l'apprenti (ses modèles et schémas mentaux) signifie et organise ses expériences et lui permet d'aller au-delà des informations données, car pour les intégrer dans sa structure il doit les contextualiser et les approfondir. C'est-à-dire que, sur une base antérieure, l'individu re-signifie et réorganise ses relations avec la réalité (Bruner, 1963).

La catégorisation est étroitement liée à des processus tels que la sélection d'informations, la génération de propositions, la simplification, la prise de décision et la construction et la vérification des hypothèses. Pour former une catégorie, disent les auteurs Bruner et Goodman (1947), il est possible de suivre ces règles: a) définir les attributs essentiels de leurs membres, y compris leurs composants essentiels; b) décrire comment ses composants essentiels devraient être intégrés; c) définir les limites de tolérance des différents attributs afin qu'un membre appartienne à la catégorie.

¹² Traduction personnelle

Un concept est « le réseau d'inférences qui sont ou peuvent être mises en jeu par le processus de catégorisation » (Bruner, Goodnow et Austin 1956 : 244). Consolider / internaliser / s'approprier le concept est possible grâce à un schéma de décisions impliquant cinq facteurs: 1) La définition de la tâche; 2) La nature des exemples trouvés; 3) La nature des processus de validation; 4) Les conséquences de catégorisations spécifiques, et; 5) La nature des restrictions imposées. Pour les auteurs, deux processus liés à la catégorisation doivent être distingués: l'apprentissage des concepts (*Concept formation* ou formation de concept) - qui apparaît généralement plus fréquemment jusqu'à l'âge de 14 ans - et l'identification des propriétés qui déterminent une catégorie (*concept attainment* ou réalisation de concept) - plus fréquent après 15 ans.

Ces définitions se sont avérées être un outil très efficace en classe, car elles ont permis la transmission d'une grande quantité d'informations à travers de nombreux concepts interdépendants. Selon les auteurs, cela exige que les enseignants servent de guide à travers les différents concepts, mais aussi d'évaluateurs qui mesurent l'efficacité de l'approche.

Pour la psychologie cognitive, le concept de représentation (et d'autres associés, tels que l'image mentale, le modèle mental, le schéma, le script, etc.) est la base à partir de laquelle commence la recherche. Ce concept était essentiel puisqu'il ne faisait pas partie du répertoire comportementale, car il était considéré comme non scientifique et difficile à mesurer (Enesco, 2011 : 2). Un système de représentations est un ensemble de règles par lesquelles il est possible de préserver ce qui est vécu dans différents événements. Les faits peuvent être représentés par (cf. Figure 5) : 1) les actions requises ou médium actif (*enactive representation*); 2) à travers une image ou médium iconique ou imagé (*iconic representation*); ou, 3) par des mots ou d'autres symboles ou médium symbolique (*symbolic representation*). Au sein de chacun de ces types, il existe plusieurs variantes (Enesco, 2011 : 5).

Figure 5 Les trois modes de représentation de l'expérience selon Bruner.



Source: élaboration personnelle.

Ces trois types de base par lesquels l'individu re-présente la réalité, se développent à mesure que l'individu évolue avec le temps - cognitivement parlant - bien qu'ils fonctionnent également de manière parallèle et interdépendante. Cependant, leur développement peut se produire comme suit: la représentation enactive apparaît dans la période sensori-motrice de Piaget (première année de vie), la représentation iconique dans la période préopératoire (3, 4, 5 ans) et, la symbolique, dès l'âge de six ans, lorsque les enfants peuvent utiliser des symboles linguistiques et logiques pour comprendre et représenter la réalité (Guilar: 2009 : 237).

En ce sens, l'éducation, dit l'auteur, doit être une sorte de cursus en spirale, qui permettent de partir d'un type de savoir selon le stade où se trouve l'individu (*idem*, 238). Par exemple, pour apprendre à dessiner, il faudrait d'abord se familiariser avec les instruments de peinture, puis dessiner et enfin définir la peinture. Le respect du moment éducatif est la clé de l'assimilation des concepts.

Selon Guilar (2009), la pensée pédagogique de Bruner a fourni trois modèles, d'importantes implications éducatives.

- a) Apprentissage par découverte. L'instructeur doit motiver les étudiants, afin que ce soit eux-mêmes qui découvrent les relations entre les concepts et construisent des connaissances (ici il est possible d'identifier les fortes influences de Piaget). Cette approche implique un changement dans les méthodes pédagogiques plus traditionnelles, car le contenu ne doit pas être affiché dans sa forme définitive, mais doit être progressivement découvert par les élèves.
- b) Les informations, ou le contenu d'apprentissage, doivent être présentées d'une manière appropriée à la structure cognitive (le mode de représentation) de l'apprenant. Par exemple, dans le cas de l'apprentissage des langues, le format le plus étudié par Bruner était celui du jeu, dans lequel les compétences sociales nécessaires à la communication sont acquises avant que la langue n'existe. Les adultes utilisent des stratégies pour les comportements des bébés et sont au-dessus de ce que leurs compétences permettent. Ce concept est connu sous le nom d'échafaudage et est une définition clé dans les nouvelles théories d'apprentissage.
- c) Le curriculum doit donc être organisé en spirale, c'est-à-dire que le même contenu, les mêmes idées ou les mêmes concepts doivent être travaillés, chaque fois plus en profondeur. Les représentations mentales doivent être modifiées en fonction de la cognition ou de la capacité à catégoriser, conceptualiser et représenter le monde de l'individu. Sur la base de cette idée, Bruner estime que l'utilisation des ressources technologiques sera positive dans la mesure où elles favoriseront la stimulation cognitive à travers des matériaux qui développent des opérations logiques de base, ou si ces ressources permettent aux élèves de rechercher des réponses, compte tenu de la présence d'un ou plusieurs stimuli sur l'écran.

Ainsi, pour Bruner, le travail de l'enseignant n'est pas d'expliquer le contenu de manière systématique et répétitive, mais plutôt de fournir le matériel approprié pour stimuler ses élèves par l'observation, la comparaison, l'analyse des similitudes et des différences, etc.

Cependant, l'apprentissage par découverte n'a pas été sans critique. Peut-être que son principal critique était David P. Ausubel, qui considérait que l'apprentissage par la découverte était une mystification, car il ne trouvait pas nécessairement significatif ni l'apprentissage de réception ni l'apprentissage mécanique obligatoire. L'un et l'autre, selon lui, peuvent être importants selon la façon dont les nouvelles informations sont stockées dans la structure cognitive.

2.5. Noam Chomsky et la grammaire générative et transformationnelle

Noam Chomsky (1928 -) est l'un des penseurs vivants les plus importants aujourd'hui, bien qu'il soit linguiste de formation, son travail aborde différents domaines tels que la psychologie, la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques, l'économie, entre autres. Il est l'un des scientifiques les plus cités de l'histoire et l'un des plus influents étant donné son large éventail de recherches. Son travail sur l'acquisition du langage ("Théorie de la grammaire universelle") deviendra un paradigme dans le domaine de la linguistique. Dans sa proposition, il établit que les langues utilisées par les sociétés humaines possèdent des caractéristiques structurelles communes. Ainsi, Chomsky en déduit que l'acquisition d'une langue est fonction de la capacité individuelle à identifier, internaliser et modifier les structures de base de la langue en question.

Les postulats de Chomsky ont eu d'énormes implications dans le développement et la conformation du cognitivisme. Sa révision du travail de Skinner et sa proposition de la 'grammaire à états finis' se sont révélées être une critique puissante de la méthode basée sur l'étude du comportement de l'esprit et du langage qui a dominé jusqu'à la fin des années cinquante, ouvrant ainsi l'espace pour la conformation d'une nouvelle approche en psychologie.

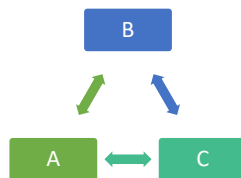
Dans sa révision du *Verbal Behavior* de Skinner, Chomsky (1959 : 35) s'est distancié du behaviorisme, en avertissant que les concepts de stimulation, de renforcement et de généralisation ne sont pas utiles quand on parle d'apprentissage des langues. Bien qu'une petite partie de la langue puisse s'expliquer par ces termes, la créativité et l'autodétermination de l'expression sont des déterminants essentiels du langage. Pour l'auteur, la généralisation (du comportement appliqué à la langue) ne peut expliquer cet aspect 'créatif' du langage.

La contribution de Chomsky à l'explication du langage humain apparaît dans sa proposition théorique de grammaire générative-transformationnelle (plus récemment connue sous le nom de biolinguistique). Il postule l'existence d'une structure mentale interne qui facilite la production et la compréhension des expressions dans une langue, rendant l'apprentissage et la maîtrise linguistique possibles avec très peu d'efforts. Il s'agit d'une proposition théorique rationaliste

complexe qui explique le processus d'acquisition conceptuelle et le fonctionnement général de l'activité linguistique (Barón et Müller, 2014 : 417).

En 1957, Noam Chomsky publie *Syntactic Structures*, où il propose que la linguistique ne se concentre pas sur le savoir et son expression chez les locuteurs, mais sur le savoir que possèdent ceux qui écoutent. La question centrale de Chomsky, dit Caicedo (1971 : 7), pour décrire l'acquisition du langage passe par la question:

Quelle sera la structure du dispositif organique B d'un individu qui, en soumettant une analyse des données linguistiques primaires A, lui permet pendant un court laps de temps de déduire les règles C qui régissent les propos entendus autour de lui? En elle, A constitue les stimuli linguistiques auxquels l'enfant est exposé. B, sera la capacité linguistique qui le guidera dans la déduction des règles qui régissent la langue à laquelle appartiennent les données linguistiques. Et C sera la connaissance qu'il acquiert par rapport à la langue, un ensemble de règles, c'est-à-dire la grammaire de sa langue. Ainsi, à un certain moment, l'enfant a non seulement A mais aussi les parties de C qu'il a réussi à déduire.



C'est-à-dire face à la question: de quelles connaissances un interlocuteur a-t-il besoin pour développer et comprendre des expressions jamais entendues auparavant? Chomsky se lance dans l'étude de la grammaire, une discipline où il essaie de découvrir pourquoi un individu est capable de comprendre une nouvelle phrase. (Par exemple, il pourrait connaître la signification d'un « à plus tard », et ne jamais avoir entendu un « à tout de suite », sachant que les deux expressions signifient exactement la même chose). Par conséquent, il considère que l'individu non seulement répète des phrases, mais est capable de les créer en fonction du contexte où il se trouve, cette logique opère dans les deux sens, car elle lui permet également de comprendre les phrases utilisées dans un certain contexte sans les avoir vues ou entendues auparavant.

Chomsky partait du principe que, malgré les énormes différences entre les langues, elles n'étaient pas si différentes, car parmi elles il y avait un élément commun, une structure de base très similaire (avec des propriétés communes), qu'il appellerait grammaire ou structure profonde, et il

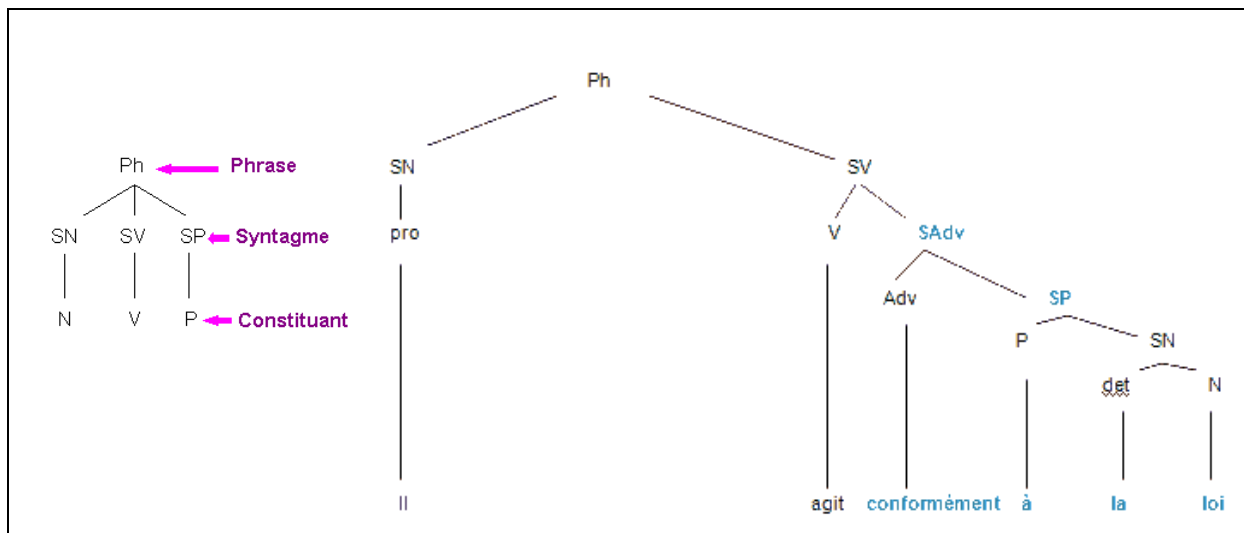
l'a séparée de ce qu'il a appelé la grammaire ou la structure de surface. La première implique une représentation directe de l'information sémantique de la phrase, associée à la structure superficielle (qui tend à reproduire la forme phonologique de la phrase) à travers des transformations. Alors que la seconde est la partie superficielle des langues qui varie, mais leur grammaire profonde est pratiquement la même (Chomsky, 1970). La structure profonde dérive plus ou moins directement des propriétés des éléments lexicaux, tandis que la structure de surface est créée une fois que les opérations syntaxiques correspondantes sont appliquées au composant transformationnel. Selon ce principe, un enfant pourrait donc apprendre n'importe quelle langue quelle que soit son origine.

Chomsky considère l'existence de structures syntaxiques, appelées plus tard "le problème logique de l'acquisition du langage". Ces structures contiennent des connaissances spécifiques qui ne sont pas soumises à l'apprentissage car elles permettent d'interpréter des phrases sans avoir à recourir à une énorme quantité d'opérations formelles complexes ; il est peu plausible, en effet, pour les enfants de les acquérir par une 'instruction explicite' de leurs aînés.

L'approche de Chomsky de la syntaxe était complètement rationnelle, basée sur des règles pour fragmenter les structures d'une phrase en parties de plus en plus petites. Celles-ci sont utilisées pour se combiner plus tard avec d'autres types de règles « transformatrices », et ainsi être en mesure d'étudier les changements dans la structure de la phrase et ses implications grammaticales dans la génération de nouvelles informations et l'enrichissement du langage (Chomsky, 1957 : 102).

Pour analyser ces préceptes, il a créé son diagramme d'arbre ou indicateur syntagmatique. Ce qui est défini comme la représentation graphique, faite sur la base de la dérivation, où il est possible d'apprécier les différentes catégories grammaticales, l'ordre syntaxique dans lequel elles sont organisées et les relations d'interdépendance qui se produisent dans la phrase. En d'autres termes, c'est la visualisation graphique de la phrase, du point de vue de sa syntaxe, afin d'identifier les structures grammaticales et les noyaux qui composent la phrase (cf. Figure 6).

Figure 6 Exemple de l'arbre syntaxique, communément appelé indicateur syntagmatique, de Chomsky.



Les syntagmes		Nominal (SN), verbal (SV), prépositionnel (SP), adverbial (Sadv), et adjectival (SA).
Catégories morphosyntaxiques		Parties du discours classiques
Noms	N	Noms
Verbes	V	Verbes
Déterminants	D	articles, adjectifs démonstratifs, adjectifs possessifs, adjectifs cardinaux, adjectifs ordinaux, adjectifs interrogatifs, adjectifs indéfinis, adjectifs exclamatifs
Pronom	pro	pronoms personnels, pronoms relatifs, pronoms possessifs, pronoms démonstratifs, pronoms interrogatifs
Adjectifs	A	adjectifs qualificatifs
Adverbes	Adv	Adverbes
Prépositions	P	Prépositions
Conjonctions	C	Conjonctions

Source : Gezundhajt, 2013.

Dans la phrase de la figure X, une certaine information est présentée: « Il s'agit conformément à la loi ». L'individu peut changer l'ordre de la phrase afin de demander « comment agit-on ? », ou « qui détermine l'action? » Autrement dit, à partir d'une phrase de grammaire, Chomsky propose qu'un jeune enfant qui apprend une langue puisse acquérir des notions dont personne ne lui a parlé. Cela est particulièrement visible si les sujets deviennent complexes dans une phrase.

Sa grammaire générative-transformationnelle (générative parce qu'elle génère ou produit des phrases acceptables et transformationnelle parce qu'elle utilise les règles pour transformer les unités sous-jacentes en ce que tout locuteur comprend) fait référence à l'ensemble de règles innées (soumises à la formalisation) qui permet de traduire des combinaisons d'idées en combinaisons de

mots (Schonenberg, 2000: 57). Ce sont deux propriétés linguistiques importantes: la capacité de générer, ou « problème de Descartes », qui fait référence à la possibilité selon laquelle, à partir d'un ensemble fini d'unités et de règles, un locuteur puisse générer des phrases grammaticales infinies et, en donc interprétables par les auditeurs (qu'ils les aient déjà entendues ou non), et l'existence de transformations (mouvement, effacement, agrégation ou permutation de matériel) qui permettent de capter les liens entre les phrases apparentées.

Ce concept implique que, selon le contexte où il se trouve, un individu sera capable de générer de nouvelles phrases et expressions, surmontant l'apprentissage qu'il a eu précédemment, en permettant le changement, l'évolution et le mélange des langues (Aguilar, 2004 : 1).

Ces idées ont été reformulées dans *Aspects of the Theory of Syntax*, en 1965. Parmi les concepts développés, il y en a plusieurs qui sont considérés comme représentatifs de toute la grammaire générative. Dans le phénomène linguistique, dit l'auteur, il y a à la fois la compétence linguistique et la performance linguistique. La compétence est la connaissance que le locuteur-auditeur possède de sa langue et qui lui permet de crypter et décrypter des messages selon des règles inconscientes et automatiques. La performance, ou exécution linguistique, est l'utilisation concrète qui fait sa compétence, c'est-à-dire l'interprétation et la compréhension des phrases selon des principes extralinguistiques, tels que les restrictions de mémoire, et même les croyances (Chomsky, 1970). Cette dichotomie (compétence et performance) est, pour Chomsky, la première exigence de la grammaire générative, qui est liée à la différence établie par Ferdinand de Saussure entre la langue et la parole, bien qu'elle diffère car la « langue » de Saussure adopte une vision linguistique statique, tandis que celle de Chomsky est une vision dynamique (Aguilar, 2004 : 3).

Un autre terme clé dans le travail de l'auteur est la grammaticalité (*Grammaticality*), qui définit la capacité intuitive du locuteur à discerner les constructions dans sa langue maternelle. La grammaticalité diffère de la signification, qui peut être affectée par des problèmes extérieurs à la grammaire. La grammaticalité d'une phrase se réfère à des propriétés qui concernent la compétence. Autrement dit, que la phrase soit ou non formée selon les règles qui font partie de la connaissance intériorisée des locuteurs, elle fait référence à la correction de règles inconscientes qui relient les sons aux significations. Une phrase peut donc être bien construite en termes grammaticaux, sans nécessairement avoir de sens. Ainsi, il précise que l'acceptabilité d'une phrase n'est pas équivalente à sa grammaticalité. L'acceptabilité fait référence à des facteurs liés à l'action,

à la norme sémantique et pragmatique, ainsi qu'à la complexité de la phrase, ce qui signifie qu'elle peut être utilisée naturellement par un groupe social (Chomsky, 1978).

Une autre contribution importante de Chomsky fait référence au rôle clé du lexique en tant que composante transformationnelle, sur laquelle se fonde l'opposition entre la structure profonde et la structure superficielle d'une phrase (Ciapuscio et Kornfeld, 2018).

Tous ces principes sont restés en vigueur jusqu'aux années 1970 et au début des années 1980. Moment où Chomsky entame une seconde révolution proposant l'élimination des règles dans une nouvelle théorie: Le modèle « principes et paramètres » de la grammaire universelle. Des écrits ultérieurs ont finalisé l'abandon des règles, considéré par certains comme un abandon du cognitivisme par l'auteur. Cette théorie considère que la faculté de langage est établie dans l'« esprit – cerveau » comme une sorte d'organe qui permet la compréhension et la production de chaînes linguistiques à travers une série de calculs effectués de manière totalement inconsciente (le terme esprit - cerveau est utilisé pour souligner la conception de l'esprit comme l'abstraction d'une série d'états cérébraux). Le fonctionnement de ces calculs dépendrait de principes universels pouvant acquérir un certain nombre de valeurs (Barón et Müller, 2014 : 427 ; Opoczynski, 2011).

Selon Aguilar (2004: 6), Chomsky a été l'un des chercheurs les plus importants de l'histoire de la linguistique, non seulement pour avoir surmonté la doctrine saussurienne avec sa grammaire générative et transformatrice, mais pour avoir permis au langage d'être perçu comme une entité vivante, en mouvement et en développement selon les usages qu'une communauté en fait. En ce sens, Chomsky a pu inclure dans la discussion académique deux préceptes: la compétence de l'être humain à utiliser et à se réaliser à travers la langue. D'autre part, que l'individu a la capacité de créer des messages illimités avec sa propre langue. En somme, il s'agit d'un apport structurel dont la description des constituants linguistiques est dynamique et innovante.

Cependant, la théorie de Chomsky a également fait l'objet de critiques importantes. Surtout pour l'étendue de sa portée. Baron et Müller (2014 : 420-21) en soulignent trois:

1) Lorsqu'il se réfère à un locuteur / auditeur idéalisé, l'auteur accorde une connaissance irréprochable de la langue sans être affecté par des limitations ou des distractions du contexte. La proposition de Chomsky n'est pas basée sur l'usage personnel de la langue dans un contexte donné, mais fait référence à un niveau abstrait, le *must-be*, exempt d'influences externes qui ne sont pas considérées comme pertinentes.

2) Il n'est pas possible d'expliquer le fonctionnement quotidien du langage à partir de la grammaire générative car les processus de compréhension et de production en temps et dans les circonstances réelles ne se produisent pas nécessairement dans l'ordre qui a été proposé dans le cadre de la proposition chomskienne. Si tel était le cas, disent les auteurs, le locuteur choisirait les caractéristiques de la phrase (syntaxe) avant de choisir de quoi il va parler (lexique). Encore une fois, c'est une théorie de la concurrence et non de l'action, c'est-à-dire qu'au lieu d'expliquer la manière dont le langage est produit et perçu dans la réalité, il le fait dans ses états abstraits et idéaux.

3) Pour Chomsky, la raison de l'existence du langage chez l'homme n'est pas de permettre la communication mais de permettre la création et l'expression de la pensée. L'expression de la pensée est un besoin humain auquel répond l'apparence du langage, et la communication est un événement secondaire. Alors que d'autres penseurs, comme John Searle, considèrent le langage comme ayant la communication comme objectif principal.

2.6. Ausubel et l'apprentissage significatif

« Si je devais réduire toute la psychologie de l'éducation à un seul principe, je dirais ceci : le facteur ayant le plus grand impact sur l'apprentissage réside dans ce que l'apprenant sait déjà. Déterminez donc ce point et adaptez votre enseignement en fonction. » (Ausubel, 1986, p. vi).

David Paul Ausubel (1918-2008) était un psychologue américain reconnu mondialement pour ses contributions dans le domaine de la psychologie de l'éducation, de la théorie cognitive et des sciences de l'apprentissage. Ausubel a été influencé par les œuvres et les idées de Piaget. En particulier en ce qui concerne ses concepts sur l'acquisition de connaissances et son idée de « schémas conceptuels », également appelés « structures cognitives », où il a proposé que les enfants acquièrent ces structures, avec un niveau de complexité progressif, comme un moyen de s'adapter à l'environnement. Ces structures ou schémas sont des modèles de pensée (action) utiles pour fonctionner dans un contexte donné. Compte tenu de cela, Ausubel a considéré qu'un individu acquiert des connaissances principalement par exposition directe, plutôt que par découverte.

Autrement dit, la compréhension des concepts, des principes et des idées est obtenue grâce au raisonnement déductif (Woolfolk et al., 2010 : 288).

Au sein du cognitivisme, Ausubel se distingue parce qu'il considère que l'apprentissage individuel nécessite de penser et d'apprendre avec des concepts qu'il définit comme des objets, des événements, des situations ou des propriétés qui ont des critères / attributs communs et qui sont dénotés par un signe ou un symbole (Ausubel, 1968).

La première tentative d'expliquer cognitivement sa théorie de l'apprentissage apparaît en 1963 dans son texte *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (« La psychologie de l'apprentissage verbal significatif ») et dans sa conférence, la même année, au sein du congrès Phi, Delta, Kappa, dans lequel il a parlé avec le document « Quelques aspects psychologiques de la structure de la connaissance ». Il y a proposé sa théorie, appelée « théorie de l'apprentissage significatif », qui a résisté à l'assaut de la critique et a été largement diffusée et utilisée dans l'élaboration de plans et de programmes scolaires et curriculaires (Rodríguez, 2008 : 7).

La théorie se réfère au cadre théorique qui vise à rendre compte des mécanismes par lesquels l'acquisition et la rétention de grands corps de sens sont possibles. Son idée principale est que les informations déjà détenues sont utilisées (par le biais de techniques d'apprentissage actif telles que la cartographie conceptuelle (*concept mapping*), les tâches pratiques (*hands-on tasks*) et d'autres) par le biais de connexions avec d'autres informations pour un apprentissage ultérieur.

L'importance de l'apprentissage est donnée par l'apparition d'un contenu lié de façon substantielle et non arbitraire à ce que l'élève sait déjà; ou, autrement dit, c'est le lien entre les nouvelles informations et les précédentes. La relation substantielle et non arbitraire signifie que les idées sont pertinentes par rapport à des aspects de la structure cognitive antérieure de l'élève, comme une image, un symbole déjà significatif, un concept ou une proposition (Ausubel, 1983 : 18).

Cela signifie que chaque processus éducatif doit tenir compte des connaissances préalables de l'individu afin qu'il puisse créer une relation avec tout ce qui est nouveau à apprendre. Les informations existantes (ou précédentes) sont appelées par Ausubel « concept pertinent ou connaissance préalable pertinente », ce sont des informations disponibles, clarifiées et bien assimilées dans la structure cognitive, ce qui permet "l'ancrage" des nouvelles informations.

La structure cognitive est définie par l'auteur comme l'ensemble des concepts et des idées qu'un individu possède dans un certain domaine de la connaissance, ainsi que leur organisation.

L'objectif n'est pas d'accéder à toutes les informations que l'apprenti a en tête, ce qui serait impossible, cependant il est extrêmement important de connaître la base d'informations à sa disposition, les concepts et les idées, ainsi que leur fixation. Pour ce faire, Ausubel propose l'utilisation d'outils métacognitifs qui permettent de connaître l'organisation de la structure cognitive et ainsi de pouvoir guider l'apprentissage à partir des expériences et connaissances déjà possédées et qui peuvent être utilisées pour un apprentissage plus rapide.

La principale distinction de cette proposition est qu'un apprentissage significatif ne repose pas sur l'association de concepts antérieurs avec les nouveaux, mais sur la véritable interaction entre eux. C'est grâce à cette relation que le nouvel apprentissage devient significatif pour l'individu et sera intégré dans la structure cognitive de manière non arbitraire et substantielle, favorisant la différenciation, l'évolution et la stabilité des concepts pertinents préexistants et par conséquent de l'ensemble de la structure cognitive (Ausubel, 1983 : 37).

Cependant, Ausubel ne considère pas que l'apprentissage mécanique et l'apprentissage significatif sont opposés l'un à l'autre, au contraire, il considère qu'il s'agit d'un « continuum », et qu'ils peuvent même se produire en parallèle. Par exemple, la mémorisation de formules est une action simple qui correspond à un apprentissage mécanique, et l'apprentissage des concepts que ces formules impliquent serait lié à un apprentissage significatif.

Selon Ausubel, il existe deux façons d'apprendre, deux sous-types d'apprentissage appelés apprentissage réceptif et apprentissage par découverte. Le premier, estime-t-il, se produit lorsque l'étudiant est tenu d'internaliser tout contenu afin de le récupérer ou de le reproduire ultérieurement. Le deuxième implique que l'individu est capable de reconstituer le contenu non pas dans sa forme originale, mais de manière personnalisée, c'est-à-dire qu'il est incorporé dans sa structure cognitive. Bien que, si la condition pour que l'apprentissage soit significatif est que la nouvelle information interagisse avec la structure cognitive précédente, cela signifie que ni la seconde n'est nécessairement significative ni la première nécessairement obligatoire. Les deux, selon lui, peuvent être significatifs ou mécaniques, selon la façon dont ils sont stockés dans la structure cognitive.

Pour que l'apprentissage soit significatif, il y a deux conditions nécessaires « que l'individu soit disposé à relier substantiellement et non arbitrairement le nouveau matériel à sa structure cognitive » et que le matériel utilisé soit « potentiellement significatif pour lui, c'est-à-dire lié à sa

structure des connaissances sur une base non arbitraire » (Ausubel 1983 : 48). Le processus se déroule alors comme suit:

Si le matériel est potentiellement significatif (c'est-à-dire qu'il a une « signification logique »), il est intentionnellement et substantiellement relié aux idées correspondantes et pertinentes qui sont disponibles dans la structure cognitive individuelle antérieure. Lorsque la signification potentielle devient un contenu cognitif nouveau, différencié et idiosyncratique, un apprentissage significatif apparaît et acquiert une « signification psychologique », devenant ainsi partie de la structure cognitive (Ausubel, 1983 : 55). Or, ils existent trois types d'apprentissage significatif:

L'apprentissage de la représentation: c'est l'apprentissage le plus élémentaire, il consiste à donner un sens aux symboles, générant ainsi une signification individuelle. Il apparaît lorsqu'un symbole (objet, idée, événement) est égal à sa signification (Ausubel, 1983 : 46). Il est étroitement lié au langage. Par exemple, lorsque l'enfant apprend les noms des choses, cela lui permet d'identifier un objet par son concept et vice versa.

L'apprentissage de concepts : Un concept est, selon Ausubel (*idem*: 61) un « objet, événement, situation ou propriété qui a des attributs de critères communs et qui sont désignés par un symbole ou des signes ». Les concepts sont appris de deux manières:

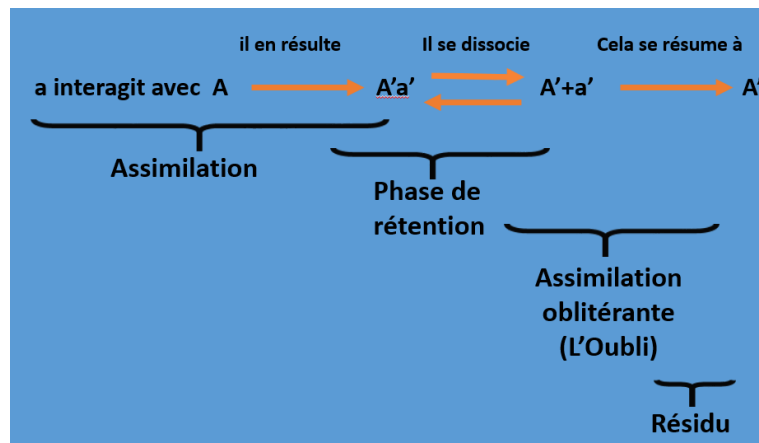
- La formation des concepts: c'est-à-dire lorsque les attributs (caractéristiques) des critères du concept sont acquis par l'expérience directe, dans les étapes successives de la formulation et du test d'hypothèse. Ainsi, un enfant intériorisera la signification générique du mot 'balle' à travers ses attributs de critères communs.
- Par assimilation: cela se produit lorsque l'enfant est capable de définir en utilisant les combinaisons disponibles dans la structure cognitive, donc si la balle change de couleur ou de forme, l'enfant peut toujours la référencer avec le concept.

Apprentissage des propositions: cela demande d'appréhender en soi la signification des idées exprimées sous forme de propositions; cela implique aussi la combinaison et la relation de plusieurs mots dont chacun constitue un référent unitaire, puis ceux-ci sont combinés de telle sorte que l'idée résultante soit plus que la simple somme des significations des mots-composants individuels, en produisant un nouveau sens qui est assimilé à la structure cognitive. Ainsi, il sera possible de décrire le concept de 'boule' non seulement en raison de sa signification dénotative (les caractéristiques évoquées en entendant les concepts) mais aussi pour sa signification

connotative (la charge émotionnelle de sa signification, attitudinale et idiosyncratique causée par les concepts).

L'interaction entre le nouveau matériel et celui qui doit être incorporé se produit à travers le "principe d'assimilation", qui établit que la structure cognitive existante provoque une réorganisation des significations nouvelles et anciennes pour former une structure cognitive différenciée, modifiant ainsi à la fois l'information récemment acquise en tant que structure préexistante (Ausubel, 1983 : 71). Ainsi, le produit de l'interaction implique la nouvelle signification (a') et la modification de la connaissance préalable ou 'signification composée' (A'a') (Ausubel, 1983: 120).

Figure 7 Les phases du processus d'assimilation



Source : Adaptation de : Moreira (2000: 26), citado en Rodríguez (2008:17)

Par exemple (cf. Figure 7), si un élève devait apprendre la formule d'Einstein $E = mc^2$, qui stipule que l'énergie équivalente (E) est le résultat de la masse (m) multipliée par la constante de la vitesse de la lumière (c), il devrait connaître auparavant les concepts de masse et de vitesse. En ce sens, le concept d'énergie (a) a besoin des concepts de masse et de vitesse (A), donc une fois le concept appris, l'étudiant a non seulement élargi ses connaissances sur l'énergie (a'), mais le concept va en outre acquérir un nouveau sens pour l'étudiant, modifiant également les concepts de masse et d'énergie, étant ainsi plus inclusif, et lui permettant d'accéder, à son tour, à de nouveaux concepts plus complexes (A'a').

Mais, le processus d'assimilation implique également la perte de la capacité de réminiscence et de reproduction des idées subordonnées, c'est-à-dire un processus ultérieur de 'l'oubli' où il y a

une 'réduction' graduelle des significations par rapport aux 'concepts pertinents' (Ausubel, 1983 : 126). L'auteur se réfère au fait qu'après l'apprentissage significatif (après la production de A'a'), une deuxième étape d'assimilation commence, qu'Ausubel appelle « l'assimilation oblitérante ».

Le processus d'assimilation se déroule de la manière suivante: de nouvelles significations sont acquises par l'interaction de nouvelles connaissances avec des concepts ou propositions précédents. A partir du produit (A'a'), la nouvelle information acquiert une nouvelle signification (a') et le 'concept pertinent' (A) prend une signification supplémentaire (A'). La rétention permet au produit d'être dissociable dans ses deux variantes A' et a'. Et, dans la phase d'effacement, A'a' est réduit à A', ce qui fait que l'oubli du contenu d'interaction est réduit à la simple présence du composant mélangé.

Selon la façon dont les nouvelles informations interagissent avec la structure cognitive, les méthodes d'apprentissage proposées par la théorie de l'assimilation sont les suivantes:

- Apprentissage subordonné: lorsque la nouvelle information est liée à la structure cognitive précédente par une relation subordonnée, parce que « l'organisation mentale illustre une pyramide où les idées les plus inclusives sont au sommet et incluent progressivement des idées moins larges » (Ausubel, 1983: 121).
- Apprentissage supérieur: se produit lorsqu'une nouvelle proposition est liée à des idées subordonnées spécifiques déjà établies (Ausubel, 1983: 83), dans l'exemple de l'équation d'Einstein les concepts de masse et de vitesse sont subordonnés utiles au nouveau concept.
- Apprentissage combinatoire: se produit lorsque de nouvelles informations ont des attributs communs avec la structure, mais qu'elles impliquent une plus grande difficulté à intégrer car elles ont été élaborées et différenciées (Ausubel, 1983: 64). Dans l'exemple de l'équation, cet apprentissage impliquerait d'établir des relations entre différents concepts, par exemple, la masse et l'énergie, entre la chaleur et le volume, etc., en supposant une plus grande mobilisation de l'information, une plus grande analyse, différenciation, généralisation et synthèse.

En résumé, la théorie de l'apprentissage significatif peut être considérée comme une sorte d'idée transversale qui est en phase avec d'autres théories psychologiques telles que celle de Piaget (ses concepts d'assimilation, d'accommodement et d'équilibration), Kelly (les constructions personnelles) et Vigotsky (l'internalisation) (Moreira, 1997). Il s'agit d'une méta-structure qui relie l'apprentissage à l'existence, au développement et à la création de structures cognitives où

interviennent de multiples facteurs, elle est donc considérée comme une puissante référence explicative en psychologie.

Un apprentissage significatif sous-tend l'intégration constructive de l'apprentissage, lequel est le résultat de l'interaction triadique entre l'enseignant, l'apprenti et le matériel pédagogique avec des responsabilités bien définies pour chacun. Il s'agit d'une proposition intégrative et efficace dans son application aux contextes naturels de la classe, qui favorise des directives concrètes qui la facilitent, en particulier dans un contexte où les TIC prédominent (Rodríguez, 2003).

Évidemment, cette approche est trop abstraite, c'est pourquoi elle a fait l'objet de multiples critiques. Stipek (2011) considère que, lors de l'application de cette approche dans la pratique, son impact est faible car le programme scolaire n'est pas organisé pour prendre en compte les connaissances antérieures des élèves, ni pour y générer une prédisposition à apprendre de manière significative. Bien qu'il puisse soulever de nombreux objectifs convaincants, dans la pratique, le curriculum finit par être une formation pour les évaluations finales.

Rodríguez (2004 : 539) ajoute que l'idée que les concepts peuvent être acquis par différenciation des autres, ou par simple proximité est discutable (l'auteur cite le travail de Pozo (1989)), particulièrement visible dans le type d'apprentissage naturel ou spontané comme en science, mais aussi dans les leçons apprises par induction. Ausubel n'envisage pas non plus clairement le rôle de la conscience dans la restructuration des connaissances. Autrement dit, il néglige la nature et la persistance des concepts antérieurs de l'élève.

Pour sa part, Galagovsky (dans son étude de 2004) s'interroge sur le fait qu'un apprentissage significatif se limite à une simple motivation, lorsque l'apprentissage implique bien plus que cela, et met en évidence le rôle de la conscience, qui est absent de cette approche.

Malgré cela, la proposition d'Ausubel a eu un grand impact sur la psychologie et la pédagogie contemporaines, sa vision évolutive de l'apprentissage permet de concevoir et d'organiser les contenus d'enseignement facilitant l'acquisition, l'assimilation et la rétention des connaissances. En conclusion, il reste une référence obligatoire pour les études du développement cognitif et en matière psycho-pédagogique.

2.7. Robert Gagné et les conditions d'apprentissage

Robert Mills Gagné (1916-2002), était un psychopédagogue américain, chercheur à l'United States Air Force et professeur de prestigieuses universités dans son pays. D'Ausubel, il récupère l'importance d'un apprentissage significatif, de Skinner l'importance de renforcer l'analyse des tâches, et des théories de Turing et Atkinson et Shiffrin les phases du traitement de l'information, dans lesquelles la mémoire joue un rôle particulièrement important (Urbina, 1999 : 7). Dans sa théorie, l'apprentissage et l'enseignement forment un duo complémentaire qui doit être étudié ensemble pour atteindre des résultats d'apprentissage efficaces.

La plus grande contribution de Gagné se trouve dans sa théorie de l'apprentissage, parue en 1965 dans son ouvrage *The Conditions of Learning (Les conditions d'apprentissage)*, où il considère que l'apprentissage existe sur une échelle de niveaux, qui sont à leur tour des différentes phases du processus. L'apprentissage dépend des conditions internes qui interviennent dans le processus (comme la motivation, la compréhension, l'acquisition, la rétention et le rappel) et externes (des actions que le médium exerce sur le sujet qui peuvent favoriser un apprentissage optimal). L'auteur se concentre en particulier sur l'identification des problèmes qui déterminent les connaissances et les compétences d'un individu dans un contexte de travail donné (Briggs cité par Driscoll, 2000 : 346).

Pour tenter de faciliter l'apprentissage, Gagné a soulevé dans sa théorie pédagogique, la nécessité de distinguer une variété de capacités humaines. Cela lorsque l'on considère que le fait d'aider une personne à apprendre implique différents types d'assistance. Pour cela, il s'est appuyé sur la taxonomie des niveaux d'apprentissage de Bloom et de ses contemporains¹³ (*Idem* 348). À partir de ce modèle, il a proposé l'existence de différents types ou niveaux d'apprentissage, chacun nécessitant un type d'enseignement différent: information verbale, compétences intellectuelles, stratégies cognitives, habiletés motrices et attitudes (cf. Tableau 2).

¹³ Il s'agit notamment de la contribution de Bloom en 1956, qui a examiné l'existence de capacités dans trois grands domaines, cognitif, affectif et psychomoteur. La contribution de Krathwohl, Bloom et Masia en 1964 qui a élargi les compétences du groupe affectif. Et, enfin, le travail de Simpson de 1967, qui élargit le champ psychomoteur

Tableau 2 Taxonomie des niveaux d'apprentissage selon Gagné

Type d'instruction	Définition	Exemples
1) Information verbale	Formulation / expression de matériel déjà appris (actions, concepts, principes, procédures)	Apprendre un poème, des formules, un événement historique, etc
2) Compétences intellectuelles		
• Discrimination	Distinguer les objets, les caractéristiques ou les symboles	Identifier la différence entre le velours et le béton, ou entre un homme et une femme.
• Concepts concrets	Identifier des classes d'objets, d'entités ou d'événements concrets	Séparer les bonbons de la même couleur ou de la même saveur d'un mélange varié de bonbons.
• Concepts définis	Classer de nouveaux exemples d'événements ou d'idées par définition	Identifier une œuvre instrumentale comme de la musique classique ou un bâtiment dans un type particulier d'architecture.
• Règles	Appliquer une seule relation pour résoudre un groupe de problèmes similaires	L'utilisation de formules mathématiques pour identifier les moyennes, les proportions, etc.
• Règles d'ordre supérieur	Appliquer une nouvelle combinaison de règles pour résoudre un problème complexe	Face à un changement inattendu, réorganisez la logistique d'un grand événement.
3) Stratégies cognitives	L'utilisation de moyens personnels pour guider l'apprentissage, la réflexion, l'action et les sentiments	Un enseignant peut utiliser des textes, des histoires, des poèmes, des vidéos ou tout autre matériel qui garantit l'apprentissage de ses élèves
4) Attitudes	Le choix des actions personnelles basées sur des états internes de la compréhension et les sentiments.	Répondre (ou non) à toutes les salutations reçues tout au long de la journée
5) Habiletés motrices	Effectuer des actions impliquant l'utilisation de muscles	Lever la main pour demander la parole dans une classe ou ouvrir la porte pour qu'une personne âgée passe.

Source: Élaboration personnelle, avec des informations de Driscoll (2000)

L'information verbale se réfère au vaste ensemble de connaissances organisées que les individus acquièrent par les institutions éducatives (école, livres, conférences) et par d'autres moyens (télévision, radio, religion, etc.). Il s'agit de toutes les informations que la personne possède et utilise dans de multiples situations, telles que la connaissance des devises d'un pays, les symptômes de la grippe, les exigences pour voter dans votre pays, etc. (Gagné (1985), et Gagné et

Driscoll, (1988)). Bien que les connaissances soient organisées en thèmes ou schémas utilisés pour résoudre des problèmes, la solution ne peut pas être donnée exclusivement avec des informations verbales.

Les compétences intellectuelles sont un ensemble de cinq sous-catégories hiérarchiquement ordonnées, selon une analyse de la capacité finale et de ses conditions préalables (par exemple, pour identifier une pièce musicale, il est nécessaire de connaître les genres musicaux, ceux-ci impliquent à leur tour la description des caractéristiques de chacun des genres, et pour identifier les genres, il est nécessaire de connaître le contexte et les types d'instruments, etc.). La hiérarchie garantit que l'instruction soit complète une fois que tous les composants possibles d'une capacité intellectuelle ont été identifiés, elle permet également de séquencer correctement l'instruction en montrant les composants à apprendre en première, deuxième et troisième place; et, en se concentrant sur les composants essentiels, elle permet un enseignement plus efficace (Driscoll, 2000: 351). Selon les types de relations résultant d'une analyse pédagogique, Gagné (1985) a proposé l'existence de cinq niveaux de capacités intellectuelles:

a) La discrimination est la capacité acquise et développée pour distinguer, sur la base des caractéristiques perceptuelles, un objet (événement, caractéristique) d'un autre. Elle est nécessaire pour pouvoir progresser dans l'apprentissage des concepts, c'est-à-dire pour passer à l'étape suivante.

b) Les concepts concrets sont des classes d'objets et d'événements distinguables par leurs caractéristiques perceptuelles et identifiables par leur nom (l'alphabet, les pays, les nombres, etc.).

c) Les concepts définis ne peuvent pas être directement identifiés si ce n'est par des moyens de définition; pour être classés, ils doivent être définis (intelligence, dieu, laideur, etc.).

d) La règle est l'instrument de discrimination, son apprentissage implique l'utilisation de symboles pour représenter et interagir avec l'environnement de manière généralisée.

e) Les règles d'ordre supérieur représentent des combinaisons de règles simples pour résoudre des problèmes complexes. Ce sont des groupes de règles simples appliquées dans la résolution d'une situation nouvelle, personnelle ou complexe.

Les stratégies cognitives font allusion aux multiples façons dont les individus guident leurs propres apprentissages, réflexions, actions et sentiments. Pour l'auteur, celles-ci font allusion aux fonctions de contrôle exécutif dans le traitement de l'information. Les individus utilisent ces

compétences pour surveiller leur propre attention, s'entraider pour encoder de nouvelles informations et améliorer la rétention d'informations importantes. Le développement de celles-ci peut se faire par une méthode personnelle d'essai-erreur, d'apprentissage ou d'imitation. Pour développer une pensée indépendante, des stratégies telles que l'apprentissage créatif (originalité, observation de problèmes dans une perspective personnelle) ou la génération de problèmes personnels sont utiles (Gagné et Driscoll, 1988).

Les attitudes sont considérées comme faisant partie du domaine émotionnel, contrairement aux trois stratégies précédentes, qui appartiennent au domaine cognitif. Les attitudes sont les états internes acquis qui influencent la décision d'action personnelle contre un groupe de choses, de personnes ou d'événements (Gagné, 1985). Elles sont de nature fluctuante, bien qu'elles soient acquises à un moment donné de la vie de l'individu, elles représentent plutôt la décision personnelle de se manifester dans un contexte particulier. Par exemple, les attitudes envers l'avortement ou les études de genre. Lorsque les attitudes sont organisées en un ensemble, une philosophie ou une vision du monde qui détermine l'action personnelle, elles sont transformées en valeurs. Les attitudes peuvent être des forces motivantes chez l'individu.

Les habiletés motrices font référence à « les exécutions précises et exactes concernant l'utilisation des muscles » (Gagné et Driscoll, 1988: 59). Celles-ci s'acquièrent, généralement, par les compétences cognitives, dans le cadre d'un contexte plus large.

La taxonomie proposée par l'auteur répond à sa considération (partagée par plus d'autres théoriciens) que les conditions d'apprentissage doivent être différentes, si ce qui est recherché correspond à des résultats différenciés. Par conséquent, dans la conception de l'enseignement, des objectifs d'apprentissage complexes doivent être considérés en fonction des niveaux d'apprentissage et des conditions d'apprentissage de l'individu. Gagné soutient qu'il existe des contraintes internes et externes qui régulent le processus d'apprentissage. Les premières se réfèrent à l'acquisition et au stockage de capacités qui sont des préalables à l'apprentissage, ou qui contribuent à les atteindre. Les deuxièmes se réfèrent aux différents types d'événements contextuels qui doivent être programmés pour faciliter l'apprentissage. Un agent en charge de l'enseignement (un enseignant) cherche à améliorer la probabilité que l'apprentissage se produise en provoquant les conditions externes nécessaires (Gagné, 1985). Parmi eux, il recommande ce qui suit (cf. Tableau 3).

Tableau 3 Conditions externes d'apprentissage, selon Gagné.

Type de résultat d'apprentissage	Type de résultat d'apprentissage
1) Information verbale	<ul style="list-style-type: none"> • • Attirer l'attention sur les caractéristiques distinctives d'un texte ou d'un discours. • • Présenter des informations susceptibles d'être divisées en fragments • • Fournir un contexte significatif pour que le codage des informations soit efficace • • Fournir des signaux pour permettre le souvenir et la généralisation des informations
2) Compétences intellectuelles	<ul style="list-style-type: none"> • • Attirer l'attention sur les caractéristiques distinctives • • Rester dans les limites de la mémoire de travail (ou mémoire à court terme) • • Stimuler le souvenir des compétences acquises précédemment • • Présenter des indices verbaux dans l'ordre ou la combinaison de compétences • • Programmer des moments de pratique et de révision continue • • Utiliser une variété de contextes pour promouvoir le transfert
3) Stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • • Décrire ou démontrer la stratégie • • Fournir une variété de situations pour pratiquer l'utilisation de la stratégie. • • Fournir une rétroaction informative basée sur la créativité ou l'originalité de la stratégie
4) Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • • Établir une attente de réussite associée à une attitude souhaitée • • Assurer l'identification des étudiants avec une personne modèle admirée • • Organiser la communication ou la démonstration d'une action personnelle. • • Fournir des commentaires pour une performance réussie
5) Habiletés motrices	<ul style="list-style-type: none"> • • Présenter un guide verbal (ou autre) pour indiquer les sous-programmes à exécuter • • Organiser des pratiques répétées • • Fournir des informations immédiates sur la précision des performances • • Promouvoir l'utilisation de la pratique mentale

Source : Gagné Robert et Driscoll Marcy (1988)

Quel que soit le type de résultat, Gagné postule neuf phases internes à travers lesquelles se déroule tout apprentissage et propose la planification d'événements pédagogiques pour soutenir ces phases. Ces événements intègrent les conditions externes correspondant au résultat d'apprentissage souhaité (Gagné, 1985). Les neuf phases (dérivées d'un modèle de traitement de l'information) comprennent des processus tels que le stockage, la récupération et le transfert de mémoire. Les événements pédagogiques qui soutiennent la séquence complète des processus comprennent (cf. Tableau 4): 1) l'activation de l'attention, 2) informer l'étudiant de l'objectif, 3) stimuler la mémoire, 4) présenter le contenu, 5) fournir l'orientation de l'apprentissage, 6)

promouvoir la performance, 7) fournir une rétroaction, 8) évaluer la performance et 9) améliorer la rétention et le transfert (Gagné et Medsker 1996 : 285).

Tableau 4 Événements pédagogiques du modèle Gagné.

Processus interne	Événement pédagogique	Action
<i>Réception</i>	1) l'activation de l'attention	• Utiliser des changements brusques de stimulus
<i>Attente</i>	2) informer l'étudiant de l'objectif	• Dire aux élèves ce qu'ils peuvent faire après l'apprentissage
<i>Récupération de la mémoire de travail</i>	3) stimuler la mémoire	• Demander des connaissances ou des compétences acquises précédemment
<i>Perception sélective</i>	4) présenter le contenu	• Afficher le contenu avec différentes caractéristiques
<i>Codage sémantique</i>	5) fournir l'orientation de l'apprentissage	• Suggérer une organisation significative
<i>Réponse</i>	6) promouvoir la performance,	• Demander à l'élève une bonne performance
<i>Renfort</i>	7) fournir une rétroaction	• Donner des évaluations d'information
<i>Récupération et renforcement</i>	8) évaluer la performance	• Demander des performances extraordinaires et fournir des commentaires
<i>Récupération et généralisation</i>	9) améliorer la rétention et le transfert	• Fournir des pratiques variées et des examens consécutifs

Source: élaboration personnelle avec des informations de Gagné et Medsker (1996)

La théorie de Gagné consolide l'existence de l'apprentissage selon des contenus internes et des processus liés à des conditions externes (une avancée très importante car elle soulève l'existence d'un méta-apprentissage), ce qui donne lieu à des événements pédagogiques qui peuvent être conçus dans différents programmes. Son modèle se concentre particulièrement (au moins dans une proportion beaucoup plus importante que ses contemporains) sur les résultats d'un élève plutôt que sur ceux de toute la classe, celle-ci étant un peu laissée de côté dans son approche (Haertel, *et al* 1980: 13).

Contrairement au modèle d'Ausubel, qui a été modifié au fil du temps par des chercheurs proches et extérieurs à la théorie (Gutiérrez 1987), ce modèle conserve inchangé sa définition de l'apprentissage, ses implications didactiques restent identiques, bien qu'il ne cesse de nourrir sa recherche de domaines scientifiques connexes (Novak 1982).

Selon Gutiérrez (1989 : 152), la théorie de Gagné présente trois critiques importantes: la conception épistémologique qui informe le modèle, sa validation et le champ d'application. La première critique se réfère à la forte composante comportementale qui prévaut dans sa proposition, en soulignant qu'elle est cohérente en interne mais pas nécessairement liée au monde éducatif réel. Dans la seconde, le manque de cohérence de leurs recherches concernant le transfert vertical de l'apprentissage est critiqué; elle met également en évidence la construction de hiérarchies, qui impliquent la mise en place de prérequis idéologiques, ceux-ci peuvent être importants pour l'expert de la discipline, mais peut-être ne sont-ils pas pour celui qui ne la connaît pas, argument qui invalide l'existence de hiérarchies d'apprentissage. La dernière critique porte sur la restriction du modèle à son application dans des domaines pédagogiques peu complexes intellectuellement, le fait de l'insistance à énoncer l'apprentissage en termes d'objectifs comportementaux, semble exclure l'apprentissage de domaines aussi importants que l'affectif, l'esthétique ou les valeurs.

Quoi qu'il en soit, l'apport théorique de Robert Gagné a été le pionnier de l'exploration des difficultés de l'apprentissage individuel et des implications et répercussions qui existent entre les processus d'enseignement et d'apprentissage (Duffé, 2003 : 23).

2.8. Howard Gardner et les intelligences multiples.

Howard Gardner (1943-) est un psychologue, professeur à l'Université de Harvard, connu dans le domaine scientifique pour ses recherches sur l'analyse des capacités cognitives et pour avoir formulé la théorie des intelligences multiples, contrebalançant le paradigme de l'existence d'une intelligence unique. Cette théorie a eu un impact particulier dans le domaine de l'éducation où elle a incité les enseignants et les éducateurs à explorer de nouvelles formes d'enseignement en se concentrant sur ces intelligences.

Avant Gardner, l'intelligence était considérée comme une entité unique, essentiellement liée à la capacité à résoudre des problèmes, mesurable par des outils scientifiques. Au XXe siècle, certaines études qui délimitaient davantage le concept sont apparues. Par exemple, Binet et Simon

ont conçu la première méthode (un test) pour mesurer les capacités cognitives chez les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Terman a popularisé ces tests et explicité les concepts de sous-normalité (ce qu'il appelait "retard mental"), de "normalité" et de "supériorité mentale". Et Spearman a défini l'intelligence comme un ensemble de plusieurs facteurs (l'un de type héréditaire) et une capacité individuelle à résoudre des problèmes, tous situés dans le cerveau (Sánchez 2015).

La révolution cognitive a changé la perception de l'intelligence grâce à l'apparition de cinq caractéristiques épistémologiques (Gardner, 1985): a) des méthodes d'observation publique vérifiables et quantifiables; b) l'étude exclusive du comportement; c) la légitimité du "niveau de représentation" (symboles, schémas, idées, images qui fusionnent et se transforment); d) l'utilisation de l'ordinateur dans la simulation des processus cognitifs (sans négliger les affects, le contexte, la culture et l'histoire); et, e) une sorte de récupération du béhaviorisme allié aux neurosciences. Les deux premières se réfèrent à des hypothèses nucléaires et les trois autres sont des caractéristiques méthodologiques ou stratégiques (Racca et Tamous, 2016 : 296).

Au début des années 80, une proposition radicale est présentée dans la manière dont l'apprentissage est abordé. En 1983, Gardner présente son livre *Theory of Multiple Intelligences* (La théorie des intelligences multiples), changeant ainsi la façon dont on comprenait comment les individus acquièrent la connaissance de leur environnement. Gardner, influencé par la théorie de Piaget, pensait que l'intelligence était plus qu'un simple quotient numérique, ce qui était la façon dont l'intelligence était principalement mesurée à cette époque. Il a estimé qu'à cette définition, il était nécessaire d'ajouter l'évaluation du potentiel humain au-delà des limites de la figure du quotient intellectuel, en incorporant son environnement d'apprentissage naturel et les pratiques réalisées de manière régulière (Armstrong, 2006: 18). C'est la raison principale pour laquelle, dans sa théorie, il insiste pour les appeler 'intelligences' et non 'talents' ou 'aptitudes', car il considère qu'il existe une pluralité d'intelligences, dont certaines n'ont jamais été considérées comme telles.

Le point de départ pour parvenir à cette approche a été son passage par la Boston Veterans Administration, où il a traité des personnes qui, pendant et après la guerre, avaient subi des accidents ou des maladies qui avaient attaqué des zones spécifiques du cerveau, en leur causant des blessures et en affectant des zones spécifiques du cerveau, mais en laissant les autres intactes. Le chercheur s'est rendu compte que, bien que le patient ait perdu la capacité de bouger, il continuait de jouir d'autres capacités qui pouvaient même être plus développées, comme le chant ou l'écriture (Armstrong, 2006 : 21).

Gardner a donc défendu l'existence de huit systèmes cérébraux relativement autonomes (il s'agissait d'une version plus sophistiquée et mise à jour du modèle d'apprentissage « cerveau droit / cerveau gauche », proposé dans les années 1960 par le prix Nobel Roger Sperry, qui considérait que le côté gauche était plus verbal, analytique et ordonné et le côté droit plus visuel et intuitif). Les intelligences, dit Gardner (Gardner, 2001 : 65-66) ne sont pas équivalentes aux systèmes sensoriels, et ne dépendent pas entièrement d'un seul système sensoriel, mais, par leur nature même, les intelligences sont capables de réalisations (au moins en partie) à travers plusieurs systèmes sensoriels. En ce sens, les intelligences (au pluriel) doivent être considérées comme

des entités à un certain niveau de généralité, plus large que des mécanismes informatiques très spécifiques (tels que la détection des lignes), mais plus étroite que des capacités plus générales, telles que l'analyse, la synthèse ou le sens de soi (s'il peut être démontré que tout cela existe indépendamment des combinaisons d'intelligences spécifiques). Chaque type d'intelligence fonctionne selon ses propres procédures et a ses propres bases biologiques, il serait donc faux de les comparer. La meilleure façon de comprendre la possession d'une intelligence équivaut à un potentiel: on peut dire que pour un individu qui possède une intelligence, aucune situation ne l'empêche de l'utiliser (Gardner, 2001: 65-66, traduction personnelle).

En examinant les travaux en neurobiologie, il a identifié la présence de zones dans le cerveau qui correspondent, approximativement, à certaines formes de cognition (cf. Tableau 5), dans lesquelles il était possible de regrouper huit types d'intelligences (Gardner, 2001: 60):

- Intelligence linguistique. La capacité d'utiliser des mots efficacement, oralement ou par écrit, y compris la capacité de gérer la syntaxe ou la structure du langage, la phonologie ou les sons du langage, la sémantique et les dimensions pragmatiques ou les utilisations pratiques du langage. Elle est liée à la rhétorique, aux mnémoniques et au métalangage.
- Intelligence logico-mathématique. La possibilité d'utiliser efficacement les chiffres et de raisonner autour d'eux. Elle est sensible aux modèles et relations logiques, aux déclarations et propositions, aux fonctions et autres abstractions connexes. Elle utilise des processus tels que: catégorisation, classification, déduction, généralisation, calcul et test d'hypothèse.
- Intelligence spatiale. La capacité de percevoir le monde dans sa nature visio-spatiale et d'effectuer des transformations basées sur ces perceptions. Cela implique une sensibilité à la couleur, aux lignes, à la forme, à l'espace et aux relations entre ces éléments. Elle permet de visualiser, représenter et de s'orienter correctement dans une matrice spatiale.

- Intelligence cinétique-corporelle. La maîtrise du corps pour exprimer des idées et des sentiments, ainsi que la facilité d'utilisation des mains dans la création ou la transformation d'objets, ou dans certaines capacités physiques (coordination, équilibre, dextérité, force, souplesse et vitesse).

Tableau 5 Résumé de la théorie des intelligences multiples.

Intelligence	Composant clé	Systèmes de symboles	Systèmes neurologiques (domaines primaires)	États finaux maximum
Linguistique	Sensibilité aux sons, à la structure, aux significations et aux fonctions des mots et du langage	Langues phonétiques (par exemple, l'anglais).	Lobes temporaux gauche et frontal (par exemple, les zones de Broca et de Wernicke).	Écrivain, conférencier
Logique-mathématique	Sensibilité aux modèles logiques ou numériques et capacité de discerner entre eux; la capacité de maintenir de longues chaînes de raisonnement.	Langages informatiques (par exemple, de base).	Lobes pariétaux frontaux gauches et droits.	Scientifique, mathématicien
Spatiale	La capacité à percevoir avec précision le monde visio-spatial et d'introduire des changements dans les perceptions initiales.	Langues idéographiques (par exemple, le chinois).	Régions postérieures de l'hémisphère droit.	Artiste, architecte
Cinétique-Corporelle	La capacité à contrôler les mouvements du corps et de manipuler des objets avec habileté.	Langue des signes, braille.	Cervelet, noyaux gris centraux, cortex moteur.	Athlète, danseur, sculpteur
Musical	La capacité à produire et d'apprécier des rythmes, des tons et des timbres; l'évaluation des formes d'expression musicale.	Systèmes de notation musicale, code Morse	Lobe temporal droit.	Compositeur ou interprète
Interpersonnelle	La capacité à discerner et de répondre de manière appropriée aux humeurs, tempéraments, motivations et désirs des autres.	Attitudes sociales (par exemple, gestes et expressions faciales).	Lobes frontaux, lobe temporal (en particulier de l'hémisphère droit), système limbique	Conseiller, politicien

Intrapersonnelle	L'accès à sa propre vie intérieure et la capacité à distinguer les émotions; la conscience de ses propres forces et faiblesses.	Symboles de soi (par exemple, des rêves et manifestations artistiques).	Lobes frontaux, lobes pariétaux, système limbique	Psychothérapeute, chef religieux
Naturaliste	La capacité à distinguer les membres d'une espèce; conscience de l'existence d'autres espèces avec lesquelles nous vivons et la capacité à établir des relations entre différentes espèces.	systèmes de classification des espèces (par exemple le système de Linnaeus); les cartes de l'habitat.	Les zones du lobe pariétal gauche sont importantes pour distinguer les choses «vivantes» des choses «inanimées».	Naturaliste, biologiste, activiste de la défense des animaux

Source: élaboration personnelle avec des informations d'Armstrong, 2006.

- Intelligence musicale. La capacité à percevoir, discriminer, transformer et exprimer des formes musicales. Elle comprend la sensibilité au rythme, à la mélodie et au timbre ou à la couleur d'une pièce musicale.
- Intelligence interpersonnelle. La capacité à percevoir et de distinguer les humeurs, les intentions, les motivations et les sentiments des autres. Elle comprend la sensibilité aux expressions faciales, aux voix et aux gestes, mais aussi la capacité à faire la distinction entre de nombreux types de signaux interpersonnels et à répondre de manière efficace et pragmatique à ces signaux.
- Intelligence intrapersonnelle. C'est la connaissance de soi et la capacité d'agir en fonction de ces connaissances. Elle comprend une image précise de soi, la conscience des humeurs, des intentions, des motivations, des tempéraments, des désirs intérieurs, de l'autodiscipline, de la compréhension de soi et de l'estime de soi.
- Intelligence naturaliste. La capacité à reconnaître et à classer les espèces de flore et de faune de l'environnement et la sensibilité aux autres phénomènes naturels, mais aussi la capacité à distinguer les formes inanimées.

Selon Gardner ((2001: 63-64), toute autre proposition d'inclusion dans ce groupe doit répondre à tous ou presque tous les critères suivants (cf. Tableau 6).

Tableau 6 critères pour l'inclusion d'une nouvelle intelligence

Critères	Reconnaissance
Une isolation potentielle due à des lésions cérébrales	Garder une intelligence malgré une atteinte sévère (comme garder la parole après un AVC).
L'existence d'individus prodiges, sages et doués	Chez un enfant prodige, il est possible d'observer l'intelligence qui y prédomine, de manière plus ou moins isolée.
Une opération nucléaire identifiable	Prouver l'existence d'opérations spécifiques, face à certaines entrées. Par exemple, tester la volonté d'imaginer un espace de une certaine manière, de le représenter et de le modifier.
L'Évolution	Que les antécédents de l'évolution puissent être localisés, y compris les capacités (comme le chant des oiseaux ou l'organisation sociale des primates) partagées avec d'autres organismes
Le soutien des tâches psychologiques expérimentales	Grâce à des tâches développées par des chercheurs, qui indiquent spécifiquement quelles compétences sont liées les unes aux autres et lesquelles sont discrètes
Le support des tests psychométriques	Les résultats d'expériences psychologiques fournissent une source d'informations pertinentes pour les intelligences, sachant que l'interprétation des résultats psychométriques n'est pas toujours directe
La susceptibilité au codage dans un système symbolique	Une grande partie de la représentation humaine et de la communication des connaissances se fait à travers des systèmes symboliques, c'est-à-dire des systèmes de signification conçus culturellement. Bien qu'il puisse arriver qu'une intelligence procède sans son propre système symbolique, ou sans un autre domaine culturellement conçu, une caractéristique principale de l'intelligence humaine pourrait bien être sa gravitation "naturelle" vers sa personification dans un système symbolique

Source: élaboration personnelle avec des données de Gardner (2001 : 63-64),

L'auteur-même proposera des années plus tard l'existence d'une neuvième intelligence (existentielle), tandis que d'autres chercheurs ont proposé d'autres intelligences (la spiritualité, la sensibilité morale, l'humour, l'intuition, la créativité, la capacité culinaire, la perception olfactive, la capacité à synthétiser les autres intelligences et la capacité mécanique).

Sur sa proposition, quatre clarifications sont nécessaires, dit Gardner (Armstrong: 2006 : 54-56): a) nous avons tous les huit intelligences de manière différenciée; b) la plupart des gens peuvent développer chaque intelligence jusqu'à ce qu'ils atteignent un niveau de compétence adéquat; c) les intelligences interagissent de manière complexe et n'existent jamais seules dans la vie réelle; et, d) il existe de nombreuses façons d'être intelligent dans chaque catégorie.

Cette approche a été très controversée depuis sa création, non seulement parce qu'elle considère que la mesure de l'intelligence peut être effectuée sans tests psychométriques, mais parce que son approche a démantelé l'idée récemment construite de l'intelligence en tant qu'entité monolithique et indivisible. En ce sens, voici les critiques les plus courantes de l'étude de Gardner:

Sternberg (1985) considère que la classification des intelligences est davantage due à l'intuition de Gardner qu'à une proposition basée sur la recherche scientifique, d'autant plus qu'il ne dispose pas d'une batterie de tests pour identifier et mesurer différentes intelligences.

Appeler « intelligence » ce que les études de psychologie ont toujours appelé « compétences ou talents » est une autre critique. Si la capacité est stable chez la personne et que les compétences sont donc le résultat de la capacité et, la plupart des intelligences de Gardner seraient donc des capacités ou des talents et non des intelligences (Pérez et Beltrán, 2006: 150).

Selon Larivée (2010: 119), il est difficile de parler d'une théorie innovante, puisque Cattell et Horn avaient publié un an avant une proposition affirmant l'existence de différents types d'intelligence, donc la théorie de Gardner s'est avérée être une reformulation de cette théorie.

Il n'est pas possible de donner le même niveau / la même importance à différentes formes d'intelligence car toutes n'interviennent pas de la même manière dans les secteurs de l'activité humaine (par exemple, dit Larivée (2010: 124), l'intelligence mathématique logique fonctionne dans un grand nombre de processus internes, alors que le musical est trop restreint à un champ opératoire).

Cependant, la théorie a également été appréciée, en particulier en ce qui concerne ses implications pédagogiques, car elle met en évidence les différences individuelles dans l'apprentissage en classe, en mettant sur la table l'existence possible de nombreuses façons différentes d'enseigner. Elle s'avère donc très utile pour améliorer les résultats scolaires, en permettant en même temps l'innovation pédagogique (Pérez et Beltrán, 2006 : 160).

La chose intéressante est que l'enseignant cessera de travailler en fonction des limites de ses élèves et sera consacré au potentiel de l'élève, ce qui implique de développer des compétences cognitives et d'utiliser la médiation comme une stratégie qui facilite ce processus. Cela implique l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement et l'utilisation de ressources et de styles variés pour développer le programme d'études, améliorer la capacité créative, l'habileté et la capacité de résoudre des problèmes et d'élaborer des produits par les étudiants eux-mêmes (Suárez, Maíz et Meza, 2010 : 94).

De même, cette approche a réussi à mettre en évidence une éducation centrée sur l'élève, plutôt que de placer l'enseignant au-dessus dans le processus d'apprentissage, ce qui a précisé de refaire des programmes, des mécanismes, des styles et des approches éducatives (Pérez et Beltrán, 2006 : 161). Tout cela peut permettre à l'étudiant de connaître son potentiel, ses faiblesses et, partant,

son profil intellectuel. Ce qui peut être plus satisfaisant en tant que projet de vie, et générer une plus grande satisfaction sociale en termes de formation citoyenne.

2.9 L'apprentissage des langues dans le cognitivisme

Dans le contexte éducatif contemporain, le répertoire comportemental (qui était basé sur l'utilisation de stimuli, de réponses, de renforcements positifs et négatifs, d'objectifs opérationnels, d'instruction programmée et de technologies éducatives) a cessé d'avoir une grande influence. Les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique ont fait place à de nouvelles stratégies basées sur les significations (Moreira, 1997 : 19). La linguistique cognitive permet de concevoir l'enseignement-apprentissage de la grammaire, dans lequel la signification des mots et sa représentation iconique jouent un rôle important. Pour récapituler ce chapitre:

Vygotsky considère indispensable le contexte social, historique et culturel dans lequel se produit le développement cognitif, car les processus mentaux supérieurs (pensée, langage, comportement volontaire) ont leur origine dans les processus sociaux; Par conséquent, tout apprentissage n'est rien de plus que la conversion des relations sociales en fonctions mentales.

Pour sa part, Piaget met l'accent sur le développement cognitif, pas sur l'apprentissage. Il préfère parler de l'augmentation des connaissances. Dans sa perspective, il n'y a une augmentation des connaissances que lorsque le déséquilibre cognitif généré par l'expérience non assimilable est très important, de sorte que les processus internes auront tendance à se rééquilibrer.

Selon Bruner, l'éducation doit être une sorte de programme en spirale, basé sur des connaissances selon ce que l'individu sait déjà. Par conséquent, l'enseignant doit fournir le matériel approprié pour stimuler ses élèves par le biais de stratégies d'observation, de comparaison, d'analyse des similitudes et des différences (ne pas répéter systématiquement le contenu).

Chomsky a considéré deux préceptes: a) la compétence de l'être humain à utiliser et exécuter à travers la langue, et b) que l'individu a la capacité de créer des messages illimités avec sa propre langue. En ce sens, l'apprentissage des langues dépendra de manière importante des capacités individuelles.

Selon Ausubel, la structure cognitive a tendance à être organisée hiérarchiquement en termes de niveau d'abstraction, de généralité et d'inclusivité de son contenu. Tout nouveau matériel à

apprendre doit être lié à la structure cognitive, c'est-à-dire qu'il doit être subordonné ou subsumé à des concepts ou propositions déjà existants dans sa structure de connaissances.

Gardner met en évidence les différences d'apprentissage individuelles dans la salle de classe, stipulant l'existence de nombreuses méthodes d'enseignement différentes (innovation pédagogique), ce qui oblige l'élève à être le centre d'attention dans ce processus d'apprentissage.

Gagné se concentre, pour sa part, sur l'identification des conditions externes nécessaires pour améliorer les résultats de l'élève plutôt que celles de l'ensemble de la classe.

Ces chercheurs, ainsi que d'autres (qu'il n'est pas possible d'inclure en raison du manque d'espace et parce que notre objectif principal n'est pas la compilation des multiples théories au sein de chaque courant psychopédagogique), ont été une source d'inspiration pour l'application de méthodes pédagogiques et d'expérimentation pratique en classe, le résultat a été un changement conceptuel qui passe par le renouvellement du type d'apprentissage souhaité. Ainsi, le béhaviorisme a cédé la place à un enseignement constructiviste (nom alternatif du courant cognitif, car il permet la construction de connaissances au sein de l'individu à partir des éléments qu'il possède déjà et des outils mis à sa portée).

Bien qu'une grande partie du discours soit centré sur les termes cognitive / constructiviste / significative, les formes d'apprentissage actuelles mettent l'accent sur la compréhension consciente des règles grammaticales qui conduiraient plus tard à la production de modèles linguistiques. Il ne fait aucun doute que la pratique de l'enseignement a et continuera d'avoir des éléments comportementaux, car ce sont des outils utiles dans certains contextes. Dans les prémisses cognitivistes, plusieurs méthodes d'apprentissage ont été établies, parmi lesquelles se démarquent (CVC, 2018) :

- Des systèmes de tutorat intelligents, une version plus raffinée des machines d'enseignement, basées sur la division de l'apprentissage en une série d'étapes gérables et l'analyse des réponses des élèves pour les diriger vers l'étape suivante la plus appropriée;

- l'intelligence artificielle, qui cherche à représenter dans les programmes informatiques les processus mentaux utilisés dans l'apprentissage humain;

- des résultats d'apprentissage prédéterminés, basés sur l'analyse et le développement de différents types d'activités cognitives de l'élève, telles que la compréhension, l'analyse, la synthèse et l'évaluation;

- l'apprentissage par problèmes, axé sur l'analyse des processus de pensée utilisés par les personnes ayant leurs propres capacités pour résoudre les problèmes avec succès;
- la conception pédagogique, qui vise à gérer la conception de l'enseignement pour assurer la réussite des résultats d'apprentissage ou des objectifs prédéterminés sur une base définie

Comme on peut le voir, ces méthodes accordent une plus grande importance aux processus internes. Et, elles jouent surtout un rôle clé dans le cas de l'apprentissage des langues, car elles sont basées sur l'apprentissage des règles de grammaire et leur application ultérieure aux éléments de la langue à apprendre. C'est un virage copernicien qui passe d'une approche basée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'intellect de l'élève, qui joue un rôle clé dans l'apprentissage des schémas grammaticaux du langage.

Le cognitivisme repose donc sur la participation mentale et active de l'élève et concentre son attention sur l'apprentissage en tant que processus de rétention, de stockage et de récupération d'informations, en tenant compte (bien que dans une moindre mesure) des caractéristiques émotionnelles et humaines de l'individu ainsi que de ses relations socioculturelles. (Mauri *et al*, 2001 : 236).

Un autre élément clé de cette position est la prise en compte du fait que chaque individu est né avec un ensemble biologique qui lui permet d'apprendre, dans le cas des langues, à se les approprier grâce aux outils dont il dispose naturellement. Les méthodologies d'enseignement des langues dérivées du cognitivisme sont basées sur une pratique consciente de la langue étrangère (ou langue à apprendre) dans des situations significatives en se concentrant sur la grammaire, le lexique et la prononciation.

2.9.1. L'approche du code cognitif

Dans le cognitivisme, il est affirmé que chaque individu a la capacité de recevoir, d'organiser et de traiter des informations de l'environnement dans le cadre de vastes systèmes de connaissances, qui finiront par s'adapter lorsque la situation l'exige ou lorsque de nouvelles informations apparaissent, un processus qui est en fait permanent, car l'apprentissage est une opération continue (visible chez Piaget et Chomsky, par exemple). Cette forme invariable de rééquilibrage permet de penser à la recherche permanente des structures où de nouvelles

informations peuvent être incorporées, ce qui passe inexorablement par différentes étapes et ajustements successifs.

C'est à partir de la notion d'étape que de nombreuses méthodes dérivées de ce courant émergent, puisqu'elles sont consacrées à la recherche des étapes, c'est-à-dire les systèmes successifs (ensemble de règles structurées) par lesquels doit passer le développement de la langue à apprendre (Escobar et Bernaus, 2001 : 43).

L'approche du code cognitif est une proposition didactique développée aux USA, au milieu des années 60 du 20ème siècle. C'est une méthode qui se concentre sur la compréhension et l'amélioration de la grammaire, du vocabulaire et de la prononciation et travaille sur la formulation d'hypothèses, les règles, la pratique significative et la créativité. L'approche du code cognitif est née comme une alternative à la méthode audiolingue (qui a commencé à tomber en désuétude). La langue est considérée comme une entité mouvante, dynamique et complexe qui peut être approchée par l'éveil d'un potentiel créatif chez l'élève, puisque l'être humain est doté par nature des outils d'apprentissage des langues, mais sans oublier les limites imposées à chacun d'eux (CVC, 2018).

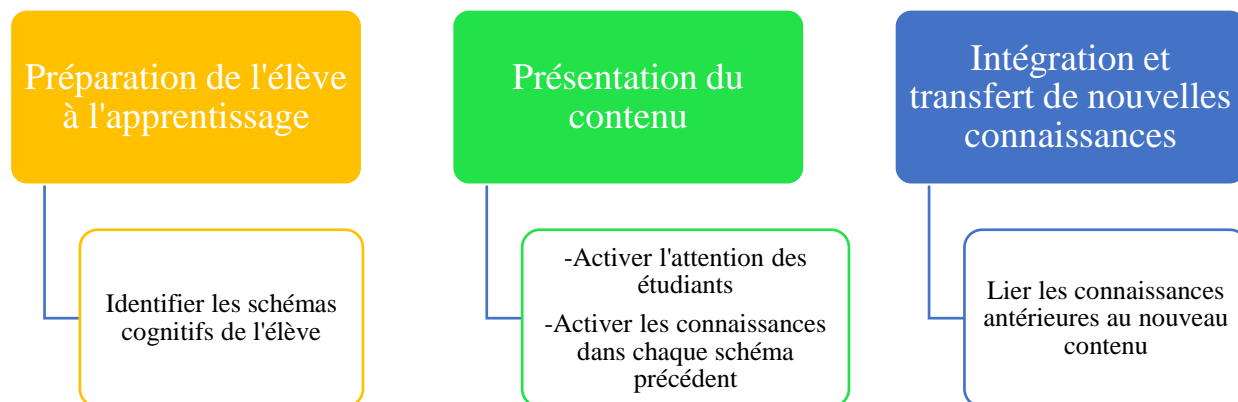
Il y a un côté extrêmement indépendant dans cette approche, car l'étudiant assume un haut degré de responsabilité dans l'apprentissage personnel, ce qui passe par la possibilité d'établir ses propres hypothèses concernant les règles de la langue qu'il étudie, l'incorporation de l'apprentissage dérivé de ses erreurs et de pouvoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures.

Comme l'expliquent Escobar et Bernaus (2001 : 41), cette notion est essentielle dans l'élaboration des méthodes d'apprentissage, car elles partent du précepte que l'individu peut réorganiser ses connaissances à mesure qu'il progresse dans l'apprentissage. Elle est basée sur la théorie de la Gestalt (perception, en allemand), qui souligne l'importance de percevoir la structure de la langue étrangère et défend l'idée que la perception d'un individu dépend d'un groupe d'ensembles qui donnent un sens global. La méthode vise à familiariser l'individu aux aspects globaux d'un phénomène (l'intonation d'un énoncé, par exemple), à déterminer ses parties et à organiser chacune d'elles en sous-ensembles, et à partir de là, à proposer des activités à l'étudiant pour qu'il comprenne et intègre les règles de grammaire à ses propres schémas.

L'approche cognitive définit les objectifs d'une séquence d'enseignement basée sur les connaissances à apprendre et les compétences cognitives à développer sur les connaissances déjà possédées. Ce processus d'enseignement comporte trois étapes, la préparation de l'étudiant à

travers la recherche de schémas de connaissances préalables (qui peuvent encourager ou arrêter l'apprentissage), la présentation des contenus par la récupération des connaissances antérieures et, l'intégration et le transfert des nouvelles connaissances en les incorporant aux schémas déjà possédés (cf. Figure 8).

Figure 8 Les Étapes d'enseignement dans l'approche du code cognitif.



Source: élaboration personnelle

Un exemple. C'est le cas d'un jeune enfant qui apprend une langue. S'il veut communiquer qu'il a faim, il utilisera les éléments de grammaire dont il dispose, par exemple: 'maman' 'faim' 'manger'. Ces mots désignent une forme lexicalisée, c'est-à-dire des mots qui sans lien peuvent atteindre une signification globale. Cette étape précédente (forme lexicalisée) est à la base de l'organisation syntaxique de ces mots. Sur lui, des stratégies doivent être envisagées pour que l'enfant puisse passer à une forme fléchié 'Maman, j'ai faim, je veux manger'. Dans le cas d'un étudiant qui apprend une nouvelle langue, la même chose se produira, il utilisera les éléments qu'il a déjà dans sa structure pour pouvoir former des phrases, d'abord dans l'étape où il y a des référents dont il peut se servir, pour passer à une autre où les nouveaux référents peuvent être incorporés dans sa structure; ainsi, vous pouvez passer d'un *Yo estar en plaza* (Je être dans la place) à un *Yo estoy en la plaza* (Je suis dans la place). Les stratégies dans chaque cas dépendront donc des connaissances antérieures et des informations à transmettre.

La langue écrite et la langue orale sont considérées comme tout aussi importantes, tant en termes de perception que de production; il s'agit donc de développer les quatre compétences de

manière égale. L'analyse et l'étude de la langue étrangère se concentrent sur ces trois niveaux: phonologique, grammatical et lexical. La présentation des règles de grammaire peut se faire de manière inductive et déductive. En tout cas, l'enseignement de la grammaire est explicite, et après la présentation des règles, celles-ci se pratiquent avec de nombreux exercices. L'utilisation de la langue maternelle est courante dans les explications (CVC, 2018). Chaque niveau est brièvement expliqué ci-dessous.

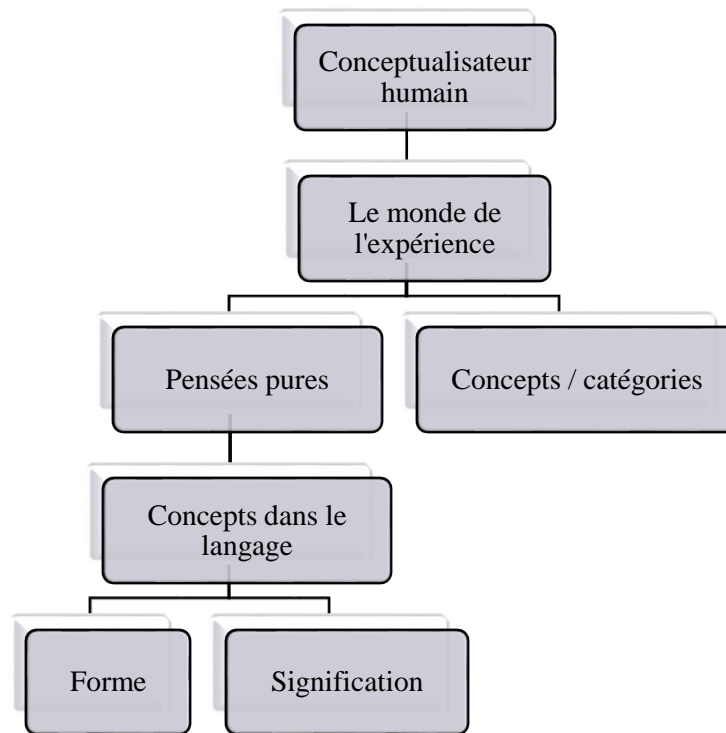
2.9.2. Grammaire

La grammaire enseignée part d'une base sémantique qui étudie l'utilisation et le fonctionnement du langage. Les unités qui la composent sont de trois types (a) unités sémantiques, (b) unités phonologiques et (c) unités symboliques - qui associent des unités sémantiques et phonologiques, permettant des mélanges entre les trois - (Ibarretxe-Antuñano et Valenzuela, 2012).

La grammaire est enseignée comme un ensemble de significations de base avec lesquelles l'étudiant peut être orienté grammaticalement et choisir la meilleure option ; ce côté opératoire lui donne son nom: "grammaire opérationnelle". Autrement dit, il conçoit les éléments grammaticaux comme des unités déjà renforcées dans l'esprit du locuteur, et est basé sur l'utilisation et la reconnaissance d'aspects communs entre les langues pour construire des modèles de plus en plus abstraits ou schématiques. Il suffit de favoriser l'acquisition de la maîtrise et de la fluidité des ressources linguistiques dans différents contextes d'utilisation et de créer des routines de traitement (Cheikh-Khamis, 201 : 24). Il est souhaitable que l'élève considère la grammaire comme un moyen de représenter le monde, de comprendre les mécanismes internes de sa propre langue et sa connexion avec la nouvelle langue qu'il apprend.

La figure 9 résume la composition de la grammaire cognitive. Une unité symbolique est un porteur de sens, le même qui est soumis à la conceptualisation de l'individu par l'expérience, tout en clarifiant que la nouvelle unité de base n'est ni la forme ni le sens en soi, mais une unité symbolique dans laquelle la forme et le sens (conceptuel) sont toujours unis (Llopis, 2011 : 83).

Figure 9 Modèle du monde conceptuel



Source : Inchaurrealde y Vázquez (2000:15)

Parmi les avantages de cette conception, figurent, selon Castañeda Castro, (2006): a) la flexibilité descriptive et réaliste basée sur l'usage, et fidèle à l'intuition immédiate que le locuteur a des signes linguistiques; b) l'adaptation psychologique du modèle; c) la reconnaissance de l'état opératoire et actif des routines et des modèles grammaticaux; d) le lien entre le langage et d'autres formes de représentation (comme le visuel) et la réduction de la sémantique au conceptuel; e) ainsi que la conception des signes linguistiques en tant que catégories complexes dans lesquelles, entre autres, les relations métonymiques ou métaphoriques sont reconnues.

Les stratégies méthodologiques utilisées pour enseigner la grammaire sont:

- L'utilisation d'images, de couleurs, de formes géométriques ou d'animations dans le matériel pour expliquer les représentations mentales des formes linguistiques.

- Référencer l'espace physique, la manipulation d'objets et la réalisation de mouvements en classe pour expliquer et illustrer un concept (par exemple, avec les verbes *ir-venir*, *llevar-traer*, ou avec les démonstratifs *este-ese-aqué*).

- L'utilisation de métaphores pour communiquer des idées abstraites de l'expérience physique et quotidienne des locuteurs. Par exemple, l'utilisation de métaphores verbales qui utilisent des actions physiques pour expliquer une idée abstraite comme *llegar* (parvenir) à un accord, *construir* (construire) une relation, *sembrar* (semer) la discorde ou *alimentar* (nourrir) une amitié.

- Identifier les similitudes linguistiques entre les langues pour conceptualiser la grammaire avec les mêmes idées (par exemple, entre deux langues similaires telles que le français et l'espagnol: *fácil-facile*, *oro-or*, *pan-pain*, *escuela-école*, *piedra-pierre*, etc.).

- L'utilisation de cadres, c'est-à-dire d'éléments qui se réfèrent à un contexte où la langue a un sens au-delà du sens littéral, et complètent la compréhension que les locuteurs ont des mots, depuis leur connaissance du monde (c'est-à-dire de cadres entourant les mots) achèvent leur représentation. Par exemple, le mot *carnal*, utilisé dans une grande partie du Mexique, ne fait pas référence à son sens littéral (charnel), mais il signifie *hermano* (frère), c'est un contexte qui dénote une culture particulière et la vision que son peuple fait du cadre dans ce mot. L'utilisation de *carnal* comprend non seulement le sens, mais véhicule également de multiples références culturelles sur un lieu et sur la culture d'un peuple.

2.9.3. Lexique

Le lexique dont dispose un natif offre des informations sur sa langue maternelle pour l'apprentissage des langues, sans que l'individu puisse le réaliser consciemment. Il faut rechercher un contact naturel entre la langue de départ et la langue d'arrivée. Il est nécessaire d'identifier un répertoire d'unités linguistiques par étapes en fonction du degré de connaissance, en commençant par des schémas familiers ou à haute fréquence d'utilisation. Les activités proposées doivent prendre en compte les unités linguistiques que les élèves sont capables de reproduire (connaissances productives-P) et pas seulement celles qu'ils sont capables d'interpréter (connaissances réceptives-R), car ce type de connaissances peut évoluer indépendamment selon les intérêts ou les besoins de chaque locuteur. Cheikh-Khamis, (2013 : 42) considère que cela est possible grâce à trois sous-processus parallèles: 1) celui de l'étiquetage ou de l'interconnexion entre le référent, la forme et d'autres connexions internes telles que l'image lexicale; 2) le conditionnement ou regroupement par étiquettes, caractéristiques dialectiques, pragmatiques, sociales, métaphoriques, etc.; et 3) la création des réseaux.

Selon Nation (2005: 3), l'apprentissage d'une unité lexicale implique trois composantes (cf. Tableau 7): la forme, l'utilisation et la signification, chacune avec des connaissances productives (P) et réceptives (R).

Tableau 7 trois composantes de l'apprentissage d'une unité lexicale

Forme	Parlé	R	À quoi ressemble (sonorité) le mot?
		P	Comment se prononce -t-il?
	Écrit	R	Comment est ce mot?
		P	Comment le mot peut-il être écrit et épilé?
	Parties du mot	R	Quelles parties du mot sont reconnues?
		P	Quelles parties sont nécessaires pour que le mot soit reconnu?
Signification	Forme et signification	R	Quel sens transmet-il?
		P	Quels autres mots sont utilisés pour ce sens?
	Concept et références	R	Qu'est-ce qui est inclus dans ce concept?
		P	À quels éléments peut-il s'appliquer?
	Les associations	R	Le mot à quels autres mots réfère-t-il?
		P	Quels mots peuvent le remplacer?
Utilisation	Fonctions grammaticales	R	Dans quelles structures apparaît-il habituellement?
		P	Dans quelles structures apparaît-il habituellement?
	Emplacements	R	Quels mots ou types de mots co-apparaissent?
		P	Avec quels mots doit-il être utilisé?
	Restrictions	R	Où, quand, combien le mot peut-il apparaître?
		P	Où, quand, combien le mot peut-il être utilisé?

Source : D'après Nation (2005: 3)

Parmi les stratégies recommandées pour améliorer l'apprentissage lexical, nous trouvons: a) encourager la production des enseignants; b) exagérer la prononciation et vocaliser les mots pour clarifier; c) répéter autant de fois que nécessaire; et, d) utiliser des vocabulaires instrumentaux et fondamentaux. Le vocabulaire instrumental est un vocabulaire composé d'unités lexicales de sens général, qui permettent d'expliquer d'autres mots plus spécifiques, de les remplacer, de les paraphraser, de les définir, de les structurer et d'organiser leur sens (Izquierdo, 2004: 101). Le vocabulaire fondamental (hiérarchisé par niveaux) est celui nécessaire pour qu'un locuteur puisse fonctionner efficacement dans des situations de communication quotidiennes et traiter des sujets

habituels. Il est composé de différentes unités, y compris des unités multi-universelles (Santos, 2017: 118).

D'autres propositions pratiques de base peuvent être (Cheikh-Khamis, 2013: 46): organiser le lexique dans des domaines thématiques ou proches de l'étudiant; travailler les règles mnémotechniques: utiliser la répétition et le support audiovisuel; utilisation du dictionnaire, ordonner le lexique selon un ordre catégorique: premiers noms et verbes qui parlent de processus puis adjectifs et adverbes qui indiquent des caractéristiques et des qualités; proposer des activités pour aider l'élève à se différencier par des informations sémantiques dans le cas de synonymes; à comprendre la polysémie en fonction de la capacité combinatoire des mots (*tomar/coger vacaciones; tomar café/el sol* -prendre des vacances; prendre du café / le soleil-); développer des activités pour compenser l'ignorance des mots à travers des processus d'inférence à partir d'indices contextuels dans la compréhension ou à travers des formulations approximatives, paraphrase et définition dans le domaine de la production d'expressions.

2.9.4. Phonologie

La phonologie cognitive explique les différents phénomènes et catégories phonologiques à travers divers facteurs cognitifs, phonétiques, socioculturels et d'utilisation qui peuvent influencer la création et le développement de catégories phonologiques, ainsi que l'interaction des locuteurs avec ces facteurs et avec les autres locuteurs. Son but est donc le développement d'une vision holistique qui implique que tous les aspects qui influencent la parole - psychologiques, sociologiques, cognitives ou physiques - de l'être humain sont impliqués dans la capacité à produire, à traiter et à stocker les divers constituants de la langue. Cette discipline a quatre caractéristiques qui la différencient des autres approches (Mompeán et Mompeán, 2016: 313-318):

- Soutenir que les catégories et concepts phonologiques et les relations entre eux sont un autre exemple du type de catégories avec lesquelles l'être humain crée et interagit, et qu'ils ont les mêmes caractéristiques que les autres catégories.

- Que les catégories phonologiques sont motivées par des facteurs phonétiques et physiologiques. Autrement dit, une séparation entre la phonétique et la phonologie ou l'existence d'une interface entre les deux n'est pas supposée.

- Son attention à la composante sociolinguistique de la langue, en reconnaissance de l'importance des variables sociolinguistiques telles que l'âge, le sexe, le niveau socioculturel, etc.,

ainsi qu'à la composante socioculturelle, y compris dans ce dernier cas, l'écriture et l'alphabétisation des locuteurs.

- Elle s'intéresse à l'aspect empirique de son objet d'étude, conséquence de ne pas établir de distinction entre phonétique et phonologie ou entre langue / parole ou compétence / agir, et de prêter attention aux motivations phonétiques, sociolinguistiques et culturelles possibles de la parole.

Padilla (2015 : 98) propose trois processus ou activités phono-cognitives pour améliorer l'apprentissage phonologique: perception, réflexion et production. Tous les trois relient l'activité phonétique non seulement aux mécanismes de production et de perception de la parole, mais également à des stratégies cognitives plus larges liées à la fois à l'apprentissage des langues et à la perception du monde. Par exemple, l'utilisation de sous-titres dans la visualisation d'un film, qui active la vision et l'ouïe, qui permet d'apprendre à prononcer un son, à chanter une phrase, à percevoir et à produire du matériel phonétique, à identifier des modèles, des systèmes de contraste et à réfléchir sur ses caractéristiques.

2.9.5. Le rôle de l'enseignant

Dans cette méthodologie, l'enseignant joue un rôle clé, bien que non fondamental. Il doit être principalement développé en tant qu'organisateur et développeur d'expériences éducatives qui permettent à l'étudiant d'apprendre. L'enseignant est chargé de promouvoir les stratégies cognitives et motivationnelles de ses élèves par l'expérimentation, ce qui conduira à un apprentissage significatif. De plus, il sera chargé de fournir aux étudiants le retour d'information nécessaire pour fixer les nouvelles informations dans leurs cadres cognitifs existants, et ainsi atteindre les objectifs fixés dans le programme.

Le travail de l'enseignant dans cette méthodologie va de la direction, comme cela a été fait dans le modèle behavioriste, dictant les cours, à une sorte de médiateur entre l'étudiant et le savoir. En d'autres termes, son travail est celui d'un guide pédagogique qui cherche l'incorporation de nouvelles connaissances à travers différentes formes d'organisation: individuelle, collaborative en petits groupes et même sociale, ce qui oblige l'enseignant à connaître un répertoire de stratégies qui guident l'activité des élèves et dynamisent le processus d'apprentissage.

La fonction de médiateur permet de favoriser le passage du contrôle de l'enseignant au contrôle de l'élève, pour cela, les méthodes d'enseignement suivantes sont nécessaires (Salcedo, 2012 : 25-26):

1. Explication directe du processus et de son utilisation, en mettant en évidence ses caractéristiques, son objectif, ses avantages potentiels, description des étapes à suivre avec des exemples, explication des situations ou circonstances où il peut être utile et des critères à suivre pour identifier son utilisation potentielle

2. Modélisation métacognitive de l'utilisation réglementaire du processus. Autrement dit, l'explication des raisons qui conduisent à effectuer certaines actions cognitives à différents moments de l'exécution d'une activité.

3. Auto-interrogation métacognitive sur comment, quand et pourquoi utiliser cette procédure d'apprentissage. D'abord, en illustrant puis en demandant à l'élève (individuellement ou en groupe) de résoudre les problèmes de la même manière.

3. Auto-interrogation métacognitive sur comment, quand et pourquoi utiliser cette procédure d'apprentissage. D'abord, en illustrant puis en demandant à l'élève (individuellement ou en groupe) de résoudre les problèmes de la même manière.

4. Analyse et discussion métacognitive entre les élèves et l'enseignant. Cette méthode tente d'identifier et d'évaluer les processus de réflexion qui sous-tendent un produit ou une réponse finale, dans le but de sensibiliser l'étudiant à l'efficacité de ses propres mécanismes de résolution et de ceux utilisés par ses pairs, afin qu'ils puissent, si nécessaire, les modifier.

L'objectif central est de faciliter l'utilisation des ressources et des outils disponibles pour explorer et acquérir de nouvelles connaissances et compétences, afin que l'étudiant construise son propre processus d'apprentissage. Cet objectif peut être subdivisé en trois (Salcedo, 2012 : 21), si nous considérons que les élèves doivent identifier le format et l'origine de leurs difficultés, compétences et préférences lors de l'apprentissage. Premièrement, nous devons essayer d'anticiper et de compenser leurs lacunes pendant l'apprentissage. Deuxièmement, obtenir un meilleur ajustement entre ses attentes de réussite et ses performances. Troisièmement, favoriser l'adaptation des activités et exercices présentés à leurs propres caractéristiques. En bref, aider les étudiantes à construire leur propre identité cognitive. En ce sens, l'enseignant doit (CECAR, 2018):

- Posséder les connaissances pédagogiques qui lui permettent d'établir des objectifs liés à la diffusion des connaissances et à la conception de tâches et d'activités basées sur des stratégies cognitives, métacognitives et affectives, qui permettent de stimuler l'attention de l'élève et de développer son autonomie pour dans l'apprentissage.

- Utiliser à la fois les supports matériels et immatériels (audiovisuel et technologies de l'information et de la communication) pour orienter la communication et promouvoir la pratique dans les trois domaines de travail (vocabulaire, phonologie et grammaire).

- Agir en tant que collaborateur dans le travail interactif des étudiants, c'est-à-dire promouvoir l'autonomie des étudiants et y développer les compétences organisationnelles grâce auxquelles ils ont la capacité de sélectionner et d'organiser les contenus qui leur permettent d'atteindre les objectifs d'apprentissage établis.

- En même temps, des activités d'intégration devraient être menées parmi les participants de l'environnement d'apprentissage, et ainsi attirer et maintenir l'attention et la motivation.

- Travailler séparément avec les étudiants, c'est-à-dire non pas pour les marginaliser mais pour concentrer l'aide sur les besoins de chaque étudiant, afin de pouvoir identifier les individualités pour suivre les actions prévues de manière différenciée.

- Rechercher que les objectifs de travail individuels convergent avec les responsabilités du groupe

- Générer un environnement où la motivation, la participation, la créativité, l'expression et la relation affective prévalent.

En résumé, il s'agit d'un modèle d'apprentissage où l'enseignant donne le contrôle à la classe, de sorte que chaque élève assume un rôle fondamental dans son processus de formation, car seul l'élève peut incorporer les informations reçues dans des domaines pratiques, situés dans des contextes réels, et ainsi consolider de nouveaux cadres cognitifs.

2.9.6. Le rôle de l'étudiant

Si, dans le béhaviorisme, l'étudiant était considéré comme un agent passif, un récepteur d'informations pouvant être utilisées de manière similaire dans différents contextes, dans la méthodologie cognitive, l'étudiant devient un agent actif de son propre processus d'apprentissage; parce que la méthode considère que les processus d'apprentissage seront plus rapides une fois que les cadres cognitifs de l'individu auront été identifiés, et à partir d'eux, il sera possible de

développer des stratégies et des compétences cognitives pour apprendre et résoudre des problèmes. C'est donc l'élève qui doit d'abord s'intéresser au processus d'apprentissage, utiliser les outils mis à sa disposition pour développer les connaissances et les relier aux objectifs qu'il s'est fixés.

L'élève est chargé de suivre les instructions de l'enseignant, mais sachant que les connaissances doivent être construites sur une base qui se lie à son propre contexte. Ainsi, les connaissances peuvent être incorporées dans ses propres structures et schémas cognitifs, en cherchant des moyens de résoudre les différents problèmes de son environnement, en utilisant les moyens et les outils dont ils disposent.

Du point de vue cognitif, l'élève doit (CECAR, 2018):

- Être en mesure d'accéder facilement aux ressources disponibles pour l'apprentissage, à la fois matérielles et immatérielles (bases de données, Internet, logiciels et autres plateformes technologiques).
- Participer à des expériences d'apprentissage individualisées en fonction de ses compétences, connaissances, intérêts et objectifs.
- Participer à des groupes d'apprentissage collaboratif qui lui permettent de travailler avec d'autres élèves pour résoudre des problèmes et atteindre des objectifs communs de maturation, de réussite et de satisfaction personnelle.
- Être une personne motivée, pleinement convaincue de faire face aux défis et de persévérer face aux difficultés.
- Avoir un sens des responsabilités et de l'engagement, pour réaliser en temps opportun et de manière adéquate les activités proposées par le tuteur.
- Être organisé dans la répartition de son temps pour se conformer en temps opportun aux activités convenues aux dates convenues avec le tuteur ou l'enseignant.

L'élève doit réaliser les activités qui lui permettent de développer et d'intégrer des opérations cognitives qui contribuent au développement de ses structures mentales et de ses schémas de connaissances. Marquis (2001) cite des activités d'apprentissage utiles aux étudiants pour la construction conjointe de connaissances (cf. Tableau 8) :

Tableau 8 Activités d'apprentissage pour la construction conjointe de connaissances

1. Activités réceptives	<ul style="list-style-type: none"> - Percevoir / Observer - Lire / Identifier - Écouter
2. Activités d'apprentissage, de mémorisation et de reproduction : elles visent à mémoriser certaines informations.	
<i>Activités de rétention</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser (et conserver) / se rappeler (récupérer, évoquer). Mémoriser une définition, un fait, un poème, un texte, etc. - Se rappeler (sans avoir besoin de comprendre) d'un poème, une éphéméride, etc. - Identifier les éléments d'un ensemble, indiquer une rivière sur une carte, etc. - Calculer / appliquer des procédures. Appliquer mécaniquement des formules et des règles pour résoudre des problèmes typiques.
3. Activités d'apprentissage complet : elles visent à la construction ou la reconstruction du sens de l'information avec laquelle on travaille en utilisant des stratégies pour relier, combiner et transformer les connaissances. Par exemple:	
<i>Activités analytiques (pensée analytique)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser - Comparer / associer - Trier / classer - Abstraire
<i>Résolution de problèmes (pensée complexe)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Déduire / inférer - Vérifier / expérimenter - Analyser les perspectives / Interpréter - Transférer / Généraliser - Planifier - Développer des hypothèses / Résoudre des problèmes / Prendre des décisions
<i>Activités Critiques (pensée critique) et argumentative</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser / connecter - Évaluer - Discuter / débattre
<i>Activités créatives (pensée créative)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre / conceptualiser (faire des schémas, des cartes cognitives) - Synthétiser (résumer, prendre des notes) / Préparer - Extrapoler / Transférer / Prédire - Imaginer (juger) / Créer
<i>Activités expressives symboliques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Représenter (textuel, graphique, oral ...) / Communiquer - Utiliser des langues (orales, écrites, plastiques, musicales)
<i>Pratiques expressives</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Appliquer - Utiliser des outils
4. Activités d'apprentissage métacognitif : elles visent à sensibiliser aux processus cognitifs eux-mêmes	<ul style="list-style-type: none"> - Être conscient de ses processus d'apprentissage cognitif - Les capacités émotionnelles sont également impliquées dans l'apprentissage: contrôle des émotions, empathie, tolérance à la frustration et persistance dans l'activité, flexibilité face aux changements

Source : Marquis (2001)

Avec la psychologie cognitive, l'étudiant acquiert un rôle actif dans l'apprentissage. À cette fin, la motivation, l'attention et les connaissances préalables sont essentielles pour parvenir à un

apprentissage plus réussi. Avec ce changement de centre d'attention, l'apprentissage est passé d'être un processus mécanique à se concentrer sur le sujet, et la façon dont il comprend les connaissances et les structure pour atteindre certains objectifs.

L'élève, dans la psychologie cognitive appliquée à l'éducation, joue un rôle clé pas seulement en classe, il cherche également à ce que l'apprentissage puisse être utilisé dans n'importe quelle situation d'enseignement, y compris la vie sociale et les activités quotidiennes, c'est pourquoi dans son apprentissage, il doit utiliser des processus émotionnels et sociaux et avoir ainsi une vision intégrale de la connaissance.

2.10. Conclusions

Dans ce chapitre, les composantes théoriques qui ont encadré la révolution cognitive ont été brièvement décrites. Il s'agit d'un changement de perspective dont les implications profondes pour l'enseignement modifient radicalement les postulats comportementaux, mais sans les abandonner complètement.

Les différentes théories que nous avons examinées dans ce chapitre, qui ne sont pas toutes complètes, ont donné des éléments d'analyse très importants sur la cognition comme preuves qui mettent en évidence le rôle central et compliqué des connaissances dans les performances d'apprentissage. Par conséquent, la plupart des efforts en psychologie et en éducation se sont concentrés sur l'orientation des efforts vers la performativité dans des domaines de connaissances singuliers ou dans des compétences spécifiques qui reflètent la manière dont l'apprentissage est effectué. Cette approche démontre l'impossibilité d'appliquer des lois généralistes, avec les mêmes résultats, à tous les individus. Par conséquent, son accent est mis sur la compréhension du fonctionnement cognitif individuel, c'est-à-dire sur l'analyse de domaines de tâches spécifiques, en particulier ceux dont le fonctionnement affecte directement le contenu utile à l'éducateur (Reisnick, 1984 : 34).

Elle est basée sur une conception de l'apprenti en tant que constructeur actif de connaissances, cette conception suppose que les exercices aient une teinture pragmatique, déterminée par les besoins de satisfaire les exigences de communication, vers une voie syntaxique, qui implique la maîtrise des formes et ses nuances, c'est-à-dire de ce qui est purement fonctionnel à ce qui est formel.

Ainsi, l'idée de la nouvelle approche est de créer un système qui possède des caractéristiques similaires au schéma que l'individu possède déjà, avec un minimum commun à tous les apprenants d'une langue donnée. En attendant qu'étape après étape, et à partir des exercices fournis par l'enseignant et des incitations de l'environnement, l'apprenti s'approprie de formes de plus en plus complexes. L'itinéraire des apprentis allait commencer dans une organisation nominale (un mode pragmatique) pour aboutir à une organisation flexible (modes syntaxiques). Ainsi, par exemple, le domaine de la morphosyntaxe, l'utilisation des pronoms et la subordination répondraient aux étapes finales de l'acquisition, dans le cas des langues romanes (Escobar et Bernaus, 2001 : 42).

Évidemment, cela soulève également une série de conséquences qui compliquent le travail de l'enseignant, c'est-à-dire que l'étude de l'apprentissage n'est possible que par l'analyse de la cognition, qui est une tâche ardue qui comprend la conception et l'application d'exercices à un grand nombre d'individus dans chacun des domaines particuliers de la connaissance. Ce n'est qu'ainsi qu'il sera possible de comprendre comment les connaissances s'accumulent et influencent les nouvelles constructions cognitives (Reisnick, 1984 : 35).

Ainsi, il est possible d'affirmer qu'il s'agit d'une proposition théorique extrêmement intéressante, dont les résultats suggestifs et prometteurs reflètent l'importance de l'individu, plutôt que du groupe, dans l'apprentissage. Cependant, ces dernières années, de nouvelles méthodes ont remis en question, à la fois la validité de la méthode comme les fondements théoriques qui la soutiennent. L'approche communicative en fait partie, et dans le chapitre suivant, elle est passée en revue.

CHAPITRE 3. LE SOCIOCONSTRUCTIVISME, OU LE BESOIN DES SCIENCES SOCIALES DE

COMPRENDRE L'ACTEUR « SOCIAL ».

Le socioconstructivisme ou constructivisme social est un modèle basé sur le cognitivisme, qui stipule que la connaissance, en plus d'être formée à partir des relations environnement-sujet, est le résultat de la somme des deux précédents plus un facteur externe, l'environnement social. La nouvelle connaissance est formée à partir des propres schémas de la personne en tant que produit de sa réalité et de sa comparaison avec les schémas des autres individus qui l'entourent. Le courant s'appuie sur les théories de Jean Piaget (1952), Lev Vygotsky (1978), David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960). Et même si aucun d'entre eux n'a adhéré à ce courant, leurs idées et propositions y figurent clairement. Ces approches seront reprises par la sociologie puis plus tard par la psychologie grâce à des auteurs comme Kenneth Gergen.

Contrairement au cognitivisme, qui considère que le centre de recherche est dans l'étudiant lui-même, où les processus d'apprentissage sont générés, le socioconstructivisme se concentre sur l'interrelation entre l'étudiant et la société et sa culture, où l'apprentissage est établi comme conséquence de l'interaction et du développement avec les autres.

Prenant en compte les relations avec l'environnement et avec les autres, le socioconstructivisme intègre des approches socioculturelles et linguistiques, à partir desquelles il a cherché à créer des méthodes d'enseignement où les élèves peuvent internaliser, réorganiser ou transformer de nouvelles informations qui leur permettent de faire face à des situations identiques ou similaires dans la réalité. Il vise également le développement de pratiques éducatives axées sur le dialogue, la réflexion et la coopération, qui facilitent la compréhension et l'utilisation efficace des connaissances scolaires.

Dans ce courant, l'activité mentale est étroitement liée au concept social et à l'influence du contexte socioculturel où ces processus apparaissent et se développent. Le rôle de l'adulte est essentiel dans l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne la formation des enfants.

Dans l'éducation, deux arguments sont centraux: que la connaissance est construite par l'étudiant (et donc l'éducation doit prendre en compte l'environnement) et le fait que la culture

détermine la façon dont les individus vivent et apprennent. Par conséquent, l'éducation ne peut pas être isolée de la société et doit être contextualisée.

Étant donné que de nombreux concepts utilisés dans ce courant proviennent des études d'auteurs déjà cités, dans cette section, l'apport des sciences sociales (en particulier de la sociologie) sera privilégié pour comprendre l'application de cette approche dans l'enseignement. Max Weber et sa théorie de l'action sociale sont passés en revue d'abord, puis Alfred Schutz et l'inclusion de la phénoménologie sociale, puis Peter L. Berger et Thomas Luckmann et le constructivisme social, et enfin, dans une brève section avec Kenneth Gergen et le constructivisme social appliqué aux études de psychologie et d'éducation.

3.1. Max Weber et l'action sociale

Weber a affirmé que la compréhension de l'action sociale est possible de deux manières. La première est de type direct et consiste en l'observation du sens subjectif de l'acte d'autrui. La seconde est de type indirect et cherche à comprendre pourquoi la reproduction du raisonnement intentionnel de l'acteur se produit chez les individus, ainsi que la présence d'empathie lorsque les actes visés ont un caractère émotionnel.

Les deux méthodes d'identification et d'explication de l'orientation de l'action des individus, a déclaré Weber, exigent la présence de la sociologie, car il s'agit d'une science empirique qui cherche à établir des régularités, et, puisque l'action humaine est une chaîne de conséquences, il est possible qu'elle établisse l'intentionnalité des acteurs pour en faire un moyen ou une fin (Nocera, 2006 : 3). La Sociologie, Weber affirme dans l'ouverture de son ouvrage *Économie et société* (1992 : 5) « est une science qui cherche à comprendre, en interprétant, l'action sociale et ainsi l'expliquer causalement dans son développement et ses effets ».

Pour Weber, la sociologie est essentielle compte tenu de sa capacité à comprendre une action individuelle dans un domaine plus large. En particulier, elle s'intéresse à une notion d'action individuelle, celle de 'sens' (la signification), qui se situe sans aucun doute dans la dimension individuelle, au sein même de l'action. La notion de sens suppose le moment du changement, quand quelque chose se produit, entre la signification de l'action - en supposant l'existence de facteurs, d'intérêts, d'idéaux, de valeurs et de représentations incertains. Toutes ces façons d'expliquer le grand réseau formé dans n'importe quel domaine social où le sujet travaille. Le sens

implique la compréhension que le sujet a de son action ou de celle de l'observateur lorsqu'il reconstruit l'action de l'autre. Le sens implique donc la compréhension de la situation dans laquelle il agit et le niveau symbolique contenu dans l'action (Nocera, 2006 : 4).

Cette composante subjective de l'action est ce qui guide le « sens » de son action. En d'autres termes, pour Weber, le concept d'action lui-même, en assumant un processus de signification, porte en lui une composante sociale qui est structurée dans la conformation des pratiques individuelles, basée sur l'orientation que les sujets donnent à leurs propres actions. Cela nous oblige à accepter que le sens ne puisse exister sans société (c'est-à-dire sans le cadre culturel, idéologique, symbolique, discursif) où acquièrent un sens les actions de ceux qui interagissent dans la société, mais aussi de ceux qui interagissent pour la société (*idem*, 5).

Ainsi, la sociologie est nécessaire pour interpréter les actions des individus dans le monde social et la manière dont ils donnent un sens aux phénomènes sociaux. L'« Action sociale » sera définie comme une action dans laquelle le sens [signification] mentionné par son ou ses sujets se réfère au comportement d'autrui, qui les guide dans leur développement (Weber, 1992 : 5). L'action sociale (y compris la tolérance ou l'omission) est guidée par les actions des autres, qui peuvent être passées, présentes ou attendues comme futures. Les 'autres' peuvent être individualisés et connus ou une pluralité d'individus indéterminés et totalement inconnus (*Idem*, 18).

Weber a divisé l'action sociale en quatre catégories, en fonction de l'orientation du comportement social (Lutz, 2010 : 209) :

- a) L'action sociale traditionnelle (coutume) : des actions menées par les coutumes propres à l'individu, sur la base de modèles du comportement habituel de celui-ci.
- b) L'action affective (émotionnelle) : des actions irrationnelles, guidées par des émotions telles que l'amour, la haine, la vengeance, l'espoir, parmi beaucoup d'autres. Il s'agit d'une étape ultérieure du processus de rationalisation et son contenu est la passion individuelle. Dans sa propre décharge affective, la conscience subjective s'éloigne de la routine traditionnelle et, en s'affirmant comme subjectivité, se met sur la voie de la conscience de soi rationnelle.
- c) L'action sociale rationnelle selon des valeurs : actions qui, en plus de poursuivre un but rationnel, sont guidées par des principes ou des normes morales. Cela implique la présence de formations collectives et intellectuelles telles que l'idéologie ou l'éthique (déterminées par la croyance en la valeur éthique, ou tout autre type, et certains comportements, sans aucun rapport avec le résultat). Lorsque la raison subjective est consciente de ses fins individuelles, la réalité

devient instrumentale; c'est le moment de l'action rationnelle selon les fins, dans lequel sa forme théorique est la science, susceptible d'application technologique.

- d) L'action sociale rationnelle selon les fins : il ne s'agit que d'une action rationnelle pour atteindre une fin établie. C'est-à-dire qu'elle est déterminée par les attentes dans le comportement des objets du monde extérieur ainsi que des autres hommes, et utilise ces attentes comme conditions ou moyens pour atteindre ses propres fins, pesées et poursuivies rationnellement.

Pour Weber, une action sociale n'est guère orientée par un seul de ces types, et dans son ensemble, ils ne peuvent pas agglutiner tous les types d'actions existantes non plus, encore moins exclure l'existence d'un autre type d'action.

Il convient de préciser que certains cas ne constituent pas des 'actions sociales' car ils sont de simples comportements imitatifs, réactifs ou sans référence à des tiers. Seules les actions sociales seront alors celles qui démontrent certaines 'connexions de sens' (*Sinnzusammenhang* en allemand), celles-ci étant précisément celles qui doivent être interprétées (Nocera, 2006 : 5). Ce concept a trois caractéristiques importantes: a) il permet de placer la perspective d'analyse de la dimension subjective dans un environnement beaucoup plus éclairant: la connexion du sens est juste compréhensible à partir d'un contexte où la signification de l'action a lieu, et c'est précisément cet aspect que le regard weberien veut sauver; b) il permet de reconnaître le caractère social que le sens assume nécessairement (et permet de placer 'l'autre' dans la subjectivité elle-même); et, c) s'il n'y a pas de sujet qui donne un sens à son action, ce ne serait pas une action, mais un simple comportement.

Ces deux concepts (sens et contexte de sens) donnent naissance à un tiers, dont l'importance est essentielle pour comprendre l'occurrence des actions sociales. C'est le 'motif', c'est-à-dire la connexion du sens (ou contexte du sens) qui, pour l'acteur ou l'observateur, apparaît comme un 'fondement' avec un sens du comportement. Ce concept est frontalier, car il se situe à mi-chemin entre la pratique (la performance de l'action) et l'élément psychologique qui le définit.

Les 'Motifs' sont des « complexes historiques de sens » (Girola, 1985 : 105) que l'acteur social choisit, consciemment ou inconsciemment, selon les finalités de ses actions, en fonction de son environnement social. Comprendre pourquoi un individu sélectionne un ensemble de motifs, signifie clarifier à la fois les conditions et le contexte dans lequel l'action a été effectivement générée. En outre, il s'agit de se concentrer sur le fait que ledit ensemble de conditions a été

réinterprété et reconstruit par l'acteur lui-même, afin d'orienter son comportement en fonction de certains buts et objectifs, puis de se doter de certains moyens lui permettant d'atteindre ses buts.

L'ensemble des « motifs » n'est pas un processus psychologique individuel, mais c'est un processus où des facteurs ou des conditions de réalité convergent et se constituent mutuellement, avec des éléments ou caractéristiques personnels, qui conduisent finalement l'acteur à prendre une décision concernant son action. Par exemple, le contexte socio-économique, politique, religieux et culturel d'un peuple, où l'acteur fondera ses motifs, qui seront constitués en tant que tels à partir de la réinterprétation, de la reformulation et du 'filtrage' de ces conditions (*ibid.*). Par conséquent, dans l'action sociale apparaît une « trame conceptuelle nourrie par l'idée d'action, le sens de l'action, l'orientation par rapport aux autres, le contexte du sens et du motif » (Nocera, 2006 : 7).

Pour Weber, interpréter correctement une action concrète signifie "que le développement externe et le motif ont été connus d'une certaine manière et en même temps, compris de manière significative dans leur rapport [ou dans leur contexte significatif] (Weber, 1992 : 11). Le processus est appelé « compréhension explicative », et grâce à lui, il est possible d'interpréter la relation ou la connexion qui existe et relie l'acte (le sens objectif de l'action, le concept du verbe) et le but de l'action (le sens subjectif de l'action, le concept du but de l'action) avec lequel l'action est liée et connectée comme moyen et processus de réalisation » (Aguilar, 1998 : 401-402).

En bref, les concepts weberiens sont des dimensions importantes de l'analyse à partir desquelles il est possible d'obtenir trois considérations principales. Premièrement, cette action sociale est une composante, un moment et une « expression » particuliers d'une société (entendue comme une « totalité de la vie » ou un « lien structurel ») ou d'une époque. Sans la compréhension du mouvement de la vie sociale dans son ensemble, l'explication d'événements et de réalités particuliers n'est pas possible (Aguilar, 1998 : 294). La deuxième dimension, est que l'action se produit de manière constitutive dans un « contexte de sens », à savoir un ensemble d'éléments et de moments (circonstances, moyens, fins, conséquences) qui forment une unité interdépendante et indivisible en raison de son orientation vers certaines fins. L'action est une structure dont les composants forment une unité, qui met en évidence un « contexte », en raison d'un ordre téléologique. Le troisième, le « contexte du sens » constitue le point nodal qui permet à la sociologie - selon Weber - d'expliquer l'émergence, la configuration, le cours et le résultat de l'action (Nocera, 2006 : 8).

Le processus de rationalisation est l'une des préoccupations majeures de l'analyse théorique proposée par Weber. Car il considère que certains fondements rationnels permettent de réfléchir à la dimension du symbolique, où se trouve l'ensemble des échanges culturels, dont la dynamique est le résultat de l'interaction des sujets. La dimension symbolique des relations sociales renvoie alors à la structure et à la dynamique des échanges permanents de significations, visions du monde, contextes, sens et biens culturels (Nocera, 2006 : 16).

Weber l'explique, dans son ouvrage *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* à travers deux concepts clés: le concept de croyance et celui de représentation. La croyance, fondée à la fois dans le domaine de la religion et du droit, est fondamentale dans l'intrigue conceptuelle car elle relie le modèle de motivation à la typologie de la domination (ordre). L'orientation de l'action est donnée en fonction de la représentation que les sujets ont de cet ordre qu'ils jugent légitime. Le deuxième concept est défini comme l'orientation des actions des individus qui donne de la validité à l'ordre. Bien que l'action soit déjà chargée de sens, cela ne signifie pas qu'elle soit en dehors des déterminations que la trame symbolique des représentations véhicule à travers la constitution permanente de significations et de resignifications conditionnantes.

Les deux notions, croyances et représentation, nous permettent de penser la relation entre l'individu et la société dans le contexte de la culture, ainsi que de redimensionner le contenu du conditionnement social qui structure le sens que le sujet conçoit en agissant. Les deux forment une base analytique à partir de laquelle réfléchir à l'ancrage individuel des actions et à la réalité culturelle qui leur sert de contexte.

Pour Weber, la rationalisation occidentale signifie d'abord et avant tout l'institutionnalisation de l'action rationnelle selon les fins, car cela signifie une organisation méthodique de la vie des individus, une action économique rationnelle qui permet le développement de l'entreprise capitaliste et une action administrative rationnelle qui rend possible la constitution de l'État moderne. Ce processus tripartite rationalise la vision du monde, qui n'est rien d'autre que la rationalisation des images de l'univers, également appelée la vision du monde ou conception du monde ou cosmovision (*Weltanschauung*). La conduite méthodique et rationnelle du comportement dans tous les domaines de la vie, pour Weber, constitue le fondement essentiel de la modernisation, le véritable centre explicatif de l'efficacité sociale atteint par les structures de conscience modernes (Nocera, 2006: 18).

Les différentes formes de pensée religieuse dans le monde revêtent une importance particulière, car elles ont permis l'émergence et la transformation des structures du monde de la vie, comme il l'analysera dans son travail *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Ce travail s'ouvre sur deux informations d'une grande importance méthodologique. La première établit le concept d'individualité historique :

Les premières informations établissent le concept d'individualité historique: un « complexe de connexions dans la réalité historique que nous regroupons conceptuellement en un tout, du point de vue de la signification culturelle (...) Ainsi qu'il en va pour chaque phénomène historique, d'autres points de vue nous feraient apparaître d'autres traits comme « essentiels ». Il s'ensuit, sans plus, que sous le concept d'« esprit » du capitalisme il n'est nullement nécessaire de comprendre seulement ce qui se présente à nous en tant qu'essentiel pour l'objet de nos recherches. Cela découle de la nature même de la conceptualisation des phénomènes historiques [historische Begriffsbildung], laquelle n'enchâsse pas, à toutes fins méthodologiques, la réalité dans des catégories abstraites, mais s'efforce de l'articuler dans des relations génétiques concrètes qui revêtent inévitablement un caractère individuel propre. (Weber, 2002 : 24).

La deuxième déclaration fait référence au fait que, bien que la genèse (de l'ordre socioéconomique actuel) soit inévitablement individuelle, cela n'implique pas de négliger le fait qu'elle devrait naître principalement non pas chez des individus isolés, mais en tant que conception d'un groupe d'hommes. Comme il affirme : " Pour que ce mode de vie, cette façon d'envisager sa besogne, si bien adaptés aux particularités du capitalisme, puissent être « sélectionnés », puissent dominer les autres, il leur faut évidemment tout d'abord prendre naissance, mais ce ne sera pas chez des individus isolés : ils devront exprimer une conception commune à des groupes humains dans leur totalité" (*idem*, 29). Bien que cette explication "génétique" nous renvoie inévitablement à la sphère individuelle, elle ne comprend pas l'individu comme un sujet atomisé, mais comme un groupe d'hommes dans lequel se transmettent ces concepts génériques abstraits.

En retraçant les origines du capitalisme, Weber trouve une forme concrète d'apprentissage collectif dans certaines sectes du protestantisme ascétique. Il en déduit qu'il est possible de construire une éthique économique et affirme que les contenus religieux (de la foi religieuse) influencent la formation d'une mentalité socio-économique, façonnant cet *ethos* économique. Alors que les visions du monde religieuses, les ensembles d'idées, de croyances et de représentations, remplissent dans leur processus de rationalisation une double fonction de

médiation par rapport à la dynamique des intérêts: elles guident les besoins idéaux et interprètent les besoins matériels. Pour Weber, « ce sont les intérêts, les matériaux et les idéaux, et non les idées qui gouvernent immédiatement l'action des hommes. Mais les 'images du monde' créées par les 'idées' ont très souvent déterminé la manière dont l'action est conduite par la dynamique des intérêts » (Weber, 1983 : 204, traduction personnelle).

De cette manière, l'action rationnelle pratique des sujets dépend non seulement des intérêts, mais également de l'interprétation des conditions ultimes d'existence et des contextes de signification et de sens dans lesquels l'individu se développe. De l'approche de Weber, il est possible d'extraire que la recherche de l'origine d'un phénomène nous ramène toujours aux actions individuelles et à la façon dont ces actions sont façonnées selon un sens, qui se situe dans un certain contexte d'interaction. Mais cela n'implique pas d'invalidier le fait qu'après que les sujets ont agi, les conséquences impensables de leur action peuvent se retourner contre eux et les conditionner ou les déterminer dans leurs actions futures.

3.2 Alfred Schutz et la phénoménologie sociale

Les idées de Weber influenceront Alfred Schutz, philosophe et sociologue autrichien qui se concentrera sur le domaine de la phénoménologie, c'est-à-dire l'étude du monde en tant que manifestation directe qui se produit dans la conscience individuelle, dont l'objet principal de l'étude sont les structures de l'expérience. Ses études ont formé en psychologie sociale ce qu'on a appelé la "phénoménologie du monde social", consacrée à l'étude des structures du monde selon les méthodes proposées par Weber et Husserl dans sa proposition philosophique de la phénoménologie.

Schutz a complété l'idée weberienne qui a donné un rôle central à la compréhension du sens des actes humains pour expliquer les phénomènes sociaux, considérant qu'une telle compréhension est plus qu'une méthode d'analyse sociologique, une colonne vertébrale dans la construction de la réalité sociale chez les individus. Schutz (1993) différencie trois niveaux d'action:

- Un premier niveau, formé par la réalité sociale, qui est conçue comme la somme totale des objets et des événements dans le monde social culturel, tel que vécu par la pensée de bon sens/sens commun des hommes qui vivent leur vie quotidienne parmi leurs semblables, liés par de multiples interactions. La réalité sociale n'est rien d'autre que le monde des objets

culturels et des institutions sociales dans lesquels nous naissons, agissons et avec lequel nous devons nous comprendre. Ce qui est 'réel' fait référence à la relation que ce monde a avec nous-mêmes, donc tout ce qui ne nous est pas lié est en dehors de notre réalité subjective.

- Au deuxième niveau se trouve 'le monde de la vie' -ou *Lebenswelt*- (l'un de ses principaux concepts), ce qui implique que l'individu participe continuellement à la réalité de manière à la fois inévitable et prescrite. Il la distingue d'une autre région, qu'il appelle 'le monde de la vie quotidienne' dans laquelle l'homme peut intervenir et se modifier, tout en y opérant à travers son corps (Isambert, 1989 :310). Ainsi, le monde de la vie est plein de significations et de significations infinies et la vie quotidienne n'est qu'une partie de ce monde.
- Au troisième niveau, la 'situation biographique', qui décrit l'environnement physique et socioculturel du sujet, et dans lequel il occupe une position, a un rôle vis-à-vis des autres et adopte une position morale et idéologique. Comme affirme Melançon (2008, s.p.), « ce sont les expériences qui nous sont uniques, ce sont celles que nous maîtrisons autant que la conscience de ce qui nous est imposé et hors de notre contrôle. Elles donnent un sens en retour aux expériences qui structurent le monde et le font aller de soi – mais elles nous séparent aussi des autres ».

À travers ces trois niveaux, Schutz explique que l'individu agit dans le monde pour changer son environnement. La situation biographique détermine comment déterminer le scénario de l'action, interpréter ses possibilités et faire face à ses défis. Schütz intègre aux sciences sociales la méthode de la phénoménologie, principalement à partir de l'architecture travaillée par Edmund Husserl. Pour cela, il définit la réalité comme un monde dans lequel les phénomènes sont donnés, qu'ils soient réels, idéaux ou imaginaires. Il est alors considéré comme un monde de la vie quotidienne où les sujets vivent dans une attitude naturelle, du sens commun. Cette attitude envers la réalité permet aux sujets d'assumer un monde social extérieur régi par des lois, dans lequel chaque sujet vit des expériences significatives et suppose que d'autres les vivent aussi, puisqu'il est possible de se mettre à la place des autres; à partir de cette attitude naturelle, le sujet suppose que la réalité est compréhensible à travers des concepts de bon sens dont il dispose et que cette compréhension est correcte (Schütz, 1993 : 39).

Le sujet qui vit dans le monde social est déterminé par sa biographie et son expérience immédiate. La configuration biographique fait référence au fait que chaque individu est situé d'une

manière particulière dans le monde, car toute son expérience est unique. Ses parents, l'éducation reçue et son développement intellectuel, les intérêts, les désirs et les motivations, sont tous des éléments qui contribuent à la formation de personnalités uniques.

Le philosophe autrichien introduit un autre concept pour caractériser le monde social: l'intersubjectivité. Ce qui, dit-il, influence la définition d'un 'Ici' grâce à la reconnaissance d'un 'Là', où l'on en trouve un autre. La perception de la réalité de l'autre accordent la possibilité au bon sens de reconnaître les autres comme analogues au soi, en permettant de percevoir certains actes et actions qui échappent à la connaissance du soi et à son expérience immédiate. En d'autres termes, Schütz « tient l'expérience d'autrui pour une donnée aussi primitive que l'expérience de soi, et aussi immédiate. Il s'agit moins d'une opération cognitive qu'une foi pratique : nous croyons à l'existence d'autrui parce que nous agissons avec lui et sur lui » (Laoureux, 2008, s.p.).

L'intersubjectivité opère dans le monde du bon sens permettant d'anticiper certains comportements pour développer la vie sociale. En effet, l'individu assume une structure sociale dans laquelle il reconnaît l'autre, connaît l'existence de codes partagés et l'influence des activités communes (Schütz, 1993 : 39). L'expérience personnelle immédiate est liée à la perspective à partir de laquelle le sujet appréhende la réalité, et la compréhension se fait par rapport à la position qu'il occupe dans le monde. L'espace et le temps dans lesquels l'individu devient déterminent ses expériences.

Grâce à la perception de la réalité, il est possible de distinguer entre actes et actions. L'acte est une expérience installée dans le référentiel des connaissances disponibles sur quelque chose de concret, réel ou imaginaire; un acte peut être quelque chose de vraiment accompli dans le passé ou l'idéalisation de quelque chose de concret dans le futur (Schütz, 1993 : 60). Une action est l'exécution d'un acte projeté, c'est l'expérience de l'accomplissement de l'acte. Cette expérience se produit dans le courant temporel interne du sujet, et l'action est liée à l'événement vécu. Et c'est en référence à cette conscience temporelle que les expériences sont ordonnées, modifiant le sujet dans le temps, acquérant des expériences qui lui permettent de faire face à de nouvelles expériences (Schütz, 1993 : 90). Ainsi, la réflexion met l'accent sur le passé, en s'abstenant de la temporalité irréversible pour évoquer une expérience antérieure; mais elle permet aussi de mener de nouvelles actions, qui ne sont rien d'autre que des actes futurs déjà précisés dans une idéalisation (Schütz, 1993: 77).

Toutes les actions du sujet sont chargées de significations; Même s'il n'existe pas l'intention de vouloir signifier quelque chose, une action peut être interprétée par quelqu'un d'autre. Ces actions sont interprétées subjectivement car le sujet recourt à son référentiel de connaissances disponibles, pour associer l'inconnu au connu. Le monde du sens commun est caractérisé par des catégories de sens qui nous permettent de reconnaître de nouveaux phénomènes et de les incorporer dans la conscience du sujet; une nouvelle expérience implique l'absence de sens (ou l'attribution de catégories équivoques), bien que cela dépende d'autres facteurs, tels que l'intersubjectivité (Schütz, 1932 : 113-114). Les actions accomplies par le sujet ont une signification subjective (la signification à laquelle l'acteur pointe son action est différente de celle que les autres donnent à son action) (Schütz, 1932 : 129).

Cependant, nous dit l'auteur, il est possible de comprendre les actions dans un cadre plus large. Pour ce faire, il utilise deux concepts de Weber, la compréhension observationnelle (réalisée au quotidien et qui permet d'objectiver ce qui a été observé et de lui donner une interprétation sans atteindre le sens donné par l'autre) et la compréhension motivationnelle (qui implique une connaissance de l'acteur, de sa configuration du sens qu'elle pourrait donner à son action, de sorte que l'observation donne lieu à une interprétation attribuant des motifs à l'action) (Schütz, 1932 : 55-61).

En se concentrant sur la deuxième compréhension, il identifie deux types de motifs, les 'motifs-en-vue-de' (*in-order-to motive*) et les 'motifs-parce-que' (*because motive*). Les premiers sont développés dans la conscience du sujet et sont attribués aux buts désirés et aux objectifs proposés; Ils sont subjectifs et se réfèrent à l'avenir; c'est-à-dire « la finalité qu'il s'agit d'obtenir en s'engageant dans telle action plutôt qu'une autre » (Laoureux, 2008, s.p.). Les seconds se réfèrent au contexte de l'action ou à une prédisposition psychique du sujet, ce sont des objectivations des aspects entourant l'action; en raison de leur nature causale, ils font référence au passé (Schütz, 1932: 117-123). Ce motif se réfère à « des expériences passées et dévoile ce qui a déterminé l'acteur à agir de la sorte » (Laoureux, 2008, s.p.).

En résumé, Schütz incorpore la sociologie à la méthode phénoménologique, essayant de réduire le rôle de la conscience dans les typologies de sens commun. L'auteur considère qu'il est possible (en s'éloignant de la phénoménologie transcendantale) de suspendre la croyance au monde du sens commun et d'intégrer le doute philosophique dans l'analyse (Schütz, 1993 : 128).

3.3 Peter L. Berger et Thomas Luckmann, constructivisme social

Si la phénoménologie de Schütz a établi les relations interpersonnelles et les attitudes individuelles comme objet d'étude, compte tenu du contexte dans lequel elles se développent, Berger et Luckmann proposent une psychosociologie de la vie quotidienne afin d'étudier les connaissances qui guident le comportement des individus dans la vie de tous les jours. En plus de la pensée de l'autrichien, les auteurs se nourrissent d'autres contributions théoriques telles que l'interactionnisme symbolique de Mead, la théorie de l'action sociale de Weber, la pensée dialectique marxiste et la sociologie objective de Durkheim.

Dans leur travail commun, ils ont proposé la théorie connue sous le nom de constructionnisme social, dans laquelle ils soutiennent que toute connaissance, y compris la connaissance la plus élémentaire du sens commun de la réalité quotidienne, est dérivée et maintenue par les interactions sociales. Le constructionnisme social est rapidement devenu un pilier clé de la sociologie contemporaine, en raison de la solidité théorique avec laquelle ils ont fondé sa théorie sociologique de la connaissance.

Les thèses soulevées dans l'ouvrage sont au nombre deux: a) que la réalité est une construction sociale; et, b) que la sociologie de la connaissance doit analyser les processus par lesquels cela se produit (Berger et Luckmann, 2003).

La réalité et la connaissance sont liées, pour les auteurs, dans la mesure où la réalité est l'ensemble des phénomènes extérieurs aux sujets (dont le contrôle ne dépend pas d'eux) et la connaissance est l'information qui caractérise ces phénomènes. Sur le processus dans lequel un « corps de connaissances » est façonné pour expliquer un phénomène donné, la société établit que ce corps représente la réalité. Ainsi, les sociologues introduisent la notion de « construction sociale » dans sa théorie. L'interaction sociale et le langage sont d'une importance particulière dans cette construction de la réalité, idée qui a joué un rôle clé dans les explications ultérieures des sciences sociales et humaines, comme en témoigne sa centralité dans la proposition appelée 'tournant linguistique' (*linguistic turn*) et dans sa distanciation par rapport aux autres processus d'institutionnalisation.

Pour les auteurs, la manière d'internaliser les significations qui donnent un sens au réel passe par le langage. Ce qui permet de penser le culturel comme un processus symbolique en plein mouvement qui se crée socialement et qui se manifeste dans l'ordre du quotidien. De plus, dans la

proposition de Berger et Luckmann, le subjectif apparaît comme un phénomène qui se situe au seuil du social, puisque le réel manifeste deux moyens de subsistance de la théorie sociale classique. D'une part, l'idée de Durkheim de considérer les faits sociaux comme s'ils étaient des choses est reprise et, d'autre part, nous partons de l'hypothèse wébérienne où l'objet de la connaissance est précisément le sens subjectif de l'action (Hernández, 2000 : 89 -90).

Par le langage, les individus peuvent accéder à la connaissance de la réalité sociale et devenir le "principal mécanisme d'objectivation de la vie quotidienne" (Álvaro et al. 2007: 95). Pour ces auteurs, les systèmes de signes sont des objectivations, dans le sens qu'ils existent au-delà des individus. C'est quelque chose qui est présenté comme externe, objectif et coercitif à l'individu, ce qui lui permet de transcender l'ici et maintenant, et de lier le quotidien à la dimension subjective (comme le fait de raconter un rêve à quelqu'un devant moi).

Pour les auteurs, la réalité de la vie quotidienne est déjà objectivée, c'est-à-dire "constituée par un ordre des objets avant l'existence des personnes et le langage devient milieu et continent de significations dont la tâche principale est d'intégrer l'individu comme participant à part entière de la dialectique sociale La réalité de la vie quotidienne est également présentée comme un monde intersubjectif, un monde partagé avec les autres » (Milito, 2012 : 1)¹⁴.

L'objectif principal du travail est de rendre explicite l'analyse de la réalité de la vie quotidienne, plus précisément, l'analyse des connaissances qui guident le comportement des personnes dans la vie quotidienne. Pour cela, ils établissent trois énoncés: «la société est un produit humain », «la société est une réalité objective » et « l'homme est un produit social » (Berger et Luckmann 2003 : 82), à travers lesquels ils considèrent que l'explication de l'ordre social est possible comme le résultat d'un processus dialectique continu composé de trois moments simultanés qui sont évidents dans tous les phénomènes sociaux: l'extériorisation, l'objectivation et l'intériorisation. Dans ce processus dialectique se trouvent la connaissance et le langage, en tant que facultés interreliées, inséparables et mutuellement constituantes.

Le premier phénomène, appelé 'extériorisation', est le processus par lequel les produits humains (institutions, langage, etc.) sont perçus comme quelque chose d'extérieur, qui précède l'individu et restera au-delà de lui-même (Berger et Luckman, 2003). Les institutions ne sont rien d'autre que la reconnaissance d'une solution permanente à un problème, également permanent, de la société dans laquelle il est plongé. Les institutions, au moment où elles sont expliquées aux

¹⁴ Traduction personnelle.

autres membres de la société, acquièrent à la fois de l'historicité et du contrôle social. Étant historiques, disent les auteurs, ces formations deviennent objectives (puisqu'elles précèdent l'individu qui, à sa naissance, les perçoit comme données). Le processus par lequel des produits externalisés d'êtres humains acquièrent de l'objectivité est appelé objectivation.

L'«objectivation» est un processus qui se produit à travers le langage, lorsque les produits externalisés sont partagés par d'autres membres de la société. La vie quotidienne se caractérise par une routine et est sujette à l'accoutumance et à la typification ; ces caractéristiques provoquent le phénomène d'institutionnalisation. Dans chaque interaction sociale, les individus assument une série de typifications qui, au fil du temps, façonnent une réalité externe et objective pour les nouvelles générations. Álvaro et al (2007 : 95) l'expriment ainsi: « les institutions s'incarnent dans la conscience individuelle à travers les rôles », dans lesquels il est possible de caractériser les actions propres et celles des autres. Ces institutions se présentent avec un pouvoir coercitif envers les individus et déterminent les actions autorisées (celles qui maintiennent l'ordre social) et celles qui ne sont pas autorisées. Le monde institutionnel est une activité humaine objectivée, tout comme chaque institution elle-même. Une fois objectivé, le monde social se présente à la conscience comme étranger à l'homme, même s'il a été un produit de lui-même.

L'internalisation est le troisième phénomène (sans qu'il soit possible de dire que l'ordre est consécutif ou au contraire s'il est simultanément à l'externalisation et à l'objectivation). L'intériorisation permet, d'une part, la compréhension d'individus semblables et, d'autre part, l'appréhension du monde comme réalité significative et sociale. Le processus commence lorsque l'individu « assume le monde dans lequel d'autres vivent déjà, avec lesquels il s'identifie à son tour (les parents, généralement), et lorsque l'identification est généralisée, la personne est reconnue comme faisant partie de la société. Ainsi, la société, l'identité et la réalité se cristallisent subjectivement dans le même processus d'intériorisation. Cette cristallisation correspond à l'intériorisation du langage. Ce qui précède est donné par un processus ontogénétique appelé «socialisation» (Milito, 2012 : 2).

La socialisation est pour les auteurs, l'introduction totale ou partielle, mais toujours cohérente, d'un individu dans le monde objectif d'une société. Elle se manifeste sous deux formes, la socialisation primaire et secondaire. La socialisation primaire est celle qui se produit pendant l'enfance, lorsque l'enfant intériorise un monde qui le précède et est déjà créé. Dans ce processus, l'enfant s'identifie à ceux qui l'entourent et accepte les rôles qui lui sont imposés. Ce processus d'identification se déroule de manière progressive, de sorte que l'enfant finit par approuver le point

de vue de la société dans son ensemble (Álvaro et al. 2007: 96). La socialisation secondaire fait référence à tout processus ultérieur qui induit un être déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif. La socialisation primaire est plus importante et le succès de toute socialisation secondaire en dépend, c'est-à-dire de la similitude entre la structure de la socialisation primaire et le processus ultérieur.

Les trois moments cités par les auteurs constituent le processus par lequel le monde social devient un monde objectif. Ce processus peut être résumé comme suit: les êtres humains sont externalisés (externalisation) dans les activités. À travers certains processus, cette externalisation est institutionnalisée et le monde institutionnel est perçu comme une réalité objective (objectivation) disponible pour son internalisation (internalisation). Les gens ne sont pas nés en tant que membres d'une société, il existe donc une séquence temporaire dans laquelle chaque membre est incité à participer à la dialectique de la société (Milito, 2012: 2).

On peut y entrevoir que les auteurs considèrent que la société, ainsi que les typifications et le langage, bien qu'ils soient considérés comme extérieurs à l'individu, ne sont rien d'autre qu'un produit co-construit par l'individu et son groupe. La réalité émerge des significations que les individus donnent à leurs actions et, par eux, à la conformation et au maintien de leurs structures sociales.

L'apport des auteurs est important dans la mesure où il nous permet de comprendre que la réalité est sociale, ce qui signifie que ce n'est pas un processus naturel, qui est construit, modifié et recréé par les hommes, tout en leur déterminant à son tour. En même temps, cette réalité n'est pas fixe et inamovible, mais, étant un processus humain, est susceptible d'être modifiée par son propre producteur, comme c'est le cas en permanence.

C'est une perspective conceptuelle qui permet de comprendre le quotidien comme un phénomène historiquement conditionné où la subjectivité individuelle joue un rôle très important. Dans cette subjectivité, l'univers des significations construites collectivement se manifeste, ainsi, dans la perception que le sujet a du monde quotidien, l'ordre d'objectivation qui caractérise la société dans son ensemble est mis en évidence (Hernández, 2000 : 99). S'il est évalué du point de vue phénoménologique, le culturel est reconnu comme un processus herméneutique qui implique des univers de sens qui peuvent être interprétés non seulement du point de vue du chercheur, mais aussi de l'expérience subjective et quotidienne de l'acteur social qui fait l'expérience du réel. La

proposition est très suggestive car elle invite à l'analyse de l'immédiat à partir de la représentation que l'acteur lui-même a de la vie quotidienne (*idem*, 100).

3.4. Kenneth Gergen et le constructionnisme social

Kenneth Gergen, un psychologue américain, fait partie de cette ligne de recherche, dont le projet critique est basé sur divers éléments de la sociologie de la connaissance de Latour et Woolgar, ainsi que sur les travaux de Feyerabend, Kuhn et Laudan, sur la théorie des représentations sociales de Moscovici, sur l'analyse du discours de Potter et Wheterell, la psychologie dialogique d'Hermans et la psychologie sociale critique de Sampson et Buss (López-Silva, 2013 : 13).

Cependant, c'est le travail de Berger et Luckmann qui présente l'influence la plus importante dans son travail. Il déclare même que sa théorie peut être considérée comme du 'constructivisme' (pour cette révision, constructivisme et constructionnisme sont des termes utilisés de façon interchangeable¹⁵) dans la mesure où il se réfère à « conserver le lien avec le travail principal de Berger et Luckman *La construction sociale de la réalité* (Gergen, 1993 : 10). Ce courant, dit l'auteur, conçoit le discours sur le monde non pas comme une réflexion ou une carte du monde, mais comme un produit d'interaction sociale.

Dans ses ouvrages *Social Psychology as History* (1973) et *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology* (1985), Gergen interroge les hypothèses ontologiques et méthodologiques du behaviorisme. Ces travaux donneront de la force au constructionnisme social, en eux l'auteur considère que l'effort de construction de lois générales pour le comportement social est mauvais, au contraire, il voit le constructionnisme social comme un mouvement (relativiste) capable de dissoudre l'objet traditionnel de la psychologie, en remplaçant la réalité de l'esprit et du comportement, par les conventions et les ressources linguistiques avec une réflexion historique et contextuelle comme centre d'activité en psychologie. D'une manière générale, Gergen propose une

¹⁵ Évidemment, il existe des différences entre les deux concepts. Pour Gergen, la distinction entre elles tombe sur le fait que « pour les constructivistes, le processus de construction du monde est psychologique ; il s'opère "dans la tête". Pour les constructionnistes au contraire, ce qui est tenu pour vrai est le résultat de relations sociales » (Gergen, 2001 : 413).

Mais l'analyse de cette thèse ne consiste pas à les expliquer en détail les différences, Il suffit de dire que ce qu'ils ont en commun les deux concepts (constructivisme et constructionnisme) en sciences humaines est « l'idée que les objets de ces sciences seraient le produit d'un processus de construction dans lequel les interactions, les activités individuelles et les interlocutions jouent un rôle majeur » (Guichard & Huteau, 2006, p. 216). En d'autres termes, « la réalité est co-construite dans l'expérience avec les autres et par le langage mis en œuvre dans ces expériences ». (*Idem* p. 218).

théorie de la connaissance relativiste qui dans son analyse met l'accent sur les façons dont les gens expliquent la réalité et eux-mêmes.

Il considère que le langage n'est pas un simple reflet de la réalité, mais qu'il en est le producteur, avec lequel il passe de l'idée de représentation qui dominait la science à celle d'action discursive. Cette dernière permet de questionner l'ensemble des « vérités » à travers lesquelles nous nous sommes liés au monde, ainsi que de créer de nouvelles théories et méthodes de connaissance.

Pour expliquer les principales caractéristiques épistémologiques et ontologiques (c'est-à-dire comment les gens en viennent à décrire, expliquer ou rendre compte du monde où ils vivent) du constructionnisme social, Gergen (1997) soulève quatre questions essentielles:

- La connaissance est une expression de la structure sociale et des significations sociales que la communauté déclare et accepte comme telles. L'auteur explique que ce que nous considérons comme la connaissance du monde n'est pas le produit de l'induction ou de la construction d'hypothèses générales, comme le pensait le positivisme, mais qu'elle est plutôt déterminée par la culture, l'histoire ou le contexte social. Par exemple, des expressions telles que 'homme', 'femme' ou 'colère' sont définies à partir de leur utilisation sociale. Ainsi, ce à quoi le monde fait référence n'est pas déterminé par ledit 'monde', mais est socialement déterminé par le degré d'engagement individuel préalable envers une communauté sociale spécifique.
- Tenir compte de l'interaction entre les personnes. Les termes avec lesquels nous comprenons le monde sont des artefacts sociaux, produits d'échanges entre les personnes, situés historiquement. Le processus de compréhension ne se fait pas naturellement, mais est le résultat d'une entreprise active et coopérative de personnes en relation. Exemple: les mots 'enfant' ou 'amour' varient dans leur sens selon l'époque historique. Pour Gergen, les jeux de langage dans lesquels émergent les vérités partagées par une communauté ont une valeur fonctionnelle, celle de coordonner les différents sujets autour de visions construites sur la réalité. Les connaissances dans cette perspective sont comprises de manière relationnelle, tout en maintenant la cohésion des communautés, les connaissances sont créées et renégociées en elles-mêmes; La réalité n'est rien d'autre qu'un ensemble de significations conversationnelles, partagées socialement.
- La relation entre la connaissance et l'action. La mesure dans laquelle une forme donnée de compréhension prévaut sur une autre ne dépend pas fondamentalement de la validité empirique

de la perspective en question, mais des vicissitudes des processus sociaux (communication, négociation, conflit, etc.). Par exemple, interpréter un comportement comme de l'envie, de la colère ou un flirt dépend des relations sociales développées au fil du temps. Cette négociation de la réalité laisse place à une épistémologie sociale. L'objectivité est impossible, alors que toute connaissance est relative à la communauté à laquelle elle appartient. Les projets linguistiques partagent des croyances et des représentations au sein d'une communauté. Participer au langage, c'est participer à la construction et à la reproduction de certaines représentations que possède une communauté. Ainsi, les façons dont nous devons nous référer et conceptualiser la réalité ne reflètent pas une réalité externe, mais plutôt une participation à certaines communautés de sens. *Ergo*, la connaissance n'est pas seulement relationnelle, c'est aussi un processus historique.

- L'amélioration d'une posture critique et réflexive comme production de connaissances. Les formes de compréhension négociées sont liées à de nombreuses autres activités sociales, et en faisant partie de plusieurs modèles sociaux, ces formes servent à soutenir certains modèles et à en exclure d'autres. Modifier les descriptions et les explications signifie menacer certaines actions et en inviter d'autres. Exemples, les métaphores utilisées en psychologie (hommes-machines, esprit enfantin, etc.).

À travers ces quatre arguments, l'auteur interroge les réalités et les valeurs de la vie quotidienne et s'engage à découvrir la structure interne des significations en construisant des significations partagées. Il n'y a pas de vérités à vérifier, mais des significations pertinentes pour chaque personne, ce qui confirme que la recherche de la vérité est basée sur la diversité de ses manifestations et n'est jamais pleinement révélée. Bref, la réalité n'est que le résultat de négociations sociales. Pour l'expliquer, López-Silva (2013: 15) donne l'exemple suivant:

Toute déclaration S sur le monde est créée au sein d'une communauté sociale spécifique. S n'a de sens que dans la communauté dans laquelle il a été déclaré, par conséquent, la validité de S dépend des catégories sociales qui le soutiennent en tant que tel. Considérez l'énoncé suivant S "Il y a un monde indépendant de nous", lequel ne fait pas référence au terme 'monde', plutôt, S constitue une projection des croyances et des représentations d'une communauté C ". Par conséquent: "S est une vérité relative aux croyances et représentations de C".

Le constructionnisme de Gergen accorde un rôle extrêmement important aux formes linguistiques, car sans lui, il est extrêmement compliqué de vivre quoi que ce soit, nous dira l'auteur. En ce sens, les différentes formes linguistiques sont une condition nécessaire pour accéder aux expériences et pour en avoir connaissance. De cette façon, pour l'auteur, notre connaissance et notre expérience du monde sont réductibles aux conversations et aux significations qui en émergent. Cela devient l'une de ses principales critiques, car il nie¹⁶ « l'univers de l'expérience implicite ou pré-réflexive reconnu dans les travaux de Scheler, Husserl, Heidegger et Sartre et également reconnu dans les neurosciences par Damasio, entre autres » (López-Silva, 2013 : 19).

3.5. Bilan

De ces quatre positions, qui ne sont représentatives que du modèle paradigmatique qui ont constitué le constructivisme ou le constructivisme social, il est possible de trouver les éléments suivants en commun. Il s'agit d'un ensemble systématique d'idées qui présente des relations et des interprétations sur l'activité humaine, ses producteurs, sa genèse, ses effets sur les êtres humains et sur la société, en indiquant les moyens appropriés de les connaître. Les paradigmes sont des constructions de nature historique, qui répondent à différents contextes humains à partir desquels ils acquièrent un sens. (Montero, 1994).

Le paradigme constructiviste est un effort pour dépasser l'objectivisme de l'empirisme et le relativisme de la psychologie discursive, qui ont conduit à différentes formes de dualisme: intériorité-extériorité, organisme-société, sujet-objet de connaissance, théorie / pratique (Ussher, 2006). Il renvoie à la discussion d'une éthique et d'une politique relationnelle, existant à la fois au sein du groupe familial et dans les autres groupes.

Sa dimension éthique souligne l'importance des relations sociales en tant qu'espace de construction du monde. La réalité est toujours représentée d'un point de vue culturel et d'une langue particulière. Bien que la réalité du mot, comme c'est le cas pour tout signe, réside entre les individus, le mot, en même temps, est produit par le même organisme spécifique, sans aucune ressource, aucun équipement ou tout autre type de matériel extracorporel (Shotter & Lannamann, 2002).

¹⁶ En ne donnant que deux exemples comme explication, les nourrissons et les sourds-muets, qui ne sont pas en mesure d'exprimer leurs expressions en raison de leur manque de langage et de leur incapacité à le développer, ce qui les prive de participer à des conversations par le biais de 'déclarations linguistiques'.

Il postule également une position de construction mutuelle de connaissances significatives pour ceux qui sont impliqués dans l'action, où le sens de la paternité et l'importance des formes spéciales introduites dans les dialogues et les processus sont plus significatifs que les résultats. Le langage et la connaissance sont des entités dynamiques, en constante construction et réinterprétation. L'accent est mis sur la trilogie: l'herméneutique contemporaine, la construction sociale et la théorie narrative. Celles-ci offrent des subventions pour l'organisation des expériences vécues et l'évolution du système thérapeutique, mettant en évidence les systèmes linguistiques, les récits, la conversation, le dialogue, les histoires, le sens et la culture. De cette manière, non seulement des changements sont construits, mais aussi l'individu et son contexte, ainsi qu'un discours sur les potentialités et la construction de réalités futures (Magnabosco, 2014 : 225).

Lorsque l'on considère que l'individu est le produit et le producteur de processus sociaux spécifiques, la méthodologie de cette approche inclut l'imprévisibilité du comportement humain et de la réalité sociale. C'est-à-dire qu'elle considère la réciprocité entre société-personne, avec laquelle la psychologie doit situer les cas qu'elle étudie ou assiste dans certains contextes sociaux. Les pratiques individuelles (sans statut ontologique initial) façonnent une réalité, unie par l'émergence d'un ordre social, qui passe par l'activité humaine. Une fois qu'une habitude a été créée à partir de ces pratiques, la même activité humaine est institutionnalisée et façonne une société. Par conséquent, la vie quotidienne a une importance particulière dans la méthode constructionniste.

Cet apparent relativisme a permis de progresser sur la méthode hypothético-déductive en sciences sociales, dont l'utilisation généralisée était courante mais pas toujours adéquate, car elle est plus adaptée aux sciences expérimentales. Grâce à lui, on cherche à expliquer comment la connaissance et la réalité sociale se construisent à partir de l'activité (la capacité discursive) des sujets, mettant la qualité réflexive au centre de la discussion. En d'autres termes souligner le pouvoir constructif de la langue dans le cadre des relations sociales. Sur ce pouvoir constructif, des perspectives alternatives sont développées à l'approche individuelle de la connaissance (c'est-à-dire à l'idée que tout ce qui est connu est connu individuellement), permettant d'analyser l'importance du partage des connaissances dans la production d'une réalité particulière. L'aspect intéressant de l'approche méthodologique est qu'elle remet constamment en question les vérités considérées comme données, repensant la façon dont nous voyons et la façon dont nous voyons le monde.

En même temps, cette considération qu'il n'y a pas de neutralité dans la production de connaissances, donne un rôle actif aux personnes en tant que constructeurs de leur propre réalité, y compris le chercheur lui-même, de sorte qu'en fin de compte, les individus deviennent des facilitateurs du changement social, de la main du contexte social dans lequel ils se trouvent et des places qui leur ont été attribuées dans la société.

Les systèmes linguistiques, organisés entre les transactions des protagonistes et négociés entre les réseaux conceptuels des personnes, confirment différentes manières d'être dans le monde, tout en rejetant ou en évitant les autres. De même, ces systèmes permettent de modéliser certaines descriptions de soi, créant un chemin de réflexion vers une connaissance particulièrement active, construite au lieu d'être découverte. Cette voie épistémique est considérée comme une pratique critique du social et du socioculturel, de l'ordinaire et du quotidien; et se constitue comme une micropolitique, qui opère, négocie et régule un pouvoir constitutif qui cherche le non-exercice oppressif d'un groupe privilégié sur les autres. De même, cette pratique est une expérience socioculturelle positive, formatrice et non restrictive ou répressive. C'est une construction des sens avec des propositions de nouvelles métaphores et des discours alternatifs pour la description de l'expérience. Le constructionnisme social considère le discours sur le monde non pas comme un reflet ou une carte du monde, mais comme un dispositif d'échange social. Il essaie d'aller au-delà de l'empirisme et du rationalisme en plaçant la connaissance dans le processus d'échange social (Magnabosco, 2014 : 224).

3.6. Critiques

Bien entendu, cette perspective n'est pas sans critique, et la plupart d'entre elles dérivent peut-être de leur tendance à la radicalisation discursive d'une bonne partie de leurs représentants et du contenu des idées qu'ils ont introduites dans le monde de la psychologie et de l'éducation.

De manière générale, la critique peut être groupée en deux groupes. D'une part, ceux qui affirment que le constructionnisme social peut être immobilisant, car si tout ce qui existe est construit par le langage, alors la place du matériel disparaît, avec elle les possibilités d'action et la signification du monde. D'autre part, on critique son relativisme excessif qui peut parfois rendre difficile la prise de position ou la défense de positions revendicatives.

Les critiques font allusion au fait que si les sciences sociales - au même titre que toutes les sciences - cherchent à résoudre des problèmes théoriques ou pratiques, et avec leur solution, elles avancent dans leur développement; contrairement aux sciences expérimentales, les sciences sociales théorisent la praxis en permanence, en permettant l'apparition d'une spirale méthodologique sans fin. Cela montre à quel point le rapprochement et le travail avec les gens sont essentiels pour les sciences sociales, et de quelle manière il est impossible d'ignorer les conditions matérielles qu'ils traversent.

Par exemple, López-Silva (2013: 22) explique « si le terme 'oppression' est pris en compte, il est abordé chez les opprimés, ou la 'pauvreté' chez les pauvres ». Cela pose évidemment un problème, et ce n'est que lors de la conceptualisation des événements sociaux, que des conséquences pratiques apparaissent qui doivent être prises en compte. En d'autres termes, les formes qui sont prises pour appréhender et comprendre la réalité, le sujet et les connaissances produites, ne sont pas seulement un exercice rhétorique, mais sont des modes d'approche pratique vers les sujets (les pauvres, les opprimés, etc.).

C'est pourquoi il est nécessaire non seulement de poser des questions sur les groupes sociaux qui subissent 'l'oppression' et la 'pauvreté', mais ceux-ci doivent être considérés comme des 'victimes de l'injustice'. López-Silva (*ibidem*) nous avertit que si nous laissons tout à une approche qui considère la réalité comme une simple construction linguistique, c'est-à-dire qui ne tient pas compte de l'existence de la souffrance et de l'injustice, alors il y a un risque de problématiser la réalité entière, et de supposer que le statut de réalité ne dépend que de la qualité de l'argumentation de l'observateur et de sa position dans le « réseau conversationnel ». Ignorer les conséquences réelles et matérielles des phénomènes sociaux majeurs tels que l'oppression, les inégalités et la pauvreté, pour se concentrer uniquement sur les constructions linguistiques qui permettent de les expliquer et de les exprimer. Cette critique distingue le problème réel du problème « en tant que conversation ».

Cette condition nous fait supposer que la méthode constructionniste peut permettre la théorisation et la justification de processus sociaux qui ne sont pas du tout souhaitables, pour ignorer les conditions matérielles dans lesquelles ils se produisent et celles qui en émergent. Par exemple, si tout dépend de l'argumentation, que se passe-t-il si on parvient à argumenter de manière cohérente et logique le génocide ou le meurtre? Si la méthode ne plaide en aucun cas en

faveur de ces événements, elle peut permettre l'expression d'une défense secrète à travers son relativisme. Ce qui suppose l'existence d'une morale a priori, et que l'événement lui est soumis.

La construction des problèmes et leur solution, va au-delà de leur compréhension et de la perception de la réalité comme une conversation contextuelle. Les individus qui participent à cette analyse sont généralement exclus, du moins en ce qui concerne leur expérience de la réalité. Le constructionnisme social oublie les gens dont est issue la pratique des sciences sociales. Cela implique un parti pris méthodologique sérieux, consistant en ce que ces expériences servent de rétroaction puissante au travail des sciences sociales, fournissant à la fois de nouveaux éléments théoriques, de 'nouveaux éléments conversationnels' et des éléments de son expérience personnelle.

Les conditions matérielles sont tout aussi importantes que la manière dont la langue contribue à les définir. Pour Sandoval (2000 : 69) « les critères qui existent à un certain moment historique sont temporaires à ce moment-là et les pratiques sociales qui les constituent, mais ces critères ne sont pas arbitraires, et au contraire ils sont contraints par une réalité qui fait mal, fait avoir faim et génère de la peur, c'est-à-dire une expérience concrète ».

Foucault (1978: 162) l'affirmerait de la manière suivante « un exemple très simple [que la réalité n'est pas une simple conversation ou une histoire] est que l'exploitation capitaliste a été réalisée sans que sa théorie ait jamais été directement formulée dans un discours » ; en d'autres termes, pour Foucault, la réalité n'aurait aucun sens en disant qu'elle n'existe que comme 'parole' ou comme 'conversation'.

Par conséquent, de nombreux critiques considèrent cette position comme un réductionnisme antiréaliste et relativiste consistant à considérer tous les problèmes des sciences sociales comme des jeux discursifs, rhétoriques ou linguistiques. Cependant, ce qui est inquiétant, c'est que la même chose se produit avec l'expérience de ceux qui souffrent. Du coup, le discours devient tout-puissant et acquiert le pouvoir de définir ou de disqualifier toute expérience de la réalité. Cela génère des conséquences que le constructionnisme social n'a pas pu argumenter, car, bien que nos concepts de référence à un phénomène puissent être relatifs à un contexte, il ne s'ensuit pas que la ``réalité'' de ces concepts est une simple invention culturelle pas moins que son mensonge est dû à un simple manque d'argumentation dans le monde conversationnel.

3.7. L'apprentissage des langues dans le socioconstructivisme

Dérivé de la phénoménologie de Schultz, une base théorique émerge pour une nouvelle approche de l'étude des connaissances, dont l'idée fondamentale était basée sur le fait que la réalité est socialement construite et que les disciplines chargées d'étudier les connaissances devraient analyser les processus par lesquels elles sont produites, la réalité est liée à un ensemble de connaissances sur un phénomène qui est socialement établi comme réalité.

Le socioconstructivisme, dans le domaine de la psychologie, affirme que la connaissance et l'apprentissage sont actifs, tout ce que l'individu acquiert le rassemble dans un maillage de connaissances et d'expériences antérieures. Raison pour laquelle l'apprentissage est individuel, subjectif et modifiable selon les expériences et le contexte dans lequel il se trouve. La connaissance aura donc quatre caractéristiques: a) elle n'est pas transmissible, mais se construit; b) est temporairement viable et sujet à changement; c) a besoin de réflexion, aucune connaissance ne peut être absolue sans passer par la remise en cause de sa forme et de son contenu; et d) a un contexte et une situation particuliers.

La connaissance implique la construction d'une représentation de la situation dans laquelle elle se trouve. C'est pourquoi Jonnaert (2001: 11) affirme que « la notion de représentation est transversale à tout processus de construction de connaissances et de compétences en situation ». Dans cette approche, la connaissance a un contexte spécifique, elle y est placée. Et les compétences acquises par les étudiants ne peuvent être définies qu'en fonction des situations. Ainsi, le concept de situation devient un élément central de l'apprentissage. Les situations, dans lesquelles les élèves développent des connaissances et des compétences, acquièrent une telle importance que l'enseignement d'un contenu disciplinaire contextualisé est recherché.

L'apprentissage des langues dans le socioconstructivisme est basé sur la conception du développement humain comme un processus d'apprentissage progressif dans lequel la personne remplit un rôle actif d'opérateur, et qui est donné à travers un échange socio-historico-culturel. Contrairement à d'autres modèles qui tentent également d'expliquer le développement humain, le socioconstructivisme donne tout son poids à l'idée que le contact avec les éléments de la culture et de l'histoire est ce qui favorise et permet le développement des structures cognitives de l'être humain. On comprend donc que le développement est parallèle au processus par lequel l'être

humain est effectivement inséré dans la culture, à travers l'échange comportemental-symbolique, jusqu'à ce qu'il conquière le langage, l'outil par excellence du développement et de la culture.

Ainsi, deux éléments sont de la plus haute importance dans cette conception. D'une part, l'individu, l'agent (psychologique, pédagogique) ou l'acteur social. Cela se caractérise par le fait de ne pas être passif par rapport au processus de son développement, mais c'est lui qui, stimulé par le médium, compose et construit son propre tissu conceptuel et symbolique et développe ainsi les conditions de son apprentissage. De l'autre, l'environnement social, culturel et historique, c'est-à-dire l'ensemble du complexe symbolique des relations sociales humaines, qui représente la condition de possibilité; il favorise, stimule et détermine le développement et l'apprentissage de la personne.

La conception de la cognition située est une hypothèse importante des approches socioconstructivistes (basée sur les études de Vygotsky et complétée par des contributions de Leontiev, Luria, Rogoff, Lave, Bereiter, Engeström, Cole et Wenger). Elle renvoie à l'idée que la pensée se situe dans des contextes sociaux et physiques, et non dans l'esprit de l'individu. En d'autres termes, la connaissance est immergée et connectée au contexte dans lequel la connaissance se développe. Si cela est vrai, il est logique de créer des situations d'apprentissage aussi proches que possible des circonstances du monde réel. Cette vision relativement récente s'est traduite par une approche pédagogique, située dans l'enseignement, qui met en évidence l'importance de l'activité et du contexte d'apprentissage et reconnaît que l'apprentissage scolaire est, avant tout, un processus d'enculturation dans lequel les élèves s'intègrent progressivement dans une communauté ou une culture de pratiques sociales. Dans ce même sens, l'idée que l'apprentissage et l'action sont des actions indissociables est partagée. Et, par conséquent, un principe nodal de cette approche stipule que les étudiants (apprentis ou novices) doivent apprendre dans le contexte pertinent (Díaz, 2003).

Les conceptions pédagogiques dérivées du constructivisme social ont été mises en œuvre avec succès dans l'enseignement des langues. C'est peut-être le courant qui a le mieux profité des hypothèses théoriques. Ainsi, l'approche communicative, peut-être l'un des meilleurs paradigmes éducatifs dans l'enseignement des langues, met l'accent sur les processus cognitifs et sociaux. C'est un pari complètement différent des méthodes précédentes (audio-lingual et grammaticales) qui cherche une définition fonctionnelle du langage. Cela se concrétisera dans la proposition de Hymes de développer une compétence communicative (1971) et celle de Wilkins (1976) de promouvoir

l'étude des systèmes de sens existant dans les usages communicatifs du langage. Ces nouvelles contributions céderont la place à l'émergence de la perspective d'action et du CECRL, inscrits dans ce courant. Et, comme ces dernières approches sont au cœur de cette thèse, l'analyse de leurs méthodes pédagogiques sera approfondie dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE (LE CECRL)

L'un des arguments les plus importants avancés par le socioconstructivisme est que la connaissance d'une réalité donnée (par un sujet) est une réalité ontologique. Ce qui affirme, sans plus, que les choses ont des modes d'existence essentiels, et que les choses et les faits révèlent un mode d'existence essentiel. Cela signifie que les connaissances peuvent être construites et également vérifiables dans une réalité située en dehors du sujet qui la connaît.

John Searle (dans son livre "La construction de la réalité sociale", 1997) reprendrait cette idée pour établir alors que ce qui est ontologiquement objectif est ce qui existe indépendamment de l'accord des humains. La connaissance représente une partie de la réalité qu'elle décrit, et donc l'enseignement et la communication sont des processus qui vont de pair avec la connaissance. Ce sera la base d'où émergera l'approche communicative, comme on le verra plus loin.

4.1. L'approche communicative

L'approche communicative (dénommée en anglais *Communicative Approach*), également connue sous les noms d'enseignement communicatif de la langue (en anglais, *Communicative Language Teaching*), approche notionnelle-fonctionnelle (*Notional-functional Approach*) ou approche fonctionnelle (*Functional Approach*), est un modèle didactique créé pour former l'étudiant aux scénarios de conversation les plus proches de la réalité, en se concentrant sur la communication réelle - non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit - avec d'autres intervenants des langues étrangères. Il s'agit d'un processus basé sur l'enseignement qui utilise des textes, des enregistrements, du matériel authentique et des activités qui tentent d'approcher fidèlement l'environnement réel de la classe (CVC, 2018).

Cette approche méthodologique émerge avec l'arrivée des progrès des sciences du langage au cours de la seconde moitié du 20^e siècle, qui ont posé la question du dépassement du concept de langage comme système de règles, pour focaliser l'attention sur la communication. La psychologie avait fourni une base importante pour le développement de cette méthode, avec l'arrivée de la conception constructiviste dans la théorie de Vygostky, où il abordait l'origine sociale du langage et sa relation étroite avec la pensée. Le cognitivisme a également apporté des

éléments importants tels que les processus de compréhension et de production discursive (Cassany, 1999: 13).

À la suite des théories de Chomsky qui soulignaient l'importance de la créativité et des processus cognitifs, certains linguistes britanniques ont souligné une autre dimension du langage: la dimension fonctionnelle et communicative, c'est-à-dire un instrument actif pour la création de significations. Ces hypothèses supposent que la capacité de communiquer sera au-dessus des structures elles-mêmes. L'approche communicative déplace l'attention de ce qu'est la langue vers ce qui est fait avec la langue, remodelant ainsi le contenu à enseigner, le rôle des élèves et des enseignants, le matériel utilisé, les techniques et les activités à réaliser, entre autres (Euzko Jaurlaritza. 2018 : 2).

L'approche communicative domine l'enseignement des langues depuis plus de trois décennies et est devenue une référence mondiale de manière justifiée, au moins pour trois raisons, comme le mentionnent Jarvis et Arsilarat (2004 : 2).

Premièrement, cette approche considère que le but du langage est la compétence communicative, et que les fonctions et notions communicatives établies dans les situations font partie intégrante de l'équation. Bien que cette position ait été considérée comme radicale jusqu'à récemment, c'est actuellement un argument accepté par ceux qui enseignent les langues. La redéfinition par Hymes du concept de 'compétence linguistique' que Chomsky a proposé a permis le développement et l'acceptation de l'approche communicative.

Deuxièmement, que le langage n'aura plus la place qu'il occupait jusqu'aux années 60, lorsqu'il se concentra sur l'étude des règles de grammaire abstraite, mais devrait désormais rechercher des applications dans des contextes sociaux. Il est passé d'une notion grammaticale à un travail sur les fonctions et les notions. La communication cesse d'être un simple produit, pour être comprise comme un processus avec des objectifs spécifiques, des interlocuteurs concrets, dans une situation spécifique. Cherchant alors que l'étudiant connaisse les notions socioculturelles internes à la langue pour pouvoir attribuer le sens le plus approprié à ce contexte. Pour cela, la vie de la communauté linguistique et l'interaction orale sont essentielles.

Finalement, l'approche repose sur le fait qu'une grande partie des activités que nous menons dans la vie quotidienne sont soumises à l'analyse de l'approche communicative, et que, par conséquent, nous l'utilisons dans notre pratique quotidienne. Il ne s'agit donc pas d'une option

alternative pour l'enseignement des langues, mais d'un véritable remplacement de ses prédécesseurs, des approches basées sur la traduction ou la grammaire audio-lingue.

Pour garantir une vraie communication, les tâches au sein de la classe suivent trois principes (CVC, 2018): a) le vide d'information, ce qui signifie qu'il y a un réel besoin de communication entre les interlocuteurs, et pour remplir la tâche, ils doivent découvrir ce que leurs camarades de classe savent; b) la liberté d'expression, ou, le locuteur décide le contenu (que dira-t-il), la forme (comment le dira-t-il), le ton, du moment, entre autres; et, c) la rétroaction, perceptible dans les réactions verbales et non verbales de son interlocuteur, qui indiqueront si l'objectif est atteint dans la conversation.

En résumé, l'approche communicative a eu une importance et une acceptation sans précédent depuis les années 1970 et a été la base de l'approche pédagogique subséquente, appelée 'Approche par les tâches'. Son succès est peut-être qu'il ne nie pas l'importance de la compétence linguistique, mais va plus loin, à la recherche d'une authentique compétence communicative.

4.1.1 Antécédents

Le développement d'une méthode didactique est le résultat d'un contexte historique, socioculturel et sociolinguistique spécifique, il soulève des solutions possibles en fonction des besoins et des attentes des enseignants et des élèves. En ce sens, l'approche communicative est le résultat de nouvelles façons de comprendre l'apprentissage et l'interaction sociale, mais aussi des défis pédagogiques qui existaient au départ. Parmi ses fondements figurent les théories apparues au début du XXe siècle, telles que la philosophie du langage de Mikhail Bakhtin et Valentin Voloshinov, la philosophie analytique de John Austin et John Searle, la psychologie cognitive et la psycholinguistique de Lev Vygostsky et Jerome Bruner, le l'ethnolinguistique de Franz Boas, la sociolinguistique de John Gumperz et Dell Hymes et la linguistique du texte de Teun Van-Dijk. Face à la critique des méthodologies précédentes pour l'enseignement des langues, il y avait également une demande pour créer d'autres programmes d'enseignement en classe. Une nouvelle approche, plus rapide et plus flexible a été recherchée, capable de prendre en compte les besoins de l'élève car, selon les chercheurs, ceux-ci conditionneraient les compétences que l'élève pourrait développer (compréhension et expression orale ou compréhension et expression écrite), sans que ce qui est appris interfère avec les codes socioculturels, car ceux-ci conditionnent le sens de la langue (Maati, 2013 : 114).

La théorie de la linguistique générative de Noam Chomsky revêt une importance particulière, puisque, dans ses ouvrages *Syntactic Structure* (1957) et *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), il décrit et classe les structures du langage et introduit le concept de « compétence ». Elle est définie comme la connaissance inconsciente d'un locuteur-auditeur idéal dans une communauté de locuteurs complètement hétérogène (ce concept s'oppose à celui d'"agir"(action), qui se réfère à l'utilisation sociale du langage dans des situations concrètes). L'objectif du chercheur, a déclaré Chomsky, devrait être de révéler les règles et les mécanismes par lesquels une compétence fonctionne, et ainsi être en mesure d'anticiper l'action.

Quelques années plus tard, David Hymes, un sociolinguiste et anthropologue britannique, critiquerait que théorie de Chomsky en disant qu'elle traitait principalement d'un interlocuteur idéal, dans une communauté de langue complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et n'est pas affectée par des conditions grammaticales non pertinentes -telles que les limitations de la mémoire, les distractions, les changements d'attention et d'intérêt, et les erreurs (aléatoires ou caractéristiques)- dans l'application des connaissances linguistiques dans une situation de performance réelle (Acar, 2005 : 55).

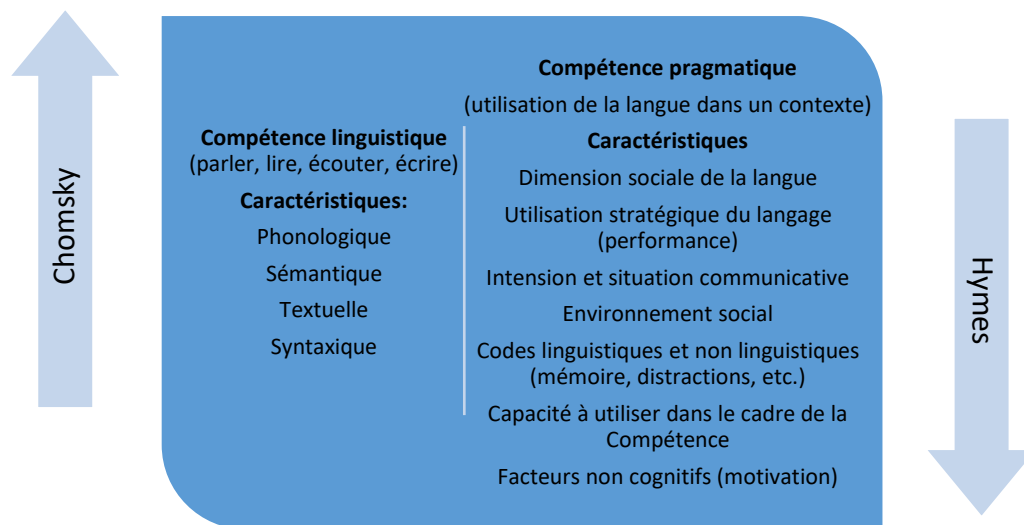
Hymes a présenté une conférence intitulée *On Communicative Competence* (Sur la compétence communicative) à la *Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children* (Conférence de planification de la recherche sur le développement du langage chez les enfants défavorisés), où il a établi la nécessité de prendre en compte les problèmes des enfants en situation de désavantage (ou défavorisés), parce que lorsque l'on les considère dans l'analyse, la théorie linguistique de Chomsky était limitée, elle n'expliquait plus les différences de communication entre les enfants. C'est-à-dire que les limites de la perspective apparaissent lorsque l'image de l'enfant qui développe et domine couramment la langue est comparée aux vrais enfants dans les écoles. Pour traiter des réalités des enfants en tant qu'êtres communicants, « une théorie est nécessaire au sein de laquelle les facteurs socioculturels ont un rôle explicite et constitutif » (Hymes 1971 : 271).

Le système linguistique ou de compétence linguistique proposé par Chomsky, dit Hymes, a des caractéristiques distinctives spécifiques telles que la structure de la phrase et le système d'inflexion. La langue présente clairement des relations grammaticales à partir desquelles la structure systématique, ou système linguistique, peut être étudiée indépendamment et l'utilisation de la langue est liée à la fois aux données linguistiques et non linguistiques. Ainsi, alors que Hymes

considère l'étude de Chomsky du système linguistique comme une limitation et tente de former une théorie de la communication, il place les processus spécifiques du langage à la même échelle que les processus de communication qui montrent différentes caractéristiques du système linguistique. La réfutation de la définition de Chomsky est établie à partir de deux préceptes:

Premièrement, pour Hymes, la compétence linguistique de Chomsky ne prend pas en compte la dimension sociale de la langue, en particulier la notion de « performance », car elle est le seul facteur capable de lier langue et société. Ce concept est d'une grande importance, dans la mesure où l'étude de la compétence communicative permet « l'ethnographie des formes symboliques », c'est-à-dire l'étude de la variété des genres, la narration, la danse, le théâtre, le chant, la musique instrumentale, l'art visuel et autres, qui sont liés à la parole dans la vie communicative d'une société et en termes dans lesquels l'importance relative et la signification de la parole et du langage doivent être évaluées (Hymes, 1971 : 284). Hymes cherche à remodeler la compétence communicative, à travers l'étude de l'ethnographie des formes symboliques, et ainsi être capable de dévoiler l'amalgame de facteurs linguistiques et non linguistiques aux caractéristiques différentes. Comme soulignent Coste et al (2012 : 103) « Compétence et performance individuelles s'articulent avec des genres sociaux, plus ou moins codifiés et ritualisés, mais que tout événement de performance, au sens collectif du terme, réactualise et peut contribuer à faire évoluer » (cf. Figure 10).

Figure 10 La compétence de communication selon Chomsky et Hymes.



Source : élaboration personnelle

Deuxièmement, Hymes propose « la capacité d'utilisation ou *l'utilisabilité* » dans le cadre de la compétence, qui considère le rôle déterminant des facteurs non cognitifs, tels que la motivation. Par conséquent, pour cet auteur, la compétence implique de ne pas séparer les facteurs cognitifs, affectifs et volitifs (Hymes, 1971 : 283), des facteurs qu'il convient de "ne pas perdre de vue, aussi bien sur le plan théorique que s'agissant de ce qui intéresse le domaine éducationnel" (Coste et al, 2012 : 103).

Avec ces deux considérations, la nouvelle approche de la compétence communicative a eu un grand impact sur l'enseignement des langues, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères, étant donné son orientation pour rendre une personne communicative non native compétente dans la langue cible. Sans oublier l'usage social de la langue, qui sera sélectionné et séquencé dans des domaines puissants, diminuant (mais sans oublier) le rôle essentiel des connaissances grammaticales (Acar, 2005). La phrase de l'auteur à ce sujet résume parfaitement cette nouvelle approche: *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless* (il existe des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles) (Hymes, 1971: 278).

Parallèlement, dans la seconde moitié du XXe siècle, après la Seconde Guerre Mondiale, les efforts de pacification et d'intégration régionale exigent une nouvelle compréhension politique et culturelle qui traverse le domaine des langues. L'enseignement sur le continent européen évolue en raison du nouvel intérêt des chercheurs à tenter d'identifier et de travailler sur le lien entre la langue et le contexte social dans lequel elle apparaît, lien à partir duquel ils chercheront à développer un modèle social d'utilisation de la langue. L'école britannique, face à la tradition américaine qui a opté pour la répétition des habitudes linguistiques (composante comportementale très forte), s'est concentrée sur le développement de l'approche situationnelle.

Cette forme d'enseignement est un produit de l'évolution de l'approche orale, et est basée sur des procédures orales dans divers contextes situationnels pour présenter de nouveaux mots et structures. L'activité principale de la classe est basée sur la pratique orale et le contrôle des structures linguistiques à travers des situations conçues pour l'oral. Dans cette méthode, la connaissance de la structure est considérée comme essentielle pour parler une langue et donne la priorité aux utilisations orales par rapport aux écrits.

Ainsi commence le lien entre la relation entre la société et la langue qui prédominera dans l'approche actionnelle. Sa principale considération est que l'enseignement de la grammaire doit être effectué par induction. Par conséquent, l'utilisation d'une explication est déconseillée; L'élève est censé déduire la signification d'une structure concrète ou d'un élément de vocabulaire de la situation dans laquelle il est représenté. Cependant, cette méthode manquait de souplesse et comportait plusieurs défauts à corriger (le manque de définition des rôles, le manque de mesure des progrès dans la maîtrise de la langue et l'incapacité de l'étudiant à se concentrer sur les composantes linguistiques qu'il considérait nécessaires ou plus intéressantes).

Par la suite, dans les années soixante-dix, l'enseignement des langues dans la sphère européenne connaît une grande avancée avec l'arrivée du Conseil de l'Europe et d'une équipe d'universitaires, qui développent une alternative selon la réalité sociale, économique, politique et culturelle de l'Europe moderne, basée sur la définition des fonctions linguistiques, c'est-à-dire les systèmes de significations qui sous-tendent les usages communicatifs de la langue.

Il s'agit d'un moment clé, car de là, l'approche communicative se présente comme le nouveau modèle ou paradigme dominant, dont l'objectif principal est le développement de procédures d'enseignement qui reconnaissent l'interdépendance du langage et de la communication. Le nouvel enseignement communicatif vise à promouvoir l'apprentissage des langues comme vecteur d'une meilleure compréhension des budgets culturels des différents pays dans le cadre des objectifs généraux de l'Union Européenne, désormais intéressée par sa sphère d'influence et toujours sensible aux initiatives de compréhension mutuelle et à l'intégration fondée sur la reconnaissance de la diversité culturelle (Maati, 2013 : 119).

4.1.2 Description de l'approche communicative

L'approche communicative est née de l'idée que l'apprentissage réussi d'une langue implique de communiquer les significations appropriées à un contexte donné. Une telle communication « réelle » (qui contraste avec le caractère artificiel de la méthode audio-lingual) se produira lorsque l'individu pourra utiliser des stratégies naturelles pour l'acquisition du langage et discerner les utilisations en fonction du moment et de ses besoins. Canale (1983 : 72) considère que, contrairement à la méthode de traduction grammaticale (ou approche axée sur la connaissance, comme l'appelle l'auteur), l'approche communicative déplace le centre de compétence linguistique vers la compétence communicative.

Cette approche met l'accent sur l'importance de donner aux élèves la possibilité d'utiliser la langue à des fins de communication et d'intégrer ces activités dans un programme d'enseignement des langues (Howatt, 1984). Sous l'hypothèse que la langue se produit toujours dans un contexte social et ne doit pas en être séparée lorsqu'elle est enseignée (Chang, 2011 : 16).

Contrairement aux méthodes précédentes, elle cherche à permettre aux élèves de formuler des phrases significatives, plutôt que de répéter des phrases et des structures grammaticales apprises de manière comportementale. Cela donne une ligne directrice pour l'apprentissage de la langue étrangère à évaluer en fonction du développement de la compétence communicative de l'individu, qui pourrait être définie comme la capacité de l'étudiant à utiliser sa connaissance des aspects formels et sociolinguistiques de la langue pour communiquer correctement. Il s'agit d'un changement basé sur plusieurs principes très importants (Maati, 2013).

Le premier principe trouve son origine dans la nécessité que le sens dans la classe de langue provienne de l'utilisation et de l'analyse des facteurs linguistiques et extralinguistiques qui concourent à la communication, et que la dynamique des classes se concentre sur l'exploitation des aspects communicatifs et discursifs du langage. L'objectif est d'étudier le langage afin qu'il soit intégré comme un instrument adaptable à la communication réelle.

En ce qui concerne le deuxième principe, l'approche place l'élève comme agent actif. Par conséquent, l'enseignant (qui devient un agent intermédiaire) doit rechercher ces méthodes nécessaires et même façonner les programmes de cours de langue pour que les élèves soient un agent actif. L'objectif est que l'élève acquière une autonomie suffisante pour pouvoir prendre des décisions concernant son développement en tant qu'individu qui apprend une langue.

Un troisième principe repose sur l'émergence d'un regain d'intérêt pour les nouvelles dimensions de l'apprentissage, telles que les affects et les intérêts individuels des élèves, l'encouragement des transactions et des échanges en classe et l'intérêt de l'élève pour les processus interculturels.

Enfin, le principe précédent a ouvert la porte à un équilibre entre la dimension linguistique et pédagogique, et le curriculum a été considéré comme le moyen de faire converger la théorie et la pratique de l'enseignement; et pour que l'interaction entre l'enseignant et l'élève soit possible grâce à une prise de décision partagée. Tout en remarquant qu'il ne s'agit pas de pratiques préalablement définies, mais d'objectifs définis, qui peuvent être atteints avec un ensemble très large d'activités, qui peuvent être adaptées, combinées, recrées ou supprimées selon l'élève.

David Nunan (1996) mentionne cinq autres caractéristiques clés: 1) mettre l'accent sur la communication dans la langue étrangère à travers l'interaction entre les étudiants, 2) introduire des textes réels d'usage courant (journaux, magazines, actualités, annonces d'occasion, etc.) dans l'apprentissage, 3) donner aux élèves les ressources nécessaires pour se concentrer sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les mécanismes linguistiques, 4) apporter à la classe (et reconnaître l'importance) des expériences et expériences individuelles, à partir desquelles l'apprentissage sera amélioré, 5) relier l'apprentissage de la classe à la vie quotidienne, c'est-à-dire relier les deux domaines à travers certaines activités et pratiques.

Comme évoqué dans les pages précédentes, le dépassement du structuralisme (Chomsky) a fait place à l'émergence du socio-interactionnisme (école britannique) et à l'arrivée du concept de compétence communicative et de ses différentes sous-compétences. L'approche communicative aura deux moments. Un premier où apparaît l'approche dite notionnelle-fonctionnelle, basée sur les concepts de notions et de fonctions, portées à la didactique par les travaux sur la taxonomie linguistique développés par les ethnographes de la communication. Le seconde, ou l'approche connue sous le nom d'approche par les tâches, suppose l'achèvement des tâches finales (ou la construction d'un projet qui rend les différentes connaissances nécessaires à son achèvement) et intermédiaires qui permettent à l'étudiant d'exécuter cette tâche finale. Ensuite, nous verrons en détail les deux étapes de l'évolution de la méthode.

4.1.3. La première étape de l'approche notionnelle-fonctionnelle

Le premier moment de l'approche notionnelle-fonctionnelle découle directement de cette vision du langage comme outil de communication sociale utile pour réaliser des choses dans la dynamique quotidienne (comme demander et donner des directions ou des informations, acheter et vendre, exprimer des émotions et des sentiments, parmi bien d'autres). L'action concrète avec laquelle les objectifs sont atteints s'appelle un 'acte de parole' (ou acte de langage, de l'anglais: *Speech act*).

L'acte de langage fait référence à la théorie formulée dans les années 60 par J.L. Austin (1962), reprise et développée par la suite par J.R.Searle (1969), tous deux philosophes. Le premier philosophe a considéré que les phrases déclaratives ont non seulement pour objet de décrire un fait ou un état de choses, mais qu'elles servent aussi à faire des choses (l'exemple de la parole d'un juge

ordonnant une sentence, ou celle d'un père qui interdit à ses enfants de sortir, illustre une telle utilisation).

C'est-à-dire que lorsque nous créons une phrase, lorsque nous l'affirmons, nous faisons des choses, nous créons une action par des mots. Austin a nommé "l'erreur descriptive" à la croyance que le langage n'est que nominatif, et sa théorie est un effort pour prouver le contraire. De manière particulière, il cherche à montrer « que nous n'avons pas toujours besoin de faire appel à la vérité ou aux conditions de vérité pour comprendre comment fonctionnent nos mots. Bien plutôt, il inverse la relation de dépendance : nos mots ne sont susceptibles d'être vrais (d'être évalués en termes de vérité ou de fausseté) que s'ils servent à faire certaines choses, en l'occurrence des affirmations » (Ambroise, 2016 :9).

Austin a critiqué le caractère descriptif de la sémantique philosophique traditionnelle et a réfuté l'exclusivité du contenu propositionnel des énoncés, en étudiant l'expressivité des énoncés, mais aussi la façon dont ils agissent et exécutent les actions (Fernández, 2014). Searle élargira plus tard l'approche des actes de langage pour se concentrer sur la dimension illocutoire, c'est-à-dire au cœur de l'acte de langage.

La RAE (2009) définit un acte de parole (ou acte verbal) comme « les actions qui sont réalisées à l'aide de mots, les utilisant très souvent dans leur fonction appellative, mais aussi dans diverses manifestations qui acquièrent conventionnellement une valeur institutionnalisée ». Ainsi, la langue n'est pas un phénomène indépendant de l'utilisateur et de ses pratiques ; elle est plutôt le résultat des usages, des pratiques et des coutumes d'une communauté particulière, le produit d'un contexte particulier et de circonstances temporaires. Par conséquent, ceux qui la parlent partagent une vision particulière du monde, et toutes les significations qui l'entourent représentent la culture dans laquelle ils opèrent. La langue est un tout avec lequel la culture communique et se transmet en même temps.

L'acte de parole consiste à coder et / ou décoder un texte linguistique. Et l'ensemble des actes de parole est l'ensemble des choses qui peuvent être faites avec la langue, qui sont susceptibles d'être classées en groupes génériques d'activités (saluer, s'excuser ou commenter). Ces fonctions sont liées aux ressources linguistiques ou notions correspondantes (lexique, structures, concepts abstraits, etc.) et constituent le contenu et les objectifs d'un cours communicatif de langue (Cassany, 1990 : 67).

Par conséquent, dans l'approche notionnelle-fonctionnelle, l'unité verbale de base sera le texte ou le discours complet, et non plus la phrase ou le syntagme, ceux-ci ou toute autre catégorie inférieure étant en dessous de la première. Comme le souligne Cassany (1999 : 14), cela aura « des implications transcendantales en didactique communicative », car, d'une part, cela implique que le matériel pédagogique constitue une unité (textes intégraux, vidéos et audios complets), de sorte que les élèves peuvent comprendre et produire des formes complètes de dialogue. D'un autre côté, cela signifie que la grammaire et ses règles sont apprises au sein de structures de dialogue interactif ou par des mécanismes de cohésion et de cohérence discursive. Il s'agit donc d'une coordination nécessaire avec la conception des curricula et de la programmation à base discursive.

4.1.3.1. Description de l'approche.

David Wilkins, dans son ouvrage *Notional syllabus* (1976), a été le premier à utiliser le concept de « notionnel » en le reliant au curriculum qui, selon lui, doit posséder le contenu des fonctions et des notions, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Pour lui, les programmes d'études selon une approche structuraliste organisent les structures grammaticales de manière ordonnée et le vocabulaire systématiquement, sans savoir ce que les élèves veulent faire à travers la langue (Wilkins, 1976 : 1-2). Par conséquent, explique l'auteur, la première étape consiste à identifier les objectifs en fonction des besoins des étudiants, en supposant l'énorme difficulté de prédire toutes les situations dont l'étudiant aura besoin ou auxquelles il sera confronté, il est donc important d'adopter et de combiner différents types de contenus.

Il ne faut pas oublier qu' « entre les structures grammaticales et les fonctions de la langue il n'y a pas de relation directe (selon l'auteur), il ne faut pas oublier non plus que le vocabulaire doit être enseigné en le reliant au contexte, par exemple : l'identification personnelle, la maison, la profession, le temps libre, les voyages, les relations avec les autres, la santé, l'éducation, le shopping, la nourriture et boissons, les lieux, les langues étrangères et le temps » (Grebenişan, 2014 : 15).

Il est possible d'affirmer que l'approche notionnelle-fonctionnelle s'intéresse davantage à la façon d'organiser le programme d'apprentissage d'une langue qu'à une approche ou une méthode d'enseignement. Dans un programme notionnel-fonctionnel (également appelé par Wilkins programme analytique), l'enseignement n'est pas organisé autour de structures grammaticales (comme dans la méthode audio-lingual), mais il est basé sur des termes de "notions" et "fonctions".

La différence entre les deux, dit le CVC (2018), « réside dans le fait d'inverser le chemin emprunté par l'apprenant: au lieu d'apprendre d'abord les différentes formes linguistiques et de faire des activités d'utilisation avec elles, il est proposé à l'étudiant de la réalisation de ces activités d'utilisation, comme point de départ d'un processus dans lequel il pourra effectuer des analyses successives qui lui permettront de maîtriser les différentes formes (d'activités à la langue) ».

Les objectifs de l'approche sont définis sur un comportement observable, que l'auteur qualifie de « certain niveau de compétence communicative » (CVC, 2018), mesuré par une analyse linguistique à travers les concepts de notion et de fonction; les notions sont des éléments inséparables essentiels des fonctions, car les deux ont un sens ensemble.

Les notions incluent non seulement les unités lexicales, source principale de sens, mais aussi les notions générales qui font référence à différents éléments tels que: l'existence, le temps, l'espace, les qualités, les propriétés, etc. Chaque notion générale est subdivisée en d'autres éléments plus petits à travers lesquels la langue peut être comprise, par exemple, dans la catégorie des qualités, on peut parler des qualités et des défauts d'une personne (Morales, et al, 2000 : 148).

La catégorie des fonctions se présente sous deux aspects: les usages de la langue et les informations qui y sont transmises. C'est une catégorie « pour évaluer, rendre un verdict, (dés)approuver; elle comprend des catégories pour persuader, ainsi que des éléments de regroupement pour induire, contraindre, prédire, tolérer; et des catégories pour argumenter qui incluent entre autres des éléments pour informer, accepter, désapprouver et concéder » (Grebencişan, 2014 : 13). Autrement dit, les fonctions sont les raisons pour lesquelles nous utilisons le langage, elles se réfèrent au fait de demander et de donner des informations, d'établir de nouvelles relations sociales, d'exprimer des opinions, de demander des choses, etc. Il s'agit de la dimension pragmatique du langage que, comme l'affirment Morales et al (2000 : 149), « la méthode grammaticale avait abandonnée ». Cela signifie que l'approche changera nécessairement. Par exemple, pour enseigner le temps d'un verbe, contrairement à ce qui se faisait auparavant dans la méthode grammaticale, les contenus seront divers afin que l'élève puisse exprimer d'autres éléments transversaux (goûts, opinions, habitudes, préférences, etc.) de la langue liée au dit temps verbal.

Les fonctions peuvent être exprimées à travers des exposants fonctionnels. Un exposant, comme une phrase, est une unité abstraite et théorique, dont l'interprétation dépend de sa structure et de son vocabulaire. L'exposant est défini par les intentions communicatives de l'individu et est

soumis au contexte (langage oral, langage écrit; style familier, soins ou protocole, etc.). Contrairement à l'énoncé, son interprétation ne dépend pas du contexte. Voici un exemple:

- • *Notion: Assister à un entretien d'embauche en tant que candidat*
- • *Fonction: Se Présenter*
- • *Exposants fonctionnels: -Bonjour, mon nom est ... / -Bonjour, je suis ... / Bonjour, comment allez-vous ? Je suis ...*

La notion fait référence au contexte dans lequel les gens communiquent, et la fonction indique l'intention spécifique de l'orateur dans un contexte particulier. Ainsi, par exemple, la notion pour parler d'une adresse ou de lieux nécessite différentes fonctions du langage. Plus précisément, pour la notion 'demander ou donner des instructions', des fonctions telles que 'comment s'y rendre' et 'où se trouve un site' sont nécessaires; pour la notion 'quelles sont les choses que l'on trouve à un certain endroit ?', les fonctions 'infrastructure', 'choses', 'personnes' et 'magasins' sont nécessaires. Pour la notion 'comment est le site X' les fonctions 'taille' et 'activités' sont nécessaires; De même, la notion 'identification personnelle' exige d'autres fonctions telles que 'se présenter', 'parler d'intérêts, de goûts et de loisirs'. Et les exposants fonctionnels seraient les diverses phrases qui peuvent exister pour communiquer chacune de ces fonctions.

Les diverses combinaisons entre fonctions et notions permettent un large éventail d'exposants linguistiques, qui contient la liste d'expressions que les élèves pourront utiliser correctement pour rendre leurs intentions de communication efficaces. (CVC, 2018). Ce sont des structures plus complexes et flexibles que les unités fixes des programmes de grammaire, adaptables aux intentions de communication souhaitées par l'étudiant, où les étudiants sont en mesure de donner des usages sociaux à la langue et de communiquer efficacement dans une grande variété de contextes de la vraie vie.

Dans la méthode notionnelle fonctionnelle, il y a au moins trois grands exposants qui partagent les postulats précédents, la variation dans leurs théories réside surtout dans la méthodologie du processus d'enseignement-apprentissage.

David Wilkins (1976 : 21-54) considère qu'un curriculum notionnel - fonctionnel devrait être regroupé autour de six catégories de contenu, qui permettent à la possibilité (et présentent également le besoin) d'être adopté et combiné selon les besoins de l'étudiant. Ces catégories sont:

A. La catégorie des contenus sémantiques grammaticaux : divisée en quatre sous-sections. La première, qui présente le temps, qui à son tour est subdivisée en éléments pour exprimer un moment donné, la durée, la fréquence et la séquence. La deuxième présentée est la notion de quantité, qui s'exprime à l'aide de mots dénombrables et innombrables. Le troisième se réfère aux notions spatiales, qui sont à leur tour divisées en éléments qui représentent la mesure, l'emplacement et le mouvement. La dernière du contenu est représenté par le contenu relationnel, qui à son tour est divisé en deux. D'abord, les relations désignées représentées par l'agent, l'initiateur, l'objet, le bénéficiaire et l'instrument; et deuxièmement dans les attributions et les prévisions, les mêmes que, selon l'auteur, sont sous l'influence de notre perception.

B. La catégorie de contenu modal: subdivisée en a) catégories de certitude: sécurité, probabilité, possibilité et déni; b) phrases personnelles: phrases pour exprimer la conviction, les circonstances et le doute; et, c) l'ampleur de l'engagement pour l'expression de l'intention et l'obligation.

C. La catégorie des fonctions de communication qui contient des sous-catégories d'évaluation et de jugement, des catégories à persuader et des catégories à argumenter.

D. La catégorie d'exposition rationnelle des pensées, avec des sous-catégories pour prendre des décisions, contraster, déduire, assumer, etc.

E. La catégorie des émotions personnelles, positives ou négatives.

F. La catégorie des relations émotionnelles.

La théorie de Jan Ate van Ek considère qu'il y a quatre façons d'organiser un curriculum: la forme fonctionnelle (contenu sans structures grammaticales), la forme fonctionnelle et structurelle (présence de structures grammaticales), la forme notio-fonctionnelle et la thématique (le matériel est organisé par des leçons sur un sujet spécifique). L'engagement de l'auteur envers la troisième méthode implique la présence d'un programme contenant les fonctions et les notions que l'élève doit connaître pour générer ses propres phrases, pour pouvoir communiquer dans presque toutes les situations, formelles ou informelles. Pour y parvenir, les verbes jouent un rôle fondamental, apprendre à conjuguer implique donc la possibilité de choisir la bonne notion ou les notions appropriées et de les mélanger, d'adapter le contenu aux fonctions souhaitées (Greibenisan, 2014 : 16).

Le ‘Niveau Seuil’ de Peter Jan Slagter est une approche qui considère qu'il y a un niveau seuil dans l'enseignement d'une langue. En d'autres termes, un ensemble de fonctions et de notions essentielles pour les apprenants qui souhaitent acquérir une connaissance de base d'une langue. Le niveau seuil contient un ensemble structuré de notions et de fonctions utilisables dans la vie quotidienne. L'auteur considère qu'il existe deux types de notions, générales et spécifiques. Les premières peuvent être utilisées en toute circonstance, avec n'importe quelle fonction. Alors que les deuxièmes dépendent des besoins de discours d'une situation donnée (parler du temps, faire ses courses au supermarché, transports en commun). La proposition de l'auteur est une liste que l'élève construit en fonction des besoins qu'il a et du niveau de langue qu'il possède et souhaite atteindre (Slagter, 1979). Slagter distingue six fonctions linguistiques principales: donner ou demander des informations, expression des attitudes et des états intellectuels et leur vérification, expression des attitudes émotionnelles et leur vérification, expression et vérification des attitudes morales, persuasion et usages sociaux de la langue. Les notions générales présentent une liste de contenus abstraits: notions d'entités, notions de propriétés et qualités, et notions relationnelles (Grebenisan, 2014 : 19).

4.1.3.2. Principes méthodologiques

Certains des principes méthodologiques que l'approche suit sont (Euzko Jauraritzza.2018: 2):

- L'enseignement doit être centré sur l'apprenant.
- La compétence linguistique doit être développée sur des formes, des significations et une connaissance des fonctions linguistiques.
 - La vie quotidienne, la langue et la culture des étudiants doivent être prises en compte.
 - L'enseignant doit insister pour que l'élève tienne toujours compte du contexte socioculturel, des caractéristiques des interlocuteurs, de sa relation avec eux et de l'objet de la conversation.
- Étant donné que la communication est encouragée par des activités en dehors de la classe, il est conseillé de les encourager et de donner à l'élève la possibilité de les pratiquer en classe.
 - En classe, seule la langue étudiée doit être parlée.
 - Les quatre compétences (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) sont abordées dès le début et sont traitées de manière intégrée tout au long du processus avec un accent particulier sur les compétences orales au début, mais en insistant sur le développement harmonique de chacun d'eux.

- L'enseignant devient un fournisseur de ressources et un facilitateur d'apprentissage. Il doit prêter attention aux progrès et aux besoins des étudiants, en se concentrant sur ses erreurs afin de pouvoir les aider, mais sans limiter ni interrompre la participation et l'interaction entre eux, véritables protagonistes de la démarche.

- La maîtrise de la fluidité doit être privilégiée par rapport à la correction grammaticale. Pour éviter les coupures de communication, il faut être plus tolérant aux erreurs, sans les laisser s'ancrer chez les élèves.

4.1.3.3. Techniques et activités proposées

Le matériel écrit et audiovisuel doit refléter la proposition d'activités visant à favoriser un véritable échange communicatif afin que l'étudiant maîtrise et manipule les fonctions linguistiques recherchées. Pour cela, les activités proposées doivent répondre aux exigences suivantes (Euzko Jaurlaritz.2018 : 3):

- Elles doivent avoir un manque d'informations que les étudiants doivent compléter, ce qui encouragera l'échange entre les participants (par exemple, poser des questions sur la profession d'un collègue, demander si une personne veut faire une activité conjointe ou poser des questions sur ses activités préférées).

- Elles doivent être diversifiées et toujours réelles, basées sur des supports authentiques (notes de journaux, publicités, documents administratifs, segments radio / TV, vidéos internet, tickets ...). Documents à partir desquels il est possible de travailler avec des interruptions, des points de suspension, etc.

- Pour atteindre cet effet de réalité, les compétences linguistiques recherchées doivent être intégrées.

- Il faut tenir compte du fait que tous les supports ne permettent pas le travail des quatre compétences, il n'est donc pas obligatoire de les travailler toutes en même temps, mais il faut toujours trouver un équilibre entre elles.

- Elles doivent renforcer le rôle actif de l'élève et la participation constante en classe.

- Elles doivent être organisées progressivement, augmentant la difficulté du contenu en fonction des besoins de communication des étudiants.

- Il faut travailler avec des simulations en classe, qui varieront selon les différents contextes et selon le type de participants. Le rôle des participants et la situation dans laquelle la communication

a lieu doivent être expliqués, sans expliquer le contenu. L'objectif est de structurer la situation afin que la communication ait de meilleures chances de se produire.

- Il est possible de travailler avec des activités récréatives, des jeux et la résolution de problèmes, basés sur des documents audiovisuels qui permettent le travail en commun et la liberté d'expression.

- Lors de l'évaluation, la maîtrise de la communication et l'adaptation au contexte seront plus appréciées que la correction formelle. Les tests d'évaluation devraient également être basés sur le principe de la communication (mesurer à la fois la compréhension et l'exactitude des structures linguistiques et du vocabulaire, ainsi que la capacité de répondre dans certaines situations par des expressions appropriées à la fonction de communication recherchée).

Tableau 9 Exemple d'activité proposée

<ul style="list-style-type: none"> • Niveau d'enseignement: débutante • Type d'activité: ludique et en groupe • Objectifs: introduire les différents types de professions avec des changements de genre. • Type de compétences promues: orale, écrite • Contenu grammatical: Genre des professions • Contenus socio-culturels: importance des métiers par pays • Fonctions linguistiques: parler des professions (adapter le genre et les noms - comprendre, demander ou donner des informations sur le travail d'une personne). • Exemples d'exposants fonctionnels : <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ser + sustantivo: Soy Peluquero(a)</i> ○ <i>Dedicarse a + verbo: Yo me dedico a cortar el pelo</i> ○ <i>Trabajar como / de + sustantivo: Trabajo como/de dependiente</i> • Contenu lexical: Liste des professions • Champ sémantique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Sustantifs : <i>Peluquero(a), dependiente(a), relojero(a), zapatero(a), panadero(a), escritor(a), pintor(a), arquitecto(a), albañil, cantante, músico, escultor(a), actor/actriz, poeta, fontanero(a), cocinero(a), carpintero(a)...</i> (coiffeur, dépendant, horloger, cordonnier, boulanger, écrivain, peintre, architecte, maçon, chanteur, musicien, sculpteur (a), acteur / actrice, poète, plombier, cuisinier, charpentier ...) ▪ □ Objets : <i>Pelo, tienda, reloj, zapatos, pan, cuadro, casas, canciones, música, escultura, teatro, cine, televisión, poesía, tuberías, comida, madera, muebles</i> (Cheveux, boutique, montre, chaussures, pain, image, maisons, chansons, musique, sculpture, théâtre, cinéma, télévision, poésie, canalisations, nourriture, bois, meubles) ○ Adjectifs: <i>Trabajador(a), eficaz, cumplidor(a), honrado(a), puntual, vago(a), tranquilo(a), chapucero(a), manual, intelectual, artístico(a)...</i> (assidu, efficace,
--

conforme, honnête, ponctuel, paresseux, silencieux, maladroit, manuel, intellectuel, artistique ...)

- o Verbes: *Ser, Dedicarse a, Cortar, vender, arreglar, componer, reparar, hacer, cocer, pintar, diseñar, construir, cantar, esculpir, escribir...* (être, se consacrer à, couper, vendre, organiser, composer, réparer, fabriquer, cuisiner, peindre, concevoir, construire, chanter, sculpter, écrire ...)

- • Description de l'activité :

1. Activité brise-glace: présenter les professions, demander ce que les élèves connaissent, parler de la profession d'enseignant.
2. Diviser la classe en groupes de 3 ou 4 personnes et distribuer à chaque groupe une feuille avec les noms des professions (numérotées par ordre alphabétique et séparées par genre, masculin et féminin).
3. Un groupe de cartes avec les dessins des professions est placé face cachée sur la table de l'enseignant.
4. Un élève de chaque groupe, à tour de rôle, prend une carte de la table de l'enseignant et imite la profession choisie au hasard.
5. L'objectif est que chaque groupe identifie la profession de la liste qu'il possède (classée par ordre alphabétique pour faciliter la tâche).
6. Une fois l'activité terminée, un scénario commun est défini et chaque profession est prononcée ensemble en fonction du sexe. Des adjectifs sont ajoutés et ils sont attribués de manière ludique pour chaque participant à chaque profession.
7. 7. L'enseignant prend note au tableau des erreurs commises et déclare que l'équipe avec le plus grand nombre de professions réussies est gagnante.

Source : élaboration personnelle.

Dans l'exemple précédent (cf. Tableau 9), il est possible de voir que les besoins initiaux des apprentis sont pris en compte, donc l'activité prévoit la notion (la profession), les fonctions (ce que fait chaque profession, avec quoi elle travaille), les exposants (les différentes formes de communiquer la profession) et les modifications nécessaires en fonction du sexe de l'interlocuteur. À côté d'eux se trouve le lexique faisant référence aux objets, actions, qualités, typiques du code utilisé. L'objectif est que la structure linguistique travaillée serve de support aux fonctions dont l'apprenant a besoin pour un niveau initial et puisse développer des stratégies de communication selon ces fonctions. Le critère de performance (amélioration) opérera chez l'étudiant de manière nécessaire.

4.1.3.4. Critiques

Selon Gutiérrez (2006 : 369), certains des inconvénients présentés par cette méthode, ont permis des progrès vers l'approche par des tâches :

La question fondamentale restera la conception du curriculum, car il faut décider quelles sont les notions nécessaires en fonction du niveau des élèves (débutant, moyen ou avancé), puis il faut définir quelles fonctions enseigner et selon quels critères le faire; pour cela, il est nécessaire de considérer les besoins de communication des étudiants et de sélectionner les exposants fonctionnels utiles pour y parvenir, en définissant les structures grammaticales qui forment chaque exposant fonctionnel.

Concernant l'ordre d'introduction des contenus fonctionnels en classe, il est évident que leur degré de complexité doit être pris en compte, mais une sélection de fonctions ne peut être considérée a priori selon une hiérarchie de difficulté comme seul critère de sélection. D'autre part, la sélection des fonctions présentées dépendra non seulement de ce que les élèves doivent savoir pour produire un message, mais aussi de son interprétation. L'objectif final est de présenter dans la classe des notions, des fonctions et des exposants adaptés au besoin de communication et au niveau des élèves, afin de produire et d'interpréter des messages 'capitalisables' dans d'autres situations de communication.

Un autre aspect important a à voir avec le fait que les étudiants continuent à apprendre la langue à travers une programmation traditionnelle ou structurelle, de sorte qu'une deuxième langue qui est enseignée de cette manière, suppose une difficulté ou une désorientation, car elle ne sera pas disponible, contrairement à ce que se produit dans la programmation traditionnelle, un schéma ou un tableau d'éléments grammaticaux avec leurs utilisations respectives, la morphologie, les irrégularités, les exceptions, etc.

Pour pouvoir progresser dans l'enseignement de la langue, il est nécessaire de présenter les fonctions en classe afin que les élèves puissent communiquer un certain message. Cela signifie commencer à travailler avec des fonctions que les élèves ne savent pas encore exprimer ou progresser dans l'utilisation de cette fonction en augmentant leurs connaissances avec de nouveaux exposants fonctionnels.

Il ne faut pas oublier que les exposants fonctionnels sont divers, donc, contrairement à la méthode précédente, il n'y a pas de relation de correspondance univoque entre les fonctions et les exposants, c'est-à-dire que les exposants disponibles pour une seule fonction peuvent être différents. Par exemple: pour demander l'heure, certains exposants fonctionnels peuvent être: *¿Qué hora tienes? / ¿Qué hora es? / ¿Qué horas son?* (Quelle heure avez-vous ? / Quelle heure

est-il ? Il est quelle heure ?) Les fonctions doivent donc être présentées séparément, en précisant chacune d'elles et leurs éventuelles nuances.

Dans ce sens, la même structure grammaticale peut avoir de nombreuses utilisations fonctionnelles, comme on peut le voir avec le verbe *Deber* (devoir) : *debes tener más cuidado (expresar consejo)* (tu dois être plus prudent (expression d'un avis)), *debes terminarlo para mañana (mandato)* (tu dois le terminer d'ici demain (mandat)), *debo tener más cuidado (propósito)* (je dois être plus prudent (but)) et *debéis pasar por aquí más a menudo (invitación)* (vous devez passer ici plus souvent (invitation)) (Gutiérrez, 2005 : 369).

En résumé, c'est une méthode dont l'objectif est de développer la compétence communicative en privilégiant l'usage social de la langue (en effectuant des activités quotidiennes) et en prenant en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques (gestes, attitudes corporelles, distances culturelles) de la langue. D'autre part, elle conçoit l'apprentissage de la langue comme une relation inséparable entre la forme et la structure linguistique, d'où la nécessité d'identifier les fonctions communicatives qui se transmettent dans certaines situations (notions), et en fonction de cela développer des stratégies d'apprentissage en classe à travers des exposants fonctionnels, toujours attentifs aux besoins des élèves.

4.1.4. La première étape de l'approche notionnelle-fonctionnelle : L'enseignement par les tâches

L'enseignement par les tâches apparaît dans les années 80. C'est une approche qui suit la ligne de la méthode notionnelle fonctionnelle, puisque son objectif est de traiter le langage comme un objet social, un outil de communication. Elle se concentre donc sur le développement des compétences de communication des élèves à travers une approche la plus proche de la réalité possible de l'utilisation de la langue. Elle considère également l'hypothèse de la psychologie de l'apprentissage et des études de l'enseignement des langues qui indique que l'exercice et la pratique dans la vie réelle renforcent la capacité à utiliser la langue à apprendre.

Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères est un moyen d'organiser, de séquencer et de réaliser des activités d'apprentissage en classe qui permettent une telle utilisation sociale de la langue. Par conséquent, la tâche communicative sera utilisée pour résoudre un problème ou combler une lacune d'information en activant un processus mental tout en utilisant la langue étrangère. Ce sera à travers ce processus que le langage sera acquis.

La différence par rapport à la méthode précédente réside dans la procédure utilisée pour atteindre cet objectif: l'exécution des tâches. Pour cette approche, il ne suffit pas d'identifier, d'expliquer et d'exploiter les codes du message (le principe de l'acte de parole était basé sur le codage et le décodage du texte linguistique), mais il faut aussi tenir compte du contexte dans lequel ledit message se produit afin de l'interpréter correctement.

Le grand avantage de travailler avec des tâches, disent ses défenseurs, est qu'elles fournissent à la fois les entrées et les sorties nécessaires pour apprendre et maîtriser une langue; cela signifie que lorsqu'un étudiant reçoit les informations linguistiques, il les met également en pratique. Les tâches visent également à motiver l'élève par une utilisation réelle, se caractérisent par une bonne définition, une diversité et une interaction sociale (où la composante physique joue un rôle très important). En étant ponctuelles, chacune des tâches peut aider à développer plus ou moins les domaines de la langue (orale ou écrite), ce qui permet une grande flexibilité pour les adapter aux besoins et / ou difficultés que la salle de classe exige. La tâche communicative constitue l'entité de base pour favoriser l'apprentissage d'une langue à travers les compétences communicatives, intégrer la réalité dans la classe, renforcer le rôle et la participation de l'élève en classe.

Newmark (1979) et Allwright (1979) ont été parmi les premières personnes à proposer des tâches comme alternative efficace à l'approche notionnelle-fonctionnelle, considérant que sa pratique ou son orientation vers la réalité étaient insuffisantes. Dans l'analyse des besoins des élèves étrangers dans les écoles anglaises, les deux ont estimé nécessaire de remplacer la proposition de programmes théoriques fonctionnels par des programmes éducatifs basés sur leurs besoins. Ils ont proposé une liste de « scénarios » où les compétences pourraient agir, et dans chacun d'eux, ils ont proposé une série d'activités pour pouvoir les fixer.

Au fil des années, dit Benitez (2007), ces propositions ont gagné en solidité, notamment grâce aux recherches de Long (et ses travaux de 1985, 1989), Kramersch (1984), Breen et Candlin (1984), Prabhu (1984), Long et Crookes (1989), et Estaire et Zanón (1990). Ces travaux ont permis et renforcé la recherche psychopédagogique, en expliquant comment les tâches se sont avérées être intermédiaires entre les processus cognitifs qui régulent le traitement de l'information et l'interaction sociale, ou l'environnement extérieur où un individu interagit. En les amenant à la pédagogie, les tâches se sont révélées être un élément utile pour accroître l'apprentissage et la qualité du même.

Selon Zanón (1990), la naissance de l'approche par tâches est déterminée par le développement de la recherche dans trois domaines différents:

- La théorie linguistique: où se distingue particulièrement la définition de la compétence communicative de Canale et Swain, composée de quatre compétences: la compétence linguistique (concernant la maîtrise du code linguistique, la morphologie, la syntaxe, la sémantique), la compétence sociolinguistique (qui fait référence à la capacité d'utiliser le langage de manière appropriée dans différents contextes), la compétence discursive (définie par la capacité d'articuler et de fusionner différents types de discours) et la compétence stratégique (ou la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les échecs en communication).
- La recherche d'Ellis sur l'acquisition d'une langue étrangère (publiée dans son article *The Structural Syllabus and Second Language Acquisition*), qui stipule que la langue est construite de manière globale (et non linéaire) et qu'elle est affectée par différents processus qui ocurrent au même moment, ainsi que par les compétences qui s'activent en parallèle. Dans cette façon de concevoir l'apprentissage, le programme de contenu linéaire du modèle notionnel fonctionnel n'était pas adéquat.
- La conception de différents programmes d'enseignement, y compris Breen et Candlin (1980), Stern (1983), Richards (1984), Johnson (1987) et Nunan (1988).

Cette origine multiple, explique Zanón, façonne les principes qui doivent régir la communication, le processus d'apprentissage-enseignement et les besoins des élèves, en couvrant les lacunes de l'approche communicative au départ.

4.1.4.1. Description de l'approche.

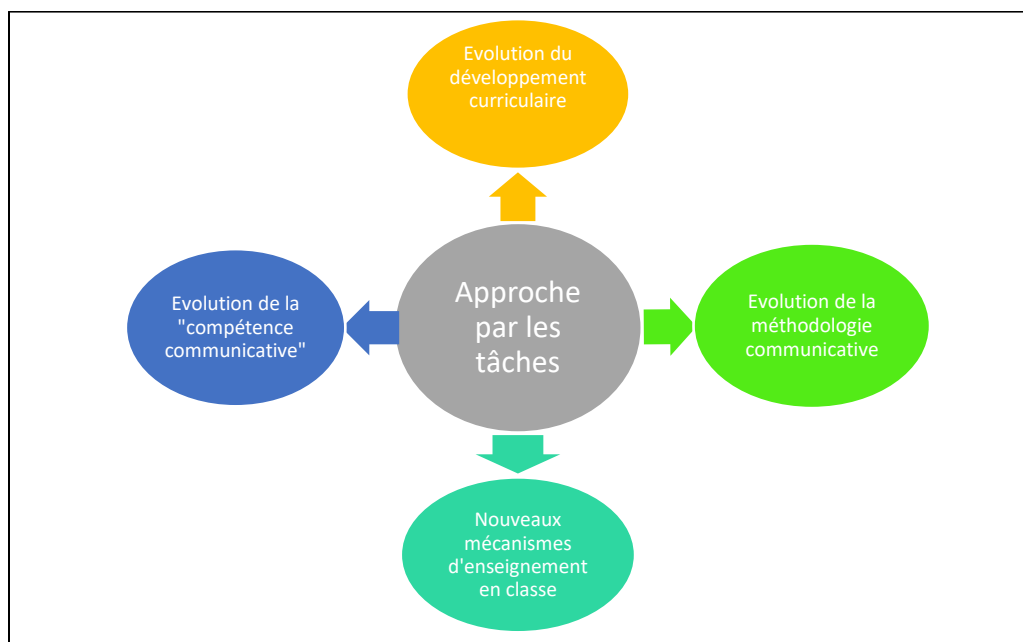
L'une des premières définitions de « tâche » est celle de Long (1985 : 89), qui considère qu'il s'agit de « toute activité quotidienne, que ce soit dans le domaine professionnel, éducatif ou récréatif, exercée pour lui-même ou pour une autre personne, avec ou sans intérêt ». Pour Breen (1984), il ne s'agit que « d'initiatives liées à l'apprentissage d'une langue, structurées autour d'un objectif spécifique, opérant selon une procédure délimitée et recherchant un résultat particulier ». Nunan (2004 : 4), d'autre part, le définit comme « une unité de travail limitée à la salle de classe, qui

permet aux élèves de comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible tandis que leur attention se concentre davantage sur la signification que sur la forme ».

Malgré les différences entre les auteurs, Zanón (1995 : 52) considère qu'il y a cinq aspects communs dans leurs définitions: 1) elles sont représentatives des processus de communication réels; 2) sont identifiables comme une unité d'activité en classe; 3) visent l'apprentissage des langues; 4) sont conçues pour atteindre un objectif, ont une structure et une séquence de travail; et 5) la concentration des élèves sur le sens plutôt que sur la forme.

Pour Estaire et Zanón (1990 : 57), l'enseignement de la langue à travers des tâches (identifiées comme ELMT) représente une union de quatre axes (cf. Figure 11): a) une réflexion multidisciplinaire sur la nature des connaissances linguistiques; b) l'élaboration de 'programmes' pour l'enseignement des langues; c) l'évolution de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères sous l'approche communicative, et d) la recherche sur les processus d'apprentissage d'une langue étrangère (ALE) dans des situations éducatives. L'ELMT, affirment les auteurs, « revendique un cursus linguistique capable d'intégrer les différents axes du processus éducatif (objectifs, contenus, méthodologie et évaluation) dans le but de dépasser les limites des curricula organisés à partir de listes de contenus structurels ou notionnel-fonctionnels » (*ibid.*).

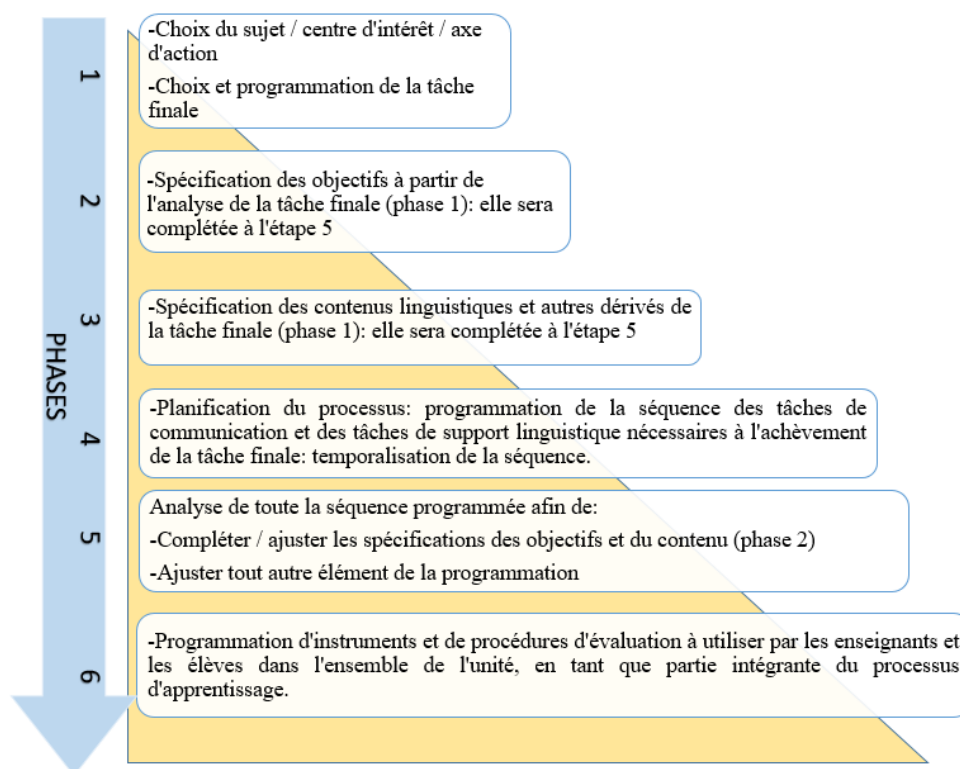
Figure 11 L'approche par les tâches, résultat de quatre domaines de connaissances liés à l'enseignement des langues.



Source : Estaire y Zanón (1990)

Les tâches, dit Candlin (1987 : 5), ne sont rien d'autre que des moyens cohérents et appropriés pour comprendre certains principes caractéristiques du processus d'enseignement-apprentissage. Avec elles, il est possible de tester les hypothèses liées à la dimension communicative du langage, notamment dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Pour cela, il est crucial de savoir comment les opérationnaliser, c'est-à-dire les définir, les organiser et clarifier leurs objectifs. L'approche par les tâches est en fait un moyen d'organiser la programmation d'une unité d'enseignement, d'un cours complet ou d'un programme plus étendu (Estaire, 2004 : 1). Afin de travailler avec des projets ou des tâches, il est nécessaire de planifier un processus de travail à développer en différentes phases (cf. Figure 12).

Figure 12 Phases de la conception d'une tâche



Source : avec des informations d'Etaire (2004:5)

Ce processus est lié aux mécanismes habituels du travail de groupe et est articulé sur les questions suivantes (Vázquez, 2009: 241): sur quoi travaillera-t-on ? Que fera-t-on? Comment le travail sera-t-il fait? Que faudra-t-il? Comment sera-t-il fait? Et avec quoi cela fonctionnera-t-il? La conception des tâches implique de répondre aux questions précédentes, pouvant ainsi former un processus de six étapes interconnectées et interdépendantes.

Dans un premier temps, il faut proposer un produit final, qui servira de séquence ou de déclencheur pour tout le travail. Le choix des tâches finales, ou la tâche principale, est la première étape pour décider. Sur le moment et la forme de la décision, il y a un désaccord.

Certains auteurs, comme Vázquez (2009) considèrent qu'il doit s'agir d'une phase préliminaire, aussi nommée "négociation", qui doit avoir lieu avant le début des cours, car le groupe doit indiquer s'il est disposé à travailler de cette manière, sachant à chaque moment quelles sont les responsabilités assumées par eux, et ce ne sera que lorsque la négociation sera positive que le projet pourra avancer. Compte tenu des caractéristiques de la méthode de travail, l'élaboration d'un projet ou la réalisation d'une tâche ne peut pas être imposée par l'enseignant, mais convenue entre lui et les élèves. D'autres auteurs, tels que García, Prieto et Santos (1994), considèrent que la négociation doit avoir lieu en classe, car cela permet d'identifier les composants thématiques nécessaires pour effectuer les tâches et les sous-tâches.

Dans tous les cas, la sélection des tâches finales est une étape qui doit être effectuée librement, car il s'agit d'une étape très flexible. Par conséquent, de nombreux enseignants choisissent des sujets motivants pour leurs élèves, des sujets liés à leurs intérêts, leurs besoins ou leurs modes de vie. De cette façon, la tâche finale sera un stimulant central pour tout le travail de l'unité d'enseignement. La sélection d'un sujet qui retient l'intérêt des élèves permettra « de souligner la valeur instrumentale de la langue, puisque les nouveaux contenus linguistiques seront appris, recyclés, renforcés et systématisés afin de découvrir et réaliser une variété de tâches sur un thème que les élèves trouvent stimulant » (Estaire, 2004 : 5).

Quelques exemples de tâches qui peuvent intéresser les étudiants: rédiger un itinéraire pour une brochure de localité, planifier un voyage dans la ville souhaitée, se soumettre à un entretien d'embauche, sports et loisirs personnels, rédiger la biographie d'un Personnage célèbre, parmi bien d'autres.

Il ne faut pas oublier qu'il existe une différence de grande importance entre le concept de 'tâche' comme produit final et celui de 'tâche' comme moyen pour y parvenir. Le premier est une tâche pédagogique, le second est un catalyseur. Le premier marque le plan d'action, et le second met l'accent sur la compréhension et la maîtrise par les élèves du contenu linguistique, des activités de communication et autres nécessaires à la mise en œuvre du plan d'action. Pour clarifier cette différence, la classification de Peris (1999) est très utile, car elle les divise selon trois aspects:

- i. Pour l'objectif qu'elles poursuivent, elles peuvent appartenir à quatre domaines: a) les tâches de communication; b) les tâches formelles (formation des étudiants du point de vue des formes linguistiques); c) les tâches socioculturelles; et, d) les tâches d'apprentissage (développement de stratégies cognitives, métacognitives, affectives, etc.).
- ii. En raison de leur structure et de leur extension, elles peuvent être a) simples; ou, b) complexes (avec plusieurs sous-tâches).
- iii. Du fait de leur autonomie par rapport à d'autres activités, elles peuvent être: a) définitives (elles représentent la fin d'un cycle plus ou moins long); b) formatrices (avant la tâche finale); et c) dérivées (ou conçues à la suite de l'évaluation finale).

Deuxième étape, il est nécessaire de fixer des objectifs d'apprentissage pour le programme, le cours ou l'unité. Il s'agit de préciser les objectifs en identifiant les activités spécifiques que les étudiants doivent réaliser et les compétences qu'ils doivent développer à travers eux, ces deux éléments qui composent les objectifs seront à la base de l'évaluation.

Les objectifs permettent d'atteindre une compétence communicative en intégrant les différentes compétences proposées dans la tâche finale. Sa définition doit être opérationnelle non seulement en classe, mais aussi en dehors, car l'élève doit réfléchir sur la communication et les capacités ou stratégies qui la permettent. Lorsqu'une tâche principale est présentée en classe, les objectifs doivent également être présentés, afin qu'ils soient coresponsables du processus d'apprentissage et puissent utiliser la méthode d'auto-évaluation pour se mesurer.

Les objectifs doivent être définis dans les plans de communication (capacité à demander ou donner des informations, à comprendre et à produire des informations orales et écrites), le plan

culturel (connaître une région, une communauté, leurs modes de vie, leurs usages et coutumes, traditions, gastronomie, entre autres), le plan de formation (développer des stratégies permettant à l'étudiant de se développer dans un environnement spécifique, comme un entretien d'embauche, une présentation d'équipe, entre autres) et le plan linguistique (lexicale et grammaire recherchée) (García, Prieto et Santos, 1994). Pour Estaire (2004 : 10), la spécification des objectifs sera achevée à la cinquième étape du cadre, une fois la séquence complète des tâches programmée.

Troisième étape, il faut définir le contenu que la tâche abordera. La définition du contenu dépendra de la tâche finale. Par conséquent, il est important de définir les besoins de l'unité d'enseignement, en tenant compte de son point de départ et des thèmes à traiter. À ce sujet, il est possible de définir le contenu en fonction du type d'information, à savoir grammatical, lexical, phonologique, discursif, pragmatique, etc. (cf. Tableau 10).

Tableau 10 Définition du contenu d'une tâche avec fonctions et type de contenu.

Thème et tâche	Contenu fonctionnel et de connaissances du monde	Contenu lexical-grammatical et développement de stratégies de communication
<p><i>¡NOS MOVEMOS!</i></p> <p>Tâche finale 1: remplir la demande de titre de transport</p> <p>Tâche finale 2: créer un livre avec des instructions pour arriver aux sites les plus importants de Madrid</p>	<p>a) Demander l'emplacement des lieux et indiquer le chemin</p> <p>b) Acheter un ticket de transport à la billetterie</p> <p>c) Familiarisation avec les différents types de billets</p> <p>d) Familiarisation avec les distributeurs automatiques RENFE</p> <p>e) Formes de courtoisie dans les transports</p>	<p>1) Marqueurs spatiaux</p> <p>2) <i>Hay -está(n)</i> (Il y a - être)</p> <p>3) Façons de demander pour les lieux et de donner des directions</p> <p>4) Verbes pour le déplacement</p> <p>5) Lexique des lieux d'intérêt de la ville.</p> <p>6) Lexique des moyens de transport</p> <p>7) Verbe IR (aller) et ses prépositions</p> <p>8) Lexique relatif aux transports publics et aux objets autour d'eux</p> <p>9) Expressions protocolaires des moyens de transport</p> <p>10) Normes impersonnelles</p>

Source: García y Khraiche (2013).

De tous ces contenus, bien sûr, il y a des informations qui ont peut-être déjà été examinées, et d'autres qui sont déjà connues par les étudiants, c'est pourquoi, les auteurs recommandent de les

identifier au préalable et d'utiliser une sous-colonne, ou de choisir différentes couleurs, pour séparer les informations déjà connues de celles que la tâche cherche que les étudiants dominent. Une fois que le contenu linguistique a été spécifié, il est possible d'ajouter une quatrième colonne à l'exemple cité, elle comprendrait le contenu non linguistique, c'est-à-dire le contenu instrumental, socioculturel, attitudinal et d'apprentissage, complétant ainsi une première approximation de la spécification de contenu de l'unité d'enseignement.

La quatrième étape, établir la programmation de la séquence de tâches que les élèves doivent effectuer pour terminer la tâche finale. Ce processus dépend des étapes précédentes, il est donc nécessaire de prendre en compte la case illustrée à l'étape 3. Il faut rappeler constamment la tâche finale et les objectifs proposés, car sur ceux-ci les tâches qui permettent un échafaudage seront créées pour les réaliser. Il s'agit d'identifier les tâches (de communication, de soutien linguistique, culturel, etc.) et les supports nécessaires à leur réalisation, de les ordonner, afin que la séquence permette à une sous-tâche de mener à la suivante, et facilite la réalisation des objectifs. La tâche finale agit comme un axe central dans l'articulation des sous-tâches et dans l'évaluation de l'unité. La séquence programmée et divisée en sections (chaque section peut être une heure de classe ou une classe, selon le programme et le consensus entre les élèves et l'enseignant). Estaire (2004 : 14), basé sur les postulats de Mike Breen (en relation avec l'organisation des tâches: qui fait quoi, avec quelles ressources / moyens / supports, quand, pour combien de temps, comment et avec quel objectif pédagogique) propose de s'orienter à partir du schéma suivant (cf. Tableau 11) pour la planification des activités:

Tableau 11 Planification des activités de la tâche à travailler.

Titre de l'unité :							
Objectifs de la leçon :							
En relation avec (thème et sous-thème) :							
1: Étape #	2: Temps estimé	3: activité des étudiantes	4: activité de l'enseignant	5: Interaction	6: Compétences utilisées	7: Ressources, moyens et soutiens	8: Contenu linguistique
1							

2							
3							
4...							

Source : Estaire (2004 :14).

Dans la cinquième étape, il est nécessaire de vérifier que la programmation manque de problèmes concernant les objectifs et le contenu. Par conséquent, il est obligatoire de réaliser un examen détaillé du programme, de désagréger, d'ajouter, de supprimer et d'ajuster, si nécessaire, le sujet à la tâche finale et ses différentes phases.

Cette étape peut être subdivisée en deux moments, une première où les objectifs et le contenu sont examinés et ajustés (ce qui a été fait dans la deuxième étape) et une seconde où tout élément ou séquence de programme est ajusté. Dans un premier temps, il convient de revoir que les objectifs définissent les capacités, les actions, les comportements, étant en mesure d'établir des instruments et des procédures pour évaluer le degré d'avancement des actions spécifiées. Dans le second, il convient de vérifier que les étudiants peuvent travailler sur les contenus (linguistiques, instrumentaux, socioculturels, attitudinaux, d'apprentissage) spécifiés, et voir s'ils permettent une progression des connaissances recherchées, et, sinon, modifier, supprimer ou changer les tâches ou les contenus.

La sixième étape consiste à évaluer le processus d'apprentissage. Comme mentionné précédemment, les objectifs eux-mêmes marquent les aspects qui doivent être évalués, de sorte qu'une unité séquencée et structurée autour d'un thème général devrait permettre une évaluation continue de chaque étape. Chaque tâche de chaque leçon de l'unité permet une double évaluation, une évaluation générale faite par l'enseignant et une évaluation individuelle, où les élèves peuvent connaître leur niveau de progression dans le processus d'apprentissage.

Selon Van den Branden (2006: 11), la première évaluation cherche à établir si les objectifs sont atteints par les étudiants, ainsi que leurs progrès dans le processus de réalisation de ces objectifs. Avant de commencer l'évaluation de cette proposition didactique, il est nécessaire de clarifier ce que l'on cherche à enseigner et ce que les étudiants doivent apprendre. Dans cette approche, le

succès du programme éducatif est évalué, à la fois dans l'environnement scolaire et sa mise en œuvre en dehors de celui-ci.

La proposition d'évaluation didactique peut prendre comme référence la théorie communicative et évaluer trois groupes de composantes: les compétences, les capacités et les domaines. Dans le cadre de ces trois groupes, l'enseignant peut choisir les critères à évaluer.

Pour le premier groupe, il s'agit des compétences communicatives mises en mouvement lors de l'apprentissage d'une langue, elles dépendent de l'expression, de la compréhension et de l'interaction entre les élèves. Il peut être évalué dans deux domaines, oral et écrit ; il en résulte en quatre compétences: compréhension orale et écrite, expression orale et écrite.

Les compétences sont la somme des connaissances et des compétences développées par l'élève pour apprendre la langue et la mettre en pratique en classe et à l'extérieur. Celles-ci peuvent être diverses, selon les domaines que l'enseignant décide d'instruire en classe, parmi lesquelles on trouve les compétences : phonético-phonologique, orthographique, orthopédique, lexico-sémantique, grammatical, textuel, discursif, culturel, sociolinguistique, etc. (Lors de la discussion du CECRL, ils seront abordés plus en détail).

Les domaines sont les champs dans lesquels l'étudiant met en pratique la langue. Bien que cette approche n'ait pas complètement défini les domaines car c'est dans la perspective de l'action qu'ils apparaissent bien définis, on peut trouver les domaines personnel, public et éducatif.

Le deuxième type d'évaluation, l'auto-évaluation, exige que les élèves accèdent aux fiches de révision de connaissances à chaque étape partielle, afin qu'ils puissent identifier leurs forces et leurs faiblesses dans le processus d'apprentissage. Estaire (2004) propose le modèle de fiche d'auto-évaluation suivant (l'exemple concerne un niveau d'initiation, cf. Tableau 12).

Tableau 12 modèle de fiche d'auto-évaluation suivant

Unité: Décrire les gens

Je peux...		1: Non, je dois encore travailler.	2. Oui, mais je dois m'améliorer.	3. Oui, très bien.
a. Donner des informations	À propos de la couleur des yeux			
b. Demander				
c. Comprendre l'information				
a. Donner des informations	À propos de la couleur de / la longueur des cheveux			
b. Demander				
c. Comprendre l'information				
a. Donner des informations	À propos de la taille (et cetera...)			
b. Demander				
c. Comprendre l'information				
Décrire une personne en utilisant les critères précédents				
Comprendre la description orale ou écrite d'une personne selon les critères précédents				

Source : Estaire (2004 :18)

4.1.4.2. Principes méthodologiques

Selon Ellis (cité dans Pérez, 2003), il existe huit principes méthodologiques qui permettent l'apprentissage d'une langue et le développement des compétences:

- Assurer un niveau de difficulté adéquat, lié à la fois aux activités et aux tâches, ainsi qu'aux procédures méthodologiques utilisées.
- La visibilité et la clarté des objectifs doivent être permanentes en classe.
- Il est nécessaire de développer une orientation adéquate à l'accomplissement de la tâche (le pourquoi et le comment des tâches doivent être expliqués) en ouvrant une discussion de groupe "post-tâche" sur les performances, les progrès et les faiblesses de toute la classe.
- Promouvoir un rôle actif auprès des élèves tout au long de la classe, en utilisant différents moyens pédagogiques (travail en petits groupes, matériel audiovisuel, lectures partagées, représentations, etc.).
- En plus d'encourager la participation, l'enseignant doit motiver les élèves à assumer le risque de se tromper. L'erreur d'apprentissage est une opportunité, car elle indique des faiblesses dans l'achèvement de la tâche.

- Les élèves doivent se concentrer sur le sens, car l'approche de la tâche comprend le langage, non pas comme un outil sans contexte, mais comme une extension de la vie sociale, où le même mot prend des significations différentes selon le contexte.
- Cela n'implique pas de laisser de côté la forme, c'est-à-dire le langage dans sa dimension communicative. Contexte et forme (le sens et le langage ne sont pas des éléments contradictoires), mais peuvent être réconciliés grâce à des activités appropriées.
- Si l'auto-évaluation n'est pas prise en compte dans le programme, il est conseillé de demander aux étudiants de revoir leurs performances, leurs progrès et leurs faiblesses. Cela leur permettra de reconnaître leur énorme importance dans l'apprentissage.

Ce sont des principes directeurs qui ne doivent pas être suivis, car il s'agit d'une approche assez flexible, aucune proposition méthodologique ne devrait être imposée. Chaque enseignant doit choisir les outils appropriés pour ses devoirs et son groupe, en fonction des besoins de ses élèves.

4.1.4.3. Activités proposées

Ci-dessous (cf. Tableau 13) un exemple complet d'une activité divisée en chacune des phases mentionnées précédemment.

Tableau 13 Exemple "Tarea final: Hablar de mi casa"

Objetivos

A través de toda la unidad didáctica se espera que el alumno pueda desenvolverse en el tema central, especialmente en lo que concierne a

- Describir las características y los componentes básicos de una casa en el lugar donde se encuentran,
- Identificar las diferencias con las viviendas de su lugar de origen,
- Describir aquellas actividades vinculadas al hogar realizadas en ambos, y
- Ser capaz de poderse desenvolver y realizar los trámites necesarios en una situación de búsqueda de vivienda en el lugar de acogida.

El tema elegido servirá para poder enseñar los componentes léxicos, funcionales y gramaticales necesarios para alcanzar estos objetivos. El tema se divide en cuatro partes para poder facilitar su desarrollo.

Parte 0. Negociación

Para poder comenzar con la actividad, es necesario informar al grupo de los contenidos del curso. Se deben presentar los objetivos que se pretenden alcanzar con la tarea final y exponer el método de trabajo de trabajo y sus implicaciones. Así mismo se deben proponer, discutir y someter a aceptación grupal las subtareas y diversas actividades que pueden conformar el trabajo del curso.

Parte 1. Programación

La distribución horaria de las subtareas depende del número de horas por curso, el temario general que debe cumplirse y el número de estudiantes que componen el grupo. Normalmente cada subtarea puede desarrollarse entre 1 y tres clases de 90 minutos, en función de la profundidad de los contenidos que proponen.

Subtareas: 1) *¿Cómo es mi casa?* (Tipos de vivienda) • Tipos de vivienda. • Descripción y situación de la casa. • Verbo SER para descripciones. • Verbo SER + DE + material. • Verbo ESTAR para expresar lugar. 2) *¿Cuáles son las partes de mi casa?* (Habitaciones y muebles) • Las habitaciones de la casa. • Los muebles. • El artículo indeterminado: UN, UNA, UNOS, UNAS. • HAY para expresar existencia. • ESTÁ, ESTÁN para expresar lugar. • Contraste HAY/ESTÁ/ESTÁN. 3) *¿Dónde está la casa? ¿Cómo es la casa?* (Situación y descripción de objetos) • Expresiones de lugar: EN, ENCIMA DE, DEBAJO DE... • Adjetivos para describir: GRANDE/PEQUEÑO... • Los colores. • Contraste verbo SER/verbo ESTAR. 4) *Estoy buscando una casa* (El alquiler) • Los anuncios de alquiler. • preguntando a amigos del barrio.

Material necesario: Se explican en cada subtarea.

Subtarea 1: ¿Cómo es mi casa?

Antes de iniciar la subtarea se recomienda lanzar una discusión breve sobre el tema de la vivienda, qué vocabulario se conoce, y los elementos distintivos de la vivienda en diferentes culturas y países.

Material: Presentar fotos o un video con los diferentes tipos de casa y pedirles a los estudiantes que las describan, identifiquen el país donde creen que se encuentran y describan brevemente si se parecen a las de su país.

Objetivos de la subtarea:

- Hablar de la vivienda del país de origen de los estudiantes
- Conocer y describir diferentes tipos de viviendas en un país determinado

Contenidos Involucrados

- Funcionales: Hablar sobre las características y la situación de la vivienda en la que vive.
- Léxicos: Tipos de vivienda, materiales básicos de construcción y partes de una vivienda.
- Gramaticales: Explicación de los verbos SER (cuando se usa para describir elementos o características de algo o alguien: mi casa es grande), del verbo SER + DE + material (mi casa es de madera) y del verbo ESTAR para comentar la ubicación (mi casa está en el centro)

Actividad 1: Vocabulario básico:

- Se divide la pizarra en cinco columnas, en cada una de ellas se escribe hasta arriba Tipos de casa (chalet, casa, villa, departamento...)/madera, concreto, tierra, piedra, ladrillo/adjetivos para describir una casa (grande, pequeña, bonita, fea, moderna, clásica...)/componentes de una casa (salón, cocina, baño, habitación, dormitorio, estacionamiento,...)/ubicación de una casa (ciudad, campo, montaña, playa...).
- Se les pide a los estudiantes que compartan el vocabulario que ya conocen y se van llenando las columnas. Finalmente, el profesor completa las columnas con aquellas palabras que considera faltan por incluir.

Actividad 2: Tipos de casas del país donde se encuentran los alumnos

Material: presentar una foto o un video con los diferentes tipos de casas que pueden existir en el país.

- Escribir en la pizarra las preguntas:
¿Cómo se llama a este tipo de casa? ¿Cómo es ésta casa?
- Pedirles a los estudiantes que hablen de las imágenes que aparecen en el material.
- Escribir en la pizarra el verbo Vivir, y preguntar si saben conjugarlo. Conjugarlo conjuntamente y repetir.
- Escribir en la pizarra la pregunta ¿Dónde vives? Y responder con una frase modelo: "Yo vivo en una casa pequeña en el centro de..."

Actividad 3. Información sobre nuestros colegas (¿Dónde vive...?)

- El profesor pide a los estudiantes que se presenten y digan dónde viven y cómo es la casa donde viven. Luego pregunta al grupo ¿Dónde vive...?, de esta forma, practican la tercera persona del verbo "VIVIR", el vocabulario nuevo, la escucha activa ... y se aumenta el conocimiento personal sobre los otros compañeros y, por tanto, la cohesión del grupo.
- Las preguntas se repiten con cada uno de los estudiantes.

Actividad 4. Mi casa es... mi casa está...

- Sabiendo que la existencia de dos verbos para expresar la presencia o los atributos de algo o alguien complica el aprendizaje de los estudiantes que comienzan a aprender el idioma, se inicia presentando algunos usos puntuales de los verbos SER y ESTAR. Se conjugan ambos verbos.
- Una vez presentados los verbos y sus usos, se conjugan conjuntamente y se comienza a utilizar los verbos con el vocabulario visto previamente, por ejemplo:
SER + DE (Descripción): La casa de ... es de tierra.
SER + adjetivo (Descripción): La casa es grande.
ESTAR + EN + LUGAR (Ubicación): La casa está en el campo.

- Una vez realizados los ejemplos, se les pide a los estudiantes que describan su casa actual y que lean en voz alta.

Actividad 5. Mi casa de mi país natal es...

- La actividad es una repetición de la anterior, sólo que describiendo la casa donde nacieron o donde vivían anteriormente en su pueblo o ciudad de origen. Una vez escrito el texto se lee al resto de la clase y se pide que muestren una foto de alguna casa tradicional de su país.

Subtarea 2: ¿Cuáles son las partes de mi casa?

Antes de iniciar la subtarea se recomienda lanzar una discusión breve sobre el tema de la vivienda, qué vocabulario se conoce, y los elementos distintivos de la vivienda en diferentes culturas y países.

Material:

Objetivos de la subtarea:

- Conocer las diferentes partes de una vivienda.
- Identificar los muebles más comunes y la pieza donde suelen encontrarse.
- Hablar de la distribución y uso de la vivienda del país de origen de cada estudiante.

Contenidos Involucrados

- Funcionales: Hablar de la distribución de una vivienda.
- Léxicos: Los diferentes tipos de piezas que se encuentran en vivienda y el mobiliario que contiene cada una de ellas.
- Gramaticales: Presentación de los artículos indeterminados UN, UNA, UNOS, UNAS. HAY, para expresar existencia y contraste con la forma del verbo ESTAR: ESTÁ(N)
- Culturales: Distribución de las viviendas en otros países.

Actividad 1: Vocabulario básico:

- Se escribe en la pizarra dos cuadros con las expresiones, uno titulado "componentes de una casa" y el otro titulado "muebles". Se les pide a los estudiantes que compartan el vocabulario ya revisado (para la primera columna) y se rellena la segunda columna de manera conjunta con el vocabulario que ya se conoce y otro que complete el profesor.

Actividad 2: Los artículos indeterminados

Material: puede utilizarse una diapositiva, fotos o videos para explicar los usos de los artículos indeterminados, el singular/plural y el masculino/femenino.

- Primero, se identifica el género de cada mueble (el espejo, la silla), la actividad puede ser en parejas o colectiva, segundo, se convierte al plural (los espejos, las sillas).
- Se explican las formas del singular y el plural (por sufijos, excepciones, etc.)
- Se explican las adecuaciones del artículo según género: Un espejo/unos espejos, Una silla/ unas sillas
- En parejas se asigna un artículo indeterminado a cada mueble y cada pieza en singular y plural.

Actividad 3: En la casa hay....

- Se explica el uso de "HAY" para expresar existencia, poniendo ejemplos de las palabras con las que se utiliza y con las que nunca se utiliza.

Hay una casa grande. Hay dos libros. Hay muchos discos.

Actividad 4. Juego de memoria

- Se proyecta el salón de una casa y se deja puesto durante un minuto. Se les pide a los estudiantes que tomen nota de la habitación y de los muebles que aparecen, se les pide que redacten oraciones con el mayor número de elementos encontrados. Se compara en parejas.

Actividad 5: Mi casa ideal

- En esta actividad se hace un repaso de todo lo aprendido hasta ahora, cada estudiante escribe en una hoja sobre su casa, las habitaciones, los muebles, etc. El profesor escribe un modelo.

Actividad 6. Las habitaciones de las niñas

- Se trata de un ejercicio de escucha selectiva en el que el alumno debe escuchar una grabación y seleccionar la información que se le pide. Se presentan 6 descripciones de 6 habitaciones. Posteriormente se muestran dos fotografías y los estudiantes deben seleccionar aquella mencionada en el audio.
- Se recomienda realizar un ejemplo para que los estudiantes se familiaricen con el ejercicio y entiendan la consigna. Según las dificultades de comprensión, es posible reproducir toda la grabación de una vez con tiempo para reproducir cada descripción de manera separada.

Actividad 7. hay un libro, el libro está sobre la mesa.

- Se recuerda la conjugación del verbo “ESTAR” y se presenta el contenido de la actividad: su uso para expresar la situación del mobiliario de la casa. Explicar que se utiliza con el artículo determinado (el sillón está...).
- Se explica la diferencia entre HAY (para expresar existencia: HAY UN espejo) y “ESTÁ/ESTÁN” (expresar ubicación: LOS espejos ESTÁN). Para utilizar uno u otro verbo, el alumnado se debe basar en el artículo que precede al nombre (indeterminado o determinado) respectivamente.

Subtarea 3: ¿Dónde está la casa? ¿Cómo es la casa?

Objetivos:

- Expresar la ubicación de una casa y de los muebles dentro de una habitación.
- Describir habitaciones, indicando para que se utilizan.
- Describir las habitaciones principales de la casa de su país indicando el uso que se les da.

Contenidos presentes en la subtarea

- Funcionales: Indicar la ubicación de un objeto. - Describir habitaciones
- Léxicos: Los colores y distintos adjetivos para describir una casa.
- Gramaticales: Expresiones para expresar lugar (preposiciones como dentro, fuera, arriba, abajo...), uso de interrogativos (dónde, cómo, qué...), verbos ser y estar (contrastes)
- Culturales: Usos de las habitaciones de la casa de otros países.

Actividad 1. ¿Dónde está...?

Material: una diapositiva, fotos o videos con imágenes de una habitación.

- Se invita a los alumnos a recordar el vocabulario aprendido previamente.
- A partir de la información de las imágenes, se redactan diferentes frases sobre los objetos.
- Se escribe en la pizarra la pregunta: ¿Dónde está...?
- Para poder describir la ubicación de un objeto, se presentan las diferentes preposiciones (arriba, abajo, detrás de, delante de, a la derecha/izquierda, debajo, encima...) y se explica con material presente en el aula. Se debe insistir en la construcción de frases con preposiciones que obligan el uso de auxiliares como debajo/encima/al lado DE, para evitar que sean utilizadas de manera incorrecta (“El gato está bajo la mesa”), es necesario que aprendan la expresión completa

- A continuación, se invita a los alumnos a escribir en la pizarra frases sobre objetos de las imágenes recién vistas: - El libro está sobre la mesa. - El lápiz está dentro del lapicero.

Actividad 2: Encuentra el objeto que tengo en mente

- Se trabaja en parejas, se les da los estudiantes dos hojas idénticas con una imagen de una casa.
- La participación se dará por turnos, un estudiante deberá elegir un objeto sin mencionarlo y el otro estudiante debe adivinar de qué objeto se trata. Para lograrlo, debe realizar afirmaciones sobre la ubicación del objeto que considera ha sido elegido su compañero. Por ejemplo: ¿el objeto está encima de la silla? ¿el objeto está a la izquierda de la mesa?... Una vez adivinado, el turno pasa al siguiente estudiante. Se pueden rotar los estudiantes para conocerse mejor entre ellos.

Actividad 3:

- Se vuelve a poner la imagen última y cada alumno escribe un número determinado de frases utilizando las nuevas expresiones aprendidas y usando “HAY/ ESTÁ/ESTÁN”.

Actividad 4. Completa el dibujo.

- Se trata de un pequeño juego para practicar con el nuevo vocabulario aprendido y las expresiones de lugar. Se divide la clase en 4 grupos y se le da a cada grupo un tipo distinto de tarjeta: A, B, C o D. Se les explica que todos tienen el mismo dibujo pero que les faltan los objetos.
- Para encontrarlos deben hacer preguntas a los compañeros de los otros equipos. Hay que asegurarse de que todos conocen el nombre de los objetos en el dibujo.
- Se pueden escribir previamente en la pizarra los nombres de todos los objetos en las tarjetas.
- Posteriormente, hacer preguntas a los demás compañeros del tipo: - ¿Dónde está el televisor? A la izquierda del DVD, sobre el mueble del salón. Cuando averigüen dónde están los objetos perdidos los dibujarán en su tarjeta.
- La corrección será grupal y un representante de cada equipo debe pasar a decir dónde han colocado los objetos

Actividad 5: ¿Qué color es...?

- Se presenta una diapositiva o video con los colores, se escriben en la pizarra cada uno de los colores y se recuerda que se debe acordar el género con el adjetivo (color): LA casa es AMARILLA/EL libro es ROJO.
- Cada estudiante escribe un número determinado de frases con los colores de los objetos de la lámina, se llevan al singular si están en plural, y viceversa para practicar el género y el acorde.

Actividad 6: ¿Cómo es tu casa?

- Se recuerda la conjugación del verbo estar y del verbo ser.
- Se les pide a los estudiantes que respondan en un texto a las preguntas: ¿Dónde vives en tu país de origen? ¿Cómo es tu casa? ¿De qué color es? ¿Qué piezas hay y qué hay dentro de ellas?
- Los interesados pueden leerlo para toda la clase.

Subtarea 4: Estoy buscando una casa

Objetivos

- Conocer diferentes formas de buscar información sobre el alquiler de viviendas en
- La zona en la que viven.
- Preguntar por las características de una vivienda que se alquila.
- Pedir y dar información.
- Comprender los términos del contrato de alquiler de una vivienda.

Contenidos

- Funcionales: Preguntar por las características de una vivienda, pedir y dar información, preguntar por los términos de un contrato de arrendamiento.
- Léxicos: vocabulario de los anuncios de alquiler (exterior, interior, caro, barato, reformado...)
- Gramaticales: verbo TENER
- Culturales: el contrato de arrendamiento.

Actividad 1: ¿Cómo buscar casa?

- Se pregunta a los estudiantes qué se debe hacer para encontrar una vivienda en el país.
- Se escriben las respuestas: internet, anuncios de periódico, anuncios en los pisos, recomendaciones de amistades, etc.

Actividad 2: ¿Qué hace X para encontrar casa?

- Presentar una historia (escrita o narrada -audio, video-) para ilustrar la forma en que una persona promedio busca vivienda.
- Se muestra una vez y se pregunta al grupo: ¿Qué hace X para buscar casa?
- Los estudiantes deben identificar la acción entre las presentadas en la información inicial.
- Se pueden plantear preguntas extra para una segunda lectura o escucha del material.

Actividad 3: Busco una casa...

- Se presentan, impresos o proyectados, varios anuncios de periódico o de otros medios sobre viviendas en alquiler, se selecciona el vocabulario del alquiler y se escribe en la pizarra (reformado, a estrenar, exterior, amueblado, equipado...)

Actividad 4:

- Se proporcionan al grupo varios periódicos para que busquen anuncios de alquiler reales. Se les pide que seleccionen uno adecuado a sus necesidades y se les pide que expliquen al grupo sus características, poniendo en juego todas las expresiones aprendidas a lo largo de la unidad.
- Actividad 5: los estudiantes deben redactar un anuncio para buscar piso, indicando las características que le interesan de acuerdo a sus necesidades personales y familiares.

Actividad 6: ¿Cómo es el piso?

- Se presenta un anuncio muy básico sin mucha información, los estudiantes deben escribir las preguntas necesarias que deben hacer cuando tengan que llamar por teléfono (¿Dónde está? - ¿Cuántas habitaciones tiene? - ¿Cuántos baños ...?), siguiendo la lista de cosas que les parecen imprescindibles en una vivienda para sus necesidades.
- Se puede crear una dinámica de diálogo entre el profesor y distintos estudiantes, cada uno "llamando" a su turno.

Actividad 7. ¿Sabes de algún piso?

- Se presenta la lógica de la dinámica: dos estudiantes deben crear un diálogo. Imaginamos que uno de ellos busca un piso para alquilar en el barrio y el otro sabe de varios pisos, el objetivo es que se intercambie información entre ambos.
- El diálogo se puede preparar de manera independiente, los alumnos que deben buscar deben tener presente la lista de elementos deseados, y los alumnos que saben de la información, deben crear pisos imaginarios.

Parte 2. Evaluación

Además del doble proceso de evaluación al que debe someterse la tarea, la evaluación de conocimientos y su puesta en práctica y la autoevaluación del estudiante, es necesario evaluar el resultado final del proceso. Es decir, entre el profesor y el estudiante deben valorar el proceso de trabajo realizado y si vale la pena que ese curso se imparta de la manera que se ha hecho, así mismo, cuáles son los errores que se cometieron en las dinámicas y qué propuestas podrían mejorar el curso.

4.1.4.4. Critiques

Pour García, Prieto et Santos (1994 : 77), des éléments tels que la négociation, les objectifs, le matériel, la taille des classes et l'évaluation doivent être pris avec prudence:

La négociation à laquelle les décisions sur la tâche finale et les activités doivent être soumises, même si elle peut générer un sentiment de responsabilité et d'implication dans le corps étudiant, peut également générer de l'incertitude, de la dispersion ou du doute chez l'étudiant, c'est-à-dire qu'elle peut créer un scénario d'autonomie auquel ils ne sont pas habitués.

En ne se souvenant pas des objectifs de la tâche, l'attention et l'intérêt diminuent chez les étudiants, peut-être dû à des problèmes d'assimilation des connaissances, ou pour ignorer l'utilité des connaissances.

Une autre difficulté réside dans la limitation des matériaux disponibles. La négociation pour choisir les tâches sera conditionnée par les matériaux, car les connaissances générées dépendront des matériaux, et celles-ci doivent être adaptées à la tâche finale. Bien que cela suppose plus de travail pour l'enseignant.

Il est important de souligner que la création d'un programme doit toujours tenir compte de la taille du groupe et de la durée du cours car les deux facteurs conditionnent la portée du projet. Plus le nombre d'élèves est élevé, plus les étudiants du programme peuvent être rejetés en raison de l'attention que l'enseignant peut accorder à chacun d'eux. De la même façon, le niveau linguistique sera affecté par un programme trop long et exigeant. Idéalement, il faut travailler en petits groupes, en mélangeant des étudiants avec différentes compétences: linguistiques, artistiques ou didactiques, en veillant à ce que chacun trouve sa place et se sente motivé pour participer à la classe.

Il est également conseillé de porter une attention particulière à l'établissement des critères d'évaluation, car ils peuvent avoir un effet dissuasif, en particulier lorsque la note est obligatoire.

Nunan (1991), quant à lui, considère l'existence de deux éléments critiques sur lesquels les enseignants devraient se concentrer lors de la conception de la tâche. D'une part, toutes les tâches pédagogiques contiennent des rôles pour les enseignants et les élèves, et il est très probable que des conflits se produisent s'il y a un malentendu entre les enseignants et les élèves au sujet de leurs rôles respectifs. Par conséquent, un soin maximum est nécessaire dans la conception et la clarté des tâches, ainsi que dans les rôles d'enseignant / élève. D'autre, en plus d'être de petite taille, les groupes doivent maintenir une relation avec l'environnement: les tâches effectuées en classe auront plus de succès lorsqu'elles sont directement liées aux expériences quotidiennes de la communauté où se trouvent les élèves, ce qui améliore également la compréhension du sens de la langue chez l'étudiant.

4.1.5. Réflexions finales

Pour résumer, l'approche communicative, qui émerge au cours des années 1970 et 1980, a été un pilier du développement de la pédagogie et de l'enseignement des langues étrangères. C'est, pour la première fois, une approche universaliste qui rassemble, comme l'affirme Zanón (2012), un cadre théorique de référence (qui opère dans et à partir du concept de curriculum), un ensemble de principes éducatifs (enseignement centré sur l'élève, construction analyse linguistique, etc.), un corpus méthodologique commun (accent mis sur l'utilisation de la langue dans les activités de communication, développement parallèle des quatre compétences, etc.) et, pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement, la présence de certains canaux d'échange d'informations (tels que le Conseil de l'Europe, les équipes de recherche dans différentes universités, maisons d'édition, écoles, collèges et centres d'enseignement privés, publications spécialisées, etc.), la participation conjointe de ces canaux permettra la création rapide de nouveaux supports de formation et le développement et l'évolution de diverses techniques pédagogiques.

L'approche communicative émerge grâce aux nouvelles contributions de la linguistique, psycholinguistique, les sciences de l'éducation (avec des contributions de la philosophie et des sciences sociales), qui travaillent dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment dans quatre domaines: la compétence communicative, les méthodes d'enseignement, l'organisation des contenus (curriculum) et les formes d'évaluation du processus d'apprentissage - enseignement.

Au fil du temps, l'approche a évolué dans la façon de fonctionner en ce qui concerne le curriculum, puisqu'elle est passée de la concentration sur les notions et les fonctions aux tâches. Peut-être, plus qu'un rejet, nous assistons à un renouvellement des programmes, comme résultat de la croissance rapide de la recherche dans le domaine et de nouvelles façons de comprendre l'enseignement des langues étrangères (Zanón, 2012).

Comme indiqué précédemment, le premier moment de l'approche communicative a été basé sur la nécessité d'améliorer l'enseignement et les matériels pour l'enseignement d'une langue étrangère. Son objectif était d'articuler les processus de communication à travers une analyse préalable des contenus linguistiques à enseigner en termes de catégories notionnelles-fonctionnelles (comme le stipule Wilkins), en ordonnant les leçons autour d'une communication possible dans un contexte donné, pour lequel les composantes morphologique, sémantique et lexical sont utilisées.

Cela représente l'émergence du programme analytique, centré sur le sens, c'est-à-dire sur le sens le plus proche d'un contexte particulier. Pour atteindre cet objectif, la théorie notionnelle - fonctionnelle travaille sur l'analyse du langage, où les concepts de fonction et de notion sont développés et explorés, qui seront largement utilisés par le biais de combinaisons pour parvenir à un processus d'enseignement-apprentissage plus complet (Grebenişan, 2014: 11).

L'évolution de la méthode communicative présente dans l'approche par des tâches implique un déploiement basé sur la compétence communicative. Le même qui doit être déterminé en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves (Zanón, 2012). Son principal objectif sera de faire en sorte que les étudiants acquièrent des compétences en communication. Et sa méthodologie implique une double approche, d'une part, un travail abondant en classe, permettant aux étudiants d'effectuer la deuxième partie du travail en dehors de la classe; et d'autre part, en veillant à ce qu'ils agissent et communiquent de manière réelle dans la langue cible. Synthétiquement, il s'agit d'un programme articulé autour d'une tâche principale où convergent séquentiellement un corpus d'unités linguistiques enseignées. L'objectif est que l'étudiant atteigne une maîtrise progressive du système linguistique dans ses différentes dimensions (structurelle, sémantique, pragmatique, etc.), et que l'étudiant incorpore, de manière systématique, les contenus afin de les utiliser en fonction du contexte. Ce qui n'est rien de plus que de connaître, d'apprendre et d'utiliser les usages de la langue dans une communication réelle.

4.2. L'approche actionnelle et le CECRL

Dans l'approche communicative prévaut l'enseignement des connaissances linguistiques accompagné de connaissances culturelles et le développement chez l'étudiant des compétences nécessaires pour obtenir une communication adéquate dans différentes situations réelles. L'objectif est le développement d'une bonne compétence communicative dans la langue apprise. Pour y parvenir, l'enseignant doit créer des opportunités permettant aux étudiants de mettre en pratique les connaissances, les compétences et les capacités acquises au cours. Par exemple, lier une tâche à certains scénarios.

L'approche actionnelle fait une différence par rapport à la précédente, selon Puren (2012 : 160), alors que les tâches sont les activités que les élèves font en classe pendant leur processus d'apprentissage, les actions sont les activités qu'ils doivent / devront faire avec la langue étrangère dans la société pendant son apprentissage et / ou à la fin de celui-ci.

De cette manière, l'action prend le rôle central dans l'enseignement, non pas l'action en tant qu'activité ou mouvement, mais en tant que considération des étudiants comme des agents sociaux, membres d'une société qui doivent fonctionner et effectuer des tâches dans un environnement spécifique, dont le lien n'est pas seulement linguistique, car une multitude de responsabilités et de conséquences sociales y convergent. Les actes de langage sont considérés sur la base du fait que toute activité langagière fait partie d'un contexte social plus large, sans lequel ils n'ont aucun sens. Pour cela, il faut considérer trois aspects:

Premièrement, qu'avec les contenus linguistiques et culturels, les élèves doivent apprendre les stratégies nécessaires qui leur permettent de résoudre des problèmes et de faire face à différentes situations plus ou moins inattendues.

Deuxièmement, le contexte doit être considéré, d'un point de vue dynamique, c'est-à-dire évolutif. Toute règle grammaticale évolue avec le contexte externe (forme et emplacement), de sorte que celui-ci sert de référence, mais il est aussi capable de générer des exceptions. Le contexte devient une dimension conceptualisée et construite par les locuteurs au même moment de l'interaction.

Et troisièmement, les étudiants doivent comprendre comment et pourquoi ils appliquent une certaine stratégie, ressource ou solution. Si l'approche communicative cherchait à développer un apprentissage significatif en classe (utile et pertinent pour l'élève), à l'utilité sera ajoutée la

capacité de prendre des décisions logiques et de générer un processus d'apprentissage plus conscient.

L'approche émane des pédagogies socioconstructivistes, dont l'hypothèse est que la perception de la réalité est individuelle, mais qui va de pair avec l'évolution de l'environnement, c'est donc une construction permanente de la réalité. Par conséquent, un type de connaissances est nécessaire qui permet à l'étudiant d'agir en conséquence, c'est-à-dire de manière flexible et sur la base d'une action individuelle, et non sur des représentations préétablies et inadaptées à ses besoins.

4.2.1 Antécédents

Ce modèle pédagogique est basé sur ce que l'on appelle 'l'enseignement orienté vers l'action', une approche didactique globale centrée sur l'activité de l'élève comme une forme d'apprentissage, guidée par ses attentes.

Le premier antécédent de ce modèle réside peut-être dans les idées de Johann Heinrich Pestalozzi, (1746-1827), pédagogue, éducateur et réformateur de la pédagogie suisse. Pour l'auteur, la pédagogie doit considérer l'enfant comme un élément d'une relation constante avec la nature et la culture.

Raison pour laquelle il a défendu certains principes (Green, 2007): a) le développement du nourrisson prévaut sur l'ensemble du processus; b) Le jeu est un excellent moyen de pratiquer des expériences et des activités pédagogiques; c) la spontanéité de l'enfant est essentielle à l'apprentissage; e) les activités manuelles sont tout aussi importantes; f) le dessin est le meilleur moyen de perfectionner l'écriture; g) une conversation simple est un excellent exercice pour développer le langage et, par la suite, pour apprendre à lire; h) les exercices corporels et les chants servent à l'expression de l'enfant; i) la présence de la mère et de la famille en général dans le développement de l'enfant est essentielle; j) l'affectivité doit être présente de la naissance jusqu'au processus d'apprentissage; k) le développement social de l'enfant commence dans la famille et se poursuit à l'école; et, l) l'existence d'institutions pouvant couvrir les enfants qui manquaient de ressources économiques est nécessaire.

L'approche de Pestalozzi, bien que peu connue, est profondément pertinente pour la recherche de la réconciliation entre la théorie et la pratique. Selon le pédagogue, l'éducation a la possibilité de se développer comme un processus actif où la pratique et la théorie s'enrichissent

mutuellement. Ses expériences éducatives ont testé la possibilité qu'une telle alliance devienne possible et puisse créer les conditions pour que l'enfant agisse à partir de sa nature spécifique. Cela signifiait qu'il pouvait l'émanciper en brisant la continuité naturelle entre les approches théoriques et pratiques des questions éducatives, inactivant le mécanisme qui pendant des siècles avait fait de l'enfant un instrument docile pour tester la validité des idées préconçues.

En conciliant théorie et pratique, il considère que la force de l'individu qui lui permet de se modeler peut se libérer et, en même temps, il pose les bases d'une recherche scientifique spécifiquement liée à l'art de l'enseignement. La pertinence contemporaine de Pestalozzi est évaluée dans l'équilibre conflictuel entre la fonction scolaire d'intégration des élèves dans la société et leur devoir de former des individus capables de vivre en liberté (Soëtard, 1994).

D'autres auteurs ont en même temps lancé des initiatives intéressantes dans le domaine de la pédagogie active. John Dewey (1859-1952), philosophe américain lance la méthodologie appelée *Learning by doing* (apprendre en faisant). Il est influencé par le courant du pragmatisme, dont la base suppose que le concept d'un objet s'identifie à ses effets pratiques imaginables, il exprime une vision dynamique de l'intelligence et de la connaissance. Dewey était proche de l'instrumentalisme, une branche du pragmatisme, qui donnait une place centrale à la valeur instrumentale de la connaissance pour faire face aux vrais problèmes que les gens éprouvent quotidiennement.

Dewey en est venu à considérer la validité d'une théorie comme une fonction d'un examen pratique des conséquences de son utilisation. Autrement dit, les idées et les concepts généraux sont des instruments pour la reconstruction de situations problématiques, et leur importance sera plus grande tant qu'ils pourront être utilisés pour résoudre des problèmes réels. Son approche a cherché à comprendre la connaissance comme un élément central dans la résolution de ces problèmes. Et il a considéré que, comme la connaissance est fondée sur l'expérience, l'importance de l'élément actif et impulsif de l'enfant dans le processus d'apprentissage est très élevée. Ainsi, les capacités des enfants sont liées à une approche sociale du processus éducatif (Ruíz, 2013 : 106).

Sa proposition éducative considérait l'idée que « le travail découle du jeu comme une activité qui a une plus grande continuité et dénote des significations personnelles et sociales. Ce

qui à son tour lui a permis d'établir des liens entre l'intérêt et l'effort »¹⁷ (*ibid.*). Sa proposition pédagogique soutient que l'enseignement ne peut capter l'intérêt des élèves que s'il parie sur le déploiement de leurs intérêts réels, qui changent avec les activités menées.

Dewey a beaucoup travaillé avec William Heard Kilpatrick (1871-1965) dans le développement du concept *learning by doing*, ce dernier auteur a également proposé une méthode appelée *The project method* (La méthode du projet). Cette méthode visait à unifier les intérêts des étudiants avec l'action dans le monde et à mettre l'accent sur 'l'acte intentionnel', où l'éducation, la vie et le savoir-faire sont des dimensions entrelacées. La capacité et la détermination d'engager le monde à travers de tels actes permettent aux gens de contrôler leur vie et d'agir pour mener à bien leurs activités.

À leur tour, ces caractéristiques permettent aux individus d'exercer leur responsabilité morale. Une telle personne, commente Kilpatrick, présente l'idéal de la citoyenneté démocratique. La méthode de Kilpatrick avait une orientation politique évidente, car il considérait que l'essence de la démocratie est de se soucier de chaque individu et de son bien-être, mais sans permettre l'existence de l'individualisme, où chaque homme représente trop pour lui-même, au détriment des autres. Une telle attitude n'a pas sa place dans une véritable démocratie, qui doit contribuer au bien-être et au bonheur de chacun mais dans son ensemble, en termes d'égalité substantielle (Beyer, 1997: 480).

En France, Célestin Freinet (1896-1966) se distancie également de l'école traditionnelle et met en évidence l'effet pédagogique de l'apprentissage par l'action. L'environnement politique et administratif, selon lui, limitait l'action coopérative et pédagogique, il a donc lancé un cri d'alerte à ses collègues :

"Nous avons, il est vrai, perdu cette illusion toute intellectualiste qui confère à l'éducateur un immense pouvoir de création de forces neuves et de libération. Nous savons que dans notre sphère réduite tous nos efforts les plus désintéressés, les plus méthodiques, n'arriveront pas à transformer nos écoles nouvelles prolétariennes (...) Nous mettons même ces camarades en garde contre le danger véritable qu'il y a à s'épuiser pour essayer de réaliser des rêves d'écoles nouvelles incompatibles avec la condition véritable du prolétariat, pour tenter de donner forme à des espoirs toujours déçus, pour contribuer à maintenir parmi les éducateurs l'illusion réformiste de l'école, instrument souverain et pacifique de l'évolution sociale. Mais dénoncer cette illusion

¹⁷ « L'effort sans intérêt est une pratique de travail forcé, mais un intérêt qui ne provoque pas l'effort n'est pas un véritable effort. L'intérêt authentique est par nature quelque peu actif et dynamique » (Abagnano et Visalberghi, cité dans Ruiz, 2013: 106)

n'implique pas, pour les éducateurs, la pratique retardataire d'un immobilisme pédagogique qui servirait encore mieux nos maîtres. Il est de notre devoir de tenter d'arracher les éducateurs du peuple à leur servile orthodoxie; nous devons les aider à se dégager de l'autoritarisme capitaliste qui se traduit à l'école par une pédagogie de faux libéralisme et de jalouse domination; nous devons montrer la nécessité pour les éducateurs de se mettre au service des enfants du peuple, première étape qui conduira la plupart d'entre eux à se mettre au service du peuple. Et c'est la raison d'être de nos recherches diverses d'éducation nouvelle: dégager au maximum les enfants de l'autorité irrationnelle des adultes, montrer à ceux-ci les voies nouvelles de l'épanouissement individuel et social, lier toutes les questions pédagogiques aux grands problèmes humains qui les conditionnent et redonner ainsi à l'action sociale et politique une place de premier plan dans les préoccupations éducatives" (ouvr. cité, Launay, 1977).

Pour ce pédagogue, la théorie du développement psychologique par phases liées aux principales fonctions de la vie (qui sous-tendent l'organisation systématique de l'étude de l'environnement - nourriture, abri, sécurité, solidarité humaine -) a empêché l'apparition de l'intérêt réel de l'enfant. Il croyait que l'étude de l'environnement ne prend tout son sens que dans l'effort pour agir sur lui et le transformer (Legrand, 1993: 406). Par conséquent, sa réflexion s'est élargie et enrichie dans deux dimensions complémentaire.

Premièrement, à travers des projets individuels portés en classe par des élèves qui voulaient familiariser leurs camarades de classe avec des événements qui les avaient impressionnés et auxquels ils avaient participé.

Deuxièmement, avec la création du 'journal de l'école', qui pouvait circuler en dehors de la classe dans la famille de l'élève; Un autre de ses exercices a été appelé 'correspondance entre écoles', par lequel diverses écoles communiquaient par des rapports individuels, sélectionnés démocratiquement en classe et édités par le groupe avant d'être envoyés.

Ces efforts ont façonné la communication socialisante, c'est-à-dire la socialisation elle-même, tout en devenant l'instrument par excellence pour accéder à l'écrit. Le désir de communiquer a transformé l'étude de l'environnement en observation méticuleuse dans le but de communiquer avec d'autres en dehors du cercle immédiat, et a identifié et créé les moyens techniques pour une telle communication, tels que l'imprimerie de l'école et la linogravure. L'étude de l'environnement, l'imprimerie, la correspondance dans les journaux et à l'école sont devenus les premiers outils d'une révolution pédagogique (ibid.).

Un peu plus au sud, au début du XXe siècle, Maria Montessori (1870-1952) souligne l'importance du développement de l'éducation qui, selon elle, est une préparation à la vie, pas seulement une recherche de capacités intellectuelles. La méthode Montessori a été développée à partir du travail du médecin italien avec des enfants pauvres d'un quartier de Rome et avec des enfants handicapés dans un hôpital. À partir de ces expériences avec des enfants marginalisés par la société, l'éducateur a également compris que cette méthode pouvait être appliquée de manière égale à tous les enfants, car elle les aidait dans le développement personnel leur accès à l'indépendance, et à la liberté comme limites, le respect et le développement physique et social de l'enfant. Cette méthode est caractérisée par (Frisch, 2017) :

- Incorporer le choix en tant que composante majeure de l'enseignement (l'apprentissage est préférable lorsque l'enfant contrôle ce qu'il apprend) et un sentiment de communauté que l'on ne voit pas dans les écoles traditionnelles (regrouper les enfants pour encourager l'entraide).
- La salle de classe elle-même est généralement configurée de telle manière que chaque objet acquière une importance pédagogique pour que les enfants utilisent ces objets de manière appropriée.
- Elle est basée sur la conviction que l'éducation ne doit pas être compétitive, le bonheur de l'élève doit être l'objet de chaque processus éducatif.
- L'apprentissage se fait par l'observation, l'orientation et la prise de décision, et il est encouragé à évoluer vers un système non basé sur des récompenses extrinsèques, telles que les notes.

Pendant la même période dans la République de Weimar, il y a eu plusieurs discussions académiques sur la pédagogie. Ainsi, il a été proposé, par exemple: a) une activité scolaire basée sur la libre pensée et l'autonomie des élèves pour choisir des objectifs, des étapes et les résultats des études (Hugo Gaudig); b) l'idée d'intégrer l'apprentissage scolaire dans les processus de production sociale (Paul Oestreich); et c) une pédagogie axée sur les métiers (Georg Kerschensteiner). D'autres noms importants à cette époque étaient E. Spranger, Th. Litt et H. Nohl, les spécialistes appellent ce moment « la pédagogie de la culture » (Caride, 2018: 135). Cette période d'intenses discussions théoriques et la mise en œuvre de nombreux projets pédagogiques ont placé l'Allemagne dans une place privilégiée dans l'histoire de la pédagogie.

Actuellement, la perspective actionnelle est basée sur la théorie de l'activité formulée par Lev Vygotsky et Alekséi Leóntiev, la théorie du développement cognitif de Jean Piaget et les principes

de la psychologie appliqués à l'enseignement de Hans Aebli. Il s'agit d'une approche assez générale qui cherche à générer des connaissances exemplaires, et non une théorie rigide qui sera par la suite difficile à recréer ou à intégrer dans des réalités particulières. Ce type d'enseignement orienté vers l'action est particulièrement important car il est prévu que ce qui est appris dans le contexte scolaire soit mis en pratique par des individus dans des actions présentes ou dans la volonté d'agir dans des situations futures.

En s'appuyant sur toutes ces approches, l'enseignement orienté vers l'action part généralement d'une situation spécifique qui doit être exercée (première étape), puis en déduit une règle générale ou explique un principe général (procédure inductive). Dans le cognitivisme, au contraire, c'est un principe qui est d'abord expliqué, puis les lois qui le régissent ou le contexte auquel il appartient, expliquant finalement certains cas particuliers par des exercices ou des exemples.

L'apprentissage actif reprend les principes du socioconstructivisme qui sont de nature cognitive, métacognitive, évolutive et affective. Prenant comme référence les études qui affirment que la construction des connaissances dépend des connaissances antérieures de l'élève, où l'élève est conscient du processus de cognition et peut le contrôler et le réguler par lui-même (Anthony, 1996). Parmi les éléments qui façonnent cette approche, nous pouvons trouver (Rusbult, 2007): a) l'apprentissage significatif de David Ausubel, qui met l'accent sur les connaissances antérieures que l'étudiant possède et le considère comme un facteur clé dans l'apprentissage; b) l'approche de Jérôme Bruner, qui suppose que les élèves apprennent par la découverte d'idées à l'aide de situations fournies par l'enseignant; et, c) les positions de Bandura et Vygotsky, sous une approche de travail en groupe collaboratif dans le cadre de stratégies cognitives, telles que le questionnement, la clarification, la prévision et la synthèse.

4.2.2. L'approche actionnelle dans le CECRL

Il a été mentionné précédemment que Puren a fait la distinction principale de cette approche par rapport à l'approche par tâches, dans laquelle les tâches sont les activités que les élèves réalisent en classe pendant leur processus d'apprentissage, tandis que les actions sont les activités qu'ils ont / auront à faire avec la langue étrangère dans la société pendant leur apprentissage et / ou à la fin de celui-ci. Sur cette distinction, l'auteur présente une classification des méthodologies et dispositifs d'apprentissage / d'enseignement liés à cette approche (Puren, 2012 : 158):

1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale

2. La classe en tant que zone de travail à but didactique (apprentissage / enseignement)
 - a) La classe comme une authentique micro-société
 - b) La simulation
 - c) La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale

Cette classification se fait sur la base de la relation entre l'usage que les agents font des stratégies liées à leurs compétences et la façon dont ils perçoivent ou imaginent la situation et l'action à mener dans un contexte donné. En d'autres termes, il s'agit de la relation entre les connaissances linguistiques, sémantiques, discursives, pragmatiques, sociales, culturelles ... et les objectifs poursuivis par l'intervention ou l'interaction sociale.

La classe, considérée l'auteur, est un espace qui peut recréer le contexte externe réel, de sorte qu'il devient une intersection entre les tâches à but didactique et l'ensemble d'actions à but social. Face à chaque approche, l'enseignant analyse le fonctionnement de l'approche et de ses dispositifs d'enseignement / apprentissage avec cette zone d'intersection donnée.

Dans la zone 2 se trouvent les orientations de langue, de processus et de procédure, l'orientation du produit dans la zone 2c et la communication simulée dans la zone 2b. Quant à l'orientation du projet, sa grande flexibilité lui permet de couvrir les trois domaines 2a, b, c, en variant leur importance respective, et c'est la raison pour laquelle la fameuse 'pédagogie de projet' devient naturellement l'orientation privilégiée de 'la perspective actionnelle' esquissée par les auteurs du CECRL. Contrairement à ce qui se passe dans l'approche communicative, où la communication simulée est privilégiée, dans la perspective actionnelle, comme l'exige le paradigme d'adéquation, chacun des quatre types de communication - que nous pourrions appeler, par exemple, 'didactique' dans la zone 2, 'école' dans la zone 2a, 'simulée' dans la zone 2b et 'sociale' dans la zone 2c - ont leur intérêt et leur validité¹⁸ (*ibidem*).

En ce sens, l'objectif prioritaire de l'apprentissage par l'action est d'apprendre à communiquer et à communiquer pour faire quelque chose avec ou sans la langue. Sur cette base, le Cadre

¹⁸ L'auteur affirme « chaque méthodologie, et au-delà de chaque pédagogie, élargit ou inversement limite la zone d'intersection entre les ensembles 1 et 2, et donne une importance plus ou moins respective aux différents types (2a, 2b, 2c) d'intersection » (*Idem* 159). Dans chacune des options, certains éléments sont privilégiés par rapport aux autres. Par exemple, l'auteur mentionne que la « pédagogie Freinet » privilégie les zones 2a et 2c, tandis que dans l'approche communicative, elle privilégie massivement la zone 2b, au détriment des deux autres zones. Il est possible que chaque enseignant adapte ou module l'importance des différentes intersections en fonction des variations de son environnement et de ses dispositifs pédagogiques.

Européen Commun de Référence considère qu'il s'agit d'un processus orienté vers l'action: l'action sociale, en particulier, puisqu'elle s'inscrit dans un contexte social, un échange interpersonnel (sur les besoins et les volontés individuelles), et met l'accent sur l'utilisation sociale de la langue (ce qui signifie une utilisation variée et différenciée de celle-ci).

Cette action suppose que l'élève parvienne à réaliser des activités de communication et passe ainsi du statut d'acteur passif (dans la répétition des tâches à la réalisation de lignes d'action prédéterminées) à celui de protagoniste de son apprentissage. Ceci à travers l'expérimentation constante de nouvelles possibilités, qui obligent à ce que ses décisions ne soient ni aléatoires ni imprévisibles, mais obéissent à un certain besoin. Ce processus d'apprentissage fondé sur l'action est fondé sur le développement des connaissances humaines à travers des pratiques sociales et interactives, tandis qu'en classe, ce modèle suppose l'utilisation « réelle » du langage, et non une manipulation des formes (donnant instructions, accepter les invitations), développant ainsi des compétences de communication au service des actions. Une langue est apprise pour communiquer et pour agir, et les compétences sont mesurées en fonction du nombre d'actions qu'elles peuvent entreprendre. Il s'agit donc d'acquérir de meilleures connaissances et non pas de les optimiser. En bref, l'objectif est que l'individu prenne des décisions concernant un problème en utilisant la langue de manière correcte et pertinente (Martínez, 2007 : 2-3).

Avec la publication en 2001 du Cadre européen commun de référence (CECRL) pour les langues, le concept d'apprentissage orienté vers l'action se traduira par une expansion et une distribution méthodologique sans précédent, dont la diffusion à tous les secteurs du domaine de l'enseignement d'une deuxième langue (chercheurs, enseignants, formateurs et même étudiants) est un phénomène inégalé. A partir de ce document, une réflexion approfondie est lancée sur la méthodologie à utiliser dans l'enseignement des langues, laissant de côté le concept d'« acte de parole » pour donner une place plus importante à celle d'« action » définie non pas linguistiquement, mais socialement (Robles, 2018).

Compte tenu de l'importance du CECRL, nous analyserons l'approche actionnelle à la lumière de ce cadre, car dans ses propositions méthodologiques le corps pédagogique et didactique est mieux décrit, ainsi que les propositions de travail sur lesquelles les enseignants, étudiants et chercheurs peuvent compter. La section commence par décrire les origines du cadre, se poursuit par sa description et se termine par un bilan final.

4.2.3. Le CECRL

Le CECRL est, comme son nom l'indique, un cadre référentiel pour faciliter la reconnaissance entre les pays de la maîtrise linguistique. C'est une méthode acceptée dans la région européenne et qui commence à gagner du terrain dans le monde. Cette méthode évalue les compétences à tous les niveaux d'apprentissage, pose les bases de l'enseignement et de l'évaluation, des compétences d'expression et de compréhension (orale et écrite), sans être liée à un examen linguistique spécifique.

Le Conseil de l'Europe a consacré un grand effort à la conception et à la création du CECRL, son objectif était beaucoup plus large, il recherchait une communication et une compréhension culturelle et linguistique mutuelles entre les pays européens et une amélioration de l'évaluation des compétences linguistiques afin que la mobilité des gens soient plus agiles, tant sur le plan scolaire que sur le lieu de travail. Le CECRL s'est donc avéré être plus qu'une évaluation certifiée (comme le DELF, le TOEFL ou l'IELTS). C'est plutôt un ensemble de propositions théoriques, méthodologiques et pédagogiques à suivre dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour un niveau de domaine spécifique. À titre d'exemple, au niveau de l'initiation, le CECRL se fixe l'objectif suivant:

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

De cette manière, l'enseignant de langues peut être guidé par ledit objectif pour l'adaptation et la construction de son programme de travail, les cours, les supports à réviser, mais aussi l'évaluation des contenus et la maîtrise linguistique de l'élève. Pour ces raisons, le CECRL a connu un grand succès et a été de plus en plus utilisé dans les établissements d'enseignement publics en Europe, mais aussi dans les écoles privées, ainsi que dans l'évaluation commerciale des compétences linguistiques des candidats et des employés. Dans certains pays, elle a été établie comme une méthode qui remplace les méthodes d'enseignement précédentes. En bref,

c'est une méthode qui a eu une grande diffusion mondiale car, bien qu'elle soit un cadre standard, elle permet une utilisation illimitée et flexible de ses directives.

4.2.3.1. Contexte du CECRL

Le CECRL est le résultat d'une série de politiques gouvernementales, de projets, de travaux de recherche et d'ateliers internationaux développés au cours des quatre dernières décennies au sein du Conseil de l'Europe et en collaboration avec de multiples acteurs d'origines différentes. Trim, (2007) dans son étude « Les langues modernes au Conseil de l'Europe 1954 – 1997 », passe en revue les principaux antécédents en quatre étapes, résumées ci-dessous.

4.2.3.2. La première décennie: 1954-1963

Le Conseil de l'Europe a été fondé en 1949 immédiatement après la Seconde Guerre Mondiale et la division de l'Europe qui en a résulté, avec la prise de pouvoir communiste dans les pays d'Europe centrale et orientale et l'émergence du 'Rideau de fer'. La première priorité du Conseil de l'Europe, en tant qu'organe intergouvernemental composé des 10 premiers membres, était de fournir un point de rencontre pour le maintien d'une démocratie parlementaire pluraliste et la protection des droits de l'homme. À cette fin, au cours des années suivantes, des traités et des conventions ont été signés pour la restauration socioéconomique et le développement de la communication et de la coopération internationales. La Convention Culturelle Européenne, adoptée et signée le 19 décembre 1954 à Paris, proposait de créer des activités dans les domaines de la culture, de l'éducation et du sport, de promouvoir l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation et de promouvoir l'échange d'études dans les territoires (*idem*, 5).

4.2.3.3. Le grand projet: 1964-1974

En 1970, le Conseil de l'Europe et l'organisation d'experts AILA (*International Association of Applied Linguistics in Modern Languages*, ou Association internationale de linguistique appliquée aux langues vivantes), créée à Stockholm en 1963, ont tenu une réunion conjointe pour discuter de l'intensification de son programme de langues vivantes, impliquant de multiples secteurs éducatifs en collaboration avec le Conseil de la coopération culturelle. Dans ce programme, M. Bernard

Schwarz, responsable de l'éducation permanente à l'Université de Nancy, a proposé de ne pas enseigner ou évaluer globalement les matières linguistiques, mais de les diviser en parties constitutives (qu'il a appelées « unités capitalisables »), qui pourraient être prises une par une, puisque les étudiants étaient prêts à le faire (*idem*, 14).

Le Comité a estimé qu'il pourrait contribuer au grand projet sur les langues vivantes en étudiant la faisabilité de l'introduction d'un tel système dans l'enseignement des langues au niveau européen, en donnant les raisons suivantes pour le faire (*idem* 14): a) Les langues vivantes sont la question centrale de l'un des principaux programmes du Conseil de l'Europe, car elles sont un facteur crucial de promotion de l'intégration européenne et de la mobilité des populations; b) la mobilité peut développer une nouvelle langue qui ne devrait pas être prévue pendant la période d'enseignement à temps plein; c) différentes situations sociales nécessitent différents degrés et directions de connaissances et de compétences linguistiques; d) l'enseignement des langues est par nature un domaine approprié pour l'application des technologies éducatives basées sur les médias; et, e) la coordination internationale de l'effort de production est une nécessité, car les coûts élevés de développement et de production doivent être compensés par une économie d'échelle comparable.

Des années plus tard, après une série de réunions préparatoires d'experts, un colloque sur « Le contenu linguistique, les moyens d'évaluation et leur interaction dans l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes dans l'éducation des adultes » s'est tenu à Rüschlikon, Suisse, du 3 au 7 mai 1971, afin d'examiner trois thèmes fondamentaux pour l'introduction d'un système d'unités / crédits qui pourrait être utile dans tous les pays (*idem* 15) : i) de nouvelles formes d'organisation du contenu linguistique ; ii) les types d'évaluation au sein d'une unité / d'un système de crédit; et, iii) les moyens de mettre en œuvre un système d'unités / crédits dans l'enseignement / l'apprentissage des langues vivantes dans l'éducation des adultes.

Les participants au Symposium ont estimé que les conditions des pays étaient adéquates pour la mise en place d'une structure européenne d'information, de consultation et d'action en vue de promouvoir l'étude et la mise en œuvre d'une approche systémique de l'apprentissage des langues par les adultes et, à terme, un système européen d'unités / crédits dans ce domaine. Ils ont recommandé que les institutions de tous les pays membres soient encouragées à participer aux études de cas et aux projets pilotes. Pour gérer ce projet, ils ont recommandé un renforcement de sa structure administrative.

4.2.3.4. « Le Projet 12 », 1982-1987

Entre 1982-1987 a été lancé le « Projet 12 », qui a marqué le plein épanouissement de la promotion des langues vivantes du Conseil de l'Europe. Après la première mise en réseau moderniste et l'échange d'idées dans le cadre du grand projet des années 1960, la synthèse des principes et des modèles au début des années 1970 a mené à des projets pilotes réussis et, dans certains cas, à grande échelle (par exemple, *Follow me!* (Suivez-moi!)). À la fin des années 70, la confiance et les attentes des ministères avaient augmenté au point que les gouvernements nationaux pouvaient mener un programme de réforme sérieux agissant de manière indépendante, mais dans un cadre d'information et d'assistance mutuelle sous les auspices du Conseil. Dans les années 80, l'objectif principal du Projet 12 était: d'enseigner les langues vivantes pour communiquer et soutenir les États membres dans leurs efforts de réforme de l'enseignement primaire et secondaire. Deux mécanismes ont été utilisés à cet effet (*idem*, 30-31) :

- a) Un réseau d'interaction scolaire, dans lequel de petites équipes de participants à des projets innovants se sont rendus dans d'autres États membres pour s'entretenir avec des collègues d'écoles engagées de la même manière, ainsi qu'avec des responsables ministériels impliqués dans l'élaboration du programme national.
- b) Une série de 37 ateliers internationaux pour formateurs d'enseignants, au cours desquels les participants échangeaient des expériences, qu'un groupe d'experts en développement technique dans le domaine de la formation des enseignants utiliserait comme retour d'information et redonnant aux enseignants dont ils étaient responsables dans leurs propres institutions.

4.2.3.5. *Language Learning for European Citizenship (Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne) 1990-1997*

Suite aux recommandations de deux colloques intergouvernementaux: *Language learning in Europe: the challenge of diversity* (Apprentissage des langues en Europe: le défi de la diversité), Strasbourg 1988 (Conseil de Coopération Culturelle 1989) et *Language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe* (Méthodologie d'apprentissage et d'enseignement des langues pour la citoyenneté dans une Europe multiculturelle), Sintra 1989

(Conseil de l'Europe 1992) , le projet ‘Apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne’ a été lancé en 1990, dont l'objectif était de développer davantage les principes et modèles développés au cours des projets précédents et, ce faisant, de donner la priorité aux secteurs éducatifs dans lesquels il ne s'était pas concentré précédemment et ainsi qu'à une série de sujets d'actualité, 1990-1997.

Les nouveaux secteurs prioritaires furent les suivants: a) l'enseignement primaire, qui avait été au centre des préoccupations dans les années 60, mais qui était tombé en ruine après les résultats défavorables du rapport *Burstall Primary French in the Balance*; b) l'enseignement secondaire supérieur et l'interface entre l'école et l'université; c) l'enseignement et la formation professionnels, en particulier dans la transition de l'école au travail; d) une éducation avancée des adultes, s'appuyant sur une expérience d'apprentissage des langues réussie, soit à l'école, dans l'enseignement supérieur ou dans une phase antérieure de l'éducation des adultes (*idem*, 34).

Les thèmes prioritaires de ce projet étaient (*idem*, 35) : a) de nouvelles définitions plus larges des objectifs à différents niveaux, y compris la dimension socioculturelle; b) l'utilisation des nouvelles technologies et des médias, en particulier l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL en anglais -*Computer Assisted Language Learning*); c) l'enseignement bilingue et l'utilisation d'une langue étrangère comme moyen d'enseignement dans une ou plusieurs matières du programme; d) l'intégration des liens éducatifs, des visites et des échanges dans le programme scolaire; e) «apprendre à apprendre», qui aide les élèves à acquérir les attitudes, les connaissances, la compréhension, les compétences et les stratégies nécessaires à l'apprentissage des langues tout au long de la vie; f) l'évaluation des compétences linguistiques et des programmes d'apprentissage.

Au cours de cette période, plusieurs des nouveaux États membres, en particulier dans la région de la Baltique, ont été chargés de placer leur langue nationale au centre de la vie publique. Pour cette raison, ils ont demandé conseil à la section des langues vivantes du Conseil Européen pour la mise en œuvre de la législation linguistique relative à l'emploi et à la citoyenneté, qui a finalement abouti à des procédures et des plans mis en œuvre et acceptés dans chaque pays. Cela témoigne de l'acceptation globale des politiques linguistiques basées sur le Niveau Seuil en français, *threshold-level* en anglais). Dans les années 90, des versions du projet ont été développées par des équipes nationales pour le tchèque, l'estonien, le hongrois, le letton, le lituanien, le roumain, le russe et le slovène.

Le concept de niveau seuil a continué d'être une ressource de valeur inestimable pour les langues nationales, mais aussi les régionales plus petites dans d'autres parties de l'Europe, avec des versions produites pour le galicien (1993), le catalan (1992), le gallois (1996), le maltais (1996) et le grec (1999). Ce concept lancé par le médecin. J. A. van Ek en 1975, vise à permettre l'utilisation des langues étrangères à leurs propres fins, selon la personnalité, les circonstances, les besoins et les intérêts des étudiants eux-mêmes. Ainsi, le concept a permis de renouveler les bases de l'enseignement des langues, de consolider et de renforcer la position des langues et des cultures des plus petits pays indépendants, et de favoriser l'intégration des minorités (territoriales), des travailleurs migrants et des réfugiés (van Ek et Trim, 1998 : 27).

En avril 1996, des membres du Conseil de l'Europe ont été consultés sur le projet d'apprentissage des langues, les réponses de 26 Etats membres ont confirmé l'impact positif du projet, précisant que ces projets qui se sont développés du début des années 1970 jusqu'à cette époque-là, étaient déjà acceptés et mis en œuvre aux niveaux national, régional et local, ce qui permettait aux gouvernements membres de les traiter de manière indépendante (Trim, 20017: 38). Dans ce contexte, le Conseil de l'Europe a pu officiellement construire et lancer le CECRL en 2001, marquant un tournant copernicien (une révolution copernicienne) dans l'enseignement des langues, marquant le début d'un système adaptable et utile à de multiples contextes et langues.

4.2.3.6. Description de la méthode

Le CECRL, tel que décrit, est le résultat des changements socio-économiques produits en Europe, qui ont motivé le renouvellement de l'enseignement des langues et favorisé la compréhension, la coopération et la mobilité géographique sur le continent. Par conséquent, le CECRL était nécessaire pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement, ainsi que les systèmes éducatifs, faciliter la coopération en matière éducative, reconnaître les qualifications linguistiques et aider les acteurs impliqués à localiser et coordonner leurs efforts (Conseil de l'Europe, 2001 : 5).

Pour répondre à ces besoins et créer un 'seuil' pédagogique, le CECRL a pris en compte deux travaux déjà réalisés, le premier était *Threshold Level* (1975), et le second, sa version française 'Niveau Seuil' (1976). Les deux ont été utilisés comme modèles pour atteindre l'objectif, mais ont été adaptés aux circonstances et au contexte de chaque langue. En conséquence, différents pays ont conçu des programmes, publié des manuels et développé des modèles d'évaluation et adapté la méthodologie basée sur ce document jusqu'à sa publication en 2001, dans laquelle les six

niveaux de référence actuels sont déjà définis (Pinar, 2013 : 3). Pour répondre aux exigences d'enseignement et de certification, le concept de niveau défini a été étendu pour couvrir des niveaux spécifiques de connaissances supérieurs et inférieurs au niveau seuil accepté.

Le CECRL est basé sur une compréhension de la maîtrise d'une langue inconnue par types de compétences et sous-compétences, en utilisant des descripteurs pour chaque compétence ou sous-compétence. Ces descripteurs ont été créés sans référence à un langage spécifique, ce qui garantit leur pertinence et leur applicabilité dans tous les domaines. Les descripteurs précisent la maîtrise progressive de chaque compétence, qui est notée sur une échelle de six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Ces échelles de compétence constituent l'une des origines de l'échelle du CECRL à six niveaux.

4.2.3.7. Approche adoptée

La base du CECRL sert à définir les objectifs, le contenu et les méthodes, et fournit des critères objectifs pour développer les compétences linguistiques de l'élève. La nature taxinomique du cadre traite de la complexité du langage humain en le décomposant en composantes séparées et classées, favorisant la coopération sociale pour un apprentissage rapide. Le cadre a été conçu pour couvrir quatre utilisations principales (Conseil de l'Europe, 2001: 6): 1) La planification des programmes d'apprentissage des langues en fonction de leurs connaissances antérieures et de leur articulation avec l'apprentissage futur, ses objectifs et son contenu. 2) Planification de la certification linguistique en termes de: contenu et critères d'évaluation, en termes de performances positives plutôt que de déficiences négatives. 3) La planification de l'apprentissage autodirigé, y compris: une plus grande conscience de soi et des connaissances disponibles chez l'individu, l'établissement d'objectifs propres réalisables et précieux, la sélection des matériaux et l'auto-évaluation. 4) La création de programmes d'apprentissage et de certification de différents types (Conseil de l'Europe, 2001 : 12):

- Globaux, faisant progresser l'apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence en communication.
- Modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé.

- Pondérés, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un « profil » dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés.
- Partiels, ne prenant en charge que certaines activités et habiletés (la réception, par exemple) et laissant les autres de côté.

Le CECRL est basé sur trois principes directeurs: compréhension, transparence et cohérence (Conseil de l'Europe, 2001: 7). L'objectif est que l'individu comprenne la langue, les compétences et l'utilisation possible, que les informations soient claires et facilement compréhensibles pour les utilisateurs et que la description soit exempte de contradictions internes (harmonisation de ses composants internes).

En même temps, la méthode est destinée à être polyvalente (à des fins diverses), flexible (selon les circonstances), ouverte (couches pour pouvoir s'étendre et s'affiner), dynamique (évoluant selon l'expérience), facile à utiliser, non dogmatique (sans lien exclusif avec les théories ou les pratiques linguistiques ou éducatives) (*idem*, 8).

Le Cadre est, au fond, une base commune pour les pays d'Europe utile à l'élaboration de programmes de langues, de directives curriculaires, d'examens, de manuels, etc. Cette base travaille avec et sur la manière dont un individu comprend la langue, en fonction du contexte socioculturel dans lequel la langue est établie et propose des niveaux préétablis de compétences pour progresser dans son apprentissage et sa maîtrise. Le principe qui régit le CECRL est sa définition du langage:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

En d'autres termes, il s'agit d'une approche orientée vers l'action car elle considère l'utilisateur d'une langue comme un 'agent social', un membre de la société inséré dans un certain contexte qui a certaines tâches dans les domaines d'action particuliers. Et dont les actes de parole se produisent dans ledit cadre interactif. Le cadre tente que ces actions menées par des individus, définies comme des 'tâches', soient utilisées stratégiquement pour développer des compétences spécifiques et atteindre un résultat linguistique spécifique. Il s'agit d'un mélange d'éléments behavioristes, cognitivistes et socioconstructivistes dans lesquels convergent de multiples outils spécifiques appliqués au développement linguistique de l'individu en tant qu'agent social.

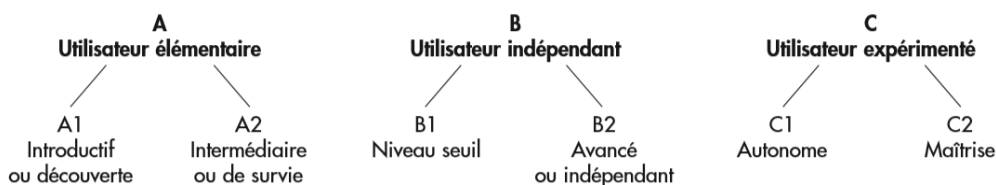
4.2.3.8. Niveaux communs de référence

Le CECRL a une double dimension à partir de laquelle il articule la description de l'utilisation des langues et de la progression de l'apprentissage. D'une part, une dimension horizontale ou qualitative, basée sur un ensemble de catégories générales créées pour que l'étudiant soit capable de comprendre et de maîtriser les usages de la langue (Otero, 2015 : 81). Ces catégories sont (Conseil de l'Europe 2001 : 9-10):

- Compétences: somme des connaissances, des compétences et des caractéristiques individuelles.
- Les compétences générales utilisées pour toutes les actions (linguistiques incluses).
- Compétences en communication qui permettent d'agir via le langage.
- Le contexte (événements et facteurs situationnels, internes et externes à la personne) des actes de communication.
- Les activités langagières (interaction, médiation, expression et compréhension orale et écrite), produites dans un domaine spécifique.
- Le processus langagier, qui renvoie aux processus neurologiques et physiologiques impliqués dans le développement des activités linguistiques
- Les textes ou séquences de discours (parlés ou écrits) sont l'axe de toute activité;
- Les domaines ou sphères (éducatives, professionnelles, publiques et personnelles): secteurs de la vie sociale dans lesquels opèrent les agents sociaux;
- Les stratégies, ou lignes d'action organisées, intentionnelles et régulées choisies par l'utilisateur pour réaliser une tâche.
- Les tâches: actions essentielles pour atteindre un résultat spécifique.

La deuxième dimension, verticale ou quantitative, décrit la progression de la maîtrise progressive de la langue par l'utilisateur et se compose d'une série de six niveaux de référence communs; Ces niveaux sont regroupés en trois grandes étapes (cf. Figure 13): A, B et C, qui, à leur tour, sont subdivisées en deux: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (Otero, 2015 : 81).

Figure 13 Les trois niveaux généraux du CECRL.



Source : Conseil de l'Europe (2001 : 25)

Les fonctions, notions, grammaire et vocabulaire nécessaires à la réalisation des tâches de communication à chaque échelle sont les suivantes (CVC, 2018):






- Le niveau A1 (accès) est le niveau le plus bas d'utilisation générative du langage, l'élève peut interagir de manière simple, sait poser et répondre aux questions sur lui-même et ses besoins, sur l'endroit où il vit, ses connaissances et les choses qu'il possède; son répertoire est très limité et comprend des phrases organisées lexicalement pour des situations spécifiques.
- Le niveau A2 contient la plupart des descripteurs qui exposent les fonctions sociales (salutations, rencontres occasionnelles, réaction aux nouvelles, informations personnelles, se déplacer dans une ville et avec les gens), effectuer des transactions simples (achats, formalités administratives ou voyages). Il peut avoir des conversations et des monologues en termes simples.
- Au niveau B1, l'utilisateur a la capacité d'interagir et de se faire comprendre dans de longues discussions sur divers sujets, de proposer et de demander des opinions personnelles, de s'exprimer dans un langage large et simple. Il peut faire face à des problèmes quotidiens (transports en commun, déplacements, réclamations ...). Il peut même écouter, comprendre, synthétiser et présenter les informations clés d'un discours oral ou écrit.
- Au niveau B2, la capacité d'argumenter efficacement est mise en évidence: il est capable d'expliquer et de défendre ses opinions dans un débat, en fournissant des explications, des

arguments et des commentaires adéquats; construire une chaîne d'arguments raisonnés, expliquer un problème et spéculer sur ses causes et ses conséquences. De plus, un nouveau degré de conscience du langage apparaît chez l'élève, en lui permettant de localiser et de corriger les erreurs. Il peut même compter sur un langage persuasif pour répondre à ses objectifs.

- Le niveau C1 permet à l'utilisateur de s'exprimer couramment et spontanément, presque sans effort. Il maîtrise bien un vaste répertoire lexical qui lui permet de surmonter facilement ses défauts de circonlocutions. Seul un sujet conceptuellement difficile peut entraver la fluidité naturelle de son discours. Il est capable de produire un discours clair, fluide et bien structuré.
- Au niveau C2, l'utilisateur est capable de transmettre des nuances subtiles de sens en utilisant précisément, avec une correction raisonnable, un large éventail de mécanismes de modification; il a une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières, étant conscient du niveau connotatif de sens; Il sait surmonter les difficultés avec une telle discrétion que l'interlocuteur ne s'en rend pas compte.

Plus particulièrement, les seuils linguistiques établis à chaque niveau peuvent être résumés tels qu'ils apparaissent dans la figure 14.

Figure 14 Les seuils linguistiques établis par niveau

		A1 Utilisateur élémentaire	A2 Utilisateur élémentaire	B1 Utilisateur indépendant	B2 Utilisateur indépendant	C1 Utilisateur expérimenté	C2 Utilisateur expérimenté
Comprendre		Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
		Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quand au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une littérature.
Parler		Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
		Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Écrire		Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information et en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Source : Conseil de l'Europe, (2001 : 26-27)

4.2.3.9. L'utilisation de la langue et l'utilisateur

Au fil du temps, la recherche linguistique a déterminé que l'utilisation de la langue est différente selon le contexte dans lequel l'individu se trouve. Ainsi, dit le CVC (2018), la langue et le contenu de la communication, n'est pas un instrument neutre, il change et s'adapte en fonction de la situation. Pour cette raison, le CECRL considère chaque acte de langage comme un élément inséré dans l'un des quatre domaines d'action ou sphères (cf. Tableau 14) d'intérêt dans lesquels la vie sociale est organisée (Conseil de l'Europe, 2001: 45): la sphère personnelle (loisirs, récits personnels, objectifs ou intérêts particuliers), la sphère publique (actes de l'individu en tant que citoyen ou membre d'une organisation), la sphère professionnelle (le métier, le travail et l'occupation) et la sphère éducative (apprentissage organisé au sein d'un établissement d'enseignement).

Ces domaines ont été choisis pour la facilité avec laquelle les élèves peuvent comprendre, utiliser et répondre aux objectifs, aux activités, aux sujets et au matériel d'enseignement et d'évaluation. En même temps, pour permettre à chaque utilisateur de se concentrer sur la sphère de son choix en fonction de ses besoins ou intérêts (Conseil de l'Europe, 2001 : 45).

Il convient de souligner qu'une situation peut concerner différentes sphères, par exemple, la formation professionnelle relie les sphères professionnelle et éducative. Ce qui est intéressant chez eux, ce n'est pas la portée, mais la prise en compte de l'individu comme agent social, lui permettant de s'exprimer en fonction de l'environnement où il se trouve, sans marginaliser les autres, simplement en mettant en avant un temps et un espace spécifiques avec une activité linguistique déterminée.

Dans chaque sphère, apparaissent différentes situations externes qui peuvent être décrites en termes des (*idem*, 46) : lieux où elles se produisent, institutions ou organisations, personnes impliquées et leurs rôles sociaux, objets (animés et inanimés) dans l'environnement, événements qui se déroulent, opérations menées par les personnes impliquées, et des textes trouvés dans la situation.

Le tableau # montre quelques exemples des catégories situationnelles précédentes, classées selon les domaines, probablement utiles dans la plupart des pays européens. Cependant, il s'agit d'une liste purement illustrative, qui peut être élargie si l'enseignant le juge approprié.

Tableau 14 Sphères d'activité du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Domaine	Personnel	Public	Professionnel	Éducationnel
Lieux	maison : pièces, jardin... * chez soi * dans la famille * chez des amis * chez des inconnus espace privé dans une auberge, à l'hôtel... campagne, littoral, etc.	lieux publics : rue, place, parc, etc. ; transports en commun, magasins, (super) marchés, hôpitaux, cabinets médicaux, centres médicaux, stades, terrains, salle de sport, théâtre, cinéma, loisirs, restaurant, café, hôtel, lieux de culte	bureaux, usines, ateliers, ports, gares, fermes, aéroports, magasins, boutiques, etc. sociétés de services, hôtels, fonction publique	écoles, auditorium, salles de classes, cours de récréation, terrains de sports, couloirs, ét. d'enseignement supérieur : universités, salles de conférence, salles de séminaire, association des étudiants, résidences universitaires, laboratoires, restaurants universitaires
Institutions	la famille réseaux sociaux	les autorités, organismes politiques, justice, santé publique, associations, sociétés caritatives, partis politiques, groupes religieux/confessionnels	entreprises : - de la fonction publique, - multinationales, - nationalisées, syndicats	école, ét. d'enseignement supérieur, université, sociétés savantes, associations professionnelles, organismes de formation continue
Personnes	(grand) parents, enfants, frères et sœurs tantes, oncles, cousins et cousines, belle-famille, époux, intimes, amis, connaissances	simples citoyens, représentants officiels, vendeurs dans un magasin, police, armée, forces de sécurité, conducteurs, contrôleurs, passagers, joueurs, supporters, spectateurs, acteurs, public, serveurs, barman, réceptionnistes, clergé, fidèles	employeurs/employés, directeurs, collègues subordonnés, consommateurs, réceptionnistes, secrétaires, personnel d'entretien, etc.	professeurs principaux, équipe pédagogique, personnel d'encadrement, professeurs, parents, condisciples, professeurs, chargés de cours, étudiants, bibliothécaire, personnel de laboratoire, personnel de restaurant, personnel d'entretien concierges, secrétaires
Objets	décoration/ameublement, habillement, équipements domestiques, jouets, outils, hygiène personnelle... objets d'art, livres, animaux domestiques, animaux sauvages, arbres, plantes, pelouse, bassins, biens domestiques, bagages à main, équipements de loisir, de sport	argent, porte-monnaie, portefeuille, documents officiels, marchandises, armes, sacs-à-dos, valises, sacs de voyage, balles, programmes, repas, boissons, casse-croûte, passaports, autorisations, permis	machines de bureau (bureautique), machines industrielles, outils industriels et artisanaux	fournitures scolaires, uniformes, équipement et vêtements de sport, alimentation, équipement audiovisuel, tableau et craie, ordinateurs, cartables et sacs
Événements	fêtes de famille, rencontres, incidents, accidents, phénomènes naturels, soirées, visites, promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture, vacances, excursions, événements sportifs	incidents, accidents/maladies, réunions publiques, procès, audiences, tribunaux, journées de solidarité, amendes, arrestations, matchs, concours, spectacles, mariages, funérailles	réunions, interviews, réceptions, congrès, foires commerciales, consultations, ventes saisonnières, accidents du travail, conflits sociaux	rentrée des classes/entrée en classe, fin des cours, visites et échanges, journées/soirées des parents, journées/compétitions sportives, problèmes disciplinaires
Actes	gestes de la vie quotidienne, par exemple : s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver... bricolage, jardinage, lecture, radio et T.V., passé-temps, jeux/sports	achats, utilisation de services médicaux, voyages par : routier/train/bateau/avion, sorties en ville/loisirs, offices religieux	administration des affaires, gestion industrielle, opérations de production, procédures administratives, transport par route, opérations de vente, commercialisation, applications informatiques, entretien des bureaux	assemblée (générale), leçons, jeux, récréation clubs et associations, conférences, dissertation, travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque, séminaires et travaux dirigés, travail personnel, débats et discussions
Textes	télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans, magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courrier personnel, enregistrements et radio/diffusion	avis au public, étiquettes et emballages, dépliants, graffitis, billets, horaires, annonces, règlements, programmes, contrats, menus, textes sacrés, sermons/hymnes	lettre d'affaires, note de rapport, consignes de sécurité, modes d'emploi, règlements, matériel publicitaire, étiquetage et emballage, description de fonction, signalisation, cartes de visites, etc.	documents authentiques, manuel scolaire, livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau, notes d'origines diverses, textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte, cahiers d'exercices, articles de journaux, résumés, dictionnaires (unilingues/bilingues)

Source : Conseil de l'Europe (2001 : 43).

D'un autre côté, le CECRL est confronté à des conditions externes dans lesquelles la communication implique des restrictions pour l'utilisateur (ou l'apprenant) et ses interlocuteurs.

Celles-ci sont divisées en quatre types: physique (ou cadre extérieur), social, temporel et autres (cf. Tableau 15).

Tableau 15 Les différentes contraintes pesant sur la communication dans le cadre extérieur.

Conditions matérielles	<i>a. pour l'oral</i> – clarté de la prononciation (diction) – bruit ambiant (trains, avions, parasites, etc.) – interférences (rue bondée, marchés, cafés, soirées, discothèques, etc.) – distorsions (mauvaises lignes téléphoniques, réception par radio, systèmes de sonorisation) – conditions météorologiques (vent, froid extrême, etc.). <i>b. pour l'écrit</i> – imprimé de mauvaise qualité – écriture peu lisible – éclairage faible, etc.
Conditions sociales	nombre d'interlocuteurs et la familiarité qu'ils ont entre eux – statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.) – présence/absence de public ou d'oreilles indiscretes – nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimitié, coopération)
Contraintes de temps	contraintes différentes pour le locuteur et l'auditeur (temps réel) ou le scripteur et le lecteur (plus souple) – temps de préparation (pour discours, rapports, etc.) – limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions (par exemple, par des règles, les frais encourus, les événements concomitants et les responsabilités engagées, etc.)
Autres contraintes	financières ; angoissantes (situation d'examen), etc.

Source : Conseil de l'Europe (2001 : 42).

Sachant que les capacités individuelles varient et que les contextes d'apprentissage sont toujours différents, il est nécessaire d'anticiper ces limites pour faire face à la ou aux difficultés actuelles du processus d'apprentissage. En outre, le contexte externe et le contexte mental doivent être pris en compte lors de la communication, à la fois ceux de l'utilisateur (ou de l'élève) mais aussi ceux de l'interlocuteur (Conseil de l'Europe, 2001: 45).

Si le contexte extérieur représente l'articulation du monde, qui influence la langue d'une communauté, par l'éducation et l'expérience, le contexte mental de l'utilisateur renvoie à un ensemble d'éléments que l'individu possède et qu'il utilise pour pouvoir expliquer et organiser son expérience, parmi eux: l'appareil perceptuel, les mécanismes d'attention, l'expérience à long terme (qui affecte la mémoire, les associations et les connotations), la classification pratique des objets et des événements, et la catégorisation linguistique.

Le contexte externe affecte ou conditionne le contexte mental en raison de: les intentions lors de l'initiation de la communication, la ligne et le flux des pensées (idées, sentiments, sensations, impressions, etc.), les attentes, les besoins, les impulsions, l'humeur, la santé et les qualités personnelles. De cette façon, le langage produit n'est que légèrement lié au contexte

externe observable et largement au contexte mental. Et, puisque le langage suppose un acte communicatif qui circule dans deux directions, de qui émet et qui reçoit le message, il est également important de considérer l'interlocuteur de l'utilisateur, afin d'apprécier la convergence partielle entre le contexte mental de l'utilisateur spécifique et le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs) (Conseil de l'Europe, 2001 : 44).

4.2.3.10. Stratégies

Le niveau seuil de 1990 a classé les catégories thématiques de communication selon les domaines spécifiques des thèmes, des sous-thèmes et des « notions spécifiques ». Ainsi, les thèmes suivants sont présentés: caractérisation personnelle; logement, foyer et environnement; vie quotidienne; congés et loisirs; voyages; relations avec d'autres personnes; santé et bien-être; éducation; achats; nourriture et boissons; services publics; lieux; langue étrangère; temps (conditions atmosphériques).

Dans chacun de ces domaines thématiques, des sous-catégories sont établies (par exemple, sur le thème des congés et du temps libre, il y a: les loisirs, les passe-temps et centres d'intérêt, la radio, la télévision, les musées, l'art, les sports, etc.), au sein de chacune desquelles « des notions spécifiques sont établies » (Par exemple: lieux, institutions et organisations, personnes, objets, événements, actions) (Conseil de l'Europe, 2001 : 45).

Dans chaque situation donnée, des actes de communication sont effectués avec d'autres individus, ou des interlocuteurs plutôt, avec lesquels ils échangent des communications afin de satisfaire leurs besoins (Conseil de l'Europe, 2001 : 46). Exemples: au niveau personnel, il est possible qu'un individu recherche des informations liées à une autre personne (connaissances familiales, ses goûts, ou un simple échange d'informations, etc.); ou, dans la sphère publique, des transactions d'achat-vente peuvent avoir lieu; ou, dans le domaine professionnel, il peut y avoir des motivations pour apprendre de nouveaux éléments (réglementations, études, langues); dans le domaine de l'éducation, échange de vues lors de conférences, colloques, publications professionnelles, etc.

Afin d'effectuer des tâches de communication, les utilisateurs doivent effectuer des activités langagières de caractère communicatif et mettre en œuvre des stratégies de communication. La conversation, par exemple, en fait partie et elle est interactive, c'est-à-dire que les participants alternent en tant que producteurs et récepteurs. Dans d'autres cas, l'acte de

communication suppose que le récepteur et l'expéditeur soient séparés, comme dans le cas de la lecture ou de l'écoute d'une émission de radio, ce processus est appelé médiation et peut être interactif ou non.

De telles activités sont mises en pratique en classe. On les appelle des stratégies, c'est-à-dire des moyens utilisés pour mobiliser et équilibrer les ressources de l'étudiant, mettre en œuvre des compétences et des procédures afin de satisfaire les demandes de communication dans le contexte et réussir la tâche en question de la manière la plus appropriée ou aussi économique que possible, selon son objectif spécifique. L'utilisation de stratégies de communication implique l'application de principes métacognitifs: planification, exécution, contrôle et réparation des différents types d'activité communicative: compréhension, expression, interaction et médiation. Le CECRL propose, sur cette base, différentes activités et stratégies d'expression qui incluent la compréhension et l'expression orale et écrite.

Dans le cas de l'expression, la production d'un support oral est recherchée (faire des annonces publiques ou des discours lors de réunions publiques, conférences universitaires, etc.) (*idem*, 48), et dans les activités d'expression écrite, l'utilisateur est l'auteur d'un texte écrit (formulaires et questionnaires complets, rédaction d'articles, rapports, lettres, notes, etc.) (*idem* 51).

Les stratégies d'expression impliquent de mobiliser des ressources, de rechercher un équilibre entre les différentes compétences, de maximiser les qualités et d'éviter les insuffisances afin d'adapter le potentiel disponible à la nature de la tâche. Des ressources internes sont mises en service, impliquant éventuellement une préparation consciente (préparation), le calcul de l'effet des styles, des structures de discours ou des formulations (faire attention au destinataire), et la recherche dans un dictionnaire ou l'obtention d'aide lorsqu'il s'agit d'un manque (emplacement des ressources). Il existe deux types de stratégies, celles d'évitement et les stratégies de réalisation : les premières sont les procédures de réajustement de nos objectifs lorsque les ressources disponibles sont limitées. Les secondes sont celles qui nous permettent de trouver les moyens de gérer par un réajustement à la hausse de nos ressources (Conseil de l'Europe, 2001 : 53).

Dans les activités de compréhension, de la même manière, il est demandé que l'utilisateur en tant qu'auditeur, reçoive et traite les informations saisies sous la forme d'une déclaration émise par un ou plusieurs intervenants (écoute des conversations, des médias, des conférences et des présentations en public) (Conseil de l'Europe, 2001 : 54). En tant que lecteur qui reçoit et traite des

informations à partir de textes écrits produits par un ou plusieurs auteurs (lire pour des conseils généraux, pour des informations, pour suivre des instructions ou pour le plaisir). L'objectif des deux est que l'utilisateur puisse saisir une idée générale, une compréhension détaillée ou spécifique, saisir les implications, etc. (Conseil de l'Europe, 2001 : 57).

Les stratégies de compréhension impliquent d'identifier le contexte et la connaissance du monde approprié à ce contexte, de mettre en œuvre dans ce processus ce qui est considéré comme des schémas appropriés. Celles-ci, à leur tour, établissent des attentes concernant l'organisation et le contenu de ce qui va se passer (Cadrage). Lors de la compréhension, des indices (éléments clés) identifiés dans le contexte global (linguistique et non linguistique) sont utilisés, ainsi que les attentes dudit contexte. Grâce à un processus d'approximation successive, les lacunes apparentes et possibles du message sont comblées par déduction afin de matérialiser la représentation du sens, et l'importance du message et de ses éléments constitutifs (Conseil de l'Europe: 2001, 59).

4.2.3.11. Compétences

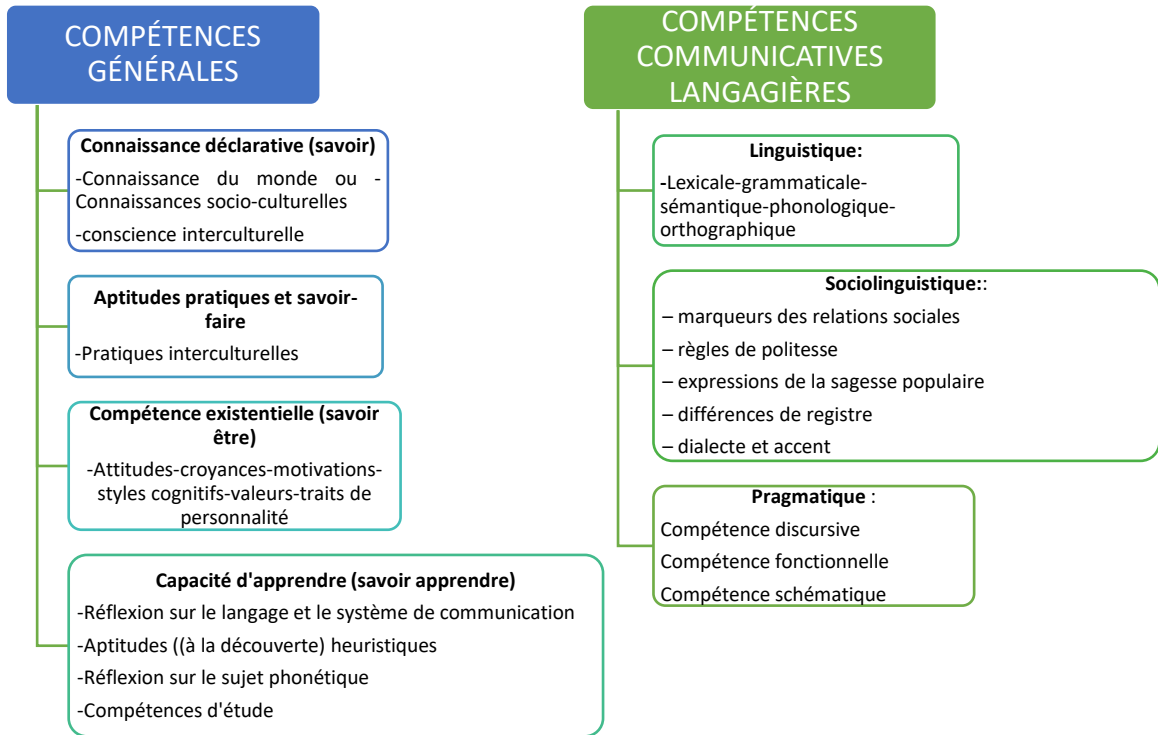
Comme le mentionne Otero (2015 : 84), la notion de compétence communicative reprise par le CECRL trouve son origine dans la théorie linguistique de Chomsky, mais en l'adaptant à l'enseignement des langues à travers la notion de 'fait communicatif'. En 1980, Canale et Swain ont présenté la première théorie de la compétence communicative. L'idée centrale derrière cette approche réside dans le fait que la relation entre les catégories de forme et de sens varie quelque peu d'une langue à l'autre (en fonction de leur importance pour la vie de la communauté), cette différence se creuse plus socialement que dans le naturel (physique). La connaissance de ces relations, acquise par l'expérience, façonne le langage. Et, en principe, ce n'est pas que les étudiants acquièrent une nouvelle connaissance du monde mais que la connaissance possédée soit la base de départ sur laquelle la nouvelle langue va agir. Cette connaissance comprend à la fois les lieux, les institutions et les organisations, les personnes, les objets, les événements, les processus et les interventions dans différents domaines, tels que les classes d'entités (concrètes et abstraites, animées et inanimées, etc.) et leurs propriétés et relations (espace-temps, associatif, analytique, logique, cause à effet, etc.) (Conseil de l'Europe, 2001: 82). Il ne faut pas oublier que les connaissances socioculturelles sont très variables entre les cultures et les individus (notamment en ce qui concerne la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations personnelles, les valeurs, les

croyances et les attitudes, le langage corporel et les conventions sociales), la compétence communicative peut donc ne pas exister préalablement.

Un concept qui soutient les aptitudes à la communication est celui de la « conscience interculturelle », c'est-à-dire les similitudes et les différences distinctives dans les connaissances, les perceptions et les compréhensions entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (Conseil d'Europe, 2001 : 83). C'est à travers cette interface que peuvent apparaître les compétences et les capacités interculturelles, qui sont la sensibilité et la capacité de relier les cultures et d'utiliser diverses stratégies pour établir des contacts avec des individus qui en sont issus.

Dans un sens plus général, le concept se réfère à 'savoir apprendre', ce qui signifie la capacité d'observer et de participer à de nouvelles expériences et d'incorporer de nouvelles connaissances aux connaissances existantes, en les modifiant si nécessaire. Pour la réalisation des intentions communicatives, les utilisateurs de langues ou les étudiants exercent leurs capacités générales, comme détaillé ci-dessous, ainsi qu'une compétence communicative plus spécifiquement liée à la langue (Conseil de l'Europe, 2001 : 106). Le CECRL reconnaît que les compétences en communication sont intégrées aux compétences générales de l'individu, décrites dans la Figure 15:

Figure 15 Compétences générales et compétences communicatives langagières.



Source : avec information du Conseil de l'Europe (2001).

L'objectif principal de l'apprentissage des langues étrangères est le développement de la compétence communicative ou de la capacité (des connaissances et de l'utilisation) pour interagir de manière appropriée sur le plan linguistique dans différentes situations de communication, tant oralement que par écrit. Cette capacité englobe trois compétences (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et pour son développement, elle est soutenue et collabore dans l'affirmation des compétences générales de la personne (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre) (Fernández López, 2003 : 29).

La compétence linguistique est liée à la maîtrise du code linguistique (grammaire, lexique, prononciation et orthographe) et se concentre sur les connaissances et la capacité d'utiliser ces éléments pour se comprendre et s'exprimer. Cette compétence est au service de la communication et est, de ce point de vue, telle qu'elle doit être traitée en classe, et non comme une fin en soi. Elle se compose des sous-compétences suivantes (Conseil de l'Europe, 2001: 87):

- Lexicale: la connaissance et l'utilisation du vocabulaire d'une langue, comporte des éléments lexicaux (formules, idiomes et phrases) et grammaticaux (articles, pronoms, adjectifs, prépositions, verbes, etc.).
- Grammaticale: la connaissance et l'utilisation des ressources grammaticales d'une langue (éléments, catégories, classes, structures, processus et relations).
- Sémantique: elle comprend la prise de conscience et le contrôle de l'organisation du sens des mots que l'élève a (définie par la relation des mots avec le contexte et les relations sémantiques des mots).
- Phonologique: connaissance et compétence dans la perception et la production des unités sonores (phonèmes) de la langue et de ses caractéristiques distinctives (intensité, nasalité, occlusion, labialité), la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence accentuée de mots, etc.), phonétique des phrases (prosodie) et réduction phonétique.
- Orthographique: connaissance et compétence dans la perception et la production des symboles dont les textes écrits sont composés (la forme des lettres, l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes, signes de ponctuation et règles d'utilisation, conventions typographiques et signes non alphabétisés).
- Orthoépique : implique que les élèves, dans la lecture à haute voix d'un texte préparé, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Cela suppose : la connaissance des implications des formes écrites, des conventions orthographiques et de prononciation, la capacité de consulter un dictionnaire, et la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques...) selon le contexte.

La compétence sociolinguistique ajoute la connaissance des conventions de la langue. Autrement dit, c'est l'approche du contexte social à travers la langue, elle comprend les marqueurs linguistiques des relations sociales (salutations, traitement et conventions), les règles de courtoisie, les expressions de la sagesse populaire (expressions, dictons, idiomes), différences de registre, de dialecte et d'accent, etc.

La compétence pragmatique permet la relation entre les éléments linguistiques, le contexte et les utilisateurs, et est donc la capacité de s'adapter à la situation communicative, de coopérer dans la communication, de réagir naturellement, de maîtriser la parole, de prendre en compte le sujet, les intentions communicatives, les interlocuteurs et le contexte où l'échange a lieu. En

d'autres termes, il se réfère à la connaissance que l'utilisateur ou l'élève possède des principes selon lesquels les messages : sont organisés, structurés et ordonnés (« compétence discursive »); ils sont utilisés pour effectuer des fonctions de communication (« compétence fonctionnelle »); ils sont séquencés selon des schémas d'interaction et de transaction (« compétence schématique »).

Toutes ces compétences cherchent le développement de la communication. Par conséquent, elles sont activées dans le but de la compréhension orale et écrite, de l'expression orale et écrite, ainsi que de l'interaction des deux codes.

4.2.4. Apprentissage et enseignement des langues à travers le CECRL

Les finalités et objectifs de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, selon le CECRL, doivent être basés sur une appréciation des besoins des élèves et de la société, dans les tâches, les activités et les processus linguistiques que les élèves doivent réaliser afin de les satisfaire, ainsi que dans les compétences et stratégies qui doivent être développées pour y parvenir. Comme indiqué précédemment, l'apprentissage doit être progressif, afin d'évaluer les compétences linguistiques d'un élève. Ainsi, la compréhension et l'expression, écrites et orales, peuvent être décomposées comme illustré dans les tableaux 16, 17 et 18.

Tableau 16 Échelles de démonstration détaillées : compréhension de l'écrit.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Les types de textes que je comprends	Textes très courts et simples, surtout des descriptions courtes et simples, notamment si elles sont illustrées. Instructions courtes et simples, par exemple, cartes postales et notices courtes et simples	Textes sur des sujets familiers et concrets. Textes courts et simples, par exemple, lettres ou télécopies personnelles ou d'affaires courantes, la plupart des panneaux et notices courants. Pages jaunes, petites annonces	Textes factuels simples et directs sur des sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Documents courants tels que lettres, dépliants et documents officiels courts. Articles de presse simples et directs sur des sujets familiers et la description de faits. Textes argumentatifs clairement rédigés. Lettres personnelles exprimant des sentiments et des souhaits. Instructions claires et directes, clairement rédigées pour du matériel	Correspondance relative à mon centre d'intérêt. Textes plus longs, y compris des articles spécialisés hors de mon domaine et sources très spécialisées dans mon domaine. Articles et comptes rendus sur des problèmes d'actualité écrits avec un point de vue spécial	Large gamme de textes longs et complexes de type social, professionnel ou universitaire. Instructions complexes sur une nouvelle machine inconnue ou sur une procédure hors de mon domaine	Large gamme de textes longs et complexes – pratiquement toutes les formes d'écrit. Écrits littéraires ou non, abstraits, structurellement complexes ou largement familiers
Ce que je comprends	Noms familiers, mots et expressions élémentaires	Brefs textes simples. Information spécifique dans des documents courants simples	Langue factuelle simple et directe. Raisonnement d'ordre général clairement rédigé (mais pas forcément tous les détails). Instructions simples et directes. Information générale nécessaire dans des documents courants. Repérage d'informations spécifiques dans un texte long ou plusieurs courts	Compréhension facilitée par un large vocabulaire de lecture ; difficulté avec des expressions et la terminologie. Compréhension du sens principal de la correspondance dans mon domaine et d'articles spécialisés hors de mon domaine (avec un dictionnaire). Information, idées et opinions extraites de sources très spécialisées dans mon domaine. Repérage des détails pertinents dans des textes longs	Identification de points de détails fins y compris attitudes et opinions non explicites. Compréhension en détail de textes complexes, y compris des points très fins, des attitudes et des opinions (voir conditions et limites)	Les subtilités de style et de sens qu'elles soient implicites ou explicites
Conditions et limites	Une seule phrase à la fois	Réduit essentiellement à la langue courante quotidienne et à celle de mon travail	Capacité à identifier les conclusions principales et à suivre un raisonnement réduit aux textes simples et directs	La variété et les types de textes ne sont qu'une limite mineure. Capacité de lire des textes de types différents et de façons différentes selon le but et le type du texte. Dictionnaire nécessaire pour les textes plus spécialisés ou moins familiers	Compréhension des détails de textes complexes seulement avec relecture des parties difficiles. Utilisation occasionnelle du dictionnaire	Peu de limites. Peut comprendre et interpréter pratiquement toute forme d'écrit. Un vocabulaire et des expressions très rares ou archaïques peuvent être inconnus mais sans que la compréhension en soit gênée

Source : avec information du Conseil de l'Europe (2001 :170).

Tableau 17 Échelles de démonstration détaillées : production écrite.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Les types de textes que je peux écrire	Très courts échantillons d'écrit ; mots isolés et phrases élémentaires très courtes. Par exemple, messages simples, notes, formulaires et cartes postales	Textes habituellement courts et simples. Par exemple, lettres personnelles simples, cartes postales, messages, notes et formulaires	Un texte suivi compréhensible dont les éléments sont connectés	Une variété de textes différents	Une variété de textes différents. Capacité à s'exprimer avec clarté et précision en utilisant la langue avec souplesse et efficacité	Une variété de textes différents. Capacité à transmettre des finesses de sens avec précision. Capacité à écrire de manière convaincante
Ce que je peux écrire	Chiffres et dates, mon propre nom, ma nationalité, mon adresse et autres informations personnelles nécessaires pour remplir un formulaire simple lors d'un voyage. Phrases simples et courtes coordonnées par « et » ou « et puis », par exemple	Textes qui décrivent normalement les besoins immédiats, des événements personnels, des lieux familiers, des loisirs, le travail, etc. Textes normalement composés de phrases élémentaires courtes. Capacité à utiliser les connecteurs les plus fréquents (par exemple <i>et</i> , <i>mais</i> , <i>parce que</i>) pour lier les phrases afin d'écrire une histoire ou de décrire quelque chose sous forme d'énumération	Capacité à transmettre une information simple à des amis, à du personnel, etc. dans la vie quotidienne. Capacité à transmettre des idées simples et directes sans rien omettre. Capacité à donner des nouvelles, exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que le cinéma, la musique, etc. Capacité à décrire dans le détail des expériences, des sentiments et des faits	Capacité à transmettre des nouvelles et des opinions efficacement et à répondre à celles des autres. Capacité à utiliser des mots de liaison variés pour indiquer clairement la relation entre les idées. Orthographe et ponctuation sont raisonnablement correctes	Capacité à produire des écrits clairs, fluides et bien structurés qui montrent un usage maîtrisé des modèles d'organisation, des connecteurs et des articulateurs. Capacité à caractériser avec précision des opinions et des assertions en relation aux degrés, par exemple, de certitude/ incertitude, croyance/ doute, similitude. La mise en page, le découpage et la ponctuation sont facilitants et cohérents. À l'exception de lapsus occasionnels, l'orthographe est correcte	Capacité à produire des textes cohérents et construits en utilisant de façon appropriée et complète toute la gamme des modèles d'organisation et celle des articulations. Il n'y a pas de fautes d'orthographe
Conditions et limites	À l'exception des mots et expressions les plus courants, il faut consulter un dictionnaire	Sur des sujets courants et familiers seulement	Il se peut que la gamme des textes se limite aux plus courants et familiers, tels que la description de choses ou d'actions ; mais le raisonnement et la contradiction, par exemple, restent difficiles	L'expression de fines nuances dans une prise de position ou l'évocation de sentiments ou d'expériences peut s'avérer difficile	L'expression de fines nuances dans une prise de position ou l'évocation de sentiments ou d'expériences peut s'avérer difficile	Aucun besoin de consulter un dictionnaire sauf pour quelques mots spécialisés dans un domaine peu connu

Source : avec information du Conseil de l'Europe (2001 :171).

Tableau 18 Échelles de démonstration détaillées : compréhension de l'oral.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Les types de textes que je peux comprendre	Des expressions très simples, sur moi, les gens que je connais et ce qui m'entoure. Questions, instructions et consignes. Par exemple, expressions quotidiennes, questions, instructions, consignes brèves et simples	Des expressions et phrases simples sur des sujets qui me concernent. Des conversations et des discussions quotidiennes simples. Les questions courantes dans les médias. Par exemple, messages, échanges courants, consignes, nouvelles télévisées ou radio diffusées	Discours sur des sujets familiers et information factuelle. Conversations et discussions quotidiennes. Programmes des médias et films. Par exemple, modes d'emploi, conférences et exposés courts	Toutes sortes de discours sur des sujets familiers. Conférences, programmes des médias et films. Par exemple, discussions techniques, comptes rendus, interviews en direct	Discours oral en général. Conférences, discussions et débats. Annonces publiques. Information technique complexe. Documents enregistrés et films. Par exemple, des conversations de locuteurs natifs	Toute langue parlée en direct ou enregistrée. Conférences et présentations spécialisées
Ce que je comprends	Noms et mots simples. Idées générales. Assez pour répondre ; donner des renseignements sur soi, suivre des instructions	Langue quotidienne courante. Discussions et conversations quotidiennes simples. Le point important. Assez pour suivre	Le sens de quelques mots inconnus, en le devinant. Sens général et détails spécifiques Idées générales et information spécifique.	Idées et langue complexes. Le point de vue et les attitudes du locuteur	Assez pour participer activement à la conversation. Sujets abstraits et complexes. Attitudes et relations implicites entre les locuteurs	Compréhension globale et détaillée sans aucune difficulté
Conditions et limites	Discours clair, lent et diction soignée. À condition que l'interlocuteur soit bienveillant	Discours clair et lent. Aura besoin de la bienveillance de l'interlocuteur (trice) ou d'illustrations. Devra quelquefois demander que l'on répète ou reformule	Discours clair standard. Aura besoin d'un support visuel et d'action. Devra quelquefois demander que l'on répète une phrase ou une expression	Langue standard avec quelques usages idiomatiques et même dans un environnement relativement bruyant	A besoin de confirmer occasionnellement des détails si l'accent est inhabituel	Aucune à condition d'avoir le temps de s'habituer à ce qui n'est pas courant

Source : avec information du Conseil de l'Europe (2001 :172).

Cet arrangement donne la liberté de définir le profil individuel de l'étudiant, afin de se concentrer sur le développement des compétences de manière détaillée et séparée, à travers les sous-catégories mentionnées précédemment. Par exemple, si un étudiant a besoin de se concentrer sur la langue écrite, la décomposition proposée par le CECRL permet de trouver les stratégies appropriées pour y parvenir, sans pour autant négliger ceux qui ont uniquement besoin ou qui sont intéressés par la compréhension orale. C'est donc une méthode qui permet de décider quelles compétences, tâches, activités et stratégies peuvent être utilisées pour le développement d'un élève spécifique. Le sens de ces considérations est que les objectifs appropriés pour une étape spécifique d'apprentissage d'un élève particulier, ou d'un type d'élève à une étape spécifique, ne peuvent pas nécessairement être dérivés d'une lecture simple et superficielle des échelles proposées pour chaque paramètre.

Ceci est important lorsque l'on considère le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, toutes deux présentent un déséquilibre, ou une variabilité, car les étudiants maîtrisent mieux une langue que l'autre (s), dans chaque langue les compétences ont des profils différents et le profil pluriculturel diffère du profil plurilingue (par exemple: une bonne connaissance de la culture d'une communauté, mais une mauvaise connaissance de sa langue; ou une mauvaise connaissance d'une communauté dont la langue prédominante est cependant maîtrisée).

Les compétences plurilingues et pluriculturelles sont très utiles car elles favorisent le développement de la conscience de la langue et de la communication. En outre, ils exploitent et développent (encore plus) les compétences sociolinguistiques et pragmatiques préexistantes, produisent une meilleure perception de la généralité et de la spécificité de l'organisation linguistique des différentes langues, et améliorent la connaissance de la façon d'apprendre et la capacité à établir des relations avec d'autres personnes et dans de nouvelles situations. Celles-ci peuvent accélérer, dans une certaine mesure, l'apprentissage ultérieur dans les domaines linguistique et culturel, que la maîtrise d'une langue spécifique reste 'partielle' ou non.

La perspective est utile car elle privilégie la diversité des objectifs d'apprentissage et la variété que l'on retrouve dans l'organisation de l'enseignement. Par conséquent, « l'apprentissage des langues » (une approche dérivée de la psycholinguistique théorique) est défini comme le processus par lequel la capacité linguistique est obtenue à la suite d'un processus planifié, en particulier par le biais d'études universitaires dans un cadre institutionnel. Dans ce processus d'apprentissage, il y a deux positions. Une position dans laquelle les théoriciens considèrent que les capacités de traitement de l'information humaine sont suffisamment fortes pour qu'un être humain exposé à un langage compréhensible puisse l'acquérir et être capable de l'utiliser à la fois pour la compréhension et l'expression. Une autre position, celle des chercheurs qui considèrent que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire nécessaires et un vocabulaire suffisant pourront comprendre et utiliser la langue en fonction de leur expérience antérieure et de leur bon sens sans avoir besoin de répéter.

Entre les deux extrêmes, on considère que l'apprentissage est facilité, en particulier dans des conditions de classe artificielles, par une combinaison d'apprentissage conscient et de pratique suffisante pour réduire ou éliminer l'attention explicite aux compétences physiques basiques de la parole et de l'écriture, ainsi que la correction morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour mener des stratégies de communication de plus haut niveau.

Pour faciliter l'apprentissage, le CECRL recommande un rôle pour chaque type d'acteur à suivre (Conseil de l'Europe, 2001 : 140-142).

Les évaluateurs, liés aux examens et aux notes, devront prendre en considération les paramètres d'apprentissage pertinents pour les qualifications et le niveau requis. Ils devront prendre des décisions concrètes sur les tâches et les activités à inclure, les sujets à maîtriser, les formules, les locutions, les éléments lexicaux et les aspects socioculturels requis.

Les autorités éducatives, prépareront les orientations curriculaires ou élaboreront les programmes éducatifs, préciseront les objectifs d'apprentissage (en fonction des tâches, des matières, des compétences, etc.), notamment en proposant des orientations ou des suggestions sur les méthodes à utiliser.

Les auteurs des manuels et les responsables de la conception des cours doivent prendre des décisions spécifiques et détaillées concernant la sélection et la disposition des textes, des activités, du vocabulaire et de la grammaire qui sont présentés à l'étudiant. Ils doivent fournir des instructions détaillées pour les devoirs, les activités en classe et les activités individuelles.

Les enseignants doivent utiliser des manuels et du matériel pédagogique, élaborer et appliquer des tests pour les examens, prendre des décisions à tout moment concernant les activités en classe, suivre les progrès des élèves et surmonter leurs problèmes d'apprentissage.

Les élèves doivent développer des compétences et des stratégies (dans la mesure où ils ne l'ont pas déjà fait) et effectuer les tâches, activités et processus nécessaires pour participer efficacement aux situations de communication. Ils peuvent utiliser l'apprentissage autonome pour progresser dans les catégories dont ils ont le plus besoin ou qui leur conviennent le mieux.

Certaines des stratégies pour promouvoir l'apprentissage des élèves, proposées par le CECRL, sont (Conseil de l'Europe, 2001 : 110-111):

- a) Par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2
 1. En face à face avec des locuteurs natifs
 2. En écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas
 3. En écoutant la radio, des enregistrements, etc.
 4. En écoutant et regardant la télévision, des vidéos, etc.
 5. En lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazines, récits, romans, affiches et panneaux publics, etc.)
 6. En utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
 7. En participant à des forums en ligne et hors ligne
 8. En participant à des cours où l'on utilise la L2 comme langue d'enseignement.
- b) Par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 (apport intelligible)
- c) Par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent

- d) Par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 (apport compréhensible) ;
- e) En autodidaxie, par l'étude individuelle (guidée), en poursuivant des objectifs que l'on s'est fixés et en utilisant le matériel pédagogique disponible
- f) Par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2
- g) Par une combinaison des activités comme en f. mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.
- h) Par la combinaison des activités ci-dessus en commençant peut-être par f. mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle
- i) En combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc.

4.2.5. Les tâches

Les tâches font partie de la vie quotidienne dans un cadre personnel, public, éducatif ou professionnel. Chacune d'elles implique l'activation stratégique de compétences spécifiques chez l'individu afin de mener une série d'actions intentionnelles dans un domaine spécifique avec un objectif clairement défini et un résultat spécifique. Celles-ci incluent: activités créatives (peinture, écriture d'histoires), activités basées sur les compétences (réparation ou assemblage de quelque chose), résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), transactions régulières, jeux de rôle dans une pièce de théâtre, participation à une discussion, présentations, planification d'une action, lecture et réponse à un message (email), etc. Ses caractéristiques sont (Conseil de l'Europe, 2001 : 121) :

- Cela peut être très simple ou très compliqué (par exemple: étudier plusieurs schémas et instructions qui sont liés et assembler un appareil inconnu et complexe).
- Une tâche spécifique peut impliquer un nombre plus ou moins important d'étapes ou de sous-tâches.
- Par conséquent, les limites de chaque tâche peuvent être difficiles à définir.

Les tâches utilisées à des fins pédagogiques sont en fait des tâches proches de la vie réelle, cibles choisies en fonction des besoins des élèves en dehors de la classe, soit dans les sphères personnelles et publiques, soit dans relation avec des besoins professionnels ou éducatifs plus spécifiques. D'autres types de tâches en classe sont de nature spécifiquement pédagogique. Elles sont basées sur la nature sociale et interactive, ainsi que sur l'immédiateté, les caractéristiques de la classe. Ces tâches pédagogiques ne sont qu'indirectement liées aux tâches proches de la vie réelle et aux besoins des élèves, en même temps qu'elles visent à développer la compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier (Conseil de l'Europe, 2001 : 121).

Deux types d'activités peuvent être réalisées pour aider l'élève. Celles de compréhension, qui peuvent être conçues pour que tous les élèves aient le même matériel d'entrée (input), mais dont les résultats différents soit quantitativement (en fonction de la quantité d'informations requises) soit qualitativement (selon le niveau établi). Celles d'interaction et d'expression, dont les conditions de réalisation peuvent être manipulées, afin de rendre une tâche plus ou moins complexe, en variant, par exemple, le temps alloué à la planification et à la réalisation de la tâche, la durée de l'interaction ou de l'expression, de la nature prévisible ou imprévisible, de la quantité et du type de soutien fourni, etc.

Lors de l'examen de l'achèvement de la tâche dans des contextes pédagogiques, il est nécessaire de prendre en compte à la fois les compétences de l'élève et les conditions et restrictions spécifiques d'une tâche spécifique, qui peuvent toujours être manipulées afin de modifier leur niveau de difficulté, comme l'interaction stratégique entre les compétences de l'étudiant et les paramètres de la tâche elle-même lors de sa réalisation (Conseil de l'Europe, 2001: 122).

Dans le cas des compétences, toutes les tâches, quel que soit leur type, nécessitent l'activation d'une série de compétences générales adéquates, telles que: la connaissance et l'expérience du monde, les connaissances socioculturelles (liées à la vie de la communauté étudiée et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances de cette communauté et celles de la société de l'étudiante); des compétences telles que les compétences interculturelles (médiation entre les deux cultures), l'apprentissage et les compétences sociales, et une connaissance pratique régulière de la vie quotidienne.

Outre les compétences et les caractéristiques de l'étudiant ou de l'utilisateur, certaines conditions et restrictions liées à la tâche en question affectent les performances des tâches, qui

peuvent varier d'une tâche à l'autre. L'enseignant ou l'auteur du manuel peut contrôler certains éléments afin d'ajuster le niveau de la tâche pour la rendre plus difficile ou plus facile. Les conditions et restrictions qui affectent la difficulté des tâches d'interaction et d'expression sont: l'aide extérieure, le temps, le(s) but(s), la prévisibilité, les conditions matérielles, et les participants. Afin de les contrer, il est nécessaire d'introduire plusieurs formes de soutien qui peuvent réduire la difficulté éventuelle des textes. Par exemple, une phase préparatoire fournit des instructions claires et la répartition des travaux (Conseil de l'Europe, 2001 : 124).

L'exécution de tâches est un processus complexe qui, par conséquent, implique l'interaction de différentes compétences et d'autres facteurs liés à la tâche elle-même. En répondant aux exigences d'une tâche, l'élève ou l'utilisateur de la langue active les stratégies générales et communicatives les plus efficaces pour réaliser la tâche spécifique. L'élève ou l'utilisateur adapte, modifie et filtre naturellement le matériel d'entrée, les objectifs, les conditions et les restrictions de la tâche pour arriver à faire correspondre ses ressources, ses intentions et (dans un contexte d'apprentissage des langues) son style particulier d'apprentissage.

Dans l'exécution d'une tâche de communication, l'individu sélectionne, pèse, active et coordonne les composantes des compétences nécessaires qui sont appropriées pour la planification, l'exécution, le suivi ou l'évaluation et (si nécessaire) la correction, afin d'atteindre efficacement l'objectif de communication souhaité. Les stratégies (générales et communicatives) constituent un lien fondamental entre les différentes compétences (innées ou acquises) que l'étudiant possède et la réussite dans l'accomplissement de la tâche.

L'approche, lorsqu'elle aborde la même tâche, peut varier considérablement d'un individu à l'autre. Pour cette raison, la difficulté que représente une tâche pour un individu et les stratégies sont le résultat d'un certain nombre de facteurs interdépendants: ses compétences (générales et communicatives), ses caractéristiques individuelles et les conditions et restrictions spécifiques de la tâche. Pour ces raisons, la facilité ou la difficulté des tâches ne peut être prédite avec certitude, et encore moins dans le cas des étudiants individuels.

Une utilisation efficace des expériences d'apprentissage en classe nécessite une sélection et un séquençement soigneux et cohérents des tâches, malgré les problèmes qui se posent lors de la définition de la difficulté des tâches. Cela implique, d'une part, de prendre en compte les compétences spécifiques de l'élève et les facteurs qui affectent la difficulté de la tâche et, d'autre

part, de savoir manipuler les paramètres de la tâche pour l'adapter aux besoins et capacités de l'élève.

4.3. Bilan final de la méthode actionnelle, réussite et critiques

4.3.1. Réussite

En résumé, le CECRL s'est avéré, au fil des ans, l'une des méthodes les plus populaires, utilisée et appréciée par les gouvernements et les centres éducatifs. C'est la première méthode qui a réussi à apporter des contributions de grande valeur, et même nécessaires, à la conception curriculaire des politiques éducatives. Grâce au fait qu'elle établit les objectifs en fonction des demandes au sein de la classe, c'est un modèle centré sur l'élève. Grâce à sa notion de communication, il peut élargir ces objectifs, enrichissant et diversifiant ainsi les stratégies en vue d'augmenter le développement linguistique des élèves.

L'approche multilingue du CECRL met l'accent sur le fait que les langues (tant la langue cible que la langue source) sont liées les unes aux autres et interagissent, ce qui signifie que les compétences ne sont pas différenciées et séparées dans chaque scénario de communication, mais celles-ci interagissent et élargissent les connaissances et les expériences linguistiques et culturelles d'un individu, générant des compétences de communication complexes (Cáceres, 2006 : 280).

En bref, c'est un document clé pour comprendre les méthodes utilisées en classe aujourd'hui, dont l'origine est centrée sur un processus plus large d'intégration économique, politique et culturelle, sur l'idée d'une Europe flexible, ouverte, intégrée et réceptive aux autres peuples, aux autres langues et cultures. Parmi les succès les plus importants se détachent:

Étant donné que ses objectifs sont axés sur le développement des compétences linguistiques de l'élève, à travers la description des activités communicatives de la langue -intégrée dans les niveaux de référence-, le CECRL fournit les conditions didactiques nécessaires pour garantir un apprentissage rapide (Louro, *et al*, 2017).

La grande acceptation et la distribution continentale et extracontinentale du CECRL ont une double origine: se constituer comme une référence générale pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues, en comptant sur l'objectivité et la vision globale fournies par les descriptifs illustratifs du cadre, et pour considérer la nécessité de mettre en œuvre une approche orientée vers l'action communicative, car elle considère les langues comme un instrument

de communication au sens large du terme. C'est également la première méthode qui prône la nécessité de combiner les politiques éducatives dans différents pays, avec la mise en œuvre de recommandations pédagogiques, afin de reconnaître et valider les efforts de tous les pays participants (*ibidem*).

Elle garantit l'autonomie de l'étudiant pour « apprendre à apprendre », c'est-à-dire travailler de manière autonome et être capable de prendre des décisions pour lui-même, en réfléchissant sur son propre travail (Morote et Labrador, 2004: 23). Bien qu'elle permette également de promouvoir l'enseignement grâce à la coopération entre étudiants (Louro *et al*, 2017). L'accent mis sur le protagonisme garantit l'expansion du concept d'autonomie, permettant à l'étudiant d'être de plus en plus responsable dans la prise de décisions concernant son développement linguistique.

Le CECRL offre à l'étudiant un Portfolio électronique européen des langues (PEL), un outil d'auto-évaluation linguistique. Il s'agit d'un document dans lequel le titulaire peut enregistrer électroniquement ses expériences d'apprentissage de la langue et de la culture acquises à la fois à l'université et à l'extérieur. Le document est personnel et contient la description des compétences linguistiques et culturelles, permettant au titulaire de réfléchir et d'améliorer son apprentissage des langues (Mighetto et Söhrman, 2016 : 143).

La figure de l'enseignant passe d'un modèle de performance linguistique à un médiateur qui se charge de créer les bonnes conditions pour favoriser les caractéristiques et le potentiel des élèves. L'objectif est que l'élève s'ouvre à l'apprentissage des langues et à l'appréciation d'autres cultures et visions du monde (*idem.*, 18).

C'est une méthode tournée vers les variables individuelles des élèves, notamment en raison de sa dimension affective et du rôle qu'elle joue dans l'apprentissage des langues, en se concentrant sur les besoins et les empathies de l'élève (Morote et Labrador, 2004 : 18). Enfin, il cherche à établir un équilibre entre la dimension linguistique et la pédagogie, en veillant à ce que le curriculum garantisse cet équilibre entre théorie et pratique (*ibidem*).

4.3.2. Un regard critique sur la perspective actionnelle et le CECRL

La perspective actionnelle remet en cause le principe d'authenticité, car en utilisant un moule (modèle) préétabli (si flexible soit-il), elle poursuit un objectif pédagogique général. Les manuels, même adaptés à chaque niveau, suivent des normes et des lignes directrices émises par des pédagogues et les concepteurs de manuels mettent en danger l'apprentissage des élèves pour

diverses raisons, qui peuvent être regroupés en deux catégories qui se nourrissent mutuellement, l'une de type pédagogique et l'autre de type cognitif.

D'un point de vue pédagogique, on observe le fait que le concept d'action soit rapidement perdu ou confondu avec celui de tâche, d'activité, de projet ou d'exercice. Cette confusion terminologique affecte la base épistémique sur laquelle elle est fondé, car non seulement les différents concepts ne sont pas bien définis, mais ils peuvent être utilisés de manière interchangeable par les enseignants dans les salles de classe, ce qui crée encore plus de confusion parmi les élèves. La terminologie, au fond, est d'une grande importance car elle parvient à transmettre plus de transcendance qu'on ne l'imagine, plus de sécurité que prévu et plus de clarté qu'on ne le pense. Plus il y a de précision terminologique, plus les étudiants bénéficieront d'une telle clarté.

Pour Puren (2004), les auteurs du CECRL ne font pas de distinction entre tâches et actions. Sans doute parce qu'ils continuent à être influencés par le cadre conceptuel de l'approche communicative, dans lequel l'activité de référence - la simulation - se caractérise précisément par une parfaite homologie entre tâche d'apprentissage et action dans la société, prétendant que les élèves en classe jouent des rôles et mènent des activités sociales.

Si nous ajoutons également la manière dont chaque professeur d'une langue étrangère gère son cours, nous sommes confrontés à une situation encore plus complexe, car la situation communicative dans laquelle certains exercices sont enregistrés conditionne les étudiants à écrire et à lire sans pouvoir toujours mesurer les conséquences des réclamations. Le lien indissoluble qui existe entre les « directives techniques » sur la norme linguistique, c'est-à-dire l'obéissance forcée aux instructions, soumet l'élève à l'influence culturelle de l'enseignant (Lefranc, 1986).

Le contenu des manuels est une sorte de matériel préfabriqué qui comprend des exercices qui ne correspondent pas aux intentions du groupe. La perspective actionnelle recommandée par le CECRL insiste sur la réalisation de travaux et d'activités (ou de toute autre manière que les activités soient appelées en raison de cette confusion terminologique) dans des classes qui reproduisent des situations réelles et plus encore qu'elles soient « sociales » ou collectives et si, en plus, il est possible d'inclure l'interaction, c'est encore mieux. Par conséquent, des situations réelles génériques sont recherchées dans lesquelles les élèves participent individuellement ou en groupe. Il faut en outre que l'activité a une utilité et est sujette à une correction immédiate. Cependant ces activités posent un grand problème, car non seulement elles ne se préparent pas l'individu pour la

vie réelle (par le développement de mémoires déclaratives et procédurales), mais elles le conditionnent à un transfert de connaissances et d'automatismes.

Certains auteurs décrivent l'établissement formel d'une tâche comme un projet comme une description exhaustive et préalable de ce que l'enseignant apportera en classe. Il rédigerait en détail le développement de la tâche ou de l'activité qui sera effectuée en classe et qui consiste en une tâche qui reproduit une situation qui peut arriver aux élèves. En règle générale, ces projets sont négociés entre les élèves et les enseignants des classes en fonction des besoins des élèves. Cela peut être d'acheter un téléphone portable, de louer une maison, de réserver en ligne un billet d'avion ou l'entrée dans un musée. La conception antérieure de la situation réelle peut être considérée comme pédagogique. Les situations dans la « vie réelle » ne sont presque jamais reproductibles au millimètre, de sorte que le projet prédéfini pourrait ne jamais coïncider avec la réalité.

En dépit d'offrir une série organisée de lignes directrices et d'options sur les textes, les tâches, et les activités, ce n'est pas, en général, une méthodologie solide, mais plutôt une série de réflexions sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, le CECRL perd sa crédibilité devant plusieurs évaluateurs (Morote et Labrador, 2004 : 18).

Il y a un problème avec l'auto-évaluation, c'est-à-dire qu'elle peut être trompeuse car l'élève peut faire des erreurs, involontairement ou volontairement, dans l'enregistrement de ses activités et de ses progrès. Bien que l'auto-évaluation soit utilisée comme principe pour discuter avec les camarades de classe et avec l'enseignant, elle peut générer de l'insécurité chez l'élève lorsqu'il voit que la comparaison avec ses collègues est insuffisante, provoquant un sentiment de manque de motivation pour apprendre la langue. Le Portfolio européen des langues doit être un instrument de soutien et non une mesure de l'efficacité (Mighetto et Söhrman, 2016 : 155).

En outre, en ce qui concerne l'intégration des compétences et tâches de base dans le programme d'études, la critique peut être divisée en trois groupes, concernant le système éducatif, l'administration et les centres éducatifs et le personnel enseignant.

Dans le premier groupe, le fait que les nouveautés d'un système éducatif soient généralement subies par les enseignants se démarque, en imposant artificiellement des modes d'action (dans la plupart des cas), ce qui génère généralement du rejet, de la frustration et une incapacité à gérer la classe, bloquant le fonctionnement du système à court et à long terme. Si ces modes d'action ne prennent pas en compte le travail des enseignants, leurs besoins et le contenu

souhaité par eux et les étudiants, des éléments essentiels tels que l'expérimentation et la recherche de solutions locales et contextualisées sont perdus.

Dans le deuxième groupe, l'administration publique joue un rôle très important, qui ne doit pas se limiter à légiférer et à gérer les budgets et les ressources disponibles dans le centre éducatif, mais doit également créer un cadre clair et stable, garantir la coordination des centres éducatifs comme unités de transformation, encourager l'expérimentation, analyser les résultats de manière équitable et efficace et favoriser le transfert, à l'intérieur et entre les centres, des progrès et améliorations constatés dans la pratique. Ceci est extrêmement important car les centres sont des figures clés de l'apprentissage, le succès des programmes pédagogiques imposés dépend d'eux, de leurs réglementations et de leurs efforts.

Dans le troisième groupe, qui concentre les acteurs au niveau singulier, c'est-à-dire le centre éducatif et ses enseignants. Le centre est une concentration importante de professionnels, qui doivent être évalués sur leurs qualifications et leurs capacités à faire face au processus d'enseignement. Dans le même temps, il faut chercher la manière dont il est mis au service de l'apprentissage pour tous les élèves, responsabilité qui incombe à la direction et aux comités pédagogiques du centre. L'évaluation du personnel enseignant doit être permanente car non seulement les institutions changent, mais les rythmes sont différents à tous les niveaux (administratif, politique, pédagogique, etc.). L'évaluation permet de donner un sens aux méthodes installées au sein du centre, à la fois celles qui vont de soi (comme le CECRL) et celles issues de l'expérimentation.

Le CECRL n'intègre aucun de ces éléments dans sa proposition, et lorsque l'un d'eux apparaît, il le fait de manière générale et sans propositions spécifiques.

Louro *et al* (2017) ajoutent d'autres éléments critiques au CECRL: a) il ne garantit pas la possibilité de certifier la maîtrise d'une langue, malgré le suivi de la formation proposée et la séparation des connaissances en niveaux; b) son utilisation a été étendue aux élèves de moins de 16 ans, et le cadre ne prend pas initialement en compte cette situation; c) se concentre sur l'enseignement de la langue cible sans prêter attention à la dimension multilingue qu'elle doit promouvoir, ni à la protection et la promotion de la connaissance et l'utilisation des langues autochtones, tout en étant forcé d'avoir une lingua franca (anglais) dans l'enseignement ; d) les pays qui avaient déjà des certifications - comme le TOEFL et l'IELTS pour l'anglais - n'ont pas vu la nécessité de passer à un cadre de niveau différent (Louro, *et al* 2017).

Parmi les raisons qui opèrent au niveau cognitif, peut-être l'un des plus grands problèmes qui existent en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement des langues proposé par le Conseil de l'Europe, c'est qu'il établit un cadre symbolique qui tend vers la prévisibilité et est orienté à l'utilisation d'un registre linguistique économique (la plupart des exercices portent sur la langue de l'économie, du commerce et de la gestion capitaliste, minimisant le reste des activités vitales). Ce cadre symbolique a des effets indésirables qui vont au-delà de la communication et de la transmission des messages, mais façonnent plutôt des formes sociales que les individus supposent correctes.

Lefranc (2008 : 95) met en évidence la manière dont les étudiants d'une langue étrangère sont également considérés comme des sujets d'étude et des individus à encadrer. Les idées (gestion, autonomisation, autonomie), les techniques (hiérarchie, auto-évaluation), les matériaux et les contenus (axés sur le monde économique), tous ces éléments confirment que l'individu a un pouvoir limité en termes d'apprentissage et l'utilisation des langues est concernée, son rôle est passif et, au mieux, il peut choisir le type de contenu (dans un spectre défini) qui lui convient le mieux pour devenir un 'opérateur actif'.

Ces éléments apparaissent dans l'écho de la question posée par Puren (2007) : quel est l'intérêt de la perspective actionnelle dans la didactique scolaire? À quoi il répond de manière simple: la mission éducative de l'enseignement scolaire dans le cadre du CECRL est la formation des acteurs sociaux et la perspective d'action donne toute son importance à la culture, puisque toute action sociale est, nécessairement, culturellement située. Par conséquent, si le cadre à partir duquel le CECRL émerge est culturellement productif, si les paradigmes d'action ont des liens étroits avec un scénario commercial de transition du fordisme au post-fordisme (c'est-à-dire de la production économique de masse et en ligne à la soumission absolue du travailleur aux conceptions du consommateur, en le forçant à une adaptation permanente à ses désirs), il n'est pas surprenant que les modèles pédagogiques qui émergent et les objectifs pédagogiques soient orientés vers la réalisation et la création de projets individuels, plutôt que vers l'inclusion communautaire, et la compréhension de ce qui le différencie des autres.

La prolifération des terminologies et la dispersion des théories économiques, et / ou des comportements sociaux souhaités, représentent un obstacle particulièrement évident à l'émancipation individuelle, puisqu'elles provoquent finalement la mécanisation de l'individu à travers des critères économiques. Ce qui est le reflet de la construction d'une vocation universelle,

opérée par les principes d'une linguistique orientée par l'intérêt économique (Saint-Gerand, 2017). La standardisation provoquée par ce type de méthode prive une langue de son objet, et l'individu de la liberté d'être à travers la langue.

Il faut aussi considérer que dans le CECRL il n'existe pas une considération de l'apprentissage de la langue comme un élément participant du développement cognitif de l'élève. A partir du travail sur la langue et ses contenus socio-culturels, l'élève est amené à faire des analogies, à établir contrastes et parallélismes, à analyser et à synthétiser, à considérer la langue comme système, et autant d'opérations au sens piagétien qui l'aident à penser.

Rien n'est dit non plus dans cette perspective actionnelle sur l'apprentissage de la langue comme ouverture sur l'imaginaire, et en particulier, sur l'imaginaire de l'autre. Rien non plus sur la séduction que peut opérer la langue elle-même, ses sonorités, ses cadences, son rythme.

Ce en quoi la langue participe également d'une éducation civique et citoyenne, par l'apprentissage du respect de l'autre, de sa différence, de son exotisme. Une langue c'est une forme, mais aussi un contenu, cependant, on a le sentiment que toutes les méthodes d'apprentissage des langues se sont davantage intéressées à la forme (phonétique, phonologie, linguistique, grammaire, parmi d'autres) qu'aux contenus sémantiques, socio-culturels et spécifiques véhiculés par une langue.

4.3.3. L'approche co-actionnelle

Peu de temps après la mondialisation du CECRL, une nouvelle approche a émergé, cherchant à compléter et à renforcer certains des éléments problématiques qu'elle impliquait. Cette approche n'a pas vocation à la remplacer mais plutôt à donner un nouveau sens à sa didactique 'complexe' et à améliorer la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. Cette approche, proposée par Puren (2002 ; 2004: 35) part de l'idée que la perspective actionnelle du Cadre suppose une avancée sur l'approche communicative, en termes de sa perspective linguistique (interaction) et de sa perspective culturelle (« interculturalité »). Cependant, son orientation didactique n'est pas entièrement satisfaisante, car en réalité chaque méthodologie établie au fil du temps (la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction jusqu'à la fin du XIXe siècle, la méthodologie directe du début du XXe siècle, la méthodologie audio-linguale nord-américaine des années 1950, la méthodologie audiovisuelle française des années 60, l'approche communicative) a eu sa propre forme d'« action » qui la distingue des autres. Au moins basé sur l'abstraction de la

représentation de la relation entre l'apprentissage de la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions).

Pour l'auteur, l'approche émerge comme une forme de remise en cause des approches communicatives et interculturelles, du fait de la façon dont elles sont aujourd'hui implantées dans les centres éducatifs, comme des positions dominantes dans l'enseignement des langues-cultures. Ces approches, qui ont stimulé et représenté l'innovation pendant trois décennies, sont complètement compensées par l'évolution de la société.

Chaque méthodologie a, selon l'auteur, une dimension actionnelle¹⁹ selon un « objectif de référence sociale » différent, qui a été proposé en fonction des actions sociales que les étudiants étaient censés pouvoir développer dans la langue cible après la formation reçue. L'évolution historique des méthodologies peut être résumée, selon l'auteur, dans le tableau 19, où est présentée l'évolution historique des formes d'adaptation entre perspectives linguistiques et perspectives culturelles dans l'enseignement scolaire de la langue-culture.

¹⁹ Dans son ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de 1988, l'auteur considérait que toute méthodologie d'enseignement des langues doit présenter les trois dimensions simultanées : le projet, l'outil et la pratique. Des aspects qui trouvent son équivalent dans la recherche, l'expérimentation et la formation, respectivement. Et que tous les trois trouvent son moteur dans l'action. Pour l'auteur, c'est donc l'action qui « nous oriente vers des formes de constructions méthodologiques » (Puren, 1988; 266).

Tableau 19 Composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	<i>traduire</i> : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français)
inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> : découvrir communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
pluri-culturelle	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	<i>vivre avec</i>	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

Source : Puren (2014 : 24).

La particularité de cet effort pédagogique, dit l'auteur, repose sur le fait que le CECRL met l'accent sur la dimension collective des actions et leur finalité sociale. En comparaison, la méthode basée sur les « seuils » de principes, dans les années soixante-dix, ne cherchait qu'à gérer correctement les rencontres ponctuelles avec les étrangers, c'est-à-dire un échange d'informations plus rapide et plus efficace: tel était le cas des méthodologies du *Pair work* (travail en binôme) et du *Information gap* (déficit d'information), tous les deux sont le résultat des progrès de la l'intégration économique et politique, qui a signifié un mouvement du monde social et du travail (ce qui les a amenés à vivre et à travailler avec des étrangers) beaucoup plus importants, ainsi qu'un flux culturel et linguistique sans précédents parmi les citoyens européens. Puren s'intéresse

manifestement à l'apprentissage de la langue comme participant au développement cognitif de l'élève, et en particulier à sa formation en tant que citoyen libre et responsable.

Ainsi, Puren considère qu'une nouvelle didactique implique de passer de l'approche communicative et de l'approche par des tâches, passant notamment du concept communicatif d'interaction (qui implique de parler à un autre en agissant sur lui) au concept de « co-action » (qui n'est rien de plus qu'agir avec les autres), sa proposition est appelée « perspective co-actionnelle » (ou, co-linguistique et co-culturelle).

La proposition didactique part du concept de 'co-action' qui émerge de la tradition constructiviste en psychologie, utile à la théorie de Piaget pour intégrer la dimension collective de la relation sujet-objet. Ce concept a été mis en œuvre en pédagogie sous le nom de 'projet', dans ce qu'on a appelé la 'pédagogie de projet'. Terme avec lequel l'auteur ne se sent pas particulièrement identifié, car il a été partiellement utilisé par les auteurs du premier cours pour débutants en langues (pour enseigner l'anglais aux enfants) où, pour construire les unités d'enseignement, pas autour de situations de communication simulée, comme dans l'approche communicative, est basée sur des actions collectives authentiques que les étudiants doivent préparer et mener ensemble. Par exemple, un spectacle de Noël, une fête d'anniversaire, des mini-Jeux olympiques scolaires, etc. (Puren, 2002: 64 et 2004 : 27).

Pour ces raisons, l'auteur décide d'utiliser le terme 'co-action' et non celui de « projet » pour trois raisons : 1) ne pas être historiquement traversé par les différentes conceptions et applications de la pédagogie du projet; 2) il rappelle le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, où l'on passe de 'l'interaction' à la 'co-action'; et, 3) il permet de proposer en parallèle le concept de 'co-culturalité par opposition à 'interculturalité' (*idem*, 65).

Ce dernier est assez important dans son approche car il considère que le contexte européen actuel suppose non seulement le 'vivre ensemble' (co-exister ou co-habiter) mais aussi le 'faire ensemble' (co-agir). Ce transfert nous oblige à accepter nos différences et à partir d'elles chercher à créer des similitudes ensemble. Il est essentiel de se concentrer sur un objectif culturel de référence pour passer d'une didactique de la culture basée sur un produit logique à un processus logique, plus adapté à une représentation moderne (dynamique) des réalités culturelles. Cela implique le développement d'objectifs, de principes et de modes d'action communs, élaborés en commun par et pour l'action collective (*ibid.*).

La proposition est nécessaire, d'abord parce que l'enseignement des langues étrangères doit être adapté au nouvel objectif social de référence, et aussi réfléchir d'une autre manière sur la motivation et la responsabilité des étudiants. La motivation, dit-il, ne peut se construire que dans une perspective actionnelle - celle des « tâches » à effectuer - car elle dépend à la fois de la perception et de la conception que les élèves ont de ces tâches. Et la responsabilité (elle consiste en la volonté personnelle d'agir socialement en mettant certaines valeurs en pratique) doit impérativement se faire dans un cadre coopératif dans lequel les conceptions communes exigées par le travail collectif sont explicitement définies, basées sur des valeurs partagées.

Deuxièmement, étant donné que chaque cours de langue constitue à la fois l'enseignant et les étudiants, tous mènent une action commune d'enseignement / apprentissage d'une langue-culture, sur la base de conceptions communes, la perspective semble naturellement adaptée à tout contexte d'enseignement. / apprentissage, contrairement à l'approche communicative, dans laquelle le contexte scolaire apparaît toujours artificiel ou imposé.

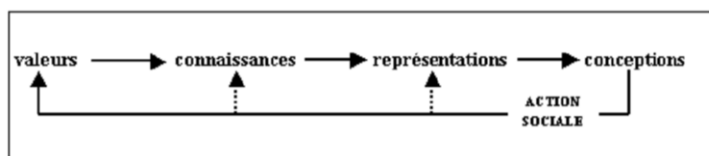
Troisièmement, cette perspective est celle qui s'adapte le mieux à tous les dispositifs collectifs - qui se sont multipliés ces dernières années et deviendront probablement généraux à l'avenir - où la langue est enseignée / apprise pour et par l'action à dimension sociale, en particulier dans :

- L'enseignement primaire: les enfants sont moins intéressés par la langue étrangère elle-même que par les activités intéressantes qu'ils ont l'intention de faire ensemble dans cette langue;
- Les « classes bilingues », dans lesquelles la langue étrangère devient un instrument collectif d'apprentissage d'autres matières scolaires;
- Les différentes formes d'« apprentissage collaboratif » (comme l'apprentissage en « tandem », c'est-à-dire en binôme) dans lesquelles les apprenants mènent conjointement leur projet commun, à la fois d'apprentissage et d'enseignement;
- Les « travaux personnels dirigés » récemment introduits au cours des dernières années de l'enseignement secondaire français, dans lesquels la langue étrangère peut être utilisée comme outil à appliquer dans un travail de recherche;
- La préparation à l'obtention d'un diplôme de certification linguistique (tel que le diplôme français CLES - Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur).

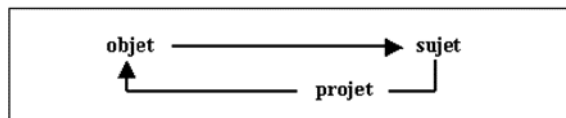
Enfin, car c'est la perspective qui s'adapte le mieux à Internet et aux nouvelles technologies qui permettent d'accéder à la documentation ou à la communication synchrone (ou asynchrone) et au travail collaboratif assisté par ordinateur.

En bref, la perspective co-actionnelle est, pour Puren, une logique récursive et intégrative, non linéaire et exclusive comme celle qui prévalait jusqu'à présent dans la didactique de culture-langue. Ceci est illustré en trois dimensions, la culturelle, l'actionnelle et l'action sociale.

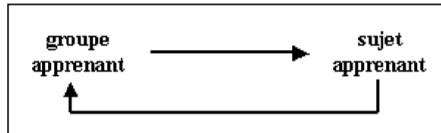
En ce qui concerne la dimension culturelle, la connaissance culturelle et la conscience des représentations interculturelles contribuent à l'élaboration de conceptions pour une action commune, mais cette élaboration ne peut se faire que sur la base de valeurs partagées dont la mise en œuvre dans l'action nécessite de nouvelles connaissances et conduit à questionner les représentations en jeu, ce qui entraîne une modification des conceptions initiales, etc. (*idem*, 69).



Concernant sa dimension actionnelle, la notion de "projet" (en rupture avec l'idée discutée précédemment) est basée sur la valeur formative d'un processus permanent de modification de l'objet par le sujet, et d'adaptation du sujet à l'objet modifié par lui-même (*ibid*).



Concernant la notion d'action sociale, l'objectif de l'enseignement / apprentissage scolaire des langues-cultures n'est pas seulement la formation d'individus autonomes, mais aussi celle de citoyens à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires. De ce point de vue également, l'objet de déplacement historique (collectif) - sujet (individuel) dans la didactique de la langue-culture a atteint sa limite, et il est impératif d'intégrer les notions d'intelligence collective et de société apprenante, déjà développé dans d'autres domaines intellectuels (comme celui des formateurs d'entreprise, notamment); et que par conséquent on considère que c'est aussi le groupe-classe et les groupes restreints qui doivent devenir des apprenants autonomes. Dans les classes, il y a une rétroaction permanente entre l'apprenant individuel et le groupe (*idem*, 70).



4.3.4. Les critiques

Parmi les critiques les plus fortes formulées à l'encontre de cette approche, celle de Verreman (2002), qui soutient que l'apprentissage, en tant qu'action commune, nécessite une grande variété d'activités, dont la conception et l'organisation sont responsabilité de la didactique. Sur cette base, l'auteur lance six critiques à la proposition de Puren.

Des tâches, pas des actions. Il est plus commode, dit l'auteur, de travailler sur la base des tâches proposées, il propose même le terme de tâche complexe pour éviter de désigner « les actions dans un contexte social » et « les actions qu'on fait réaliser en classe aux élèves ». Pour l'auteur, les actions excluent la possibilité de mener d'autres types d'actions qui ne les constituent pas en tant qu'acteurs sociaux, par exemple, le commentaire de texte, les réponses à des questions sur un texte, la dissertation philosophique, le commentaire sur table, la discussion de tout fait dans une langue étrangère. Tous ces exercices qui, dans l'utilisation de la langue étrangère, sont d'excellents formateurs, et que, malheureusement, lorsqu'ils quittent le système scolaire, ne sont plus utilisés par les élèves.

Cependant, sur ce point, on peut considérer que l'analyse à laquelle se livre l'élève sur les textes participe de sa formation citoyenne, que le commentaire qu'il fait aiguisé l'esprit critique dont il aura besoin pour agir socialement, en votant, en militant pour une cause, en participant à des débats, parmi bien d'autres.

Apprentissage ou formation? Les exercices mentionnés ci-dessus permettent la manipulation de la langue étrangère, la correction autonome ou mutuelle, l'investigation et l'utilisation d'objets de cette langue. Dans cette configuration, le langage n'est pas travaillé intensivement, il n'est utilisé que comme moyen d'accéder à un message, en espérant qu'il corresponde à un réel besoin d'expression (même si c'est le moment où le langage est utilisé dans sa double dimension formelle et sémantique). Ce qui n'est pas évident. Cependant, avec un suivi individualisé, l'apprentissage peut ne plus être minimal et permettre une instruction mutuelle.

L'auteur considère qu'une récupération fréquente, dans des contextes de communication authentique, est également nécessaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout si elle provient d'études intensives.

La perspective actionnelle suppose d'instrumentaliser la formation au profit de certains actes de la vie professionnelle, et au détriment de la formation générale qui la rend capable d'apprendre et de juger ce que l'on veut apprendre. Cela renvoie à l'idée de la formation dans une langue étrangère, comme c'est le cas pour les fonctionnaires, qui apprennent à remplir certaines fonctions destinées à une mission publique, mais qui ne reçoivent pas une formation complète en tant que telle, ne sont pas des acteurs sociaux à proprement parler, mais leur champ d'action les oblige à effectuer des tâches dans un certain environnement, au sein d'un champ d'action particulier. Pour les jeunes en formation, cette perspective n'est pas acceptable car il ne s'agit pas vraiment d'une formation globale dans la langue étrangère cible.

Cela conduit à un autre problème, à savoir que la formation est individuelle et qu'elle ne vise pas une plus grande application sociale, bien qu'elle soit menée dans un contexte social, elle continuera à être un acte individuel. En d'autres termes, chaque élève de langue utilise les compétences acquises différemment dans les mêmes situations que le voisin de classe. Il n'y a pas d'homologie entre la façon d'apprendre et d'utiliser la compétence acquise, si tel était le cas, les connaissances scolaires ne seraient utilisées que dans ce contexte. Cela implique que, malgré le fait que certains élèves ne participent pas en classe, ils peuvent avancer dans la vie réelle grâce à certains virages identifiés par eux-mêmes, à certaines stratégies et astuces. C'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'admettre l'homologie entre la fin et les moyens comme seule référence en termes de formation et d'éducation. L'action n'est pas le seul moyen d'enseigner et d'acquérir des valeurs. Débat, conversation, persuasion, homélie en sont d'autres.

En résumé, cette perspective, affirme l'auteur, a des objectifs éducatifs qui se limitent à une finalité culturelle ou formatrice, dont le rang éducatif est inférieur, s'éloignant un peu de la formation générale, culturelle et linguistique. Par conséquent, il est difficile pour cette perspective de remplacer l'approche communicative, sans que l'utilisation de ses modèles didactiques soit faible, ni de nuire à la contribution de la perspective d'action dans la langue et la formation générale des étudiants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Articles

- Acar, A. (2005). The “Communicative Competence” Controversy, *Asian EFL Journal*, 7(3), 55-60.
- Agudelo, R. et Guerrero, J. (1973). El sistema psicológico de B. F. Skinner *Revista Latinoamericana de Psicología*, 5(2), 191-216.
- Aguilar, M. A. (2004). Chomsky y la gramática generativa. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3), 1-7.
- Anthony, G. (1996). Active Learning in a Constructivist Framework. *Educational Studies in Mathematics*. 31 (4): 349–369.
- APA. 2002. Eminent psychologists of the 20th century. *The Review of General Psychology* July/August 2002, 33 (7), 29.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A., Grusec, J. et Menlove, F. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*. 37(3), 499-506.
- Barón B., Leonardo y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*. 42(2), 417-442.
- Benítez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*. 42(5). Abril - 07. Consultado en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias150.htm> (14-12-2018).
- Beyer, L. E. (1997). William Heard Kilpatrick (1871–1965). *PROSPECTS: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), XXVII (3), 470-85.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol. 6(6), 63-80.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura. Revista del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia*, Num. 36-37, 11-33
- Chang, S.-C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4, (2), 13-24
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner, Verbal Behavior. *Language*, 35, No. 1 (1959), 26-58.
- Coste, D., de Pietro J.F. et Moore, D. (2012). « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société*, 2012/1 (n° 139), p. 103-123.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (05-11-2019).
- Duffé A.L. (2003) ¿La teoría de Robert Gagné podría servirnos hoy en día para organizar y planificar nuestras acciones didácticas? *Didáctica (Lengua y Literatura)* 2003, Vol. 15, 23-35.
- Ertmer P. A. y Newby T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 1993, 6(4), 50-72.
- Estaire S. et Zanón J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. En *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, 55-90.
- Frisch, J. (2017). The Case For The Montessori Method: Teaching For The Human Condition. *Medium Magazine*. 24-12-2017. <https://medium.com/@joel.frisch9/the-case-for-the-montessori-method-teaching-for-the-human-condition-5b324287ae34> (28-08-2019).
- García, E. M. et Khraiche Ruiz-Zorrilla, V. (2013) Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: Inmigrantes refugiados. *Revista Lingüística*. Núm. 13 / Año 2013 - Número especial desclasificado. En: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-caso-extremo-de-clase-plurilingue-y-heterogenea.html> (18-12-2018).
- García, M., Prieto, C. et Santos, M.J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. Dans *Comunicación, lenguaje y educación*. 1994, 24. Pp. 71-78.
- Gergen K. J. (1993) El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna. *Asociación Sistémica de Buenos Aires Sistemas Familiares* 9(2),9-22.
- Gergen, K. J. (1997). Toward a cultural constructionist psychology. *Theory and Psychology* 7: 31-36.
- González, A. (2005). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sinéctica* 25 agosto 2004–enero de 2005: 15-22.
- Gozalo, M. et León B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(1): 79-90.
- Guilar, M.E. (2009). Las ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Gutiérrez, R., (1989). Psicología y aprendizaje de las Ciencias. El modelo de Gagné. *Enseñanza de las ciencias*, 7(2), 147-157.
- Gutiérrez, R., 1987. Psicología y aprendizaje de las Ciencias. El modelo de Ausubel. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 5(2), pp. 118-128.
- Hernández, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Vol. 11, 141-153.
- Hernández Rosete, D. (2000). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociológica*, mayo-agosto 2000. 15(43), 87-102.
- Hungerford, Harold R.; Volk, Trudi L. 1990. Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, Spr 1990 21(3), 8-21.
- HURTADO P., Camilo. El conductismo y algunas implicaciones de lo que significa ser conductista hoy. *Diversitas*, [S.l.], 2(2), 321-328, jun. 2006. ISSN 2256-3067. Disponible en: <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/138/198>. Fecha de acceso: 28 jun. 2018.

- Huteau Michel (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le Journal des psychologues*. 2006/1 (n° 234), 24-28.
- Isambert François-André (1989). Alfred Schütz entre Weber et Husserl. *Revue française de sociologie*. 30 (2), 299-319.
- Jarvis, H and Atsilarat, S. (2004) 'Shifting paradigms: from a communicative to a context-based approach', *The Asian EFL Journal*, 6 (4): 1-23.
- Krueger J. I. y Acevedo M. (2008). A Game-Theoretic View of Voting. *Journal of Social Issues*, 64(3), 2008, 467—485.
- Krugman H. E. (1965). The Impact of Television Advertising: Learning Without Involvement. *The Public Opinion Quarterly*, 29(3), 349-356.
- Kwon, H., Hongbum K. et Mondello, M. 2008. Does a Manufacturer Matter in Go- branding? The Influence of a Manufacturer Brand on Sport Team Licensed Apparel. *Sport Marketing Quarterly*. 2008, 17(3), 163-172.
- Laoureux, S. (2008). «Du pratique au théorique : La sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz et la question de la coupure épistémologique», *Bulletin d'Analyse Phénoménologique* [En ligne], Volume 4 (3): Théorie et pratique (Actes n°1), URL : <https://popups.uliege.be:443/1782-2041/index.php?id=208>.
- Larivée S, (2010). Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 2010, Vol. 2(2), pp. 115-126.
- Launay, M. (1977). La pratique et la théorie coopérative de Célestin Freinet. *Revue trimestrielle du Centre de Recherches et d'Echanges Universitaires techniques Freinet n°2*. Mars 77 édité par la CEL à Cannes. Edition Online: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4713> (28-08-2019).
- Lefranc, Y. (1986). « Un exercice de rhétorique dessus et dessous d'une consigne », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 01 avril 2012 : <http://journals.openedition.org/edc/3251> (31-10- 2019).
- Lefranc, Y. (2008). La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative. *En Raison présente* (numéro thématique : DEMONTER LE LANGAGE DU POUVOIR) Année 2008, (167), 87-98.
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet (1896-1966). *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII(1/2), 403–18.
- Lopez-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Revista Cinta moebio*, núm. 46, 9-25.
- Lourenço, O. & Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103(1), 143-164.
- Louro, C., González, M. et Quintana M.M. (2017). MCER: ventajas y desventajas. En *Caderno dixital de reflexión colaborativa sobre as linguas*. Máster de Profesorado da USC (2015-2016, 2016-2017, 2017-18). En: www.recunchodaslinguas.blogspot.com (26-11-2018).
- Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación. *Argumentos*, 23(64), 199-218.
- Macia, D. 1985. Aplicaciones del aprendizaje observacional a la terapia de conducta. *Anales de Psicología* No. 2, 53-66.

- Magnabosco, Marra, M. (2014). El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología*, vol. 32 (2), 220-242.
- Mahn, H. (1999). Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. *Remedial and Special Education* 20(6), 341-350.
- Mauri Crespo, J.A, Iglesias González, V., Correa Fernández, C., Benítez Gener, A. et Guerra García, L. (2001). Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. *Educación Médica Superior*, 15(3), 234-241.
- McLeod, S. A. (2014). Lev Vygotsky. *Simply Psychology Mag*. En www.simplypsychology.org/vygotsky.html (10/10/2018).
- Melançon, J. (20-03-2008). « La compréhension phénoménologique du monde social », *La Vie des idées*, 20 mars 2008. Dans : <http://www.laviedesidees.fr/La-comprehension-phenomenologique.html> (10/10/2018).
- Menéndez González, L y Orts-Cortés, M.I. (2018). Factores psicosociales y conductuales en la regulación del peso: autorregulación, autoeficacia y locus control. *Enfermería clínica*, 28(3), 154-161.
- Mighetto, D et Söhrman, I. (2006) eELP: El Portfolio Electrónico Europeo de las Lenguas — una herramienta para la didáctica y la evaluación. *Moderna Språk*, Vol. C, Núm. 1. 142-156.
- Milito B. et Cecilia C. (2012). Reseña de Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas: La construcción social de la realidad. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. Núm. 16. La educación emocional. Pp. 1-2. Dans : <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/376/198> (18-10-2019).
- Moore, J. (2013). Methodological Behaviorism from the Standpoint of a Radical Behaviorist. *The Behavior Analyst*, 36(2), 197–208.
- Morote, P. y Labrador M.J. (2004). El Marco de Referencia Europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. En *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*. Núm. 12, 17-28.
- Nation, P. (2005). Teaching vocabulary. *Asian EFL Journal*. 7 (3), 1-9p. En: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf (19-10-2018).
- Nocera, P. (2006). Mediaciones conceptuales en la sociología de Max Weber. A cien años de La ética protestante y el espíritu del capitalismo. *Nómaditas-Universidad Complutense de Madrid*, enero-junio, núm. 13, 1-26.
- Newmark, L. (1979). How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, I/II, 77-83.1966. Reimpreso en: Brumfit y Johnson, *The Communicative Approach to Language Learning* Oxford. Oxford University Press. 160-167)
- Nunan, D. (1991). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly* Vol. 25 (2), 279 – 295.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2001). Implicit attitude formation through classical conditioning. *American Psychological Society*. Vol. 12, (5), 413-417.
- Olson, M. A., & Fazio, R. H. (2002). Implicit acquisition and manifestation of classically conditioned attitudes. *Social Cognition*, Vol. 20 (2), 89-103
- Opoczynski, M. (08.06.2011). « Noam Chomsky, Sur la nature et le langage », Lectures [En ligne], *Les comptes rendus*, 2011, Dans : <http://journals.openedition.org/lectures/5781> (02-03-2020).

- Pascual Lacal, P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. No. 22, 1-8.
- Pérez, B. (2003). Reseña de Ellis, R. «The methodology of task-based teaching». P. 243-278. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Pérez, L. et Beltrán, J. (2006). Dos décadas de "Inteligencias múltiples": implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 2006. Vol. 27(3): 147-164.
- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28(2/3), 19-25.
- Pinar, Alex, (2013). La implementación del nivel C2 del MCER: análisis de creencias y experiencias. *marcoELE revista de didáctica ELE* núm. 16, 1-33.
- Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Revista Enunciación* Vol. 17, (2), 155-160.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches À la perspective Co-Actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIII (1)*, 10-27.
- Puren, C. (2014) – La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2ª série, vol. 7, 21-38.
- Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes (APLV)*, n° 3/2002, 55-71.
- Quiroga Romero, E. (1995). De Darwin a Skinner: génesis histórica de la psicología del aprendizaje y del condicionamiento operante. *Psicothema*, vol. 7 (3), 543-556.
- Rajala K. A. et Hantula D. A. (2001). Towards a behavioral ecology of consumption: delay-reduction effects on foraging in a simulated Internet mall. *Managerial and decision economics. Special Issue: The Behavioural Economics of Consumption*. Vol. 21, Issue 3-4. 145-158.
- Robles Ávila, S. (2018). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe*, 1(19), 1-17.
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 1999. Vol. 31(3), 477-489
- Romanes, G. J. (1886). Physiological Selection; an Additional Suggestion on the Origin of Species. *Nature* (34): 3144–365. Dans : <http://people.wku.edu/charles.smith/wallace/zRomanes1886NatureAug.pdf> (03-07-2018).
- Ruiz Ortíz, G, Sánchez, N. et De la Casa Rivas, L.G. (2012) En torno a la tesis doctoral de Edward Lee Thorndike. *Apuntes de Psicología*, Vol. 30 (1-3), 255-264.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*. V. 11(15), 103-124.
- Rusbult, C. (2007). Constructivism as a Theory of Active Learning. *The American Scientific Affiliation*. En: <http://www.asa3.org/ASA/education/teach/active.htm> 28-08-2019.
- Saint-Gerand, J.P. (2017) « Robert Martin, Linguistique de l'universel. Réflexions sur les universaux du langage, les concepts universels, la notion de langue universelle », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 31 octobre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/3806>
- Salcedo Iglesias, F. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. III (3), 17-28.

- Sánchez, E. (2015). El concepto de inteligencia. En *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 20, (211). Dans : <http://www.efdeportes.com/> (03-10-2018).
- Sandoval, J. (2000). Realidad, relativismo y pluralismo: o sobre cómo pensar una crítica al socioconstruccionismo sin ser positivista en el intento. *Revista de Psicología de la Universidad de Valparaíso* 1(1): 61-71.
- Santos Palmau, X. (2017). El vocabulario fundamental: historia, definición y nuevas propuestas aplicadas a la enseñanza de ELE. *E-Aesla* n.º 3, 110-120.
- Schoneberger, T. (2000). A Departure from Cognitivism: Implications of Chomsky's Second Revolution in Linguistics. *The Analysis of Verbal Behavior* 2000, Núm. 17, 57-73.
- Seligman. M. E. P (1971). Phobias and Preparedness, *Behavior Therapy*, Vol: 2(3), 307–320.
- Seligman. Martin E. P. (1970). On the generality of the laws of learning. *Psychological Review*, Núm. 77, 406-418.
- Shotter, J. & Lannamann, J. W. (2002). The situation of social constructionism. *Theory and Psychology*, 12(5), 577-609.
- Soëtdard, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). *Prospects: the quarterly review of comparative education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, (1/2), 297–310.
- Stipek, Deborah. (2011). Education is not a race (Editorial). *Science*, vol. 332. (6037), 1481.
- Stuart W. Elnora, Shimp, A. Terence y Engle W. Randall. 1987. Classical conditioning of consumer attitudes: four experiments in an advertising context. *The journal of Consumer Research*. Vol. 14 (3) 334-349.
- Suárez, J., Maiz, F., et Meza, M. (2010). Inteligências múltiplas: Uma inovação pedagógica para promover o processo ensino-aprendizagem. *Investigación y Postgrado*, 25(1): 81-94.
- Torre, D. M., Barbara, J. D., James L. S. et Elnicki, D.M. (2006). Overview of Current Learning Theories for Medical Educators. *The American Journal of Medicine*, Vol. 119 (10), 903 - 907
- Urbina, S. (1999). Informática y teorías del aprendizaje. *Revista Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación* [revista en línea], (12).11p Dans : <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/index> (03-10-2018).
- Ussher, M. (2006). El objeto de la psicología comunitaria desde el paradigma constructivista. *Psicología para América Latina*, (5). Dans. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100008&lng=pt&tlng=pt (18-10-2019)
- Vázquez, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. Dans : *Monográficos marcoELE: didáctica del español como lengua extranjera*. Núm. 9, 237-262.
- Verreman, Alain. (2002) La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique. *DLE Bulletin APLV - Strasbourg*. N°65. Décembre 2002. En <http://averreman.free.fr/aplv/num65-frames.htm> (20-03-2020).
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Weber, M. (1983). Ensayos sobre sociología de la religión. Tomo I, Madrid, Taurus.
- Weber, M. (1992) Economía y Sociedad. México, Fondo de Cultura Económica.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 5, 19-28.

- Zanón, J. (1995) la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. Núm-. 14, 52-67.
- Zanón, J. (2012). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Enfoques por tareas I: Antologías de textos de didáctica del español CVC. (Recopilación de Sheila Estaire). Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/default.htm (21-12-2018).

II. Communications

- Ambroise B. (2016). Austin et la philosophie du langage ordinaire : La pertinence toujours actuelle de la critique de l'illusion descriptive. Dans : *Journées d'Études « L'ordinaire et le quotidien »*, organisées à l'UPJV dans le cadre du GDRI "PloCo". Dans <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01292701/document> (09-03-2020).
- Cáceres, L. (2006). Una aproximación al MCER: principales contenidos, aportaciones y consecuencias prácticas: 271-282. Dans: *Actas del XLI Congreso 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga, 23-29 julio 2006*. Asociación Europea de Profesores de Español y Universidad de Málaga. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_41.htm (09-03-2020).
- Caicedo, A. 1971. Conceptos Fundamentales de la Gramática Transformacional. Ponencia presentada al *Cuarto Congreso Nacional de Profesores Universitarios de Lengua y Literatura Española*, Tunja, noviembre, 1971. Publicada en LENGUAJE - Revista Del Coloquio Lingüístico De Colombia. p.5-20.
- Gutiérrez, E. (2006). Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático. Pp. 363-371. En: Alfredo Álvarez, Concha de la Hoz, Laura Barrientos e Isabel Iglesias (Editores). "La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera". *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Editorial de la Universidad de Oviedo.
- Jonnaert, P. (2001). Competencias y Socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio. Pp.1-21. *Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media*. 18-12-2001. Bobo Dioulasso, Burkina Faso.
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente, p. 112-120. *Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*. 16 de marzo de 2013.
- MacPartland, J. (1977) School authority systems and student motivation. Conference *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York. April 4-8, 1977. 27p.
- Martínez Salido, B (2007). ¿Qué significa aprender a través de la acción? Pp. 1-10. En Enrique Pato y Ana Fernández Dobao (eds.) 2007. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. Actas del CEDELEQ II*, 10-13 de mayo de 2007. Montréal: Université de Montréal/ Tinkuy 7.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. *Actas del II Encuentro*

Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.

- Pieter A. et Andrew Y. N. (2004). Apprenticeship Learning via Inverse Reinforcement Learning. p. 1-8. En ICML. "Proceedings of the 21st International Conference on Machine Learning, Banff, Canada, July 04 - 08, 2004.
- Puren, C. (2007). « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence » (Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Disponible sur le site de l'APLV en présentation sonorisée à l'adresse, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990> [consulté le 30 octobre 2019].
- Racca, A. et Tamous, C. (2016). Una Crítica Del Enfoque Epistémico-Político De La Terapia Cognitiva Desde Una Lectura Del Discurso Del Psicoanálisis. Pp. 295-300. En *Actas de las Jornadas de Investigación en Psicología* (25-26 de agosto de 2016). Año VI, Volumen VI Diciembre 2016.
- Reisinger, H., Grohs R. et Eder M. (2006). Adverse effects of sponsorship. *Conférence dans la 36th EMAC Conference Track: "Advertising, Promotion and Marketing Communications"*, May 2006, Reykjavik, Iceland.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2003). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el *IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
- Rodríguez Palermo, M.L. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Pp. 535-544. En A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*, Eds. Pamplona, Spain.

III. Dictionnaires et encyclopédies

- Centro Virtual Cervantes. (2019). Método audiolingüe. Entrée en ligne, *Diccionario virtual del Instituto Cervantes*. Dans https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm (05-11-2019)
- CNRTL. 2020. Apprendre. Entrée en ligne *Ortolang*. Dans <https://www.cnrtl.fr/etymologie/apprendre> (25-02-2020).
- CVC (2018). Programa Nocio-funcional. Entrée en ligne, *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm (11-12-2018)
- CVC, 2018. Enfoque comunicativo. Entrée en ligne, *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Dans : <https://cvc.cervantes.es> (27-11-2019).
- CVC. (2018). Método Audiolingüe. Entrée en ligne, *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm (25-08-2018)
- CVC. 2018. Enfoque del código cognitivo. *Diccionario ELE del Centro Virtual Cervantes*. Consultado en: <https://cvc.cervantes.es> (18-10-2018).
- Fernández, J. (2014). Diccionario de Lingüística y ciencias afines. En *Hispanoteca, lengua y cultura hispanas*, publicado el 01-02-2014. Dans www.hispanoteca.eu (10-12-2018).

- MIA (2018). Narodniks. Entrée en ligne *Encyclopedia of Marxism: Glossary of Organisations*. Dans : <https://www.marxists.org/glossary/orgs/n/a.htm#narodniks> (09/10/2018).
- RAE, (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid.
- RAE. (2018). *Diccionario de la lengua española*. En: <https://dle.rae.es> (10-07-2018).
- Singer-Freeman, K. E. (2006). Concrete Operational Period. pp. 291-292. Dans : N. J. Salkind (edit.). *Encyclopedia of Human Development*, vol. 1, SAGE Reference,

IV. Livres et Chapitres de livre

- Aguilar Villanueva, L. (1998). “Weber: la idea de ciencia social” (Vol. II). *La innovación*. México, M. A. Porrúa y UNAM.
- Allwright, R. (1979). *Language Learning through Communication Practice*. Centro de Estudios Turísticos, Subdirección de Idiomas. La Habana.
- Álvaro Estramiana, J. L., Garrido Luque, A., Schweiger Gallo, I. et Torregrosa Peris, J. R. (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Barcelona, España.
- Ardila, R. (1994). Prólogo. Dans. Skinner B.F. *Sobre el conductismo*. Planeta-De Agostini, Barcelona.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples: Guía práctica para educadores*. 2a Ed. PAIDÓS Educación, Barcelona.
- Ausubel D., Novak, J. et Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas, México.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston, New York, N.Y.
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes pp. 213-262. En David Goslin. *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally & Company. Stanford, US.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Bandura, A. (2003). Observational learning. En J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory* (2nd ed., pp. 482-484). New York: Macmillan.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1991). Theory into practice: How do we link? In G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Berger, P. et Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Boada, H. et al. (1988) “Psicología, Sociología y Educación”. En Genoveva Sastre et al., *Enciclopedia práctica de Pedagogía*, tomo 6, Planeta, Barcelona.
- Bolinger, D. (1972). The Theorist and the Language Teacher. Pp, 20-36. Dans Russell N. Campbell *Teaching English as a Second Language*. (2 ed.) Mc. Graw Hill.
- Breen, M.P. (1984). Processes in Syllabus design. En Brumfit, C. (Ed.) *General English Syllabus Design. ELT Documents 118*. London. Pergamon Press and British Council.

- Brooks. N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. New York: Harcourt Brace.
- Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea Ed., Barcelona.
- Burton, J. K., Moore, D. M. & Magliaro, S. G. (2004). Behaviorism and instructional technology. (pp. 3-36). En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Callaghan, T. C. (2005). Cognitive Development Beyond Infancy. pp. 204-209. Dans B. Hopkins *et al.* (eds.), *The Cambridge Encyclopedia of Child Development*, Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Longman.
- Candlin, C. N. (1987). Towards Task-Based Language Learning (pp. 5-22). In C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English*. Lancaster: Lancaster University Press.
- Caride, J.A. (2018). *Las fronteras de la pedagogía social: Perspectivas científica e histórica*. Editorial GEDISA, Barcelona. 288p.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? Pp. 9 - 51. Dans Jacky Beillerot (direction). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*. L'Harmattan, Nanterre.
- Cazau, P. (2007). *Psicología del aprendizaje*. Buenos Aires: Biblioteca Redpsicología.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. }
- Cohen, D. (1987). "Conductismo," Dans. R. L. Gregory, (ed). *El Compañero Oxford para la Mente*, New York: Oxford University Press.
- CVC, (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Biblioteca ELE, Centro Virtual Cervantes. En: <https://cvc.cervantes.es/> (16/11/2018).
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray. 1st ed. Dans: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F1142&viewtype=text> (03-07-2018).
- Dewsbury, D. (1984). *Comparative Psychology in the Twentieth Century*. Hutchinson Ross Publishing Company. Stroudsburg, PA.
- Driscoll M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Second Ed. Pearson Allyn and Bacon, Massachusetts.
- Escobar Urmeneta, C. et Bernaus, M., (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. Pp. 39-77. En: Nussbaum, L. et Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis.
- Estaire, Sheila. (2004). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: MEELE, Universidad Antonio de Nebrija.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Foucault, Michel. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Furth, H. (2007). The operative and figurative aspects of knowledge in Piaget's theory. p. 65-81. Dans Beryl Geber, *Piaget and Knowing: studies in Genetic Epistemology*. Routledge Press, New York.
- Gagné R. (1985). *The conditions of learning*. 4ta Ed. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. et Driscoll Marcy (1988). *Essentials of learning for instruction*. 2da Ed. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall.
- Gagne R. et Medsker K.I. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Gardner H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. FCE, México DF.
- Gergen, K. J. (1999/2001). *Le constructionisme social. Une introduction*. Paris : Delachaux et Niestlé. 430 Pp.
- Girola, L. (1985) Sobre la metodología de Max Weber: Explicación y comprensión. En Galván Díaz (comp.). *Elementos de sociología*, México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Green, J. A. (2007). *The Educational Ideas of Pestalozzi*. Editor. W.B. Clive, University tutorial Press, Id., 1905. Edición digitalizada (20 Nov 2007) University of California.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Haertel, G., Walberg H. et Weinstein T. (1980). *Psychological models of educational performance: a theoretical synthesis of constructs*. University of Illinois at Chicago Circle, National Institute of Education. Washington D.C.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. In J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin, 1972. (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.)
- Ibarretxe-Antuñano, I.; Valenzuela, J. (2012). *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos.
- Inchaurrealde, C. y Vázquez, I. (2000). *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.
- Long Michael (1985). Input in Second Language Acquisition Theory, pp: 377-393. In Gass, Susan-Madden Carolyn (Eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley Mass. Newbury House.
- Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning*. Oxford, England: Academic Press.
- Merrill, M. D., Kowalis, T., et Wilson, B. G. (1981). Instructional design in transition. (pp. 298-348). In F. H. Farley, & N. J. Gordon (Eds.), *Psychology and education: The state of the union* Berkeley: McCutchan.
- Mompeán, J.A. y Mompeán, P. (2016). La fonología cognitiva. pp. 305-326. Javier Valenzuela e Iraide Ibarrexe-Antuñano (eds.), En: *Lingüística Cognitiva*. Barcelona, Anthropos..
- Montero, M. (1994). Un paradigma para la Psicología Social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina. Pp.27- 48. En Maritza Montero (coord.) *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona, Anthropos.
- Morgan, C.L. (1894). *An Introduction to Comparative Psychology*. Walter Scott, Ltd: London. Consultado en: <https://books.google.fr/> (03-07-2018).
- Novak, J., 1982. *Teoría y práctica de la Educación*. Alianza, Madrid.

- Novak, J., Gowin, D., & Kahle, J. (1984). *Frontmatter. In Learning How to Learn* (pp. I-IV). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). El diseño de las tareas para la clase comunicativa. CUP, Barcelona.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje humano*. 4a edición. Pearson, Madrid.
- Padilla García X. A. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Universidad de Alicante, Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Pavlov, P.I. (1997). *Los reflejos condicionados*. Ediciones Morata, Madrid.
- Peris, M. E. (1999) «Libros de texto y tareas». Pp. 32-33. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Piaget, J. (1970). La teoría de Piaget. En Mussen, P.H. (Ed): *Carmichael's Manual of child psychology*. John Wiley and Sons, Inc. New York. Traducción al español, disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf (17-10-2018)
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Piaget, J. Gruber, H. E.; Voneche, J. J., eds. (1977). *The essential Piaget*. Nueva York: Basic Books.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño*, Madrid, Ediciones Morata, 8º edición.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* Paris : Nathan-CLE International.
- Richards, J.C., Dudeney G. et Rodgers T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge University Press.
- Richards, J.C. et T.S. Rodgers (1987). The Audio-lingual Method. En *Approaches and Methods in language teaching* (pp. 44-63). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Ediciones Octaedro, Barcelona.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeships in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Romanes, G. J., (1882). *Animal intelligence*. Kegan Paul Trench. London. Consultado en: <https://archive.org/details/animalintelligen00romauoft> (03-07-2018).
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós, Barcelona.
- Searle, J. (1997) *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. Alfred A. Knopf Editorial, Nueva York, USA.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. Penguin Books, Middlesex, England.
- Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo*. Planeta-De Agostini, Barcelona.
- Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- Slagter P.J. (1979[2007]) Un nivel umbral, En: *MarcoELE Revista de Didáctica ELE* (nr. 5, 2007), Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Snelbecker, G. E. (1983). *Learning theory, instructional theory, and psychoeducational design*. New York: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Thorndike, E. (2017). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. Routledge, Nouvelle edition.
- Thorndike, E. (1911). *Animal intelligence; experimental studies*. The Macmillan Company, New York. Consultado en <https://archive.org/details/animalintelligen00thor> (04-07-2018).

- Trim, J. L. M. (2007). *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997: International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Council of Europe. Language Policy Division. Van den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Van Ek, J.K. et. Trim, J.L.M (1998). *Threshold 1990*. Council of Europe. Cambridge University Press, UK.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S., Luria A.R. y Knox Jane E. (2013). *Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child*. Psychology Press - Library of the Congress, New Jersey.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. (pp. 39–285). In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)
- Watson, J. B. (1947). *El Conductismo* (publié en 1930). Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Weber, Max (2002). *L'éthique protestante et l'esprit du Capitalisme*. Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"- Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, Chicoutimi.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/ethique_protestante/Ethique_protestante.pdf (06-03-2020).
- Weissmann, A. (1883). *The Germ-Plasm: A Theory of Heredity*. Electronic Edition for Electronic Scholarly Publishing. By Robert Robbins. Dans <http://www.esp.org/books/weissmann/germ-plasm/facsimile/> (01-07-2018).
- Wertsch, J. V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolfolk, A.E., Winne, P.H., Perry, N.E., & Shapka, J. (2010). *Educational Psychology* (4th ed). Toronto: Pearson Canada.
- Wozniak, R. H. (1993). Theoretical roots of early behaviourism: Functionalism, the critique of introspection, and the nature and evolution of consciousness. (Pp. ix-liii). In R. H. Wozniak (Ed.), *Theoretical roots of early behaviourism: Functionalism, the critique of introspection, and the nature and evolution of consciousness* London: Routledge/Thoemmes.
- Wozniak, R. H. (1997). *Commentary on "Psychology as the Behaviorist View It"* John B. Watson (1913). Dans Bringmann, W.G., Luck, H.E., Miller, R., & Early, C.E. (Eds.). *A Pictorial History of Psychology*. Chicago: Quintessence. Dans : <https://psychclassics.yorku.ca/Watson/commentary.htm> (12-07-2018).
- Wright, R. (1994). *The Moral Animal*. Nueva York: First Vintage Books.
- Yubero, S. (2003): Socialización y aprendizaje social. pp. 819--844. Dans : D. Páez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid, Pearson.

V. Mémoires et thèses

- Castilla, M. F. (2014). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. [Trabajo de Fin de Grado. Bajo la dirección de M^a Ángeles Sánchez Sánchez. Universidad de Valladolid]. Segovia, España.
- Cheikh-Khamis, C. F. (2013). Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ele. [Trabajo Fin de Máster. Bajo la dirección de Dr. Manuel Pruñonosa. Máster en Ciencia del Lenguaje y Filología Hispánica]. UNED.
- Grebenişan, E. (2014). Los componentes nociofuncionales de la lengua. Estudio comparativo de tres libros de texto de español para la enseñanza del octavo grado usados en la escuela noruega. [Tesis de Master. Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk Det Humanistiske Fakultet]. Universitetet I Oslo
- Izquierdo Gil, M. C. (2004): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. [Tesis doctoral], Universitat de València.
- Otero, H. (2015). *La certificación de la competencia comunicativa del español*. Del MCER al GRIDELE. [Tesis doctoral] Dirección: Inmaculada C. Báez Montero. Departamento de Lengua Española. Universidade de Vigo. 427p

VI. Notes des cours et présentations de conférenciers invités

- Boeree G. (2003). *Jean Piaget and Cognitive Development*. [Notes de cours] Lessons on General Psychology. Psychology Department. Shippensburg University. <http://webspace.ship.edu/cgboer/genpsypiaget.html> (16-10-2018)
- CECAR, (2018). *Modelos pedagógicos de enseñanza*. [Notes de cours] Curso virtual de Docencia. Corporación Universitaria del Caribe. E-learning Center. Dans: <http://e-learning.cecar.edu.co> (21-10-2018).
- Gezundhajt, Henriette (2013). Représentations formelles de la phrase. [Notes de cours] Département d'études françaises de l'Université de Toronto. Dans : <https://www.linguistes.com/phrase/representations.html> (02-03-2020).
- Lock J. A. (2001). *Evolution, Learning and Culture*. Selected Lectures [Notes de cours]. Dans: <http://www.massey.ac.nz/~wwpapajl/evolution/> (09/10/2018)
- Lock J. A. (2003). *Lecture 20: Vygotsky*. Selected Lectures [Notes de cours]. Dans : <http://www.massey.ac.nz/~alock/> (09/10/2018)
- Marqués, P. (2001). *El aprendizaje: requisitos y factores. Operaciones cognitivas. Roles de los estudiantes*. [Notes de cours]. Dep. de Pedagogía aplicada, Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Dans : <http://peremarques.net/actodidaprende3.htm> (21-10-2018)
- Rafael A. (2008). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. [Notes de cours]. Módulo 1, Master en Paidopsiquiatria. Universitat Autònoma de Barcelona. 29p.

VII. Photographies, images et œuvres d'art

- Creative Commons (2020). *Diagramme représentant la notion de ZPD*. Wikimedia Commons Dans : [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zone_de_Développement_Proche - Notion du pédagogue soviétique Lev Vygotski.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Zone_de_Développement_Proche_-_Notion_du_pédagogue_soviétique_Lev_Vygotski.png) (28-02-2020)

VIII. Rapports et publications gouvernementales

- Ciapuscio, G. E. y Kornfeld, L. M. (2018) *Aportes para la enseñanza para el nivel medio*. Ministerio Argentino de Educación. Consultado en: http://www.aportes.educ.ar/sitios/aportes/recurso/index?rec_id=107306&nucleo=lengua_nuc_leo_recorrido (28/09/2018)
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- Council of Europe, (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern languages Division, Council of Europe. Strasbourg. Cambridge University Press.
- Euzko J. (2018). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de L2. Documentos de Lengua. Materiales de enseñanza para la educación primaria*. Departamento de Escolarización del alumnado inmigrante. Bilbao. 4p. Consultado en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/10c_jab-sargaz.pdf (10-12-2018)
- Llopis García Reyes, (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación y Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Madrid, España. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación España. (1989). *Informe de progreso fase de exploratoria (Proyecto Atenea)*. Secretaría de Estado de Educación, Juan Manuel Escudero- Madrid.
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López A. et Ocaña, L. (2000) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación, cultura y Deporte, Madrid.

DEUXIEME PARTIE :
***STORYTELLING* OU**
APPRENDRE UNE LANGUE
AVEC LES HISTOIRES

Ce livre est fait de souvenirs. – Jacqueline de Romilly (Jeanne)

CHAPITRE 5 : LA COMPÉTENCE LITTÉRAIRE ET L'APPRENTISSAGE DE LANGUES

5.1 Antécédents

Le langage est un véhicule commun de pensée et de pratique dans la société, un instrument à travers lequel la réalité est interprétée et représentée et avec lequel des situations, des contextes et des émotions de toutes sortes sont vécus. L'apprentissage d'une langue développe donc généralement une métacompétence, celle d'apprendre à apprendre.

Cette (méta)compétence agit sur le processus d'apprentissage lui-même et se réfère à l'organisation et à la gestion de l'apprentissage, car elle implique de connaître et de contrôler les processus d'apprentissage eux-mêmes pour les adapter aux horaires et aux exigences des tâches et activités stipulées. En elle, la réflexion et la prise de conscience sont centrales, car à travers elles les processus de connaissance deviennent l'objet de la connaissance. Le processus d'apprentissage se développe en trois dimensions, selon le LOMCE²⁰ (2013): a) la connaissance que l'individu a de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas, de ce qu'il est capable d'apprendre, de ce qui l'intéresse, etc. b) la connaissance de la discipline dans laquelle se situe la tâche d'apprentissage et la connaissance du contenu et des exigences spécifiques de la tâche elle-même; et, c) la connaissance des différentes stratégies possibles pour faire face à la tâche.

Grâce à cette (méta)compétence, le contenu directement lié à la réflexion sur l'apprentissage lui-même peut être promu dans différentes disciplines, en fonction de ce que chaque individu juge nécessaire ou plus approprié pour mieux apprendre et à partir duquel les stratégies d'apprentissage les plus efficaces sont facilitées, ainsi qu'une grande autonomie pour les utiliser et continuer à apprendre la langue étrangère tout au long de la vie. Si nous considérons qu'il existe une série de compétences différentes, donc, le type de supports utiles pour l'apprentissage d'une langue étrangère est considérablement augmenté. Parmi les types de

²⁰ “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa”, une loi du système juridique espagnol ayant le caractère d'une loi organique, approuvée en 2013. Les principaux objectifs poursuivis par cette loi sont de réduire le taux d'abandon scolaire prématuré, d'améliorer les résultats scolaires conformément aux critères internationaux, d'améliorer l'employabilité et de stimuler l'esprit d'entreprise des étudiants.

compétences (en plus des compétences générales et communicatives mises en avant par le CECRL), nous pouvons trouver (Myers, 2007):

- La compétence sociale et civique: les langues permettent aux locuteurs de communiquer socialement, c'est-à-dire qu'en eux la culture qui façonne une communauté ou une nation converge. Ainsi, à travers le langage, la société est « faite », car elle permet la transmission des valeurs et des informations culturelles, ainsi que l'identification, le respect, l'intérêt et la communication avec les interlocuteurs de la même langue. Elle permet également de promouvoir la reconnaissance et l'acceptation des différences culturelles et comportementales à l'égard des locuteurs d'une autre langue. L'interaction n'est pas seulement un échange communicatif, mais la capacité à construire un dialogue commun, un débat fructueux, la négociation de sens, le partage de la prise de décision et l'appréciation du message de l'autre.
- La compétence informatique (traitement de l'information) et la compétence numérique: les technologies de l'information et de la communication entrent en jeu dans ce type de compétence, qui permettent la communication quelle que soit la barrière spatio-temporelle. Grâce à ces nouveaux instruments, la transmission du message à distance est rationalisée et l'existence d'une conversation intemporelle est autorisée, c'est-à-dire qu'elle peut se produire de manière linéaire sans avoir besoin d'une réponse immédiate. Grâce à l'apprentissage d'un L2, une plus grande quantité de connaissances peut être accessible par ces moyens, facilitant la possibilité de communication ; par ces moyens l'échange interculturel est également facilité (en raison de la facilité de communiquer avec des personnes d'autres pays et cultures), de nouveaux contextes d'apprentissage apparaissent (réels ou virtuels) et des fonctions de communication différentes de celles de la langue d'origine.
- La compétence artistique et culturelle: dans chaque langue, il existe des manifestations culturelles qui lui sont propres. Cette compétence aide à exprimer des opinions, des goûts et des émotions qui sont produits par et pour diverses manifestations culturelles et artistiques. Grâce à elle, le travail créatif individuel et de groupe est favorisé, à travers différents supports tels que la musique, la peinture, la danse, la narration, le théâtre, entre autres.
- La compétence d'autonomie et d'initiative personnelle: cette compétence fait référence au travail coopératif axé sur la prise de décision, la gestion des ressources personnelles et les compétences sociales de collaboration et de négociation, ce qui implique la mise en œuvre de certaines procédures qui permettent le développement d'initiatives et la prise de décision dans

la planification, l'organisation et la gestion du travail, favorisant ainsi l'autonomie et l'initiative personnelle. Elle fait allusion à un travail de groupe orienté vers le développement individuel à travers la recherche d'informations, l'organisation d'idées et sa présentation.

- La compétence dans la connaissance et l'interaction avec le monde physique: qui fait référence aux divers sujets et activités liés à la nature, aux écosystèmes, à la protection de l'environnement, à la santé, aux sports, à l'alimentation. Selon les besoins, les intérêts et le niveau de compétence des étudiants, la compréhension est travaillée, les problèmes sont discutés et les étudiants apprennent à penser et à exprimer des solutions possibles.
- La compétence logico-mathématique: aussi étrange que cela puisse paraître, l'apprentissage de la langue aide, à travers la compréhension des situations de communication quotidiennes (telles que la comparaison des prix, des devises, des dimensions (poids et mesures), la distance entre les lieux, nombre d'habitants, etc.) pour renforcer les concepts mathématiques de base, résoudre des problèmes, représenter ou interpréter des graphiques ou des statistiques sur les habitudes, les préférences, etc. D'autre part, la compréhension des concepts grammaticaux, l'application ou la déduction de règles, la comparaison ou la recherche de similitudes et de différences contribuent au développement de la pensée logique.

Ces deux dernières compétences sont souvent négligées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et l'étude de leurs implications est reléguée par rapport à d'autres compétences dont le lien est plus évident dans l'apprentissage d'une langue seconde (aussi appelée L2 ou langue cible, dans cette thèse nous utiliserons sans discernement ces termes). Dans le cas de cette recherche, la compétence artistique culturelle est prise comme centre d'intérêt, en particulier ses méthodes et activités utilisées pour enseigner les langues.

Depuis l'apparition de l'approche communicative et après l'approche actionnelle, les modèles disponibles pour l'enseignement d'une L2 se multiplient. La conformation du CECRL a également fourni une base flexible à partir de laquelle les méthodologies et le contenu peuvent être adaptés aux besoins de la classe. Parmi cet ensemble de modèles didactiques, l'art et la littérature ont été des références clés utilisées pour l'apprentissage de la langue. Dans cette section, nous passons brièvement en revue la formation de méthodes d'enseignement des langues étrangères basées sur

les compétences artistiques et littéraires, en mettant l'accent sur l'utilisation de la littérature et des histoires pour apprendre l'espagnol comme langue étrangère (ELE).

5.2. La compétence artistique

Dans l'apprentissage de la langue étrangère se développent et interviennent les connaissances, les habitudes et les compétences qui permettent la communication. Au sein de tous ces éléments il y a les valeurs, l'histoire et la culture d'un peuple, à travers lesquelles se mobilisent et prennent sens les connaissances et pratiques. La connaissance linguistique sans l'essence d'une communauté peut transmettre des informations, mais ces informations peuvent être mal comprises, car les usages d'une langue sont conditionnés par les valeurs, l'histoire et la culture de la communauté. Dans le développement de ces valeurs, l'art et ses manifestations ont joué un rôle fondamental dans la formation de la communauté. En d'autres termes, l'art reproduit, recrée et / ou représente la réalité sociale, il est un véhicule de phénomènes et de sentiments à travers lesquels une société se perpétue dans le temps. A travers l'art, il est fait appel à la sensibilité de l'individu, des informations sont transmises sur la réalité politique, religieuse, morale et même sur les loisirs d'une personne ou d'une communauté.

En ce sens, il est essentiel que les habitudes linguistiques soient acquises à travers des pratiques et des situations significatives pour le sujet, ou qu'elles soient au moins soumises à la compréhension du sujet, car la compétence verbale se développera en lien étroit avec son histoire communicative vitale, c'est-à-dire, ce que l'individu a déjà vécu, ce qui est réel pour lui. Ainsi, de nombreuses pratiques sont proposées par le CECRL dans des contextes réels (suffisamment générales pour englober des pratiques communes à de nombreuses personnes, mais suffisamment concrètes pour être mises en pratique).

L'enseignement d'une L2 dans ces domaines peut être complété par l'introduction et l'étude de la culture, de l'histoire et du mode de vie d'une communauté qui utilise cette langue, à travers la projection progressive de la communauté dans l'imaginaire de l'apprenant. L'art mobilise et active les voies qui peuvent conduire l'élève à la construction de ses connaissances, à l'apprentissage de la langue et à la maîtrise des usages de cette langue, c'est-à-dire aux valeurs, connotations et éléments culturels qui se cachent derrière elle.

Un mot prend vie et fait partie de la pensée sociale lorsqu'il s'incarne dans une communauté grâce aux usages donnés, grâce au point de vue avec lequel les choses sont vues, « Si l'enseignant sensibilise à la nécessité de connaître le mot non seulement à partir de ses dimensions phonétique, lexicale et grammaticale, mais aussi à partir de son rôle humaniste, il peut avoir une influence plus positive sur l'exercice de réflexion » (Hernández *et al.*, 2009: 198, traduction personnelle). L'art dans l'enseignement d'une langue contribue à transmettre des connaissances linguistiques, et avec elles l'essence même du sujet individuel et collectif.

En matière de didactique, l'incursion des compétences artistiques et littéraires passe par l'instrumentalisation des domaines linguistiques et l'intégration scolaire. Cela signifie que ces compétences permettraient de surmonter la séparation existante entre les différents domaines curriculaires et la logique, et la nécessaire cohésion de tous les domaines du système. En d'autres termes, à travers ces compétences, l'activité d'enseignement permettrait l'existence de transversalité et d'interdisciplinarité. Ainsi, la didactique de la langue (qu'il s'agisse de la première langue ou d'une deuxième langue) est présentée comme un point de connexion entre les différents domaines. En mettant en évidence la nature instrumentale de la langue dans l'éducation, en plus d'être l'objet d'étude, elle peut être un élément médiateur dans la production et la compréhension des connaissances, ce qui équivaldrait à affirmer que l'activité éducative est largement une activité linguistique (Trujillo, 2018).

Cette compétence nécessite que l'individu soit capable de comprendre et de valoriser de manière critique les manifestations culturelles et artistiques proposées pour l'apprentissage de la langue. Par exemple, les activités seront plus utiles pour développer l'intelligence si les élèves sont plus intéressés et motivés par le type d'exercice et le type de matériel utilisé. Par conséquent, une discussion préalable avec la classe est nécessaire pour connaître leurs centres d'intérêt et leurs besoins.

Les activités proposées dans le domaine de l'apprentissage spatial (également appelé corporel et kinesthésique), incluent des disciplines telles que l'architecture, la danse, le théâtre, le cirque, l'acrobatie, etc. D'autres activités visant l'intelligence visuelle sont liées à toutes sortes d'arts visuels, à l'utilisation de blocs logiques, d'organiseurs graphiques, de panneaux, de photographie et de jeux de société et de cartes, à la création de vidéos ou de films, de publicités,

de brochures d'information, bandes dessinées et dioramas, la conception de bâtiments, de vêtements et de jouets.

Dans un autre domaine, l'apprentissage musical implique l'utilisation d'un instrument, assister à des concerts, chanter, apprendre de la musique d'autres pays et cultures, construire l'instrument lui-même et créer un petit orchestre, créer des accompagnements, les mélodies conceptuelles, les effets sonores et les danses qui exécutent des œuvres musicales, l'utilisation de la musique ambiante ou de la musique qui travaille sur les humeurs, les journaux intimes du compositeur et les jeux de rythme (Horch, 2008, 68).

Dans l'apprentissage littéraire, tous les éléments qui permettent la manipulation et la maîtrise du langage sont utiles. Cela comprend le langage oral, l'écriture ou les gestes, et le processus de communication, en général. Dans ce cas, des activités sont recommandées pour faciliter une sensibilité particulière en raison de la signification des mots, de leur ordre, des sons, des rythmes, des métriques, etc. Par exemple, il est possible d'utiliser des poèmes (écrits ou récités, en prose ou en vers), des histoires (dans leur version orale ou écrite), des ateliers d'écriture, des ateliers de lecture, des ateliers de théâtre et d'écriture, des activités phonétiques, entre autres.

Toutes ces activités portent en elles, en plus de la jouissance et de l'enrichissement personnels, le respect et l'appréciation du patrimoine culturel. Par conséquent, une didactique qui relie la compétence artistique à tous les domaines d'études est nécessaire, bien que cette discussion soit loin d'être l'objet d'étude de ce travail. Il suffit de dire que les langues, lorsqu'elles sont enseignées à l'aide d'outils et d'instruments tels que l'art, contribuent à renforcer les connaissances acquises dans d'autres domaines curriculaires, renforçant à leur tour la communication et les compétences socioculturelles. Dans les lignes suivantes, l'accent sera plutôt mis sur la compétence littéraire, pour aborder plus tard l'utilisation des histoires comme élément didactique.

5.3. La compétence littéraire

Bien que la compétence littéraire soit conçue de différentes manières, selon l'auteur, étant donné le nombre immense d'approches que la littérature permet, on considère ici qu'il s'agit d'un processus par lequel des capacités et des compétences peuvent être développées afin de réaliser un

apprentissage dirigé (c'est-à-dire dans un but précis). Dans ce processus, les connaissances littéraires, les connaissances interculturelles, les compétences expressives et complètes, les habitudes et les attitudes du domaine cognitif, linguistique et émotionnel sont articulées. Afin d'établir des évaluations et des associations de connaissances, de pratiques, d'attitudes et d'habitudes, un contact direct et la jouissance de l'œuvre littéraire sont nécessaires.

En 1964, Nils Erik Enkvist, professeur de linguistique en Finlande, a estimé qu'il était nécessaire d'identifier les caractéristiques textuelles capables de provoquer des réactions stylistiques chez l'informateur natif, car cela fournirait un élément didactique à fort potentiel d'enseignement (Mendoza et Pascual, 1988 : 25). Cependant, l'auteur n'est pas allé plus loin dans cette enquête et Bierwisch (1970) a peut-être été le premier référent du concept de compétence littéraire, qui était une acquisition socioculturelle (incarnant les hypothèses générativistes), puisque les mécanismes poétiques apparaissent avec un mode concret d'expression culturelle. Pour l'auteur, cette compétence serait une acquisition socioculturelle (incarnant les hypothèses générativistes), puisque les mécanismes poétiques apparaissent avec un mode d'expression culturelle spécifique. Cette compétence se développe à travers des activités et interventions typiques d'une éducation littéraire. Et, compte tenu des effets que son message provoque chez le lecteur (compréhension, reconnaissance esthétique, ludisme, jouissance artistique et intellectuelle, etc.), la poétique, a-t-il affirmé, peut être à la base de l'étude de la compétence littéraire.

Par la suite, van Dijk a apporté une grande contribution avec son livre *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. Il a estimé que la poétique théorique doit également traiter de la description et explication de la capacité de l'homme à produire et interpréter des textes littéraires, cette capacité il l'a appelée 'Compétence littéraire', et a défini trois objectifs: a) présenter un cadre provisoire pour une description théorique du discours; b) esquisser les fondements de la poétique théorique et développer une grammaire des textes littéraires; et, c) développer certaines notions de pragmatique, pour tenir compte de la capacité des locuteurs natifs à utiliser correctement leurs discours dans des situations données (van Dijk, 1972: 170).

C'est un travail dont la base méthodologique suit la ligne du générativisme de Chomsky avec sa méthode hypothétique-déductive. Le caractère provisoire du livre suppose de prendre un peu de distance, puisqu'il exprime ses hypothèses sous forme de règles pour donner plus d'explicitation et symboliser, en quelque sorte, l'efficacité du langage. Il peut atteindre une plus

grande rigueur mais il sacrifie de la complexité formelle et risque de rester sur des problèmes métathéoriques et consacrer moins d'attention aux questions linguistiques (Escandell, 1982: 172).

L'auteur considère que le langage littéraire diffère des autres types parce que: 1) il n'est pas nécessaire que les personnes grammaticales du texte coïncident avec celles de l'acte communicatif qu'est la littérature; 2) mais, il existe une forme fixe; 3) les facteurs externes sont privés de leur importance; 4) le récepteur (lecteur) est attiré par la microstructure (surface); 5) la valeur de vérité (la facticité du narré) est sans importance, puisque sa fictionnalité est assumée: et, enfin, 6) le langage perd son caractère automatique, c'est-à-dire qu'il devient flexible (Van Dijk, 1972).

À partir de ces facteurs, de leur étude et de leur contrôle, il est possible d'acquérir et de développer des compétences littéraires, mais aussi une compréhension de son fonctionnement et des changements possibles dans son sein. La compétence littéraire est un dérivé des théories grammaticales et langagières, puisque les langues naturelles fonctionnent comme des langues formelles, et toutes deux nécessitent le domaine de la pragmatique, une composante de la théorie générale qui explique le système déterminant l'adéquation communicative d'un texte à une situation ; grâce à elle, un locuteur peut connaître les usages appropriés d'une langue.

La théorie des actes de langage de John Austin, qui est apparue en 1962, sera reprise par Searle en 1969, qui incorpore le principe d'exprimabilité (selon lequel tout ce que l'on peut vouloir signifier peut être dit) et reclasse et divise les actes de langage en trois types: les actes locutoire ou locutifs (l'acte de dire quelque chose ou l'exécution d'un énoncé, c'est le discours de l'être humain), les illocutoires (l'intention du locuteur, son but ; le résultat actif de la demande implicite ou du sens contenu dans l'acte locutif) et les perlocutoires (les effets réels ou conséquences causés par les actes illocutoires) (cf. Tableau 20).

Tableau 20 Les trois types d'actes de langage de John Austin.

Acte	Locutif / Locutoire	Illocutoire	Perlocutoire
Définition	Production d'une phrase selon des règles grammaticales, lexique, prononciation et sens littéral	Intention / demande de l'énoncé, exécution d'une fonction de communication	C'est l'effet que la déclaration a sur le destinataire

Exemple	« Pour les devoirs, vous devez écrire dix phrases. »	« Écrivez dix phrases »	Le récepteur écrit dix phrases
Question de reconnaissance	Qu'est-ce qui a été dit littéralement?	Quelle est l'intention prévue?	Quel effet cela a-t-il eu sur le récepteur?

Source : élaboration personnelle

Ces actes de langage peuvent également être classés en: actes directs (les déclarations dans lesquelles l'aspect exécutif et illocutoire coïncident, c'est-à-dire que l'intention est exprimée directement) et indirectes (ceux dans lesquels l'aspect exécutif et illocutoire ne coïncident pas, par conséquent, le but de la phrase est différent de ce qui est exprimé directement) (cf. Tableau 21).

Tableau 21 Subdivision des actes de langage.

Acte	Directe	Indirecte
Définition	Actions de langage intentionnelles explicites	Actions linguistiques qui indiquent indirectement l'intention ou l'objet communicatif
Exemple	« Arrête de jouer »	« Ne penses-tu pas qu'il est trop tard pour jouer ? »

Source : élaboration personnelle

Searle a développé l'idée que différentes phrases avec le même contenu propositionnel peuvent différer dans leur force illocutoire, selon qu'elles sont présentées comme une assertion, une question, un ordre ou une expression de désir. Par conséquent, les forces illocutoires d'un acte de langage peuvent être décrites selon des règles ou des conditions spécifiées, données à la fois par les circonstances et par le but poursuivi dans différents actes illocutoires. Cela peut être vu dans le concept de fiction, que Searle (1979) considère comme un usage non sérieux du langage, qui soulève la question suivante : avec les mêmes mots et le même type de discours que le discours ordinaire utilise, il ne semble pas accomplir les mêmes actes illocutoires. Pour l'auteur, il n'y a pas de propriété textuelle, syntaxique ou sémantique qui identifie un texte comme une œuvre de fiction.

Comme Austin, pour Searle, le discours littéraire manque de force illocutoire, puisque l'acteur des narrations fictives « prétend » qu'il parle. En général, dans la littérature dans son ensemble, il n'y a pas de caractéristique commune qui n'est pas simplement un autre type de discours. La littérature, dit l'auteur (en accord avec Wittgenstein) n'est pas une propriété interne d'un fragment de discours, mais un ensemble d'attitudes prises envers ce fragment de discours (Searle, 1984).

Ohmann (1971) considère que le texte littéraire a une énorme influence sur le lecteur, car on peut le distinguer comme œuvre littéraire par l'attention qu'il suscite en tant que telle. Autrement dit, d'une part, le texte est façonné comme un phénomène littéraire, il a une valeur en tant qu'œuvre et, d'autre part, en tant qu'activité didactique, ce qui signifie qu'il développe chez le lecteur une activité mentale de réception et / ou d'interprétation. Il a donc posé cette question « qu'est-ce que je sais quand je sais qu'un certain discours est une œuvre littéraire? » (*Idem*, 22), surtout lorsque, selon l'auteur, ses phrases ont la forme du langage standard, mais que quelque chose dans sa situation les rend littéraires. Cela signifie que les textes ont une qualité littéraire et une qualité didactique (dérivée du goût du lecteur pour la littérature) à travers laquelle l'apprentissage peut être conduit (Mendoza et Pascual, 1988: 27).

Pour l'auteur, le texte littéraire est un discours abstrait, séparé des circonstances et des conditions qui rendent possibles les actes illocutoires; et le seul acte de langage auquel le travail participe est la mimesis. L'auteur affirme « une œuvre littéraire est un discours dont les phrases manquent des forces illocutoires qui leur correspondraient dans des conditions normales. Sa force illocutoire est mimétique, intentionnellement imitative. D'une manière spécifique, une œuvre littéraire imite (ou raconte) intentionnellement une série d'actes de langage, qui manquent vraiment d'un autre type d'existence. En ce faisant, il amène le lecteur à imaginer un locuteur, une situation, un ensemble d'événements » (*Idem*, 28).

En 1977, Mary Louise Pratt, professeur de littérature hispanique et lusophone, publie *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse* (Vers une théorie de l'acte de parole du discours littéraire), où elle considère que l'acte de parole présent dans une œuvre littéraire ne diffère ni structurellement ni fonctionnellement de celle développée dans le langage quotidien.

Ainsi, l'analyse des actes de langage peut être étendue au discours littéraire, brouillant les frontières entre le langage littéraire et le langage non littéraire. L'auteur considère que la langue

littéraire est donc une utilisation de la langue (incluse dans une linguistique d'usage) et non une sorte de langage. En étudiant le récit, elle découvre des similitudes formelles et fonctionnelles entre les récits oraux spontanés et les histoires littéraires, car les deux sont des discours affirmatifs dont l'objectif est de susciter l'intérêt du destinataire. Bien que, affirme-t-elle, l'élaboration esthétique diffère dans les deux types d'actes langagiers car la narration écrite est susceptible d'être élaborée verbalement de façon plus complexe que celle du récit oral ou spontané. Selon elle, trois changements principaux interviennent dans l'application de la théorie des actes langagiers à la littérature (Pratt, 1981) :

1. La littérature est elle-même un contexte linguistique, c'est pourquoi la communication doit toujours prendre en compte : les facteurs, les conventions, les accords et les savoirs culturels impliqués.
2. Il n'est pas nécessaire d'associer une 'littéralité' aux propriétés formelles du texte, mais à une disposition spéciale de l'orateur et de l'auditeur envers le message.
3. La possibilité d'intégrer le discours littéraire dans le même modèle de langage standard que le reste des activités de communication.

Pratt prend ses distances avec Ohmann, en considérant que, bien que ses préceptes soient vrais, il est nécessaire de démontrer que ceux-ci ne sont présentés que dans la littérature et que l'usage fictif du langage se produit toujours dans les manifestations littéraires. De plus, poursuit l'auteur, au cours de conversations quotidiennes, il est possible de rencontrer des situations supposées (hypothétiques, exemplifications, ironies) qui ne sont pas considérées comme littéraires. La littérature manque de contexte car elle est elle-même un contexte, c'est-à-dire un élément contextuel contenu dans chacune de ses composantes (Domínguez, 1981: 104).

L'idée centrale de ce travail de Pratt peut être résumée comme la description de la situation linguistique de la littérature, basée sur trois principes généraux de la sociolinguistique: a) la question de la non-participation (la régulation implicite de l'intervention), qui dans la littérature apparaît justifiée dans les titres, sous-titres, résumés ou l'attention que l'auteur porte au lecteur. Elle est également présente dans le récit oral ou dans les débats et conférences publics (à travers des procédures de régulation des interventions excessives); b) son caractère définitif, c'est-à-dire le fait que lorsqu'une œuvre soit considérée comme littéraire, l'auteur nous dit qu'il existe des

médiations entre éditeurs et critiques, entre la parole de l'auteur et la lecture du destinataire; et, c) que, si le texte littéraire est considéré sous l'angle des règles de conversation et du principe de coopération de H.P. Grice (dans son livre *Logic and Conversation*), dont ses règles fondamentales (la pertinence - ce qui est pertinent - et la qualité - ne pas raconter ce qu'on sait qu'est faux -) tout cela doit être respecté par le lecteur.

Ce phénomène est considéré par Pratt comme un 'objectif d'échange' installé entre l'écrivain et le lecteur, dans lequel l'écrivain est obligé de rendre viable l'acte de lire et le lecteur, en échange de sa non-participation et de son temps, conserve pour lui-même le droit de juger le texte (1981: 109). Pratt conçoit la littérature comme un type de préférence, un texte qui invite le destinataire à contempler et à évaluer un état de fait narrable, des textes qui se produisent dans un contexte et qui ne peuvent être décrits en dehors de ce contexte (*Idem*, 115). Cette approche de M. L. Pratt est partagée par des théoriciens comme Todorov, qui dans sa typologie des discours associent également les genres littéraires aux actes de langage respectifs.

Mikhaïl Bakhtine un historien et théoricien russe de la littérature, qui faisait partie du formalisme russe, réfléchit dans son œuvre au contenu, au matériau et à la forme de l'œuvre littéraire. A partir de cette réflexion, il cherche à établir que le roman, microcosme de langages divers, est le seul genre littéraire qui soit en contact avec la réalité. L'auteur, définit le genre comme une entité formelle à la fois sociolinguistique et sociohistorique, ancrée dans la réalité quotidienne du langage. Les genres littéraires, par nature, dit l'auteur, n'ont pas de différence avec les autres genres du discours. Et donc, il n'y a pas besoin de séparer leur étude de celle des autres formes du discours, puisqu'ils ont avec eux en commun leur nature verbale ((1984: 266). En raison d'une difficulté extrême à les définir, Bakhtine propose de séparer les genres en 'premiers' et 'seconds'. Il dissocie le genre de discours premier (simple) du genre de discours second (complexe) qui apparaît dans les circonstances d'un échange culturel. Le genre premier du discours est formé au cours d'un échange verbal spontané. Les genres littéraires étant au nombre de ces derniers, aux côtés par exemple du discours scientifique et du discours idéologique, avec lesquels ils partagent une caractéristique essentielle, celle d'apparaître « dans le cadre d'un échange culturel », c'est-à-dire de n'être pas spontané (*Idem*, 267).

Pour l'auteur, les genres de discours se manifestent dans des types d'énoncés relativement stables, ce qui permet, chez l'interlocuteur un 'genre de réponse' qui peut être immédiate (expliqué

par la notion d'*attitude responsive active*²¹ de l'auditeur). Le locuteur postule une telle attitude vis à vis de son discours. C'est-à-dire que lorsque le locuteur introduit son discours, il en attend une réponse ; lorsque l'auditeur reçoit ce discours, il adopte une attitude de réponse. Les genres de discours exercent pour l'individu une valeur normative. Ainsi, dit théoricien russe « Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (...), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif... » (*Ibidem*). Cette perspective a influencé Tzvetan Todorov.

Tsvetan Todorov, linguiste, philosophe et historien, considère que la certitude de la littérature ne vient que et exclusivement de l'expérience (dans de nombreuses régions du globe, estime l'auteur, il n'y a pas de mot qui rassemble les différents genres narratifs contenus dans la société, chaque société choisit et encode les actes de langage qui correspondent plus exactement à son idéologie). Cela signifie que les librairies, l'université, les écoles et les échanges entre connaissances sur la littérature constituent un ensemble de relations intersubjectives et sociales, qui n'ont pas nécessairement une identité structurelle (négligence de la notion structurelle de 'littérature'), mais qu'ils constituent plutôt un ensemble de types de discours (en les comprenant comme le côté structurel du concept fonctionnel d' 'utilisation' du langage). Cette diversité suppose l'existence d'un système de genre, qui émerge de toutes les codifications possibles du discours (Todorov, 1978). Comme il répond à la question « Mais [...] qu'est-ce, au fond, qu'un genre ? À première vue, la réponse paraît aller de soi : les genres sont des classes de textes. Mais une telle définition dissimule mal, derrière la pluralité des termes mis en jeu, son caractère tautologique : les genres sont des classes, le littéraire est le textuel. Plutôt que de multiplier les appellations, il faudrait s'interroger sur le contenu de ces concepts. » (Todorov, 1987: 31). Le genre est le lieu de rencontre de la poétique générale et de l'histoire littéraire, il est donc un élément clé dans l'analyse des études littéraires.

La typification des discours dans les genres suppose une plus grande facilité dans leur régulation et leur réglementation, l'auteur nous dit qu'il est plus facile de parler de règles propres à un genre que de règles communes au lyrique et au roman historique, deux types de discours

²¹ Lorsque l'auditeur perçoit et comprend le sens (du langage) de la parole, il adopte simultanément une attitude active et réactive à son regard.

différents. Les genres, dit l'auteur, sont définis comme la codification de propriétés discursives, une définition qui coïncide identiquement avec la définition de l'acte de langage. Pour Todorov, un discours (ensemble d'énoncés ou de phrases énoncées) est un acte de langage, et tous les genres proviennent de l'acte de langage. Mais tous les actes de langage ne donnent pas lieu à un genre, puisqu'il s'agit d'une sélection sociale. Todorov propose dans sa théorie des genres littéraires une représentation de l'œuvre littéraire (cf. Tableau 22), où il considère qu'une fois théoriquement établi, les genres doivent être contrastés dans les textes. La théorie des genres de discours suppose les prémisses suivantes (*Idem*):

- Elle part d'une représentation (un modèle) de l'œuvre littéraire.
- Les structures littéraires doivent être placées sur un seul niveau
- Les genres littéraires sont historiques (dérivés d'une observation de faits littéraires) et théoriques (déduits d'une théorie de la littérature).
- Les genres théoriques, selon leur structure, peuvent être élémentaires (selon la présence ou l'absence d'une seule caractéristique structurelle) et complexes (en raison de la présence ou de l'absence d'une conjonction de caractéristiques).
- Les genres théoriques doivent être vérifiés dans les textes et les genres historiques doivent être expliqués par la théorie.

Tableau 22 Types de genres littéraires selon Todorov.

Type	Les genres littéraires		
	<i>Théoriques</i>		<i>Historique</i>
Sous-type	Élémentaire: une seule caractéristique structurelle	Complexes: diverses caractéristiques structurelles	
Vérification	Textes		Théorie

Source : élaboration personnelle

La proposition de Todorov sera un pilier des études littéraires, et notamment en termes de didactique, compte tenu de sa double nature « en plus de l'école, les genres littéraires appartiennent aussi à d'autres sphères socioculturelles. Enfin, le genre littéraire a en quelque sorte une double

existence au sein de la classe : d'une part en tant que concept, et d'autre part en tant que corpus de textes » (Denizot, 2008: 10)

Avec Todorov, nous pouvons trouver plusieurs autres théories taxonomiques, celles-ci sont liées au structuralisme, et elles cherchent la description des manifestations historiques des genres et la délimitation des constantes au milieu de ces manifestations. Parmi les auteurs référents de cet ensemble, nous pouvons trouver les suivants :

Marie-Laure Ryan (1988) développe une classification des genres à partir de la théorie des actes de langage, propose des règles pragmatiques pour une série de genres spécifiques (le reportage, la recette, l'énigme ou la devinette, la blague, le roman policier, l'histoire de terreur, l'histoire fantastique).

Jean-Marie Schaeffer (2006) considère qu'il est impossible d'agir comme si un texte n'était pas, avant tout, un acte de langage, ou comme si la philosophie n'avait rien à apporter à la théorie littéraire. Pour l'auteur, la pluralité des logiques "génériques" est irréductible. La typologie des genres (qui sont associés aux actes illocutoires concrets de Searle) dépend de quatre aspects: 1) chaque texte est un acte de communication; 2) il a une structure dont les règles sont déduites; 3) elles ont un caractère hypertextuel car elles sont liées à d'autres textes; et 4) il est similaire à d'autres textes. Dans ces aspects, il y a la variabilité fournie par le contexte dans lequel le travail est écrit, qui détermine les résultats.

Lázaro Carretero considère que les tentatives récentes de sortir de la triade classique l'épique, la lyrique et le dramatique sont peu fructueuses, car « un réseau de genres plus dense ne nous facilitera pas la compréhension de l'œuvre spécifique, puisqu'elle trouvera toujours un trou à travers lequel il pourra s'écouler » (Carretero, 1976: 115). Reprenant la théorie taxonomique de Boris Tomachevski (qui stipule que les œuvres sont divisées en classes et celles-ci à leur tour en types et celles-ci en espèces), il définit le genre littéraire comme une combinaison, parfois très complexe, de traits formels et sémantiques. Le genre est caractérisé selon l'auteur car (*Idem*) :) 1) il a une origine connue unique qui peut être découverte; 2) il est établi lorsqu'un écrivain suit un modèle précédent; 3) il a une structure avec des fonctions différenciées; 4) l'épigone (ou le successeur) supprime et modifie les fonctions; 5) l'affinité entre les genres est basée sur les affinités des fonctions; 6) il est en vigueur pour une étape plus ou moins longue.

Wolf-Dieter Stemper (1971) considère que, comme la théorie des actes de langage, la conformation des genres répond également aux facteurs sociaux puisqu'ils sont liés au système et à la parole, et que ce sont les goûts du public qui font qu'un genre s'installe, disparaisse ou que de nouveaux apparaissent. Il est donc nécessaire de souligner que la littérature ne peut être étudiée exclusivement par la linguistique car la langue est un phénomène transversal multidimensionnel qui doit être abordé à travers des outils organisationnels multidisciplinaires, issus de diverses théories et capables de modéliser la structure et l'utilisation du langage. L'interprétation linguistique implique l'activation de tous les codes culturels connus et à travers lesquels la réalité est accessible.

D'autres études remarquables sont celles d'Alastair Fowler (sur le genre et le canon littéraire), Bernard E. Rolling: (sur la nature, la convention et la théorie du genre), Gérard Genette (sur les genres, les types et les modes), Wolfgang Iser (sur la définition des genres, du point de vue sémiotique et de la linguistique textuelle).

Les études sur la compétence littéraire et les actes de langage sont devenues un élément fondamental dans l'étude des textes littéraires, les postulats examinés jusqu'à présent ne représentent même pas une minorité, il existe une quantité énorme d'études et de concepts dont les répercussions ont été également importants, comme la 'poétique générative' de Thomas (1981), la conception d'Eco (1981) du «lecteur comme principe actif d'interprétation», ou la considération de Stubbs (1983) de la capacité à comprendre les types de relations sémantiques entre ce qui a été dit et ses implications.

Le texte fictif peut être vu comme un gigantesque discours, puisqu'il s'agit d'une action impliquant l'utilisation d'un langage naturel soumis à des règles pragmatiques, ce texte nous est communiqué au moment de sa lecture, mais en même temps quelque chose nous est communiqué à travers elle. En ce sens, l'œuvre de fiction est une forme de communication, un acte de parole. Bien qu'il soit vrai qu'il s'agit d'un acte de langage indirect puisque l'auteur ne cesse en aucun cas d'être un orateur. Si, selon les conventions de la rhétorique, il cesse d'être considéré comme un locuteur, selon les conventions de la poétique, il le redevient. On ne peut pas non plus dire qu'en attribuant à un autre les mots qu'il écrit, cela cesse d'être un acte de langage, puisque celle qui l'attribue est la narration fictive, pas l'œuvre. La narration doit être distinguée de l'ouvrage:

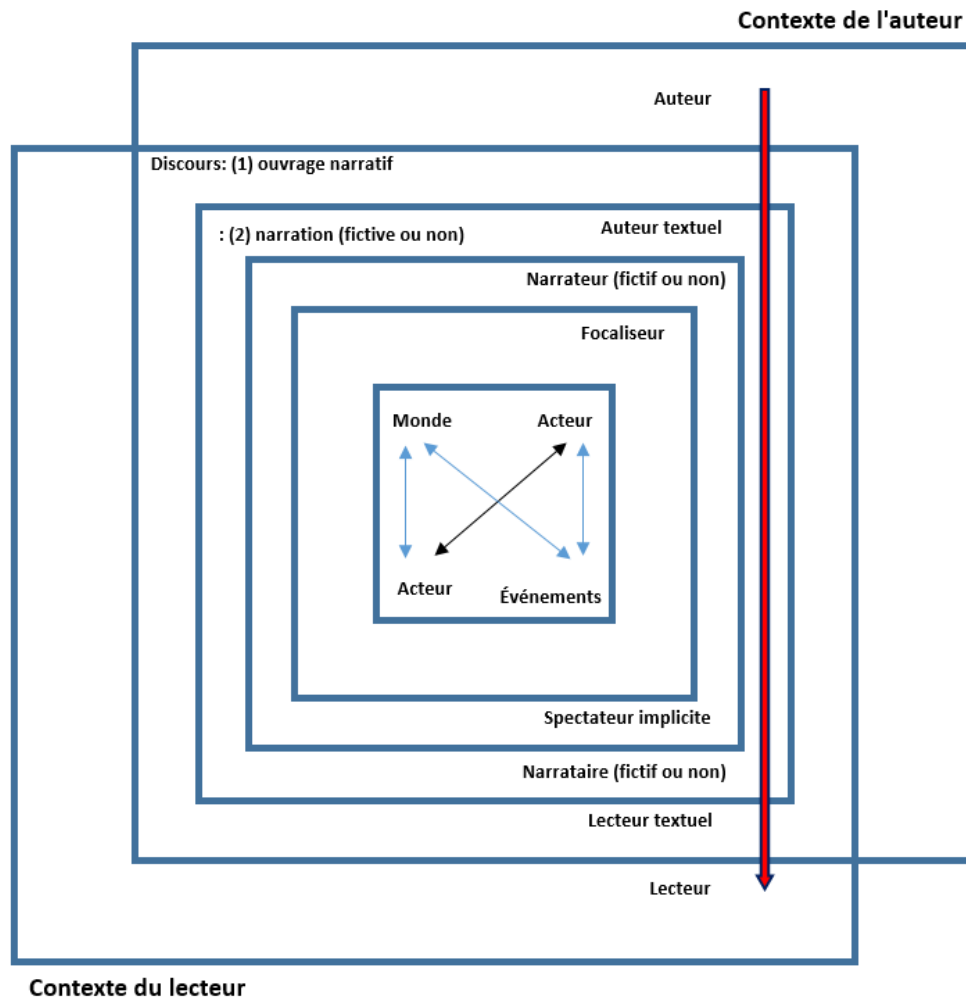
l'ouvrage se réfère à l'ensemble, tandis que la narration est un fragment de l'acte de parole exécuté par l'acteur.

Pour Lanser (1981: 98), le discours de fiction est particulièrement libre de créer des structures qui reflètent et manipulent les images d'état, de contact et de posture que le lecteur construira en décodant le texte. En ce sens, la fiction n'est pas seulement un certain acte de langage, nous dit García (1998: 246), mais une manipulation d'autres types de discours et d'actes de parole qui sont subordonnés à l'acte de parole global (écriture), étant aussi un certain acte discursif. Inspiré par le travail de Pratt, Lanser considère l'intégralité du texte de fiction comme un acte de parole normal dans lequel l'auteur envoie un message au lecteur, quel que soit le moment de la réception, réussissant la communication en encodant une ou plusieurs voix dans le texte (actions liées à des acteurs et des événements dans le monde de l'histoire).

La voix extractive est un signe codé de l'aut(eu)orité de l'auteur historique (nom donné à l'auteur pour le différencier de l'auteur textuel, il est responsable du texte écrit). Lanser propose la présence d'un focaliseur (terme emprunté au concept de *focalizer* proposé par Genette et Bal) pour indiquer la restriction du champ narratif, une sélection d'informations narratives, un processus de lecture effectué par une voix fictive à l'intérieur de la lecture elle-même (Herman, 1984: 542).

La plus grande contribution du travail de Lanser à la narratologie est peut-être la multiplicité des voix présentes dans un texte, dont la variabilité dépend de ce qu'elle appelle le « degré zéro », une convention historiquement et géographiquement variable de l'aspect narratif en question. C'est-à-dire un groupe d'acteurs qui convergent dans le texte, indépendamment du temps et de l'espace (*Idem*, 543). Tout cela constitue la structure ontologique-sémiotique de la narration littéraire fictive (voir la figure 16 proposée par García, 1998).

Figure 16 Structure ontologique-sémiotique de la narration fictive littéraire.



Source: Adaptation de García (1998 : 246).

J.K. Adams (1985 : 12) présente un schéma encore plus réduit, qu'il appelle la « structure pragmatique de la fiction »:

W (S (text) H) R

W= writer, S= speaker, text = text, H= hearer, R= reader

Ce schéma d'Adams est une version simplifiée (selon García (1988), insuffisante). Les figures du *speaker* et du *hearer* sont équivalentes au narrateur et au narrataire. La différence ontologique entre le sens réel et le sens fictif du texte apparaît séparée par la présence des parenthèses.

Bien qu'Adams ne nomme pas l'objet transmis par l'auteur au lecteur d'une certaine manière, il suppose que le seul contexte de communication valable pour l'auteur est le contexte fictif. García (*Ibidem*) insiste sur le fait que l'auteur et le lecteur participent à l'activité littéraire et que le contexte communicatif se chevauche dans l'écriture, la publication et la lecture, et l'objet transmis est le livre. Cela signifie que le contexte de communication réel chevauche le contexte fictif, car il est impossible que le contexte réel cède la place au narrateur et au narrataire, comme l'établit Adams. L'énonciation fictive est une étape intermédiaire obligatoire pour arriver à l'énonciation réelle. De même, un élément fictif ne cesse de caractériser le texte ontologiquement, nous dit García (*Ibidem*), il est donc inutile de séparer le réel du fictif sans tenir compte de son rôle structurel.

Dans les deux cas, il convient de noter que les niveaux présents dans chaque schéma (ainsi que dans d'autres qui ont été présentés) ne sont pas les mêmes que les niveaux d'insertion narrative ni que les niveaux purement ontologiques de fictionnalité (une fois extraits de la codification sémiotique), "Chaque niveau est caractérisé parce qu'il est signifié par un autre, il est codé au moyen de signes et donne forme et contenu au niveau suivant" (*Idem*, 248).

Ce qui nous reste d'évident est que la sémiotique et la linguistique se sont penchées sur la relation entre fiction, structure des systèmes langagiers et systèmes de signes. Les deux disciplines nous permettent de voir dans une perspective renouvelée la façon dont on accède au monde. Gadamer (1988 : 23) nous dit que:

Lorsque nous prenons conscience du langage en tant que tel, il apparaît comme la médiation principale qui nous permet d'accéder au monde. Cela clarifie le caractère irréfutable du schéma linguistique du monde. Le mythe de la certitude de soi, qui en adoptant une forme apodictique est devenue l'origine et la justification de toute validité, ainsi que l'idéal de fondation ultime, qui conteste l'apriorisme et l'empirisme, perdent leur crédibilité face à la priorité et à l'inéluctabilité du système linguistique qui articule toute conscience et toute connaissance.

Et dans cette façon d'accéder au monde, la fiction médiatise la relation entre le texte et l'interprétation, la même qui, on peut le considérer, représente une création critique du texte. Réaliser ce fait (que l'interprétation re-crée la fiction qui est lue) signifie une énorme avancée

méthodologique, nous dit Gadamer, car nous pouvons réaliser que le ‘texte’ est un concept herméneutique:

Cela signifie que (le texte) n'est pas considéré du point de vue de la grammaire et de la linguistique, c'est-à-dire comme le produit final mis en évidence par l'analyse de sa production afin de clarifier le mécanisme de fonctionnement de la langue en tant que tel, quel que soit le contenu qu'il transmet. Du point de vue herméneutique - qui est le point de vue de chaque lecteur -, le texte n'est qu'un simple produit intermédiaire, une phase du processus de compréhension qui, à ce titre, contient sans aucun doute une certaine abstraction: l'isolement et la fixation de ladite phase. Mais l'abstraction va dans le sens inverse de celui vu par le linguiste. Il ne s'agit pas de parvenir à une compréhension du sujet exposé dans le texte, mais de clarifier le fonctionnement de la langue indépendamment de ce que le texte peut dire. Son thème n'est pas ce que le texte communique, mais la possibilité de le communiquer, les ressources sémiotiques qui produisent cette communication (Idem, 25, traduction personnelle).

5.4. La littérature et les textes littéraires.

Jusqu'à présent, les études et les contenus dans lesquels la compétence linguistique apparaît comme un élément essentiel de l'apprentissage (des langues) ont été très brièvement passés en revue. Cependant, la compétence littéraire est présentée dans ces études à travers non pas la littérature mais des textes littéraires. Dans les lignes suivantes, nous expliquerons brièvement pourquoi la littérature est laissée de côté pour se concentrer sur les textes littéraires.

Le mot littérature dérive du latin *litteratūra*, et cela du terme latin *litterae* (lettre), se réfère à l'accumulation de connaissances pour écrire et lire correctement. La littérature désignait à l'origine la production littéraire d'un *litterator* (un enseignant qui écrit, mais enseigne également les règles d'expression et d'alphabétisation) (Diccionario etimológico del Español en Línea, 2019). Aujourd'hui, c'est devenu un terme dont la polysémie le rend difficile à comprendre. Bien qu'il continue de désigner l'écriture alphabétique, il s'est étendu à un ensemble de connaissances et de disciplines liées à la langue, la science et l'art de l'écriture. À l'heure actuelle, nous pouvons trouver une immense gamme de textes, qui traversent le verset et la prose lyrique (tels que des poèmes, des odes, des élégies, des recueils, des calligrammes, des limerick, des épigrammes, parmi beaucoup d'autres), des textes narratifs (des histoires, des romans, des épopées, des fables, des paraboles, entre autres), des textes dramatiques ou représentables (des tragédies, des comédies, des tragicomédies, des drames, des sketches, des mystères, entre autres), des chants religieux et

profanes (comme les psaumes et les Pallas), des histoires orales (des mythes, des légendes, des devinettes et des blagues), les chroniques, les autobiographies, l'art oratoire, les épîtres, les carnets de vie, les carnets de voyage, les essais, certains textes historiques et didactiques (Carrasco, 1989: 18).

Définir la littérature compte tenu de cette diversité rend la tâche compliquée. Castagnino (1958) nous dit qu'elle peut être définie selon d'innombrables approches, notamment: les définitions qui traitent de sa nature et de sa fonction (en se concentrant sur les effets qu'elle produit), celles qui pénètrent dans l'intimité des procédures et l'auto-justification (la fonction ludique, en canalisant des énergies superflues, par exemple), celles qui indiquent son importance dans le sujet qui le crée ou dans celui qui le lit, celles qui la considèrent comme un instrument thérapeutique de la catharsis ou y voient une raison psychologique (d'accès ou de fuite vers le bonheur) ... Quoi qu'il en soit, les possibilités sont immenses, conclut l'auteur.

Inspiré du formalisme russe, Mignolo (1978) utilise le concept de *literaturnost* (qui signifie littéralité, littéracité ou littératurité), ce concept représente l'essence de la littérature, c'est ce qui fait un texte littéraire ou non. Cependant, il s'en éloigne en considérant qu'il ne s'agit pas seulement de la prédominance de la fonction poétique et d'un nombre réduit de structures verbales, la spécificité de la littérature, du *literaturnost*, se retrouve dans la relation entre deux ensembles: a) le système primaire de modélisation, constitué des langues naturelles, en tant que systèmes de signes qui permettent de stocker et de transmettre des informations ; b) le système secondaire²²,

²² Carrasco (1989 : 21) explique le système secondaire avec cet exemple « Dans le texte *A una nariz* de Francisco de Quevedo qui dit :

Érase un hombre a una nariz pegado, érase una nariz superlativa, érase una nariz sayón y escriba, érase un pez espada muy barbado. Érase un reloj de sol mal encarado, érase una alquitara pensativa, érase un elefante boca arriba, era Ovidio Nasón más narizado. Érase un espolón de una galera, érase una pirámide de Egipto, las doce tribus de narices era. Érase un naricísimo infinito, muchísima nariz, nariz tan fiera que en la cara de Anás fuera delito

Dès le début de la phrase nous trouvons une expression linguistique typique d'une langue naturelle (l'espagnol), avec une expression et un sens absurdes, à caractère figuratif et non littéral: un humain qui vivait attaché à son nez. Au fur et à mesure que le texte avance, on se rend compte que l'absurdité de la phrase n'est qu'un arrangement graphique, un rythme particulier pour organiser le matériel phonétique. Pour cette raison, il est possible de voir que le texte est régi par des règles linguistiques (phonologiques, syntaxiques et sémantiques), par des règles extralinguistiques (la métrique, la forme du sonnet) et rhétorique (le sens transformé au moyen de figures rhétoriques comme l'hyperbole et le parallélisme).

qui est l'ensemble des structures de communication qui se superposent au niveau linguistique naturel et utilisent la langue comme matière pour constituer des structures secondaires.

Mignolo s'inspire de la théorie de Lotman (1978) (inspirée à son tour par l'hypothèse Sapir-Whorf, selon laquelle la langue détermine l'organisation socioculturelle et la vision du monde d'une communauté, et reprend des éléments déjà proposés par A.A. Zaliznyak, V.V. Ivanov, et V.N. Toporox en 1962 (Sebeok, 1991)), qui considèrent que le système sémiotique littéraire n'est pas un système isolé et ne peut pas être étudié en soi, mais doit être compris à partir des relations complexes entretenues avec le reste des systèmes de signes qui composent une culture. Selon l'auteur, le texte littéraire est le produit d'au moins deux langues superposées (appelées systèmes), une principale, qui se réfère au code de la langue et une secondaire, qui se réfère au code littéraire. Le concept fondamental dans cette explication est le système secondaire, également appelé système de modélisation secondaire²³, car à travers lui une communauté ou un individu perçoit le monde, tout en modélisant ce monde pour lui. De telle manière qu'une langue naturelle comme l'espagnol façonne et conçoit le monde, et l'expérience de vie d'un hispanophone natif est déterminée par ce système linguistique. Pour Lotman (1978), l'art est une langue secondaire et l'œuvre d'art est un texte construit avec cette langue.

Mignolo part de l'idée qu'un message encodé dans un système secondaire (SS) nécessite une situation de communication différente de celle d'un langage courant ou pratique, et doit être différé (émetteur et récepteur ne sont pas ensemble en même temps) et récupérable (répétable autant que souhaité), comme la lecture. Or, ce type de message ne peut être autre qu'un texte, c'est-à-dire un type de discours verbe-symbolique inscrit dans le système secondaire et conservé dans une culture: médiatisé par une culture. L'aspect littéraire est un cas particulier du texte, un sous-type, défini par un ensemble de motivations qui permettent sa reproduction et sa récupération. L'aspect littéraire ne sera pas l'ensemble des propriétés linguistiques du texte (style, lexique,

²³ Dans le livre *La structure du texte artistique* (1970), Lotman (qui examine la relation entre le langage et le texte artistique à partir de la structure qui les façonne, en précisant que le langage désigne tout système de communication utilisant des signes particulièrement organisés. Lotman distingue les langues des non-langues, c'est-à-dire des systèmes qui ne servent pas de moyen de communication et de ceux qui, en tant que tels, n'utilisent pas les signes de manière ordonnée et systématique. En conséquence, le texte implique: les langues naturelles, les langues artificielles et les langues ou systèmes de modélisation secondaire, qui se chevauchent ou sont construits sur la base des premiers (langues naturelles).

Le système de modélisation secondaire est superposé au système primaire, avec l'hypothèse que la langue n'est pas équivalente au langage naturel, mais l'utilise pour construire « un autre système de signes et leurs règles de combinaison, qui servent à transmettre des messages particulier non transmissible par d'autres moyens ».

fonction), mais ce que la communauté valorise comme littéraire dans les textes. De cette façon, le texte peut être défini par la formule suivante, selon Mignolo:

$$\mathbf{TL = [EVS + Mg e X]}$$

Où TL = texte littéraire; EVS = structures symboliques verbales; Mg = métalangage; et, e X = l'endroit vide à partir duquel toutes les interprétations possibles du texte dans un métalangage donné sont possibles (également fonction du temps et de l'espace). e X est le concept de littérature, variable dans le temps et l'espace, dont la forme dépend des possibilités offertes par le lieu où elle se trouve.

Dans cette perspective, la littérature comme médium et comme méthode cède la place au texte littéraire puisqu'il y est contenu. Selon Garrido (2004: 108), trois courants ont nourri l'étude de la notion de 'texte' au siècle dernier. Dans un premier courant, on retrouve les positions de George Steiner et Umberto Eco; dans un second, celles des philosophes tels que Paul Ricoeur et Hans-Georg Gadamer, et, enfin, des postures qui émergent de la théorie littéraire (Greimas, Lotman et Doležel) et de la grammaire générative (van Dijk et Schmidt).

1. Dans le premier courant :

a. Pour Steiner, qui cherche à lutter contre le relativisme interprétatif des mouvements structuralistes et poststructuralistes, les textes portent en eux la présence d'un 'quelque chose'. C'est-à-dire, un sens inscrit dans le texte pour qu'il soit vécu et apprécié par le lecteur. Le texte fonctionne comme le dépositaire d'une signification - qui justifie son existence - à la portée de tout lecteur suffisamment préparé à en prendre la responsabilité.

b. Pour Umberto Eco, le texte (trouve ses racines dans la sémiotique de Peirce et la considération du signe de Morris) est une combinaison combinatoire de signes dotés d'une densité sémantique particulière et renversée constitutivement dans le récepteur ou l'interprète dont il revendique de toute urgence une grande volonté coopérative comme condition *sine qua non* de sa mise à jour et de son interprétation. Le texte n'est pas seulement un ensemble d'informations sur le monde, mais un ensemble de stratégies ou d'instructions sur la façon d'obtenir ces informations. C'est un médiateur entre utilisateurs, constitutivement très complexe, et pour qu'il fonctionne, la

collaboration très active du lecteur est essentielle: un texte, dit Eco « veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (cité dans Garrido, 2004: 110).

Chez les deux auteurs, la présence du sens dans le cadre de l'œuvre artistique devient visible, ainsi que l'importance de la collaboration du lecteur comme condition indispensable à l'appropriation dudit sens. Autrement dit, le texte n'est que le moyen d'accéder au sens, mais un moyen déterminant car ce sont précisément ses stratégies qui permettent la constitution d'un sens sous la forme d'un monde fictif.

2. Dans le second courant, la pensée philosophique réfléchit sur l'importance des textes et leurs implications dans le domaine des études esthético-littéraires. Divers auteurs (tels que Dilthey, Heidegger, Gadamer et Ricoeur), réalisant la marginalisation (ou négation) du sens dans le cadre des courants structuralistes (dont la justification a des raisons principalement méthodologiques) et leur relativisme extrême, proposent un changement radical dans la réflexion sur la notion de texte et, en somme, sur le rôle de l'art dans sa relation au monde. Dans ce courant, plusieurs traits sont attribués au texte: distanciation, médiation, référence non ostensive, densité significative et ouverture.

a. Les deux premiers sont issus d'une conception / vision ontologique-anthropologique du langage - renforcée par la linguistique et la théorie de l'action communicative - et reposent sur la conviction que le langage (Ricoeur) émerge comme un besoin de parler non pas de soi mais de l'autre, c'est-à-dire du monde; le langage joue donc clairement un rôle accessoire dans la compréhension de la réalité.

b. Le type de référence souligne la nature fictive du texte littéraire. Gadamer et Ricoeur considèrent tous deux l'existence d'une référence non mimétique ou 'référence métaphorique'. Ce qui n'est rien de plus que le manque de capacité à montrer son référent, simplement parce qu'il ne préexiste pas à l'acte de création et doit être vu comme le résultat d'un processus de production imaginaire.

c. D'un autre côté, la particularité du langage sous forme de texte est la charge significative qu'il assume. C'est, tout d'abord, une conséquence de l'éloignement et de l'ambiguïté subséquente de la nature symbolique du texte artistique, de la primauté du sens caractéristique du

langage poétique et de la centralité assumée par le mot dans le discours littéraire, ainsi que de la plurivocité qui s'y déroule.

d. L'ouverture, dernière caractéristique du texte, implique de surmonter l'enfermement du texte en raison des exigences du monde auxquelles il se réfère inévitablement. Le texte s'ouvre à l'extérieur comme une exigence, tout d'abord, du référent ou du monde qu'il porte à l'intérieur, puis, comme une exigence incontournable pour son travail de médiation entre Mimesis I (réalité préfigurée) et Mimesis II (réalité refigurée).

La grande contribution de ce second courant, basé sur l'herméneutique, réside dans le rappel que l'intelligence du texte passe inévitablement par l'incorporation totale du sens dans l'analyse des textes. Il est souligné que le processus véritablement global d'un texte ne peut pas s'arrêter au niveau purement formel, mais que des mesures doivent être prises dans la direction vers laquelle le sens pointe. Cette direction conduit nécessairement au référent, c'est-à-dire au monde que le texte porte en lui qui, à son tour, se réfère à la réalité humaine comme dépositaire des conditions d'intelligibilité qui facilitent l'interprétation du texte et du lecteur, comme destinataire de toutes les activités et sensations que le texte cherche à provoquer en lui (Garrido, 2004 : 121).

3. Du côté de la théorie littéraire, il existe des propositions de plus en plus sensibles au sens des textes. Les cas d'Algirdas Julius Greimas, de Yuri Mikhailovich Lotman et de Lubomír Doležel se distinguent.

a. Le premier cas, reprenant le modèle de la grammaire générative, différencie différentes strates dans la production du texte narratif littéraire. Pour cet auteur, la connexion du texte avec des valeurs extralittéraires est clairement démontrée à partir du moment où les actions qui font partie d'une narration sont interprétables à partir des mêmes étiquettes avec lesquelles elles sont désignées dans la vie réelle et se connectent aux codes axiologiques socioculturels.

b. Alors que Lotman souligne l'énorme capacité d'information et de modélisation des textes artistiques. Pour cet auteur, à partir du moment où le texte est défini comme la réalité de modélisation du monde, on suppose comment les hauts et les bas socioculturels (au sens large) et idéologiques finissent par avoir un impact sur les phénomènes artistiques. Les deux cas considèrent

que c'est le texte - ses structures, son organisation et sa capacité d'information - qui capte toute l'attention et non l'interprétation, malgré les allégations en faveur du sens textuel.

c. Dans une autre perspective, Lubomír Doležel affirme que c'est le texte - et, plus précisément, les stratégies textuelles - qui permet de façonner les produits forgés par l'imagination et, finalement, la construction des mondes possibles de la littérature.

4. Enfin, il y a les œuvres inspirées de la pragmatique du discours, qui avancent dans le sens ouvert par l'herméneutique. Teun A. van Dijk et Sigfried J. Schmidt évoquent les implications sémantiques des structures textuelles et la question de la compréhension-interprétation des textes.

a. Pour le premier auteur, l'une des plus grandes nouveautés des grammaires du texte est la prise en compte pragmatique des phénomènes linguistiques et, en ce qui concerne le texte littéraire, l'indication des critères ou conventions qui faciliteront l'identification des utilisateurs (la polyvalence ou densité significative et la fictionnalité ou la reconnaissance que les mondes de la littérature sont régis par une logique spécifique). La décision sur le caractère littéraire d'un texte est du ressort des destinataires et, plus précisément, c'est une compétence de cette institution sociale appelée littérature qui, selon l'auteur, constitue l'une des actions ritualisées d'une société donnée.

b. Pour Schmidt, le texte est un facteur dynamique important dans les processus d'interaction sociale; Parce qu'il fait l'objet d'actions empiriquement vérifiables telles que la production, la transmission, la réception et le traitement de certaines informations dans le cadre d'une certaine société. Cependant, le texte admet beaucoup plus de significations, étant donné sa nature active.

Toutes les propositions théoriques considèrent, néanmoins le texte littéraire comme un monde créé, imaginaire, fictif, indépendant de l'univers réel, mais qui, malgré cela, ne peut lui être étranger ou s'en détacher totalement. En résumé, le texte littéraire est un élément assez complet, car il coagule le monde vécu par différents acteurs, notamment celui de l'auteur et celui du lecteur, comme l'affirme Kristeva « Le texte littéraire est inséré dans l'ensemble des textes: une écriture

est une réplique (fonction ou négation) d'un autre (ou d'autres) texte (s). Par sa manière d'écrire en lisant le corpus littéraire précédent ou synchrone, l'auteur vit dans l'histoire et la société écrit dans le texte ».

5.5. La fonction didactique des textes littéraires

La compétence littéraire propose le travail sur des textes littéraires, utilisés de manière didactique. Initialement pour ne travailler que sur les aspects grammaticaux jusqu'à augmenter l'utilisation d'activités possibles avec eux, afin de développer les compétences recherchées par le CECRL (compréhension et production orale et écrite) et, en même temps, développer chez les élèves les formes et usages linguistiques que le texte permet.

Peu à peu, les plans d'études institutionnels (tels que le programme d'études de *l'Instituto Cervantes* (2007), les cours spécifiques de littérature espagnole et latino-américaine conçus pour les étudiants étrangers et les programmes du Baccalauréat International ou des universités telles que celle de Saint Jacques de Compostelle) intègrent des stratégies pour que la littérature (à travers des textes littéraires) fasse partie des contenus. Le contenu et la langue sont intégrés dans ces propositions afin que les étudiants puissent utiliser la langue pour accéder au contenu littéraire, social, culturel, historique, religieux, etc.

Entre parenthèses, lorsque la promotion de l'apprentissage en L2 n'utilise pas de textes littéraires, elle est souvent appelée 'Contenu et apprentissage intégré des langues étrangères' (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*) ou apprentissage intégré du contenu et des langues. Datant de 1994, cette approche, créée par David Marsh, vise un plus grand succès dans l'apprentissage de la L2 à travers des sujets communs tels que l'histoire ou la science. Au lieu d'utiliser les programmes fonctionnels qui traitent les cours de manière isolée et dans des situations forcées ou inventées, comme des matières indépendantes.

Cette méthode tire parti des ressources, des stratégies et des compétences que l'élève développe lors de l'apprentissage d'une langue ou d'un sujet; grâce aux programmes intégrés de langues et de domaines non linguistiques, elle contribue efficacement au développement d'une

compétence communicative en langues qui optimise et facilite l'apprentissage ultérieur. Pour Coyle (2002), cette méthode repose sur quatre principes:

- Placer le contenu et l'acquisition des connaissances, des compétences et de la compréhension inhérentes à cette discipline, au cœur même du processus d'apprentissage.
- Définir le langage comme vecteur de communication et d'apprentissage (rappelant le concept d'« échafaudage » ou *scaffolding* de l'approche par des tâches), où les tâches doivent être organisées de la concrète à la plus abstraite, en passant d'une langue spécifique à une langue plus abstraite.
- Le CLIL (ou EMILE en français) doit représenter un défi cognitif pour les élèves: afin qu'ils puissent développer leurs capacités de réflexion en conjonction avec leurs compétences de base en communication interpersonnelle et leurs compétences dans le langage cognitif-académique.
- Permettre la présence du multiculturalisme, car la langue, la pensée et la culture sont liées.

Revenant au sujet de la compétence littéraire et de l'utilisation de textes littéraires pour enseigner une L2, la compétence littéraire fait partie intégrante de la compétence communicative. La présence de la littérature dans les programmes d'enseignement des langues contribue à développer cette compétence littéraire dans sa composante linguistique et dans sa dimension socioculturelle, dans l'acquisition d'expériences dans lesquelles les élèves doivent activer consciemment ou inconsciemment des mécanismes d'apprentissage contrastifs pour une compréhension interculturelle adéquate; en même temps qu'elle favorise l'éducation esthétique des étudiants et développe leur imagination.

Il s'agit donc non seulement de vérifier la validité de l'utilisation de la littérature et des textes littéraires dans la classe ELE, en tant que ressource efficace et adéquate pour l'enseignement de l'espagnol, mais aussi de la nécessité de les incorporer comme *inputs* (intrants) pour développer les capacités communicatives, comme pour l'acquisition d'une pleine compétence communicative basée sur la littérature comme communication et comme construction culturelle.

Les textes littéraires peuvent agir comme matériel didactique dans l'apprentissage du contenu dans les trois compétences ou composantes de base que le CECRL propose - linguistique,

sociolinguistique et pragmatique - les possibilités de chaque texte sont immenses si nous analysons le degré et la zone d'incidence.

5.6. Éléments pour promouvoir l'apprentissage de la L2 par la compétence littéraire

Le développement de la compétence littéraire vise à ce que, à travers des textes sélectionnés, les élèves progressent dans la compréhension et la production orale et écrite d'une langue donnée. Pour que cela soit possible, trois facteurs fondamentaux sont nécessaires: le curriculum de l'institution, la motivation individuelle et le goût de la lecture et, enfin, le texte lui-même.

Le premier a été traité dans le chapitre précédent, il suffit de mentionner que la mise en œuvre de la compétence littéraire oblige les acteurs à y participer. Pour cela, il est nécessaire de :

- a) identifier les participants et d'explorer le rôle qu'ils jouent dans l'apprentissage;
- b) considérer le programme et le contenu du programme, sans oublier que les deux doivent être liés l'un à l'autre;
- c) les décisions prises au sein de l'établissement et la manière dont elles affectent le cours;
- d) les croyances, les valeurs, les connaissances et les expériences antérieures des enseignants et des élèves;
- e) les modes d'expression et d'interaction en classe;
- f) ainsi que les routines validées comme performances (ou même des accomplissements) adéquates au sein du groupe (López, Tinajero et Pérez, 2006).

Le curriculum doit donc contenir un programme général, dans lequel il doit y avoir des unités curriculaires cohérentes avec des activités dont la difficulté augmente avec le temps. La concordance doit exister dans tous ses éléments constitutifs : la finalité générale, l'objectif du sujet, les objectifs thématiques, l'organisation des contenus, les stratégies proposées et l'évaluation des apprentissages (Coll, 1992).

Le deuxième facteur est fondamental, car la compétence littéraire est étroitement liée à la lecture. Sans la motivation et le goût de la lecture, la construction de cette compétence est impossible (Cerrillo, 2010). C'est par la lecture que le message est compris, interprété et valorisé. La lecture est le pont entre l'auteur et le lecteur, mais aussi un émetteur capable de développer l'évaluation. Ainsi, l'apprentissage des langues basé sur cette compétence implique également la

formation de lecteurs qui, de manière autonome, peuvent être en mesure d'apprécier les textes utilisés pour établir des évaluations et des interprétations (Cantero et Mendoza, 2003).

Et la lecture est évoquée non seulement au niveau individuel, mais aussi dans sa dimension collective partagée. Ainsi, l'apprentissage d'une langue à travers des textes littéraires cherche à avoir un échange entre les participants. Bien que la lecture individuelle soit essentielle au début, vu qu'elle relie le lecteur au texte, la lecture en groupe génère d'autres synergies et émotions chez l'individu, car elle augmente la motivation à prendre la parole et à apporter ses idées et ses valeurs (Álvarez et Pascual, 2014). La lecture, dans les deux dimensions, permet de développer la compréhension écrite, la discussion des valeurs, la critique littéraire et le goût de la littérature (Álvarez-Álvarez et Vejo-Sainz, 2017).

Le troisième facteur est le texte, qui ne peut être choisi au hasard ni proposé unilatéralement. La sélection doit être un processus partagé par tous afin d'être utile à la croissance de l'intertexte²⁴ du lecteur. Deux aspects sont fondamentaux pour sa sélection: la prééminence (ou suprématie) des finalités pédagogiques, afin de transformer le discours littéraire en discours didactique et moral (Dueñas et Tabernero, 2004, 268-269), et que le texte permet de s'appropriier le passé le plus proche et sédimenter les clés de la culture « hôte ».

Le texte doit transcender les limites de ce qui est purement instrumental et permettre ainsi à l'étudiant d'identifier, de comprendre, de comparer et de réfléchir au contenu de la L2 à la lumière de sa L1; et comme la littérature a la capacité de (se) fournir (elle-même) des informations socioculturelles explicites puisqu'elle est, elle-même, un produit culturel, elle sert de support pour atteindre cet objectif. Il est également recommandé qu'il s'agisse d'un texte hybride, composé de

²⁴ La formation lecto- littéraire (avec un accent particulier sur les activités qui se déroulent dans le processus de lecture) est soutenue par l'espace délimité par les aptitudes en lecture, la compétence littéraire et l'expérience de la lecture. La compétence et l'expérience littéraires ont pour référence un certain canon, c'est-à-dire l'ensemble des œuvres que l'apprenti a lues (qu'elles soient ou non inscrites au programme scolaire ou dans un canon philologique). La relation entre ces composants est maintenue par l'intertexte du lecteur, qui équilibre, gère et relie les différentes contributions du lecteur. La réception lecto-littéraire est une activité personnelle conditionnée par les connaissances et les références culturelles de l'individu, qui constituent sa compétence littéraire et son intertexte de lecture (Mendoza, 2008). "Le dialogue intertextuel, en définitive, est pleinement vérifié et accompli dans la conscience offerte par l'espace psychique du lecteur", nous dit Guillén, (1985: 325), cela veut dire que le sens d'un texte se construit avec l'activation de certaines connaissances, en réponse à des stimuli textuels. L'intertexte du lecteur est un concept clé pour expliquer les différents aspects de la formation littéraire dans une perspective didactique. Cela sert d'activateur de connaissances dans le processus de lecture et dans l'activité de reconnaissance de texte, ce qui est décisif pour la bonne interprétation de nombreux textes.

texte et d'image, afin de porter la construction de significations au-delà du niveau de compétence linguistique (Calvo et Taberno, 2016).

Le critère de sélection peut être diachronique, en proposant un ensemble d'auteurs de différents moments de l'histoire, reconnus dans le monde littéraire. Ce critère permet la présence de la dimension historique et de la comparaison temporelle. En outre, les classiques représentent une garantie, en raison de leur résistance au passage du temps. D'autres critères peuvent être des prix littéraires, des recommandations journalistiques, des collections éditoriales, bref un grand nombre de critères qui dépendent de l'imagination du responsable de la proposition des textes. Enfin, les genres littéraires peuvent être un autre critère fondamental pour choisir les textes à travailler en classe (les élèves pourront choisir ceux dont ils se sentent le plus proches).

5.7. Les genres littéraires

Bien que, au fil du temps, des tentatives aient été faites pour tracer les limites de la littérature, d'une manière ou d'une autre, elle n'a jamais été considérée comme un ensemble de textes homogènes, il existe une différence entre les textes, non seulement individuels, mais aussi entre les types de textes. Glowinski (1993: 93) rappelle que la typification tripartite établie par Goethe²⁵ (*Naturformen der Dichtung*), les modes lyrique, épique et dramatique, était si influente et acceptée qu'elle était considérée comme une preuve incontestée. Cette division partait du précepte classique selon lequel le genre n'était pas seulement une catégorie descriptive, mais aussi un canon pour un type de discours, c'est-à-dire une frontière infranchissable entre les discours.

Pour Todorov (1988: 37), les genres sont « des unités qui peuvent être décrites de deux points de vue différents, celui de l'observation empirique et celui de l'analyse abstraite. Dans une société, la récurrence de certaines propriétés discursives est institutionnalisée et des textes individuels sont produits et perçus par rapport à la norme qui constitue cette codification. Un genre, littéraire ou non, n'est rien d'autre que cette codification de propriétés discursives ».

²⁵ Sans oublier que c'est Aristote dans son œuvre « De la poétique » (trois siècles av. J.) qui analyse l'art poétique et distingue les notions de tragédie, d'épopée et d'imitation.

Cependant, le problème réside dans la définition des critères de classification des genres littéraires, car ils sont extrêmement complexes, ce qui est vérifiable dans le grand nombre de propositions faites au siècle dernier. Par exemple, certaines approches sont basées sur les propriétés typiques de la structure de l'œuvre littéraire et les comportements qui lui correspondent, d'autres sur la notion d'expression ou sur la catégorie esthétique, d'autres traitent le genre comme l'expression d'une attitude envers le monde, devenant une catégorie métaphysique-existentielle, la liste est longue (*Idem*, 95).

Pour Glowinski, la valeur principale des genres se révèle dans la linguistique du texte ou théorie du discours, où « la théorie des genres devient une théorie du discours littéraire (...) les genres sont les archétypes du discours littéraire, fixés par la tradition, plus ou moins codifiés, dotés de caractéristiques claires et identifiables » (*Idem*, 96). La conscience générique (à la fois de l'auteur et du destinataire de l'œuvre), les conventions littéraires et les relations de genre sont des éléments clés de son fonctionnement historique. Premièrement, il existe des "directives qui réglementent certaines pratiques liées à la construction du texte littéraire et à sa réception" (*Idem*, 99); et bien que parfois ces directives ne soient pas évidentes (qui ne sont définies que par la suite), ce sont elles qui tracent la frontière entre ce qui est nécessaire et ce qui est possible au sein d'un genre : lorsque l'œuvre littéraire dépasse la limite de ce qui est nécessaire pour étendre la limite de ce qui est possible, les frontières sont floues et la confusion des genres commence, ou même la création d'un genre nouveau. Les genres interagissent et forment des sous-systèmes, c'est à partir de là que leur historicité émerge. Cet aspect historique est essentiel, selon Todorov, puisque :

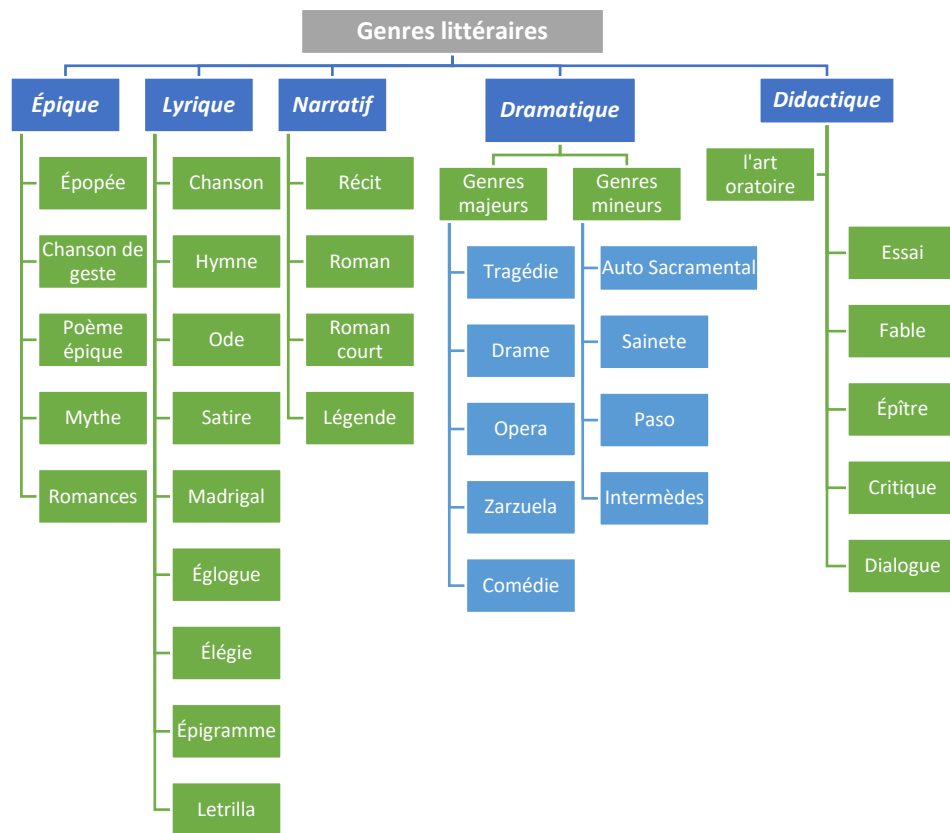
Par l'institutionnalisation, les genres communiquent avec la société dans laquelle ils existent; et, comme toute institution, les genres montrent les traits constitutifs de la société à laquelle ils appartiennent "(...)" une société choisit et code les actes qui correspondent plus exactement à son idéologie; par conséquent, l'existence de certains genres dans une société et leur absence dans une autre révèle cette idéologie et nous permettent de la préciser avec plus ou moins de précision. Ce n'est pas un hasard si l'épopée est possible à une époque et le roman à une autre, ni que le héros individuel de ce dernier est opposé au héros collectif du premier: chacune de ces options dépend du cadre idéologique dans lequel elle opère (Todorov, 1988: 39).

Les genres, rappelle Todorov, comme tout acte de langage, ont trois caractéristiques: a) ils proviennent de la codification de propriétés discursives (comme le sonnet); b) ils coïncident avec

un acte de langage qui a également une existence non littéraire (comme la prière); et c) il provient d'un acte de langage à travers un certain nombre de transformations ou d'amplifications (comme le roman). Cela signifie que, bien que les genres servent de forme d'identification et de catégorisation, la séparation entre la littérature et ce qui ne l'est pas apparaît comme un nouveau problème, car les genres littéraires trouvent leur origine dans le discours humain.

Étant donné la complexité à définir la frontière entre un genre et un autre, et surtout compte tenu de la diversité des critères qui peuvent être utilisés pour y parvenir, nous nous contenterons d'établir une classification assez répandue et généralement acceptée parmi les spécialistes du sujet. La littérature y est divisée en cinq genres (narratif, didactique, dramatique, épique et lyrique), chacun ayant à son tour différents sous-genres (cf. Figure 17).

Figure 17 La littérature et ses cinq genres.



Source : élaboration personnelle.

Le genre lyrique (au départ, ils étaient chantés avec une lyre, d'où le nom): il exprime des sentiments et des pensées (à travers des images poétiques créées avec des mots soigneusement choisis à la première personne, la même qui communique les expériences les plus intimes de l'homme, la subjectivité de l'écrivain y prédomine. Généralement écrit en vers, mais le genre lyrique existe également en prose. On considère généralement qu'il existe des genres majeurs et mineurs au sein de ce groupe. Dans le premier groupe, il y aurait la chanson, l'hymne, l'ode, l'élégie et l'églogue. Alors que dans le second, il y aurait le madrigal, la satire, l'épigramme et la *letrilla*, encore une fois, il n'y a pas de consensus sur les sous-genres qui appartiennent à ces catégories.

- La chanson : poème en vers sur l'amour, mais elle peut exalter d'autres choses.
- L'Hymne : variation du chant à caractère religieux, nationaliste ou patriotique.
- L'Ode : composition réfléchie / méditative en vers pour vanter une situation ou un événement.
- La Satire : composition lyrique en vers ou en prose, qui censure les vices individuels ou collectifs.
- Le Madrigal : Poème en chanson composé d'un maximum de quinze versets heptasyllabiques et hendécasyllabiques, librement distribués, avec un thème affectueux et un caractère pastoral.
- L'Églogue : composition poétique du genre bucolique.
- L'Élégie : lamentation pour la mort, la disparition ou la tragédie d'une personne.
- L'Épigramme : une courte composition poétique qui exprime une pensée principale festive ou satirique ingénieuse
- La Letrilla : une courte composition poétique, divisée en strophes à la fin de laquelle la même pensée est répétée dans un ou plusieurs versets appelés chœurs.
- La pastourelle : un poème chanté, composé de strophes (en alternant dialogues et parties narratives) en nombre variable, il met en scène des sujets charnelles ou même religieux.

Genre épique (du grec *epos*, qui signifie mot, histoire ou poème): ce genre présente des événements légendaires ou fictifs liés aux exploits d'un ou plusieurs héros et aux luttes réelles ou imaginaires auxquelles ils ont participé. Leur finalité c'est l'exaltation ou l'idéalisation d'un peuple ou d'une partie de celui-ci. Il peut être présenté en vers et en prose. Certains auteurs considèrent le

récit traditionnel comme faisant partie de ce genre, bien qu'il soit ici situé dans le sous-genre narratif.

- L'épopée: narration qui raconte les exploits d'un héros archétypal, en qui convergent les valeurs d'une nation, elle comprend des personnages divins et des éléments fantastiques.
- Chante de Geste: c'est le nom de l'épopée écrite.
- Poème épique: il essaie de mettre à jour l'épopée grecque et romaine dans les temps modernes, dans une rime consonante, racontant des exploits héroïques dans le but de glorifier la patrie.
- Mythe: un court récit lié à la mythologie d'une culture, sa fonction est explicative et son caractère allégorique.
- Romance: brève narration en vers de huit syllabes, il décrit des actions guerrières et chevaleresques.

Genre dramatique. Dans ce groupe se trouvent les œuvres dans lesquelles l'auteur développe une action sur scène: les faits, contrairement au genre lyrique ou épique, ne sont pas narrés, mais sont joués devant un public. Ils prennent donc une expression sous forme de dialogue (monologue, soliloque, mutis, aparté - réplique de théâtre prononcée par un personnage qui n'est entendue que par le public- ...) et les personnages « prennent vie » dans une scène. C'est un genre qui est utilisé pour poser divers conflits qui vont du divin au terrestre, de l'objectif et du subjectif. De même, il peut être écrit en vers ou en prose. Son objectif essentiel est la représentation devant le public. On considère qu'il existe également des genres majeurs et mineurs. Les premiers sont nommés pour leur plus grande longueur et ancienneté, acquérant, au fil des ans, une plus grande importance et influence. Leur structure est généralement plus complexe, c'est-à-dire qu'elle comprend plusieurs actes. Dans ce groupe sont rangées la tragédie, la comédie, la tragicomédie (un mélange des deux, comme le drame, l'opéra et la zarzuela). Alors que les genres mineurs sont de brèves représentations d'un acte, nous trouvons ici l'auto sacramental, le *sainete*, le paso et l'intermède.

- La Tragédie: représentation de conflits entre des personnages supérieurs, victimes de grandes passions qu'ils ne peuvent dominer; se termine généralement par la mort du protagoniste.
- Comédie: représentation, à travers le conflit, de l'aspect joyeux et amusant de la vie humaine, et dont l'issue est heureuse.
- Le drame: représentation de problèmes graves avec une fin sombre.

- L'Opéra: Composition dramatique à caractère musical, les personnages chantent pleinement leurs rôles, au lieu de les réciter.
- La Zarzuela: œuvre littéraire-musicale, véritablement espagnole, dans laquelle se combinent des scènes costumbristes parlées et chantées. Elle reflète les préoccupations populaires ou les satires politiques.
- L'Auto-sacramental: type de théâtre religieux, liturgique ou eucharistique, (représenté pendant le jour du Corpus Christi ou à des dates proches), sa structure est allégorique et consiste en un seul acte.
- Le *Sainete*: pièce dramatique en un acte, de nature costumbriste et populaire qui raconte les expériences d'une / (au sein) d'une communauté, très populaire en Espagne et en Amérique latine.
- Le Paso : pièce courte comique sur des sujets simples, elle est le précurseur de l'intermède.
- L'intermède: pièce théâtrale comique d'un acte, en vers ou en prose, apparaît généralement entre le premier et le deuxième acte des comédies du théâtre classique espagnol, il a été créé par Lope de Rueda.

Le genre narratif peut être écrit ou oral (dans une période récente, il a même une présence dans les techniques audiovisuelles telles que la bande dessinée, le cinéma, les feuilletons (ou *telenovela*) et les feuilletons radio, les jeux vidéo, etc.). Dans ce groupe sont présentés, à travers un narrateur, une série d'événements, les personnages et les actions. C'est peut-être le groupe avec le plus grand nombre de sous-genres (dont la plupart ne sera pas abordé dans cette section car le but n'est pas d'établir une typologie exhaustive), dont le roman et le roman court (nouvelle), le récit traditionnel ou conte, la légende, et diverses histoires de nature générale ou concrète, y compris celles qui dépassent le champ littéraire appartiennent à ce genre. L'épopée, la chanson de geste et le poème héroïque sont généralement considérés comme appartenant également à ce genre, bien que dans notre classification, ils apparaissent dans un autre groupe compte tenu de leurs caractéristiques.

- Le récit (ou conte, nous passerons en revue plus loin leurs similitudes et leurs différences): c'est une narration brève, en prose ou en vers, basée sur des événements réels ou fictifs, avec une intrigue plus simple que le roman et, éventuellement, avec une argumentation plus simple. Bien qu'il soit actuellement présenté sous forme orale et écrite, il s'agissait initialement d'un

sous-genre lié à la tradition orale. Son objectif est de susciter chez le lecteur une réaction émotionnelle forte.

- Il existe deux types de récits, populaires et littéraires. Le conte populaire est un récit traditionnel sur des événements imaginaires, pouvant varier dans les détails, mais tout en gardant la même structure. Ils ont tendance à être anonymes dans la plupart des cas (la personne qui les a compilés est parfois mieux connue, comme c'est le cas des frères Grimm). Dans ce groupe il y a les contes de fées et les contes d'animaux, les fables (que nous inclurons dans le genre didactique) et les contes de mœurs (ou folkloriques, ou encore populaires).
- Le récit littéraire, au contraire, a été conçu et transmis par écrit, pour que l'auteur soit connu. Comme leur caractère est fixe, ils n'admettent généralement qu'une seule version (bien que la réécriture soit une méthode de plus en plus fréquente); la tradition orale admet ou encourage les variations du conte populaire.
- Le roman est une histoire longue, bien que de longueur variable, avec une intrigue beaucoup plus développée et plus complexe que le récit. On y décrit des événements, des personnages, des passions et des coutumes intéressantes qui, dans de nombreux cas, servent à introduire la réflexion ou l'introspection chez le lecteur. Le roman est une œuvre moderne, il se distingue par son caractère ouvert et sa capacité à contenir divers éléments dans une histoire complexe. Et, contrairement à ce qui se passe avec le récit, le lecteur se soucie non seulement de ce qui arrive aux personnages, mais aussi de ce qu'ils pensent et ressentent, comment ils évoluent spirituellement et comment les influence la société où ils vivent.
- Le roman court est une version plus petite du roman (bien que sa longueur soit également variable), avec moins de développement de l'intrigue et des personnages, mais sans l'économie de ressources narratives typiques du récit. C'est un sous-genre à mi-chemin entre le récit et le roman, qui contient des caractéristiques des deux.
- La légende: c'est une narration fondée sur la nécessité de raconter ou d'expliquer certains faits (réels et / ou surnaturels) sous forme orale ou écrite. Elle se situe à mi-chemin entre le mythe et la chronique, ce qui lui confère une certaine singularité, puisque la communauté qui l'a créé est identifiée dans l'histoire. Les événements, qui sont présentés comme réels, sont des miracles plus communs, l'existence de créatures féeriques ou l'au-delà.

Genre didactique. Il est destiné à enseigner quelque chose à un public. Il comprend un niveau intermédiaire, l'art oratoire ou rhétorique, qui vise à dissuader un public. Certains sous-genres didactiques sont:

- La fable: récit en prose ou en vers d'une anecdote dont une conséquence morale (également appelée 'morale') peut être tirée; ses personnages sont généralement des animaux.
- L'épître: également possible en vers ou en prose, expose de courts traités le plus souvent philosophiques, cela peut être aussi une discussion en l'absence de l'interlocuteur sur des aspects sociaux ou moraux de l'existence.
- L'essai: c'est le sous-genre didactique le plus connu aujourd'hui; Toujours écrit en prose, il consiste en l'exposé pointu et original d'un thème scientifique, philosophique, artistique, politique, littéraire, religieux, etc., de nature générale, c'est-à-dire sans avoir besoin de connaissances particulières pour le comprendre.
- La critique: elle soumet à un jugement de valeur raisonnée, les travaux ou actions réalisés par d'autres personnes; si leurs propres œuvres ou actes sont jugés, l'écriture est appelée autocritique.

Cette classification est loin d'être exhaustive, au contraire, si quelque chose caractérise les genres littéraires, c'est la flexibilité avec laquelle ils peuvent être compris dans différents groupes ou catégories selon leur contenu. Pour cette raison, bien que de nombreuses œuvres répondent à l'un de ces genres, elles peuvent être entre différents sous-genres, ou même être considérées dans différents groupes, selon l'auteur, le temps et le contexte utilisé dans leur analyse. Le schéma de clarification sert de cartographie indicative des genres littéraires, et n'est en aucun cas définitif.

A partir de maintenant, nous concentrerons la discussion sur le récit, les différences qui existent avec d'autres types narratifs tels que le conte et l'histoire. Par la suite, son utilisation en tant qu'instrument approprié pour l'enseignement / apprentissage des langues sera discutée, sur la base de caractéristiques innées telles que son adaptabilité à différents types de public, la transmission d'informations (communicatives et sociales) et la facilité d'établir des contacts entre les apprenants et les enseignants.

CHAPITRE 6 : LES HISTOIRES, LES CONTES ET LE *STORYTELLING* OUTILS

D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

6.1 Le récit et le *storytelling* : quelques précisions

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons sur l'utilisation du récit et des histoires à travers un outil omniprésent connu dans presque toutes les cultures humaines, le *storytelling* (ou la narration), c'est-à-dire, l'art de raconter des histoires. Les histoires et les contes sont présents dans les communautés humaines depuis des temps immémoriaux. Bien qu'ils soient directement liés à la transmission d'événements historiques et d'importants événements au sein de chaque culture, ils sont au fond un véhicule complexe pour la (trans) formation cognitive, émotionnelle et affective des individus.

Avec cette idée de (trans) formation, nous faisons allusion à un double processus qui se produit en parallèle chez l'individu, et pour l'expliquer, il est nécessaire de recourir à son origine étymologique. Le mot « transformer » vient du latin *transformare* (*trans* (d'un côté à l'autre) et *forme* (figure, image)) et fait référence au processus de changement de forme qu'un objet, une idée ou une personne éprouve (Diccionario etimológico de español en línea, 2019). Or, le mot « forme » (dont l'origine n'est pas tout à fait claire) fait référence à la configuration ou à l'arrangement des éléments, mais aussi au canon existant concernant un genre. En ce sens, les deux significations nous sont utiles pour expliquer ce double processus qui se produit dans l'apprentissage d'une langue lors de l'utilisation du récit et des histoires comme instrument pédagogique. **Le fait de raconter une histoire ou un récit dote l'individu d'une forme (cognitive et culturelle) pour fonctionner dans un environnement donné, mais il fait de lui, également, un membre de la communauté, il le transforme en un de ses éléments. Les histoires forment et transforment, elles permettent le passage d'un état à un autre et aussi l'incorporation d'un individu au sein de la communauté, ce sont les mêmes aspects qui sont à la base de l'apprentissage d'une langue: communiquer et se mettre en rapport avec les autres.** La communication est ce processus inhérent à la relation que les êtres vivants établissent au sein d'un groupe. Et, puisqu'elle provient des actes de l'activité psychique (pensée) : plus la structure des informations communiquées est plus ordonnée ou plus proche des cadres cognitifs de l'interlocuteur, plus grande sera son efficacité.

Dans ces formes narratives, le précepte est la transmission d'informations (qui seront narrées) à travers un ordre particulier, d'une manière structurée et ordonnée. La signification de ces informations (à la fois linguistiques et socioculturelles) est bien définie. Et, en plus, elles sont basées sur la relation nécessaire entre récepteur et émetteur (c'est-à-dire que cela n'a de sens que lorsqu'il est transmis en groupe). Dans ce contact établi, différents sens tels que la vue, le toucher et l'ouïe interviennent, les mêmes qui sont stimulés et entraînés à intégrer une série de fonctions sociales qui accompagnent l'histoire. Avant de commencer à aborder ce type d'éléments, il est nécessaire d'établir d'abord quelques précisions terminologiques, pour ensuite se concentrer sur la définition et l'utilisation de la narration ou l'acte de raconter une histoire ou *storytelling*.

6.2. Le récit

Selon le DRAE (2019), une histoire est généralement une narration d'un événement passé, qu'il soit important ou digne d'être transmis, de la même manière une histoire peut nommer un ouvrage sur cet événement ou l'étude dudit événement; tandis qu'un conte est une narration de quelque chose qui peut être vrai ou faux (mais généralement la définition fait allusion à la fiction), dont l'objectif est d'attirer l'attention de l'autre; Et enfin, le récit est la narration de quelque chose qui s'est passé, c'est-à-dire qui peut être vérifiable ou pas. En espagnol, la Real Academia accepte le récit comme un synonyme du conte. Cependant, la limite entre ces définitions n'est pas trop claire, Les pages suivantes tentent d'éclairer les frontières entre ces termes.

Le mot récit du latin *recitare*, *Ré-* (préfixe pour exprimer la répétition) et *citare* (« pousser, faire sortir, (pousser un cri) appeler, citer, mentionner »). Prononcer à voix haute, et d'une manière soutenue, quelque discours, quelque morceau de prose ou de vers qu'on sait par cœur. En résumé, c'est la relation ou narration, orale ou écrite, d'un événement connu (Ortolang, 2020). En espagnol le mot « relato » dérive du latin *relātus* (Participe parfait passif du *referō* - reproduire, représenter) et fait référence à une connaissance (détaillée ou non) sur un fait particulier, ou à la narration d'un fait ou d'un événement. La répétition dans les deux cas est une constante

Le récit est une narration très peu étendue (longue), plus courte qu'un roman et même qu'un roman court. Le fait d'être omniprésent dans toutes les cultures et à tout moment implique qu'aujourd'hui il est considéré comme un genre littéraire. Dans ce genre, l'auteur transmet

l'événement, l'action ou l'idée principale de manière synthétique, en mettant l'accent uniquement sur les sections les plus importantes de la trame, afin de maintenir l'attention du récepteur sans compromettre sa forme courte. Le récit peut être développée à partir d'une ou plusieurs voix narratives.

La principale différence avec le roman est peut-être que ce dernier cherche à se plonger dans les émotions du lecteur en se basant sur des descriptions d'événements, de situations, d'objets ou de personnes. Cet impact sera recherché dans le récit à travers la synthèse. C'est un genre qui nous permet de raconter un événement réel (le feu de la cathédrale Notre-Dame par exemple) mais aussi des événements fictifs (comme une histoire ou une épopée). Par conséquent, ils peuvent être considérés, la plupart du temps, comme des histoires fictives ou comme des contes. Bien que cette différence de narration affecte le contenu, le récit ne se concentre pas sur la méthode de transmission des événements, mais sur un style narratif homogène. En d'autres termes, il est clair que raconter une note journalistique tragique, comme l'incendie de la cathédrale, n'est pas la même chose que raconter une histoire de paysans qui parle de moutons et de loups. Ce qu'essaie de faire le récit est de normaliser le style narratif, quel que soit le type d'informations qu'il souhaite transmettre. Le récit a alors une structure caractérisée par l'homogénéité narrative par opposition à son hétérogénéité discursive contre l'hétérogénéité discursive.

Or, l'histoire est connue pour sa forme écrite, mais elle est capable de transcender la littérature et de prendre une forme orale. En fait, la narration orale est généralement considérée comme la plus ancienne forme de discours disponible pour les sociétés à travers le monde. À travers l'oralité du récit, les communautés pouvaient transmettre des événements, des expériences et des coutumes personnelles, familiales et sociales. À travers le récit oral, il a été possible de construire progressivement l'identité des individus et des sociétés, jusqu'à devenir un instrument utile dans l'enquête sur l'origine de l'identité et l'avenir d'une communauté. Son importance a été telle, qu'aujourd'hui un grand effort est apparu au sein de l'Histoire (la discipline) pour récupérer l'oralité des histoires et des récits afin de reconstruire les événements et comprendre l'évolution des sociétés, comme l'explique Jiménez (2014, sans page) :

L'histoire a toujours été un récit, une forme de cadre narratif qui, intentionnellement, donne de la cohérence à une multitude d'histoires et de témoignages individuels qui, séparément, ne l'ont pas. Il en fut ainsi jusqu'à Hérodote, qui voulait élargir l'horizon de l'écoumène (« terre habitée ») grec avec la construction d'un "grand récit", comme

nous l'appellerions aujourd'hui. Poussé (voir assailli) déjà par le désir du témoignage comme source de vérité (ressentant donc la nécessité de donner de la dignité à l'Histoire en tant que science), il s'installait dans les lieux qui l'intéressaient et interrogeait les témoins des événements dont il cherchait à vérifier la plausibilité. Dans Thucydide, père de la manière de faire l'histoire en vigueur depuis des siècles en Occident, cependant, les récits individuels sont remplacés par les discours rhétoriques des protagonistes et les épisodes de son œuvre "La Guerre du Péloponnèse" entrevoient irrémédiablement des histoires avec des explications. Ce long processus dans lequel le récit oral en tant que source principale de l'histoire est remplacée par les sources archéologiques écrites et interprétées a eu son aboutissement dans le protagonisme que l'économie et les sciences sociales y ont joué, parrainé (soutenu) par l'historiographie de la tradition marxiste.

Selon l'auteur, la tradition orale a fait place à des sources écrites face à l'émergence d'une nouvelle approche hostile à la subjectivité de l'oralité. Bien que ces dernières années, l'historiographie ait redoublé d'efforts pour récupérer ces sources, étant donné que le récit parlé, avec toute sa charge de subjectivité, peut également représenter une source principale d'histoire, un chemin abandonné qui mérite d'être récupéré²⁶.

Les spécialistes différencient deux types d'histoires: a) le récit du témoignage, qui serait celui utilisé par les historiens pour préserver et retrouver la mémoire, ou pour explorer des aspects, des personnes ou des événements qui ont disparu publiquement; et b) le récit littéraire, sous forme écrite, qui comprend des manifestations littéraires hétérogènes (la légende, la fable, la nouvelle, le roman, l'épopée, le conte et tant d'autres).

Néanmoins, même avec cette séparation, la confusion est toujours répandue, car le terme « récit » manque de précision et un nombre important de théoriciens (ou de chercheurs) continuent d'utiliser les concepts de récit et de conte de manière interchangeable. Parfois, il est possible de considérer que le récit a ses racines dans des sources historiques vérifiables, à d'autres occasions

²⁶ A cet égard, pour ne citer que quelques exemples, les travaux de:

Guidonet, sur la mémoire orale qui explique les modes de nourriture et de survie que l'on pouvait trouver en Espagne pendant la guerre civile et l'après-guerre.

Le travail de Fraser, qui, en tant que journal oral transcrit, décrit les événements historiques à travers la voie orale de la guerre civile espagnole.

Fraser, Ronald (2007) Rappelez-vous et rappelez aux autres. Histoire orale de la guerre civile espagnole, Barcelone, Ed. Critica.

Guidonet Riera, Alícia (2011). Mémoire orale et alimentation: stratégies de survie pendant la guerre civile espagnole (1936-1939) et l'après-guerre (1939-1955). Dans: Arxius de ciències socials, 24: 47-58.

que son intrigue n'est pas toujours claire ou définie, par rapport au conte, où il y a un point de tension linéaire garanti. Quoi qu'il en soit, les deux concepts désignent des structures narratives très similaires.

6.3. L'histoire

En anglais, le mot *Story*, qui est défini comme le développement d'un récit donné afin d'obtenir l'intérêt et le divertissement d'une autre personne, désigne un ensemble de significations diverses telles que: un mensonge, une histoire (de vie ou une narration d'événements), un conte, un récit, une intrigue, une trame ou article (Dictionnaire d'étymologie en ligne, 2019).

De même, dans la langue française la polysémie est présente dans ce mot, puisqu'il fait allusion à différentes significations, telles que : a) la connaissance du passé de l'humanité et des sociétés humaines ; b) la discipline qui étudie ce passé et cherche à le reconstituer ; c) la suite des événements, des faits réels, des états marquant l'évolution d'un groupe humain, d'un personnage ou d'un aspect de l'activité humaine ; d) la mémoire que la postérité conserve des faits et des personnages du passé, sorte de jugement qui semble découler de cette sélection ; e) le passé de l'humanité, la suite des événements qui le constituent, considérés en particulier dans leur enchaînement, leur évolution ; f) l'opposition à la préhistoire, et l'apparition des documents écrits ; g) un ouvrage de caractère historique, relatif à telle chose, tel personnage, dû à tel auteur ; h) un récit portant sur des événements ou des personnages réels ou imaginaires, et qui n'obéit à aucune règle fixe ; anecdote visant à amuser, à divertir ; i) l'ensemble d'événements, de faits, généralement fâcheux, complexes ; j) une aventure que l'on raconte ; k) un propos mensonger, récit fait pour abuser quelqu'un, pour se justifier, etc. l) un problème ou question problématique. En espagnol, cette polysémie se maintient également.

Comme on peut le voir, la diversité des significations dans les deux langues est très grande. Ce qui explique la difficulté de préciser les trois concepts. Cependant, dans les deux mots, il est possible de trouver le même ancêtre commun. Ils ont son origine dans le latin *historia*, au fil des ans, avec son succès est apparu une impressionnante polysémie.

Le mot histoire dérive du grec *historein* (*ἵστορία*), qui signifie approximer, interroger, enquêter ou demander, en d'autres termes: la « connaissance par la recherche ou le récit de ce que l'on a appris » (Gaffiot, 1934). Comme mentionné précédemment, Hérodote d'Halicarnasse (considéré comme le père de l'Histoire) aurait parcouru la Méditerranée et la Grèce, en demandant, enquêtant, directement auprès des habitants sur leurs traditions et les récits de leurs guerres. Cette enquête a donné nom à son ouvrage écrit *Les Histoires* (aussi appelée *L'Enquête*) (Diccionario etimológico de español en línea, 2019).

Le mot fait référence aux connaissances acquises par la recherche, puisque le nom contient *οἶδα*, ce qui signifie « je sais » (structure grammaticale qui sera présente dans d'autres termes de différentes langues (comme Brian et Janda (2008: 163) le supposent), dans les langues Germanique avec *wit* (esprit), *wise* (sage) o *wisdom* (sagesse); en slave avec *vedati* et *videti* (voir). De cette façon, l'*historia* est passée au latin et au français, puis à l'ancien castillan *estoria*, puis est réapparue comme un mot culte (chez les gens savants) sous la forme latine originale (*historia*).

L'histoire faisait donc allusion à l'obtention de connaissances par la recherche, des questions, sur lesquelles il était possible de reconstruire les événements dans une histoire. Le mot a donc pris deux significations principales, celle de la chronologie des événements basée sur une enquête, et celle du récit des événements. Sur ce double sens, il faut faire la différence pour éviter une éventuelle confusion (cf. Tableau 23).

Tableau 23 Caractéristiques de l'Histoire (discipline) et de l'histoire (narration).

	Histoire (discipline)	histoire (narration)
Intentionnalité	<ul style="list-style-type: none"> • Accéder à la connaissance de la réalité historique à travers un processus rigoureux d'analyse et de comparaison des sources de toutes sortes, une fois atteint, laissant le résultat à la portée objective des autres. • L'objectif de connaître est constitutif de l'intention historique elle-même et soutient les opérations spécifiques de la discipline: construction et traitement des données, production d'hypothèses, critique et vérification des résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire un récit du passé, avec ou sans connaissance de l'historiographie. Le faire connaître en l'adaptant à certains objectifs du narrateur, qu'il soit conforme ou non à la réalité historique. • Une vérité totale n'est pas recherchée dans ce qui est narré, bien que la fiction puisse s'inscrire dans un cadre plausible d'un contexte et d'un scénario définis comme historiques, l'objectif n'est pas la recherche de la vérité mais la transmission d'un message.
Interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire « banalise » la vérité, car elle cherche à la rendre accessible. Il est très important de savoir saisir la transposition de la subjectivité de l'auteur, en situant 	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire rend la vérité « mystérieuse ». Cela signifie que sa capacité créative et son propre scepticisme, déversés sur les lecteurs, lui confèrent une arrogance qui lui

	<p>dans un temps historique du passé une casuistique et un problème qui, en réalité, n'avaient pas leur place à cette époque mais qui lui permettront de développer un discours en fonction de la situation de son temps en lui offrant la possibilité de refléter sa propre version. Cela peut conduire au soi-disant perspectivisme, qui permet d'accéder à une multiplicité de narrateurs qui accorderont une polyphonie intéressante au texte, et d'établir un contrepoint entre les différentes visions -et versions- des événements passés</p>	<p>fait croire qu'en inventant une histoire elle pourrait devenir la vraie réalité, ce qui, à terme, peut se traduire par la manipulation de la mémoire historique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fiction crédible peut nous offrir une interprétation des événements plus réelle et vivante que l'historiographie, grâce à la plus grande liberté du narrateur de focaliser et de colorier les événements et d'inventer ou de réinterpréter des personnages.
<p>Consommation sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des procédures faites sur la base d'exigences historiques dans lesquelles la société exige de connaître son passé, revendiquant la mémoire historique. • La compréhension des valeurs et des sentiments qui ont motivé certains événements, au sujet desquels la société actuelle est engagée dans le passé et développe sa capacité à se transformer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ces initiatives narratives ne sont pas toujours liées aux exigences sociales de la recherche de la vérité. Elles profitent simplement de la demande du public en proposant un récit facilement accessible, qui transmet fondamentalement des critères de sociabilité, de moralité, de pratiques déterminées ou indéterminées, satisfaisant les loisirs sociaux, et facilitant la convivialité ou mettant en avant certaines valeurs dans les actuelles, et surtout dans les nouvelles générations.

Source: Adaptation de Franco (2008).

Comme on peut le voir, l'intentionnalité, l'interprétation et la consommation sociale obéissent à différents facteurs dans l'histoire narrative et dans l'histoire d'un événement réel. Bien qu'il soit vrai que les deux partagent une vision dans laquelle la représentation culturelle des sociétés, grâce à la tradition orale et écrite à travers le temps, illustre l'imagerie socioculturelle (dans les deux cas, l'histoire est un cadre exemplaire qui légitime un discours et justifie certains événements). En même temps, les deux types d'histoires offrent une vision globale de l'ensemble des facteurs qui ont construit l'identité d'un peuple (Franco, 2008).

Par rapport au récit, l'histoire suit un ordre chronologique d'actions liées par une logique de causalité. De sorte qu'à l'intérieur, il y a une cohérence dans l'organisation et l'exposition des éléments narratifs. Cela implique que l'histoire a un début à partir duquel une série d'événements sont liés pour arriver à une fin. Bien que l'histoire puisse être la description d'un seul événement, elle ne mènera pas nécessairement à un point spécifique. Cet aspect est peut-être, selon Bal (1990: 57), la différence fondamentale, car « l'histoire pourrait être comprise comme le résultat d'un ordre ».

L'histoire/une histoire est transmise aux gens à travers des récits qui sélectionnent les faits les plus importants. En ce sens, nous pouvons identifier deux caractéristiques principales: la chronologie qui ordonne les événements (historiques ou fictifs) et la subjectivité de la personne qui la transmet, puisque cette personne, à partir de motivations personnelles et présentes, sélectionne certaines informations importantes pour que les gens puissent comprendre le message à transmettre.

En ce qui concerne la subjectivité, les histoires narratives sont racontées du point de vue de l'auteur ou du narrateur, normalement il n'y a pas de positionnement du narrateur, car l'histoire transmet un message clair et défini. Cependant, sont autorisées des altérations personnelles de l'auteur tant qu'elles facilitent la transmission du message. Par exemple, la mise à jour temporaire de certains actes, le changement des caractères afin qu'une identification avec eux soit réalisée, la modification de l'ordre chronologique afin de générer des tensions déterminées parmi le public, etc.

Pour éviter une telle subjectivité, une troisième personne qui raconte l'histoire est utilisée, mais elle ne participe pas. Le narrateur a un point de vue omniscient, voit tout et sait tout. Ce phénomène est beaucoup moins important dans la non-fiction, car pour garantir l'objectivité, il est nécessaire de jouer le rôle de la première personne, voire de devenir l'un des personnages, le style omniscient est limité, car le narrateur ne raconte que l'histoire du point de vue de ce qu'il a réussi à enquêter et des informations qu'il a pu trouver. L'histoire est réelle, mais elle est incomplète.

L'histoire narrative est d'ailleurs basée sur le maintien d'une tension, généralement d'un conflit, c'est-à-dire sur l'existence d'une lutte qui pousse à l'action et motive de nombreux personnages de la narration à trouver une solution à un problème donné, généralement face à des oppositions binaires: ami-ennemi, bien -mal, protagoniste-antagoniste, entre autres.

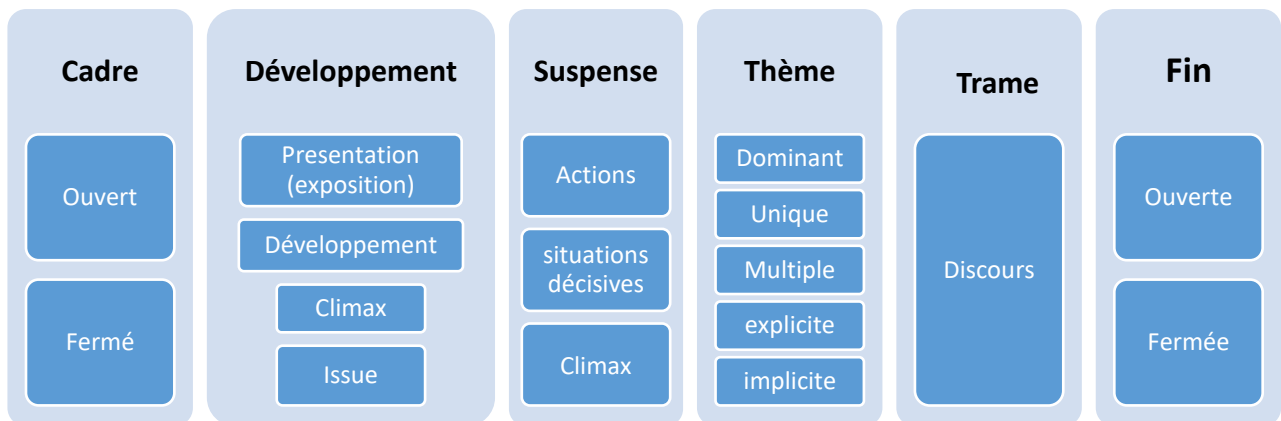
Comme le dit Infantes (2000: 641), le terme, avec son évolution étymologique *estoria*, *ystoria*, *hystoria* et *istoria*, est un concept « fourre-tout lexical » que nous avons pu utiliser énormément compte tenu des différentes significations, en fonction du contexte dans lequel il est produit et utilisé. L'utilisation du substantif est devenue plus complexe car nombre de ses significations actuelles sont héritières du « siècle d'or espagnol » (s. XV-XVII), ou ont été délimitées pendant cette période, à la fois sa signification historiographique (qui inclut la discipline qui étudie le passé - comme narration et véritable exposition des événements passés ou des choses

mémorables et comme métonymie de l'œuvre historique-) comme sa dimension narrative. En tout cas, affirme l'auteur:

Une bonne partie de la fiction littéraire semble alors être définie (généralement) à partir de la dénomination (et de la désignation) d' « histoire », bien qu'elle soit toujours soumise à certains facteurs et à certaines personnes avant d'atteindre le lecteur, qui est le seul à finalement accorder la (disons) véritable nature littéraire des textes qui lui sont proposés (...) la lecture est la seule opération qui révèle la constitution rhétorique d'une œuvre (Idem 654).

Avec cette brève revue historique, nous abordons désormais les éléments qui composent une histoire narrative, car c'est la dimension la plus intéressante pour cette recherche, bien que la dimension historique des histoires restera présente au moment de leur analyse, comme on le verra plus loin. Les composantes d'une histoire narrative (cf. Figure 18) sont : le cadre, le développement, le suspense (ou la tension narrative), le thème, la structure ou la trame et la fin.

Figure 18 Les composants d'une histoire narrative



Source : Gómez-Martínez, 2015.

Le cadre narratif se réfère au temps, au lieu et aux raisons qui façonnent l'histoire. Autrement dit, il nous renseigne sur la personne que raconte l'histoire, à qui et pourquoi celle-ci est racontée. De cette façon, le cadre localise temporairement et spatialement les événements, nous informe de leur origine et des raisons qui motivent l'auteur à le raconter. Les personnages qui vont

jouer dans l'histoire y sont présentés et la situation initiale est exposée, ce qui généralement crée une situation équilibrée. Le cadre est dit ouvert s'il n'est inclus qu'au début de l'histoire et fermé s'il se termine par une autre description similaire à la situation initiale.

Chaque histoire a un processus de développement qu'il est important de connaître pour mieux le comprendre. Les parties les plus courantes d'une histoire sont:

- La présentation, l'exposition ou l'introduction: où le sujet, le lieu et la situation sont décrits. Les personnages et parfois l'environnement sont aussi présentés.
- Le développement: les événements qui arrivent aux personnages sont décrits chronologiquement. Généralement, il s'agit d'un conflit qui doit être résolu. Le conflit est la lutte qui anime l'action et motive de nombreux personnages d'une histoire narrative.
- Le climax ou l'apogée: c'est le moment décisif de l'histoire, où la tension narrative atteint son point culminant.
- Le résultat ou l'issue : où nous savons ce qui arrive finalement aux personnages de l'histoire et comment le conflit est résolu, il raconte les conséquences des événements et, le cas échéant, le rétablissement de l'ordre.

Le suspense de l'histoire peut être considéré comme un élément indépendant du développement, car il représente le cœur même de l'histoire. Cela peut apparaître sous la forme d'actions ou de situations décisives, qui représentent des moments de l'histoire où apparaît un changement qui sera fondamental dans le développement et, par conséquent, également pour le résultat et sa perception. Ce sont des moments qui développent chez le lecteur une attitude de tension, d'attente, et c'est à travers eux que le reste des actions peut être ordonné. Le point culminant, comme on l'a déjà vu, est l'une de ces manifestations, bien qu'il puisse y avoir plusieurs moments dans l'histoire, selon les fonctions précises que l'on cherche à transmettre. Une histoire bien construite utilise intelligemment ces tensions pour la rendre plus attrayante. Cela signifie qu'il y aura un mélange entre les personnages, l'intrigue (les multiples actions présentes), le point culminant et le résultat.

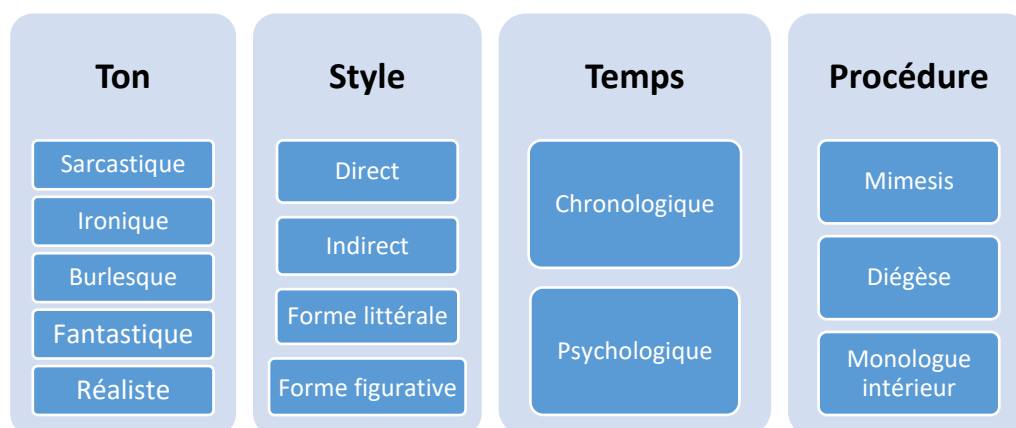
Le thème central est le sujet de l'histoire, le contexte présent tout au long du développement de l'histoire. Généralement, le sujet reflète ce qui inquiète une communauté, il s'agit donc de vastes

sujets tels que l'amour, la haine, la mort, la fraternité, etc. Il y a des narrations qui ont un seul thème, dans d'autres il y a un thème dominant, ou même plusieurs thèmes. Plus le sujet est exposé et concrétisé, plus il est dit explicite et plus il sera facile de l'identifier. Cependant, si cela n'est pas évident et donne l'impression qu'il faut le définir un peu plus, c'est parce que le sujet est de type implicite.

La fin de l'histoire est le résultat final. Cela apparaît normalement dans la plupart des histoires, et est connu comme "fin fermée", qui n'est rien d'autre qu'un dénouement, c'est-à-dire la réponse aux inconnues (éléments inconnus) qui surviennent pendant la narration. La fin ouverte se produit lorsque les questions qui peuvent avoir surgi tout au long de la narration, restent sans réponse, en interpellant directement le récepteur mais cette option est plutôt rare.

Le sujet de l'intrigue, ou la trame, a été laissé pour la fin, car c'est une question complexe et d'une grande importance dans le développement et la construction d'une histoire. L'intrigue n'est rien d'autre que l'ordre temporel dans lequel les événements de l'histoire sont présentés à travers le narrateur. Cet ordre est de type causal, à travers lui, il est possible d'expliquer ou de comprendre les liens entre les sections du récit, les personnages et les thèmes. Dans l'intrigue, apparaît un autre domaine très large, connu sous le nom de discours, qui se réfère aux ressources ou processus de communication que l'auteur utilise pour transmettre son histoire. Ces ressources sont le ton, le style, le temps et la procédure (cf. Figure 19).

Figure 19 Les ressources de la trame.



Le ton fait référence à l'attitude avec laquelle l'auteur assume le thème, décrit les personnages et les événements de l'histoire. Il sert à créer une atmosphère. Il ne doit pas être confondu avec l'environnement, car ce dernier décrit plutôt le cadre et l'atmosphère du texte et est créé par la réaction que le lecteur éprouve envers le ton. Le ton est identifiable au moyen des mots et de la langue que l'auteur utilise, dans la même histoire peuvent apparaître différents tons (qui peuvent revêtir plusieurs qualificatifs: informatif, humoristique, scientifique, ironique, sarcastique, burlesque, fantastique, réaliste philosophique, agressif, persuasif, etc.).

Le style fait référence aux façons dont le narrateur raconte une histoire. Il peut être direct ou indirect. Le style direct est la reproduction littérale des mots du personnage. Alors que dans le style indirect, le narrateur se réfère aux paroles d'un personnage sans les citer textuellement. Dans le même sens, la langue utilisée peut affecter le style, en prenant deux formes, une figurative et une littérale. La forme figurative fait référence à l'expression d'une idée tout en se référant à une autre, mais en invoquant des similitudes évidentes entre les deux. Dans la forme littérale, les mots et les idées exprimés n'ont que la signification qui donne un sens exact à un moment donné.

Le discours est également affecté par la manière dont les actions sont présentées dans le temps. On peut le grouper en deux types: chronologique et psychologique. Le premier est un temps de type conventionnel (objectif), c'est-à-dire qu'il s'agit d'une manière linéaire d'organiser des événements. En ce sens, agir sous ce temps signifie agir selon l'horloge. Le second est un temps subjectif, qui est mesuré en fonction de la perception interne du temps, en fonction des humeurs (les états d'esprit), des attentes, des émotions et des circonstances entourant l'événement et le personnage, ainsi que du narrateur.

D'autres éléments liés au discours sont l'utilisation du dialogue interne ou du monologue, l'utilisation de la description ou de la narration, c'est-à-dire de la diégèse et de la mimesis. La diégèse correspond à la description d'un monde, d'un univers espace-temps où il y a des objets et des individus avec leurs propres lois. La représentation de ces caractéristiques est la diégèse. La mimesis, au contraire, cherche à reproduire des événements naturels ou sociaux documentés ou connus.

6.4. Le conte

Étymologiquement, le mot « conte » dérive du verbe latin *computare* (« compter, calculer, prendre en compte, énumérer, énoncer successivement ») qui a évolué comme suit: *computu (m)*> *comptu*> *comtu*> *conte* (Dictionnaire étymologique d'Espagnol en ligne, 2019). Le mot était utilisé pour désigner quelque chose à compter (énoncer successivement) ou à calculer. Selon (Anderson, 2007: 16), les deux significations apparaissent en même temps, car :

Il est possible qu'à partir de l'énumération d'objets, on est passé au récit d'événements réels ou simulés: le calcul est devenu un conte. En guise d'exemple, dans l'oeuvre "Discipline clericalis", de Pedro Alfonso (n. Ca. 1062), il y a un conte qui calcule (un cuento que computa): un roi demande à ses serviteurs de l'aider à s'endormir; ils lui racontent alors l'histoire d'un villageois que fait passer deux mille moutons à travers une rivière dans un bateau, qui ne peut contenir que deux moutons à chaque voyage; deux plus deux, plus deux, plus deux ... ainsi, le temps passe jusqu'au moment où le roi et le narrateur s'endorment lorsque la somme de deux mille est atteinte.

L'auteur souligne que dans le monde hispanique, le mot « conte » disparaît ultérieurement et réapparaît après le Moyen Âge (quand à la Renaissance les récits commencent à gagner du terrain) de la main avec d'autres termes tels que *novela (roman)*²⁷ et *patraña (canular)*²⁸, qui sont utilisés pour nommer les œuvres de Juan de Timoneda - *El sobremesa y alivio de caminantes* (1563); *El buen aviso y portacuentos* (1564); *El Patrañuelo* (1566). Parmi ceux-ci, les termes « roman » et « conte » prédomineront.

Le terme espagnol *novela* est linguistiquement et littéralement dérivé du terme italien *novella*²⁹ dans sa signification boccacienne du quatorzième siècle. Quand il se chevauche avec l'espagnol, le mot garde le suffixe *-ela*, apportant avec lui le champ sémantique qui dénote la

²⁷ Dans le cas du français, étymologiquement « roman » dérive de *romanus* et de *roman*, qui au Moyen Âge faisait allusion à la « langue vulgaire » (roman ou ancien français) écrite, par opposition au latin (langue savante). Le roman indiquait l'« œuvre narrative d'une certaine longueur, écrite d'abord en vers, puis en prose (notamment en octosyllabes à rimes plates), contant les aventures fabuleuses, galantes ou grotesques de héros mythiques, idéalisés ou caricaturés ». Son caractère était allégorique, antique, épique ou satirique (Ortolang, 2020).

²⁸ Blague, farce; en particulier nouvelle fantaisiste (Ortolang, 2020)

²⁹ Nom féminin. Selon l'étymologie du terme *novella*, substantif de *novellus - novello*; Dérivé du *Novità* : Nouveauté, fait nouveau ou inhabituel. Son intérêt est basé sur la nouveauté du fait narré (Treccani, 2020).

brièveté (Pujante, 2013: 3). C'est donc l'extension, qui n'était pas délimitée dans les genres littéraires jusqu'au Moyen Âge, qui a permis de confondre les termes *cuento* et *novela*).

Même Lope de Vega, dans "Novelas a Marcia Leonarda" (1621), considérait que « en tiempo menos discreto que el de ahora, aunque de hombres más sabios, se llamaban a las Novelas cuentos. Éstos se sabían de memoria, y nunca que me acuerde los vi escritos »³⁰ (cité dans Anderson, 2007: 17).

Cervantes, dans *El coloquio de los perros*, considère que la différence entre *novela* (roman) et *cuento* (conte) se trouve dans l'attitude *empinada* (raide, abrupte) du premier et *espontánea* (spontanée) du second; c'est-à-dire que pour l'auteur, *novelar* (faire du roman, romaniser), c'est inventer et compter, c'est transmettre une matière narrative commune (cité dans Anderson, 2007: 17). Ainsi, la *novela* (le roman) nommera un type de récit de longueur moyenne qui abrite un récit littéraire élaboré. Peu à peu, la différence entre *novelas* (romans) et *cuentos* s'élargissait. Par exemple, dans le cas des *Las Novelas ejemplares* de Cervantes (1613), sa longueur est supérieure à celle d'un conte, mais elle serait plus petite que celle d'autres types de récits comme le roman actuel. Le terme *cuento* sera utilisé, à partir de la Renaissance, pour désigner des formes simples et brèves provenant de schémas oraux, populaires et fantastiques, et peut également inclure des blagues, des anecdotes, des proverbes (dictons ou adages) expliqués ou des cas curieux pour la société.

Pendant le romantisme, c'est-à-dire entre la fin du XVIIIe siècle et le début du XXe, le *cuento* (conte) commence à désigner des récits, en prose ou en vers, de nature fantastique (comme c'est le cas dans les récits d'Hoffmann). Dans le monde hispanique, le terme *novela*³¹ (roman), fait place au *cuento* (conte), façon dont Fernán Caballero a appelé ses récits populaires, qu'il a recueillis du monde rural, récités par des paysans et destinés aux enfants. Il les a différenciés des compositions que le Français et Allemands appellent « nouvelles ». Dans le même sens, Antonio de Trueba a nommé *cuentos* ses histoires, par leur caractère traditionnel, fantastique et enfantin.

³⁰ « Dans un temps moins discret que celui d'aujourd'hui, même si c'était un temps d'hommes plus sages, les romans étaient appelés des nouvelles. Celles-ci étaient apprises par cœur, et, que je me souviens, je ne les ai jamais vues écrites » Traduction personnelle.

³¹ Les romans étaient aussi appelés *relaciones* (relations) et même *cuadros de costumbres*, *comedias de costumbres* ou *novela de costumbres* (cette dénomination a été créée en Angleterre par Richard Steele et Joseph Addison (*essay or sketch of manners*), et a rapidement été transférée en France (tableau de mœurs) et puis en Espagne)

A partir de la fin du XIXe siècle, le terme *cuento* est solidement ancré et fait référence à des récits de caractère très large, en conservant l'imprécision qui existait depuis le début, mais tout en restant reconnaissable à une grande échelle géographique. Ainsi, il désignera un tout nouveau genre littéraire de grand prestige et hautement reconnu dans les sociétés occidentales (Anderson, 2007: 17).

On pourrait dire que la gradualité avec laquelle il sera possible de différencier *novela* (roman) de *cuento* (conte) sera alors possible en raison de l'extension ou de la longueur, ainsi que du récit lui-même: les *novelas* (romans) peuvent tendre vers une longueur supérieure à celle du *cuento* (conte), ainsi qu'à une narration plus ou moins prononcée, qui dans le cas du *cuento* n'est pas présent.

Aujourd'hui, le conte peut être définie simplement comme un « court récit fictif » (RAE, 2019). La brièveté et la simplicité font que le conte, explique Julio Cortázar, gagne contre le roman par *knock out*. Le conte cherche à recréer des situations (sans nécessairement les répéter), tandis que le roman « recrée des mondes et des personnages (leur psychologie et leurs caractères) », dit l'auteur argentin (Cortázar, 1970: pas de numéro). Le conte, nous dit-il :

Se déplace sur ce plan de l'homme où la vie et l'expression écrite de cette vie mènent une bataille fraternelle, si je peux me permettre l'analogie; et le résultat de cette bataille est le conte lui-même, une synthèse vivante et à la fois une vie synthétisée, quelque chose comme un tremblement d'eau à l'intérieur d'un cristal, une fugacité dans une permanence. Ce n'est qu'avec des images qu'on peut transmettre cette alchimie secrète qui explique la résonance profonde qu'une grande histoire a entre nous, et qui explique également pourquoi il existe de nombreuses contes vraiment (idem)³². Traduction personnelle

Et il ajoute que

L'élément significatif de l'histoire semble résider principalement dans son thème, dans le fait de choisir un événement réel ou fictif qui a cette mystérieuse propriété de rayonner au-delà de lui-même, au point qu'un vulgaire épisode domestique (...) devient

³² « se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal, si se me permite el término; y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia. Solo con imágenes se puede transmitir esa alquimia secreta que explica la profunda resonancia que un gran cuento tiene entre nosotros, y que explica también por qué hay muchos cuentos verdaderamente grandes ».

*le résumé implacable d'une certaine condition humaine, ou le symbole brûlant d'un ordre social ou historique (ibidem) Traduction personnelle*³³

Pour résumer les trois concepts (récit, histoire et conte), la brève description suivante doit être gardée à l'esprit:

- Un récit est un développement oral ou écrit rapportant des faits réels ou imaginaires.
- Une histoire est la connaissance du passé ou la suite des événements (la deuxième acception est primordiale pour cette recherche, mais elle reste liée à la première).
- Un conte est un récit, en général assez court, de faits imaginaires ou réels.

Les récits, les histoires et les contes, à la lumière de la théorie littéraire sont des genres vraiment distincts, mais en pratique, leurs frontières sont floues, évolutives et poreuses. Ainsi, il est très probable que toute tentative de classement définitif échoue, et que la désignation d'une œuvre donnée dans un des trois genres soit perçue comme arbitraire. Un conte ou une histoire peuvent être un récit. Mais un récit peut ne pas être un conte, tout comme une histoire peut ne pas l'être non plus.

Deux aspects peuvent être obtenus à partir de cette discussion. Le premier est qu'il existe un point commun entre les contes, les récits et les histoires, qui est de proposer en général une histoire brève. Le deuxième est que le conte et l'histoire sont souvent confondus dans le monde hispanophone, c'est pourquoi ces deux termes seront conservés tout au long de cette recherche, et seront utilisés de manière interchangeable dans les pages suivantes.

Désormais, nous nous centrerons sur la recréation du parcours historique du conte et sur la manière dont il a obtenu sa signification actuelle.

6.4.1. Le conte oral et le conte écrit

Selon Hernández (1980: 25), il existe trois grandes théories sur l'origine possible des histoires dans le monde:

³³.) *el elemento significativo del cuento parecería residir principalmente en su tema, en el hecho de escoger un acaecimiento real o fingido que posea esa misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo, al punto que un vulgar episodio doméstico (...) se convierta en el resumen implacable de una cierta condición humana, o en el símbolo quemante de un orden social o histórico (ibídem).*

- a. L'Indo-européenne, qui explique que les mythes indo-germaniques ont donné naissance au reste des contes européens, comme le suggèrent les frères Grimm;
- b. L'orientaliste, qui apparaît avec la traduction du *Pañchatantra* en 1859, soutenue par Theodor Benfey (philologue allemand) et stipulant que l'origine de la plupart des contes modernes que nous connaissons aujourd'hui trouvent leur origine dans des contes asiatiques, principalement chinois et indiens (dont certains d'autres régions de l'Asie méridionale /d'Asie du Sud-Est); et,
- c. La syncrétique, postulé par Andrew Lang (romancier et critique littéraire britannique) qui établit un lien entre les peuples primitifs lorsque l'on considère que leur processus évolutif est plus ou moins similaire, raison pour laquelle de nombreux peuples ont pensé et prié de la même manière, ce qui a donné lieu à des mythes et des histoires et contes similaires dans des villes et des régions géographiquement éloignées. Cette théorie stipule que les contes primitifs se sont progressivement transformés en mythes complexes. Pour l'auteur, les contes sont le résultat de la persistance des régions rurales et de l'état sauvage d'origine de l'homme, et sa distribution est due à « l'identité de la fantaisie humaine », présente dans le monde entier. Joseph Jacobs développera cette théorie (appelant sa « théorie de la survie du conte folklorique le plus adapté ») en affirmant que la persistance et la diffusion du conte dépendaient du degré de compétence artistique ajoutée au mythe. Les contes qui survivent, dit l'auteur, sont capables de pouvoir révéler des coutumes et des croyances passées, ils véhiculent de la réalité (Perbet, 2017 : 18).

Trois interprétations sur le conte peuvent être dérivées de ces trois théories, Bartra (1997: 24) nous dit: a) qu'il évolue à partir d'une source primitive; b) qu'il se propage à la mesure de son aptitude; et c) qu'il dérive de l'identité structurelle de l'esprit humain.

Quelle que soit l'origine du conte, un fait incontournable est sa présence à travers le monde. Sa permanence et sa diffusion en font un outil incontournable de création culturelle dans toutes les communautés humaines. À travers le conte, les communautés stimulent et enseignent aux individus, les instruisent sur leurs pratiques sociales et sur la fragilité de la condition humaine elle-même. Le conte tel que nous le connaissons aujourd'hui a présenté un processus évolutif, allant de sa forme orale à sa forme écrite (lorsque l'écriture apparaît et a permis une transmission plus facile et plus rapide à la population). Ce format connaît une renaissance avec l'arrivée de l'imprimerie.

Il est possible que la première version des histoires ait ses racines dans le mythe des sociétés archaïques, bien qu'elle soit présente dans toutes les cultures du globe, son registre est beaucoup plus large (peut-être vaut-il mieux dire qu'il est plus étudié) dans des cultures d'origine indo-européenne (Proche-Orient, Egypte, Israël, Grèce, Rome, Inde, Chine). Ces premiers récits, qui ont résisté au passage du temps à travers diverses adaptations et changements par rapport à la forme originale, ont transmis des événements et des moments historiques mémorables d'une culture, et transporté du matériel pour que les générations futures affrontent des situations spécifiques.

Les grands mythes, qui donnent lieu aux contes, expriment une vérité fondamentale et fondatrice. En eux s'exprimait une crise immémoriale, un événement sacré primordial, survenu à une époque fabuleuse, au-delà de l'histoire des hommes. Il s'agit de l'irruption du sacré dans l'explication des origines du monde et cela nous permet d'expliquer pourquoi les choses, la terre et l'homme sont comme ils sont. Le mythe, dit Eliade (2016: 85) :

Le mythe raconte une histoire sacrée; c'est-à-dire un événement primordial qui a eu lieu au commencement du temps. Mais raconter une histoire équivaut à révéler un mystère, car les personnages ne sont pas des êtres humains : ce sont des dieux ou des héros civilisateurs; et pour cette raison leurs gesta constituent des mystères: Le mythe est donc le récit de ce que les dieux ont fait au début du Temps. Le mythe proclame l'apparition d'une nouvelle "situation" cosmique ou d'un événement primordial: C'est donc toujours le récit d'une création: on raconte comment quelque chose a été effectué, a commencé d'être: Voilà pourquoi le mythe est solidaire de l'ontologie : il ne parle que des réalités; de ce qui est arrivé réellement, de ce qui s'est pleinement manifesté

Tel est le cas de nombreux mythes présents dans différentes cultures, qui pourraient à leur tour être divisés en trois types de mythes fondateurs (Bellet *et al.*, 2011):

1) La création du monde. C'est le mythe par excellence, qui explique l'origine de la vie et de la terre que nous habitons. Pour ne citer que quelques exemples: en Chine, Pangu paie de sa vie la séparation du ciel et de la terre. Pour les Scandinaves et les Allemands, l'immolation d'Ymir, dont les os, la chair et le sang ont formé les éléments du paysage terrestre. En Inde, les dieux massacrèrent Purusha, dont la bouche donna naissance au brahmane, ses bras au noble, ses jambes au producteur et ses pieds au cerf. De même, les textes acadiens (de l'ancienne Mésopotamie) parlent de la mort de Tiamat, la mer d'origine, devenant ainsi la terre mère. Le mythe de Coatlicue, en Méso-Amérique, nous dit que cette déesse, en donnant naissance à son fils Huitzilopochtli, crée une confrontation entre Coyolxauhqui, ses 400 frères et celui-ci, qui les assassine pour éviter qu'ils

tuent sa mère. Les 400 frères deviennent ainsi les étoiles du ciel, sa sœur est démembrée et envoyée sur la lune, où elle devient gouverneur, et Huitzilopochtli lui-même devient la tête du soleil. Dans ces mythes se trouve l'idée du sacrifice qui donne la vie, le sang d'une ancienne divinité qui donne naissance à la matière.

2) Les débuts de l'homme: c'est un type de mythe où l'apparition de l'homme sur terre, créé par les dieux, est expliquée. C'est un type de mythe où la présence de l'homme à côté des dieux est admise. Dans ce cas, nous pouvons trouver un exemple évident dans la création d'Adam et Eve, qui ont été incorporés dans le jardin d'Eden puis expulsés de celui-ci pour avoir voulu être des dieux et manger le fruit défendu. Un mythe Chinook, de l'Oregon, raconte que la race des âges sombres voit ses membres devenir des dieux, puis se réduire à n'être que des hommes, les mêmes qui seront divisés en hommes et en femmes par un être appelé Ikanam, qui utilise une pierre tranchante pour les façonner et ouvrir les yeux. La naissance des dieux ne signifie pas, comme on le voit dans ce mythe, qu'ils sont formés à partir du minuscule, tout comme les hommes, au contraire, les dieux naissent grands, beaux et tout-puissants, c'est le cas de Zeus, qui est puissante de naissance, ou d'Athéna, la déesse qui n'a jamais été enfant, car elle est née adulte grâce à Héphaïstos.

3) La récréation: Un troisième groupe de mythes comprend ceux qui parlent de la réforme de certains aspects de la vie, car la création n'est pas toujours définitive, surtout lorsque les hommes, créatures imparfaites, contaminent la création divine et qu'il faut recommencer. Tel est le cas du déluge dans la religion judéo-chrétienne, qui élimine presque tout ce qui a été créé pour réformer la vie sur terre; ainsi que l'histoire de la Tour de Babel, qui est détruite avec tous ses créateurs pour avoir osé tenter d'atteindre le paradis. Ou encore l'histoire de Romulus et Remus, qui construisent Rome sous leur conception du divin, cherchant à laisser une trace dans la mémoire des hommes; il en va de même de Didon qui construit Carthage. Cette ambition peut être moins grandiose, c'est le cas de Pygmalion, qui essayant de trouver la femme parfaite, la sculpte et tombe amoureux d'elle, Aphrodite la transforme en chair et en os. Dans une histoire nigériane, une sculpture en bois est animée par le contact d'un ensemble de coquillages. Pinocchio prend vie pour satisfaire le souhait d'un charpentier d'avoir un fils. Cet ensemble raconte une dernière étape de la dimension religieuse de l'homme, sa distance des dieux et sa tentative de devenir l'un d'entre eux, généralement avec des conséquences désastreuses.

Le mythe est donc un véhicule de symbolisme, à travers lui, la plupart des civilisations ont construit les significations et les sens qui gouvernent leur fonctionnement social et qui, par la suite, ont délimité la pensée et l'ont dotée d'une certaine logique, jusqu'à former la culture, en créant des pratiques et des actes qui définissent leurs individus.

Le mythe crée un pont, il cherche des équivalences entre le monde physique, les différents éléments naturels, les cycles présents dans la nature et les différentes adaptations que l'homme a dû établir avec eux pour survivre dans le temps. La plupart des questions posées à propos de ces adaptations trouvent généralement leur réponse dans des mythes. De plus, ils répondent également à des questions sur l'origine de l'homme, le sens de son existence et la fin que les individus doivent poursuivre tout au long de leur séjour sur terre. En ce sens, les mythes peuvent être considérés comme le début d'une anthropologie philosophique (Colombes, 1994), une (auto)remise en cause de l'homme pour son rôle dans la nature et pour sa manière de créer des liens et des enseignements (pour les générations futures). Le mythe réunira des expériences communes et cycliques, des événements historiques et des circonstances spécifiques. Dans chacun d'eux, il est possible d'établir un lien avec le sacré. A travers lui, dit Colombes (1994, sans page) « on cesse de vivre dans le quotidien et on pénètre dans un monde transfiguré, modulé par l'imagination et le désir, de ce qui constitue peut-être son expression la plus raffinée ». Le mythe prend une partie de la vie (qui est considérée comme pertinente ou utile) et à partir de là, sont établies des significations communes qui peuvent être projetées comme un modèle à imiter ou pour résoudre une situation similaire à l'avenir.

Comme le mythe, la légende raconte une situation où le sacré joue un rôle fondamental. La légende parle également des origines et fournit au destinataire des informations pour faire face à un contexte. C'est une forme d'expression narrative qui fait partie de l'imaginaire collectif. Cependant, contrairement au mythe, sa structure est moins complexe et son univers est disloqué. Cela signifie que si le mythe tente d'expliquer des concepts abstraits (tels que l'origine et le sens de la vie), sa fonction principale est de donner un sens aux choses, en utilisant des analogies entre le réel (le physique et le matériel) et l'interprétation qui est faite de tout cela. La légende, pour sa part, tentera d'expliquer des faits spécifiques, pour cela elle est basée sur de vrais événements historiques, mais les mélange avec des éléments fantastiques qui réorientent le sens de l'histoire. En se concentrant sur la mise en évidence d'une personne réelle ou d'une vraie communauté, elle ne cherche pas à expliquer l'abstrait, mais à promouvoir un type de vie particulier, une certaine

idéologie, ou à créer des valeurs qui guident l'homme. La légende aborde également cet aspect sacré de la vie, mais la continuité du témoignage est interrompue car le temps est réduit au domaine de la vie communautaire (Malinowski, 1985).

C'est-à-dire que pour Malinowski il y a une fracture dans le témoignage des légendes, qui abandonne la linéarité temporelle pour rester dans le cadre des expériences d'une société, en préservant certains éléments sacrés de l'histoire, mais en supprimant l'esprit sacré. Comme le dit Colombes (1994, sans page) « la légende est un mythe partiellement désacralisé ou une histoire en cours de sacralisation ».

Le conte, selon Malinowski, élimine la partie sacrée du mythe et de la légende, bien qu'il puisse également être lu dans un sens inverse, comme un processus humain qui progresse vers le transcendantal à partir du quotidien, du profane et du ridicule. Le conte est une fiction qui aborde la réalité, à travers cette construction des problèmes de nature sociale, mais pas de nature sacrée (sauf dans les contes de fées, qui peuvent être considérés comme un remplacement du mythe, ou comme une forme accessible du mythe pour une population déterminée).

Ces trois genres sont presque aussi anciens, la différenciation qui est plus ancienne que les autres est une tâche presque impossible à réaliser, car bien que le thème et la forme soient différents, le thème d'origine est abordé dans les trois. Ces genres racontent les origines des sociétés mondiales traditionnelles, qu'il s'agisse de mythes, de légendes ou de contes. Il faut aussi mentionner que les frontières entre les trois sont assez fluides: les formes et les éléments peuvent s'adapter, et (en fait ils s'adaptent) avec le temps. Générant ainsi une sorte de prêt culturel qui adapte l'un de ces trois genres aux différentes circonstances locales, créant un nouveau format. Lévi-Strauss a observé que le même récit était raconté par un groupe ethnique au Brésil comme un mythe et par un autre comme un conte. Selon Lévi-Strauss (1972: 49) « l'ethnologue sait bien que les mythes et les contes coexistent de nos jours et que, par conséquent, un genre ne peut pas être considéré comme la survie de l'autre ». Bermejo (1995) est d'accord sur ce point, et affirme que la séparation entre mythe et conte est compliquée parce que les thèmes utilisés sont similaires dans les deux, et parce que parfois leur fonction sociale peut coïncider, les deux recherchent la cohésion sociale.

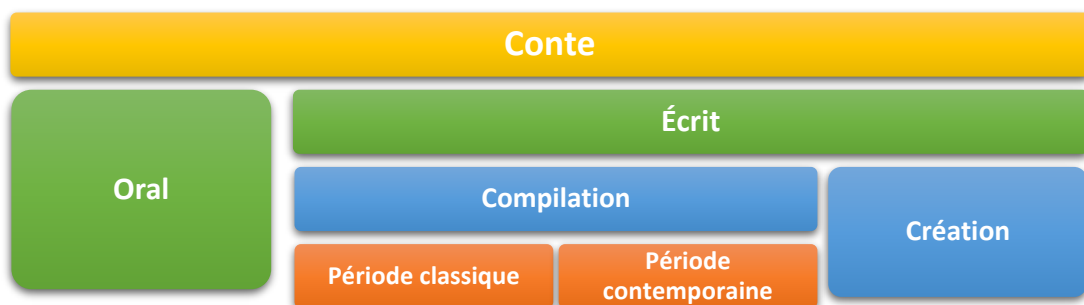
Dans ces formats, l'important n'est pas la préservation formelle ou la pureté de la narration (sinon ils finiraient par être un genre poétique comme l'épopée, où la modification d'un seul mot met en danger toute la structure littéraire). Ils mettent plutôt deux aspects principaux au centre de

la discussion: la transmission et la mémoire. Au moins dans leur forme orale, ces genres restent ouverts à l'innovation, sans pour autant négliger que ce qui est important en eux est une façon de penser et les coutumes d'un groupe. La mémoire, l'oralité et la tradition sont les conditions d'existence de ces genres. Car ce qui est intéressant à leur sujet, c'est le contexte intellectuel dont témoigne le fil narratif, le cadre dans lequel l'histoire est tissée (Vernant, 1999 : 11-12).

Cependant, ces histoires primitives qui parlent de l'origine ont été transmises par la tradition orale, grâce à laquelle elles ont pu atteindre notre époque. Avec le passage de l'oral au texte, une perte et un gain importants apparaissent. La perte est liée à la disparition de ce que l'écriture ignore: la voix, le ton, le rythme, la respiration, le geste et l'expression corporelle, c'est-à-dire des formes de pensée liées à l'idée transmise. Tous ces éléments peuvent être décrits dans le texte, mais ils n'ont pas la même force ni le même effet, car le corps fait de l'histoire un lien commun entre les individus (*Idem*, 13). En revanche, le passage au texte signifiait une plus grande diffusion, une plus grande portée par rapport aux populations géographiquement séparées. Toutefois, le texte nécessitait une population capable de lire (ce qui était assez rare jusqu'à la modernité tardive), donc l'avantage mettra longtemps à se manifester.

Selon Anderson (2007: 23), ce passage peut être largement visualisé en deux moments, un moment oral et un moment écrit qui peut être divisé en deux sous-moments, l'un où les récits historiques sont transcrits et compilés, et un second où la création et l'invention de contes et d'histoires acquiert un format beaucoup plus contemporain (cf. Figure 20).

Figure 20 Les différents moments du conte



Source: élaboration personnelle, depuis Anderson (2007)

Bien sûr, ils existent d'autres typologies qui classent le conte en fonction des différents éléments qui y sont présents. Pour ne citer qu'un exemple: Pour Vladimir Propp (1977), dans son

livre « Morphologie du conte », ce format narratif passe par deux étapes, la première à caractère éminemment oral (mais pas seulement), dans laquelle la religion joue un rôle clé. Dans un second temps, on assiste à un développement de l'histoire en tant que telle, c'est-à-dire à la concrétisation du genre. Le premier inclut ce caractère mystique des histoires, tandis que le second implique la libération de l'auteur et l'émergence d'un genre littéraire proprement dit.

6.4.2. La tradition orale

Le premier moment, comme nous l'avons dit, est difficile à comprendre dans un intervalle de temps car on sait très peu de choses ou presque rien sur l'apparition de la tradition orale dans la transmission des histoires. Il est plus que possible que le conte ait été développé à une époque où l'écriture n'existait même pas ou, si elle existait, a été utilisée pour transmettre d'autres informations. Les histoires ont servi de lien social, grâce à elles, il a été possible de réunir communauté et de transmettre des valeurs, des connaissances et des significations. Ce lien était produit soit autour des feux dans la nature, sur les places publiques, dans les centres cérémoniels, entre les membres de la famille, entre deux personnes, ou de toute autre manière qui permettrait un échange oral au sein de la communauté.

C'est peut-être le caractère « primitif » des communautés qui a doté les histoires d'un aspect magique, fantastique et sacré, et c'est peut-être cet aspect « surnaturel » qui fait que l'histoire va de pair avec la question de l'origine de la vie, des sentiments, du monde physique, et qui, à son tour, comprend certaines dimensions sociales telles que la religion, l'histoire, la mythologie et l'organisation sociale (Anderson, 2007: 23). Cette première phase se caractérise car, en elle, les individus prêtent attention aux processus de leur environnement, ils voient et entendent la nature et les autres individus qui les entourent. Sur cette base, ils racontent ce qu'ils observent, ils l'expliquent, ils le transmettent: ils ont tendance à fabuler. Le conte est la première invitation à l'action.

L'observation du monde réel et de ses processus a donné naissance aux personnages des histoires, qui ont symbolisé et représenté leurs observations et impressions, transmettant ainsi la pensée et le sentiment de la communauté d'une manière intergénérationnelle. C'est la raison pour laquelle de nombreux contes populaires de l'Antiquité ont un sentiment marqué de crainte et de respect envers l'environnement, en particulier face à l'ignorance de ce qui se passait et à la puissance de certains phénomènes naturels, tels que l'obscurité de la nuit, la puissance de la foudre,

l'immensité de la mer, la vigueur du soleil et le rugissement de certains animaux sauvages. Tous ces éléments ont motivé, d'une certaine manière, la complexité des histoires transmises, formant ainsi le premier antécédent de la littérature, comme l'a dit en 1985 Hans Magnus Enzensberger dans son Discours prononcé lors de la remise du prix Heinrich Böll "Éloge de l'analphabétisme" (pour l'auteur un analphabète est celui qui n'a pas suivi une éducation formelle): « ce sont les analphabètes qui ont inventé la littérature, dont les formes élémentaires, du mythe aux chansons enfantines, du conte au lied et de la prière à l'énigme, sont toutes plus anciennes que l'écrit ! Sans tradition orale, il n'y aurait pas de poésie, sans analphabètes pas de livres » (Enzensberger, 1991).

De l'origine des civilisations jusqu'à relativement récemment (une grande période qui s'étend jusqu'au Moyen Âge), la transmission orale était un véhicule extrêmement important, peut-être le principal (nous avons dit que même si l'écriture commençait déjà à se développer dans diverses cultures, son usage n'était pas étendu). Ses usages, outre la transmission des savoirs, des pratiques et des formes d'action et d'organisation sociale, incluaient le plaisir des adultes et des enfants (compte tenu de leur caractère fantastique), des éléments qu'accompagnaient les rites et des modèles d'éducation morale parmi une communauté (contribuant ainsi à différencier ce qui est « mauvais » et ce qui est « bon »).

Nous le répétons, il est presque impossible d'affirmer une origine précise du conte, car il remonte, en parallèle, à des temps très anciens et à des lieux divers et éloignés. Plusieurs civilisations dont l'impact a été important sur terre ont utilisé des histoires pour transmettre des noms et des personnages clés, des événements originaux, des formes de conduite, des formes de travail, des aspects culturels tels que la préparation des aliments, les vêtements locaux et l'exploitation forestière, des eaux et d'autres éléments, la construction de maisons et même pour façonner la mentalité de ses habitants.

Dans ce premier moment, il y a un transfert dans lequel le narrateur prend conscience que c'est lui-même qui raconte les histoires de manière autonome. Cela est visible dans de nombreuses histoires mythologiques grecques, qui vont d'une simple digression à l'acquisition d'un corps fermé et circulaire (comme en témoignent les histoires de Luciano) (Anderson, 2007: 23). Cela peut être dû, comme le dit Montoya (2002), à la découverte progressive des lois qui régissent l'environnement, avec l'amélioration des connaissances sur les processus naturels, l'émergence de certaines disciplines scientifiques et la connaissance de la "vérité". Tous ces éléments font que le contenu des contes de la tradition orale, plutôt que de raconter les événements réels d'un certain

temps et contexte, soient conçus comme un produit de l'imagination de l'homme; tout en permettant à l'homme de se détacher de la narration et de se voir comme un élément extérieur. En permettant, de manière parallèle, de comprendre les changements de l'homme, de la communauté et de l'environnement au fil du temps. Avec ce transfert, les histoires orales acquièrent une plus grande complexité, puisqu'elles cessent d'avoir une forme définitive et commencent à fluctuer avec le temps. De plus, le narrateur, bien qu'encore anonyme, commence à s'impliquer dans les histoires, y participe, les enrichit en tant qu'agent extérieur, donne une touche de réalisme et rapproche le mysticisme de la narration de l'auditeur. Ce sera la première étape vers l'apparition de l'écrivain-auteur, qui bénéficie de la liberté dans son écriture.

Beaucoup de ces contes ont survécu à travers les siècles et ont été transmis oralement à leurs habitants. En passant d'une civilisation à l'autre, lorsque les échanges ou les contacts entre civilisations ont été fréquents, certains contes se sont répandus à travers le monde et continuent à être racontés par la population. Par exemple, Sánchez commente (1969 : 118) « ... de nombreux contes populaires que nous trouvons maintenant dans la tradition orale de l'Espagne sont venus d'Inde par les Arabes et les Juifs, directement transmis par la tradition orale de plusieurs siècles ». Ainsi, bien que l'on parle d'une période passée, en réalité cela renvoie à une tradition qui perdure, qui reste vivante malgré l'avancée de la tradition écrite.

6.4.3. La tradition écrite

Le deuxième grand moment des contes apparaît avec la recherche, le recueil et l'annotation des contes et des histoires orales par les scribes, Grâce à leur travail, ces histoires orales ont perduré (Espinosa, 2017). Cette période peut être subdivisée en deux étapes principales. Un premier moment qui se produit dans l'antiquité classique, c'est-à-dire avant l'ère actuelle, avec les premiers contes et histoires apparaissant environ 2500 ans avant notre ère et jusqu'au premier siècle du premier millénaire de notre ère. Et, un deuxième moment, plus récent, qui commence il y a mille ans, avec des compilations de contes populaires, d'abord celles du Moyen-Orient et d'Asie puis celles de l'Europe. Dans ce deuxième moment, à mesure que la modernité avançait, les histoires ont commencé à être écrites de manière plus artistique, en gardant l'esprit original qui leur a donné un sens. Mais à de nombreuses reprises, en termes créatifs, il s'agissait d'histoires entièrement nouvelles.

Au premier moment de la phase écrite, selon Montoya (2002), les premiers contes trouvent leur origine dans la culture arabe. Ceux-ci ont été trouvés imprimés sur des rouleaux de papyrus qui datent de plus de 4000 ans. En eux, l'existence des fées est racontée pour la première fois. Elles apparaissaient à la naissance d'un enfant pour lui offrir des cadeaux et le diriger vers le chemin du bonheur ou du malheur. Tel est le cas du conte du prince condamné à mort, qui date d'environ 1500 avant JC. Plus précisément, il est possible de considérer les compilations suivantes comme les principaux piliers de la tradition classique du conte.

Il y a près de quatre mille ans, également, le poème d'un personnage légendaire de la mythologie sumérienne en Mésopotamie était écrit sur des tablettes d'argile. Le texte appelé « L'Épopée (ou Poème) de Gilgamesh », fait allusion au roi de Sumer, fils de la déesse Ninsun et du prêtre Lillah, cinquième roi de la ville Uruk (la région actuelle de Warqa, en Irak) au cours de l'année 2750 a. C. Il s'agit très probablement du premier poème épique (conservé) et il raconte les aventures du roi avec son ami Enkidu et sa quête d'immortalité après la mort de ce dernier (Keys, 2014). L'épopée de Gilgamesh raconte l'histoire de l'un des rois les plus emblématiques d'Uruk, une ville mésopotamienne située près du fleuve Euphrate. On y dit que les indigènes d'Uruk, étaient opprimés par leur roi, et qu'ils ont demandé aux dieux de les sauver du danger, ils ont envoyé Enkidu pour lutter contre Gilgamesh et le vaincre, mais finalement le combat se complique et, en l'absence d'un vainqueur, Enkidu reconnaît Gilgamesh comme roi, ils deviennent amis et partent en voyage à la recherche d'aventures, face à des animaux fantastiques et dangereux, une véritable prouesse humaine pour échapper à la mort. Dans l'une des conversations, Gilgamesh raconte que lorsqu'il cherche l'immortalité, il rend visite au vieil Utnapishtim, qui lui dit comment, averti par un dieu, il avait construit une arche, dans laquelle lui et ses animaux ont été sauvés, lorsque le déluge universel s'est ensuivi (histoire qui aura un écho dans le mythe de l'arche de Noé et du déluge qui serait plus tard compilé par la Bible) (Anderson, 2007).

Dans l'Égypte ancienne, les textes connus sous le nom de « Textes des pyramides », une collection de textes religieux gravés sur les murs des pyramides des rois et des reines de la 5e dynastie à la 8e dynastie (c'est-à-dire entre 2500 avant JC et 2160 avant JC). C'est l'un de plus anciens documents écrits enregistrés à ce jour, et il expose les rituels funéraires, les cérémonies religieuses, les offrandes, des formules magiques, et en général tout ce qui pouvait assurer le bien-être du roi mort et faciliter sa nouvelle existence dans l'au-delà. Les histoires ne sont pas

séquentielles mais sont plutôt des extraits des mythes égyptiens de la création, des légendes et des textes d'ascension, de résurrection ou d'identification avec les dieux.

Elles étaient peut-être fragmentées parce qu'elles étaient déjà connues de la plupart des Égyptiens, et même parce qu'elles étaient déjà écrites dans des papyrus. A partir de ces textes, *Les textes des sarcophages* ont été écrits, qui sont généralement compris dans le *Livre des morts* ou *Livre de sortir au jour*, dans ces papyrus étaient les formules pour aider l'âme du défunt, ils étaient déposés à côté de la momie, dans la tombe. Les prêtres-lecteurs étaient chargés de lire certains passages lors des funérailles (López et Thode, 2000).

Le livre que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de Bible est une compilation d'histoires et de textes religieux qui étaient à l'origine des documents distincts qui ont circulé dans un vaste espace géographique et de plusieurs religions. Ceux-ci datent d'une période comprise entre 900 a. C. et 100 d. C. Les premiers textes proviennent de la tradition juive et sont considérés comme ayant été écrits entre 900 et 800 av. J.-C., tandis que le Nouveau Testament semble provenir d'écrits du III^e siècle avant JC. C. C'étaient des écrits en hébreu, araméen et grec qui, une fois réunis, ont donné forme au soi-disant *Tanach et la Septante* (appartenant à la tradition juive), également appelé l' « Ancien Testament » dans la tradition chrétienne. Par la suite, les écrits qui constitueraient le Nouveau Testament seraient réunis, en combinant les deux documents qui composent la version moderne que nous connaissons de la Bible (Brown, 1990 et Anderson, 2006).

Dans la première compilation, lorsqu'il s'agit de documents de la religion hébraïque, le contenu se concentre sur la narration de l'histoire des Hébreux et leur contact avec Dieu, tandis que la seconde compilation raconte l'arrivée, le passage à travers la terre et le sacrifice et résurrection de Jésus, fils unique de Dieu, en créant une identité et la base de la croyance des premiers chrétiens. Dans les deux religions, la Bible (pour les chrétiens) ou le *Tanaj (Tanach)* ou le *Talmud* (pour les juifs) est considérée comme une règle de vie car c'est la parole divine, écrite par des hommes choisis par Dieu, ou des prophètes, dont les pouvoirs en tant que scribes ont été utiles pour pouvoir transmettre fidèlement la Parole divine. Dans les deux compilations, les histoires ont la structure typique d'un conte, par exemple, les histoires de Samson et Delilah, de Salomé, de Jonas et de la baleine, les sacrifices offerts à Dieu, entre autres. Les paraboles chrétiennes comme « Le bon samaritain », « Le fils prodigue », « Le figuier stérile » ou « Le semeur » sont particulièrement remarquables. Il y a clairement en eux une forme d'éducation religieuse communautaire qui peut être égal à l'éducation contenue dans la morale des fables

(Anderson, 2007). C'est une œuvre dont l'influence spirituelle est incalculable de nos jours et qui, comme beaucoup d'histoires, sert de véhicule à la formation d'une religion, à la transmission de la foi et de la doctrine, et même à la création d'un sentiment de communauté.

Aux 8^e et 6^e siècles avant JC (les experts continuent de débattre de la date exacte), deux œuvres clés de la mythologie grecque apparaissent: « L'Iliade » et « L'Odyssée », toutes deux attribuées au poète grec Homère. L'Iliade est composée de 24 chants ou rhapsodies et raconte la colère d'Achille, son origine, sa durée, ses conséquences et sa réconciliation avec le père de son ennemi. Elle comprend les événements de 51 jours au cours de la dixième et dernière année de la guerre de Troie. L'Odyssée, également composée de 24 chants, raconte le retour au pays, après la guerre de Troie, d'Odysseus (Ulysse en version latine) après une décennie d'exil, de lutte, le retour sur l'île d'Ithaque -où il possédait le titre de roi- prend une autre décennie. Pendant cette période, son fils Télémaque et son épouse Pénélope évitent les prétendants qui cherchent à détrôner Ulysse. Les deux poèmes étaient considérés comme réels dans l'antiquité classique, de sorte que leurs personnages ont servi de modèles héroïques aux communautés de l'époque (Fernández-Galiano, 1993). Par conséquent, il était courant de les étudier et de les mémoriser, permettant la création des fondements de la pédagogie grecque. Il est très possible que sa transmission initiale se soit faite oralement dans différents dialectes grecs, grâce aux *aedos* (artistes qui chantaient des épopées accompagnées d'un instrument de musique) qui interprétaient le poème avec de la musique, en l'adaptant consciemment ou inconsciemment. Une fois transcrits, ces poèmes deviennent l'un des premiers textes gréco-latins dont il existe un registre, et ces textes sont donc considérés comme un antécédent direct de la littérature d'Europe Occidentale (Gil, 1963).

Entre le 7^{ème} et le 6^{ème} siècle avant JC, apparaît l'ensemble des fables en prose attribué à Ésope (son nom vient du mot grec *aisopos* qui désigne le boiteux, celui qui boite), un écrivain grec qui a compilé plusieurs fables qui circulaient déjà oralement à cette période et en a composé beaucoup d'autres. Selon Chambry (1927: XXI), les fables d'Ésope existaient avant le travail de compilation de l'auteur, comme en témoigne la fable d'Hésiode « Le rossignol et le faucon », qui circulait déjà deux siècles avant Ésope. C'est un genre qui ne diffère du conte que parce que ce sont les animaux qui sont chargés de transmettre les leçons morales. C'est une idée assez commune à tous les peuples, après réflexion sur le sens de la vie, basée sur l'observation du comportement animal et les règles de conduite qui existent dans le règne animal. Parmi les fables les plus connues figurent « La cigale et la fourmi », « Le Berger menteur » (ou « Le Garçon qui criait au loup »),

« Le lièvre et la tortue » et « Le corbeau et le renard ». Le grand succès des fables compilées par Ésope est dû à l'existence et à la grande valeur attribuée à la morale dans la civilisation grecque, évidente dans les observations sur le comportement des hommes qui apparaissent dans la poésie gnomique (poésie en forme de vérité générale qui désigne un énoncé valable à toutes les époques et que possède un caractère universel) (*Idem*, XXIII).

Ce qui est intéressant au sujet des plus de cinq cents fables qui composent la collection d'Ésope, c'est que la morale, au lieu d'émerger du fond même de l'histoire, apparaît dans des détails plus ou moins significatifs qui ne sont pas toujours liés au récit. Ce qui fait d'eux de véritables modèles narratifs, c'est qu'ils mettent de côté l'aspect religieux pour se présenter de manière précise et naturelle, et ainsi capter l'attention et l'imagination des personnes qui les reçoivent et satisfaire ainsi certains canons de la raison et de l'expression populaire (*Idem*, XXXIX).

L'origine des fables n'est pas encore précisée, une grande partie du débat se concentre sur le fait de discerner si elles viennent d'Égypte, de Syrie, d'Inde ou de Chypre. Une position de plus en plus forte fait écho au fait qu'Ésope, à l'origine un esclave nubien (actuellement la région du nord du Soudan et l'extrême sud de l'Égypte), a appris une grande partie de la tradition orale de son pays pour l'emmener en Grèce, à Babylone et dans toutes les régions où il a voyagé (Bernal, 1999).

Entre le III^e siècle avant JC et le II^e après JC, une collection de fables en sanskrit appelée *Panchatantra* (*pancha* - cinq et *tantra* - fil ou série, c'est-à-dire un livre composé de cinq séries ou « Le Livre d'instruction en cinq parties »), attribuée à Vishnu Sharma ou Vishnusharman (brahmane du Cachemire), est écrite. bien qu'il contienne de nombreuses fables en commun avec celles qui apparaissent dans l'œuvre d'Ésope (antérieures au 6^{ème} siècle avant JC), et, en même temps, chargé d'une forte influence juive et arabe (Jacobs, 1888). C'est la plus ancienne collection d'histoires de la littérature sanskrite et elle fait partie du groupe littéraire appelé *Nitizastra* (*Niti* - conduite et *zastra* - instrument d'apprentissage), c'est-à-dire des livres qui guident l'individu à travers différentes situations et conditions sociales. Dans l'Antiquité indienne, ils étaient considérés comme des traités politiques et, à travers eux, la société était gouvernée, car leurs personnages donnaient des instructions sur ce qu'il fallait imiter ou rejeter, abondant dans les procédures et les raisons théoriques qui les justifiaient (Alemany, 1949: 7). La collection contient l'histoire du Roi Sudarshana, qui, soucieux de l'éducation de ses jeunes princes, confie l'enseignement de leur morale au brahmane Vishnusharman. Le texte est composé de cinq

principes directeurs du *Rāja Nīti* (ou étude de la politique dans la civilisation indienne) présentés par des figures anthropomorphes: le *Mitrabhedha* (la désunion des amis), le *Mitralāpti* (l'acquisition d'amis) le *Suhrid bheda* ou *Kākolūkīya* (la guerre entre les corbeaux et les hiboux, ou les combats avec l'être cher), la *Vigraha* ou *Labdhapranāśana* (Perte du bien acquis ou la séparation) et le *Sandhi* ou *Aparīkṣitakāritva* (la conduite inconsidérée ou l'importance de l'union) (Alemany, 1949) . L'influence de ce travail a été énorme et beaucoup de ses histoires sont passées en Occident (et même celles qui étaient originaires de l'Occident ont été revues) au fil du temps.

Un autre ouvrage important du début de l'ère moderne a été le *Les Satyrica* ou *Satiricon* (*Satiricon libri*) dont Cayo Petronio Arbitro est considéré comme l'auteur. C'est un livre qui comprend une classe spéciale d'histoires, les histoires *Milesians* (originaires de Milet, une ancienne cité grecque d'Ionie), c'est à dire, des récits qui ont abordé des cas érotiques et / ou magiques, ainsi que des événements fantastiques et des métamorphoses entre les humains et les animaux, attribuées à Aristides de Milet. La trame est composée d'une méta-narration (« Les Aventures d'Encolpe ») et de trois narrations à l'intérieur (« L'histoire de l'Éphèbe de Pergame », « L'histoire de la matrone d'Éphèse » et « L'histoire du Festin chez Trimalcion »), ainsi que de nombreuses histoires courtes d'origine différente corrélativement unies. L'histoire raconte la fuite et l'errance de deux jeunes personnages marginaux, Encolpe et Ascylte et l'amant du premier, Giton, ce trio survit à un ensemble d'aventures où la violence de la société les fait errer dans le monde. Ce travail sur la décadence et la vie marginale est considéré comme l'un des premiers dans la littérature européenne. Il reflète également le déracinement de la jeunesse romaine antique, en proie à la violence et à la duplicité. L'histoire est encadrée de guerres et de conflits permanents, et se présente donc comme une parodie des grands textes gréco-romains classiques qui parlent de la constitution du héros et remettent ainsi en cause son rôle social (Conte, 1997).

Toutes ces compilations constituent le premier moment du conte dans sa version écrite. Il peut y en avoir d'autres qui nous échappent, mais l'objectif est de tracer de grandes lignes, sans prétention à l'exhaustivité. Dans une période plus contemporaine, un deuxième moment apparaît avec les compilations qui ont été possibles grâce aux recherches des auteurs qui ont rassemblé de nombreuses histoires et contes qui n'étaient pas encore écrites, du monde oriental comme du monde européen.

La première compilation, « Les Mille et Une Nuits », utilise la forme de l'histoire encadrée, son origine se trouve dans un ancien livre persan appelé *Hazâr afsâna* (ou "mille légendes"),

compilé et traduit en arabe par Abu Abd-Allah Muhammad el - Gahshigar, probablement vers l'an 850. Bien que l'on pense que ces histoires ont été initialement collectées à partir de la tradition orale de la Perse (aujourd'hui la région de l'Iran), ainsi que de l'Irak, de l'Afghanistan, du Tadjikistan et de l'Ouzbékistan, et recueillies plus tard, elles comprennent aussi des histoires de la tradition égyptienne et des histoires d'autres auteurs (González, 2013). Composé de trois groupes d'histoires, le livre décrit d'une manière fantastique et quelque peu déformée les événements qui se sont produits dans divers royaumes d'Inde, de Perse, de Syrie, de Chine et d'Égypte. Le format est similaire à celui de la compilation précédente, un ensemble d'histoires d'une nature très différente, y compris des contes, des histoires d'amour, des tragédies, des comédies, des poèmes, des parodies, des légendes religieuses, etc., qui sont racontés par un personnage principal, la jeune femme Perse *Schahrasad*, au roi *Schah'riar* pour sauver sa propre vie et celle des femmes du royaume. Chaque histoire en donne lieu à une autre, comme si un conte donnait accès à un autre, et ainsi de suite.

Une autre compilation est *Kalila wa Dimna* (ou *Calila y Dimna*) une œuvre d'Inde, descendante directe de la collection *Panchatantra*, qui a atteint l'Europe grâce à ses traductions en persan et plus tard en espagnol par le travail d'Alfonso X le Sage en 1251. Elle a été traduite dans un format bien connu au Haut Moyen Âge, celui du manuel pédagogique sous forme de questions-réponses (Cacho et Lacarra, 1984). Dans ce cas, le travail consiste en un dialogue entre un roi et un philosophe, qui explique certains scénarios à travers des histoires exemplaires (appelées *exempla*) dont les protagonistes sont des animaux, parmi eux un bœuf, un lion et deux chacals (une fois traduits, les animaux sont devenus renards ou loups) appelés « Calila » et « Dimna », qui sont présents dans la plupart des histoires. Selon Sabogal (2016), ces histoires datent de 500 à 100 avant JC, bien que leur auteur soit en débat, il ne serait pas étrange qu'il s'agisse d'une compilation d'histoires populaires de cette période, même d'autres régions et d'autres langues, compilées pour que les monarques puissent avoir accès à un modèle éducatif pour leur progéniture. C'est un mélange de contes, de fables et d'apologies. Ces dernières diffèrent des fables pour être des histoires en prose dont le but est d'enseigner certains principes éthiques, moraux ou comportementaux, mais dont les protagonistes ne sont pas des animaux mais des personnes. Les histoires sont reliées les unes aux autres, formant une structure inextricable, comme si c'étaient des conteneurs (l'un à l'intérieur de l'autre).

Ces histoires sont peut-être venues d'abord en Europe par le biais de marchands, de voyageurs et d'esclaves de l'autre continent; pour être emmenées plus tard dans d'autres régions avec les colons et leurs plans d'invasion. Montoya (2002) cite le cas de "Cendrillon", une histoire qui plonge dans l'aube de la lutte des classes, et qui compte environ trois cents variantes dans presque le monde entier.

Bien que ces deux premières œuvres jouent plus ou moins le même rôle que la vague classique de la compilation d'histoires, elles jettent les bases d'un second moment, qui commence au XIV^e siècle, où émergent les premières préoccupations esthétiques. Cela veut dire que cette fonction communautaire établie dans le conte classique, où la voix individuelle disparaît pour représenter des canons (de divers domaines), cède la place à une nouvelle fonction, presque exclusivement littéraire, qui individualise les personnages à travers leurs propres mots, en d'autres termes ils manifestent leur personnalité à travers leurs actions et leurs paroles (quelque chose qui sera encore rudimentaire par rapport au conte moderne, où les techniques d'exploration psychologique sont fréquentes). Ce style direct permettra de garder l'attention d'un large public, car les dialogues sont ouverts et généraux. En ce sens, selon Hernández (1997: 18), les aspects structurels du conte médiéval sont ses modes de conservation et de présentation des histoires. Ci-dessous, nous mentionnons quelques-unes des œuvres les plus importantes liées au conte médiéval:

El libro de Buen Amor (Livre de bon amour) de Juan Ruiz, Archiprêtre de Hita, écrit vers 1330-1343, est une œuvre majeure, composée en vers. Il est un des textes majeurs de la littérature occidentale chrétienne au même titre que le Roman de la Rose ou Les Contes de Canterbury. Le fil conducteur est les aventures amoureuses de caractère (soi-disant) autobiographique du protagoniste-narrateur qui, sur le chemin le menant à Ségovie, enchaîne diverses aventures amoureuses avec une fin désastreuse pour la majorité d'entre elles, en donnant une sorte d'exposition didactique des dangers (physiques, moraux et spirituels) de l'amour charnel sans contrôle. Les textes qui le composent sont très disparates, à caractère souvent didactique, destinés à aider le lecteur/auditeur à trouver la voie qui mène à la vérité et au salut dans un parcours semé d'embûches. Au fil de ces aventures le lecteur fait l'expérience de la quête de l'amour divin, situé au-dessus de l'amour idéal entre homme et femme, et rejetant toute forme de vices et aux défauts de l'homme-pécheur. Le livre en effet cultive l'ambiguïté à tous les niveaux du cheminement poétique jusqu'à sa réception, inscrite au cœur d'une écriture qui apparaît souvent ambivalente, voire carrément polysémique.

Le Décaméron (dérivé de *δέκα*, *déka* (dix) et *ἡμέρα*, *hēméra* (jour) : « l'événement de dix jours »), est une compilation d'une centaine d'histoires écrites par Giovanni Boccaccio entre 1351 et 1353, abordant divers sujets du point de vue de l'érotisme et du tragique. Les histoires sont liées ensemble formant un cadre méta-narratif, bien que les histoires de chaque jour soient généralement introduites et conclues avec des chansons populaires, ce qui donne l'impression que chacune a un caractère individuel. Le contexte se déroule à Florence, pendant la période où la peste noire a frappé la ville. Dix jeunes personnages (sept femmes et trois hommes), fuyant la peste, s'isolent dans une maison de campagne. L'histoire aborde les dix jours qu'ils y ont passé, dans chacun desquels un personnage est nommé(e) roi-reine, les histoires font allusion les unes aux autres formant une structure complexe, abordant des questions telles que la luxure, la cupidité de l'église, la formation de la bourgeoisie et sa rivalité avec la noblesse, ainsi que le commerce croissant de l'Europe médiévale. Bien qu'il s'agisse d'une création narrative, elle est généralement considérée comme l'un des premiers romans européens. Il est possible de deviner, à partir du titre, l'inspiration de L'Hexameron de Saint Ambroise (Hernández, 2004: 275), où il raconte les six jours de la Genèse. Il y a un parallèle avec ce travail classique puisque tous les deux traitent de la création et de la destruction originelles de la société (l'œuvre la plus récente à cause de la peste), qui donne naissance à l'être humain (une manifestation de la confrontation entre *Eros* et *Thanatos*). D'autres sources d'inspiration sont les chansons et histoires folkloriques italiennes et les contes français. La structure est inspirée de *Panchatantra* (un ouvrage qui a grandement influencé les compilations du Moyen Âge telles que *The Canterbury Tales* de Chaucer, ou la compilation de contes moralisateurs de Juan de Capua *Directorium vitae humanae* et même le travail *Disciplina clericalis* de Petrus Alfonsi, (Koff et Schildgen, 2000: 129-130)). Il est même possible que la description du contexte ait été inspirée par l'ouvrage *Historia gentis Langobardorum* écrit par Paul le Diacre (*Paul the Deacon*), bien connu de Boccaccio avant même le déclenchement de la peste de 1348 (Brand, 1996: 76).

Les Contes de Canterbury (*The Canterbury Tales*) sont une compilation de 24 contes écrits (la plupart en vers) par Geoffrey Chaucer entre la période de 1387 et 1400. Ils racontent les histoires d'un groupe de pèlerins se dirigeant vers Canterbury pour visiter le sanctuaire de Thomas Becket. Comme mentionné précédemment, la structure est similaire à celle du *Décaméron* de Boccaccio et celle du *Panchatantra*. Des auteurs comme Lawler (1980) considèrent que le grand triomphe de l'œuvre réside dans sa maîtrise à se présenter comme une œuvre unifiée par la «

relation complémentaire » entre unité et diversité (en présentant diverses professions et des positions multiples). Le contexte de l'Angleterre médiévale (troubles dus aux guerres de classe, aux tensions politiques et à la peste noire) permet à l'auteur de saisir les tensions sociales et de donner une leçon morale dans chacune des histoires.

Don Quichotte de la Mancha, un roman écrit par Miguel de Cervantès Saavedra, a été publié en deux parties, la première publiée en 1605, et sa continuation en 1615. C'est une œuvre dont l'importance est immense puisqu'elle est considérée comme l'œuvre littéraire la plus lue de l'histoire (hors de la Bible). L'ouvrage est composé de deux parties, de 52 et 74 chapitres, respectivement, les deux sont insérés dans une structure hétérogène, variée et diversifiée, où convergent des intermèdes, des *Novelas ejemplares*³⁴ (Nouvelles exemplaires) insérées, des contes populaires, des discours, des poèmes, parmi beaucoup d'autres. Paredes (1990: 413) considère que Cervantès a utilisé le titre de "conte" pour le récit oral et de "roman" pour la version écrite. Du moins en ce qui concerne les chapitres 12 et 13 de la première partie de Don Quichotte, il est présenté comme une « histoire ». Dans une grande partie des écrits de Cervantès, selon l'auteur, on trouve des références à d'autres récits populaires, comme c'est le cas dans *El coloquio de los perros* (Le colloque des chiens), mais aussi de *La Galatea*, où il s'inspire du Décaméron, pour son narration. De même dans le chapitre 20 de la première partie, pour distraire son seigneur, jusqu'à l'aube, Sancho raconte le *cuento* (conte) de Lope Ruiz et de la bergère Torralba, qui est une histoire populaire bien connue, qui circulait déjà dans *Disciplina Clericalis*. La tradition orale l'a amené à rechercher les origines du romantisme dans ces récits traditionnels, un aspect qui peut être vu de manière culminante dans son œuvre « Nouvelles exemplaires » (*Idem*, 416), écrites entre 1590 et 1612.

L'écrivain italien Giambattista Basile, est peut-être le moins connu des compilateurs de ce second moment. Son œuvre la plus connue est la collection d'histoires courtes *Lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille* (Le Conte des contes ou la formation des petits), d'où proviennent de nombreuses fables les plus connues du monde, comme « Cendrillon », « Le conte du Chat botté », « La Belle au bois dormant » ou bien d'autres qui sont généralement attribuées à Lafontaine, Perrault ou aux frères Grimm. L'auteur a recueilli et adapté un grand nombre d'histoires de la tradition orale entre la Crète et Venise. Bien qu'elles aient été publiées en deux volumes à

³⁴ Ce sont des nouvelles qui suivent le modèle italien. Elles sont appelées « exemplaires » par le caractère didactique et moral que caractérise sa narration.

titre posthume par sa sœur en 1634 dans le dialecte baroque napolitain. Son travail a été défini par Benedetto Croce comme « le plus ancien, le plus riche et le plus artistique de tous les livres de fables populaires » et par Italo Calvino comme « le rêve d'un Shakespeare napolitain » (dans Palma, 2005). La forme de la collection suit le modèle du « Décaméron » de Boccaccio, c'est pourquoi il est également connu sous le nom de « Pentamerone » depuis 1674. Le « Pentamerone » contient 50 histoires que dix femmes du village racontent en cinq jours.

Le format de l'œuvre n'est pas candide et joyeux comme celui des contes de fées, mais, en s'inspirant fortement de la tradition orale, ils reflètent la vie réelle ou inversent les archétypes traditionnels des personnages (les princesses ne sont pas douces et naïves, mais rusées et libidineuses, les reines sont cruelles et recourent fréquemment à la magie noire, les imbéciles triomphent souvent grâce à leurs pièges, les rois ne voient généralement que par eux-mêmes, les ogres (l'auteur utilise le mot pour la première fois, en l'adaptant apparemment du français « ogre », dérivé à son tour du latin *Orcus*) sont dépeints comme des êtres pleins de bonté et d'amour, bref, il y a une subversion des canons existants à l'époque.

Sa version des histoires est généralement plus grossière, et y prédominent les incestes, la sexualité exposée sans tabous (comme la nécrophilie ou la zoophilie). Tous ces éléments ont été éliminés dans les adaptations des compilateurs suivants. Chaque histoire comprend d'abord un résumé et la réaction des auditeurs à l'histoire précédente, avec une certaine intention moralisatrice. Grâce à l'adaptation du langage populaire, Basile a su allier l'érotisme et la violence présents dans la tradition orale, avec l'élégance de la tradition écrite, où il s'efforce de refléter la forte charge symbolique et réelle de l'angoisse, de la peur, des coutumes et des traditions d'un passé violent que l'avènement de la civilisation occidentale s'est efforcé d'éliminer. De cette façon, il est possible de considérer la collection de Basile à la fois comme un travail littéraire et un travail sur la psychologie sociale, qui cherche à comprendre la nature des symboles et des archétypes des contes oraux présents à l'époque à Naples (Garralón, 2017: 22).

Jean de La Fontaine, un fabuliste français, a publié ses premières histoires en 1665, inspirées par Ludovico Ariosto, Giovanni Boccaccio, Antoine de La Sale, François Rabelais et Margarita de Navarra, modifiant considérablement ces histoires pour les présenter sous un autre style narratif, largement licencieux, une raison qui méritait la censure pendant son temps (Palacios, 1999: 309). Grâce à ce scandale, les premières fables publiées en 1668 connurent un succès rapide en France et hors de France. Ses fables ont été publiées dans douze livres, la première moitié

apparaît en 1668, contenant un total de 124 fables, plus tard la même année, cinq autres livres ont été publiés, avec un total de 89 fables. Le dernier livre paru en 1694 contient 27 fables.

Comme ses contes, ses fables sont inspirées des versions classiques d'Ésope et de Phèdre, il emprunte des thèmes à Horace et Virgile, ou il revisite des fabulistes moins connus comme Babrius et Aphonius (Canvat *et al.*, 2006: 75), quoiqu'il les réécrite pour façonner les comédies et les drames dans une version miniature, avec un langage naturel et expressif. La plupart de ses écrits sont considérés comme des versions revisitées, sauf parmi 17 ou 18 fables dont il est l'auteur (Canvat, *et al.*, 2006: 75). L'animal y représente l'excuse pour discuter des vices et vertus des êtres humains (Baquedano, 2005). Il aborde une variété de sujets qui passent par la satire politique (« Les animaux malades de la peste »), l'égoïsme (« Le Rat qui s'est retiré du monde »), la sagesse (« La mort et les mourants »), l'amitié (« Les deux pigeons », « Les deux amis », « Le corbeau, la gazelle, la tortue et le rat »), entre autres. Il est remarquable que de nombreuses fables de l'auteur ont une orientation politique, qu'il a utilisée pour défendre ses amis ou pour attaquer la tyrannie de Louis XIV (Bornecque, 1979).

Charles Perrault, écrivain français, était un autre des compilateurs d'histoires de la tradition orale. Bien que l'auteur ait écrit environ 46 œuvres, la plupart d'entre elles font partie d'un corpus, que l'on pourrait appeler, politique centré sur le monarchisme. Cependant, il est devenu connu pour ses histoires pour enfants, en particulier celles contenues dans "Les Contes de ma mère l'Oye", qui date de 1697, où la plupart de ses contes les plus célèbres apparaissent (Peau d'âne, Le Petit Poucet, La Barbe bleue, Cendrillon ou la Petite Pantoufle de voir, La Belle au bois dormant, Le Petit chaperon rouge et Le Maître chat ou le Chat botté). L'œuvre de Perrault marque le début d'un nouveau style de littérature: les contes de fées. Dans les contes de fées apparaît une séquence d'événements invraisemblables, développée par des personnages irréels comme des fées, des ogres, des animaux parlants, des sorcières, des princesses et des princes enchantés. Sur le contenu de l'histoire, l'auteur inclut à la fin une référence morale.

Le terme « conte de fées » est popularisé grâce au travail de Madame d'Aulnoy, qui dans ses œuvres *Les Contes des Fées* et *Contes Nouveaux ou Les Fées à la Mode* propose ce concept francophone. Ses histoires, contrairement à Perrault, étaient présentées sous leur forme familière avec un langage populaire, de la même manière qu'elles étaient transmises oralement, donc elles n'étaient pas considérées comme des histoires pour enfants, mais dédiées aux lecteurs adultes de

la société galante, fatigués des romans de chevalerie qui ont prévalu sous le règne de Louis XIV (Thackeray-Ritchie, 2003).

Perrault se caractérise par l'inclusion des coutumes de son temps, en particulier pour apaiser l'incertitude causée par une forte crise sociopolitique (c'est pourquoi la fin heureuse de ses histoires a connu un tel succès auprès de la population de son temps). Dans ses contes, il essaie de nuancer la dureté présente dans les versions orales en utilisant une expression simple et naïve (qui n'a pas effacé la violence et la cruauté psychophysique présentes dans les histoires). En caractérisant ses personnages d'une manière bien définie et facile à reconnaître et à mémoriser, l'auteur crée des stéréotypes comportementaux dans un monde imaginaire simplifié, ces caractéristiques sont simultanément adressées à différents niveaux de la personnalité de l'individu, ce qui permet d'enrichir sa vie intérieure. En même temps, cela permet à l'individu de vivre des situations qu'il n'a pas vécues, en particulier des situations angoissantes qu'il ne veut pas vivre, en cherchant à les éviter à tout prix à l'avenir.

En conséquence, les personnages des contes de fées sont des constructions utiles pour véhiculer une certaine morale, liée à ce qui doit ou ne doit pas être fait, en devenant une fonction thérapeutique pour les adolescents et les enfants (Bettelheim, 1999).

Hans Christian Andersen publie en 1835 son premier numéro de "Contes pour enfants", dont la grande acceptation et le succès immédiat le conduisent à publier chaque année d'autres textes, tels que *Nouveaux Contes* (1843-1848) et *Nouveaux Contes et histoire* (1858). Il écrit un total de 164 contes, imprégnés de romantisme et associant le merveilleux et l'ironie. Parmi les contes les plus reconnus, se trouvent: *La Petite Sirène*, *La Petite Fille aux allumettes*, *Le Nouveau Costume de l'Empereur*, *Le Vilain Petit Canard* ou *La Reine des neiges*. Contrairement aux compilateurs précédents, les contes d'Andersen, bien que dédiés aux enfants, attirent également le public adulte, car ils acquièrent un double sens, un enseignement moral pour le jeune public et une perspective philosophique pour les plus âgés. Les contes d'Andersen se révèlent également être une réécriture des versions précédentes, ceci en particulier du fait qu'il a passé une partie importante de sa vie à voyager en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Turquie et en Espagne. Certains de ses contes sont inspirés de contes et légendes nordiques, bien que la plupart aient pu être écrits par lui (Bredsdorff, 1975).

En tant qu'écrivain moderne, ses contes ont des influences littéraires évidentes, de sorte qu'ils peuvent également être considérés dans le moment créatif du conte. Les deux tendances

littéraires qui ont influencé son travail étaient le romantisme (reflété dans la forte charge sentimentale de certains de ses personnages) et le *costumbrismo* (évident dans la façon dont il dépeint la vie de la société bourgeoise et la vie quotidienne danoise).

Les contes d'Andersen sont généralement appréciés pour leur langage poétique et précis, il est possible d'apprécier une prédisposition à la beauté des personnages orientée vers l'environnement qui les entoure. Dans chaque histoire, il y a une charge de valeurs éthiques et morales qui sont transmises efficacement grâce à la forme de ces histoires. C'est pourquoi c'est généralement un auteur largement utilisé dans le domaine de la didactique dans divers domaines (Pérez, 2014: 70).

Jacob Grimm, juriste et ethnographe spécialisé dans les mythes, avec son frère Wilhelm, poète et compilateur de légendes, constituent peut-être le duo littéraire le plus connu de l'histoire. Tous les deux étaient des linguistes qui se consacraient à la compilation d'histoires, un travail qui s'inscrivait dans une tâche beaucoup plus large liée à la compilation de tout ce qui concerne 'l'esprit allemand'. Raison pour laquelle ils se sont introduits dans l'enseignement et la recherche linguistique (en particulier en travaillant sur la grammaire comparée et la linguistique historique). Ses œuvres sont si diverses qu'elles couvrent des contes (où se démarque son travail *Contes de l'enfance et du foyer (Kinder- und Hausmärchen)* publié pour la première fois en 1812), des légendes (comme son œuvre *Légendes Allemandes (Deutsche Sagen)*, un recueil de deux tomes paru entre 1816 et 1818), mais aussi des recherches sur le droit (*Les anciennes formes du droit allemand (Deutsche Rechtsalterthümer)* de 1828), la grammaire allemande (1819-1837), la mythologie allemande (*Mythologie germanique (Deutsche Mythologie)* de 1835) et la constitution de un *Dictionnaire historique de la langue allemande (Deutsches Wörterbuch)*, dont le premier volume date de 1854) de 33 volumes avec des étymologies et des exemples d'utilisation du lexique allemand (Salmerón, 2013: 10).

Son travail académique est inscrit dans l'émergence et la montée du romantisme allemand aux 18e et 19e siècles, son souci pour le retour au nationalisme et un vif intérêt pour la récupération des contes oraux, ainsi que de la culture et de la littérature nationales. La collecte et l'enregistrement de contes et légendes folkloriques représentaient un véritable défi pour les frères, qui ont créé et établi une méthodologie qui allait devenir une référence dans les études du folklore. Leur travail louable et immense de récupération de la mémoire orale est remarquable dans sa collection de contes qui dépasse deux cents histoires (parmi les plus connues on trouve : *Blanche-*

Neige, Raiponce (ou Rapunzel), Les Musiciens de Brême, Le Joueur de flûte de Hamelin et bien d'autres), qui ont été accompagnées de multiples études linguistiques et littéraires (Helfgot, 2005).

Peut-être dans ce deuxième intervalle de la compilation du conte, les frères Grimm sont ceux qui jouissent du plus de renommée, car de nombreuses histoires populaires leur ont été attribuées et leurs œuvres ont été traduites dans des centaines de langues et adaptées au théâtre, au cinéma et à la musique. Bien que, selon des auteurs tels que Louis Snyder (2011), les contes de ces auteurs aient servi de cadre au national-socialisme allemand afin de promouvoir auprès des citoyens certaines caractéristiques qui lui étaient utiles, telles que la discipline, l'obéissance, l'autoritarisme, le nationalisme et glorification de la violence. Ils sont également souvent critiqués à plusieurs reprises parce que leur version écrite de plusieurs histoires a presque complètement remplacé les versions qui étaient encore vivantes dans la tradition orale locale.

Évidemment, il existe de nombreuses autres compilations à travers le monde, mais notre objectif est de présenter essentiellement les œuvres les plus connues. Il suffit de mentionner qu'il existe d'autres compilations et d'autres auteurs qui ont eu un grand impact sur la littérature et la culture populaires, soit en recueillant des contes de la tradition orale, soit en créant leurs propres histoires, comme c'est le cas de Voltaire, Rousseau, Félix María de Samaniego ou Fernán Caballero.

D'une manière générale, on peut affirmer que l'histoire, entre la première et la deuxième étape, passe par deux transformations majeures, la première liée à la personnalisation (ou peut-être la personnification, dans la figure de l'auteur) et l'adaptation à un contexte donné. Alors que la seconde est liée à la dépendance esthétique qui caractérise le conte pendant cette période, c'est-à-dire que ce sont des histoires qui sont intégrées dans des structures plus larges et sans lesquelles une grande partie de leur sens et signification est perdue.

Sur la première grande transformation, les auteurs et les ouvrages brièvement évoqués dans cette revue, permettent de vérifier que, dans la grande majorité, les histoires émergent du folklore et de la tradition orale populaire, mais qu'elles sont relues dans un certain contexte. En d'autres termes, il s'agit d'une adaptation de la tradition orale non seulement à une forme écrite mais à un contexte socio-spatial particulier (comme le font Chaucer et Basile). Dans certains cas les personnages, en passant d'un endroit à l'autre, sont adaptés pour pouvoir interpeller le lecteur (Calila et Dimna en est un exemple), dans d'autres cas la violence est mise en valeur pour mettre

en évidence les archétypes des personnages (Basile). Mais elle peut également être supprimée afin que les personnages n'aient pas d'impact négatif sur une population cible enfantine (Andersen).

Il s'agit donc d'une dépossession du caractère populaire, l'histoire compilée durant cette période est une adaptation personnelle, pour la première fois les noms des auteurs apparaissent à côté des histoires qui ont circulé de façon anonyme pendant des siècles. Avec cette personnalisation, au fil des siècles, des perspectives particulières commencent à émerger et nous pouvons voir que certaines techniques littéraires commencent à se développer, il en va de même avec certaines formules d'écriture non traditionnelles, des mélanges de genres et même des intentions complètement différentes du conte folklorique original. Il est possible de voir que dans certains contextes leur caractère éminemment ludique est déjà apprécié (c'est le cas de Mme d'Aulnoy, qui écrit des histoires pour divertir une cour royale avide d'histoires), ou que des idéaux politiques commencent à y apparaître (comme elle le fait La Fontaine).

À propos de la deuxième transformation. Si l'histoire n'atteint son indépendance esthétique qu'au XIX^e siècle, au Moyen Âge elle a besoin d'un recours qui lui permette de s'intégrer à d'autres pour valoriser son rôle endocrinant. Autrement dit, bien que les histoires soient conçues individuellement, elles font partie d'un ensemble plus large (la compilation). Chaque histoire fait partie d'une méta-histoire plus large afin de répondre à de nouvelles formes et exigences théoriques. Ces structures supérieures peuvent prendre quatre formats, explique Hernández (1997: 18):

1) Les collections avec un cadre narratif et des structures de la littérature orientale (comme le cas de Calila et Dimna). Dans ce type de compilation, il y a un argument, un axe, central où les histoires sont insérées pour illustrer une idée, réfléchir sur un argument ou répondre à une question des personnages, formant un ensemble narratif composite. Parfois, ce cadre prend la forme d'un enchaînement, car une histoire succède à l'autre (comme dans le cas des Mille et Une Nuits), donnant naissance à une structure appelée 'boîte chinoise' ou 'structure en abîme', construisant divers niveaux narratifs. L'emboîtement s'emploie pour relier entre eux des récits distincts qui ont en commun un thème ou une morale (Genova, 1995: 78). Le conte garde encore son caractère essentiel, c'est-à-dire qu'il est indépendant et peut exister en dehors de la structure car le temps et l'espace peuvent être différents entre chacun d'eux, bien que le cadre impose généralement un thème transversal à tous et chacun d'eux, comme cela se passe dans le Décaméron, dont l'intrigue peut être divisée en trois axes: l'amour, l'intelligence et la fortune. Dans ces compilations, trois

types de relations sont établies, selon Lacarra (1980): a) empêcher l'exécution de toute action (convaincre et gagner du temps); b) didactique (répondre à une série de questions ou présenter une série de connaissances); et c) divertir.

2) Les collections avec un cadre didactique (sans cadre narratif) qui répond aux objectifs et au thème de la collection. En d'autres termes, le thème central est l'éducation (morale, politique, religieuse, monarchique) et la ligne argumentative de l'exposition suit ces préceptes. Les contes seront des unités qui illustrent certaines idées à travers des histoires qui cachent ou adoucissent cette pédagogie.

3) Les collections qui accumulent des contes séparables uniquement par les épigraphes, qui peuvent servir d'étiquette pour connaître le sujet qu'elles abordent. Les contes compilés ici sont divers et semblent sans rapport les uns avec les autres, cependant, les épigraphes nous donnent une idée des sujets qu'elles couvrent. Les compilations miracles sont un exemple de ce format, mettant en évidence des collections telles que: *Miracles de Notre-Dame* de Gonzalo de Berceo ou la compilation *Cantigas de Santa María* (Hernández, 1980).

4) Un format final se compose d'histoires courtes réunies sous une forme nouvelle. Dans ce schéma, les récits diminuent en nombre et en importance pour donner naissance à une forme plus épisodique (comme le cas de *El Poema de mio Cid*, ou les anthologies de la vie des saints). Ici, l'œuvre dépend exclusivement du conte. Si un conte est supprimé de la structure, le roman n'a pas de sens car la ligne d'histoire est perdue, perdant également la description des traits de caractère qui sont faits dans chaque histoire, la compréhension de ce que l'auteur veut transmettre, mais aussi les enseignements spécifiques qui façonnent un thème plus large.

Le conte moderne viendra remplacer les contes classiques et les contes de fées. Il n'aura plus cette orientation éducative (et ne traitera plus autant de l'enfance et de l'adolescence). D'une manière générale, on peut dire que, par rapport à l'histoire moderne qui cherche la distraction du lecteur avec différents sujets, en se concentrant sur l'action, l'histoire médiévale continue d'avoir une fonction didactique primordiale (McGrady, cité dans Hernández, 2010: 21), qui, au fil du temps, a incorporé des éléments ludiques et des stratégies littéraires qui permettraient d'avancer vers un nouveau stade, que nous analyserons dans la section suivante.

6.4.4. Le moment créatif du conte, ou le conte moderne

Nous avons vu jusqu'à présent que le conte a pris différents formats, passant de sa forme orale à une forme écrite (sans que la forme orale ne disparaisse), ce qui lui a permis de se diffuser beaucoup plus rapidement et lui a finalement permis d'acquérir un caractère plus personnel, acquérir des formes stylistiques et narratives qui leur sont propres. Ainsi, de tous les genres littéraires, c'est le conte, en raison de son origine, de sa forme et de son contenu, qui a été le plus étroitement liée aux événements humains, nous dit Alberca (1985: 205); Cela indique qu'il s'agit d'un moyen par lequel « l'histoire profonde de l'homme » se manifeste, car, malgré sa brièveté et sa simplicité apparente, son fonctionnement intérieur est une « structure complexe et précise qui le fait ressembler au mécanisme d'une montre, où aucune pièce n'est superflue et aucune ne doit manquer » (*Idem*, 207). Le conte moderne est le résultat de cette évolution, et ses caractéristiques actuelles changent sans que la fonction d'origine ne disparaisse.

Poe (1962) est d'accord sur ce point lorsqu'il affirme que le conte moderne est éminemment écrit (et non oral), puisqu'il s'agit d'une œuvre d'art (le conte est écrit par un artiste éminemment doté de capacités littéraires), mais dans son l'esprit il préserve les éléments du conte ancien ou classique, en comprenant sa brièveté (il faut la lire en une seule séance, affirme-t-il), son universalité (ou un goût populaire) et son intérêt didactique ou moral.

Néanmoins, en même temps, dit Poe, dans le conte moderne, l'auteur est conscient de l'existence d'un style, et il ajoute des dimensions esthétiques telles que le développement et la complexité de sa structure, un intérêt à jouer avec le temps, l'émergence des caractéristiques psychologiques des personnages et un intérêt sur l'impact émotionnel qui peut exister sur le lecteur (ce qu'il appelle la construction de l'effet *-the construction of the effect-*). En ce sens, pour l'écrivain, l'histoire moderne se distingue de l'histoire classique par son caractère inventif ; on y retrouve la création, l'imagination et l'originalité (Poe, 1902). L'originalité, dit l'auteur, conditionne l'existence de l'effet que les narrations ont sur le lecteur: plus l'originalité est présente, plus grand est l'effet.

On voit donc que l'une des premières caractéristiques du conte moderne sera la fictionnalisation du monde. Cela signifie que la perception du monde ne sera pas nécessairement liée à la transmission didactique ou morale, mais le conte sera orienté en fonction de la manière dont l'humanité se perçoit dans sa vie quotidienne, et de cette perception apparaîtra une contemplation. La contemplation et la distraction émergeront fortement lorsque la révolution

industrielle se consolidera au XVIII^e siècle. La révolution industrielle entraînera des effets très négatifs (comme une forte pollution, une augmentation des inégalités socioéconomiques et une concentration croissante du pouvoir économique et politique), mais elle provoquera également la croissance des villes, l'apparition de services publics et l'amélioration de la qualité de vie. Les structures urbaines sont modifiées pour faire place à l'émergence d'infrastructures qui permettent une relative ouverture et une perméabilité sociale. À cela s'ajoute la croissance des activités libérales et la diminution de la juridiction seigneuriale dans laquelle se situaient un grand nombre de villes, ce qui permet la consolidation d'une classe moyenne qui prendra progressivement forme et force en Europe. Cette classe moyenne permettra de consolider l'éducation et l'accès à la culture en tant qu'éléments transversaux des classes sociales (l'apparition de systèmes éducatifs nationaux, la croissance du nombre d'universités et d'activités culturelles dans les théâtres publics en est un exemple). En même temps, l'apparition du courant intellectuel positiviste influencera la littérature et l'histoire, à travers deux courants littéraires: le réalisme et le naturalisme.

Premièrement, le positivisme représente une rupture dans la vision du monde qui a prévalu jusqu'au Moyen Âge. Son impact était si large qu'il a changé la façon d'agir dans tous les domaines de l'activité humaine. Autrement dit, les connaissances ne seront valables que si elles peuvent être démontrées, pour cela une méthode spécifique est nécessaire pour accéder à l'objet de connaissances de manière absolue. Cette méthode, dite scientifique, est la même pour tous les domaines d'expérience. Par conséquent, il y a un rejet de toute approche métaphysique, qui ne peut pas entièrement fonder ses résultats sur des données empiriques (Kolakowski, 1988).

Les idées positivistes donneront la priorité au progrès scientifique et à l'idéal du progrès comme moteur humain. L'arrivée de l'idéal de « raison » au XVIII^e siècle jettera les bases de cette nouvelle façon de penser où l'homme donne toute sa confiance à la science pour répondre aux grandes questions de la vie et comme seul moyen d'accès à la vérité et la formation de l'expérience. Le critère de réfutabilité, principe de la méthode scientifique, sera étendu à tous les domaines et activités humaines, y compris la littérature, dans laquelle les créations devront être orientées vers des situations où la science, le progrès et l'intellect sont les personnages principaux du récit. Cela est évident dans le genre policier.

Le genre policier, dont l'antécédent direct est le roman gothique du XVIII^e siècle, se caractérise par un type d'histoires dans lesquelles une action criminelle pleine de mystère est présentée (comme, par exemple, dans les écrits d'Edgar Allan Poe, d'Agatha Christie et d'Arthur

Conan Doyle), que le personnage principal tentera de résoudre en utilisant la science et la logique, c'est-à-dire en utilisant la méthode déductive. Ce sous-genre littéraire, comme diraient Boileau et Narcejac (1964), présente des histoires sous l'argument que « On a longtemps cru que le mystère se tenait du côté des choses. On s'aperçoit qu'il est au fond de la connaissance ». Cela signifie que c'est le même raisonnement qui crée la peur, et qu'il est également apte à atténuer l'angoisse qu'elle nous cause. À travers ce nouveau sous-genre, non seulement la réalité sera montrée telle qu'elle est (désagréable et impitoyable, les deux principes du naturalisme littéraire), mais la science occupera un rôle central.

Le naturalisme littéraire maintient un lien fort avec le réalisme, tous deux visent à reproduire la réalité avec une objectivité documentaire sous tous ses aspects, illustrant la nature sublime de l'art, mais aussi les secrets les plus cachés et les plus sombres de l'humanité. Pour ce courant, l'homme est né sans volonté, et il est conditionné par l'héritage (génétique et social) avec lequel il est né, ces idées seront nourries par les théories génétiques de Mendel, les idées philosophiques de Comte et la tradition historique marxiste. Cette tendance littéraire sera portée par de grandes figures de la littérature européenne comme D.H. Lawrence, Georges Bernard Shaw, Benito Pérez Galdós, Arno Holz et Johannes Schlaf, August Strindberg, Emile Zola, Gustave Flaubert, Leopoldo Alas (dit Clarín), Guy de Maupassant, Fiodor Dostoïevski, Iván Goncharov, Antón Chejov, entre autres. Chez tous ces auteurs, il est possible de trouver un objectif commun, celui de comprendre comment l'action humaine est conditionnée par une série de circonstances historiques très spécifiques (Oleza, 1976), grâce à une telle observation, il serait possible de comprendre les lois qui pourraient régir le comportement humain.

Peut-être la différence entre les deux positions se trouve-t-elle dans l'attention portée à cette observation de la société. Alors que le réalisme reflète les intérêts de la bourgeoisie, le naturalisme étend sa description aux classes les plus défavorisées. Dans les deux positions, on tente d'expliquer de manière matérialiste et presque mécaniste la racine des problèmes sociaux et de placer le progrès au centre du débat, soit comme moyen de libération de l'homme, soit comme créateur incontournable de l'inégalité.

Ce nouveau scénario sera un terrain fertile pour le conte moderne, non seulement en raison de l'éducation croissante (qui facilite l'accès à la lecture), mais aussi en raison de l'apparition de la classe moyenne (qui cherchera à échapper à la réalité dans les manifestations culturelles), ainsi que les progrès de la science (qui élargissent les mondes possibles ou qui s'inspirent des mondes

imaginés par des écrivains comme Jules Verne). En somme, l'idée de croissance et de progrès est étendue à tous les domaines possibles, la littérature absorbe les connaissances accumulées par la science et émerge d'eux une nouvelle vision de l'homme, de la société et de l'avenir (Sunyer, 1988).

L'arrivée du conte moderne se produit avec cette modification des structures sociales, face à la croissance industrielle et à une revitalisation sans précédent de l'économie mondiale. La nécessité de mieux comprendre le fonctionnement de l'esprit, l'émergence de sciences telles que la psychologie et la psychiatrie, dédiées à l'étude de l'esprit et des processus internes de l'homme, exposeront la nécessité d'un art narratif et de récits plus profonds, axés sur les émotions et la raison humaine. Des histoires centrées sur l'expérience intérieure, plutôt que sur la compréhension de l'extérieur. Cela ne signifie pas que l'aspect métaphysique disparaît, au contraire, il reste présent et réapparaîtra des années plus tard dans les nouvelles tendances littéraires. Le contenu moral du conte sera déplacé par la croyance dans le progrès, la perte de terrain de la religion dans la vie publique et la création d'États laïques. Par conséquent, les personnages archétypaux où se reflètent les vertus et les défauts humains (comme c'était le cas avec les animaux et les créatures fantastiques dans les contes de fées) ne seront plus nécessaires. Au contraire, l'histoire moderne cherchera à ce que le lecteur trouve dans son cœur les explications aux questions qu'il se pose lui-même. Le monde imaginaire sera occupé par un monde où les rêves et les désirs font partie d'une rationalité pas toujours évidente, mais toujours accessible à travers une structure créée pour parvenir à ce but.

Les conceptions du conte changeront radicalement jusqu'à ce qu'elles décrivent de véritables artefacts littéraires dans lesquels prédomine l'ingénierie utilisée pour sa construction. Piglia (1987), par exemple, propose deux thèses sur le conte où il rend compte de ce processus complexe. La première établit que le conte nous offre toujours deux histoires, une histoire exposée et une autre cachée, et la seconde que l'histoire cachée est la clé pour comprendre la forme du conte et de ses variantes. Ces thèses impliquent que, si le conte classique raconte une histoire au premier plan et construit secrètement une deuxième histoire, le conte moderne doit crypter la deuxième histoire dans les interstices de la première histoire. Les histoires doivent être racontées différemment et dans des logiques narratives antagonistes, les points de croisement sont le fondement de la construction. Cette alternance doit provoquer des effets qui passent d'une histoire à l'autre (ce qui est superflu dans l'une, doit être basique dans l'autre) mais en racontant les deux histoires comme si c'étaient la même.

L'un des éléments clés du conte moderne est le fait que le plus important n'est pas dit. À ce stade, Piglia suit de près la « Théorie de l'iceberg » (également appelée « Théorie de l'omission »), proposée par l'auteur américain Ernest Hemingway, pour qui la partie la plus importante de l'histoire moderne se trouve dans les éléments de surface, sans discuter explicitement des thèmes sous-jacents, car le nœud du récit devrait à peine apparaître à la surface. Selon l'américain, ce qui est vraiment important n'est pas l'explicite, mais l'implicite. Pour y parvenir, il est essentiel de connaître et maîtriser l'histoire à droite et à l'envers, la voir sous tous ses angles, détails écrits ou non. Sans une connaissance complète, les informations manquantes rendront l'histoire inutile. Selon les mots d'Hemingway : « A few things I have found to be true. If you leave out important things or events that you know about, the story is strengthened. If you leave or skip something because you do not know it, the story will be worthless. The test of any story is how very good the stuff that you, not your editors, omit » (Hemingway, 1981)³⁵.

Comme pour les icebergs, leur puissance est illustrée par un court fragment de leur masse, mais tout ce qui est caché est beaucoup plus grand. En conséquence, le lecteur devient un agent actif dans la création de l'histoire, l'effet souhaité sur le lecteur est beaucoup plus important puisqu'il devient un interprète de l'histoire. Comme Poe et Kafka, les contes de Borges permettent à ce qui est caché d'apparaître artificiellement. Il ne s'agit pas de voir apparaître des informations cachées, mais, comme le stipule Hemingway, de créer une expérience qui nous permette de voir ce qui est hors de la vue (Piglia, 1987: 130).

C'est à cause de ces conditions que le conte moderne est difficile à définir, ce n'est pas qu'il n'a pas certaines caractéristiques ou qu'il a incorporé d'autres éléments nouveaux par rapport au conte classique. Au contraire, sa structure est en grande partie similaire à la structure du conte classique, qui comprend essentiellement trois moments: situation initiale ou introduction, conflit ou nœud et résolution ou résultat. D'une part, dans le conte classique, la manière de structurer ces événements est fondamentalement immuable, tandis que dans le conte moderne, elle dépendra de la recherche créative de l'écrivain et de la lecture et de l'interprétation du lecteur. Disons que l'auteur moderne de contes à la capacité de faire exploser la structure parce qu'il peut commencer par la fin, continuer avec le conflit et finir par le début.

³⁵ J'ai trouvé certaines choses vraies. Si vous omettez des choses ou des événements importants que vous connaissez, l'histoire est renforcée. Si vous quittez ou sautez quelque chose parce que vous ne le savez pas, l'histoire sera sans valeur. Le test de toute histoire est de savoir à quel point les choses que vous, et non vos éditeurs, omettez sont très bonnes (Traduction personnelle).

D'autres différences visibles entre le conte moderne et le conte classique seraient les suivantes:

- L'oralité cède la place au format écrit, l'auteur écrit les histoires, il ne les raconte pas et les auditeurs deviennent des lecteurs qui y ont accès grâce à des techniques de reproduction et de diffusion de masse.
- Le conte moderne comprend dans sa structure différents éléments d'autres genres (tels que la poésie, des romans, des essais, des rapports scientifiques, etc.) et des thèmes de différentes sources (historiques, sociales, religieuses, économiques, scientifiques, psychologiques, expériences personnelles ou toute autre source d'inspiration pour l'auteur).
- La voix utilisée dans le conte moderne change de la voix classique, parce que dans ce dernier, nous avons une voix omnisciente qui connaissait tous les éléments et les détails de l'histoire. Tandis que, dans sa version renouvelée, différents narrateurs peuvent être présentés, dans le but de changer la vision d'un même événement.
- Le conte moderne a une perspective à mi-chemin entre le réalisme et l'enquête psychologique sur le comportement humain. Si le conte classique cherchait à présenter des faits historico-sociaux ou à travers eux, à transmettre une certaine expérience à l'individu, le moderne cherche à dépasser le monde fantastique, avec ses allusions au mythe et au symbole, afin de construire (avec) le langage, et de mobiliser certaines émotions. L'évasion est l'objectif principal du conte moderne.

Il n'est donc pas étrange qu'un écrivain de contes modernes ait besoin d'une compétence littéraire, puisque le conte devient un travail d'ingénierie. Ce qui est important ne sera pas la morale, la structure linéaire ou la transmission des connaissances, mais l'approche de multiples aspects de l'expérience humaine d'une manière innovante, à travers le style, le mélange des genres et la capacité créative de l'auteur (Gay, 2016).

Contrairement à la période précédente, les auteurs d'histoires modernes sont légion sur tous les continents, il est presque impossible de dresser une liste exhaustive des grands auteurs des 19^e et 20^e siècles en termes d'histoires, il suffit de mentionner certains des noms les plus récurrents (sans être les seuls) : Nathaniel Hawthorne, Edgar Allan Poe, le Marquis de Sade, Gérard de Nerval, Guy de Maupassant, Gustave Flaubert, Lev Tolstoï, Mary Shelley, Anton Tchekhov, Nikolai Gogol, Machado de Assis, Arthur Conan Doyle, Charles Dickens, Honoré de Balzac, Henri Beyle

(alias Stendhal), Robert Louis Stevenson, Anatole France, Virginia Woolf, Katherine Mansfield, Oscar Wilde, Franz Kafka, James Joyce, William Faulkner, Ernest Hemingway, Maxime Gorki, Mário de Andrade, Monteiro Lobato, Aníbal Machado, Guimarães Rosa, Isaac Bashevis Singer, Ray Bradbury, Raymond Carver, Rubén Darío, Horacio Quiroga, Clarice Lispector, Jorge Luis Borges, Roberto Arlt, Julio Cortázar, Juan Carlos Onetti, Augusto Roa bastos, Arturo Uslar Pietri, Gabriel García Márquez, Juan José Arreola, José Revueltas, Juan Rulfo, Arturo Monterroso, Ángeles Mastretta, Octavio Paz, Roberto Bolaño ... et la liste est loin d'être exhaustive.

6.5. La fonction didactique des histoires, des nouvelles et de la narration

Tout au long de ce chapitre, l'accent a été mis sur la manière dont les contes et les histoires ont servi l'humanité, dès le début (difficile à établir), comme un véhicule pour le transport d'informations diverses (religieuses, culturelles, politiques, sociales ...). Grâce à ces informations, l'individu devient une communauté, acquiert la qualité de « commun » face aux autres, apprend que les règles ou les intérêts qui régissent sa vie sont les mêmes que pour les autres. L'individu communit avec la communauté. La communion est un acte de communication, c'est une forme, non seulement religieuse, par laquelle un individu harmonise et synchronise ses idées et ses sentiments avec les gens appartenant à une collectivité. Or, ce processus de communication qui devient communion est possible grâce aux possibilités éducatives qu'a le conte. Dans cette section, un bref aperçu sera effectué pour passer en revue les caractéristiques et la manière dont se déroule ladite opération. Pour cela, nous discuterons brièvement de l'origine des histoires et de leurs implications dans le développement de la vie de l'individu, puis nous verrons la manière dont les histoires et les contes ont servi d'éléments de transmission culturelle, pour terminer par une brève description de leur utilisation didactique en classe. Cet examen se fera à trois niveaux, au niveau historique, social et au niveau de l'interaction entre le groupe et l'individu.

6.5.1. À l'origine fut l'image, puis la mémoire, puis le langage et enfin les histoires.

Les organismes complexes traitent les informations qu'ils reçoivent de l'environnement extérieur et ils ont pu y répondre et même créer des formes d'anticipation. C'est la première forme d'apprentissage, telle qu'établie par les thèses postulées par Damasio (2017) dans son livre *L'ordre*

étrange des choses: la vie, les sentiments et la fabrique de la culture. Examinons le raisonnement de l'auteur.

Selon Damasio, au niveau biologique le plus élémentaire, la perception et la réaction sont des éléments déjà présents dans tous les organismes. En fait, ce sont des processus qui ont leur origine dans les bactéries de la planète entière, y compris celles qui vivent dans notre organisme. Ce sont ces deux processus qui, au cours de l'évolution de millions d'années, ont donné naissance aux systèmes nerveux d'organismes plus complexes. La fonction de ces systèmes est de permettre aux individus de s'adapter à différentes conditions, à la fois internes et externes à l'organisme dans lequel ils opèrent. Avec le temps, l'évolution permettrait l'apparition d'une nouvelle fonction dans les organismes, la cartographie (*Idem*, 110). La capacité à cartographier implique qu'en plus de faciliter la détection des stimuli et la génération de réactions appropriées à ceux-ci, les systèmes nerveux ont commencé à dessiner, à recréer (littéralement des cartes de la configuration des objets et des événements dans l'espace) en utilisant l'activité des cellules nerveuses dans une distribution de circuits neuronaux. Les lignes d'une carte du cerveau représentent la configuration d'un objet, ses mouvements ou ses emplacements dans l'espace. Or, ce n'est pas une carte fixe, de type photographique, mais une carte dynamique où apparaissent les relations intérieures entre les différentes parties d'une entité (comme la position intercalée de ses parties, leur position par rapport aux autres, etc.).

Les cartes ne sont rien d'autre que le contenu de ce que nous considérons comme des 'images' que nous avons dans notre esprit. Les cartes de chaque modalité sensorielle sont chargées d'intégrer une image. Et ces images, une fois déployées dans le temps, sont les composantes de ce que nous entendons par 'esprit'. Elles forment une étape de la transformation de l'existence d'organismes vivants complexes, conséquence de la coopération entre le corps et le système nerveux. C'est grâce à cette coopération que des cultures humaines ont pu voir le jour (*Idem*, 111). La capacité de générer des images a permis à des organismes complexes de représenter le monde qui les entoure et le monde intérieur, tous deux facteurs de conditionnement pour leur survie. Les images intérieures seraient le résultat de la lecture de la structure globale de l'organisme, ces types d'images sont généralement appelés 'sentiments', explique l'auteur (*Idem*, 126). Alors que les images externes sont le résultat du travail d'un grand nombre d'appareils de cartographie que nous avons dans tout le corps, et qui fonctionnent en collaboration avec le système nerveux central. L'ouïe et l'œil, par exemple, cartographient les mondes sonores et visuels avec l'oreille interne et

la rétine, envoyant des informations au système nerveux central pour former une séquence puissante au plus profond du cortex cérébral. Lorsqu'un objet est touché avec les doigts, les terminaisons nerveuses réparties dans la peau, cartographient ses caractéristiques générales (forme, texture, température, poids, etc.), à partir desquelles des images sont générées dans le cerveau (Damasio, 2017 : 116).

Il convient de noter que cette représentation individuelle ou privée serait le début de l'apparition de signes et symboles, permettant la détection, la description, la représentation et la catégorisation d'objets et d'événements détectés par les canaux sensoriels du corps (tels que le toucher, la vue et l'ouïe) (Damasio, 2017 : 112).

Les premières images ont été créées à partir des parties internes de l'organisme. Autrement dit, les processus de chimie métabolique qui ont eu lieu à l'intérieur du corps (comme la circulation sanguine) ont finalement conduit à l'apparition de sentiments. Par la suite, le mouvement des os et des muscles a permis de générer une représentation des structures qui abritaient la vie. L'association de ces deux ensembles (hypothétiquement) donnerait progressivement naissance à la conscience, dans laquelle les images seraient produites (au fur et à mesure que les systèmes nerveux se complexifieraient) en termes de comparaison et de symbolisation, donnant lieu, beaucoup plus tard, aux langages verbaux (*Idem*, 113).

Nos perceptions et idées que les images évoquent s'accompagnent d'une description en termes de langage, qui opère également en termes d'images. Tous les mots que nous utilisons, quelle que soit la langue utilisée (parlée, écrite, braille) sont des contenus mentaux constitués d'images, il en est de même des images auditives, des lettres, des mots, des inflexions, des codes qui représentent des sons (comme les notes de musique). C'est donc la base à partir de laquelle les cultures humaines pourraient s'être développées (*Idem*, 130).

À partir des images, il a été possible de décrire les propriétés constitutives et relationnelles d'un objet ou d'un événement. L'ensemble d'images liées à un objet ou à un événement est appelé 'idée', ou 'concept', c'est à dire, sa 'signification' et son 'signifiant'. Ces idées peuvent être traduites dans un langage composé de symboles, générant ainsi une pensée symbolique.

La pensée symbolique abstraite est, peut-être la principale différence, établie par les anthropologues, entre l'*Homo Sapiens* et les autres espèces d'hominidés, qui leur permettait de tout signifier autour d'eux et de communiquer ces significations par la création et l'utilisation d'un langage codé (gestuel, sonore, verbal ou graphique). Bien que d'autres hominidés aient déjà

présenté ce type de pensée, l'*Homo Sapiens* a été le premier à l'utiliser de manière socialisante, c'est-à-dire comme un moyen de générer une collectivité par la communication entre les individus. Cette communication a permis l'émergence éventuelle d'une culture et la création de procédures techniques, de comportements sociaux ou de croyances (Valdivia, 2014).

La pensée symbolique est essentielle car elle a cédé la place à l'apparition du langage verbal, qui est un groupe de symboles très complexes. Des mots et des phrases (régis par des lois grammaticales) matérialisent la traduction. Les images, nous dit l'auteur, sont la monnaie universelle et l'unité de base de l'esprit: l'image d'une chose, de ce qu'une chose peut faire, du sentiment qu'elle provoque, l'image que nous pensons de cette chose, ou les images des mots qui traduisent tout ce que nous ressentons.

Le rôle de l'image a été extrêmement important, car il signifie l'optimisation du contrôle des actions, même là où la subjectivité complexe, l'évaluation mentale et l'analyse réflexive que possèdent les humains actuels n'existaient pas.

L'intégration de ces images, liées à la vue, au son, au toucher, à l'odorat et au goût, représente une étape évolutive avancée de l'esprit. Cette intégration peut se produire de deux manières, en représentant un objet ou un événement sous différentes perspectives sensorielles, ou, en reliant des objets et des événements tout au long de leurs interactions spatio-temporelles pour produire une séquence significative, qui est généralement l'équivalent d'une histoire (Damasio, 2017 : 133). Les actions, les personnages, les situations, les rêves, les idéaux et les désirs convergent dans le monde des histoires. Un monde dans lequel un personnage lutte pour survivre et atteindre un objectif.

Afin de lier deux choses ou événements différents, le cerveau invoque les régions sensorielles impliquées dans sa perception, en lui fournissant les éléments demandés pour que le fil temporel puisse se former. Par la suite, il s'assure que les structures associatives coordonnent dans un ordre adéquat l'entrée des éléments et du rythme auquel ils doivent être produits. De cette façon, l'ensemble du cortex participe à la constitution d'un réseau en 'mode prédéterminé', qui joue un rôle très important dans la construction d'une histoire.

Le traitement des images permet également au cerveau de les résumer et de révéler leur structure sous-jacente. Dans le fil d'une histoire, par exemple, une image visuelle ou auditive, évoquant une certaine situation, peut être sélectionnée au-dessus des autres, ce qui permettrait de créer une métaphore visuelle ou auditive, qui symboliserait un objet ou un événement à travers

l'image ou le son. En d'autres termes, les images originales sont importantes en elles-mêmes, car elles fondent la vie mentale (*Idem*, 134). Comme les codes cellulaires qui génèrent les tissus et les organes, et les codes nucléotidiques qui génèrent les cellules, les sons d'un alphabet composent les mots que nous représentons, prononçons ou exprimons mentalement par écrit ou par des signes (*Idem* 135).

Avec la possibilité de mémoriser des images, la nature a résolu un problème majeur. Le souvenir des images a ouvert la voie à de nouvelles possibilités pour l'esprit et le comportement. Une fois incorporées et mémorisées, les images ont aidé l'organisme à se souvenir des objets et des situations vécues. A l'aide de la raison, l'individu a su les affronter de la manière la plus précise, utile et efficace possible. C'est-à-dire que la possibilité de se souvenir d'une scène en termes visuels et auditifs (par le biais de la conversion et de la reconstruction en "code neuronal", qui fonctionne à l'envers, c'est-à-dire qu'il lit les informations à l'envers) a permis la reconstitution plus ou moins fidèle de l'action ou de l'objet d'origine (*Idem*, 137).

Actuellement, cette activité a été prouvée par de multiples investigations, notamment grâce à l'aide de l'intelligence artificielle et la construction de décodeurs qui nous permettent de voir, grâce à l'IRM, la façon dont le cerveau reconstruit les images à l'intérieur. Après un processus d'encodage (observation) et de décodage, le cerveau produit des images dans lesquelles se concentre une grande quantité d'informations (visuelles, sonores, tactiles, olfactives, tout ce que l'individu peut vivre), grâce auxquelles il est capable de prévoir des scénarios possibles. Les images que le cerveau recrée sont très fidèles aux vraies, les informations structurelles de celles-ci restent presque intactes, ce qui garantit plus d'informations lors de la planification des alternatives et des comportements possibles lorsqu'un certain stimulus arrive.

Dans la figure 21, il est possible d'observer le processus de codage et de décodage neuronal dans l'observation d'un film, en utilisant l'IA. Lorsqu'un individu regarde un film (a), les informations sont traitées dans plusieurs zones corticales (b), grâce à l'utilisation de l'IMR, il est possible de modéliser le traitement cortical visuel (c), en utilisant un modèle neuronal convolutif, chaque image du film est convertie en plusieurs couches d'entités, allant des orientations et des couleurs dans l'espace visuel (la première couche) jusqu'à l'espace sémantique (la huitième couche) (d). Ces types de modèles sont utiles pour comprendre comment les réponses corticales se combinent pour reconstruire des images et les classer en différentes catégories (Wen, *et al.*, 2018: 4137).

Figure 21 Processus de codage et de décodage neuronal lors de la visualisation d'un film.

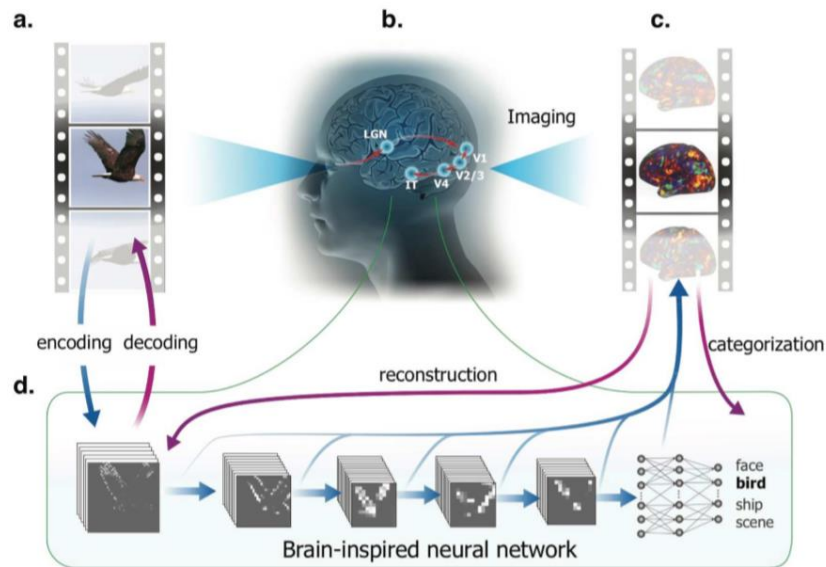


Image II, source : Wen, *et al.*, 2018.

La plupart de nos facultés de raisonnement nécessitent une interaction entre ce que les images actuelles nous montrent du présent et ce que les images mémorisées nous disent du passé. Un raisonnement efficace nécessite d'anticiper ce qui va suivre, et avec lui, une grande capacité d'imagination. Remémorer ou se souvenir permet à l'esprit conscient de penser, d'évaluer et de prendre des décisions, mais il permet également le développement de l'imagination. Dans le cas des histoires, élément omniprésent chez tous les individus (nous racontons tous nos vies, nos expériences, ce que nous considérons plus ou moins important), cette construction utilise des images actuelles et anciennes, ainsi que des traductions verbales de presque tous les éléments qui lui sont proches. Les significations dérivées des faits et des idées associées à divers objets et événements qui sont inclus dans une histoire sont également rendues explicites par leur structure et leur développement. Cela signifie que le même cadre, les mêmes protagonistes, le même site et les mêmes événements peuvent générer une énorme quantité d'interprétations et de significations en fonction de la façon dont il est raconté. Les histoires ne sont ni neutres ni honnêtes, elles dépendent de la personne qui les raconte, de son passé, de sa vision, de ses goûts et de ses préjugés. Le biais individuel dépend donc des expériences vécues et des préférences personnelles (*Idem* 140).

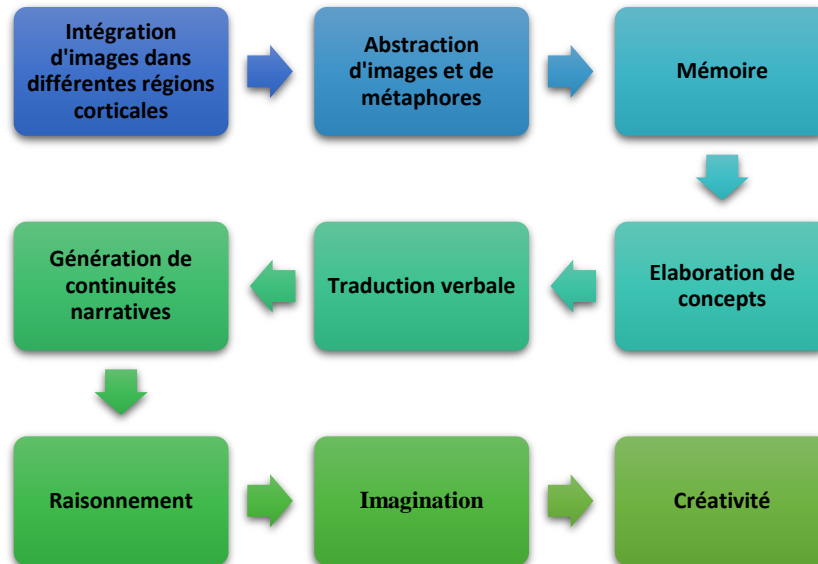
L'hippocampe est une structure cérébrale clé dans laquelle le taux le plus élevé d'intégration d'images avec ledit code neuronal est atteint, en même temps qu'il permet de convertir des codes temporels en codes permanents, ce qui conduit à l'apparition de la mémoire à long terme. Cependant, d'autres régions du cerveau sont également impliquées dans l'apprentissage et le rappel d'images, comme c'est le cas des activités motrices, rendues possibles par le travail des hémisphères cérébelleux, des ganglions de base (ou noyaux gris centraux) et des cortex sensoriel et moteur.

Le souvenir des activités musicales et sportives dépend de structures étroitement liées à l'hippocampe. Les images de concerts ou d'histoires verbales ont les caractéristiques d'être stockées dans différents systèmes. Certaines images peuvent être mémorisées de manière intégrale, elles ont donc la particularité d'être stockées dans différents systèmes. Tel est le cas des paroles d'une chanson ou d'un discours verbal, dans lesquels convergent divers facteurs tels que les mots, la mélodie, le rythme et les mouvements corporels qui les accompagnent (*Idem*, 138-139).

Une partie très importante de notre intelligence alimente les moteurs de recherche qui nous permettent de remémorer (automatiquement et volontairement) les souvenirs d'événements passés. Ce processus est fondamental puisque l'essentiel de ce qui est stocké dans la mémoire n'est pas lié au passé, mais plutôt aux éléments qui nous permettent d'anticiper l'avenir imaginé. Par conséquent, les souvenirs sont stockés d'une manière qui nous permet de découvrir le sens des situations présentes et de prédire les sorties possibles vers des situations immédiates ou à long terme. Les images et les histoires sont un moyen permanent d'anticiper l'avenir, leur rôle n'est donc pas seulement de véhiculer une idée, mais de créer un cadre idéalisé (*Idem*, 141-142), la fonction de la mémoire n'est pas de rester dans le passé, mais de vivre constamment dans un futur attendu.

En résumé, l'un des éléments essentiels de la consolidation des cultures humaines a été l'apparition d'images et leur intégration dans différentes régions corticales. Son abstraction a permis l'émergence de métaphores et finalement la consolidation de la mémoire, dont l'apprentissage a plus que profité. La mémoire a impliqué la possibilité de prévoir un futur immédiat possible grâce à l'existence de souvenirs (qui peuvent être aussi fidèles que les objets et événements qu'ils représentent). Grâce à ces images, il a été possible d'élaborer des concepts, plus tard ils seraient traduits verbalement dans une langue à travers une continuité narrative, sur laquelle un raisonnement complexe sera établi. De tout ce processus précédent, l'imagination et la créativité émergeront (Damasio, 2017 : 142).

Figure 22 Le processus évolutif des sociétés humaines actuelles.



Source : D'après Damasio (2017)

L'expérience humaine commence alors par l'image, la figuration. La pensée symbolique a permis l'émergence de sociétés telles que nous les connaissons aujourd'hui, les religions ont été l'un des éléments articulatoires de l'image par excellence, en elles les premières civilisations ont incarné l'expérience et le sens de la vie, grâce à elles, il était possible de faire de la société une organisation complexe, où « concepts, images et actions s'articulent et forment par leur liaison un filet dans lequel, de droit, toute la matière de l'expérience humaine doit se prendre et se distribuer » (Dumezil, dans Vernant, 1996 : 40) (cf. Figure 22).

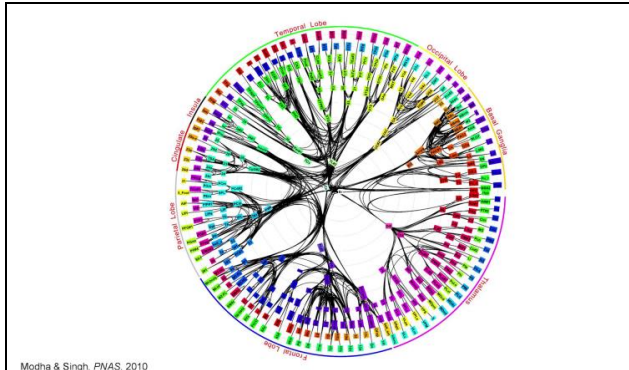
Deux exemples sont maintenant présentés qui illustrent comment le cerveau fonctionne avec les images, et comment leur développement et leur fonctionnement ont été en grande partie le résultat de la présence d'images, individuelles ou accumulées (c'est-à-dire sous des formes plus complexes telles que des histoires).

Le premier exemple vient de l'équipe de Jack Gallant, qui fait des recherches dans le domaine des neurosciences cognitives, informatiques et des systèmes à l'Université de Berkeley. L'auteur explique que le cerveau fonctionne comme un ordinateur, bien qu'avec des principes différents. L'ordinateur dispose de logiciels et de matériels capables de fonctionner de manière

indépendante, afin qu'ils puissent s'adapter à différents contextes. Par exemple, le logiciel peut être utilisé sur un téléphone portable et le matériel peut être utilisé avec différents types de logiciels. Le cerveau, au contraire, fonctionne en unissant à la fois le logiciel et le matériel. Environ 500 modules de traitement de l'information y sont concentrés, tous travaillant de manière interconnectée et permanente, créant un réseau complexe d'opérations (Figure 23) (Gallant, 2016).

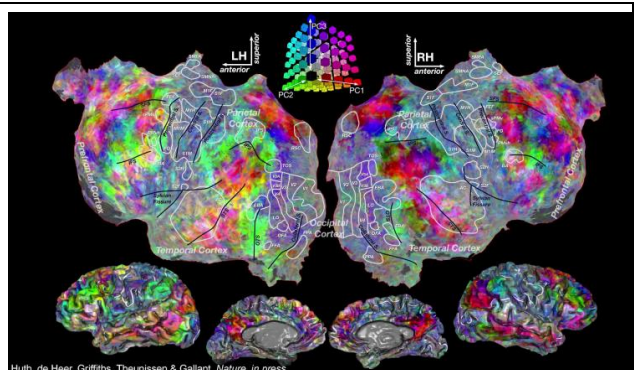
Chaque module est une boîte complexe qui fonctionne de manière indépendante et interdépendante en même temps. L'équipe du professeur Gallant, expérimentant avec des animaux, a identifié des situations dans lesquelles il est possible d'observer comment une dimension visuelle du cortex active dix ou vingt autres dimensions dans cette même zone du cerveau. Au total, ils estiment qu'il est possible de trouver en même temps une dizaine de milliers de représentations dans le cerveau. Grâce aux progrès technologiques et à la création d'une technologie appelée Imagerie par Résonance Magnétique (IRM), il a été possible de mesurer toutes les unités métaboliques du cerveau et de recréer à partir de celles-ci les cartes cérébrales trouvées dans le cerveau en réponse à un stimulus donné. L'équipe a expérimenté avec un individu lorsqu'il regardait un film, l'image résultante a montré que, si les unités métaboliques sont colorées dans toute la zone corticale, en fonction de l'activité pendant que l'individu regarde le film, il est possible d'observer des motifs dynamiques et complexes qui opèrent dans un mouvement permanent (Figure 24).

Dans une autre expérience, l'équipe a demandé à une personne d'écouter un discours narratif. À partir de cette expérience, il a été possible de vérifier que le cerveau fonctionne en même temps (conjointement et séparément) avec des sections dédiées au sens de la parole, d'autres dédiées à l'information sémantique et d'autres dédiées au sens du langage. Dans chaque ensemble, il a été possible de séparer les concepts sémantiques par catégories (animaux, véhicules, outils, interactions sociales, entre autres) (Figures 25 et 26). Si toutes les informations sur un groupe de catégories étaient analysées, conclut l'équipe, la carte du cerveau comprendrait environ 200 zones différentes du cerveau impliquées dans la représentation du sens du langage, qui sont partagées chez tous les humains, mais dont la position et la taille diffère selon les individus.



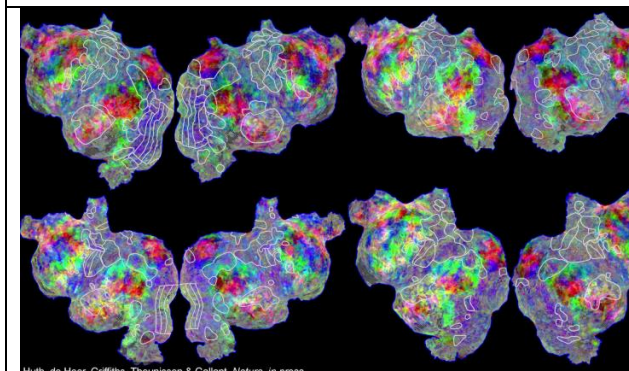
Modha & Singh, PNAS, 2010

Figure 23 modules de traitement de l'information dans le cerveau



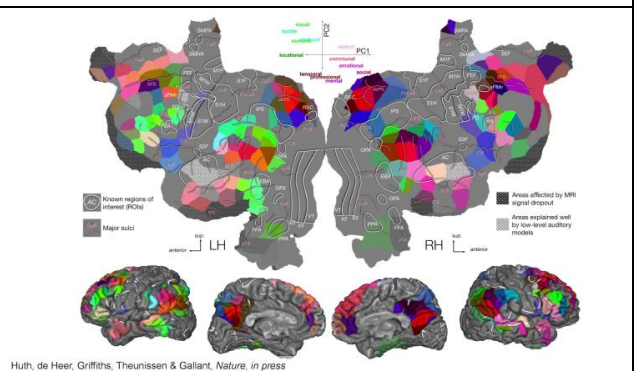
Huth, de Heer, Griffiths, Theunissen & Gallant, Nature, in press

Figure 24 Interaction des zones du cerveau d'un individu lors du visionnage d'un film.



Huth, de Heer, Griffiths, Theunissen & Gallant, Nature, in press

Figure 25 Zones cérébrales impliquées dans le traitement d'un groupe de catégories linguistiques



Huth, de Heer, Griffiths, Theunissen & Gallant, Nature, in press

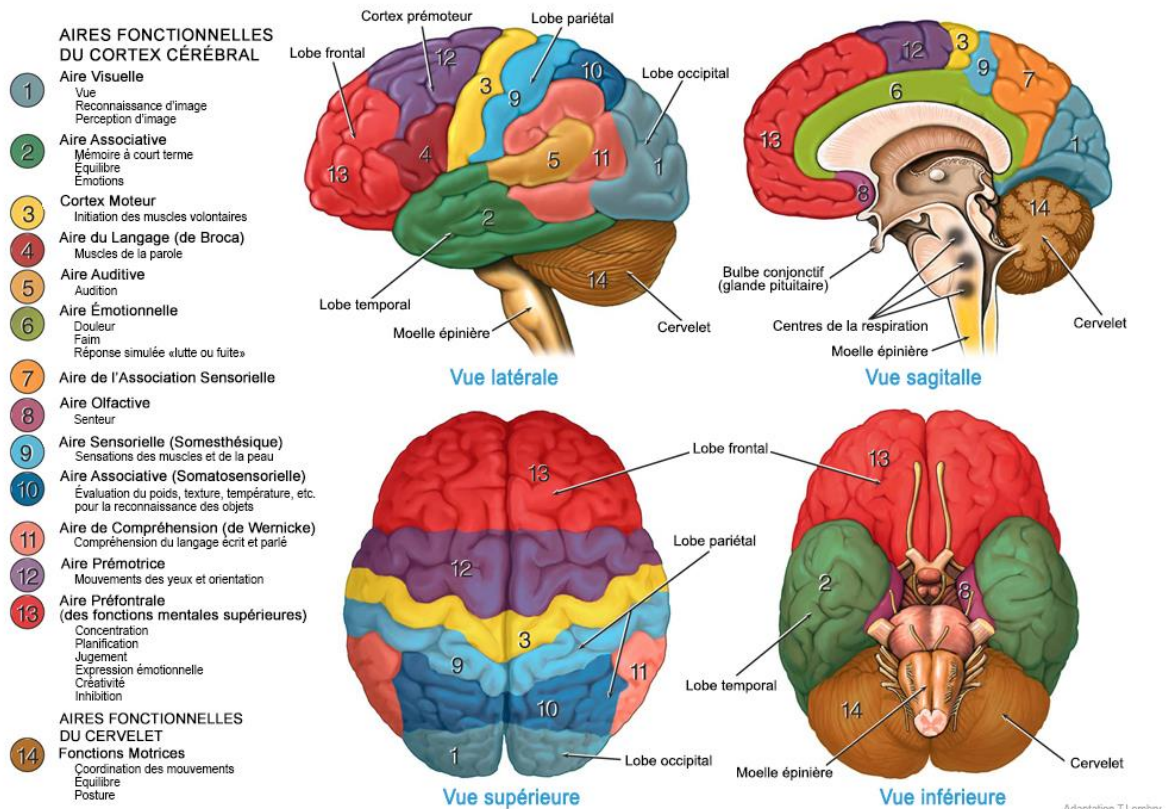
Figure 26 Zones cérébrales impliquées dans le traitement d'un groupe de catégories linguistiques:

Source des images : Huth *et al.*, 2016.

Le deuxième exemple remonte aux années 1950, lorsque les scientifiques Donald Hebb et Jerzy Konorski ont proposé la théorie appelée "Synapse de Hebb", dans laquelle ils affirment que deux neurones qui sont demandés plusieurs fois en même temps deviennent fortement connectés (le principe dit que des neurones qui s'excitent ensemble se lient entre eux (Hebb, 1949)). Cette théorie serait validée dans les années 1970 par les scientifiques David Hubel et Torsten Wiesel (qui obtinrent le prix Nobel de médecine et de physiologie en 1981) en prouvant que le cerveau est sculpté en permanence par l'activité neuronale et que les synapses peuvent constamment changer tout au long de la vie de l'individu. Or, la théorie stipule, pas la création de synapses (puisque la structure du cerveau vient de la naissance -bien que de nouvelles connexions puissent être créées lorsque le corps l'exige, comme c'est le cas lorsqu'une personne perd la vue et que ses autres sens, comme l'oreille et le toucher, sont renforcés, engendrant de nouvelles connexions

synaptiques), mais que la variation de force est possible. Un neurone reçoit des milliers et des milliers d'informations provenant d'autres neurones qui le contactent par synapse, cette somme d'informations est traitée et permet la communication dudit neurone avec d'autres. Plus la force de la synapse est grande, plus il y a de chances qu'elle soit 'prise en compte'. Chaque neurone est associé à une fonction selon sa position dans le cortex cérébral (Image I). Ainsi, par exemple, les doigts de la main, qui sont dans la région somatosensorielle (numéro 10 dans la figure 27 I), envoient des informations de façon permanente aux neurones, cependant, tous les neurones ne reçoivent pas la même quantité d'informations, car cela dépend de l'utilisation de chaque doigt. Le neurone en charge du doigt le plus utilisé recevra le plus d'informations. Si cette utilisation est modifiée, le doigt le plus utilisé enverra le plus d'informations à un autre neurone, et cela remplacera le premier. Cela signifie une chose, que la force des synapses permet une plasticité permanente des zones cérébrales (sensorielles et motrices, compréhension, etc.). Hubel et Wiesel ont initié l'étude moderne du développement et de la plasticité du cortex cérébral (Espinosa et Stryker, 2012).

Figure 27 Aires fonctionnelles du cortex cérébral.



Source : InfoCancer, (2018).

La plasticité cérébrale après la naissance dépend de l'environnement dans lequel l'enfant grandit et dans lequel l'adulte se développe, des activités auxquelles il participe, de ses expériences d'apprentissage, des interactions avec les parents et les amis. Tout cela façonne la structuration du cerveau. C'est un phénomène fortement présent dans l'enfance et l'adolescence, mais également présent, quoique très faiblement, chez l'adulte. Il est plus facile d'apprendre une activité manuelle qu'une langue à l'âge adulte, bien que ce ne soit pas impossible (Libe-Philippot, 2017).

Dans cette plasticité cérébrale, la présence d'images joue un rôle clé, car celles-ci facilitent et stimulent le comportement du cerveau, comme l'a montré un groupe de chercheurs dans le domaine du cerveau et des sciences cognitives, de l'Institut Max Planck, à Leipzig (Allemagne). Les chercheurs ont travaillé avec un groupe de 21 personnes d'âge moyen de 31 ans, de la ville indienne de Lucknow, qui ont appris à lire et à écrire, tandis que neuf autres, qui n'ont pas appris à lire et à écrire pendant cette période, a servi de groupe de contrôle. Tout le monde a eu un scanner cérébral avant et après la période de six mois.

Le résultat principal est que le cerveau des personnes qui avaient appris à lire et à écrire a montré une augmentation de l'activité cérébrale dans le cortex, la partie la plus externe des hémisphères cérébraux et qui est responsable, entre autres fonctions de l'apprentissage. Mais, en plus, ils ont montré que l'apprentissage de la lecture modifie également les régions du cerveau qui n'ont pas, en principe, à voir avec la lecture, l'écriture ou l'apprentissage. Par exemple, l'alphabétisation a également augmenté la connectivité fonctionnelle entre les régions du cerveau (comme le lobe occipital et les zones sous-corticales du tronc cérébral (collicule supérieur droit) et le thalamus (noyaux pulviraux bilatéraux)), améliorant leur capacité visuelle (une conséquence possible, disent les auteurs, de la navigation spatiale impliquée dans la lecture et l'écriture).

Ces résultats suggèrent que l'incorporation et l'exercice dans la re-création d'images (la lecture et l'écriture sont, comme nous l'avons dit précédemment, des systèmes verbaux codés pour que les images permettent de décrire des objets et des événements) déclenchent des adaptations cognitives qui se manifestent dans une augmentation de la consommation d'oxygène dans les zones du cerveau pendant le traitement d'un texte imprimé, provoquant des changements dans l'apport sanguin au cerveau (dans le cortex occipital bilatéral - et dans une région qui traite des symboles multimodaux qui se trouve dans le Lobule fusiforme temporo-occipital gauche), induit par la

perception de lettres imprimées. La lecture est une expérience culturelle intense qui nécessite une formation systématique et une pratique intense pendant des mois ou des années (Skeide *et al.*, 2017).

6.5.1.1. La mémoire, un outil essentiel de l'évolution.

L'apprentissage et la mémoire sont deux processus qui entretiennent une relation très étroite, surtout si le domaine d'apprentissage est celui des langues. Dans ce cadre, il est impossible de progresser sans une utilisation efficace de la mémoire (Rodriguez, 2013 : 1). C'est pourquoi il est nécessaire d'expliquer, très rapidement, le rôle du cerveau et de la mémoire, juste pour illustrer comment, au cours des dernières décennies, la mémoire s'est imposée comme l'un des principaux centres d'étude des neurosciences et de la psychologie. Principalement au sein de la psychologie évolutionniste, qui s'intéresse à l'étude des changements que connaissent les êtres humains au fil du temps et de leur vie ; en d'autres termes, cette discipline étudie les actions et les réactions d'un individu face à un environnement en constante évolution. C'est un domaine qui englobe non seulement les sciences sociales et la psychologie, mais aussi la biologie et les neurosciences (Cosmides et Tooby, 1997).

Ce courant tente d'expliquer certaines caractéristiques mentales de l'espèce humaine (la mémoire, la perception, le langage et les émotions) comme des adaptations à l'environnement ; ou, si l'on préfère, comme des produits fonctionnels de la sélection naturelle face à la compétition pour survivre et se reproduire (Buss, 2014 : 28-29).

Un aspect très important de la façon dont les humains réfléchissent à un problème est leur capacité à trouver des expériences similaires ou des modules cognitifs plus ou moins semblables, mais pas identiques. Cela peut être comparé à ce qui se passe lorsqu'une note de musique est jouée près d'un piano, dont les cordes vibreront d'une manière qui correspond à ce ton. Mais si d'autres cordes (d'un violon, par exemple) se trouvent à côté, elles vibreront plus ou moins en fonction de leur distance par rapport à l'émetteur de la note (World Heritage Encyclopedia, 2002). On ne sait pas exactement comment le cerveau peut étendre sa zone d'action, mais lorsque l'individu est confronté à une nouvelle situation ou à un nouveau problème, de nombreux modules cognitifs différents sont activés en même temps, et les plus utiles sont sélectionnés pour comprendre la nouvelle situation ou résoudre le problème (Gabora, 2000).

Il existe une relation systématique entre le contenu d'une expérience (non seulement le sujet de l'expérience lui-même, mais la sensation qualitative qu'elle procure) et les emplacements de la mémoire où il est stocké (et d'où il provient, afin qu'il puisse être évoqué en cas de besoin) (idem, 160). Contrairement à ce qui se passe dans un ordinateur (où ce type de correspondance un-à-un (1-1) est obtenu en attribuant à chaque entrée possible une adresse unique dans la mémoire, de sorte que la récupération consiste simplement à rechercher cette adresse dans le registre), la mémoire humaine, étant donnée sa nature distribuée, empêche que cela se produise. Dans le cas de l'homme, lorsqu'une situation nouvelle ou conflictuelle est vécue, le schéma des caractéristiques qui constituent une expérience donnée induit une réaction en chaîne dans laquelle certains neurones sont inhibés et d'autres sont excités. Le stockage des modèles corrélés se fait à des endroits différents et qui se chevauchent, de sorte que lorsque des expériences ou des concepts similaires doivent être retrouvés, il est plus facile de trouver ce contenu puisqu'il n'est pas nécessaire de rechercher un seul élément dans l'ensemble de la mémoire. La mémoire est donc un élément évolutif surprenant, un répertoire interactif qui nous aide, sur la base des expériences déjà vécues, à faire face à un avenir inconnu.

La mémoire est traditionnellement définie en psychologie comme la faculté d'encoder, de stocker et de récupérer des informations (Squire, 2009). Et, au fil des ans, les chercheurs dans ce domaine ont découvert que la mémoire est un ensemble de mémoires. Par exemple, il faut distinguer la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme (Rodriguez, 2013 : 11).

1. La mémoire sensorielle est l'enregistrement initial de l'information effectué par les récepteurs sensoriels (ouïe, toucher, vue, odorat, goût) ; c'est un stockage bref qui permet la reconnaissance du stimulus.
2. La mémoire à court terme stocke les impressions momentanées pendant que les changements physiologiques nécessaires se produisent dans le réseau neuronal. C'est une mémoire utile car elle filtre les informations qui doivent être traitées et stockées à long terme.
3. La mémoire à long terme reçoit les informations de la mémoire sensorielle et de la mémoire à court terme (consciemment et inconsciemment) et les stocke de manière illimitée (c'est-à-dire sur des périodes plus longues ou de manière permanente), pour les récupérer lorsque

les exigences de l'environnement le demandent, favorisant ainsi le développement des processus vitaux et sociaux tout au long de la vie de l'individu³⁶.

Jusqu'à récemment, toutes les études considéraient la mémoire comme un processus purement intrinsèque (en étudiant les apports environnementaux, mais en se concentrant uniquement sur les effets sur le cerveau). Aujourd'hui, les neuroscientifiques considèrent que la cognition humaine s'étend au-delà du cerveau, et proposent une approche de la cognition appelée 4E (*Embodied, Embedded, Extended, and Enactive*³⁷). Sous cette perspective, la cognition est un processus d'incarnation entre l'environnement et le corps/cerveau/esprit. Cela ne signifie pas que la cognition s'incarne dans l'environnement, mais qu'elle est le résultat de l'interaction entre le cerveau, le corps et l'environnement. Ainsi, la mémoire n'est pas seulement un mécanisme, mais un processus évolutif. Il s'agit d'une relation dynamique entre les organismes et leur environnement, où un processus biologique ou chimique est incorporé à un autre et modifie les deux de façon permanente (Zlotnik et Vansintjan, 2019).

La mémoire est donc composée d'un système complexe de processus qui sont exécutés dans différentes parties du cerveau, que l'on peut appeler systèmes de mémoire, Contreras (2016) en propose les cinq suivants :

- La mémoire déclarative (énonciative ou explicite) est la capacité à se souvenir et à retenir des faits et des événements (axée sur le 'comment'). Son développement est situé dans le lobe temporal médian et l'hippocampe. Il comprend deux sous-mémoires : épisodique et sémantique.
 - a. La mémoire épisodique est la capacité de se souvenir ou de retenir des données à un certain moment (le 'quand') et dans un certain lieu (le 'où').
 - b. La mémoire sémantique est la capacité à retenir ou à se souvenir d'informations précises (le 'quoi').
- La mémoire émotionnelle nous permet d'activer les émotions et de conserver les souvenirs qui leur sont liés. Elle est située dans le noyau central de l'amygdale, dans le lobe temporal

³⁶ Dans la première partie, nous avons mentionné comment la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel est directement liée à la mémoire à long terme, puisque l'auteur a défini ce processus comme la manière dont les nouvelles informations sont intégrées aux connaissances antérieures (par accumulation) et que cette intégration est facilitée par l'existence de " ponts cognitifs " qui permettent de construire l'apprentissage à partir d'une structure globale préexistante.

³⁷ *Incorporé, intégré, étendu et enactif

médian. Elle est également considérée comme la mémoire de conditionnement de la peur provoquée par des souvenirs spécifiques. L'amygdale permet de consolider les souvenirs sous l'influence des émotions, en transférant les informations de la mémoire opérationnelle.

- La mémoire implicite ou procédurale nous permet de conserver ou de nous rappeler des compétences et des habitudes. C'est la mémoire la plus stable et la plus accessible à la conscience. Elle est développée dans le striatum, le putamen et le cervelet. Les ganglions de la base sont également liés à la mémoire implicite dans le processus de mémorisation inconsciente des informations.
- La mémoire fonctionnelle ou opérationnelle permet de stocker des informations pendant un temps limité pour une éventuelle manipulation. Au lieu d'être un stockage passif, il est beaucoup plus flexible et permet le développement de fonctions de traitement telles que l'apprentissage, la compréhension ou le raisonnement. Différents types de mémoire fonctionnelle ont été identifiés (objective, analytique, verbale, spatiale, sensorielle). Elle est située dans le cortex préfrontal et requiert également l'activation des lobes temporal et occipital.
- La mémoire musculaire nous permet de retenir et de nous souvenir de l'exécution de mouvements conscients ou inconscients pour réaliser une action (motricité fine et globale). De même, l'appareil phonatoire est éduqué par la mémoire musculaire pour l'émission des rythmes, mélodies, accents et phonèmes caractéristiques d'une langue. Ainsi, l'imitation des rythmes, mélodies et accents d'autres langues est liée à la rééducation de la mémoire musculaire.

Le fonctionnement conjoint de ces "systèmes de mémoire" démontre la complexité du fonctionnement de la mémoire elle-même et l'importance de l'activation des différentes parties du cerveau impliquées dans les processus de mémorisation. Cette complexité est le résultat de l'évolution du cerveau humain au cours de millions d'années. Pendant tout ce temps, l'individu a pu développer le langage, et avec lui une série d'immenses possibilités qui lui donneraient un pouvoir sur l'environnement permettant l'adaptation, la survie et la maîtrise du milieu.

Lors de l'apprentissage d'une langue, que ce soit dans le cas des nouveau-nés ou d'une seconde langue (nous n'entrerons pas dans la description des deux processus, nous savons que les deux se produisent de manière différente et que leurs implications sont également différentes, il

s'agit simplement d'expliquer comment la complexité du cerveau opère lorsque ce processus a lieu), le cerveau ne mobilise pas seulement des processus de mémorisation, mais, comme nous l'avons mentionné précédemment, tous les neurones liés à de multiples fonctions sont activés. Le langage est le moyen par lequel l'expérience accumulée dans le cerveau est mobilisée. Si nous pensons à une montagne, par exemple, les neurones qui contiennent des informations sur cet environnement particulier (climat, odeurs, types de végétation...) seront mobilisés, tandis que, si nous pensons aux agrumes, par exemple, les neurones qui stockent les expériences antérieures du goût et de l'odorat seront mobilisés, même ceux qui peuvent récupérer les informations concernant la douleur que le jus de citron produit dans les yeux ou dans les blessures.

Le langage est possible grâce à l'architecture complexe existante du cerveau, c'est-à-dire à la possibilité d'invoquer des informations dans différentes zones, et de combiner ces informations en fonction des besoins de l'individu. Il est impossible de ne pas utiliser le langage dans notre développement quotidien, lorsque nous sommes confrontés à une situation donnée, nous mobilisons la parole (écrite ou orale), les concepts, les sentiments, pour tout cela, le cerveau utilise le langage.

Depuis 1864, lorsque Paul Broca - médecin, anatomiste et anthropologue français - a déclaré que l'utilisation du langage dépendait de l'intégrité d'une zone spécifique de l'hémisphère gauche du cerveau (région appelée aire de Broca, en son honneur), on considérait que la capacité à utiliser le langage était située dans cet hémisphère, plus précisément dans deux zones : l'aire de Broca (associée à la production et à l'articulation de la parole) et l'aire de Wernicke (associée à la compréhension).

L'aire de Broca fournit les circuits neuronaux nécessaires à la formation des mots. Il est situé dans le cortex préfrontal postérolatéral et en partie dans l'aire prémotrice. C'est ici que les plans et les modèles moteurs pour l'expression de mots individuels ou même de phrases courtes sont mis en mouvement et exécutés. Cette zone fournit les circuits nerveux nécessaires à la formation des mots et est également intimement liée au centre de Wernicke pour la compréhension du langage dans le cortex d'association temporal par un faisceau de fibres nerveuses (l'arcué) (Hall, 2011 : 699).

L'aire de Wernicke est la principale zone de compréhension du langage, elle est donc considérée comme la région la plus importante de tout le cerveau pour les fonctions intellectuelles supérieures. Elle est située derrière le cortex auditif primaire, dans la partie postérieure du gyrus

temporal supérieur. Cette zone est également connectée à l'aire motrice supplémentaire, qui est liée à l'initiation de la parole (*ibidem*).

Au cours de la dernière décennie, cependant, de nouveaux éléments ont été découverts qui nous permettent de déduire que le langage n'est ni restreint à l'hémisphère gauche ni à ces deux zones exclusives du cerveau. Au contraire, chaque mot est associé à différentes régions du cerveau en fonction de sa signification, de son contexte, et même en fonction des facteurs culturels de l'individu. L'une des régions du cerveau qui a une importance similaire aux deux précédentes est l'aire d'association limbique, située au pôle antérieur du lobe temporal. Il est en charge du comportement, des émotions et de la motivation, c'est un système complexe de structures neuronales dans les régions basales moyennes du cerveau qui fournit la plupart des impulsions émotionnelles pour activer d'autres zones du cerveau, ainsi que pour motiver le processus d'apprentissage lui-même (*Ibid.*, 700).

Nous ne nous attarderons pas davantage sur toutes les régions du cerveau impliquées, car il s'agit d'un processus qui, bien que la plupart des humains le réalisent quotidiennement et qu'il soit connu de tous, est un processus extrêmement complexe qui n'est pas encore totalement compris.

La maîtrise d'une langue implique donc le travail conjoint de différentes zones du cerveau et l'association de différents types de souvenirs. Par exemple, Contreras (2016 : 145) remarque que le travail conjoint entre la mémoire fonctionnelle, musculaire et sémantique permet la systématisation des sons distinctifs (phonèmes) de la langue étrangère à travers deux types d'activités :

- Exercices d'écoute de mots comportant des sons particuliers (phonèmes) de la langue étrangère, dont la prononciation représente un défi pour l'apprenant. Dans ce type d'activité, l'étudiant doit décoder ces mots dans certaines images et discriminer les mots intrus, en tenant compte d'une limite de temps pour la réalisation de l'activité.
- Exercices de répétition dans lesquels l'apprenant regarde des images qui doivent être décodées en mots contenant le même son (phonème) que celui qui doit être systématisé, ce qui rend l'activité plus complexe avec des mots intrus que le fonctionnement du cerveau doit discriminer. Ce type d'activité doit également être délimité par un temps limité pour son exécution et doit de préférence être filmé ou enregistré pour permettre à l'apprenant de

détecter dans son oreille mentale le son distinctif de la langue étrangère qu'il apprend et doit systématiser.

Les deux exercices font appel à la mémoire fonctionnelle, leur capacité est donc limitée et le succès des activités dépendra également d'autres facteurs tels que l'attention, la motivation et la concentration (le circuit phonologique retient pendant environ deux secondes les informations auditives spécifiques dans la mémoire fonctionnelle, ce qui dans ce cas serait la rétention du mot ou du phonème proposé). Ainsi, les niveaux de concentration et la production d'un stress modéré seront bénéfiques au développement de l'apprentissage qui sera concentré dans les systèmes de mémoire associés à la mémoire à long terme (*idem*, 146).

Autre exemple, le travail conjoint entre la mémoire procédurale, épisodique et émotionnelle permet la réaffirmation de la mémoire sémantique à travers des activités telles que la simulation de scènes ou de jeux de rôles ou la répétition de mini-dialogues dans lesquels des aspects émotionnels sont impliqués dans le discours, ainsi que des gestes et des mimiques typiques de la culture en cours d'apprentissage (*idem*, 146).

L'utilisation d'histoires dans l'apprentissage des langues est particulièrement utile. Par exemple, dans le cadre d'une recherche sur le rôle du jeu dans la compréhension du langage, un groupe d'enfants écoute une histoire puis en joue les scènes, tandis que les membres du groupe témoin ne participent qu'à une discussion sur l'histoire ou à des activités sans rapport avec celle-ci. La conclusion de cette étude est que l'histoire est plus compréhensible et plus facile à retenir pour les enfants qui jouent l'histoire que pour ceux qui ne le font pas, car ils améliorent leur capacité à la verbaliser (Hughes, 2010).

Dans ce cas, les neurosciences ont montré comment le développement de l'apprentissage est étroitement lié à l'éveil des émotions pendant le processus d'enseignement-apprentissage et que le maintien de la santé des cellules du cerveau et du système immunitaire dépend en grande partie de l'expérience continue d'émotions positives (Contreras, 2016 : 146).

6.5.2. L'apprentissage social à travers des histoires et des contes

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les histoires et les contes sont un facteur (et un produit, en même temps) de représentation. La cartographie neuronale a donné lieu à la (re) création de la réalité et, avec l'avènement du langage oral, les histoires sont devenues l'équivalent de ces cartes neuronales. Pour cette raison, le conte (les histoires en général), tout en offrant un

modèle de comportement humain, a servi à toutes les sociétés sur terre comme un outil pour développer la socialisation, la communication, la pensée réflexive et anticipative (et ainsi éliminer l'anxiété générée par l'incertitude), l'imagination et les aspirations humaines (Damasio, 2017 : 19). C'est pourquoi les histoires ont des éléments de formation au niveau biologique et cognitif, mais aussi au niveau social et affectif. En même temps qu'elles créent un individu social, elles développent son identité. En d'autres termes, elles forment et transforment.

La construction individuelle passe par le développement des émotions collectives. En d'autres termes, la conscience de soi et l'appréhension de l'autre sont deux éléments d'un même processus (la sociabilité). Et, comme la personne se construit dans un mouvement incessant d'identification aux modèles externes et au désir permanent de différenciation (création d'une identité), les émotions individuelles et sociales servent de médiateur de ce processus. Le groupe social est donc un médiateur privilégié et nécessaire qui permet à la personne d'accéder, d'incorporer ou de rejeter les valeurs sociales et culturelles. Dans ces conditions, les histoires servent de modèle éducatif à plusieurs niveaux (social et individuel) grâce à leurs différents niveaux de lecture (histoire, valeurs promues et pratiques sociales, éléments linguistiques contenus ...).

Les émotions jouent un rôle central, comme les sentiments, dans les processus de socialisation. Il est donc important de les prendre en compte lors du développement de processus d'enseignement-apprentissage. Pour Damasio, une émotion, contrairement à la croyance populaire, diffère d'un sentiment. L'émotion est un objet neuronal (un état émotionnel interne), une réaction neuronale inconsciente à un certain stimulus, causée par un ensemble complexe d'activations neuronales dans le cerveau. Alors qu'un sentiment est une sensation inconsciente d'un état corporel. La conscience centrale signifie être capable de ressentir un sentiment, elle émerge lorsque l'organisme détecte que sa représentation de son propre état corporel a été modifiée par l'apparition d'un stimulus: l'individu devient conscient du sentiment (Bosse *et al.*, 2008 : 95).

Les émotions émergent de voies biologiquement automatisées (par exemple, le plaisir, la peur, la colère, la tristesse, entre autres) et sont donc universelles. Ainsi, les premiers modèles d'apprentissage biologiquement liés avaient une orientation conditionnelle, basée sur des incitations et des réponses. Les émotions sociales jouent un rôle clé dans le développement des compétences et de l'intelligence individuelle (Velázquez, 2009). Les outils capables de créer et de renforcer des comportements automatiques positifs pour le développement de l'individu dans un

environnement donné, tels que les histoires et les contes, mécanismes de représentation qui ont évolué au fil du temps, ont été particulièrement utiles dans l'apprentissage humain. Ces outils ont donné aux individus la capacité d'identifier les menaces émotionnelles, psychologiques et physiques comme si elles mettaient leur vie en danger, car ces émotions sont liées à la personnalité et conditionnent la manière dont de nombreuses décisions sont prises (Jensen, 2004: 107).

Bien qu'il soit difficile de déterminer le moment exact où les contes et les histoires font leur apparition dans le monde, les images constituent la « monnaie universelle » grâce à laquelle le développement individuel et social a été possible. Les images et leurs stades ultérieurs d'évolution (tels que la création de concepts, le langage, la capacité narrative, la créativité et la création d'histoires) se retrouvent dans l'essor même des sociétés. Il n'est donc pas faux de considérer que, depuis les débuts l'homme a eu besoin de la compagnie de son groupe, pour former des communautés dans lesquelles le travail et l'effort sont répartis, facilitant l'accès aux ressources et la survie des espèces.

Les communautés sont passées de simples organisations de base réunies par une collaboration symbiotique à des regroupements plus complexes qui, avec l'évolution de l'espèce, ont permis l'émergence d'une meilleure organisation sociale, basée sur la communication, l'échange de concepts, de rites et de croyances partagées, et, finalement, le sentiment d'appartenance, dotant l'individu d'une identité collective, qui s'ajoutait à son identité individuelle, ce qui a été extrêmement utile comme outil de marquage, de différenciation et de défense socio-territoriale..

L'identité céderait la place à l'échange (d'individus, de produits et de services), et avec elle apparaîtraient les us et les coutumes de la population. Peu de temps après, émergeraient les traditions et la culture, le summum de la pensée symbolique. Tout cela fut la plate-forme pour l'émergence des sociétés d'aujourd'hui.

La communication a été un élément fondamental de l'émergence des cultures humaines. Non seulement parce que grâce à elle, les besoins de l'individu et du groupe sont communiqués, mais aussi parce qu'elle permet l'apparition d'une identité, qui naît de dialogues partagés, du désir permanent de raconter des événements et de décrire les choses qu'ils rencontrent sur leur chemin. Grâce à cette communication, les communautés ont pu mieux utiliser les ressources, c'est-à-dire de manière plus efficace, et renforcer les liens qui les unissaient.

Dès les premières histoires, la transmission de la sagesse apparaît, des adultes expérimentés aux plus jeunes, soit pour transmettre la langue (plateforme identitaire par excellence), soit pour leur enseigner les traditions communautaires (et avec eux les préceptes, normes et valeurs qui, distingue, selon eux le bien du mal), soit pour indiquer une forme de pratiques utiles pour survivre (par exemple, sur l'utilisation des ressources naturelles, la chasse, la culture, les techniques de déplacement, etc.). Afin de synthétiser toutes ces informations, les histoires seront le support le plus approprié. Dans les histoires orales, les observations, impressions ou souvenirs de l'homme primitif seront résumés, ses personnages seront les transmetteurs de la pensée et du sentiment collectifs, des entités anonymes connues par l'ensemble du groupe.

Ce serait la raison pour laquelle la plupart des histoires ancestrales, nous dit Montoya (2002), reflètent l'étonnement et la peur de l'homme face à des phénomènes inconnus dans la nature, et à partir de cette peur, cherchent des moyens de faire face à d'éventuelles menaces naturelles et à tout type d'événement réel. Ces premières histoires, bien qu'elles fassent référence à des phénomènes réels, les décrivaient partiellement, les explications ne faisaient pas partie d'un raisonnement émanant de la connaissance de la réalité, elles étaient le produit d'une pensée primitive de l'homme, basée sur une imagination tout aussi primitive, mais à travers lequel un large éventail de possibilités s'ouvrait pour expliquer le fonctionnement du monde et la prévision de divers scénarios (Pérez, *et al.*, 2013 : 8).

Les contes et les histoires seront les premiers moyens compacts d'approcher la réalité, à travers lesquels les sociétés transmettront leurs connaissances accumulées, ce sont des formes condensées de connaissances, de pratiques et de valeurs. Ils sont la première ressource pédagogique des sociétés, permettant « l'apprentissage des valeurs et des croyances, non seulement par les instances éducatives, mais aussi par les traditions spirituelles » (Benítez Grande-Caballero, 2009: 86).

Nous avons vu dans une section précédente que les histoires transmises par la tradition orale se retrouvaient présentes dans toutes les cultures humaines. Et que, fondamentalement, leurs fonctions ont été les mêmes. Un rapide panorama littéraire suffit pour se rendre compte que les histoires sont le point de départ de l'organisation sociale dans le monde entier. Par exemple, chez les autochtones d'Amérique du Nord, la tradition orale et la narration étaient considérées comme une expérience d'apprentissage. Ong (1982 : 45) dit que, pour ces cultures orales, l'apprentissage était un processus empathique pour atteindre un but, ainsi qu'un processus d'identification

communautaire sur la base du connu, une forme d'acculturation des individus. Certains auteurs qui soulignent le caractère essentiel de la tradition orale dans les cultures autochtones de l'Amérique du Nord, sont:

- Cajete (1994) considère que les mythes tribaux contiennent un potentiel gigantesque pour guider les processus éducatifs de l'individu et de la communauté. Pour l'auteur, l'éducation indigène est possible grâce à l'oralité et aux histoires qui se transmettent entre les générations, qui ont leurs racines dans la nature humaine la plus élémentaire et qui servent de modèle éducatif à l'extérieur (comment être dans la société, comment penser et profiter de la nature), mais aussi vers l'intérieur (explorer les dimensions spirituelle, mythique, visionnaire, artistique, affective et communautaire).
- Cruickshank (1992) a recueilli, traité, analysé et interprété les histoires de trois femmes âgées d'origine athapascanne et tlingite, dans le territoire du Yukon, qui sont utilisées comme instruments éducatifs pour les jeunes générations. Leurs histoires, dit l'auteur, sont plus que des témoignages oraux, ce sont des formes narratives symboliques à travers lesquelles le temps acquiert une continuité, elles reliant le passé au futur, transmettent les connaissances, les expériences et les principes directeurs du passé au futur.
- Sarris (1993), à travers une approche interdisciplinaire de l'oralité, utilise des outils issus de la critique littéraire, de la pédagogie et d'autres pratiques artistiques, pour démontrer dans ses essais que les histoires autochtones transmettent d'une manière réelle aux gens plus que l'on imagine. L'auteur cherche à comprendre comment la narration orale est une pratique qui incarne toute la détermination, la multivalence et la richesse de la culture et de la structure sociale d'une communauté. Sur la base de l'analyse des histoires, l'auteur propose des instruments pédagogiques applicables à l'éducation dans la classe moderne, capables de promouvoir la pensée critique chez les élèves.
- Wilson (1996), à travers le souvenir de l'histoire de sa famille, explique le rôle de la grand-mère (dans un sens général, mais en expliquant le phénomène à travers sa propre grand-mère) et l'utilisation de la narration dans les expériences d'apprentissage d'individus de sa tribu Dakota, dont les histoires, dit-il, sont basées « in a deep sense of kinship responsibility, a responsibility that relays a culture, an identity » (1996: 7)³⁸. Il distingue l'histoire orale et la

³⁸ "dans un sens profond de la responsabilité de parenté, une responsabilité qui relaie une culture, une identité" (traduction personnelle)

tradition orale, la première faisant partie de l'information partagée, la seconde étant le support de transmission. Les histoires de sa grand-mère sont, pour l'auteur, des célébrations de la culture, des déclarations vitales et des souvenirs des effets des forces créatrices et destructrices. Les peuples autochtones communiquent dans leurs histoires la richesse, la variété et la complexité d'une société tribale, à travers laquelle les jeunes apprennent à survivre, à être forts face à l'adversité et aux défis qui se présentent continuellement.

- Le travail anthropologique de Frey (1999), analyse l'importance des histoires orales en relation avec la culture, l'éducation et l'identité. L'auteur a compilé environ 23 récits, provenant de conteurs de diverses tribus telles que Coeur d'Alene, Crow, Klikitat, Kootenai, Nez Percé, Sanpoil et Wasco, à Washington, dans le nord de l'Idaho et au Montana. Chaque histoire est présentée comme un élément qui donne accès à un contexte culturel, littéraire et comportemental plus large. Ces histoires, dit l'auteur, en plus d'intégrer l'individu dans la société, ont une fonction didactique critique (1999: 173).

Ce ne sont que quelques exemples qui prouvent comment dans les sociétés autochtones d'une partie de l'Amérique du Nord, la narration et le discours sont investis d'une signification particulière, dans laquelle il est possible de trouver des valeurs psychologiques et sociales, ainsi que des tensions et des ambiguïtés qui déterminent la formation individuelle pour la société (Kroeber, 1997).

Dans les communautés mésoaméricaines, l'oralité était le principal moyen de préserver les connaissances, comme nous le verrons plus loin. Le mot (et les glyphes, là où ils existaient, comme dans les sociétés mayas et aztèques), représentait le mécanisme de formation sociale le plus reconnu par les habitants, à travers la parole sociale, les métiers s'apprenaient, la vie quotidienne était régulée, et l'histoire était transmise ...

así lo vinieron a decir, así lo vinieron a asentar en su relato, y nos lo vinieron a dibujar en sus "pergaminos" los viejos y las viejas que eran nuestras abuelas, nuestros abuelos, nuestros bisabuelos, nuestros tatarabuelos, nuestras bisabuelas, nuestros antepasados; (su) tal que nos dejaron dicha relación admonitiva, nos la legaron a quienes ahora vivimos, a quienes de ellos procedemos, y nunca se perderá ni olvidará lo que hicieran, lo que asentaran en sus escritos y pinturas, su fama, y el renombre y recuerdo que de ellos hay, en los tiempos venideros jamás se perderá ni olvidará; siempre lo guardaremos nosotros, los que somos hijos, nietos, hermanos menores, biznietos, tataranietos, descendientes, sangre y color suyos; lo dirán y lo nombrarán

*quienes vivan y nazcan, los hijos de los mexicanos, los hijos de los tenochcas (Alvarado, 1992: 5).*³⁹

Ce fragment, tiré de la Chronique *Mexicayotl*, illustre comment les habitants précolombiens avaient un respect particulier pour le mot. Ce qui, qu'il s'agisse de voix en direct, de chants, de prières ou de discours, représentait une forme de pensée et d'action. L'oralité pour les grands peuples méso-américains tels que les Aztèques, les Mayas, les Mixtèques et d'autres était une forme de réglementation apprise par tous les individus dans les écoles dès leur entrée. Dans la tradition orale, le mode de fonctionnement de la vie était spécifié, et les éléments dont l'individu pouvait disposer dans son environnement, ainsi que toutes les informations correspondant aux rituels, aux consultations astrologiques, et tout ce qui concernait la vie sacrée des communautés. Contrairement à de nombreuses cultures, la présence d'écoles garantit que l'oralité acquière un statut d'obligation politique. En d'autres termes, l'obligation d'aller à l'école garantit que l'oralité façonne les individus selon les préceptes qui guidaient la société.

Le continent africain est peut-être la région la plus riche en matière d'oralité aujourd'hui, en termes de diversité linguistique et de nature, dans de nombreux cas les coutumes de nombreuses communautés sont encore inchangées. Dans cet immense continent, il est plus que possible de trouver dans la tradition orale la source de l'éducation communautaire. Cette source orale est si importante que, depuis les années soixante, la Conférence générale de l'Unesco, lors de sa treizième réunion à Paris, a formé un projet d'intérêt prioritaire appelé "Projet d'histoire générale de l'Afrique" dont l'objectif est de documenter et d'inventorier toutes les sources et données possibles de la majeure partie du continent africain, les périodes et les thèmes prioritaires dans lesquels l'histoire africaine se reflétera. En 1967, le comité décide de créer le Centre de Recherche et de Documentation pour la Tradition Orale (CRDTO) à Niamey l'année (enfin réalisé en 1968), chargé de collecter et d'exploiter les données de la tradition orale africaine, qui à ce jour Il compte

³⁹ « C'est ainsi qu'ils en sont venus à le dire, c'est ainsi qu'ils sont parvenus à l'établir dans leur récit, et ils sont venus pour nous le dessiner dans leurs parchemins, les vieillards qui étaient nos grands-pères, nos grands-mères, nos arrière-grands-pères, nos arrière-grands-mères, nos arrière-arrière-grands-pères, nos arrière-arrière-grands-mères, nos ancêtres; tels qu'ils nous ont laissé cette relation admonitive, ils l'ont léguée à ceux d'entre nous qui vivent maintenant, à nous, qui venons d'eux ; et ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont établi dans leurs écrits et leur peintures, leur renommée, réputation et souvenirs, dans les temps à venir ne sera jamais perdu ni oublié ; nous le garderons toujours, nous qui sommes les enfants, petits-enfants, les petits frères, les arrière-petits-enfants, les arrière-arrière-petits-enfants, leurs descendants, leur sang et leur couleur; ceux qui vivent et naissent, les enfants des Mexicains, les enfants des Tenochcas le diront et le nommeront » (traduction personnelle).

plus d'un millier de publications liées à la tradition orale et à la recherche d'experts dans le domaine. Le projet s'est renforcé du fait que l'écriture ne possédait pas le caractère massif qu'elle a en Occident. Au contraire, dans les sociétés africaines, la plus grande partie de la mémoire reste dans le domaine de l'oralité, ce qui représente fondamentalement une fragilité du patrimoine culturel, car étant donné son caractère immatériel, son existence est menacée en permanence (CELHTO⁴⁰, 2012).

Le centre travaille en collaboration avec des universités et des instituts de recherche africains, coopère avec les communautés économiques régionales, des institutions internationales telles que l'UNESCO⁴¹, l'OCPA⁴², CERDOTOLA⁴³, WAMP⁴⁴, entre autres. Ainsi, différentes initiatives ont émergé de ce groupe, impliquant des acteurs de tout le continent. Quelques exemples:

- "L'Atlas des contes et légendes": un projet panafricain dont l'objectif est de présenter visuellement la richesse de la littérature orale du continent, et de former un outil pédagogique pouvant contribuer à renouveler l'enseignement de l'histoire africaine (CELHTO, 2012).
- "Les Escales africaines": un projet qui cherche à participer et à dynamiser des centres d'intérêt intellectuel basés sur la pensée africaine. Ceci à travers la création de cercles d'animation et de formation de créateurs artistiques africains dans cinq capitales d'Afrique de l'Ouest (Lomé, Cotonou, Ouagadougou, Bamako, Abidjan). Le résultat escompté est que le public atteint peut être mieux informé sur la civilisation africaine et qu'il développe une connaissance critique des grands contes fondateurs des arts et de la culture africains (Tata Cissé et Youssouf, 2010).
- Opéra du Sahel: dont l'objectif est de reconstituer une histoire et d'en faire un opéra, dérivé des pratiques culturelles africaines (impliquant des artistes du Mali et du Tchad), mettant en scène des questions de la vie quotidienne, comme les mariages, les célébrations et d'autres cérémonies (CELHTO, 2012).

⁴⁰ Le Centre d'études linguistiques et historiques par tradition orale (CELHTO)

⁴¹ L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

⁴² L'Observatoire des politiques culturelles en Afrique (OCPA)

⁴³ Le Centre international de recherche et de documentation sur les traditions et les langues africaines (CERDOTOLA)

⁴⁴ Le Programme des Musées de l'Afrique de l'Ouest, communément appelé WAMP (*West African Museums Programme*)

Pour éviter de citer des cas particuliers, il suffit de citer un exemple de la façon dont la sagesse africaine considère la tradition orale comme l'un des principaux fondements de la société. C'est une parabole omniprésente sur le continent, retrouvée par Layya (1972 : 13-14):

Il était une fois ... Un roi rassembla devant son palais tous ses sujets et leur dit: « Chers fils, chers administrés, et particulièrement vous, jeunes gens, j'ai décidé de vous confier les rênes du pays. Pour ce faire, je vous ordonne de massacrer toutes les personnes de plus de trente ans ». Les ordres du souverain furent aussitôt exécutés. Mais l'un des sujets du roi, qui n'eut pas le courage de tuer son vieux père, alla, nuitamment, le cacher dans la forêt.

Le monarque s'étant assuré de l'obéissance de ses administrés, les convoqua de nouveau et leur demanda de lui tresser une grosse corde avec de la terre de barre. Les sujets rivalisèrent d'ingéniosité. Mais chaque fois qu'ils essayèrent d'utiliser la corde, celle-ci se cassait. Voyant approcher le terme du délai imparti par le roi, les jeunes gens furent saisis d'effroi. Ils voyaient déjà tomber leurs têtes sous le sabre du bourreau. Et chacun de se lamenter et de pleurer.

Sur ces entrefaites, le jeune homme qui avait caché son vieux père, s'en alla le trouver dans la forêt: et le vieillard de lui dire: « Mon enfant, cesse de t'émouvoir. Va et, au jour dit, après t'être prosterné trois fois dans la poussière devant le roi, demande-lui de vous montrer, afin que vous vous en inspiriez, le modèle de corde tressée par les ancêtres Il. Tout le peuple se rassembla devant le palais royal et, tandis que tous les autres tremblaient d'émotion, le jeune homme s'avança, se prosterna trois fois et dit: « Oh grand roi, maître de l'univers, nous avons en vain essayé de tresser la corde que vous avez commandée. Aussi, nous voyez-vous à genoux, pleurant et gémissant, pour vous demander de nous montrer le modèle laissé par les ancêtres ». Et le maître de l'univers de répondre d'une voix grave et émue: « Non, tous les vieillards ne sont pas morts! »

Le jeune homme avoua son stratagème. Et la parabole de conclure c'est sur la corde tressée par les ancêtres que l'on tresse la corde nouvelle. La société a besoin de s'enraciner dans l'histoire et la tradition...

Comme le dit le proverbe africain « La bouche du vieillard sent mauvais mais elle profère des choses bonnes et salutaires ». Les textes écrits, aussi utiles soient-ils, se gèlent, se sèchent. Le mot écrit « décante, dessine, pétrifie: il tue. Il ne peut pas faire grande chose contre la tradition orale, qui incarne et colore, irrigue le squelette du passé avec du sang. Il présente en trois dimensions ce que la surface bidimensionnelle de la feuille opprime » (Ki-Zerbo, 1972 : 8).

Sur le continent australien, il y avait environ 300, 000 personnes qui parlaient plus de deux cents langues différentes, dont la plupart des individus étaient multilingues et dont les communautés regorgeaient d'une culture riche, avec des traditions centrées sur la célébration de trois types fondamentaux de rites religieux: fertilité, initiation et mort. Dans ce vaste territoire, la circulation de l'information était possible grâce à la tradition orale, à travers laquelle ces rites

pouvaient être transmis et adaptés parmi les aborigènes. Dans ce cas, la chanson et la danse étaient les moyens les plus utilisés. Les chansons avaient un grand prestige parmi les habitants, à travers elles le contrôle était donné et les façons dont les connaissances étaient encodées. L'un des aspects clés de l'idéologie de la langue autochtone australienne est le fait qu'elle se concentre sur la signification interpersonnelle⁴⁵, plutôt que la signification référentielle⁴⁶, comme aspect essentiel de la conversation (Ross 1986: 258). Ainsi, il est possible de voir que le langage oral, l'utilisation des chants et des danses apparaissent comme un mécanisme de transmission et de formation sociale, avec l'oralité, en même temps que le territoire est unifié, l'individu évolue avec lui.

En Chine, en plus de ces fonctions sociales largement documentées dans plusieurs régions, la narration ou l'art de la narration s'est développé rapidement jusqu'à ce qu'il s'impose comme une activité ludique qui suppose de nombreuses formes de narration orale, telles que les contes populaires, les contes pour enfants, les mythes et les légendes, jusqu'à ce qu'ils se concentrent, plus tard, sur les formes orales et mimétiques professionnelles (*Shuoshua* et plus tard *shuoshu*).

Le *storytelling* est devenue une activité professionnelle, selon des sources historiques, pendant plus de dix mille ans, trouvant divers sous-genres qui ont commencé à apparaître il y a trois mille ans (Børdahl, 1996 : XXIV). Bien que la tradition orale ait initialement servi de mécanisme de transmission historique, elle s'est rapidement développée comme une forme de divertissement qui comprenait des éléments littéraires, historiques et poétiques. Le commerce croissant dans les zones urbaines comme Yangzhou, qui dynamisait les activités et augmentait les échanges économiques et socioculturels des communautés, a permis la création de la profession de *storyteller* (raconteur) et son institution sociale. Peu de temps après, même des règles écrites ont été créées pour réguler l'activité, tant en termes de coût pour son exercice et son accès que pour les règles d'apprentissage et de pratique de cet art. Ce type de narrateurs oraux était très populaire jusqu'à récemment, lors de la formation de la République populaire de Chine, où ils ont été recrutés par le régime de Mao pour pouvoir transmettre la propagande politique du communisme, pour laquelle des récits et des

⁴⁵ C'est-à-dire qu'elle se concentre sur la nécessité de mieux comprendre les conséquences rhétoriques d'une valeur interpersonnelle plutôt que d'une autre, et le besoin d'identifier la solidarité idéologique ou évaluative comme un paramètre clé autour duquel les aspects interpersonnels du contexte social varient (Ross 1986).

⁴⁶ C'est-à-dire la signification la plus courante, la signification lexicographique, et donne une représentation généralisée des possibilités sémantiques potentielles de l'unité lexicale (Ross 1986).

histoires courtes ont été conçues afin qu'ils puissent être diffusées en une session unique, avec des thèmes facilement accessibles mais pleins de contenu politique (Børdahl, 1996: 8).

Il est possible de voir que la plupart des communautés ont développé une transmission orale parce que le langage est le premier moyen par lequel l'humanité primitive a dû distinguer les choses du monde dans les moindres détails. Le langage oral est une synthèse du mouvement et de l'expérience accumulée, il est une manifestation de l'intelligence humaine en tant que constante globale, présente dans tous les territoires, toutes les communautés. Comme Rothenberg (1969: XIX) le mentionne "no people today is newly born"⁴⁷, ce qui signifie que des milliers d'années d'expérience et d'histoire se transmettent de génération en génération, et que cela a été possible précisément grâce à l'oralité.

Le langage oral a été le véhicule de la transmission de l'expérience et des formes de vie et, au fil du temps, il prend des formes plus complexes et succinctes qui ne nécessitent pas de longues explications, une sorte d'économie linguistique essentielle à la survie: les histoires. Les histoires sont la somme et le résumé de l'intelligence et du travail humain accumulés dans leur processus historique, elles sont la nature humaine collective, elles sont l'état de la question, elles sont le progrès de la technologie, elles sont le développement de l'imagination et de la créativité, elles sont la source d'inspiration communautaire.

Éventuellement la tradition orale fera place à l'apparition du folklore social distinctif d'une communauté, comme nous l'avons vu précédemment, ce qui va générer et sera généré, en même temps, par l'identité d'un groupe social. La culture populaire sera transmise par la tradition orale, basée sur la créativité, l'évolution continue et la profondeur temporelle (la portée de l'histoire de la communauté) (Armistead, 2003). Les histoires de la tradition orale évolueront pour prendre des formes multiples qui vont au-delà des genres "classiques" de la littérature orale populaire (légendes, épopées, mythes, poésie, poésie lyrique ...), y compris la musique populaire, les rimes et les chansons, les jeux pour enfants, les devinettes, les dictons, les contes populaires et le théâtre folklorique, mais aussi les souvenirs personnels, les blagues, les prières, les enchantements populaires, les malédictions et bénédictions, les appels d'animaux, les virelangues, les phrases formulées, les jargons d'un groupe particulier (tels que chasseurs, marchands, voleurs), les

⁴⁷ « Aucun peuple aujourd'hui n'est nouveau-né » (traduction personnelle).

croyances populaires... Bref, une immense palette de manifestations orales, dans lesquelles la langue elle-même, dans toute sa diversité, présente une manifestation créative d'une culture populaire en constante évolution, ramenant le passé au présent et ouvrant la voie à de futures créations.

Dans toutes les régions du globe, les histoires transmises sous diverses formes orales serviront de mécanismes d'apprentissage et d'enseignement. Comme le mentionne Malinowski (1926: 19) concernant l'utilité des mythes dans les sociétés traditionnelles, ils sont le reflet de l'organisation sociale, d'un type particulier de société et de certains outils pour réaliser certains comportements humains. Le mythe, dit l'auteur:

n'est pas symbolique, mais une expression directe de son objet; ce n'est pas une explication pour satisfaire un intérêt scientifique, mais une résurrection narrative d'une réalité primitive, racontée en satisfaction de désirs religieux profonds, de fringales morales, de soumissions sociales, d'affirmations, même d'exigences pratiques. Le mythe remplit dans la culture primitive une fonction indispensable: il exprime, renforce et codifie la croyance; il protège et applique la morale; il garantit l'efficacité du rituel et contient des règles pratiques pour guider l'homme (Ibid.).

Le mythe, comme tant d'autres histoires, a canalisé la pratique sociale des communautés au cours des millénaires et des millénaires, c'est la première méthode pédagogique existant dans les civilisations. Les histoires et les contes, selon Talla Diallo (2015), permettent le développement de certaines fonctions spécifiques dans la formation des individus. En étant le support de la transmission du patrimoine culturel, la mémoire du passé, l'histoire a une dimension éducative et ludique qui s'avère être un puissant facteur de cohésion sociale et d'unification. L'histoire dynamise la tradition, façonne l'esprit, développe la pensée, l'imagerie et améliore les compétences linguistiques et artistiques (la section suivante se concentrera sur la façon dont cela est possible).

6.5.3. L'apprentissage collectif à travers des histoires et des contes

Bien que les images, et leurs regroupements dans des histoires, soient à la base de l'évolution même de l'individu, au fil des années les histoires et les contes ont acquis (en plus de maintenir leur fonction biologique) une fonction sociale. En d'autres termes, ils ont devenu un magnifique outil pédagogique, car à travers eux, l'individu a pu et (a su) construire et rejoindre un groupe social, apprendre des pratiques sociales, des valeurs et des significations qui lui permettaient de

fonctionner dans le monde extérieur et de contribuer à sa croissance personnelle. À la fois au niveau biologique et social, les histoires et les contes ont garanti un moyen de lecture et d'apprentissage du monde extérieur, contribuant également au développement affectif, cognitif et social.

Les histoires transmises garantissent le développement de la pensée individuelle et créent des attentes quant à ce qui se passe à l'extérieur comme à l'intérieur de l'individu. Ainsi, apparaissent des sentiments liés à des contextes particuliers et des liens et des sentiments d'acceptation ou de rejet s'établissent. Les histoires sont la porte d'entrée d'un processus d'apprentissage rapide, direct, collaboratif, ludique et de grande envergure. Cette section aborde sa fonction pédagogique et son utilisation de plus en plus répandue dans les salles de classe du monde entier, afin d'accroître l'apprentissage, la création et la transmission de certains comportements, habitudes, capacités et valeurs.

Les nombreux tuteurs, enseignants, professeurs, responsables pédagogiques (ou tout autre responsable du processus d'enseignement) qui les utilisent comme mécanismes d'enseignement partent de la nécessité de transformer le processus traditionnel d'enseignement-apprentissage en une atmosphère d'apprentissage plus motivante et dynamique.

Nous avons vu précédemment que le cerveau a réussi à simplifier de nombreux processus d'action grâce à des histoires, qui ont pu servir de modèles d'action contre de multiples scénarios. En ce sens, le cerveau est au centre même de l'apprentissage, et les conditions idéales pour son fonctionnement doivent être au cœur de tout processus d'enseignement-apprentissage. Lorsque la dopamine, la sérotonine et les endorphines sont libérées dans la synapse, la transmission des messages se produit plus rapidement et facilement; À cet égard, le cerveau doit être stimulé pour sécréter des substances en plus grande quantité, ce qui signifie qu'en classe, les élèves devraient être autorisés à effectuer différentes activités telles que se lever, étirer le corps, jouer avec les mains, travailler en équipe, écouter de la musique; de telles activités stimulent le cerveau à commencer à libérer ces substances chimiques. C'est pourquoi, les neurosciences, proposent plusieurs activités afin de pouvoir stimuler les processus d'enseignement, Velázquez, *et al.* (2009), citent les suivantes:

- Éliminer les menaces et le stress: le cerveau réagit aux menaces de manière prévisible et lorsqu'elles sont détectés, le cerveau réagit à grande vitesse. Les menaces activent des

mécanismes de défense et des comportements qui sont importants pour la survie mais qui ne conviennent pas à l'apprentissage. Pour réduire la tension produite par la menace, les enseignants devraient enseigner aux élèves comment planifier le temps, les techniques de respiration, les relations interpersonnelles et l'utilisation de la récréation, ainsi que recourir au soutien de leurs pairs, aux jeux, aux exercices, aux débats et aux célébrations. De même, il convient de développer un climat de classe propice à l'apprentissage, en évitant les menaces ou l'intimidation et en créant un environnement communicatif et consensuel. La motivation est basée sur une base émotionnelle.

- Stimuler le processus de lecture-écriture: pour y parvenir, des exercices constants (une pratique quotidienne) sont requis par l'étudiant, afin que le cerveau établisse des connexions synaptiques qui facilitent l'acquisition de compétences en lecture et en écriture, améliorant l'apprentissage (identifiant auparavant les goûts de étudiants) en améliorant les connaissances lexico-grammaticales.
- Renforcer la stimulation motrice: c'est important car cela permet de fournir de l'oxygène au cerveau et aux neurotrophines (favorisent la survie des neurones, et régulent positivement la plasticité synaptique) pour améliorer la croissance et produire de nouvelles connexions neuronales; De même, l'exercice physique stimule la mémoire, offre des avantages mentaux durables, induit des réponses rapides et une récupération accélérée. Lorsque le corps est activé, le cerveau est mieux préparé à répondre rapidement aux défis qui lui sont présentés, les réactions sont plus rapides, les gens pensent mieux, se souviennent davantage et réduisent le stress; Le mouvement en classe est considéré comme favorisant la vigilance, l'attention et la relaxation.
- Stimuler la relaxation: pour étudier et apprendre avec tout le cerveau, la relaxation (comprise comme un état de calme, de paix, de bonheur, de joie; un équilibre intérieur obtenu par la respiration et la concentration mentale) facilite la concentration et, par conséquent, la formation de nouvelles idées et connaissances. La visualisation, la récréation d'images dirigées ou l'écoute de musique sont particulièrement utiles pour y parvenir.
- Mettre l'accent sur le développement de tout art: il est important de souligner la pertinence que le développement de tout art a pour les étudiants, car il améliore la pensée visuelle, la résolution optimale des problèmes, une plus grande richesse de langage et de créativité, un plus grand développement des compétences sociales et d'apprentissage telles que: activation de la

mémoire procédurale, raisonnement abstrait, coordination et créativité, capacité verbale et lecture. Les systèmes d'attention sont situés dans tout le cerveau et les contrastes de mouvement, les sons et les émotions (comme la menace) absorbent la majeure partie de notre attention, les disciplines artistiques sont donc des détonateurs ou des catalyseurs idéaux pour le développement total du cerveau.

- Utiliser des ressources pédagogiques: les couleurs, les images, les symboles, les diagrammes, les métaphores et les images sont avantageux pour le processus d'apprentissage, car ils stimulent l'hémisphère droit et améliorent la connexion avec la gauche, permettant ainsi un apprentissage total. Il s'agit donc d'utiliser autant que possible toutes les ressources disponibles pour développer le cerveau dans son intégralité au cours du processus d'apprentissage.
 - Établir une relation entre les hémisphères droit et gauche afin que les fonctions des deux puissent être utilisées; Il est recommandé d'utiliser des supports informatifs enrichis d'éléments sensoriels, de telle sorte que la composante verbale (constituée de concepts et de mots) soit renforcée par la créativité des images et des symboles, donnant naissance à une unité ou structure de connaissance.

Comme on peut le constater, les récentes recommandations issues du domaine des neurosciences coïncident avec le besoin impératif des éducateurs de favoriser les changements et de réorienter les pratiques pédagogiques en classe. Ces pratiques éducatives cherchent à s'aligner sur les exigences sociales, les nouvelles approches et les tendances de la pédagogie dans le contexte mondial. La discussion qui a été générée autour de ces préceptes passe par la délimitation du meilleur scénario possible d'apprentissage de l'élève qui, selon Payer (2010), doit être basé sur sa réalité particulière pour qu'il puisse réaliser ses propres structures de réflexion et libérer son potentiel créatif. Un environnement centré sur l'élève lui permettra de s'approprier les concepts et de les mettre en contexte (Soto, 2017 : 60).

Les nouvelles pratiques établies à l'intérieur de la salle de classe ne sont pas seulement une option pour une meilleure transmission, mais elles constituent, au final, des éléments de reconnexion de l'individu avec lui-même, et permettent la recherche de ces éléments et situations où il peut s'ouvrir à l'extérieur et aux autres individus. Actuellement, l'utilisation d'histoires a été étendue dans de multiples contextes, avec des finalités, des acteurs et des niveaux d'éducation

différents (formels ou informels). Les exemples que nous présentons ci-dessous ne sont qu'un petit échantillon de la façon dont les histoires peuvent être instrumentalisées pour assurer un apprentissage ciblé, inclusif et dynamique.

Dans cet ordre d'idées, les types d'enseignement et d'apprentissage mettent l'utilisation des histoires et des contes au centre de la stratégie, car ils sont liés au développement de valeurs, d'une certaine morale ou mode de vie, des compétences et des pratiques pour une vie spécifique, de la pensée critique, de la construction du sens, de l'identification d'un contexte et d'acteurs qui agissent comme un archétype de l'apprentissage et dont dérivent les messages et les inférences.

Les histoires, nous l'avons vu, sont un élément de présence permanente chez tous les individus. En eux, un large éventail de pratiques apparaît, et elles sont transmises à travers un récit où il est possible de distinguer les acteurs, le contexte, les objectifs, le problème et le résultat. Techniquement, toutes les personnes, à un moment donné de leur vie, ont pu transmettre leurs expériences à travers une histoire. C'est donc un outil de pensée puissant et élémentaire. Les utilisateurs de l'histoire peuvent être capables de produire et d'interpréter des récits, de mener des conversations spontanées, de donner un sens aux arguments et aux situations qui les entourent, d'obtenir des informations utiles et de communiquer la même histoire ou d'en créer une nouvelle selon le contexte. C'est un « artefact cognitif » (défini comme un objet matériel ou mental qui active ou améliore la cognition) qui peut aider à expliquer les compétences en résolution de problèmes qui sont soutenues par le récit. Selon Herman (2003), les histoires (comprises comme un artefact cognitif) fournissent un service multi-situationnel, étant donné la richesse et la durée de leurs processus et produits. Leur pouvoir d'organiser la pensée et le comportement dans différents domaines de l'activité humaine font la preuve d'une telle affirmation. Parmi les différentes études sur l'utilisation de l'histoire comme outil pédagogique, on peut citer:

Soto (2017) a mené des recherches avec des élèves de troisième année du primaire, en utilisant des histoires afin d'améliorer le processus de lecture-écriture de l'élève. L'histoire, dit l'auteur, a permis le développement de processus cognitifs tels que: identifier un problème, synthétiser la trame, caractériser les personnages, établir une séquence (début, développement et fin de l'histoire), reconnaître et définir des mots inconnus, explorer la pré-connaissance, et générer la production de textes, graphiques, dessins et représentations scéniques concernant le contenu et le message du texte, la reconnaissance des valeurs et la prise d'engagements personnels.

À Malaga, l'Association *Málaga Acoge* a lancé depuis 2014 le projet *Intervención Integral con Mujeres en el Ámbito Familiar* (Intervention globale auprès des femmes en milieu familial), avec l'aide du ministère de l'Emploi et de la Sécurité sociale et du Fonds Européen d'Intégration. Cela implique la création d'ateliers mensuels cherchant à consolider un réseau autogéré de mères, abordant divers sujets liés à la maternité et à l'éducation. Les ateliers utilisent le conte pour que les mères aient un outil simple et ludique dans leur travail d'éducatrices. Le conte est utilisé pour contribuer à la construction de références alternatives dans les différentes étapes (infantile, primaire et adolescence) dans les domaines du langage égalitaire, de l'éducation aux valeurs et même la production et transformation des contes traditionnels (Málaga Acoge, 2018).

Dans la recherche de García (2014), l'auteur nous montre l'importance du conte au stade de l'éducation de la petite enfance, en tant qu'élément qui transmet les valeurs. À ce stade, les enfants sont attirés par ce support, qui crée un intérêt et une motivation dont il faut profiter, les événements et les éléments transmis dans l'histoire sont gardés dans la mémoire du nourrisson, ce qui les fait réfléchir attitudinalement sur tous les sujets. D'une certaine manière, le nourrisson est initié à l'histoire, il se met dans le rôle des personnages et a la possibilité de résoudre des problèmes qu'il peut ensuite appliquer à la vie réelle. Les histoires servent de modèles pour faire face au monde.

Cárdenas et Ferrer (2009) ont lancé un projet destiné à 38 élèves âgés de 10 à 15 ans, en 5e année dans une école primaire de Bogotá. Ces élèves ont été confrontés à certains problèmes tels que: la malnutrition, des difficultés d'apprentissage et de comportement et à cela s'ajoute le fait qu'ils vivent dans un environnement hostile et agressif avec des nombreuses carences socio-économiques et affectives. Leur objectif était de chercher à améliorer les compétences en communication de base (lecture, écriture, écoute, expression orale) et le développement des capacités de réflexion (classer, comparer et contraster, induire-déduire et prendre des décisions). Selon les auteurs, l'histoire a permis aux élèves d'exprimer leurs émotions, de prendre conscience de leurs peurs et de les élaborer à travers la création littéraire, renforçant ainsi les capacités de communication recherchées.

Kalra (non daté) propose l'utilisation d'histoires comme outil pédagogique pour l'alphabétisation de groupes multi-divers (en termes de diversité ethnique et culturelle) en Inde, un pays où l'éducation de masse est relativement nouvelle. Face aux méthodes conventionnelles et peu attrayantes des enseignants et à la diversité ethnique des groupes, la difficulté pour les enfants

d'apprendre à lire et à écrire est énorme. Pour l'auteur, la lecture et l'écriture enseignées par des exercices et des pratiques répétées (les enseignants les perçoivent comme un ensemble fixe de compétences universelles et neutres) sont étrangères aux enfants dont le contact avec l'enseignement scolaire est rare. Pour ce faire, il propose l'utilisation de contes et d'autres formes de littérature afin que l'expérience individuelle vécue constitue la base de l'apprentissage en classe et permette aux enfants de trouver et de perfectionner leur pouvoir d'interprétation et leur voix. La lecture n'est pas un processus statique, elle est guidée par les hypothèses et les préoccupations du lecteur, qui fournissent une sorte de « cadre » pour créer du sens. L'idée traditionnelle d'une seule lecture possible (comme on l'a vu précédemment, certains théoriciens considèrent même qu'il n'y a qu'une seule lecture correcte) met en danger l'imagination et l'échange avec l'enfant, un dialogue ou une communauté en classe. Les occasions de lire de la littérature, de raconter des histoires ou de lire à haute voix permettent aux élèves de se connecter à leurs propres pensées, sentiments et souvenirs, et ainsi à mieux se comprendre. Cela aide également l'enseignante à mieux comprendre ses élèves et à comprendre que le processus d'alphabétisation doit être lié à des modèles socioculturels plus larges qui se reflètent dans la compréhension des textes et de la production orale-écrite.

Dans l'enseignement infirmier, pour faire face aux défis contemporains en milieu scolaire et clinique, le conte et les récits oraux ont été proposés comme une nouvelle pédagogie "phénoménologique", basée sur une recherche interprétative, ce qui la rend toujours spécifique au lieu où il s'exerce et ne peut pas être généralisé d'une école à l'autre (bien que les méthodes et processus de pédagogie narrative soient transférables et puissent être mis en œuvre dans de nombreux contextes selon Nancy Diekelmann). Dans une étude, Diekelmann *et al.* (2001) décrivent les expériences communes et les significations partagées de sept enseignants et étudiants dans cinq écoles d'infirmières dans quatre États du Midwest aux USA. Grâce à la méthode de la pédagogie narrative, les étudiants en soins infirmiers, les enseignants et les cliniciens partagent et interprètent leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage. Cela leur permet de développer des pratiques de renforcement communautaire et d'améliorer le climat d'apprentissage et la participation scolaire.

L'éducation en plein air est une pratique de plus en plus récurrente dans divers domaines et régions de la planète. Cette pratique a récemment été appliquée aux questions culturelles et

environnementales. Stewart (2008) s'appuie sur la littérature (en particulier sur celle liée à l'histoire culturelle et à l'histoire de l'environnement) pour explorer comment cette discipline pourrait éclairer la recherche et la pédagogie de l'éducation en plein air et aborder les problèmes culturels et environnementaux actuels de communautés et d'emplacements géographiques spécifiques. Dans ses recherches, il tente de démontrer comment la lecture du paysage et l'utilisation d'histoires ou de récits historiques peuvent aider les éducateurs et les participants en plein air à étudier et à réfléchir sur les relations entre l'expérience personnelle et les processus culturels et écologiques complexes qui ont façonné les lieux où nous vivons et travaillons.

Écrire une autobiographie (ou choisir un ordre narratif pour présenter les faits professionnels qui ont façonné un cheminement de carrière sous la forme d'un récit) permet de réaliser que toute la formation n'est pas linéaire et qu'elle se compose de nœuds, de boucles, de répétitions, de pauses, de progrès spectaculaires, de hauts, de bas... C'est la logique à l'œuvre derrière la recherche de Bliez-Sullerot (1999), qui analyse comment l'utilisation de l'histoire de la vie professionnelle (ou récit de vie professionnelle) dans la formation des enseignants permet de travailler sur l'identité professionnelle. Cette proposition pour enseignants est une réflexion sur les objectifs de leur choix professionnel, et cherche à ce qu'ils prennent en main leur histoire et leurs évolutions professionnelles, en réfléchissant toujours sur la continuité, la cohérence ou la transition volontaire, du moins supposée, d'un événement à l'autre. Pour l'auteur, la réorganisation du passé nous permet de donner un nouvel ordre à l'avenir, de redéfinir le rythme auquel nous opérons.

Dans le même sens, les histoires et les contes ont été utilisés comme mécanisme de gestion dans différents secteurs et domaines, bien qu'il ne nous appartienne pas de discuter de cette dimension, il convient de mentionner quelques exemples pour expliquer l'énorme potentiel du récit lui-même.

La plate-forme virtuelle *GlobalGiving* basée à Washington sert de collecteur de fonds privés auprès des citoyens, des organisations, des innovateurs et des bailleurs de fonds afin qu'ils puissent développer une compréhension des causes profondes des problèmes sociaux complexes. Les fonds collectés sont utilisés pour répondre aux besoins de la population et pour orienter les donateurs. La plateforme concentre les histoires de personnes ou d'associations, qui répondent à un questionnaire court et personnalisable et écrivent un récit. L'organisation présente les histoires aux donateurs et ils décident en fonction de l'impact que leur soutien peut avoir sur la communauté ou

sur la personne. L'organisation forme également des bénévoles des communautés participantes à sortir et à recueillir des histoires pour former une métahistoire commune, dont l'avantage secondaire est de renforcer les liens communautaires. Les histoires sont utilisées parce que la narration donne aux citoyens la liberté de définir les questions qui devraient être les plus importantes pour ceux qui essaieront de les aider. Ce sont les communautés qui définissent leurs besoins, qui définissent les problèmes rencontrés par les personnes ou les effets sur les groupes au sein d'elle-même. Le *storytelling* est utilisé, comme l'illustre ce cas, comme un mécanisme de gestion économique qui aide à recueillir les commentaires de la communauté à grande échelle, à répondre de manière rentable aux besoins des donateurs et à les connecter à travers une histoire partagée (Global Giving, 2019).

Le professeur Marshall Ganz de Harvard a lancé son projet *Public Narrative* en 2009, une méthode de partage d'histoires dans laquelle les membres d'un groupe ou d'une campagne partagent leurs histoires et renforcent l'implication des personnes dans son organisation. Le professeur a lancé son projet sous la prérogative que les récits sont les plates-formes où nous apprenons à prendre des décisions et à construire nos identités, en tant qu'individus, en tant que communautés, en tant que nations. Sur cette idée, chaque individu a une histoire qui peut amener les autres à l'action. Un récit public peut mobiliser les autres pour agir efficacement au nom de valeurs partagées, c'est pourquoi il a besoin de l'utilisation à la fois de la raison et de l'émotion, qui peuvent toutes deux être transmises dans une histoire. Son projet engage les gens à expliquer pourquoi ils devraient changer le monde (leur motivation) et comment ils peuvent agir pour le changer (leur stratégie). La narration publique est le « pourquoi », l'art de traduire les valeurs en action à travers des histoires (Ganz, 2009).

D'autres exemples de la façon dont les histoires peuvent être utilisées comme plates-formes pour l'action politique et comme mécanismes pour soutenir les politiques publiques sont: le projet *It Gets Better*, qui recueille les témoignages de plus de 50 000 personnes à travers le monde, où elles parlent des difficultés qu'elles ont dû affronter en 'sortant du placard', ainsi que la démonstration de soutien à ceux qui connaissent actuellement des problèmes. C'est une plateforme qui recherche le dialogue public et l'éducation des individus en termes de coexistence et d'acceptation de la différence.

De même, *l'Open Society Foundation*, à travers son initiative *The Health Media*, propose une formation en narration et en assistance à la production à des groupes travaillant sur des sujets tels que la prévention du sida pour les professionnel(le)s du sexe en Afrique du Sud et les droits des personnes handicapées mentales en Moldavie.

Nous n'avons mentionné qu'une petite sélection de domaines dans lesquels des contes et des histoires ont été appliquées. Nous avons vu, à travers ces exemples, qu'il existe un immense potentiel pédagogique, car ils fournissent un enrichissement du langage de l'individu, permettent non seulement à celui-ci d'exprimer ses émotions et ses sentiments, mais aussi de les traduire et de les communiquer. Les contes et les histoires préparent l'individu à la vie, quel que soit le moment où ils sont utilisés, car tant dans l'enfance que dans la formation professionnelle ou tout autre moment de la vie adulte, ils permettent le développement de l'imagination, l'anticipation, la préparation pour l'avenir et pour affronter les peurs et les angoisses. De manière générale, il est possible d'identifier les avantages suivants dans l'utilisation de l'histoire comme instrument pédagogique (Molina Prieto, 2008 : 5-6):

- Facilitent la structuration temporelle dans l'esprit de l'individu, reliant temporairement les événements et réussissant à identifier des modèles de comportement utiles pour la planification⁴⁸.
- Transmettent des valeurs sociales et des modèles de comportement et d'action qui aideront l'individu à faire face à la vie en société.
- Permettent le développement de l'imagination, de la logique et de l'expérimentation impersonnelle.
- Dans les histoires utilisées dans l'enfance, les personnages présents sont des archétypes de comportement avec lesquels le jeune enfant peut faire preuve d'empathie ou de rejet.
- Lorsque l'histoire est utilisée sous sa forme orale accompagnée de la version écrite, elle permet d'apprendre du vocabulaire et de développer des compétences en lecture et en écriture.
- Pour l'enseignant, l'histoire est un moyen de connaître ses élèves.

⁴⁸ Dehaene et Brannon (2011) étudient les impacts de la cognition mathématique et comment les idées d'espace, de temps et de nombre sont codées dans les circuits du cerveau et comment un tel codage explique les processus d'apprentissage et ses impacts au niveau éducatif.

Jusqu'à présent, on a vu que les histoires et les contes ont des effets à trois niveaux (neuronal, social et dans un groupe), de sorte que la (trans)formation évoquée précédemment opère dans différents aspects de la vie quotidienne et des contextes où l'individu et la communauté se rencontrent. En deux mots: les histoires et les contes produisent généralement la réalité en même temps qu'ils le font au niveau individuel. Récapitulons les niveaux abordés.

Dans le domaine biologique (sans oublier que les histoires sont le résultat des mécanismes évolutifs du corps pour anticiper les réponses.), diverses études ont prouvé le fonctionnement du cerveau lorsque des histoires sont présentes chez un individu et que leur lecture est fortement associée à l'activation de diverses zones cérébrales. Premièrement, les zones impliquées dans le traitement sémantique (trouver un sens dans le langage), qui sont essentiels dans le traitement du langage oral et la compréhension de la lecture. Deuxièmement, les zones du cerveau qui favorisent l'imagerie mentale (la formation d'images mentales), ce qui fait penser à Hutton *et al.* (2017) que la visualisation des représentations joue un rôle clé dans la compréhension des histoires et dans la préparation pour la lecture. Ces processus neuronaux améliorent l'acquisition d'autres capacités intellectuelles ou stimulent le développement de l'empathie chez les enfants.

Au niveau social, les professeurs de psychologie Dan McAdams et Erika Manczak (2015) montrent que les histoires et les contes sont, plus que la représentation, la phénoménologie même de la vie quotidienne, ils contiennent les moteurs de la vie quotidienne, Ils transmettent l'expérience émotionnelle, les croyances religieuses, les sentiments de contrôle et le sens de l'action⁴⁹, la fonction de la pensée consciente. Ces éléments façonnent et entretiennent le sentiment de soi, à partir duquel nous devenons des agents sociaux. Pour ces psychologues, les histoires ne sont pas exactement une biographie, car celle-ci énumère les faits et les événements d'une vie, elles sont plutôt la structure même dont on vit. Les histoires intègrent ces faits et événements: elles les séparent et les rassemblent pour donner un sens. De telle manière que leur récit devient une forme d'identité, dans laquelle les choses que quelqu'un choisit d'inclure et la façon dont elle la raconte, peuvent refléter et façonner qui elle est. Une histoire de vie raconte non seulement ce qui s'est passé, elle explique aussi pourquoi c'était important, ce que cela signifie pour la personne, ce qu'elle deviendra et ce qui se passera ensuite.

⁴⁹ Le sens de l'action fait référence à la conscience subjective que l'individu est en train d'initier, d'exécuter et de contrôler ses propres actions volontaires dans le monde (Jeannerod ; 2003 : 1).

En termes de groupe, les histoires permettent de standardiser un récit commun, ou des récits différents selon les différents domaines de la vie: professionnelle, familiale, religieuse, etc. Le ou les récits utilisés en groupe sont une toile où toutes les expériences et événements spécifiques des individus du groupe se croisent, divergent ou se contredisent. Dans cette toile, les perceptions, les valeurs et les compréhensions sont standardisées (sans perdre le libre arbitre), la manière dont ces expériences sont standardisées réside dans une analyse personnelle des expériences de l'individu à la lumière de ce que l'histoire montre. Dans le cas des enfants, ils identifient des leçons ou acquièrent des connaissances sur d'autres expériences de vie, favorisant un certain type de développement ou de croissance à travers des séquences externes et certaines affirmations sur le « Je ». Le fait de pouvoir lier des aspects personnels à d'autres a une énorme valeur sociale, car il est le fondement de la société.

C'est à la fin de l'adolescence et dans les premières années de l'âge adulte que les histoires permettent la construction de l'identité, car à cette époque, les individus ont déjà développé certains des outils cognitifs dont ils ont besoin pour comprendre une histoire de vie cohérente et se projeter sur d'autres. Au cours de cette période, les individus se concentrent davantage sur la cohérence causale (la capacité de décrire comment un événement a conduit à un autre) et la cohérence thématique (la capacité d'identifier les valeurs générales et les motifs qui se répètent tout au long de l'histoire). Au fur et à mesure que l'âge progresse, les histoires et les éléments qu'elles contiennent tendent à un certain type de stabilisation, contrairement aux jeunes, (un temps où les histoires varient constamment). Dans une étude de McLean (2008), sur l'identité narrative dans deux groupes de participants, l'un parmi les jeunes (de la fin de l'adolescence au début de l'âge adulte) et l'autre parmi les personnes âgées (plus de 65 ans), les personnes âgées avaient plus de cohérence thématique et racontaient plus d'histoires sur la stabilité, tandis que les jeunes adultes avaient tendance à raconter plus d'histoires sur le changement.

Cette variation temporelle est connue, selon McAdams et Manczak (2015), comme la stratification de trois aspects du soi: le moi-acteur, le moi-agent et le moi-auteur. Presque dès la naissance, les gens sont des "acteurs". Ils ont des traits de personnalité, ils interagissent avec le monde, ils ont des rôles à jouer: fille, sœur, mère. A partir du moment où ils sont suffisamment mûrs pour avoir des objectifs, ils deviennent également des « agents », ils continuent à remplir leurs fonctions et à interagir avec le monde (ils sont toujours des acteurs), mais ils prennent des

décisions dans l'espoir de produire les résultats souhaités. Et enfin, le moi-auteur vient lorsque les gens commencent à regrouper des idées sur l'avenir avec des expériences du passé et du présent pour former un « Je » narratif. Cela pourrait expliquer pourquoi il y a une variation dans le plaisir et les préférences de certains types d'histoires de fiction par rapport à d'autres, selon l'âge (apparemment, la plupart des enfants se concentrent sur la trame, tandis que les jeunes préfèrent les histoires qui favorisent les explications des événements, et les adultes celles où les personnages ont une voix présente la plupart du temps).

Lorsqu'elles sont utilisées en groupe, les histoires renforcent les liens entre les informations personnelles et les informations d'autres personnes. Ainsi, les choses qu'une personne dit ou pense deviennent plus accessibles à elle-même et plus mémorables pour l'autre. Il s'agit de créer des effets à long terme (c'est-à-dire qu'elles opèrent à long terme). Par conséquent, elles sont utilisées comme un outil dans de multiples contextes. Les histoires sont de puissants mécanismes de transmission lorsque l'on travaille en groupe, car elles façonnent la culture et peuvent devenir de puissants récits qui viennent orienter la vie des gens et donner des lignes directrices à partir desquelles les individus doivent structurer leurs propres actions, pour le meilleur ou pour le pire. Par exemple, l'idée générale de la vie: chaque individu doit 'aller à l'école, obtenir son diplôme, trouver un emploi, se marier, avoir des enfants, fonder une famille ...'. Ceci, bien sûr, comporte des inconvénients évidents, de nombreuses personnes peuvent être stigmatisées si elles ne suivent pas ce schéma narratif à la lettre. De cette façon, les histoires peuvent également fournir des attentes irréalistes de bonheur pour de nombreuses personnes (Beck, 2015).

Les histoires et les contes sont des moyens, des supports, des instruments et des formes par lesquelles l'homme peut en apprendre davantage sur l'extérieur et sur lui-même. Grâce à elles, l'homme a pu (se) (trans)former (lui-même), a pu concevoir une version de lui-même et concevoir une société en mutation permanente. La (trans)formation, avons-nous dit, est un double processus qui opère à l'extérieur et à l'intérieur, l'individu transforme l'extérieur des histoires (aspect pédagogique) et en même temps l'individu se forme (la transmission apporte des émotions et des sentiments qui deviennent ensuite des modèles de comportement).

Les contes et les histoires (trans)forment car ils indiquent à l'homme la "meilleure" façon d'agir, ils marquent le pas pour lui, ils ouvrent la brèche pour qu'il se développe dans un monde où

l'incertitude règne sur l'ordre, ils aident à approfondir un peu plus les domaines de la vie d'où l'expérience humaine prend un sens; sens à partir duquel l'individu s'oriente et agit.

Les histoires qui ont commencé il y a des millénaires n'étaient pas simplement un moyen de passer le temps et d'effrayer le vide créé par la conscience de soi. Elles n'étaient pas non plus simplement le reflet de cette conscience de soi qui a progressivement émergé et est devenue complexe chez l'homme peu à peu.

Les histoires elles-mêmes étaient une forme de personnalité, elles incarnaient le comportement souhaité et disaient ce que l'individu devait ou ne devait pas faire ou dire. Les histoires étaient la personnalité elle-même parce qu'il y avait des traits de disposition, des buts et des valeurs. D'une certaine manière, elles étaient des conteneurs où le comportement humain et les émotions prenaient forme, grandissaient et s'adaptaient pour survivre.

Avec le temps, les histoires continuent de jouer un rôle fondamental dans nos vies. Elles ne sont ni bonnes ni mauvaises, ce ne sont que des cadres à travers lesquels la réalité est représentée. La question n'est pas de savoir si elles peuvent donner un sens à la vie, car elles le font (comme le montrent les nombreux exemples utilisés), mais, plutôt de répondre à la question : dans quelle mesure ces histoires peuvent-elles refléter des réalités compatibles avec la vie de l'individu ?

Autrement dit, même en sachant que le moi-agent est capable d'identifier et de raconter des événements: de quelle manière les préjugés, les valeurs morales et sociales et les émotions autour d'un sujet peuvent-ils conduire différentes personnes à percevoir d'une certaine manière un événement sans que cela soit nécessairement le désir de l'individu? On peut penser, par exemple, aux tragédies causées par le terrorisme, où les événements, l'ordre, les causes et même les victimes sont entrevues à la lumière de certaines considérations qui échappent à toute personne, et qui viennent des médias de communication, des États, etc. La question est très importante, et dans l'analyse finale de ce travail nous essaierons de l'aborder, du moins en partie.

6.6. L'enseignement des langues à travers les contes et les histoires

Quand les premiers Espagnols sont arrivés en Amérique, ils ont trouvé une grande variété de langues : « l'Amérique du Sud était sans doute le territoire où la diversité linguistique dans le monde était la plus grande, en raison de ses nombreuses langues indigènes. Face à ce scénario babélien, la colonisation de l'Amérique par les Européens fut possible en grande partie grâce au processus d'évangélisation » (Pedroviejo, 2012). Ce processus d'évangélisation, qui était bien entendu l'objectif des frères franciscains, s'est accompagné d'un processus d'acculturation, car l'enseignement « des techniques de la menuiserie, la filature, la construction de canaux d'irrigation et la plantation et la récolte de nouvelles cultures telles que le blé » (*Ibid.*), était lié à l'enseignement religieux et permettait un apprentissage plus rapide. Cet exemple illustre comment une histoire (l'Évangile) a servi à transmettre des compétences, tout en étant également le véhicule de codes de langue (orale et écrite) et de configurations socioculturelles. Les histoires sont donc un instrument, un pont entre la communication et l'action sociale. Nous remarquerons ici que cette idée constitue le soubassement essentiel de la perspective actionnelle qui est actuellement à l'honneur dans le CECRL (Puren : 2015).

Puisque la langue est un produit social (étroitement liée à l'évolution historique de la conscience humaine, affirme Vygotski (1995 : 89)), l'apprentissage d'une langue est un processus conscient d'utilisation de règles grammaticales, et d'éléments pour résoudre les problèmes et les conflits. Les deux, contexte et interaction individu-société, favorisent le progrès cognitif et linguistique.

Une langue implique non seulement la mise en œuvre des aspects formels de la pensée, mais aussi une immersion totale dans l'imaginaire culturel. Elle est un acte physico-acoustique qui mobilise tous les sens au-delà du geste et de la parole (Soulaine, 2013); un processus par lequel les conditions, les plus favorables aux intérêts et aux motivations citoyennes d'apprentissage, sont créées, comme l'a remarqué Bandura (1997).

Selon Pedersen (1995), les histoires sont la plus ancienne forme de littérature, dont la forme créative a toujours été utile aux différentes cultures du monde car elle améliore l'apprentissage d'une langue, sa lecture, son écriture, son expression et sa compréhension orale. Son exploitation pédagogique est de plus en plus courante, notamment dans le domaine des langues, car elle renferme un riche potentiel de littérature orale, qui contient valeur poétique, jeux de mots, une

interactivité verbale intense, un vocabulaire abondant, la fonction d'acquisition de l'usage du mot, la structuration logique d'un discours, les phénomènes de transfert socioculturel, une dimension socio-historique. Bref, la richesse qui peut être exploitée est grande, et les pédagogues et les enseignants s'en rendent de plus en plus compte (Tessonneau, 2004: 99).

Sur la base des résultats d'un programme de recherche qui a analysé les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants de 3 à 6 ans, divers auteurs convergent autour de trois idées principales: a) le développement du langage (analysé par les cours de langue d'un enfant de 3 ans) dépend de la relation entre l'alphabétisation et la race, le sexe et le statut socio-économique. b) L'apprentissage des langues chez les enfants est lié à l'organisation de l'écriture, à l'intentionnalité du langage des enfants, à la générativité du langage, au traitement cognitif, à l'écriture comme forme d'action sociale et au texte comme unité de base de la langue. Et c) que les implications de ces résultats profitent au développement de méthodologies d'alphabétisation et d'apprentissage basées sur l'incorporation de ces éléments, parmi lesquels les histoires et les contes sont des instruments essentiels (Harste *et al.*, 1984).

Cela serait prouvé peu de temps après dans une enquête menée par Guttman (1984), qui démontrerait que la narration chez les enfants d'âge préscolaire permettait d'améliorer le lien entre la compréhension de l'histoire et la communication des structures narratives du texte (la production de discours), des résultats qui peuvent être interprétés, selon l'auteur, comme un reflet des processus cognitifs impliqués dans le codage et le choix des propositions comme structures de clause ou comme un reflet des processus impliqués dans la production de structures de cadres propositionnel au niveau macro.

Dans deux expériences menées dans des écoles primaires en Nouvelle-Zélande, les enseignants ont lu des histoires à haute voix aux enfants, en passant des tests de lecture avant et après, pour évaluer dans quelle mesure les enfants ont acquis un nouveau vocabulaire. Les résultats ont démontré que les contes et les histoires orales sont une source importante d'acquisition de vocabulaire, même si la lecture s'accompagne ou non de l'explication de l'enseignant sur la signification de ces mots (Elley, 1989).

À la fin des années 1980, une discussion a émergé liant théorie et pratique dans l'enseignement des langues secondes qui se concentre sur les moyens de permettre une interaction significative dans les classes de langue. Différents arguments ont émergé dans la discussion, par

exemple, la diversité des approches pédagogiques existantes, tels que les méthodes grammaticales et l'approche communicative. Les deux ont souligné le rôle important de la salle de classe en tant qu'environnement pour l'acquisition du langage, la sélection de matériaux appropriés et le rôle du domaine affectif. Ces éléments façonneront ce qui sera décrit plus tard comme la méthode dite de *Total Physical Response –TPR* (réponse physique totale), qui commencera à utiliser le langage naturel à travers différents supports artistiques tels que les chansons de jazz, la musique, la poésie, les contes, les dramatisations et le théâtre, les jeux et les activités affectives.

L'enseignement linguistique se fera à travers eux, reliant leur contenu aux formes grammaticales nécessaires de la langue, c'est à dire un programme théorique avec des objectifs et des propositions de travail. Il s'agit d'une méthodologie de communication assez complète qui prend en compte la relation entre l'apprentissage et le développement, les facteurs de personnalité, les approches de test (pour mesurer la maîtrise de la langue) les compétences linguistiques et les résultats scolaires (Richard-Amato, 1988).

Sous la présomption épistémologique que le sens dérive de l'expérience par l'imposition de structures narratives présentes dans les histoires, Bell (2002) considère que les humains apprennent mieux une deuxième langue en sélectionnant les éléments d'expérience liés à leurs attentes. L'auteur souligne que, bien que la notion d'« histoire » diffère dans chaque culture, des éléments communs sont présents dans chacune d'elles, ce qui permet une identification interculturelle chez les individus. Par exemple: la forme des histoires, les rôles possibles en leur sein, les chaînes de causalité, le sens qui nous conduit à un point culminant, etc. Dans son étude des histoires pour l'enseignement de l'anglais aux étudiants non autochtones, différentes disciplines telles que l'histoire, la littérature, la sociologie et la linguistique convergent.

Selon Tessonneau (2004), la dimension pédagogique de l'histoire couvre trois domaines importants du développement personnel de l'individu.

1. Une dimension thérapeutique, liée au fait qu'un jeune, en plein développement, est désireux d'être reconnu. Lorsque l'histoire est utilisée dans sa version bilingue, quelle que soit la considération du statut, la langue de départ ou d'arrivée (dominante ou minoritaire), place l'individu dans une situation d'égalité, ce qui peut aider à débloquer l'individu, lui donner confiance en l'apprentissage linguistique qu'il reçoit n'est pas détaché de la langue

maternelle, mais au contraire qu'il est le prétexte pour les relier. La thérapie consiste, comme le dit l'auteur, à

"redonner une place à une langue qui n'a pas le privilège de sortir de son territoire, c'est aussi re-valoriser la culture du groupe qui la parle, et ceci est important pour un réancrage identitaire. Savoir d'où l'on vient, qui on est, permet de se sentir mieux dans sa peau, d'avoir confiance en soi. Autrement dit, en cherchant à accepter sa propre différence comme une richesse supplémentaire, on peut mieux accepter l'autre et ceci est le début de la rencontre, du dialogue, de la communication interculturelle, que nous offre le conte en version bilingue. De plus, cet échange n'est pas seulement identitaire, mais renvoie à de multiples exploitations scolaires" (Tessonneau, 2004: 102).

2. Une dimension socioculturelle: les histoires, notamment en version bilingue, permettent de rétablir la dimension universelle de ce genre, de traiter la relativité spatio-temporelle, de travailler sur des représentations liées aux expériences individuelles, de maintenir la transmission identitaire sur les personnages. Cela signifie qu'elles sont à la fois un promoteur linguistique et culturel, et permettent un dialogue entre les gens.
3. Une dimension formatrice en matière linguistique: les histoires, étant le moyen d'expliquer et d'introduire un discours argumentatif sur lequel différents éléments (lexique, grammaire, conjugaison, etc.) peuvent être débattus, enseignés et exercés, deviennent, plutôt qu'auxiliaires, un élément central de l'enseignement des langues.

En ce sens, la dimension thérapeutique relie la classe où une langue étrangère est apprise avec le monde qui l'entoure, ou plutôt les mondes qui l'entourent. Le professeur Yanick Lefranc le dit en ces termes : « la classe devient une micro-institution qui donne le droit à la parole et aux silences, et un droit de réponse. (...) Dans l'espace de cette « république didactique », grâce à l'organisation du travail, l'individu est à la fois valorisé par les autres et protégé de leur emprise. Les sujets peuvent s'exprimer, tenter de convaincre, mais la confrontation distancée des opinions tient tout le monde... en respect » (Lefranc, 2008 : 498). Cela indique que les modèles sociaux sont reproduits en classe et que le positionnement de l'individu et de l'apprentissage sur un pied d'égalité permet des comportements d'apprentissage collaboratifs positifs.

L'incorporation d'histoires et de contes dans la classe a été encore plus importante, en particulier avec l'essor de l'approche communicative, qui a mis l'accent sur la communication orale et l'utilisation de diverses techniques qui permettent son amélioration. C'est précisément

l'insistance sur la composante orale qui conduit Lerner (1999) à proposer l'utilisation de la lecture, compte tenu de son rôle crucial dans la culture, et de son potentiel d'accès à l'énorme richesse d'informations qui nous entoure. Pour cela, il propose l'utilisation de lectures graduées (textes de fiction courts, écrits spécialement pour les élèves ELE, avec la structure d'un roman ou d'une revue, qui appartiennent majoritairement au genre détective ou suspense) sélectionnées (selon le niveau et la qualité de la langue et le contenu de chaque histoire) et variées pour assurer l'intérêt des élèves. Selon Acquaroni (1996: 18), ces types de contes et d'histoires personnelles doivent être "suffisamment suggestifs et ouverts pour qu'ils puissent servir comme un jeu dans la classe, afin de provoquer cette négociation qui est le moteur interne qui caractérise la communication". L'avantage d'utiliser ces textes est que l'élève qui ne connaît pas la langue, mais sait lire la sienne, mobilise les stratégies qu'il connaît déjà pour apprendre à lire l'espagnol, ou les développe de pair avec l'enseignant s'il est absent.

Il y a un débat parmi les professeurs de langues sur les textes gradués ou adaptés, car certains ne les considèrent pas comme des textes authentiques, c'est pourquoi ils ne seraient pas un modèle de langue. De nombreux professeurs d'espagnol considèrent que les adaptations sont des versions 'dénaturées' qui offrent une vision déformée de l'œuvre originale dont elles partent, car ce sont des textes « manipulés avec un objectif didactique, visant un niveau d'apprentissage spécifique et qui ont été considérablement réduits en longueur, perdant ainsi une grande partie de leur essence littéraire » (Ventura, 2015: 45).

En plus des textes gradués ou adaptés, il existe différents supports pour l'enseignement d'une langue de différents types (narratif, dramatique et poétique). Par exemple, le roman, le conte, la micro-histoire, le théâtre et la poésie. Compte tenu de leur extension, le conte, la micro-histoire et la poésie sont plus faciles à utiliser et pour les travailler entièrement en une seule séance sans grandes difficultés. L'élève peut y travailler la grammaire et le lexique, répéter la prononciation et chercher le sens de ce qui lui cause des difficultés. En améliorant leurs compétences en lecture, ils assimilent également certaines structures linguistiques ou grammaticales, apprennent des significations connotatives et dénotatives, des jeux de mots, des proverbes et des dictons populaires. Ce sont des supports qui permettent une lecture intensive et permettent aux étudiants d'élargir leur vocabulaire grâce à une lecture attentive. Les activités qui peuvent être menées à travers eux vont d'une batterie de questions sur le texte, à demande d'ordonner certaines parties du

texte, des questions à choix multiples (a, b, c), vrai / faux, d'inférence, liées à sa vie quotidienne, parmi tant d'autres (Ventura, 2015: 40).

La projection de l'individu dans les contes (bien que cette vertu soit plus ou moins homogène dans presque tous les genres) est possible parce qu'ils reproduisent des situations communicatives qui se produisent dans des situations réelles. Autrement dit, les processus de communication sont les mêmes dans les contes et dans la salle de classe, car, dit Ohmann (1987), les personnages fictifs projettent leurs actes de discours à partir de l'expérience quotidienne de l'utilisation du langage. De cette manière, expérience personnelle et acte fictif de parole se croisent, le lecteur s'adapte à l'auteur, puisque l'auteur a adapté sa transcription verbale à une situation qui peut lui être familière.

Dans le même temps, les contes justifient l'actualité et l'intérêt de l'élève, c'est-à-dire qu'ils activent l'apprentissage culturel, étant donné que la quantité d'informations sur la société qu'ils reflètent est très riche. Il est remarquable de voir que la tradition du conte hispano-américain (région dans laquelle le conte moderne est particulièrement présent) offre un répertoire très large, ce qui permet de travailler sur tout type d'information culturelle souhaitée (García et Moreno, 2001). Cela se justifie, comme Santamaría (2000: 653) le mentionne « par le fait que la langue et la littérature sont interdépendantes et s'expliquent mutuellement, de sorte qu'il est nécessaire de les combiner pour que l'étudiant étranger acquière une vision plus complète de la langue et de la culture qui veut apprendre. Un texte littéraire non seulement familiarise l'étudiant étranger avec la langue, mais le met également en contact direct avec des questions d'histoire littéraire ».

L'utilisation de contes et d'histoires est répandue sur toute la planète. Malgré le fait qu'il n'existe pas de tradition importante de narration contemporaine, la possibilité qu'elle serve d'instrument pédagogique formel est très élevée. Il va sans dire qu'un nombre énorme de pays ont déjà appliqué des expériences, donc les énumérer ou citer des travaux dans ce domaine est, en plus d'être très difficile, inutile. Pour cette raison, nous présenterons les travaux réalisés dans l'enseignement de trois langues, anglais, espagnol et français. La première langue a été pionnière dans la mise en œuvre de cet outil, et les deux autres ont suivi lentement, la consolidant comme un élément clé de l'apprentissage à l'intérieur de la classe. Cette section se terminera par la présentation du très récent mélange entre l'utilisation des histoires et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

6.6.1. L'enseignement de l'anglais et l'utilisation de contes

Au cours des dernières décennies, apparaissent de plus en plus d'initiatives qui favorisent la transmission socio-culturelle de l'enseignement des langues, comme les pratiques artistiques promues par le Cadre Européen de référence pour les langues (CECRL). La conception en vigueur consiste à considérer l'élève comme un acteur de son propre apprentissage tout en favorisant son immersion dans la langue apprise en tant qu'acteur social. Il y a également une émergence de l'utilisation des histoires comme un instrument pour le développement des compétences de communication et pour l'apprentissage de l'anglais. Cet outil pédagogique commence son parcours dans le monde anglophone. Ainsi, nous pouvons trouver différentes études sur la relation entre les processus d'acquisition du langage et de socialisation dans des dispositifs d'apprentissage utilisant des histoires.

1. Ochs et Schieffelin (1982: 2) indiquent que le processus d'acquisition d'une langue est fortement affecté par le processus de socialisation, et que l'acquisition de connaissances dépend pour beaucoup de l'interprétation que chaque individu a de certaines situations. Pour promouvoir ces aspects, ils utilisent *The developmental stories* ou la description des événements et des interactions (verbales et non verbales) dans les méthodes d'enseignement pour enfants.

2. Au début des années 1990, Blaine Raine développe une méthode pour réactiver l'intérêt que les étudiants avaient perdu dans leur apprentissage de la langue avec des méthodes pédagogiques classiques (guides d'enseignement, par exemple). Sa méthode, *TPR (Total Physical Response) Storytelling* est basée sur l'idée d'Asher selon laquelle les étudiants apprennent une deuxième langue de la même manière qu'ils l'ont fait avec leur langue maternelle: de la parole au texte (la grammaire, la lecture, l'écriture et le vocabulaire (Lozano, 2015:15)). Blaine se rendit compte qu'en racontant des histoires avec des commandes à la troisième personne du singulier, il était possible de développer une technique de mémoire étendue chez les étudiants. Il a également observé que le fait que les élèves interprètent le rôle des personnages améliorait l'efficacité de la méthode.

3. L'utilisation d'histoires permet aux enfants qui apprennent une langue d'être prêts à écouter ou à lire, en facilitant la compréhension de la structure et de l'organisation syntaxique (Mallan, 1991), du vocabulaire (Cooper, Collins et Saxby, 1992) et de la création de sens (Wright, 1995). Snow et Tabors (1993) ont constaté que si les enfants connaissent la sémantique des mots, ils

peuvent élucider ce qui se passe dans l'histoire, et créer leurs propres histoires. Cette complexité augmente les exigences, les connaissances et les compétences linguistiques chez les enfants (Glazer et Burke, 1994); ce développement des compétences critiques, littérales et d'inférence encourage l'utilisation de représentations et de symbolisations mentales, ainsi que le bagage culturel, social et conceptuel possédé (Dwyer, 1988).

6.6.2. L'enseignement de l'espagnol et l'utilisation de contes

Actuellement, de nombreux chercheurs de différentes disciplines (en particulier en anthropologie et en histoire, où cette question a été largement étudiée) sont intéressés par l'utilisation des histoires. Ils essaient notamment de montrer la relation entre l'individu et le social, en mettant l'accent sur la dynamique socio-culturelle à travers laquelle les individus, grâce à la langue, se construisent comme des acteurs sociaux. Les histoires montrent que l'intervention humaine et l'action sociale individuelle sont mieux comprises dans le cadre de la construction de soi et par des institutions et des relations sociales spécifiques (Maynes, *et al.*, 2012: 2).

Dans le cas de l'utilisation de l'histoire dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère (ELE), les travaux de recherche suivants peuvent être mentionnés:

Martínez de Rituerto (1996) propose diverses activités simples, par exemple: a) travailler avec les histoires: à partir de quatre illustrations qui représentent les quatre moments principaux de l'histoire choisie: début, développement, point culminant et résultat; b) montrer et nommer des objets lorsqu'ils sont mentionnés dans l'histoire; c) représenter certains gestes et actions et mentionner ce qui est fait dans l'histoire; d) désorganiser et réorganiser l'histoire; e) rechercher / écouter et remarquer des informations spécifiques, selon le niveau de difficulté que permettent les connaissances des élèves. Après avoir travaillé avec l'histoire, selon l'auteur, il est pratique de proposer des activités pour comprendre et mémoriser l'histoire, le vocabulaire, les structures concrètes, les phrases couramment utilisées, la morale et tous les éléments sur lesquels il faut travailler.

Nakagawa de Masunaga (2012), considérant la difficulté rencontrée par les étudiants japonais dans l'utilisation des déterminants en espagnol (compte tenu de leur absence en japonais), a mené des recherches dans différentes universités où l'espagnol est enseigné comme spécialité. Grâce à une méthodologie qualitative et quantitative, en utilisant l'histoire *Regalo para una novia* de

l'ouvrage d'Isabel Allende *Cuentos de Eva Luna* a identifié les utilisations et les valeurs qui sont plus difficiles pour les étudiants japonais et ainsi être en mesure de proposer des solutions adéquates qui permettent aux étudiants un meilleur apprentissage.

Pour Iriarte (2009), les histoires nous permettent de travailler sur les quatre objectifs fondamentaux de la compétence littéraire: promouvoir l'habitude de lire, favoriser le plaisir de lire, faciliter la compréhension et faire connaître des œuvres et des auteurs importants. Sa proposition pour les classes d'ELE se concentre sur une moindre participation de l'enseignant en faveur d'un apprentissage plus actif des élèves grâce à une formation technique par la création et l'imitation de textes et d'auteurs, une diminution de l'importance excessive du vocabulaire en classe, et un rappel permanent du plaisir de lire.

L'intérêt pour la langue et la culture hispaniques en Islande a augmenté au cours des dernières décennies, de pair avec le nombre d'étudiants et de centres d'études qui proposent des cours de langue. Face à ce scénario, Magnúsdóttir (2012) a évalué la disponibilité lexicale des élèves ELE dans l'enseignement secondaire en Islande, constatant que la productivité des mots est assez faible chez les élèves interrogés, l'auteur recommande donc d'enseigner le vocabulaire dans la didactique des langues de l'enseignement secondaire, en utilisant des supports qui permettent d'augmenter le nombre de mots selon les différents centres d'intérêt. Pour cela, l'auteur considère qu'il est conseillé d'utiliser des textes narratifs, y compris des contes et des activités sur des sujets tels que le temps libre, la famille, les amis et connaissances, les voyages et le travail.

Pour Pisonero del Amo (2004), la réalité de la salle de classe, loin de l'environnement adéquat pour l'enseignement décrit dans de nombreuses études, comprend généralement une grande variété de capacités, de degrés de motivation, de niveaux socioculturels et d'intérêts scolaires très différents. Sans oublier la diversité des capacités des enseignants (en termes de préparation technique, degré de motivation, d'implication et de participation) et le manque de ressources adéquates ou le nombre excessif d'élèves dans la classe. Face à ce scénario, l'apprentissage d'une langue est assez difficile, sa proposition implique l'utilisation d'instruments ludiques, essentiellement des jeux. Et parmi eux, il montre sa prédilection pour les contes, très utiles pour améliorer l'apprentissage chez les jeunes étudiants (jusqu'à 14 ans), parce qu'ils connaissent les contes populaires dans leur première langue. Les routines d'écoute concernant les contes, garantissent une approche de la culture du pays dont la langue est étudiée de manière simple et

attrayante. D'après l'expérience de l'auteur, les contes permettent de faire le lien avec les connaissances antérieures que les élèves ont tirées de leurs expériences d'apprentissage de la première langue et qui peuvent être transférées, sans grand effort, vers la deuxième langue ou la langue étrangère.

Ubach (2005) considère que pour avancer dans l'usage habituel de la langue, c'est-à-dire dans la situation prototypique où les deux interlocuteurs qui partagent le même contexte spatio-temporel et qui établissent un échange linguistique à visée communicative, il faut utiliser les textes, puisque dans l'expéditeur y code son message en l'absence du destinataire. En d'autres termes, l'expéditeur et le destinataire ne partagent pas le contexte spatio-temporel, ce qui oblige l'expéditeur, en principe, à accorder une attention particulière au résultat final de ce processus de codage linguistique, car le récepteur ne peut pas être sûr s'il décode correctement les déclarations à l'aide de questions adressées à l'expéditeur, ce qui est fréquent dans une conversation. Pour illustrer cela, il analyse deux histoires (l'une de Fernando Aramburu et l'autre de Javier Cercas) et illustre son hypothèse: selon laquelle lorsque nous lisons un texte littéraire, se produit un processus de communication qui nous donne accès à des connaissances, des idées ou des sentiments. Cela a apporté quelque chose de nouveau dans notre façon de regarder le monde et de nous y situer. Tous ces éléments sont un terrain fertile pour l'exploitation dans la classe d'ELE, suggère l'auteur.

6.6.3. L'enseignement du français et l'utilisation de contes

Dans le cas du FLE, l'utilisation des histoires comme outil pédagogique est ancienne, bien que son expansion soit assez récente, comme en témoigne la revue de la base de données Synergies, le magazine de la Francophonie, où l'on observe une augmentation exponentielle du sujet au cours des dix dernières années. À l'heure actuelle, il est possible de trouver des exemples d'utilisation d'histoires et d'histoires et de contes comme outil d'apprentissage des langues à tous les niveaux d'enseignement (maternelle, primaire, secondaire, lycée, université) et linguistique (débutant (a1-a2), intermédiaire (b1-b2) et avancé (c1-c2)). Voyons quelques exemples concernant le FLE:

Sarda (2017) explique son expérience dans une école maternelle du Lycée français de Caracas, au Venezuela, où, grâce aux contes, elle a pu appliquer une série d'activités éducatives qui lui ont permis d'intégrer le groupe et de s'approprier la langue française. Dans son cas, explique l'auteur, la langue et le langage ont été acquis en même temps, grâce aux différentes activités qu'un conte permet, et du fait que les deux sont indissociables dans la pratique de la langue en école maternelle.

Berdal-Masuy et Briet (2009) utilisent le *storytelling* comme un outil dans leur parcours d'enseignement aux élèves de niveau A2, qu'ils organisent autour de tâches, guidées par le MECRL. Dans son cas, le conte est utilisé pour qu'ils apprennent les éléments de la narration et qu'à partir de là, les étudiants soient capables de proposer un scénario ou d'écrire une histoire réaliste, basée sur une succession de tâches spécifiques (liées à la vie quotidienne de l'étudiant).

De leur côté, Arzate et Velázquez (2012) cherchent à promouvoir l'utilisation du texte littéraire comme outil pédagogique dans la classe de FLE, sur la base de la perspective actionnelle, les auteurs présentent une expérience à l'Université Autonome de Querétaro, au Mexique. Pour cela, les auteurs sélectionnent des fragments du roman « Poisson d'or » de Le Clézio, à partir desquels elles mènent des activités pour intégrer des éléments culturels, des aspects grammaticaux et lexicaux.

Thonhauser (2016) s'intéresse aux genres textuels (dont le conte), à partir duquel il enseigne l'allemand comme langue étrangère dans une école primaire du canton de Vaud en Suisse francophone. L'exploitation didactique du genre permet à l'auteur de configurer et de promouvoir la « compétence textuelle », c'est-à-dire de comprendre le sens des activités liées aux textes authentiques, leur transformation et les tâches liées à cette transformation pour développer des compétences de communication, aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère.

Dubois (2017) propose d'apprendre le français comme langue étrangère à l'aide de dessins animés. Pour l'auteur, ce soutien est important car il part du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère implique la personne tout entière (c'est à dire, qu'il requiert toute son attention), un processus par lequel l'individu prend conscience des relations avec les autres dans leur altérité. Dans cette perspective, il est nécessaire de considérer l'individu comme un acteur social au sein de groupes sociaux plus complexes.

Le support qu'il propose, le dessin de presse, selon lui, est un objet privilégié d'apprentissage interculturel de la langue et de la culture françaises sous ses multiples facettes: sociale, historique, humoristique, discursive, linguistique. Et à partir de là, l'enseignement du FLE peut non seulement enseigner les codes de l'humour et familiariser l'apprenant avec eux, mais également décoder toutes les couches, signes et références qui se chevauchent et s'entrelacent. Dans le dessin, il y a la possibilité de raconter l'histoire librement, selon les moyens de l'individu, permettant à ceux qui ont un niveau supérieur d'aider les autres en difficulté. Dans les dessins, le texte associé nous

permet de rendre compte des mots réels ou déformés, de l'actualité, des personnalités publiques, des personnages populaires, des stars de la télévision ... enfin, de tout un éventail de nombreuses possibilités.

Ndikumagenge et Manirambona (2018) proposent d'articuler la langue et la littérature dans les cours de français au Burundi, ils recommandent l'enseignement de contes du Burundi qui, une fois esquissées certaines lignes directrices méthodologiques, et extraites certaines tâches et activités (visant des objectifs communicatifs, socioculturel et linguistique), l'apprentissage du français est plus substantiel et permet des effets positifs sur l'apprentissage de la langue et de la littérature.

Pour un panorama plus approfondi des analyses, des exemples et des différentes propositions pédagogiques en FLE, il existe deux ouvrages clés: *La littérature dans l'enseignement du FLE*, de Godard (2015) et *La littérature en FLE*, par Defays *et al.* (2014). Dans les deux, il est possible de trouver un grand nombre de nouvelles méthodologies basées sur la littérature (y compris le conte et les histoires) visant à renouveler l'enseignement des langues, à développer la communication et les compétences d'interprétation, en associant l'apprentissage des langues à la sensibilité, à l'imagination et à la pensée.

6.6.4. L'apprentissage des histoires et les TIC

Comme on peut le voir, au cours des dernières décennies, le *storytelling* est devenue une composante cruciale de nombreux programmes d'enseignement des langues à tous les niveaux scolaires. La plupart des centres éducatifs qui mettent en œuvre cet outil utilisent leur ancienne tradition (orale et écrite). Cependant, avec l'arrivée du monde virtuel et l'accessibilité des nouvelles technologies, les méthodes pédagogiques les ont utilisées pour les mettre au service des professeurs de langues. Que ce soit pour la conception de projets pédagogiques, la création de matériel, ou la pratique de l'élève. L'avènement des nouvelles technologies et leur intégration conséquente dans le curriculum a permis l'incorporation d'activités attractives pour remplacer, ou du moins compléter, les plus traditionnelles. Quelques exemples sont présentés ci-dessous:

Umaschi (1996) propose un programme virtuel appelé SAGE (*Storytelling Agent Generation Environment*), qui, selon l'auteur, permet aux enfants de concevoir et d'interagir avec leurs propres bases de données d'histoires inspirantes. L'objectif de cet outil est de leur permettre de se familiariser avec le monde extérieur et intérieur, de développer une meilleure idée de qui ils sont

et un ensemble de valeurs pour construire leur rôle dans le monde. D'une part, cela les motive à devenir leurs propres agents de narration, et ainsi à explorer la dynamique de la narration et la complexité du sens et de l'interprétation dans la communication. D'autre part, avec l'aide de l'ordinateur, le flux d'interaction conversationnelle et les règles de retournement sont facilités. Sa proposition est orientée vers la définition de l'identité de l'enfant, l'apprentissage d'une langue et la maîtrise de la technologie.

Un autre exemple peut être trouvé dans la narration ou l'histoire numérique (digital), qui peut être définie comme « un conte personnel au format multimédia mais dont l'origine se trouve au cœur de l'individu (...) la beauté de cette forme d'expression numérique est que les histoires peuvent être créées par des personnes n'importe où, sur n'importe quel sujet et partagées électroniquement dans le monde entier » (Meadows, dans Gregori-Signes, 2008 : 43). Les histoires numériques permettent l'union de la narration traditionnelle avec les TIC, contribuant à : a) l'enrichissement du portfolio électronique, qui est une nécessité imposée dans les principes du MECRL et b) l'utilisation de la technologie Web 2.0 pour l'apprentissage des langues (Gregori-Signes, 2008). Pour l'auteur, la combinaison des TIC et de la narration peut aider à comprendre les conventions de genre et de sous-genre (par exemple, poésie, théâtre, roman, discours persuasif, publicités, etc.). Les caractéristiques des différents genres peuvent être utilisées comme point de référence pour une étude plus approfondie (réception et interprétation) d'une autre langue, des discours en général, des œuvres littéraires ou d'autres types de récits (par exemple, publicité, sitcoms, articles du journal, entre autres) (*Idem*, 48).

Santos-Green (2013) raconte comment, dans son expérience dans les salles de classe des États-Unis, l'utilisation de la technologie (le web et la construction de vidéos) motive beaucoup plus les étudiants en langues à se concentrer sur l'utilisation contextuelle de la langue, au lieu du développement du vocabulaire de base. Son étude de la narration numérique est basée sur une intersection de la théorie de l'acquisition du langage secondaire, de la compréhension pédagogique de l'apprentissage des langues et de diverses stratégies pédagogiques.

Dans une autre étude, Ming Thang *et al.* (2014) utilisent la narration numérique, qui combine l'art de la narration avec une variété d'images audio, vidéo et multimédias numériques, comme outil d'apprentissage des langues dans une université publique malaisienne, un mélange qui est efficace pour améliorer le développement des compétences linguistiques et des compétences

d'apprentissage des langues (autonomie, collaboration et résolution de problèmes), bien que les auteurs mettent également en garde contre la forte résistance à la technologie qui prévaut encore chez certains instructeurs, ce qui pourrait conduire à l'échec de l'intégration de la technologie.

Hur et Suh (2012) analysent l'utilisation de trois nouvelles technologies (tableau blanc interactif, narration numérique et *podcasting*) dans une classe de *English Language Learners* (ELL) et leur impact positif sur le développement des compétences de vocabulaire et la création de récits numériques, dans un programme intensif d'anglais d'été de 60 heures basé sur le modèle d'installation protégée avec des élèves de 3e et 4e années aux États-Unis.

Pour Ohler (2007), la combinaison de la technologie et des histoires est puissante tant que les élèves ne négligent pas le message (l'histoire) en se concentrant sur la maîtrise de la technique (Ohler, 2007, p. 45). Selon l'auteur, il faut considérer que les médias sont utilisés simplement pour amplifier l'impact d'une histoire, la rendant encore plus puissante. La technologie sert une histoire, et non l'inverse. L'auteur présente une étude réussie avec des enseignants chinois de niveau supérieur du EFL (*English as a foreign language*) participant à un programme de formation des enseignants à l'Institut national de l'éducation, de l'Université de technologie de Nanyang à Singapour.

La quantité de recherches et de publications sur le lien entre la technologie et l'apprentissage des langues a augmenté, à mesure que les TIC deviennent de plus en plus importantes dans tous les domaines de la vie quotidienne. Les nouvelles technologies, c'est un fait, influencent les contextes et les formes d'expression et de communication, et elles ont été formées comme des instruments auxiliaires pour les professeurs de langues et les chercheurs, qui les aident dans leur pratique d'enseignement ou leur programme de recherche (Chun, *et al.*, 2016). En même temps, ils permettent aux étudiants d'établir un lien entre les codes linguistiques, culturels et de sens, dans différents médias, contextes et supports (traditionnels ou nouveaux). La question consistera à ne pas permettre à la technologie d'être le centre d'apprentissage, mais plutôt d'être un instrument au service de l'apprentissage la langue.

6.7. Conclusions partielles

Le conte et les histoires forment, comme on peut le voir dans tous les ouvrages cités (qui ne représentent qu'une infime partie de toutes les recherches menées sur le sujet), une partie des méthodes pédagogiques actuelles, et on peut même considérer que grâce à leur dimension polyfacétique ils peuvent être considérées comme l'une des principales méthodes d'apprentissage des langues.

La polysémie du *storytelling* rend cette utilisation possible. Le fait qu'un conte (ou une histoire) puisse être abordé sous différents angles: psychologique, psychanalytique, ethnologique, sociologique, linguistique, offre de nombreuses formes d'apprentissage et des points de départ sur lesquels un tel apprentissage peut nourrir l'expérience individuelle.

Le conte, dont l'origine, nous l'avons vu précédemment, se retrouve dans le folklore des civilisations, donne forme aux sociétés en créant un patrimoine commun. Les histoires rendent l'homme « civilisé » parce qu'elles l'éduquent sous ses canons culturels, sociaux, politiques et économiques. Elles servent donc à mettre en évidence les valeurs culturelles de la société en question. Et donc, à comprendre que les histoires dans leur forme orale sont une source d'apprentissage à partir de laquelle il est possible d'enrichir et de perfectionner une langue, ainsi que de comprendre et d'exprimer des valeurs sociales et culturelles, le tout de manière ludique basée sur le plaisir et le divertissement.

Les contes et les histoires servent également à identifier et à adapter le sens des mots au contexte, à exprimer adéquatement les idées et les émotions, à identifier les conflits narratifs, les façons dont ils sont résolus et les techniques utilisées pour les exprimer.

Ce sont des outils pédagogiques à la fois pour l'histoire qu'ils racontent et pour les personnages, qui sont suffisamment anonymes pour que le lecteur ou l'auditeur se sente identifié à eux, voyage, découvre le monde, vive les expériences et passe les mêmes épreuves qu'eux.

Il s'agit ainsi d'univers familiaux, d'espaces irréels où le réel se concrétise. Dans les histoires, l'homme se développe en tant que tel et donne donc un sens à la société. En même temps, le conte aide à trouver des parallèles entre ses expériences, ses idées, ses observations et ses sentiments, présents et passés, tout en respectant les aspects normatifs de la langue.

Tous ces éléments peuvent être utilisés en classe pour aborder autant de sujets que souhaités. La fonction initiatique du conte a une valeur pédagogique et didactique incomparable. Lorsqu'il s'agit d'apprendre-enseigner une langue, ces éléments servent de base à l'élève pour mieux comprendre les éléments linguistiques que l'enseignant souhaite transmettre, mais surtout les fonctions sociales de cette langue. Dans cette dimension, le conte a un grand avantage, surtout si l'on considère sa taille.

Le conte est un texte court, très approprié pour être introduit dans son intégralité pendant le temps d'une classe. Bien qu'il soit court, son contenu est riche, il peut donc également convenir pour travailler pendant plusieurs sessions en fonction du type de contenu sur lequel il est souhaité de travailler. Il s'agit donc d'une unité solide avec laquelle il est possible de travailler, et à travers laquelle il est possible de transmettre un ensemble d'éléments, de variantes, de versions, de règles, de fonctions, etc., à partir desquelles l'étudiant peut apprendre et comparer, d'une manière plus facile.

Le conte est un instrument ludique, une forme de plaisir. Si l'enseignant parvient à comprendre son caractère, il pourra l'utiliser de la même manière en classe, obtenant la participation active de tous les élèves de sa classe. Dans l'enseignement d'une langue, il est particulièrement utile car il possède une dimension collective inhérente, dont l'enseignant peut profiter pour établir ou installer un dialogue permanent en classe, dans lequel apparaissent les éléments de travail proposés selon les différents centres d'intérêt des étudiants.

C'est également un élément qui, étant une forme narrative artistiquement riche, devient lui-même une source d'inspiration pour la création artistique des élèves. Les contes et les histoires peuvent, si l'enseignant les organise de cette manière, être des vecteurs d'inspiration pour que l'étudiant explore de multiples dimensions, y compris l'écriture, la pratique de deux composantes importantes de l'enseignement des langues, la compréhension et la production écrite. Même là où l'étudiant manque d'inspiration, il sera possible de le résumer, de le réécrire, de l'adapter, de le transcrire, de faire des transpositions, toute forme de réécriture lui permettra de se déplacer entre les différents éléments linguistiques, sociaux et culturels qui le composent.

Si dans le travail avec le conte et les histoires la langue orale et écrite est utilisée comme instrument d'apprentissage (mémorisation des informations, récapitulation et révision) et planification d'activités de plus en plus complexes, il sera également possible:

- D'exprimer oralement et par écrit les éléments contenus dans l'histoire, l'histoire, l'anecdote, la narration collective ou l'histoire utilisée en classe; de différencier également les idées essentielles des idées accessoires.
- D'identifier les éléments non linguistiques qui accompagnent la communication orale (prononciation, rythme de la parole, intonation, certains gestes, posture et mouvements corporels, entre autres), mais, en même temps, être capable de les exprimer.
- De développer l'habitude et le goût de la lecture et de la lecture à haute voix, en distinguant l'essentiel de l'accessoire.
- D'améliorer l'expression écrite et voir dans le conte une source d'information, mais aussi de plaisir, d'enrichissement et d'amélioration de la langue elle-même, où se reflètent certaines valeurs sociales et culturelles qui définissent une société.
- D'identifier et de comprendre les éléments qui permettent l'enrichissement de l'élève, pas nécessairement linguistiques (illustrations, photographies, etc.), la compréhension des vers et de la prose, la structure de l'histoire: présentation, nœud et dénouement.

Pour conclure, l'histoire est une boîte à outils à la disposition des enseignants de ELE, son utilité est plus que prouvée et sa diversité est une garantie de jouissance/plaisir et d'apprentissage. Ces conclusions sont renforcées par les résultats de l'atelier pratique sur la narration dans l'enseignement des langues, réalisé pour cette thèse. Ce qui est décrit en détail dans l'annexe et dont nous présentons les résultats ci-dessous.

6. 8. (Coda) Atelier pédagogique sur l'utilisation des histoires dans l'enseignement de l'ELE

Jusqu'à présent, nous avons passé en revue une série de théories, de concepts et de travaux de recherche qui soutiennent l'argument selon lequel les histoires et le *storytelling* permettent d'apprendre une langue, c'est-à-dire aident l'individu avec l'intégration des compétences de communication (grammaire, sémantique, orthographe, prononciation et autres).

Une expérience pédagogique créée dans le cadre de cette thèse est proposée ci-dessous, afin de pouvoir illustrer comment l'apprentissage de la langue passe aussi par l'apprentissage de tout ce qui existe autour du mot. C'est-à-dire la compréhension sociale et culturelle d'un message dans une situation donnée et dans un contexte linguistique.

Notre objectif n'est pas de prouver scientifiquement les impacts d'une pédagogie de ce type, mais de travailler avec les étudiants et de montrer dans quelle mesure l'immersion socioculturelle en Espagnol permet le développement de stratégies où la langue s'enrichit de références ou de significations qui dépendent de la culture plutôt que la langue elle-même. En d'autres termes, l'atelier cherche à montrer que la langue peut être apprise à travers de nouveaux codes, et à travers des communications plurielles, de groupe et plus sociales. Avec cela, un enrichissement produit par une autre façon de voir les choses est acquis, par d'autres moyens, dans d'autres environnements et d'autres histoires. Cette proposition repose sur deux argumentaires.

- Celui de Damasio, qui affirme que les histoires sont des éléments de formation tant sur le plan biologique que cognitif, mais aussi sur le plan socio-affectif (développement des émotions collectives). C'est-à-dire, en même temps qu'elles créent un individu social, elles développent son identité. Elles forment et transforment.
- Le deuxième argument est celui de Jablonka, qui considère que les histoires sont un moyen d'accéder à la connaissance. C'est-à-dire une manière de s'approprier le monde, qu'elles permettent également de déterminer comment dire ou affirmer ce qui est réel.

Ainsi, cette proposition pédagogique vise à ce que, à travers des histoires, les participants à l'atelier confrontent une manière de voir le monde et de le reproduire, qui passe par un apprentissage orienté vers leur enfant intérieur. Faire attention à l'histoire dans son intégralité, et

uniquement aux mots qui les intéressent (par méconnaissance, par exemple) ou les interpellent, en se concentrant sur ce que les mots font en eux, car dans ce sentiment se trouve le lien social que nous cherchons à éveiller. En même temps, une réflexion est recherchée sur la manière dont les mots se transforment dans l'individu. Autrement dit, dans la manière dont nous apprenons des histoires parce qu'elles sont des modèles de comportement, mais ensuite nous les intériorisons, nous les renouvelons et les transformons.

Apprendre une langue par le *storytelling* consiste à confronter l'élève à certaines situations de la vie à partir desquelles il pourra obtenir des informations utiles pour son développement, des descriptions de contextes, des détails et des nuances qui détermineront la meilleure compréhension des environnements qu'il connaît (ou pas); des dialogues qui lui invitent à réfléchir sur son rôle au sein d'une société. Dans les histoires, il n'y a pas seulement la possibilité de connaître la langue, car elle fonctionne non seulement de manière isolée, mais elle est également insérée dans un contexte et une situation spécifiques. Et connaître ces éléments permet d'enrichir l'apprentissage socioculturel de l'individu. Les histoires améliorent la langue, mais elles aident aussi l'individu à développer des modèles d'action dans des situations et des circonstances spécifiques, elles lui intègrent à une société, elles lui aident à intégrer la réalité et le langage.

L'atelier proposé comporte donc deux moments clés, un moment d'apprentissage linguistique qui cherche à faire redevenir des enfants tous ses participants, et un moment de réflexion sur le langage, sur les acteurs des histoires, leurs liens avec le monde extérieur: en bref, l'interaction entre la langue et l'individu.

6.8.1. Présentation et Objectifs

Cette partie décrit la recherche appliquée menée dans le cadre de l'évaluation de la perspective actionnelle. L'atelier a eu pour but le renforcement des résultats dérivés de la recherche théorique.

« Cuéntame y cuenta conmigo », ainsi nommé l'atelier pédagogique sur l'utilisation des histoires dans l'enseignement de l'ELE, a cherché à montrer l'importance d'écouter et de raconter des histoires car ces activités constituent un besoin humain qui existe depuis les temps anciens. À travers elles les informations et les pratiques sont enseignées et transmises et avec elles se construisent la société et l'identité des individus. Leur caractère si riche fait d'elles un instrument stimulant et créatif dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE).

Cette dimension fut explorée dans l'atelier animé par Refugio Chávez Ramírez, en collaboration avec l'équipe CHER EA4376 de l'Université de Strasbourg. Il s'est déroulé en quatre sessions de trois heures. L'atelier était destiné aux étudiants diplômés ayant une orientation de formation en espagnol langue étrangère. L'appel a réussi à rassembler 9 participants, les mêmes qui ont assisté aux quatre séances de travail en atelier.

L'objectif principal de cette application pratique était de vérifier comment les histoires peuvent être utilisées comme ressource pédagogique dans les classes ELE, en raison des possibilités offertes par leurs caractéristiques rhétoriques (brièveté, une certaine trame, des éléments universels tels que les sentiments, les valeurs, les pratiques, l'intertextualité, les structures grammaticales simples, entre autres).

L'atelier a été organisé de manière à promouvoir divers aspects de l'enseignement des langues, qui ont été mentionnés dans ce chapitre. D'une part, récupérer, autant que possible, l'activité ludique que l'enfant laisse derrière lui en grandissant et qui, dans bien des cas, disparaît complètement chez l'adulte. Cette dimension sera recherchée car elle est gratifiante et peut remplacer chez l'adulte le sentiment « d'obligation » d'apprendre, par le plaisir du jeu, la fantaisie, la rêverie, et en stimulant l'imagination. L'atelier se veut donc un outil qui nourrit les possibilités de libération et d'enrichissement de l'adulte.

D'autre part, la littérature (en particulier les contes et les histoires), par leur nature et par leur origine, est mémoire et aventure du langage, elle donne l'occasion de rencontrer une autre qui nous habite et nous conditionne. Aussi, la culture est un monde personnel à partir duquel les histoires peuvent être abordées, comprises et sur lesquelles nous pouvons construire un monde nouveau. Notre motivation était de promouvoir la sensibilisation et le désir de communiquer (montrer le lien entre la culture et les histoires). Mais au-delà, montrer que dans cette communication l'individu partage plus que des fonctions communicatives, qu'il établit un lien avec l'autre, qu'il le comprend et qu'une interaction est possible.

Dans un troisième moment, l'atelier a cherché à être un outil pour planifier, organiser et évaluer les processus d'enseignement-apprentissage en ELE, ainsi que pour améliorer la performance et développement des compétences. Pour y parvenir, l'atelier a proposé une introduction aux aspects théoriques de base de la narration, à partir desquels il est possible d'identifier des concepts et des notions applicables à l'enseignement de l'espagnol.

Il convient de mentionner que l'atelier était également adapté à tous ceux qui ont des préoccupations au sujet du processus de narration; car ils y trouveraient de l'aide à partir du moment où l'inspiration, l'idée ou l'anecdote surgit dans la pensée, jusqu'à ce qu'elle soit révélée aux autres, ainsi que son instrumentalisation pour d'autres types d'apprentissage.

6.8.2. Développement didactique

L'atelier a suivi le schéma de Fernández de Caleyá (2013: 282), qui propose de répartir le développement de l'apprentissage en plusieurs groupes: l'adaptation de l'histoire, les objectifs linguistiques poursuivis, les identités de l'histoire, l'interaction, l'élaboration des matériaux, la construction de sessions et l'évaluation.

Chacun d'eux est à son tour composé des éléments suivants:

1) Adaptation de l'histoire:

- a. Séquence en épisodes
- b. Adaptation linguistique
- c. Choisir des mots ou des phrases clés pour comprendre l'histoire
- d. Possibilité d'adapter la narration à certains dialogues dans certaines scènes
- e. Description des personnages
- f. Description de l'environnement
- g. Possibilité de sélectionner et de présenter des illustrations dans certaines parties de l'histoire

2) Objectifs linguistiques

- a. Vocabulaire
- b. Phonétique
- c. Aspects grammaticaux
- d. Compétences et comment les appliquer
- e. Fonctions de langue
- f. Situations communicatives

3) les identités présentes dans l'histoire

- a. Qui sont les personnages, comment se sentent-ils, quelles sont les similarités avec les étudiants.
- b. Ce qu'ils disent, comment s'expriment-ils dans différentes situations

4. *L'Interaction* : jeux de présentation, jeux de rôle, d'affirmation, de confiance, de communication, de coopération

5. *Elaboration des matériaux à utiliser selon l'historique à traiter*

6. *Sessions*:

- a. Objectifs: quels sont les contenus et comment les appliquer dans chaque séance
- b. Activités⁵⁰(le choix d'activités se trouve dans la section 6.4.5) : elles sont de deux types.
 - I. Activités prises entièrement de sources académiques et citées
 - II. Activités adaptées à partir de certaines sources et citées

7. *Évaluation*:

- a. Fonction formatrice
- b. Fonction socioculturelle
- c. Fonction thérapeutique

Ce développement didactique a donné lieu aux trois étapes dans lesquelles chaque session d'atelier a été divisée, et qui sont décrites ci-dessous.

6.8.3. Organisation et méthode

L'atelier s'est déroulé sur un total de 12 heures organisées en quatre sessions. Chaque session était organisée en activités regroupées en trois phases différentes: la phase de pré-lecture, la lecture elle-même et la phase de post-lecture.

- Dans la première phase, des activités de contextualisation ont été menées sur les histoires abordées. Le responsable de l'atelier a donné une approche de l'époque, de l'origine et de

⁵⁰ Les activités utilisées tout au long de l'atelier, ainsi que leur description, se trouvent dans l'annexe de cette section.

l'auteur (le cas échéant). Il était également possible que les étudiants eux-mêmes soient responsables de la recherche de ces informations (sur Internet, par exemple). Ensuite, à partir du titre, des hypothèses sur le sujet à traiter, les personnages, pourraient être créés, ainsi que l'imagination autour d'un vocabulaire qui apparaît dans le texte à travers des arbres d'idées.

- Dans la deuxième phase, les activités proposées pour la lecture elle-même, nous avons identifié les différents styles qui apparaissent, spécifié le vocabulaire, défini les aspects physiques et psychologiques des personnages, utilisé la créativité en remplissant des textes ou des phrases incomplètes et nous avons déterminé la structure de l'histoire.
- Dans la dernière phase, après la lecture, des activités ont été menées telles que: écrire des compositions, dessiner des personnages et les comparer, écrire la fin des histoires interrompues, la réécrire, créer une version mise à jour, travailler sur des structures grammaticales répétées, énumérer les personnages par ordre d'importance, identifier les rôles et les significations sociales qu'ils ont selon chaque élève, raconter l'histoire du point de vue de l'un des personnages, résumer, parler de la propre expérience des élèves, leur interroger sur leur éventuelle identification avec l'un des personnages, créer une morale, se questionner sur des possibles histoires similaires dans le pays d'origine de chacune.

6.8.4 Le choix des activités et des récits

6.8.4.1. Le choix des activités

La principale caractéristique qui unit toutes les activités utilisées dans l'atelier est qu'elles ont été développées par des enseignants spécialisés dans le monde de l'enseignement de la langue espagnole. Les idées innovantes de ces enseignants ont été converties en activités déjà réalisées et testées par eux-mêmes dans la classe de langue (et ont même été répétées par d'autres enseignants dans d'autres contextes). Et dont les résultats, affirment-ils, montrent qu'elles fonctionnent.

Les activités sont basées sur diverses sources bibliographiques, certaines plus générales (c'est-à-dire des activités d'échauffement qui ont été utilisées dans la phase de pré-lecture de l'atelier), et d'autres plus spécifiques ont des sources concrètes. Dans le tableau suivant sont décrites les sources consultées et utilisées :

Tableau 24 Sources utilisées pour l'élaboration de l'Atelier "Cuétame y cuenta conmigo"

Type d'activités	Source
Générales	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación. (2011). Acti/España 15 Actividades para la clase de español. Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda. Londres, 75p. Foz Colas, Elena et al. (2009) ¡ASÍ SE HABLA! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación. Ministerio de Educación de España. Embajada de España. Agregaduría de Educación en Hungría. 120 páginas. Xunta de Galicia (2010). Producción de textos: El cuento (lengua castellana). Consellería de Cultura, Educación e Universidade. Dans : https://www.edu.xunta.gal/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1302260518/contido/cuento/modulos/es/modulo01_p.html#contenido_popup_popup_1 (31/03/2021).
Spécifiques	
Séance 1. Phase Pre-lecture. Activité 3 (<i>crear un cuento a partir de un título de 3 palabras</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Antonio Monzón Antonio (09/05/2016). Creo un cuento a partir de palabras. Blog: Taller de escritura creativa. Proyecto de la asignatura de Lengua y Literatura orientado a un aula de 3ro de Primaria, Beniel (Murcia). Dans : http://habiaunavezunaula.blogspot.com/2016/05/creo-un-cuento-partir-de-palabras.html (31/03/2021).
Séance 1. Phase Lecture. Activité 3 (<i>refranes y expresiones populares mexicanas</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Sardelli M.ª Antonella (2010). <i>Los refranes en la clase de ELE. Didáctica.</i> Lengua y Literatura. vol. 22. 325-350 Villafranco, Gerardo (01/01/2016). 10 refranes y su sabiduría para ser mejor emprendedor. Dans : https://www.forbes.com.mx/10-refranes-y-su-sabiduria-para-ser-mejor-emprendedor/ (31/03/2021)
Séance 2. Phase Pre-lecture. Activité 2 (<i>un primer acercamiento a los personajes</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Crespo Sastre, María Teresa y González Villán, Carlos. (2007). "El cuento en la enseñanza de español como lengua extranjera: una propuesta didáctica", págs. 169-183. <i>Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española</i>, Valencia. Jorge Martí Contreras (coord.).
Séance 2. Phase Pre-lecture. Activité 3 (<i>las fábulas y los personajes</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Abreu Moreira, Rafaela (2019). <i>La fábula como recurso didáctico para la comprensión lectora del español como lengua extranjera en jóvenes y adultos del centro de enseñanza Odylo Costa Filho - Sao Luis Ma., Brasil.</i> Disertación académica en Maestría en Lingüística Española – Universidad Autónoma de Asunción. 105 páginas. Esopo (Sans date). <i>Fábulas.</i> Vol. 2. Biblioteca de la Caja de Jubilaciones y Pensiones Bancarias de Uruguay. Dans : https://www.cjpb.org.uy/wp-content/uploads/repositorio/serviciosAlAfiliado/librosDigitales/Esopo-Fabulas-2.pdf (31/03/2021)
Séance 2. Phase Post-lecture. Activité 1 (<i>Trabalenguas</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Acosta Urbano, Lourdes (09/05/2016/). Pronunciación de ELE. Actividades para trabajar en la clase. Revista digital de la INESEM. Dans : https://revistadigital.inesem.es/idiomas/pronunciacion-de-ele/ (31/03/2021). Programa de Respaldo al Aprendizaje. (2020). <i>Trabalenguas.</i> Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Dans : https://www.cse.udelar.edu.uy%2Fprogres%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F11%2F2020%2F06%2FTrabalenguas.docx (31/03/2021)
Séance 3. Phase Pre-lecture. Activité 1 (<i>lenguaje corporal</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Candel Víctor (28/09/2012). Comunicación no verbal: El significado de 35 gestos corporales durante una entrevista laboral. Dans : https://victorcandel.com/2012/09/28/el-significado-de-35-gestos-corporales-durante-una-entrevista-

	laboral/#:~:text=Pellizcarse%20o%20tocarse%20alguna%20parte,falta%20de%20inter%C3%A9s%20por%20cansancio (31/03/2021).
Séance 4. Phase Lecture. Activité 1 (<i>escritura conjunta de un cuento</i>)	<ul style="list-style-type: none"> SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL ESTADO DE SONORA (2007). Cuentos breves latinoamericanos. Secuencia 6. Libro de Español II. Nivel Secundaria, Ciclo escolar 2007-2008. Dirección de Educación Telesecundaria. http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/Libros%20de%20Telesecundaria/Libros%20Telesecundaria%20Segundo%20Grado/Libro%20para%20el%20alumno%20Volumen%20I/Espa%C3%B1ol/Pag%20146-181/lpa_esp2_v1_146-181.pdf?filename=Libro/TS_LBR_2/LPA_ESP_2_V1/lpa_esp2_v1_146-181.pdf (31/03/2021)

6.8.4.2. Le choix de récits

En ce qui concerne la sélection des histoires, il ne faut pas oublier que le processus général d'apprentissage des langues est influencé par les personnes présentes dans l'environnement, les objets physiques, les lieux et les significations données à chacun d'eux. Piaget, dans ses études sur l'épistémologie génétique, en a parlé dans sa conception des phases du développement cognitif des enfants (en considérant l'adaptation des individus à l'environnement).

C'est pour cette raison que les récits et les histoires sont de la plus haute importance, car la langue et la culture y convergent. Afin de pouvoir les utiliser correctement, il est très important dans la planification de l'enseignement, la sélection des matériaux et des contenus, car ceux-ci serviront de pont entre l'enseignant, l'élève et la réalité que les deux connaissent. En ce sens, les histoires et récits sélectionnés pour cet atelier ont accordé une attention particulière aux facteurs suivants (Graves, 2002):

- D'abord la L2 / LE qui est enseignée (espagnol), il est donc nécessaire que l'espagnol soit au centre de la discussion et des activités à mener;
- Deuxièmement, la L1 des élèves ;
- Troisièmement, l'environnement et le contexte dans lesquels l'étudiant évolue;
- Quatrièmement, les besoins des étudiants;
- Cinquièmement, le niveau d'apprentissage (dans ce cas, le niveau est avancé);
- Sixièmement, les tâches à accomplir.

Concernant sa dimension exploitable, les considérations logistiques proposées par McGrath (2002) ont été prises en compte: la longueur de l'histoire, les exigences cognitives et linguistiques, la qualité et l'exploitabilité en classe.

Sur le plan affectif, la conception de l'atelier a essayé de s'assurer que toutes les histoires impliquaient l'étudiant affectivement dans l'apprentissage des langues, cherchant à créer un lien de confiance en lui-même, avec le reste de la classe et avec le professeur (Krashen, 1981 et Tomlinson, 2012).

Pour attirer l'attention cognitive et affective de l'élève, qu'il puisse relier l'apprentissage à sa vie quotidienne, que cela représente un défi linguistique et cognitif réalisable, aide au développement personnel des élèves, et qu'il soit authentique et favorise l'interaction, Tomlinson (2012) propose l'utilisation de matériaux nouveaux, variés, attractifs, avec des images faisant allusion à la culture de l'élève (ou qui le font s'interroger sur sa culture de manière directe) et sont capables de stimuler et de développer la créativité et l'imagination.

La plupart des histoires présentées dans l'atelier sont d'origine mexicaine (même préhispaniques). Et pas par hasard, l'objectif est aussi de diversifier les connaissances culturelles des participants. En effet, pour un apprenant d'espagnol en Europe (de manière très générale), compte tenu de la proximité de l'Espagne, le contenu socioculturel est plus susceptible de provenir de ce pays. Ainsi, l'atelier a cherché à confronter les participants à de nouveaux contenus culturels, à comprendre et à respecter d'autres cultures que la leur, permettant ainsi une meilleure compréhension de la diversité linguistique de l'espagnol et de l'énorme potentiel culturel qui la sous-tend. Évidemment, ces histoires ont été sélectionnées en essayant de susciter chez l'élève une curiosité voire une identification.

Une attention particulière a été accordée au projet narratif intitulé *68 voces, 68 corazones* (68 voix, 68 cœurs), qui récupère la tradition orale mexicaine dans les 68 langues autochtones parlées au Mexique et a créé des supports audiovisuels pour les accompagner. Plusieurs des histoires projetées proviennent de cette belle initiative.

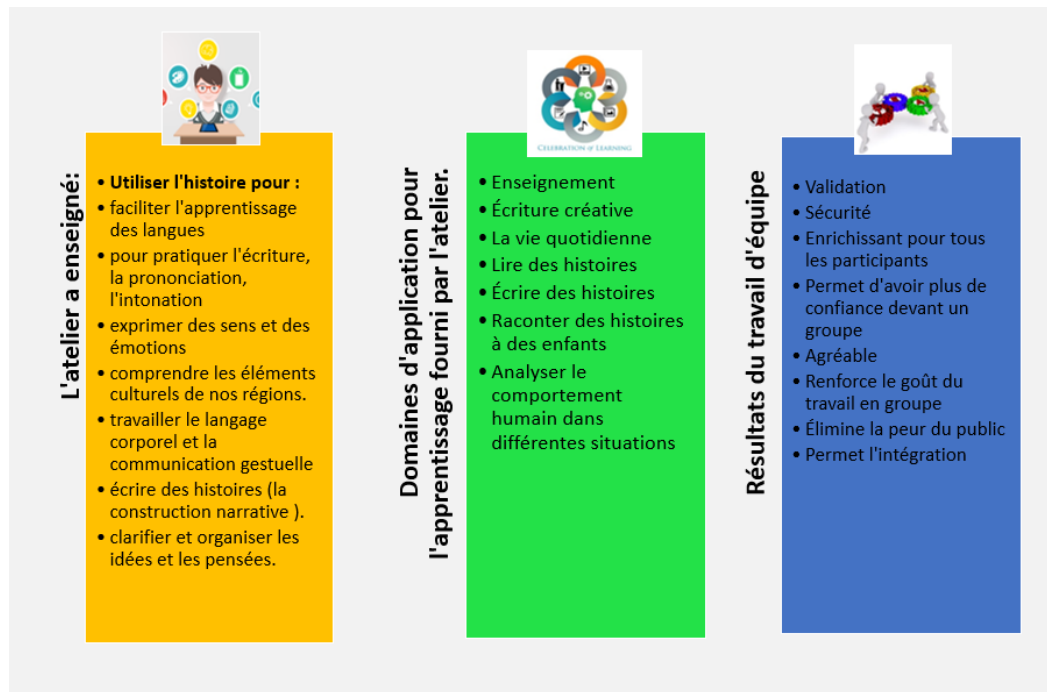
6.8.5 Résultats

Les résultats de l'atelier seront présentés comme suit. D'abord, les perspectives générales des étudiants sur l'atelier, puis une description particulière de chacune des dimensions abordées (thérapeutique, formatrice et socioculturelle).

6.8.5.1. Aspects généraux

Cette première section décrit la chose la plus importante que les étudiants ont appréciée à propos de l'atelier (cf. Figure 28).

Figure 28 Evaluation générale de l'atelier par les étudiants



Source : élaboration personnelle

A la question demandée de décrire ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont le plus apprécié dans l'atelier, les étudiants ont répondu :

- « Utiliser les histoires comme une ressource didactique pour pratiquer l'écriture, la prononciation, l'intonation »
- « Développer la construction narrative d'une histoire »
- « Exprimer les sens et les émotions en langue étrangère »
- « En apprendre un peu plus sur le langage corporel »
- « Donner des outils pédagogiques pour faciliter l'apprentissage des langues »
- « Écrire une histoire »
- « Clarifier et organiser les idées et les pensées »

De manière générale, on peut mentionner que les étudiants perçoivent qu'à travers l'atelier, il a été possible de comprendre ce qui se passe lorsque nous communiquons. La connaissance de tous les processus impliqués dans la communication les aide à connaître le pourquoi des phrases, la signification des mots et les moyens possibles de mieux les transmettre. Comme une étudiante l'a mentionné dans l'une des sessions : « essayer de découvrir pourquoi nous sommes ici (dans l'atelier) et quel est le sens de la communication, n'est pas une perte de temps, c'est la meilleure façon de dire ce que je veux dire ».

Une autre question générale posée aux étudiants était la suivante : *Où croyez-vous qu'il est possible d'utiliser les connaissances acquises dans cet atelier?*

Grâce à l'utilisation du matériel utilisé pour développer les activités de formation et d'apprentissage de la langue étrangère, les participants considèrent que le discours littéraire (les histoires) est une source riche, complexe et élaborée dont l'incidence est immense dans le système linguistique. Et cela offre des possibilités très diverses de travailler adéquatement l'apprentissage dans divers domaines. Les réponses sont les suivantes :

- « En tant qu'enseignant en classe »
- « Comme un exercice pour améliorer l'écriture créative »
- « Dans la vie quotidienne »
- « Pour lire des histoires et les raconter à des enfants avec une expression corporelle adéquate »
- « Analyser le comportement humain dans différentes situations »
- « Pour écrire des histoires »
- « Comprendre les éléments culturels de nos régions »
- « Dans une situation de communication gestuelle »
- « Pour clarifier nos idées »
- « Pour être plus conscient des gestes que j'utilise en parlant »

L'intérêt pour l'utilisation des matériaux littéraires est peut-être lié au regain d'intérêt pour la tendance croissante à la prise en compte didactique de la réponse personnelle dans tous les processus d'apprentissage et, en particulier, lorsque la compétence interculturelle entre en jeu.

Un troisième aspect à évaluer par les étudiants était le sentiment généré en eux par le travail d'équipe. L'objectif était de promouvoir le travail d'équipe dans les classes car il apporte de nombreux bénéfices et avantages aux étudiants. L'interaction entre les élèves active des processus

mentaux tels que la compréhension, la pensée critique et le raisonnement. La collaboration et le travail en équipe ont fourni, selon les étudiants, les avantages suivants.

- « Sentiment de validation »
- « Sécurité »
- « Enrichissant pour tout le monde »
- « Il permet d'avoir davantage confiance devant un groupe »
- « Sentiment agréable »
- « Renforce le goût du travail en groupe »
- « Élimine la peur du public »
- « Permet l'intégration »

Auparavant, il a été déclaré que l'atelier cherchait à être un espace de rencontre où la langue et la culture convergeaient. Dans cette première évaluation générale, les étudiants affirment qu'au cours des quatre séances, il a été possible d'intégrer l'expérience humaine (celle qui nous permet de voir le monde, l'autre et nous-mêmes) et ses différentes représentations par le langage. Il leur était donc possible de comprendre les liens entre la communication et tout ce qui se trouvait derrière. Les histoires racontées et leur instrumentalisation pour l'apprentissage des langues ont été évaluées de manière très positive par les étudiants (cf. Figure 29). Même les aspects considérés comme négatifs (seulement deux) sont, en réalité, bien perçus (comme un aspect nécessaire de l'apprentissage) par les participants.

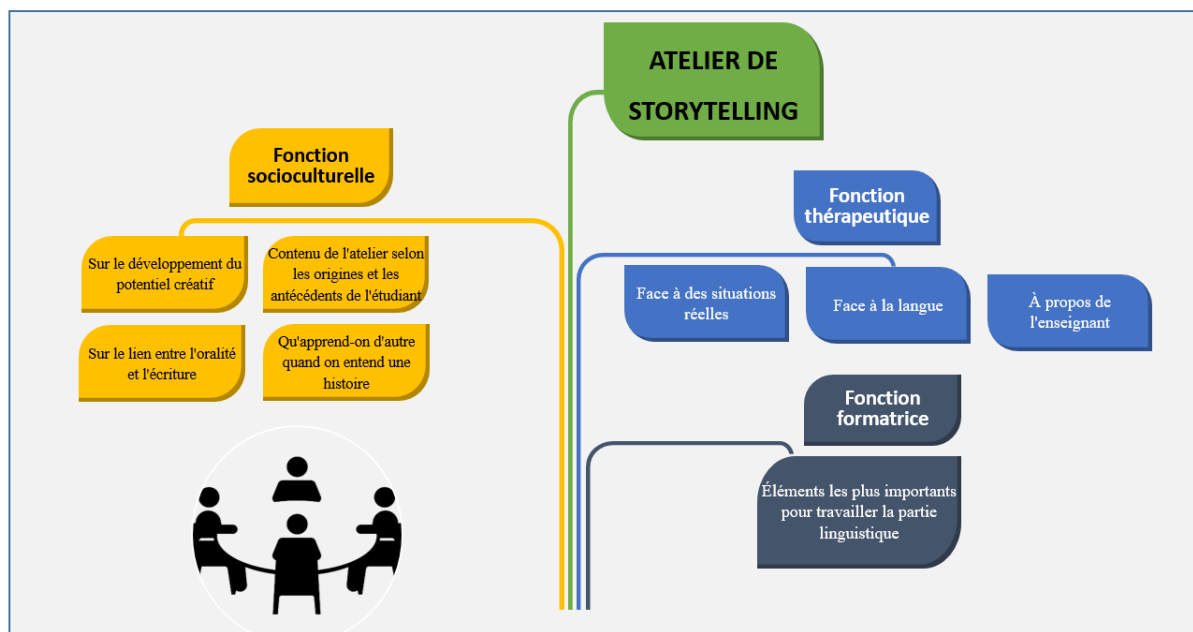
Figure 29 Aspects positifs et négatifs de l'atelier.



Source : élaboration personnelle

Également, les étudiants ont été invités à faire une évaluation particulière de chacune des dimensions présentées dans ce travail. Ils ont répondu à différentes questions (qui se trouvent en annexe) sur chacune d'entre elles. Les réponses sont résumées dans la Figure 30 et expliquées dans les pages suivantes.

Figure 30 Evaluation de chacune des 3 dimensions présentées dans l'atelier.



Source : élaboration personnelle

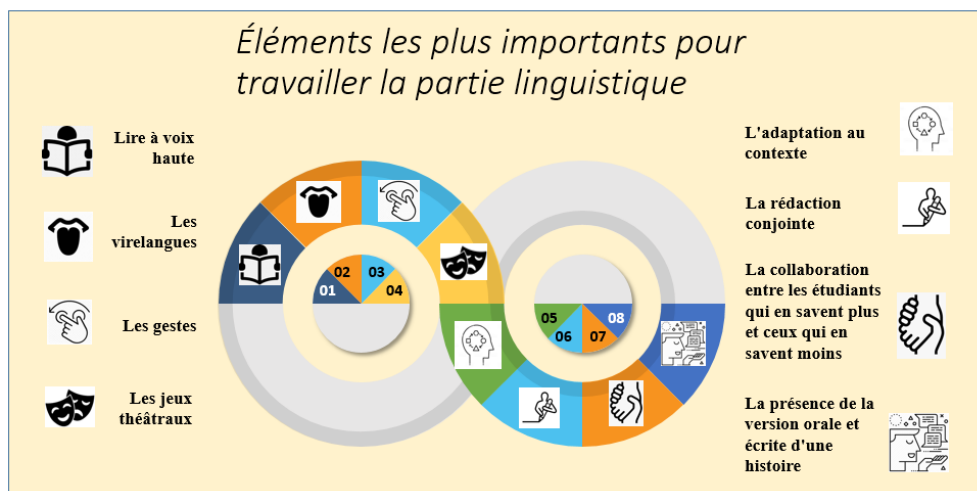
6.8.5.2. Fonction formatrice

On disait précédemment que les histoires permettent d'identifier les éléments non linguistiques qui accompagnent la communication orale (prononciation, rythme de la parole, intonation, certains gestes, posture et mouvements corporels, entre autres), mais, en même temps, d'être capable de les exprimer. Selon les participants, les contes et les histoires ont été un excellent outil de travail, car elles offrent un large éventail de possibilités éducatives. Tous ces éléments ont été privilégiés par les participants pour l'enseignement-apprentissage des contenus linguistiques et extralinguistiques, permettant ainsi de comprendre le fonctionnement de la langue, ainsi que la

possibilité de les intégrer dans leur éventail d'instruments pour innover et rechercher de nouvelles formes d'enseignement. Les éléments les plus appréciés (cf. Figure 31) ont été:

- Lectures à voix haute
- Les virelangues
- Les gestes selon les cultures
- Les jeux théâtraux.
- L'adaptation aux contextes des jeux et des activités
- La rédaction conjointe
- Le travail conjoint entre les élèves de différents niveaux linguistiques
- La présence de la version écrite d'une narration orale, ou vice-versa

Figure 31 Les éléments les plus appréciés de l'atelier.



Source : élaboration personnelle

De même, ces méthodes et éléments ont été choisis car ils permettent à la personne apprenant l'espagnol : a) d'enrichir le vocabulaire et les structures linguistiques ; b) de consolider les niveaux sémantiques et morphosyntaxiques ; et, c) de couvrir les phases de compréhension: rétention, organisation et évaluation

La plupart de ces méthodes et éléments étaient destinés à un groupe spécifique. Cependant, toutes les activités peuvent être adaptées en fonction des besoins des élèves, l'enseignant étant chargé de prendre les décisions appropriées au bénéfice de leurs élèves. Il convient de noter ici que les éléments ont été largement acceptés par les étudiants. Principalement, les avantages

procurés par ces méthodes sont la liberté qu'elles donnent, puisque les étudiants -étant au premier plan avec le formateur- sont les protagonistes de leur propre apprentissage.

6.8.5.3. Fonction thérapeutique

Dans le cas de la fonction thérapeutique, les activités proposées ont été choisies en raison de leur prédisposition à

- Satisfaire le besoin de connaissances de l'individu.
- Satisfaire le besoin de pensée magique-symbolique et lier l'expérience de l'autre à l'expérience personnelle.
- Provoquer une inhibition de leurs problèmes d'apprentissage (individuellement et en groupe).
- S'identifier avec les personnages et comprendre les significations et les charges culturelles du contenu.
- Créer des habitudes d'attention, d'analyse et d'observation.

L'évaluation de ce domaine par les élèves s'est effectuée, à son tour, dans trois sous-domaines: leur ressenti face à une situation réelle, leur ressenti face à la langue et sur les éléments qu'ils jugent importants dans le comportement de l'enseignant lors de l'atelier (cf. Figure 32).

Figure 32 Ressenti des étudiants pendant l'atelier.



Source : élaboration personnelle

Pour ce qui concerne la fonction thérapeutique face à des situations réelles, l'évaluation a interrogé les étudiants sur leur ressenti et leur perception de la langue utilisée. C'est-à-dire le langage lié aux conditions de production et de réception. Dans ce cas, les étudiants ont évalué les possibilités offertes par les activités en termes d'unités d'analyse, d'énoncé, de discours ou de texte, et ils ont dit si le but de l'analyse de l'intention de communication et de l'interprétation des déclarations était atteint. Ce premier ensemble nous donne une vision communicative plus contextuelle qu'idéale, plus fonctionnelle que formelle. Selon les participants, l'atelier a :

- Garanti l'utilisation de la langue selon la situation
- Donné plus de liberté, de clarté et d'ouverture pour s'exprimer.
- Amélioré la communication et l'interaction, ainsi que la sécurité dans la compréhension du message
- Donné une meilleure conscience de soi et du message à transmettre.

On peut dire que l'objectif de montrer aux participants comment l'information est traitée, quand, comment et pourquoi la langue est utilisée est atteint.

Concernant la langue, la dimension thérapeutique permet à l'étude du langage de s'accompagner d'autres facteurs. Ici, certains aspects sont remarquables, comme: la création d'un intérêt pour l'apprentissage; l'intérêt pour l'observation, la compréhension, l'explication et l'assimilation d'informations et de concepts (qui n'est rien d'autre que la construction conjointe de connaissances communes); ces connaissances ont pu être mises en pratique immédiatement lors de l'atelier, mais les participants ont également été encouragés à les utiliser en dehors de la classe. Peut-être, l'un des éléments qui a retenu le plus l'attention des élèves a été l'utilisation de la rêverie, c'est-à-dire la stimulation de la créativité et de l'imagination, qu'ils ont liée à la facilité d'apprentissage d'une langue et à la conception même de la réalité. L'imagination, a dit l'un d'entre eux, est la porte d'entrée vers une plus grande perception. Dans le même temps, ils considèrent que les variations socioculturelles, qui émergent des différentes origines des élèves, nourrissent l'apprentissage du vocabulaire, des usages et des intonations. Tous ces éléments garantissent la réflexion sur l'histoire et, en même temps, permettent de la raconter en fonction du contexte.

Enfin, il ne fait aucun doute que la dimension thérapeutique est liée à la présence de l'enseignant et à la manière dont il oriente le cours, à la manière dont il utilise les méthodes, les techniques et les stratégies d'apprentissage pour faciliter la compréhension et progresser dans les processus cognitif, affectif, motivationnel et comportemental. Une part très importante de la responsabilité et du succès de l'atelier est liée à cette figure. Pour cette raison, les étudiants ont été invités à évaluer les aspects qu'ils considéraient utiles dans leur apprentissage.

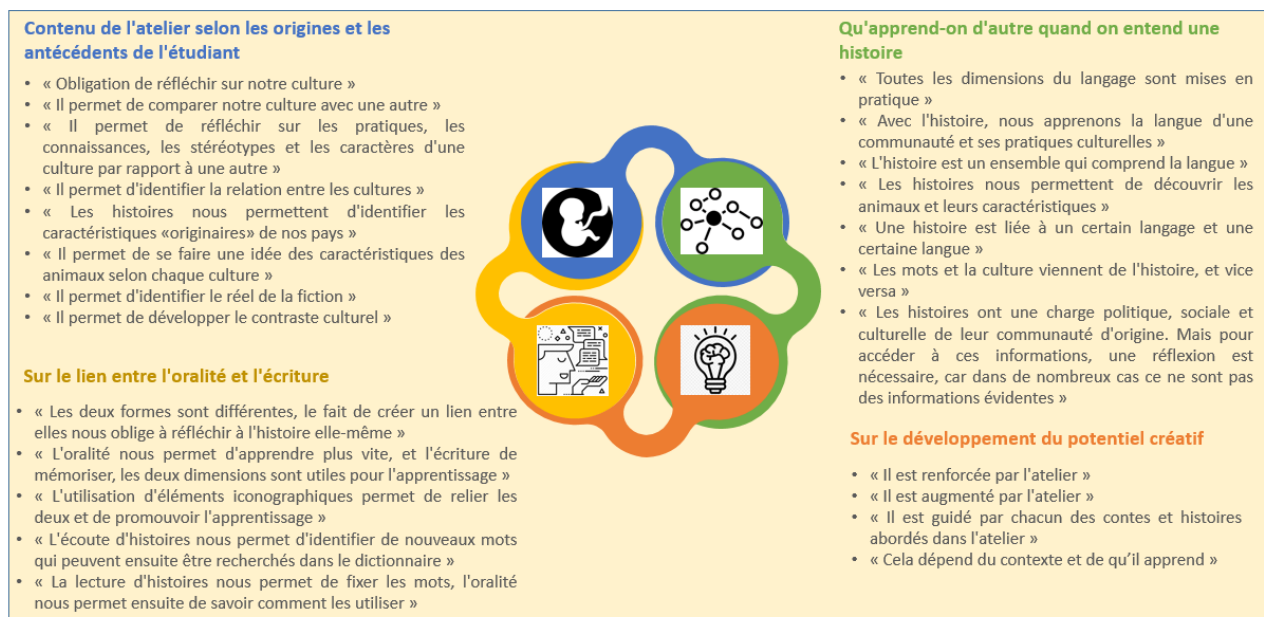
Pour les participants à l'atelier, les facteurs qui affectent l'intérêt, la motivation et l'apprentissage de l'élève sont, en plus du contenu et des stratégies d'apprentissage utilisés, l'enseignant lui-même ainsi que le climat qui règne en classe, les bonnes relations établies dans la classe (sans hiérarchie, de préférence), l'intérêt pour la langue étudiée et le sentiment d'appréciation permanente de l'élève.

En particulier, ils ont apprécié: l'ambiance vivante, familière et décontracté (sans obligations mais pleine de stimulants), la discussion permanente, l'échange entre tous qui encourage chacun à participer, les encouragements de l'enseignant envers les élèves, le fait que les contributions des étudiants sont prises au sérieux et la correction aimable et courtois de l'enseignant. Au-delà des connaissances, un aspect est essentiel, le traitement personnel des élèves au sein de la classe, c'est-à-dire la reconnaissance de leur individualité et l'effort commun pour apprendre.

6.8.5.4. Fonction socioculturelle

Enfin, la dimension socioculturelle a été évaluée par les étudiants, afin de déterminer dans quelle mesure l'atelier couvre les fonctions socioculturelles du langage, c'est-à-dire celles qui se développent à travers l'interaction sociale et les expériences de vie (cf. Figure 33). Quatre sous-sections ont été créées à partir des réponses des élèves: a) concernant leurs origines et comment elles se manifestent dans l'apprentissage; b) ce qu'ils apprennent lorsqu'ils écoutent ou lisent une histoire; c) sur le lien entre l'oralité et l'écriture d'une histoire; et, d) sur le développement du potentiel créatif de l'étudiant (ce dernier aspect est fortement lié à la fonction thérapeutique).

Figure 33 Evaluation de la dimension socioculturelle



Source : élaboration personnelle

Dans ce cas, l'atelier a cherché à :

- Constituer une ressource motivante et d'accompagnement pour le développement social de l'élève.
- Introduire des critères moraux et des concepts selon la culture en question.
- La comparaison desdits critères moraux avec les leurs.
- La transmission des valeurs (selon l'histoire analysée).
- Être un vecteur de créativité.
- Créer des habitudes de socialisation et de compréhension de l'altérité.
- Être un point de départ pour le développement d'autres activités et pour la stimulation de l'apprentissage.

a) Concernant leurs origines et comment elles se manifestent dans l'apprentissage. Dans chaque processus d'apprentissage, le parcours de chaque élève est présent. La prise en compte de cet aspect garantit que l'élève se sent inclus dans le processus d'enseignement et qu'il aura la motivation pour s'impliquer dans les activités proposées. L'origine (le parcours) de l'étudiant garantit donc une augmentation de l'efficacité des activités et des matériels. Dans notre cas, les élèves considèrent que le fait de travailler avec des histoires et des contes leur a permis de montrer aux autres leur culture, en la gardant constamment à l'esprit et en y réfléchissant. Cela leur permet également de

la comparer aux autres en classe, ainsi qu'aux pratiques culturelles et au caractère de leurs sociétés. Un des étudiants a déclaré que grâce aux histoires, « il était possible de comprendre les différences dans les descriptions du caractère des animaux » (ce qui est essentiel dans certaines cultures du continent africain). Un autre a souligné l'importance d'identifier le réel dans la fiction, c'est-à-dire d'extraire des informations utiles pour la vie réelle.

b) Ce qu'ils apprennent lorsqu'ils écoutent ou lisent une histoire. Le langage étant si familier aux individus, nous ne nous arrêtons presque jamais pour réfléchir à son importance. Bien que dans la plupart des cas, nous pensons que le langage sert à transmettre un message seulement, au fond, il y a des éléments sociaux qui soutiennent la pensée elle-même qui sont également transmis. Quoique l'atelier ait été bref, il a été possible d'enseigner aux élèves les éléments extralinguistiques qui vont de pair avec les histoires lorsque nous apprenons une langue. Les étudiants ont pu le constater et, dans l'évaluation, ils ont considéré que: les histoires sont capables de mobiliser toutes les dimensions éducatives possibles (pas seulement la dimension communicative); Ils ont spécialement noté la présence des pratiques culturelles d'une communauté, de découvrir la valorisation qui est faite des personnes et des animaux en espagnol selon ses différentes variantes, le langage corporel mobilisé et la charge politique et sociale de la communauté en question.

c) Sur le lien entre l'oralité et l'écriture d'une histoire. Les dimensions orale et écrite façonnent et complètent les informations transmises dans une histoire. Bien qu'elles ne soient pas identiques, la présence des deux garantit qu'elles peuvent aider l'élève à mieux les fixer. Pour les étudiants, le fait que les deux étaient présentes dans l'atelier (si l'histoire était orale, elle a été fournie avec sa transcription, et si l'histoire était écrite, elle a été lue à haute voix), leur a permis de réfléchir sur l'histoire elle-même. L'une des considérations d'un étudiant est que l'oralité nous permet d'apprendre plus vite, mais que le texte écrit nous permet de mémoriser, ce qui est complémentaire lorsque nous apprenons une langue étrangère.

d) Sur le développement du potentiel créatif de l'étudiant. L'un des meilleurs outils pour améliorer la capacité d'imagination est l'utilisation d'histoires, car elle influencera également le raisonnement et la mémoire. Grâce à l'utilisation d'histoires, non seulement la langue sera maîtrisée, mais la facilité de construction de phrases sera augmentée et aidera à améliorer la

compréhension, et permettra à l'élève d'appliquer la logique et de relier les concepts. Les étudiants considèrent que cette dimension a été atteinte lors de l'atelier.

6.8.6. Clôture

On peut dire que l'atelier a montré comment les histoires sont un élément riche à utiliser dans l'enseignement de l'ELE. Et que, malgré le fait qu'en de nombreuses occasions elles peuvent être utilisées mécaniquement, réduisant au minimum la capacité d'imagination, lorsqu'elles sont utilisées librement par l'étudiant, elles ont un immense potentiel libérateur.

Enfin, il est nécessaire de se demander si l'inclusion de cette méthodologie lors de l'atelier a été réalisée correctement et s'il est possible de la reproduire dans différentes classes et ce qui pourrait être fait pour améliorer la situation, tant par rapport aux enseignants qu'aux élèves et au contenu des sujets. Évidemment, cet atelier peut essayer plusieurs critiques. Si on considère que l'atelier est assez réduit dans le temps (12 heures ne suffisent pas pour analyser l'impact des histoires sur l'enseignement de l'ELE) et que le nombre de participants (neuf au total) est insuffisant pour généraliser les résultats, on peut penser que le scénario qui en résulte est purement artificiel. Autrement dit, qu'il s'agit d'une extrapolation des résultats qui pourraient ne pas se reproduire dans des conditions expérimentales différentes.

Cette préoccupation est d'autant plus valable, que toutes les propositions éducatives doivent être examinées de façon critique et tester leur mise en œuvre. Cependant, nous considérons qu'étant donné les multiples avantages que cette méthodologie peut apporter, il est nécessaire d'exploiter la méthode de manière plus approfondie, en accordant une attention particulière à la figure de l'enseignant, et de poursuivre l'observation et l'analyse du processus pour essayer d'améliorer les résultats, en mettant en œuvre les mesures nécessaires pendant le développement de l'enseignement.

Si l'atelier a pu créer chez les étudiants, ne serait-ce que chez un seul étudiant, l'intérêt de lier la culture et la langue, et comprendre la manière dont cette union se produit, alors il est plus que valable de répéter et recommander l'expérience. Nous ne devons pas oublier que, dans la littérature, tout apprentissage est un défi permanent: bien que la compréhension soit individuelle, le message est le même. Par conséquent, ces conclusions ne sont peut-être pas absolues, mais elles

illustrent parfaitement que les histoires ont une place valable pour l'enseignement des langues et que, selon cette expérience, leur caractère ouvert leur permet une plus grande liberté en tant que ressource didactique que d'autres types de supports. Les histoires forment et transforment un individu, et grâce à ce double caractère, elles peuvent être utilisées dans l'ELE sans aucun a priori.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Articles

- Acquaroni Muñoz, R. (1996). Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase. *Frecuencia-L* 1(1), 18-20.
- Alberca Serrano, M. (1985). Aproximación didáctica del cuento. *CAUCE, Revista de Filología y su didáctica* (8), 205-215.
- Álvarez, C. et Pascual, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El profesional de la información*, 23(6), 625-631.
- Álvarez-Álvarez, C. & Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, (68), 110-122.
- Andrews, C., Ironside, P., Nosek, C., Sims, S., Swenson, M.M., Yeomans, C., Young, P. K. et Diekelmann N. (2001). Enacting narrative pedagogy. The lived experiences of students and teachers. *Nursing and Health Care Perspectives*. 2001 Sep-Oct; 22(5): 252–259.
- Armistead, S. G. (2003) Pan-Hispanic Oral Tradition. Project MUSE *Oral Tradition*, vol. 18 (2) 154-156.
- Arzate Otamendi, M. et Velázquez Herrer, A. (2012). Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergies Mexique* n° 2, 41-55
- Baquedano, T. (2005). Política, justicia y sentimientos en el discurso animal de las Fables de Jean de la Fontaine. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. 2005, 20, 31-43.
- Beck, J. (10-08-2015) Life's Stories: How you arrange the plot points of your life into a narrative can shape who you are—and is a fundamental part of being human. *The Atlantic*. Dans : <https://www.theatlantic.com/health/archive/2015/08/life-stories-narrative-psychology-redemption-mental-health/400796/> (20-06-2019)
- Bell, Jill Sinclair (2002). Narrative Inquiry: More than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly* Vol. 36, No. 2 (Summer, 2002), 207-213
- Berdal-Masuy, F. et Briet, G. (2009). Agir en français : quelles tâches donner, comment les scénariser et comment les évaluer au niveau A2 ? *Fréquences francophones*, Vol. 14 (1), 13-21.
- Bliez-Sullerot, N. (1999). De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. Année 1999, Num. 24, 77-102
- Bosse, T., Jonker, C. M. et Truer, J. (2008). Formalization of Damasio's theory of emotion, feeling and core consciousness. *Consciousness and Cognition Journal*, 17(1):94-113.
- Calvo, V. et Taberero, R. (2016). La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura, Norteamérica*, vol. 27: 55-71.
- Carrasco, I. (1989). Literatura y texto literario. En Documentos lingüísticos y literarios de la Universidad Austral de Chile, *Documentos Lingüísticos y Literarios* N° 15, 18-23.
- Contreras Asturias, C. (2016). La neurolingüística aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras: los sistemas de memorias y sus implicaciones didácticas. *Entreculturas* 7-8 (enero 2016): 139-149.
- Chun, D., Smith, B. et Kern R. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016): 65-80.

- Cortázar, J (1970). Algunos aspectos del cuento. Dans *Diez años de la revista "Casa de las Américas"*, N° 60, julio 1970, La Habana. Dans : <https://www.literatura.us/cortazar/aspectos.html> (19-04-2019).
- Domínguez Caparrós J. (1981). Literatura y actos del lenguaje. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*; Vol. 19 (1981): 89-132
- Dubois, M. (2017). Le dessin de presse en classe de Français langue étrangère/seconde : pour une transgression des tabous. *Synergies France* n° 11 - 2017 p. 179-190.
- Dueñas, J.D. et Taberero, R. (2004): "La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras", *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 13, M. SANJUÁN (coord.), Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza, 221-294.
- Elley, Warwick B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, No. 2 (Spring, 1989), pp. 174-187.
- Enzensberger H. M. (08-02-1986). *Elogio del analfabeto*. El País. Dans https://elpais.com/diario/1986/02/08/opinion/508201208_850215.html (09-05-2019)
- Escandell Vidal, M. V. (1982). Reseña a Teun A. Van Dijk, Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics, La Haya-París, Mouton, 1972. En *Thesaurus. Tommo XXXVII*, núm. 1 (1982): 169-174
- Espinosa, J. S., et Stryker, M. P. (2012). Development and plasticity of the primary visual cortex. *Neuron*, 75(2), 230–249.
- Gadamer, H-G. (1988). Texto e interpretación. *Cuaderno gris* (Ejemplar dedicado a: Diálogo y deconstrucción: los límites del encuentro entre Gadamer y Derrida / coord. por Antonio Gómez Ramos), N° 3, 17-42.
- Garrido Domínguez, A. (2004): El texto literario a la luz de la hermenéutica. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica* - Núm. 13, 103-124
- González, Victoria. (10-2013) «Cuatro curiosidades sobre "Las mil y una noches"». *Revista Muy Interesante*. Dans <https://www.muyinteresante.es/experience/articulo/cuatro-curiosidades-sobre-las-mil-y-una-noches-941366039713> (14-05-2019).
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA* 16 (1 & 2), 29- 35.
- Guidonet Riera, A. (2011). Memoria oral y alimentación: estrategias de supervivencia durante la Guerra Civil española (1936-1939) y la posguerra (1939-1955). En: *Arxius de ciències socials*, num. 24, 47-58.
- Helfgot, S. (06.10.2005). «La verdadera historia de los hermanos Grimm». *Deutsche Welle*. Dans <https://www.dw.com/es/la-verdadera-historia-de-los-hermanos-grimm/a-1732619> (21-05-2019).
- Hemingway, E. (1981). The Art of the Short Story. *The Paris Review*. Issue 79. Spring 1981. Dans : <https://www.theparisreview.org/letters-essays/3267/the-art-of-the-short-story-ernest-hemingway> (24-05-2019).
- Herman, L. (1984). Review (Compte-rendu) of Lanser (Susan Sniader). The Narrative Act. Point of View in Prose Fiction. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, Année 1984, 62 (3)541-543
- Hernández, I., Garriga M.E., Baños, I. (2009). El papel del arte y sus manifestaciones en la enseñanza de lenguas. *Reflexiones y experiencias. Didáctica. Lengua y Literatura*. 2009, vol. 21: 191-202

- Horch, M. (2008). Educar en competencias. *Cuadernos de Pedagogía*. N°376, febrero 2008: 66-68.
- Hur, J.W. et Suh, S. (2012). Making Learning Active with Interactive Whiteboards, Podcasts, and Digital Storytelling in ELL Classrooms. *Computers in the Schools*, num. 29: 320-338.
- Huth, A. G., de Heer, W. A., Griffiths, T. L., Theunissen, F. E. et Gallant J. L. (2016). Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex. *Nature*, 2016, Apr 28; 532(7600): 453–458.
- Hutton, J.S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., et Holland, S, K. (2017) Shared Reading Quality and Brain Activation during Story Listening in Preschool-Age Children. *The Journal of Pediatrics*, Volume 191, 204-211.
- Iriarte Vañó, M.D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *TINKUY* n°11, Mayo 2009: 187-206.
- Jeannerod, M. (2003). The mechanism of self-recognition in human. *Behavioral Brain Research*, 142, 1-15.
- Jiménez Friaza, M. (2014). El relato oral como fuente primaria de la Historia. Recuerdos de guerras. Ensayo en *FronteraD, Revista Digital* (31-07-2014). Dans <http://www.fronterad.com/?q=relato-oral-como-fuente-primaria-historia-recuerdos-guerras> (16-04-2019)
- Kalra, P. (Sin fecha). Critical Pedagogy through Stories. *Fortell: A Journal of Teaching English Language and Literature*. Versión Online Dans <http://www.fortell.org/content/critical-pedagogy-through-stories> (19-06-2019)
- Keys, D. (16-11-1998). «First lines of oldest epic poem found». *The Independent*. Dans <https://www.independent.co.uk/news/first-lines-of-oldest-epic-poem-found-1185270.html> (15-05-2019).
- Lefranc, Y. (2008). « Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique ». *Études de linguistique appliquée*, n°152, 493-504.
- Libé-Philippot, B. (06-08-2017). La plasticité cérébrale au cœur de l'apprentissage. *Mediapart*. Le blog de Baptiste Libé-Philippot. Dans : <https://blogs.mediapart.fr/baptiste-libe-philippot/blog/010817/la-plasticite-cerebrale-au-coeur-de-lapprentissage> (27/05/2019).
- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. et Pérez Frago, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-24.
- López, F. et Thode, R. (01-12-2000). Los Textos de las Pirámides. *Revista Virtual La Tierra de los Faraones*. En <http://egiptologia.org/?p=577> (15-05-2019).
- McLean, K. C. (2008). Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity. *Developmental Psychology*, 44(1), 254-264.
- Mendoza A. et Saturnino, P. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. *Revista TAVIRA*, n. 5 -pp. 25-54.
- Mendoza Fillola, A. (2008). El intertexto lector. *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, Dans : <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7> (21-03-2020).
- Ming Thang, S., et al (2014) Technology integration in the form of digital storytelling: mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27, 4: 311-329.
- Molina Prieto, R. (2008) Los cuentos ayudan a crecer. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-F)*. Granada. Dans :

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf [18-06-2019].

- Montoya, V. (2002). El origen de los cuentos. *Revista Sincronía*, Núm. 2. Documento en línea. Dans: <https://sincronia.cucsh.udg.mx/montoya02.htm> (09-05-2019)
- Myers, C. (2007). Competencias básicas en lenguas extranjeras. *Revista Competencias Básicas - CDL*, septiembre, 5-7.
- Ndikumagenge, R. et Manirambona, F. (2018). Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère. *Synergies Afrique des Grands Lacs* N° 7, 69-80.
- Payer, M. (2010). Teoría del constructivismo social de lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. *Revista del Programa Globalización, Conocimiento y Desarrollo desde la perspectiva mexicana (PROGLOCODE)*. UNAM. 4p. Dans : www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACIÓN%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf (18-06-2019)
- Pedersen, E. (1995). Storytelling and the art of teaching. *FORUM*, 33(1). Dans <http://exchanges.state.gov/forum> (26-06-2019).
- Pedroviejo J. M. (2012) Primeros contactos del español con las lenguas indígenas de América. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Núm. XXII (22). Enero 2012.
- Pérez Molina, D., Pérez Molina, A.I. et Sánchez Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4): 1-29p
- Piglia, R. (1987). El jugador de Chejov. Tesis sobre el cuento. *América. Cahiers du CRICCAL*, Année 1987, Vol. 2: pp. 127-130.
- Poe, E. A. (1962). "From Hawthorne's Twice-told tales." Dans : H. Harrison. (Org.) *Classic American writers*. Boston/Toronto: Little, Brown and Company, 1962. pp. 250-252.
- Pujante Segura, C. (2013). La nouvelle y la novela corta, entre narratividad y brevedad: ¿la historia de una infidelidad? En: *Orillas*, 2 (2013): 1-28.
- Puren C. (2015) « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *APLV Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes*, Dans : http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Article_puren_explic_textes.pdf (25-03-2020).
- Ross, M. (1986). Australian Aboriginal Oral Traditions. *Oral Tradition* 1/2 (1986): 231-71.
- Sabogal, W. M. (7-03- 2016). «'Calila y Dimna', una modernidad literaria de 1.500 años». El País. Dans https://elpais.com/cultura/2016/03/06/actualidad/1457277160_359858.html (14-05-2019).
- Salmerón Infante, M. (2013). El lado oscuro de los cuentos de los hermanos Grimm. En: *Herejía y belleza: Revista de estudios culturales sobre el movimiento gótico*, N°. 1, 2013, 9-22.
- Santos-Green, L. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*. 19 (2), 23-36
- Sarda A. (2017). Le conte, vecteur d'acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant. *Synergies France*, Num. 11: 159-177.
- Sebeok, T. A. (1991). Tesis ¿En qué sentido es el lenguaje un "sistema modelizante primario"? *Ad-Versus*, II, 2-3, 23-31.

- Skeide MA, Kumar U, Mishra RK, *et al.* (2017). Learning to read alters cortico-subcortical cross-talk in the visual system of illiterates. *Sci Adv.* 3(5): 602-612.
- Soto Reatiga, M. (2019). El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, num. 27, 2017: 51-65.
- Squire, L. R. (2009). Memory and brain systems: 1969–2009. *The Journal of Neuroscience*, October 14, 2009, 29(41): 12711–12716.
- Stewart, A. (2008) Whose place, whose history? Outdoor environmental education pedagogy as ‘reading’ the landscape, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8:2, 79-98.
- Sunyer Martín, P (1988). Literatura y ciencia en el siglo XIX: los Viajes Extraordinarios de Jules Verne. *Geocrítica Cuadernos Críticos de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona*. Año XIII. Número: 76. Julio de 1988. Dans <http://www.ub.edu/geocrit/geo76.htm> (23-05-2019).
- Tessonneau, A.-L. (2004). Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire. *Dialogues et Cultures* n° 49: 99-103
- Thomas J.-J. (1978). Théorie générative et poétique littéraire. *Langages*. Num, 51, 7-53.
- Thonhauser, I. (2016). « Le « travail textuel » (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Edition Especial: Travailler sur et à partir de textes écrits en classe de langue étrangère. 13 (3), 1-20p.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Trujillo Sáez, F. (2018). Enseñar por competencias: una nueva propuesta. *Revista Virtual Educación Física*. 21 páginas. Consultado Dans: [https://juancarlos.webcindario.com/enseñar_por_competencias_una_nueva_propuesta_Fernando_Trujillo .pdf](https://juancarlos.webcindario.com/enseñar_por_competencias_una_nueva_propuesta_Fernando_Trujillo.pdf) (14-02-2019)
- Valdivia, J. (07-2014). El pensamiento simbólico. La aventura humana, pieza del mes. *Revista mensual del Museo Arqueológico Nacional*. Dans <http://www.man.es/man/dms/man/actividades/pieza-del-mes/2014-ciclos/aventura-humana/MAN-pieza-mes-2014-07-omoplato.pdf> (29-05-2019).
- Velásquez Burgos, B.M., de Cleves, N. R., et Calle Márquez, M.G. (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa*, (11), 329-347.
- Ventura Jorge, M.S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, n° 21 (2015), 30-53.
- Wilson, A. C. (1996). Grandmother to Granddaughter: Generations of Oral History in a Dakota Family. *American Indian Quarterly*, Vol. 20 (1), 7-13.
- Zlotnik G and Vansintjan A (2019) Memory: An Extended Definition. *Frontiers In Psychology* Dans <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02523/full> (24-05-2021).

II. Communications

- Cosmides, L.; Tooby, J. (13/01/1997). "Evolutionary Psychology: A Primer". Article pour le *Center for Evolutionary Psychology*. Dans: <https://www.cep.ucsb.edu/primer.html> (24-05-2021).

- Gallant J. (2016). *Engineering Thoughts and Memories*. World Economic Forum Annual Meeting 2016. WEC. Consultado en <http://opentranscripts.org/transcript/engineering-thoughts-memories/> (27-05-2019).
- Hernández Esteban, M. (2004). Decamerón o Centono Velle, el título del libro y su difusión. (Pp. 273-284). En Centro Estudios Cervantinos, "La literatura en la literatura". *Actas de XIV Simposio Sociedad Española de Literatura General y Comparada.*, Madrid.
- Infantes, V. (2000). «Tipologías de la enunciación literaria en la prosa áurea. Seis títulos (y algunos más) en busca de un género: obra, libro, tratado, crónica, historia, cuentos, etc. >>. pp. 641-54. En García de Enterría y A. Cordón (eds.), Siglo de Oro. *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Madrid 6-11 de julio de 1998. Vol. III, año 2000. Editores Castalia, Madrid.
- Paredes Núñez, J. S. (1990). Los cuentos del Quijote, (págs. 411-416). En *Actas del II Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas. Asociación de Cervantistas. Coloquio Internacional* (2. 1989. Alcalá de Henares). 779p.
- Santamaría, L. (2000). "Acercamiento del español americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios" (pp. 647-654). *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, 22-25 septiembre 1999, en Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II, 2000.
- Stemper, W-D. (1971). Pour une description des genres littéraires. Pp. 565-570. En *Actes du XIIe Congres International de Linguistique Romane, II, Bucarest:*
- Ubach Medina, A. (2005). El texto literario desde la Pragmática: sus aplicaciones en el aula de ELE (pp. 643-649). Dans: F. Aramburu y J. Cercas. *ASELE. Actas XVI*.
- Umaschi, M. (1996). SAGE storytellers: learning about identity, language and technology proceeding (pp. 526-531) *ICLS '96 Proceedings of the 1996 international conference on learning sciences*.

III. Dictionnaires et encyclopédies

- *Diccionario Etimológico de español en Línea*. (2019). Cuento. (Entrée en ligne). Dans : <http://etimologias.dechile.net/?cuento> (11-04-2019)
- --- (2019). Historia. (Entrée en ligne). Dans : <http://etimologias.dechile.net/?historia> (11-04-2019)
- ---. (2019). Literatura. (Entrée en ligne). Dans : <http://etimologias.dechile.net/?literatura> (29-03-2019)
- ---. (2019). Transformar (Entrée en ligne). Dans : <http://etimologias.dechile.net/?transformar> (11-04-2019).
- ---. (2019). Forma (Entrée en ligne). Dans : <http://etimologias.dechile.net/?forma> (29-03-2019).
- *Dictionnaire Larousse* (2020). Entrée lexicographique « histoire ». *Dictionnaire de Langue Française Larousse*. Ed. Online: [.https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/histoire/40070?q=histoire#39991](https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/histoire/40070?q=histoire#39991) (21-03-2020).
- Gaffiot, F. (1934). Histoire. Entrée En ligne. *Dictionnaire latin - français, Hachette.*: <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=historia> (21-03-2020)

- Online Etymology Dictionary (2019). Story. Entrée En ligne. *Online Etymology Dictionary* Dans : <https://www.etymonline.com/word/story> (15-04-2019)
- Ortolang (2020). Entrée lexicographique « canular ». Entrée En ligne. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. CNRS*. Dans: <https://www.cnrtl.fr/definition/canular> (21-03-2020).
- --- (2020). Entrée lexicographique « réciter ». Entrée En ligne. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. CNRS*. Dans: <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/réciter> (21-03-2020).
- --- (2020). Entrée lexicographique « roman ». Entrée En ligne. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. CNRS*. Dans: <https://www.cnrtl.fr/definition/roman> (21-03-2020).
- RAE (2019). Historia. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Consultado en: <http://www.rae.es/> (16-04-2019).
- --- (2019). Cuento. Entrée En ligne. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Consultado en: <http://www.rae.es/> (16-04-2019).
- --- (2019). Relato. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Consultado en: <http://www.rae.es/> (16-04-2019).
- Treccani (2020). Vocabolario. Entrée En ligne. *Enciclopedia Treccani*: Dans : <http://www.treccani.it/vocabolario/novella/> (22-02-2020).
- World Heritage Encyclopedia. (2002). "Cognitive Modules". *World Heritage Encyclopedia. Project Gutenberg Self-Publishing Press*. Dans : http://www.self.gutenberg.org/articles/eng/Cognitive_modules (24-05-2021)

IV. Livres et Chapitres de livre

- Adams, J. K. (1985). *Pragmatics and Fiction*. John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia.
- Alemany Bolufer, J. (1949). *Introducción al Panchatantra o Cinco series de cuentos*. Buenos Aires, Ed. Partenón.
- Alvarado Tezozómoc, F. (1992). *Crónica mexicayotl (Primera serie prehispánica)*. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Anderson Imbert, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Ariel, Barcelona.
- Anderson, Bernhard W. (2006). *Understanding the Old Testament (5. Ed)*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard, Paris.
- Bal M. (1990). *Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología)*. Edit. Cátedra, Madrid.
- Bandura Albert. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartra, R. (1997). *El salvaje artificial*. UNAM-Ediciones Era, México D.F.
- Bellet, A. Deraime, S., Egger, A. et Jouve F. (2011). *Mythes et Légendes du monde entier*. Sélection du Reader's Digest. Bruxelles.
- Benítez Grande-Caballero, Laureano. J. (2009). *Actividades y recursos para educar en valores*. Madrid: PPC.
- Bermejo Barrera, J.C. (1995). *Introducción a la sociología del mito griego*. Akal, Madrid.
- Bernal, M. (1999). *Black Athéna. Les racines afro-asiatiques de la civilisation classique*. Paris, PUF.

- Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, Editions Pocket.
- Bierwisch, M. (1970). Poetics and linguistics. En D. C. Freeman (Ed.), *Linguistics and literary style* (pp. 97-115). New York, Estados Unidos: Rinehart & Winston.
- Boileau, P. et Narcejac, T. (1964). *Le Roman policier, Paris* : Petite Bibliothèque Payot, coll. Sciences de l'homme.
- Børdaahl, Vibeke (1996). *The Oral Tradition of Yangzhou Storytelling*. London, Psychology Press.
- Bornecque, P. (1979): *Fables, La Fontaine*. Paris, Hatier.
- Brand, P. (1996). *The Cambridge History of Italian Literature*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bredsdorff, E. (1975). *Hans Christian Andersen: the story of his life and work 1805-75*. Portland, Phaidon.
- Brian, J. et Janda, R. (Eds.) (2008), *The Handbook of Historical Linguistics*, Blackwell Publishing, London.
- Brown, Raymond E. (1990). *101 questions and answers on the Bible*. Nueva Jersey, Paulist Press.
- Buss, D.M. (2014). *Evolutionary Psychology: The new science of the mind*. Pearson Education London: Routledge.
- Cacho Blecua, J.M. et Lacarra, M.J. (1984) «Introducción» a "*Calila e Dimna*". Madrid, Castalia (Clásicos Castalia, 133).
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain. An ecology of Indigenous education*. Durango, CO, Kivaki Press.
- Cantero, F.J. et Mendoza, A. (2003). "Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 33-78). En A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura* Madrid: Pearson.
- Canvat, K., Collès, L., et Dufays, J-L. (2006). *La Fontaine aujourd'hui: Des parcours pour lire, dire, réécrire les Fables en classe de français*. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Carretero, L. (1976). *Estudios de poética (La obra en sí)*, Madrid, Taurus.
- Castagnino, R. (1958). *¿Qué es la literatura? Naturaleza y función de lo literario*. Buenos Aires, Nova.
- CELHTO. (2012). *Atlas des contes et Légendes*. Centre d'Etudes Linguistiques et Historiques par Tradition Orale. Dans : <http://www.celhto.org/?q=content/atlas-des-contes-et-legendes> (11-06.2019)
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Editorial OCTAEDRO, Barcelona.
- Chambry, É. (1927). *Ésope Fables*. Paris, Les Belles Lettres.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Colombres, A (1994): «Del mito al cuento», (pp. 19-22). Dans : UNESCO. *Oralidad. Rescate de la tradición oral y la memoria de América Latina y el Caribe*, Anuario 6 y 7, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Conte, G. B. (1996). *The Hidden Author. An Interpretation of Petronius's Satyricon*. Berkeley-Los Angeles-Londres: University of California Press.
- Cooper, P., Collins, R. et Saxby H.M. (1992) *The Power of Story*. MacMillan Education. Melbourne.

- Cruikshank, J. (1992) *Life Lived Like a Story: Life Stories of Three Yukon Native Elders*. USA. University of Nebraska Press.
- Damasio, A. (2017). *L'Ordre Étrange des choses: La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris, Odile Jacob.
- Defays, J.M. et al. (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Dehaene, S. et Elizabeth, B. (eds.). (2011). *Space, Time and Number in the Brain. Searching for the Foundations of Mathematical Thought*. Academic Press. Amsterdam.
- Dwyer, D. C. et Smith, L. M., Kleine, P. F., Prunty, J. P. (1988) *Anatomy of educational innovation: A mid to long term re-study and reconstrual. Book 3: Innovation and change in schooling: History, politics, and agency*. Philadelphia: Falmer Press.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eliade, M. (2016). *Le sacré et le profane*. Gallimard Folio, Paris.
- Enzensberger H. M. (1991). *Médiocrité et folie : recueil de textes épars / Hans Magnus Enzensberger*. Paris: Gallimard.
- Espinosa, Aurelio M. (2017) *Cuentos populares recogidos de la tradición de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Fernández-Galiano, M. (1993). *Introducción a La Odisea, Homero*. Madrid, Gredós.
- Franco Rubio, G. (2008). Historia y narración histórica. Algunas reflexiones (pp. 17-37). Dans G. Franco Rubio y F. Llorca Antolín (eds.), *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*. Colección Feminae, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, Granada.
- Fraser, R. (2007) *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historial oral de la guerra civil española*, Barcelona, Ed. Crítica.
- Frey, R. (1999). *Stories That Make the World: Oral Literature of the Indian Peoples of the Inland Northwest. USA*. University of Oklahoma Press, Oklahoma.
- Gabora, L. (2000). Toward a theory of creative inklings. (pp. 159-164). In R. Ascott (Ed.), *Art, technology, consciousness Mind@large*. Bristol, UK.
- Garasa Delfín, L. (1969), *Los géneros literarios*, Buenos Aires, Columba.
- García Berrio, A. et Huerta Calvo, J. (1992). *Los géneros literarios, sistema e historia (una introducción)*, Madrid, Cátedra.
- García Landa J. Á. (1988). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Editorial de la Universidad de Salamanca, España.
- García Naranjo, F. y Moreno García, C. (2001). Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario, (págs. 819-829). Dans M.A. Martín Zorraquino et al. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Garrido Gallardo M.A. (ed.) (1988), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arcos.
- Gay, A. (21-03-2016). Edgar Allan Poe. El arte del cuento y los inicios del cuento moderno, En *Nocturnario. Revista de creación literaria*. En <http://nocturnario.com.mx/revista/cuento-moderno/> (24-05-2019).

- Genova, Pamela, A. (1995). *André Gide dans le labyrinthe de la mythotextualité*. Purdue University Press, West Lafayette, Indiana.
- Gil, L. (Ed.). (1963). *Introducción a Homero*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Glazer, S.M. et Burke, E.M. (1994) *An Integrated Approach to Early Literacy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glowinski, M. (1993). Los géneros literarios. 93-109. En M. Angenot, Bessiere Jean, Fokkema Douwe y Kushner Eva (Dir.). *Teoría literaria*, Siglo XXI, México, D.F.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. France. Didier.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle Thomson Learning. Boston MA.
- Hall, J.E. (2011). *Guyton & Hall: Tratado de fisiología médica* (12ª ed.). Elsevier, España, Madrid.
- Harste, J. C., Burke, C. L., & Woodward, V. A. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books Inc.
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior*, New York, Wiley & Sons.
- Herman, D. (2003). Stories as a tool for thinking. (pp. 163-192). In D. Herman (Ed.), *CSLI lecture notes. Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford, CA : CSLI Publications.
- Hernández Valcárcel, M.C. (1997). *El cuento medieval español: revisión crítica y antología*. Murcia, EDITUM.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, Play, and Development*. Fourth Ed. SAGE Publications, Sacramento, CA.
- Jacobs, J. (Editor), (1888). *Introduction to "The earliest English version of the fables of Bidpai; The morall philosophie of Doni, by Sir Thomas North"*. XI-LVIII. Ed. D. Nutt. London.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Nancea: Madrid.
- Ki-Zerbo, J. (1972). Preface, (pp. 7-10). Dans : Laya Diouldé (ed.) (1972). *La tradition orale: problématique et méthodologie des sources de l'histoire africaine*. Unesco et Centre régional de documentation pour la tradition orale (CRDTO). Niamey-Níger.
- Koff, L.M. et Schildgen, B.D. (2000). *The Decameron and the Canterbury Tales: New Essays on an Old Question*. London, Associated University Presse.
- Kolakowski, L. (1966). *La filosofía positiva*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition. Second Language Learning*, London: Prentice-Hall.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica. Fundamentos*. Madrid.
- Kroeber, K. (1997). *Traditional literatures of the American Indian*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Lacarra Ducay, M.J. (1980). *Cuentística medieval en España: los orígenes*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Lanser S.S. (1981). *The Narrative Act. Point of view in prose fiction*. Princeton: Princeton UP.
- Lawler, T. (1980). *The One and the Many in the "Canterbury Tales"*. Hamden, Conn.: Archon Books.
- Laya, D. (ed.) (1972). *La tradition orale: Problématique et méthodologie des sources de l'histoire africaine*. Unesco et Centre régional de documentation pour la tradition orale (CRDTO). Niamey-Níger.

- Lerner, Y. (1999). El placer de leer, lecturas graduadas en el curso de ELE (págs. 401-408). Dans : M. Franco Figuera *et al.* (Eds.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Cádiz, Málaga,
- Lévi-Strauss, C. (1972). "La estructura y la forma", en C. Lévi-Strauss, Vladimir J. Propp *Polémica*, Ed. Fundamentos, Madrid.
- Lotman I.M. (1978). *Estructura del texto artístico*. Ediciones Istmo, Madrid.
- Malinowski, B. (1926). *Myth in primitive psychology*. New York: Norton
- Malinowsky, B. (1985). *Magia, ciencia y religión*. Planeta-Agostini. Barcelona. Primera edición.
- Mallan, K. (1991) *Children as Storytellers*. Newtown, Sydney: PETA
- Marshall, G. 2009. *What Is Public Narrative: Self, Us & Now* (Public Narrative Worksheet). Working Paper. 8p.
- Martínez de Rituerto Martínez, M.^a L. (1996) Cuentos infantiles para la clase de español, Londres, Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia.
- Maynes M-J, Pierce J. et Laslett, B. (2012) *Telling stories: the use of personal narratives in the social sciences and history*. Cornell University Press.
- McAdams, D. P. et Manczak E. (2015). Personality and the life story. P.425-446. Dans Mario Mikulincer e Philip R. Shaver (Eds.). *APA handbook of personality and social psychology. Volume 4: Personality Processes and Individual Differences*. Washington, DC, American Psychological Association Press.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Mignolo, W. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona, Crítica.
- Ochs, E. et Schieffelin, B. (1982) Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. Sociolinguistic working paper Number 105. National Institute of Education. Washington. Nov.
- Ohler, J. (2007). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ohmann, R. (1971). Los actos de habla y la definición de literatura. En J. A. Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Edit. Arco, Madrid, 11-34
- Ohmann, R. (1987). Los actos de habla y la definición de la literatura, (pp. 11-34). En J.A. Mayoral (edit) *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros, S.L, Madrid.
- Oleza, J. (1976). *La novela del XIX. Del parto a la crisis de una ideología*. Valencia, Bello.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy. The technologizing of the World*. New York: Methuen.
- Palacios Fernández, E. (1999). Félix María de Samaniego, adaptador de cuentos eróticos de La Fontaine, pp. 309-320. En: F. Lafarga (ed.), *La traducción en España (1750-1830)*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Palma, C. (2005). *Introducción al "Pentamerón: el cuento de los cuentos"*. De Giambattista Basile. Madrid, Siruela.
- Pisonero del Amo, I. (2004): "La enseñanza del español a niños y niñas" (pp.1279-1302). Dans: J. Sánchez Lobato, et I. Santos Gargallo (dirs) *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.,

- Poe, Edgar Allan (1902) "The Philosophy of Composition," Pp. 193-208. En: James Albert Harrison (ed.) *The Complete Works of Edgar Allan Poe — Vol. XIV: Essays and Miscellanies*. New York, Thomas Y. Crowell & CO. Publishers.
- Pratt M.A. (1981) *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Indiana: Indiana University Press.
- Propp V. (1977). *Morfología del Cuento*. 2da edición. Edit. Fundamentos, Madrid.
- Richard-Amato, P. (1988). *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom, From Theory to Practice*. Longman Inc., White Plains, NY.
- Rothenberg, J. (1969). *Technicians of the sacred. A range of poetries from Africa, America, Asia & Oceania*. New York, Anchor Books.
- Ryan M-L. (1988). Hacia una teoría de la competencia genérica (págs. 253-302). Dans : Miguel Angel Garrido Gallardo (Coord) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.
- Sánchez Romeralo, A. (1969): *El villancico. Estudios sobre la lírica popular de los siglos XV y XVI*. Madrid. Gredos.
- Sarris, G. (1993). *Keeping Slug Woman Alive: A Holistic Approach to American Indian Texts*. USA. University of California Press.
- Schaeffer J.M. (2006). *¿Qué es un género literario?* AKAL, Madrid.
- Searle, J. (1984), *El estatuto lógico del discurso de la ficción*, Editorial Gredos. Madrid.
- Searle, J. (1979). The logical status of fictional discourse. In *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts* (pp. 58-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. et Tabors, P.O. (1993) Language Skills That Relate to Literacy Development, in Spodek, B. et Saracho, O.N. (eds.) *Yearbook in Early Childhood Education: Language and Literacy in Early Childhood Education. (vol.4)* New York: Teachers College Press.
- Snyder, L. L. (2011). *From Bismarck to Hitler; the background of modern German nationalism*. Literary Licensing, LLC.
- Spang K. (1993), *Géneros literarios*, Madrid, Síntesis.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Talla Diallo, M. (2015). *La didactique du conte. Contribution pédagogique à l'étude du conte dans l'espace sénégalais*. Paris, L'Harmattan.
- Thackeray-Ritchie, A. (2003). *Introduction to "The Fairy Tales of Madame D'Aulnoy"*. Honolulu Hawaii, University Press of the Pacific.
- Todorov T. (1988): «El origen de los géneros» (pp. 31-48). Dans : Garrido, M. A. (comp.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid. Arco Libros.
- Todorov T. (1987), *La notion de littérature*, Paris, Seuil, collection Points.
- Todorov T. (1978). *Les genres du discours*. Paris, Seuil.
- van Dijk, T. A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. Paris: Mouton.
- Vernant, J. P. (1996). *Entre mythe et politique*. Paris, Points-Seuil.
- Vernant, J. P. (1999). *L'univers les dieux les hommes. Vernant raconte les mythes*. Seuil, Paris.
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Fausto, Buenos Aires.
- Wright, A. (1995) *Storytelling with children. Resource books for teachers*. New York: Oxford University Press.

V. Mémoires et thèses

- Cárdenas Ávila, Y. et Ferrer, J.L. (2009). *El cuento como herramienta pedagógica para explorar problemáticas psicosocioafectivas, y desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento en niños de 5 grado de primaria*. Memoria de la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. BOGOTÁ.
- Denizot Nathalie (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline française*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation (didactique du français). Université Charles de Gaulle - Lille III.
- Fernández de Caleyá D. M. (2013). *La construcción narrativa de la identidad a través de cuentos en la enseñanza de segundos idiomas a niños*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- García Gregorio, S. (2014). *El cuento como medio de transmisión de valores*. Trabajo de fin de grado. Maestría en Educación. Universidad de Valladolid. Palencia, España.
- Guttman, M. (1984). *Preschool Children's Narratives: linking story comprehension, production and play discourse*. Thesis. Master of Arts, McGill University, Montreal Quebec, Nov.
- Lozano Leticia. (2015) *El cuento como hilo conductor de la unidad didáctica para la clase de literacy*. Trabajo de fin de grado en educación primaria, mención lengua extranjera: inglés. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia. 61p.
- Magnúsdóttir, S. (2012). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera: Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la secundaria en Islandia*. Master "Ritgerð til MA-prófs í spænskukennslu" Universitatis Islandieae - Háskóli Íslands Hugvísindasvið. 208p.
- Nakagawa de Masunaga, M. (2012). *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio contrastivo y análisis de errores*. Tesis doctoral, Facultad de Filología, UNED, España. 308p.
- Perbet, H. (2017). *L'expression de la temporalité dans les contes de Joseph Jacobs*. Linguistique. Thèse en Langues et littératures étrangères/Études anglophones. Université de Strasbourg. 496p.
- Pérez Flores, M. (2014). *Los cuentos de Hans Christian Andersen como recurso didáctico para la transmisión de valores en el Tercer Grado Grupo "A" de la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo" de San Mateo Tecalco*. Tesis de Licenciatura en Letras Latinoamericanas. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. 106p.
- Rodríguez Méndez, S. (2013). *El papel de la memoria en el aprendizaje de un segundo idioma*. TFM. Máster Universitario en Neuropsicología y Educación. Universidad Internacional de La Rioja. Zamora, Espagne. 69p.
- Soulaïne S. (2013) *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle*. Thèse doctorale, Sciences du langage. Sous la direction de Joëlle Aden et de Nicole Harbonnier. Centre de Recherches en Éducation. Nantes. Soutenue le 12/12/13.

VI. Photographies, images et œuvres d'art

- InfoCancer, (2018). Différentes parties du cerveau. Image dans : <http://www.arcagy.org/infocancer/localisations/autres-types-de-cancers/tumeurs-cerebrales/symptomes-et-diagnostic/en-fonction-de-la-localisation-de-la-tumeur.html/> (05-06-2019)

VII. Rapports et publications gouvernementales

- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. Dans : Marsh, D (eds.) *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE, 10 de diciembre de 2013. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. Madrid. En https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 (13-03-2019)

VIII. Sites web

- Global Giving (2019). *Web de la Fundación Global Giving*. En <https://www.globalgiving.org> (18-06-2019).
- Gómez-Martínez, J.L. (2015). Introducción a la narrativa. Dans *Antología del Ensayo Hispánico*. Proyecto Ensayo Hispánico. Dans <https://www.ensayistas.org/curso3030/genero/narrativa/> (18-04-2019).
- Málaga Acoge (2018). El cuento como herramienta pedagógica. Entrada en *Blog de la Asociación Málaga Acoge*. En <https://malaga.acoge.org/el-cuento-como-herramienta-pedagogica/> (18-06-2019).
- Tata Cissé, Y. et Konaté Y. (2010). *Echelles africaines : Lomé, Cotonou, Ouagadougou, Bamako, Abidjan, Revisiter La pensée africaine*. Projet présenté en collaboration avec le Centre d'Etudes Historiques et Linguistiques par Tradition Orale de l'Union Africaine, CELHTO. <http://www.celhto.org/sites/default/files/PDF/2010P1%20Echelles%20africaines.pdf> (11-06-2019).

TROISIEME PARTIE

ETUDE DE CAS :

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ESPAGNOLE PAR LES HISTOIRES DANS LE MEXIQUE DE L'EPOQUE COLONIALE.

*Où pouvons-nous aller pour ne pas mourir, huiya ?
Même si j'étais une pierre de jade,
même si j'étais de l'or,
je serais fondu,
je serais réduit en poudre dans le creuset.
Oh ! hélas, j'ai vécu, iyo,
je ne suis que Cuahcuahtzin,
Je suis un malheureux,
yho aye yho ohuaiya ohuaiya.*

La complainte de Cuahcuahtzin – Nezahualcoyotl (Trad. Saurin, 2014)

*Te mataron y no nos dijeron donde enterraron su cuerpo,
pero desde entonces todo el territorio nacional es tu sepulcro;
o más bien; en cada palmo de territorio nacional en que no está tu cuerpo, tú resucitaste.
Creyeron que te mataban con una orden de ¡fuego!
Creyeron que te enterraban y lo que hacían era enterrar una semilla.⁵¹*

Epitafio para la tumba de Adolfo Báez Bone - Ernesto Cardenal (1984)

⁵¹ Ils t'ont tué et ils ne nous ont pas dit où ils avaient enterré ton corps,
mais depuis lors, tout le territoire national est ton sépulcre;
ou plutôt; dans chaque bout du territoire national où ton corps n'est pas, t'as ressuscité.
Ils ont cru qu'ils te tuaient avec l'ordre d'"ouvrir le feu!"
Ils pensaient qu'ils t'enterraient
et ce qu'ils faisaient était d'enterrer une graine. (traduction personnelle)

CHAPITRE 7 : REFORMER UNE SOCIETE POUR "CREER" UNE "NOUVELLE ESPAGNE"

Christophe Colomb, dans la lettre de son premier voyage aux rois d'Espagne, écrite en 1493, décrit le territoire américain comme suit :

Il y a aussi des palmiers de six ou huit essences dont la belle diversité ravit les yeux d'admiration, mais aussi celle des arbres, des fruits et des herbes. Il y a là encore des pinèdes en quantité, des campagnes magnifiques et du miel, toutes sortes de volatiles et de fruits fort divers. À l'intérieur des terres, il y a maintes mines de métaux et d'innombrables habitants. L'Hispaniola est une merveille : les sierras et les montagnes, les plaines et les vallées, les terres si belles et si grasses, bonnes pour planter et semer, pour l'élevage des troupeaux de toutes sortes, pour édifier des villes et des villages (Colomb, 2015 : 46-47).

A la fin de la lettre, il envoie ce message à la couronne espagnole : « Vos Altesses peuvent être assurées que je leur donnerai tout l'or qu'ils souhaitent en échange de très peu d'aide » (*Idem*). Dans les lettres de ses quatre voyages, Colomb convoque 10 fois le mot « Dieu », la plupart du temps afin de demander la grâce divine dans cette nouvelle entreprise. Cependant, le mot « or » est mentionné 45 fois. Colomb et les explorateurs ont été surpris par la richesse du nouveau monde et leur objectif était d'en tirer le plus grand profit. Néanmoins, ils avaient besoin de communiquer avec les indigènes pour savoir où se trouvait l'or et pour connaître les techniques d'extraction. Sans les indigènes, l'entreprise coloniale aurait été un échec retentissant.

Tout cela a non seulement donné lieu à la formation de la société occidentale moderne – grâce à l'énorme quantité d'or et d'argent qui est arrivée jusque sur l'ancien continent et qui a facilité la révolution industrielle, de même que d'autres processus socio-politiques ont contribué à former l'Europe d'aujourd'hui. Mais cette rencontre avec un nouveau monde a également initié un des processus sociaux les plus intéressants, celui par lequel les histoires, en particulier les histoires religieuses, étaient au cœur de l'apprentissage des langues même si cela a abouti à l'acculturation du nouveau continent.

Quelles ressources Christophe Colomb et ses hommes ont-ils employées pour communiquer initialement avec les indigènes des terres américaines ? Grâce à Bernal Diaz del Castillo, nous savons qu'ils ont utilisé des signes à leur arrivée, qu'ils ont fait du théâtre devant un

public choqué par la rencontre avec des hommes blancs, sales, barbus et peut-être malades. Ils ont dû recourir au corps qui reste l'unique moyen de communication lorsque, précisément, le langage ne permet plus de communiquer. Contrairement à la langue orale (où la communication suppose la compréhension mutuelle des mots), en parlant avec leur corps ils exprimaient, avec l'aide de l'espace, tout ce que peut recouvrir une unité linguistique.

Cependant, même en communiquant avec leurs corps, ils avaient encore un obstacle insurmontable : la culture, qui est un ensemble de représentations sociales attachées – avec un certain vocabulaire – à un événement, une chose, un objet ou un processus. Le sens des mots n'est pas donné par la description des objets désignés mais par l'utilisation communicative des mots dans des situations de la vie quotidienne. Russell (2017 :3) a dit qu'il y a quelque chose de commun entre la structure de la phrase et la structure du fait. Selon Wittgenstein (1976), une personne participe au jeu de langage de sa communauté parce qu'il en connaît les règles. Chaque communauté, dit le philosophe, a ses propres règles qui sont définies au sein de la même communauté.

Dans le cas analysé dans cette thèse, les règles de la langue ont été redéfinies par les colons. Les pages suivantes se concentrent sur ce nouvel arrangement sociolinguistique. Ce chapitre analysera la politique linguistique de la Couronne castillane dans l'ancien Empire Aztèque, afin de pouvoir identifier les stratégies pédagogiques, le matériel didactique et les formes assumées par les directives officielles, ainsi que les pratiques sur le terrain. L'objectif est de pouvoir identifier les éléments socioculturels qui resteront plus tard dans la société à mesure que la Conquête progressera et qu'une nouvelle société se dessinera. En d'autres termes, il s'agit d'identifier les éléments qui ont façonné le syncrétisme au Mexique et sur lesquels la langue continue d'opérer.

7.1 Antécédents

L'expédition vers les Amériques a, pour le moment, deux explications possibles, qui, plus qu'indépendantes, sont complémentaires. La première explication considère que le but ultime des explorations est la recherche de richesses (sous forme de minéraux, d'épices ou bien de main d'œuvre). La seconde, que le moteur principal était la christianisation des territoires et l'expansion

de l'empire catholique. En réalité, les deux se complètent, car au fond, le désir des deux acteurs, la Couronne et l'Église, sera satisfait de la même manière.

L'exploration de Colomb est considérée comme un projet non pas de découverte (ni dans le sens de découvrir de nouveaux territoires ni dans le sens de découvrir de nouvelles routes vers *Las Indias*), mais, comme Martín Fernández de Navarrete le mentionne, dans le prologue de "Relaciones y cartas de Cristóbal Colón", « le but de Colomb [était] de rechercher avant tout de l'or et des épices dans les terres découvertes, un but qu'il a toujours eu et qui a été attribué à sa cupidité » (1892: X). Cet intérêt manifeste pourrait être dû, dit-il, au fait qu'« il n'était pas un homme capable de négliger ses intérêts personnels », au « désir de trouver de la richesse dans les nouvelles terres, d'autant plus qu'il a appris qu'il avait été blâmé de la Cour parce que ses expéditions rapporté les gains attendus, après les dépenses engagées par le Royaume », et, surtout, face à son désir d'obtenir de nouvelles « ressources pour payer les frais des nouvelles expéditions de découverte »⁵² (*ibid*, traduction personnelle).

Les intentions de Colomb s'étendent donc non seulement à la recherche et à l'exploitation des ressources naturelles, en particulier des minéraux, mais aussi à la possibilité de soumettre la population locale, comme il l'établit lui-même dans sa première relation le 12 octobre (dans ce cas il parle des indigènes "Guanahani", habitants de la première île qu'ils atteignent) :

*Ils ne portent pas d'armes ou ne les connaissent pas, parce que je leur ai montré des épées et et ils les ont prises par le bord, et ils se sont coupés par ignorance. Ils n'ont pas de fer (1892, 24) ... Ils doivent être de bons serviteurs et de bons esprits, je vois qu'ils répètent très vite tout ce que je leur dis, et je pense que sans problème ils deviendraient chrétiens, car il me semble qu'ils n'avaient pas de religion (1892, 25)*⁵³.

En plus de la thèse précédente, qui postule que Christophe Colomb était guidé par la cupidité, Tzvetan Todorov avance que le véritable motif pour aller vers la découverte et la

⁵² "no era hombre capaz de descuidar sus personales intereses", al "afán de encontrar riquezas en las nuevas tierras, sobre todo desde que supo se le censuraba en la corte por no corresponder los provechos de las expediciones a los gastos", "el deseo de probar lo infundado de la censura", y "el obtener recursos para el pago de gastos de nuevas expediciones de descubrimiento" (1892:X)

⁵³ Ellos no traen armas ni las cognocen, porque les anzostré espadas y las tomaba por el filo, y se cortaban con ignorancia. No tienen algún fierro (1892, 24) ... Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía, y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían (1892, 25).

domination de nouvelles terres est « la victoire universelle du christianisme » (Todorov, 2003: 14). Cela paraît déjà évident quand il cite dans le journal de son quatrième voyage qu'il avait l'intention de rendre visite à l'empereur de Chine (le Grand Khan) pour remplir la mission confiée par les rois chrétiens (c'est-à-dire porter la Parole catholique avec lui) et ainsi ouvrir la voie de l'évangélisation dans les terres orientales. Raison qu'il a dû abandonner à cause de la gestion des territoires découverts.

Pour Todorov, cette raison est plus qu'explicite dans une lettre envoyée par Colomb au Pape, où il lui dit que « son futur voyage sera fait au nom de la Sainte Trinité [...], qui sera à sa gloire et à l'honneur de la Sainte Religion Chrétienne », et pour cela, dit Colomb, « J'attends de Dieu éternel la victoire de celle-ci comme de tout le passé ; ce qu'il fait est « magnanime et fervent dans l'honneur et la croissance de la sainte foi chrétienne ». Son objectif déclaré: « J'espère en Notre Seigneur de répandre son Saint Nom et son Évangile dans l'Univers » (Columbus, cité par Todorov, 2003: 14). La thèse de Todorov indique que la conquête a eu lieu compte tenu du christianisme exacerbé que Christophe Colomb professait, qui voyait des signes religieux dans de nombreux domaines de sa vie quotidienne (par exemple, il évitait de voyager le dimanche, il était convaincu que le naufrage qu'il avait subi la veille de Noël était un signe de son obligation d'évangélisation ...). Si tel avait été le cas, l'or était néanmoins le principal instrument utilisé par Christophe Colomb pour convaincre les rois, et c'était la promesse du métal qui l'aidait à reconforter les marins qui l'accompagnaient. Dans ce cas, la christianisation et la promesse de richesse pour l'Europe ont été les deux principaux moteurs de l'arrivée de Colomb en Amérique.

Le scénario prévalant en Europe était le bon pour que l'entreprise colonisatrice puisse se développer sans contretemps. Après la prise de Grenade, reconquête qui a duré longtemps⁵⁴, le royaume de Castille autorise Christophe Colomb à mener l'expédition. Dans un cadre plus large, souligne Arranz (2006, 71), le commerce chrétien (c'est-à-dire l'Europe méditerranéenne), dont le territoire ibérique dépendait en grande partie, a été altéré par la prise de Constantinople et la domination de l'Égypte par les Turcs (vers 1453), a eu un effet négatif sur la principale voie commerciale établie par le monde chrétien avec les Indes. Il fallait donc explorer de nouvelles voies. Dans le même temps, l'Europe traversait une période de pénurie (qui était plus que de

⁵⁴ Il ne faut pas oublier que le terme « reconquête » est très controversé puisqu'il porte en soi une connotation morale (la récupération des catholiques du terrain perdu face aux arabes dans la péninsule Ibérique, ce qui servira à véhiculer l'image d'une Eglise puissante) que sera diffusée pendant le 13^{ème} siècle.

l'insuffisance, un désir croissant d'accumulation) de métaux précieux (monnaie courante du territoire à cette époque), causée par l'insuffisance d'or en provenance du Soudan (et des bassins supérieurs du Sénégal, du Niger et de la côte guinéenne) et de l'argent des mines d'Europe centrale, ainsi qu'une balance commerciale déficitaire avec l'Asie (le continent oriental vendait plus que ce qu'il achetait).

Dans ces conditions, l'expédition a été mise au point entre les rois et Colomb. Le contrat était stipulé dans « Las Capitulaciones de Santa Fe » (Les capitulations de Santa Fe) que les deux parties ont signé le 17 avril 1492, garantissant que les monarques accorderaient à l'explorateur "de vastes privilèges" en échange du transfert de toutes les ressources trouvées lors des expéditions. Comme l'affirme la première clause du document : « Que Vos Altezas en tant que seigneurs desdites mers océaniques, fassent maintenant dudit Christophe Colomb leur amiral de ces îles et terres fermes qui, qu'il découvrira ou gagnera pour sur lesdites mers océaniques »⁵⁵ (Arranz, 2006, 153, traduction personnelle).

Ces concessions ne se référaient pas aux terres déjà connues de l'océan Atlantique (parmi lesquelles les îles Canaries et les côtes africaines), mais plutôt à une division antérieure de l'Atlantique et aux territoires qu'il allait se trouver en cours de route. La stratégie royale était justifiée par le fait que plusieurs découvertes ont été attribuées à Columbus.

Lorsque Christophe Colomb est arrivé en Amérique, il a été ébloui par l'exotisme et les richesses du « nouveau » territoire. Il l'a déclaré dans un rapport qu'il a envoyé à la Couronne espagnole. Cependant, c'est ce même avertissement qui a permis au Royaume du Portugal de se renseigner sur les découvertes, et le Roi João II (Jean II) est à nouveau entré en conflit avec l'Espagne (auparavant, en 1470, il y avait eu des problèmes entre les deux royaumes en raison de la reconnaissance de la propriété des Îles atlantiques et des côtes africaines) en considérant qu'il s'agissait d'une violation flagrante du traité d'Alcaçovas - Tolède. Ce traité prévoyait deux éléments: 1) des clauses relatives aux accords de mariage et de succession et 2) un accord de paix perpétuel entre le Portugal et l'Espagne qui a émergé avec certaines réglementations navales dans l'Atlantique. Dans ce document, les îles Canaries ont été cédées au Royaume de Castille et, au

⁵⁵ « que Vuestras Altezas como señores que son de las dichas Mares Océanas, facen dende agora al dicho Cristóval Colon su Almirante en todas aquellas islas e tierras firmes que por su mano o industria se descubrirán o ganarán en las dichas mares océanas » (Arranz, 2006, 153)

Royaume du Portugal, toutes les terres découvertes et toutes celles qui pourraient être découvertes au cours de futures expéditions, au-delà « des îles Canaries et en dessous de la Guinée » (dans Rodamilans, 2010: 109). En conséquence, les rois de Castille ont reconnu la suprématie portugaise en Afrique et ont promis de ne pas envoyer d'expéditions dans ces régions sans le consentement des rois du Portugal.

La Couronne de Castille fit valoir que la route de Colomb avait eu lieu à l'ouest, et non au sud des îles Canaries, de sorte que le traité n'avait pas été violé. Bien qu'il y ait eu des réunions pour résoudre ce problème par la voie diplomatique, un accord n'a pas pu être trouvé et, en 1493, les monarques catholiques se sont tournés vers le pape Alexandre VI pour arbitrer et mettre fin à la controverse, l'arrangement fut conclu avec la signature de « Las Bulas de Donación » (Bulles de Donation), qui stipulaient ce qui suit:

1. *Bulle Inter-Caetera* (3 mai 1492): l'exclusivité des terres situées à l'ouest est donnée aux monarques catholiques et pas à d'autres princes chrétiens.
2. *Bulle Eximiae Devotionis* (3 mai 1492): les concessions faites aux rois de Castille par la bulle précédente sont ratifiées et clarifiées.
3. *Seconde Bulle Inter Caetera* (4 mai 1492): des frontières virtuelles sont établies entre les territoires d'Espagne et du Portugal, à cent lieues à l'ouest des Açores et du Cap-Vert.
4. *Bulle Piis Fidelium* (25 juin 1492): les rois envoient pour diriger l'évangélisation dans le Nouveau Monde le Frère Bernardo Boil, qui reçoit de vastes pouvoirs spirituels pour cela faire.
5. *Bulle Dudum Siquidem* (26 septembre 1492): la domination castillane s'établit sur les terres découvertes au-delà de celles découvertes par Christophe Colomb.

Le pape Alexandre avait décidé de donner sa faveur aux monarques castillans, mais en échange, il avait établi dans la bulle *Inter-Caetera* (du 3 mai) que les habitants des nouveaux territoires devaient être convertis à la foi catholique. La concession à la couronne de Castille stipulait :

Pour toutes ces raisons, vous envisagez de soumettre ces terres et ces îles à votre domaine ainsi qu'à leurs habitants, en les réduisant - avec l'aide de la miséricorde divine - à la foi catholique, comme cela convient à certains rois et princes catholiques, (...) et en souhaitant que dans ces régions, le nom de notre Sauveur soit introduit. Nous vous exhortons autant que possible dans le Seigneur et pour la réception du baptême sacré par lequel vous êtes obligés d'obéir aux

commandements apostoliques et avec les entrailles de miséricorde de notre Seigneur Jésus-Christ, nous vous demandons sincèrement de poursuivre cette expédition de cette manière et qu'avec l'esprit rempli de zèle pour la foi orthodoxe que vous vouliez et vous deviez persuader les gens qui vivent dans ces îles à embrasser la profession chrétienne (Alexandre VI, cité par Remeseiro, 2004: 9)⁵⁶.

Cela posait un nouveau problème qui devait être résolu : l'annexion des nouveaux territoires à la Couronne de Castille ne pouvait se produire que par l'une des quatre formes de droit médiéval existantes: par héritage, par choix volontaire, par mariage avec les héritiers du royaume, ou par concession papale ou impériale (Manzano, 1942, 273). Le problème a été résolu grâce aux « Justos Títulos » (Les titres justes), un ensemble de normes juridiques et théologiques (qui ont par la suite servi de cadre juridique à la domination coloniale, dans toutes sortes de questions, telles que l'*Encomienda*⁵⁷ ou la répartition des indigènes). Ces titres émanaient des discussions qui eurent lieu à Burgos en 1512 et à Valladolid en 1550. L'annexion fut possible grâce à la quatrième possibilité, la donation papale, justifiée par plusieurs faits exposés de cette manière:

- Les nouvelles terres étaient habitées au moment de la découverte, par des indigènes infidèles qui ont profané la foi du Christ et blasphémé contre l'Église, il était donc nécessaire de les élever à la condition humaine, comme cela s'était déjà produit avec les Romains, qui ont conquis les peuples barbares (Levene, 1953: 276).
- La diffusion de la religion chrétienne et des bonnes mœurs était stipulée, puisque le Souverain pontife a le droit de demander que l'Évangile soit prêché et annoncé parmi les barbares et les non-croyants (Levene, 1953: 277).

⁵⁶ Por todo ello pensáis someter a vuestro dominio dichas tierras e islas y también a sus pobladores y habitantes reduciéndolos -con la ayuda de la divina misericordia- a la fe católica, tal como conviene a unos reyes y príncipes católicos, (...) y deseando que en aquellas regiones sea introducido el nombre de nuestro Salvador, os exhortamos cuanto podemos en el Señor y por la recepción del sagrado bautismo por el cual estáis obligados a obedecer los mandatos apostólicos y con las entrañas de misericordia de nuestro Señor Jesucristo, os requerimos atentamente a que prosigáis de este modo esta expedición y que con el ánimo embargado de celo por la fe ortodoxa queráis y debáis persuadir al pueblo que habita en dichas islas a abrazar la profesión cristiana (Alejandro VI, citado por Remeseiro, 2004:9)

⁵⁷ L'Encomienda était un décret royal qui accordait le droit d'exploiter les terres et les peuples autochtones confiés aux colons qui vivaient dans l'une des colonies espagnoles. L'Encomienda était un privilège accordé à seulement quelques personnes, en raison d'une question économique ou politique. L'encomendero avait de nombreuses obligations, dont les principales étaient d'enseigner la doctrine chrétienne et de défendre ses administrés, tout en cherchant à défendre et à multiplier ses biens et ses terres.

Les titres accordaient également un droit papal exclusif au royaume de Castille afin que ce soient les Espagnols qui se consacrent à cet objet et l'interdisent aux autres (Levene, 1953: 277), d'autant plus que la Couronne avait déjà adopté une attitude paternaliste envers les communautés autochtones. (Dans les Cortes, Isabel de Castilla était appelée 'La mère des Indiens'). La nature religieuse de la justification de cette domination, soutenue par la nécessité de l'évangélisation, impliquait également le contrôle des rois par l'Église. Mais, ce qui intéresse ici, c'est que l'apparition des « Justos Títulos » est devenue la base à partir de laquelle l'enseignement de la religion aux communautés autochtones émerge car elles sont, par le droit romain, liées à la Castille (Tanck de Estrada, 2002).

Ce fut le début de la politique linguistique promue par la Couronne de Castille pour l'éducation indigène. Cette politique, comme on le verra dans ce chapitre, consistait à attribuer de l'argent et des hommes, pour la plupart issus de l'Église catholique (frères franciscains, dominicains et augustins) qui seraient chargés de diriger l'éducation évangélique dans les paroisses des Indiens, également appelé "Doctrinas".

Avec l'aide de la Couronne, les ordres catholiques comprirent la nécessité de développer des méthodes inventives et créatives pour transmettre la foi religieuse et la langue castillane au peuple indigène. C'est un moment extrêmement important dans l'histoire globale, non seulement en termes socio-économiques, mais au niveau de la didactique linguistique, puisque le développement des méthodes passe par l'utilisation de peintures et de dessins qui ont permis l'enseignement du catéchisme sans avoir à recourir aux mots. Au début, ils utilisaient la danse et le théâtre pour les représentations bibliques ; les arts et l'artisanat de l'ancien monde étaient utilisés pour enseigner la langue, des internats pour les élites autochtones ont été fondés, dont les membres apporteraient plus tard ces connaissances à leurs communautés.

Avant de commencer ce chapitre, il est nécessaire de spécifier un aspect clé. Les mesures prises par un gouvernement dans le domaine des langues sont appelées "politique linguistique". La politique linguistique implique l'élaboration de politiques gouvernementales. La politique de l'État est utilisée pour influencer certains aspects du statut des langues et de l'utilisation des langues sous sa juridiction (Schmidt 2006). La planification linguistique, quant à elle, fait référence à des actions à différents niveaux (local, régional, national, international) visant à influencer, soutenir,

renforcer ou modifier certains groupes linguistiques, à travers des instruments législatifs, judiciaires, administratifs, sociaux, culturels, religieux, entre autres.

Dans le cas analysé ici, d'une part, il existe un cadre juridique qui définit le développement linguistique souhaité, d'autre part, la réalité progresse d'une manière différente. Cela signifie que la politique linguistique et la planification linguistique s'exécutent indépendamment.

En d'autres termes, entre le cadre juridique et les conditions de la vie quotidienne, les actions en matière linguistique sont conditionnées et parfois les deux peuvent différer énormément. Pendant la colonisation de la Nouvelle-Espagne, les lois, ordonnances, dispositions, décrets, instructions, lettres royales et autres dispositions d'origine gouvernementale pour exercer une certaine influence sur l'enseignement de l'espagnol n'ont pas pu être adoptées en raison de la difficulté qu'elles impliquaient, du manque de ressources pour les appliquer, du manque de supervision ou en raison de leur inefficacité.

D'une certaine manière, on peut considérer que l'enseignement du castillan a fonctionné dans deux directions différentes qui ont finalement fini par se rencontrer. D'une part, les indications juridiques émanant du royaume et qui cherchaient à être des « lignes directrices » pour l'enseignement dans un territoire éloigné, et d'autre part, une sorte de pratiques « apolitiques » (c'est-à-dire en dehors de la légalité souveraine) que l'approche linguistique entre les deux peuples cherchait à faciliter. Finalement, au fil des ans, ces chemins convergèrent.

Tout au long de ce chapitre, les deux formes d'action sont analysées sans que leur examen soit effectué séparément. Il ne s'agit pas de mettre en évidence la manière dont la politique linguistique a évolué, mais plutôt d'analyser les mécanismes pédagogiques et les formes didactiques utilisés dans le processus d'apprentissage.

7.2 Les premiers contacts: de l'utilisation du corps à la précision du mot.

En 1492, avec une quarantaine d'hommes sous le commandement du capitaine Arana, Christophe Colomb est arrivé dans les Caraïbes, sur l'île qu'ils ont immédiatement appelée « L'Hispaniola » (La Española), l'actuelle République Dominicaine. Le processus de colonisation et de soumission commence plusieurs années plus tard, vers 1502 lorsque trente bateaux arrivent avec plus de deux

mille cinq cents colons. Le reste des expéditions vers le continent partirait de cette île (Pedroviejo, 2012, sans page). Cependant, la rencontre idiomatique et linguistique commence dès l'arrivée de Columbus sur les terres des Caraïbes.

Au premier contact, deux personnes qui parlent une langue différente se heurtent à une barrière qui peut être infranchissable sans patience, créativité ou intérêt. Le défi est grand, mais les moyens de le résoudre sont variés. Après plus de trois mois en mer, les explorateurs ont probablement ressenti le besoin de communiquer avec les peuples autochtones. Tout scénario présenté ici ne peut être dû qu'à la spéculation, cependant, lorsque nous sommes confrontés à une personne qui ne parle pas la même langue, les techniques pour se comprendre sont généralement plus ou moins les mêmes:

- Se présenter à travers des signes, pour se référer à soi-même et à l'interlocuteur.
- Déterminer s'il y a des mots en commun (même s'ils ne font partie d'aucune de deux langues maternelles) qui peuvent aider à élargir la compréhension.
- Identifier si l'autre personne donne le moindre signe d'avoir compris l'un des mots mentionnés.
- Parler lentement, pour s'assurer que l'autre personne puisse mieux percevoir le message ou au moins quelques mots plus facilement.
- Utiliser le moins de mots possible pour se faire comprendre.
- L'écoute active: demander et exprimer la compréhension d'un message.

Et, lorsque le langage oral échoue, l'une des trois activités suivantes est très possible: a) l'utilisation de gestes, car ils communiquent généralement plus facilement des idées de base (par exemple, avoir chaud ou froid) un sentiment, une émotion, un point d'interrogation ou toute autre idée souhaitée. Certains gestes sont universels lorsqu'ils nous permettent de signaler des choses, des personnes, de faire allusion à la matérialité de l'idée, à la taille ou à l'emplacement de quelque chose. b) La représentation nous permet également de communiquer ce que nous essayons de dire. Par exemple, pour indiquer manger, la plupart des cultures utilisent les mains portées à la bouche, ou se frottent le ventre. Et, c) le dessin, qui permet de recréer un objet à travers sa représentation graphique (bien que les représentations ne se réfèrent pas toujours à la même chose).

Toutes ces modalités de communication, pour une première approche linguistique, vont dans le même sens: le langage non verbal est généralement de la plus haute importance. En fait, le langage non verbal peut être beaucoup plus important pour transmettre un message que le langage oral lui-même. Comme l'affirme Herrera (2000), le besoin de mouvement associé à la parole est commun à la race humaine et, indépendamment de l'idiosyncrasie personnelle, de la charge culturelle et des significations sociales du mouvement et de la gesticulation, le langage corporel est spontané et accompagne toujours l'expression verbale: « on suit le rythme avec le corps, avec les bras et les mains, avec la tête, même avec les yeux, par le clignotement » (*idem*, 920).

Lorsque les explorateurs sont arrivés en Amérique, le panorama était le même, sauf que la diversité linguistique créait une complexité très importante. Pedroviejo (2012 sans page) indique que :

Peut-être, l'Amérique du Sud était le territoire avec la plus grande diversité linguistique au monde, avec d'innombrables langues maternelles. Quelque cent soixante-dix grandes familles linguistiques ont été référencées, avec la particularité que chacun de ces groupes linguistiques, qui trouverait son parallèle dans le tronc indo-européen, comprenait de nombreuses langues et celles-ci, à leur tour, un bon nombre de dialectes qui se trouvaient fréquemment très éloignés les uns des autres ; leur nombre pour la seule Amérique méridionale, s'élevait à plus de deux mille langues locales ou variétés de dialectes⁵⁸.

Ainsi, lorsque Christophe Colomb raconta le 13 novembre 1492 dans son journal que la langue « n'est| qu'une dans toutes ces îles de l'Inde, et ils se comprennent tous et ils marchent tous avec leurs *almadias* (un type de radeau fait de troncs de bois - note de la rédaction (NDLR)-), ce qui n'arrive pas en Guinée, où il y a mille formes de langues que l'une ne comprend pas l'autre »⁵⁹ (Colón, 1892, p. 62-63), il avait tort.

La barrière qui semblait insurmontable devait être contournée par l'utilisation du corps. La forme d'expression était le mimétisme, dit Real (1975: 279), puisque Colomb et ses explorateurs

⁵⁸ posiblemente, Sudamérica era el territorio de mayor diversidad lingüística del mundo, siendo las lenguas nativas innumerables. Se llegaron a indicar unas cientosetenta grandes familias de idioma con la particularidad de que cada uno de esos grupos lingüísticos, que venía a ser como el indoeuropeo, comprendía numerosas lenguas y éstas a su vez, un buen número de dialectos que con frecuencia se hallaban muy distanciados entre sí, cuyo número sólo para la América meridional se ha calculado en más de dos mil hablas locales o variedades dialectales.

⁵⁹ “es toda una en todas estas islas de India, y todos se entienden y todas las andan con sus almadías, lo que no han en Guinea, adonde es mill maneras de lenguas que la una no entiende la otra” (Colón, 1892, p. 62-63)

ont été "informés" de l'existence de nouvelles terres et d'or grâce au corps de l'autre, et il cite Fray Bartolomé de las Casas: « L'amiral leur a demandé par des signes où il avait de cela (l'or); ils ont répondu non pas avec la bouche, mais avec les mains, car les mains servaient ici de langue »⁶⁰.

Pedroviejo (2012) cite l'explorateur Álvaro Núñez Cabeza de Vaca, qui dans son texte *Naufraques* exprime l'obligation de communiquer avec le corps : « Un autre jour, les Indiens de cette ville sont venus vers nous, et bien qu'ils nous aient parlé, car nous n'avions pas une *lengua* (Le *lengua* ('langue') était un interprète espagnol ou indigène, NDLR), nous ne les comprenions pas; mais ils nous ont fait beaucoup de signes, certains menaçants, et il nous a semblé qu'ils nous disaient de quitter le pays »⁶¹.

Les signes n'étaient pas quelque chose de nouveau, nous dit l'auteur, au contraire, les signes étaient la monnaie commune en termes d'échanges linguistiques et commerciaux. Il souligne la présence du "commerce silencieux", une méthode par laquelle les commerçants, qui ne pouvaient pas parler la langue d'un autre peuple, pouvaient échanger sans parler, soit par des échanges sans personnes (les marchandises étaient laissées sur une plage et elles se collectaient plus tard) ou par des signes qui permettraient de parvenir à un accord sur les quantités (Ibáñez, 2009). Dans les expéditions précédentes des XIVe et XVe siècles, comme celle de 1415 lorsque l'armée portugaise a envahi Ceuta, il existe des registres de ce type de pratiques (Pedroviejo, 2012).

Les gestes et les signes étaient utiles pour comprendre les éléments de base, mais ils ne pouvaient pas faire grand-chose pour que deux individus qui ignoraient complètement la langue et la culture de l'autre puissent se comprendre. Garcilaso de la Vega raconte le même événement quand Hernández de Soto, arrivé devant le souverain Huascar Inca (du royaume du Pérou), n'a guère pu communiquer avec lui:

Hernando de Soto et Pedro del Barco ayant parcouru plus d'une centaine de lieues, sont arrivés à Sausa, où les capitaines d'Atahualpa avaient emprisonné Huáscar Inca. Les Espagnols, sachant qu'il était là, voulaient le voir, et l'Inca essaya également, bien qu'il soit si bien gardé. Enfin, ils purent se voir, et ce qu'ils ont dit ne fut pas compris à ce

⁶⁰ “preguntóles el Almirante por señas dónde había de aquello; respondían no con la boca, sino con las manos, porque las manos servían aquí de lengua”

⁶¹ “Otro día los indios de aquel pueblo vinieron a nosotros, y aunque nos hablaron, como nosotros no teníamos lengua, no los entendíamos; mas hacíannos muchas señas y amenazas, y nos pareció que nos decían que nos fuésemos de la tierra”.

moment-là, faute d'interprète, si ce n'est ce qu'ils purent se dire par des signes ... (cité dans Gargurevitch, 2002: 80)⁶²

Pendant tout le premier voyage, l'incompréhension est totale et même la communication non verbale ne peut pas réussir. Fray Bartolomé Las Casas dit, commentant le journal de Colomb: « à l'inverse ils comprenaient tout ce que les Indiens parlaient par des signes »⁶³ (cité par Todorov, 2003: 39). Todorov utilise un passage du journal de Colomb pour illustrer ce fait:

Colomb se prépare à débarquer sur le rivage avec ses hommes. « L'un d'eux [les Indiens qui étaient venus] a avancé le long du fleuve à la poupe du bateau et fit un grand discours que l'amiral ne comprit pas [ce qui c'est surprenant], sauf que les autres Indiens levaient de temps en temps les mains au ciel et s'exprimaient d'une voix forte, l'amiral pensait qu'il était en sécurité et qu'ils étaient contents de sa venue [exemple typique de wishful thinking]; mais il vit l'Indien qui l'accompagnait [et qui comprenait la langue] changer de visage, jaune comme de la cire, et il tremblait beaucoup, il disait par des signes à l'amiral qu'il devait quitter la rivière, qu'ils voulaient les tuer ⁶⁴ (3.12.1492).

C'est un échec dû non seulement à un manque de compréhension linguistique, mais l'ignorance culturelle mutuelle a joué un rôle majeur dans la compréhension. Il ne faut pas oublier que le langage corporel universel n'existe pas, il y a des gestes que nous pouvons tous comprendre car ce sont des expressions corporelles liées aux besoins fondamentaux (faim, chaleur, froid, peur, etc.) et aux émotions de base (joie, tristesse, colère, peur, dégoût, surprise et mépris). Bien qu'il y ait des variations dans leur représentation, les gestes et les expressions de ces cas sont plus ou moins communs à toutes les cultures. Par exemple, un sourire des deux interlocuteurs peut indiquer un bon début dans une conversation, bien que l'intention du sourire varie en fonction de la nuance

⁶² "Habiendo caminado Hernando de Soto y Pedro del Barco más de cien leguas, llegaron a Sausa, donde los capitanes de Atahualpa tenían preso a Huáscar Inca. Los españoles, sabiendo que estaba allí, quisieron verle, y el Inca también lo procuró, con estar tan bien guardado como estaba. Al fin se vieron, y lo que hablaron no se entendió por entonces, por falta de intérprete, si no fue lo que pudieron decir por señas..." (citado en Gargurevitch, 2002: 80)

⁶³ «Al revés entendían de lo que los indios por señas les hablaban»

⁶⁴ "Colón se apresta a desembarcar en la ribera con sus hombres. «Uno de ellos [los indios que habían venido] se adelantó en el río junto con la popa de la barca e hizo una grande plática que el Almirante no entendía [no es de sorprender], salvo que los otros indios de cuando en cuando alzaban las manos al cielo y daban una grande voz. Pensaba el Almirante que lo aseguraban y que les placía de su venida [típico ejemplo de wishful thinking]; pero vido al indio que consigo traía [y que sí entendía el idioma] demudarse la cara y amarillo como la cera, y temblaba mucho, diciendo por señas que el Almirante se fuese del río, que los querían matar» (3.12.1492).

attribuée selon la culture. En ce sens, la communication est principalement culturelle et, lorsqu'il y a un manque de connaissance de la culture où une langue se développe, le langage non verbal ne sert pas à grand-chose pour communiquer les éléments de base.

Selon Hartley et Karinch (2017), cela est dû au fait que la culture affecte tous les aspects du langage corporel, car elle affecte la façon dont les gens se déplacent, les mouvements involontaires universels (lever les sourcils lors de la reconnaissance de quelqu'un), la perception du message associé au langage corporel d'une autre personne (sachant que le sourire d'une personne peut exprimer satisfaction ou insatisfaction). Les auteurs disent que la culture a conditionné les filtres du langage corporel, car ils sont enracinés dans des préjugés de différents types en prenant la forme d'un sens produit par des causes culturelles particulières.

L'argument central de cette posture est que le corps humain (sans anomalies ni carences) peut effectuer les mêmes mouvements. Mais c'est le langage commun qui nous permet d'attribuer un sens à tout mouvement effectué. Ainsi, lorsque le sens a été attribué à un mouvement, l'individu perd la possibilité de donner un sens, c'est-à-dire de donner un sens à ses mouvements, et ne peut utiliser son corps que pour signifier autre chose que le contexte universellement convenu (comme des sentiments). De cette façon, les gestes nous permettent de communiquer ce qui nous est commun, mais la culture réduit le langage corporel à partir du moment où elle attribue un sens à chaque action.

C'est pourquoi l'approche par gestes a été brève. Il est possible que si le contact était passé au préalable par des intermédiaires, la communication non verbale aurait été plus étendue et plus efficace. Cependant, les différences culturelles ont empêché les deux cultures de se comprendre. Car, au fond, la compréhension communicative n'est rien d'autre que l'assimilation et l'adoption de codes et de dynamiques culturelles au sein des sociétés. La communication est possible lorsque la fragmentation sociale n'empêche pas de comprendre les expressions de l'autre.

Ainsi, le système de signes est utile pour une première approche, pour une compréhension de surface primordiale entre deux groupes de personnes. Petit à petit, la quantité de ressources exploitables sur les nouveaux territoires, la possibilité de coloniser et de s'appropriier un vaste territoire, l'intérêt et la curiosité de connaître la nouvelle géographie et de comprendre les nouveaux peuples ont fait place à la nécessité de développer une méthode de communication efficace pour accélérer la colonisation. Il fallait une "langue générale" sur laquelle les facteurs culturels

n'agiraient pas, sauf pour permettre d'identifier les mots et les fonctions communicatives du message.

Au fond, Colomb ignorait que son entreprise était confrontée à une multiplicité de langues complètement étrangères aux langues latines qu'il connaissait et contrôlait, donc deux possibilités se sont présentées à lui, selon Todorov (2003: 38), « reconnaître que c'était une langue, mais en refusant de croire qu'elle était multiple, ou reconnaître sa multiplicité, mais en refusant d'admettre que c'était une langue ... ».

En fin de compte, il décida de considérer que la langue autochtone était en fait une forme barbare de langue qui ne pouvait pas être civilisée. C'est le résultat, comme le dit Vitar (1992), de « l'héritage puissant de la vision du monde classique et des traditions chrétiennes », dont le mélange a permis de porter de tels jugements sur les cultures indigènes d'Amérique. Un mélange d'autoritarisme et de condescendance peut être vu chez Colomb; qui manque de volonté et de patience pour comprendre la langue et les signes des aborigènes; sa priorité est la terre et non les hommes lesquels, dans « l'herméneutique de Colomb, n'ont pas de place en tant que tels » (Todorov, 2003: 41).

Lorsque Christophe Colomb nia la catégorie de « langue » à celle parlée par les indigènes, la langue du corps fut reléguée au profit de la précision des mots. Colomb écrivit le 12 novembre dans son journal qu'il avait pensé que c'était une bonne idée «de prendre certaines personnes de cette rivière et de les emmener aux rois afin qu'ils puissent apprendre notre langue, savoir ce qui se passe sur terre et revenir en tant que *lenguas* de Chrétiens, avec les coutumes et les choses de la foi » (Columbus, 1892, p. 60).

Cela constituera la première relation sérieuse d'échange linguistique entre autochtones et colons, les médiateurs, également appelés *lenguas*, seront un élément articulant entre les deux sociétés. De cette façon, l'utilisation et la formation d'interprètes commenceraient. La communication non verbale avait initialement permis d'acquérir une vision globale et générale de la situation, telle que la compréhension de l'état des communautés autochtones, les effets de leur arrivée sur ces terres, certaines caractéristiques de la personnalité, etc. Cependant, étant donné l'intérêt des explorateurs, il était nécessaire d'obtenir les informations que le langage non verbal ne fournit pas, une forme de communication plus efficace où l'échange soit rapide et ne sème pas la

confusion, notamment en ce qui concerne les ressources existantes, leur localisation et leurs formes d'extraction.

De cette façon, cette première approche est caractérisée par des essais et des erreurs pour tenter de communiquer avec les natifs de l'Amérique: du mimétisme on passe à l'utilisation et à l'aide de traducteurs de langues connues (comme l'arabe, le portugais et l'hébreu); Parce que ses tentatives ont été infructueuses, plus tard Columbus décida d'emmener avec eux un certain nombre d'autochtones trouvés lors de ses voyages d'exploration afin qu'ils apprennent l'espagnol et reviennent avec lui à son deuxième voyage d'exploration. Enfin, Columbus décide que la meilleure chose pour ses hommes est d'apprendre les langues indigènes, pensant qu'il sera plus facile d'apprendre une culture barbare que d'enseigner aux indigènes une culture savante. Cuesta nous dit (1975: 281) « l'apprentissage de la langue, indépendamment du bord d'où la situation soit vue, est pour Colomb une condition *sine qua non* pour tout type d'action ultérieure à entreprendre ». Cet argument allait être à la base de la politique linguistique ultérieure de la Couronne de Castille, et cela commencerait par la formation d'interprètes.

7.3 Les interprètes

D'une manière générale, les interprètes ont toujours joué un rôle très important dans la compréhension des différentes cultures, que ce soit à travers des rencontres réalisées pour des raisons religieuses, politiques, commerciales ou sociales. Les interprètes ont été, dans le cas de la conquête de l'Amérique, un élément clé et largement responsable des résultats obtenus, explique Martinell (1988).

L'interprète, connaisseur des principales langues à chaque étape de la conquête, était le premier et le seul lien sur lequel l'assemblage des deux mondes était possible (De Solano, 1975: 265). Les communautés autochtones avaient des individus qui se consacraient à faciliter la communication entre les différents peuples. Pedro de Aguado (1916: 167) le mentionne dans cette anecdote :

Bien que les Indiens soient venus pour tenter la paix et l'amitié avec les Espagnols, les interprètes qu'ils avaient étaient maladroits et muselés en castillan, ils ne se faisaient comprendre ni par les espagnols, ni ne pouvaient faire comprendre aux indigènes et

*aux dirigeants de ces terres tout ce que le général avait l'intention de leur dire sur sa venue et son entrée sur cette terre; ainsi que bien d'autres choses qui étaient nécessaires pour la préservation et l'expansion de la paix générale dans toute la province*⁶⁵.

Pour sa part, Colomb amena avec lui plusieurs experts dans l'art de la communication avec différents peuples. Dans l'Europe médiévale, était courante l'existence de personnages de natures différentes (esclaves, marchands, espions, *trujimanes* (interprète de langue dans les transactions commerciales au Moyen Âge.), *farantes* (Héraut ou messenger) ...), en charge de la coexistence mutuelle et de la compréhension linguistique des zones frontalières, il s'agissait de personnes aptes à la toponymie et aux langues. Dans les expéditions menées entre 1514 et jusqu'au milieu du XVI^e siècle, ainsi que dans les parlements de paix (c'est-à-dire les réunions tenues par les Espagnols, puis par le gouvernement du Chili, qui se sont déroulées entre le XVII^e et le XIX^e siècles pour mettre fin à l'interminable guerre d'Arauco), le connaisseur des langues joue un rôle fondamental en exposant les arguments politiques qui conduisent les explorateurs sur les terres des peuples indigènes.

Selon les responsables du Conseil des Indes, la lecture du *requerimiento* ('exigence' document juridique) est la condition indispensable que toute exploration devait effectuer. Ce document émane des usages du droit médiéval justifiés par le don papal, pour 'requérir', par des arguments politiques et religieux, que l'adversaire se rende avant de l'attaquer. Le document cherche à ce que la population accepte la souveraineté du royaume de Castille et l'évangélisation et la diffusion du catholicisme. Le « Requerimiento de 1514 », créée par Juan López de Palacios Rubios, est le premier document formel dont l'objectif est double, de soumettre et de convertir, mais aussi de justifier la présence espagnole et le conflit qui résulterait de la conquête (Levaggi, 1993: 83).

L'exigence devait être lue aux peuples autochtones et ils devaient la comprendre pour éviter la résistance. Cela exigeait plus que des compétences en communication. Les résultats obtenus

⁶⁵ “Aunque los indios venían a tratar de paz y amistad con los españoles, los intérpretes que tenían eran torpes y bozales en la lengua castellana, que ni a los españoles daban ni podían dar a entender lo que los naturales y principales de la tierra decían, ni, por lo contrario, entendían de todo punto lo que el general pretendía dalles a entender acerca de su venida y entrada en la tierra y de otras muchas cosas que para la conservación y dilatación de la paz general por toda la provincia era menester”.

avant la lecture étaient de trois types, selon De Solano (1992: XXIX): a) des expéditions sans interprète finissent en malentendu total car personne ne comprenait ce qui se passait; b) des expéditions avec un interprète sans compétences en communication pour expliquer le document dans ses dimensions politiques et sociales, dont le résultat était absolument aléatoire; et c) des expéditions avec des interprètes capables de transmettre des versions adéquates de l'exigence dans une autre langue, ce qui permettrait d'obtenir des progrès importants en matière d'intercommunication.

L'interprète devient la première figure d'importance dans l'acculturation de la société. Selon De Solano (1975), il y avait quatre types d'interprètes extrêmement importants au début de la conquête et tout au long de la période coloniale hispanique en Amérique. Ce sont les guides, les interprètes ou interlocuteurs politiques, les traducteurs officiels et les interprètes dans les villages indiens (chargés d'endoctriner, de traduire les sacrements ou d'échanger, que ce soit des marchandises ou des informations - aussi appelés les Ladinós -), tous décrits ci-dessous.

7.3.1 Les guides

De Solano (1975: 266) dit que le voyage de Colomb s'est avéré être une véritable entreprise coloniale, car il savait à quel point il était important de se faire comprendre et que le succès de son initiative dépendait de la bonne compréhension mutuelle (Colomb lui-même était polyglotte). Ainsi, Colomb transportait avec lui différents types d'interprètes dont les capacités variaient. D'une part, il emmena avec lui des experts de certaines langues telles que l'hébreu et l'arabe (tel que Luis de Torres, un juif converti, expert des deux langues), d'autre part, il emmena des personnes expertes pour s'aventurer à l'intérieur des terres et apprendre rapidement les langues locales, comme Cristóbal Rodríguez, surnommé « le langue », qui, selon Fray Bartolomé de las Casas, a été le premier à apprendre la langue des Indiens de l'Hispaniola, car « il avait passé certaines années à l'intérieur parmi les Indiens sans parler à aucun chrétien, pour apprendre » (cité dans De Solano, 1992: 5).

D'autre part, d'autres types de personnes l'accompagnaient, des naufragés, des pauvres hères et des abonnés d'autres expéditions, tous capables de parler des langues relativement bien et facilement adaptables, dont le rôle était d'être des agents d'introduction à la réalité indienne

(comme Jerónimo de Aguilar, Alejo García et Gonzalo de Acosta). En outre, il y avait également des guides autochtones. Deux furent particulièrement importants: l'Indien Diego Colón et La Malinche, également appelé Doña Marina.

Diego Colón était un aborigène que Christophe Colomb avait trouvé sur l'île de Guanahaní le 12 octobre 1492 et avec qui il a noué une amitié sincère, fructueuse et longue. Avec une douzaine d'autres peuples autochtones, Columbus les prit comme « cadeaux » aux rois, avec des perroquets verts et rouges (Herrera, 1991: 309). Son objectif était de les convertir au christianisme, de les baptiser et de les utiliser comme interprètes lors de sa deuxième expédition. Après avoir appris l'espagnol et retourné à *La Española*, Diego Colón a été utilisé comme interprète devant les caciques locaux et comme guide dans les aventures des espagnols, devenant finalement une figure clé dans le processus d'acculturation de ses compatriotes, car il connaissait la culture indigène, qui était la sienne, et avait pu se former en Europe, comprenant et pouvant expliquer l'entreprise coloniale (Peguero 1975).

Doña Marina, alias La Malinche, était une femme nahuatl de la région actuelle du golfe du Mexique. Elle e eu l'un des rôles les plus importants dans la conquête espagnole de l'empire aztèque. Avant l'arrivée des Espagnols en Mésoamérique, cette femme, née dans une famille de chefs indigènes (Díaz del Castillo, 2013: 114), fut vendue à un groupe de marchands après un accord marital dans sa famille. Après la bataille de Centla en 1519, les marchands locaux firent don aux Espagnols en hommage à leur victoire d'une vingtaine d'esclaves féminines, dont *Mallintzin* (son nom indigène), comme le dit le chroniqueur espagnol :

Et ils apportèrent des couvertures, de celles qu'ils faisaient, qui sont très rustiques, parce que ceux qui ont des nouvelles de cette province auront entendu dire que celles de cette terre n'ont que très peu de valeur. Et tout cela n'était rien comparé aux vingt femmes, et parmi elles une très excellente femme qui se faisait appeler Doña Marina, qui fut appelée comme ça après le retour des chrétiens (Bernal Díaz del Castillo, 2013: 111)⁶⁶.

⁶⁶ “Y trujeron mantas de las que ellos hacían, que son muy bastas, porque ya habrán oído decir los que tienen noticia de aquella provincia que no las hay en aquella tierra sino de poca valía. Y no fue nada todo este presente en comparación de veinte mujeres, y entre ellas una muy excelente mujer que se dijo doña Marina, que así se llamó después de vuelta cristiana” (Bernal Díaz del Castillo, 2013: 111).

La Malinche servit d'interprète, de conseillère et d'intermédiaire pour Hernán Cortés (cf. Figure 34). Elle était présente « dans toutes les guerres de la Nouvelle-Espagne et de Tlascala et du Mexique, c'était une femme si excellente et une bonne *lengua*, comme je le dirai plus tard, c'est pourquoi Cortés l'a toujours amenée avec lui »⁶⁷ (*idem*, 116). Plus tard, elle est devenue la concubine de Cortés (en se faisant appeler Marina) et a donné naissance à son premier fils, Martín, l'un des premiers métis à sortir de la conquête du Mexique.

Figure 34 Mallintzin traduisant les indications des colons au peuple indigène.



Codex Florentin XII, 26. Reprographie de Marco Antonio Pacheco

Sans Doña Marina, Cortés n'aurait pas pu développer de pactes avec différentes villes dont les habitants étaient irrités contre l'empire aztèque, ni son groupe de combat aurait survécu à l'embuscade que les autochtones de Cholula avaient préparée pour Cortés alors qu'il se rendait à Tenochtitlán. L'importance de ce personnage est telle qu'elle devient la première femme à être représentée comme une figure indigène du pouvoir colonial (dans le « Lienzo de Tlaxcala » (un codex colonial tlaxcaltèque) et le Codex Florentin).

La présence de Malinche non seulement facilita la conquête au niveau militaire, mais la communication avec les peuples autochtones prendrait une teinte différente, incarnant la possibilité que les peuples autochtones se projettent comme sujets du royaume. Malgré la mort

⁶⁷ “en todas las guerras de la Nueva España y Tascala y México fue tan ecelente mujer y de buena lengua, como adelante diré, a esta causa la traía siempre Cortés consigo” (*idem*, 116)

dans la vingtaine, Cortés ne l'a jamais abandonnée et ils ont toujours vécu ensemble (même lorsqu'ils étaient mariés chacun de leur côté), l'importance de cette interprète est telle que Díaz del Castillo n'hésite pas à affirmer que « sans Doña Marina, nous ne pouvions pas comprendre la langue de la Nouvelle-Espagne et du Mexique »⁶⁸ (*idem*, 117). Pour certains auteurs, comme Restall (2004), le personnage de Malinche n'était, en réalité, rien de plus qu'un mythe, car le système de communication qu'elle proposait aux espagnols était imparfait, puisqu'il comportait des paradoxes tels que la traduction simultanée et l'impossibilité de traduire les gestes entre les deux cultures. Cependant, ils admettent qu'elle était une figure centrale, en particulier pour les Espagnols car elle illustra la possibilité de cooptation, de domination et de conversion sur les peuples autochtones.

7.3.2 L'interprète-locuteur politique

C'est l'un des rôles principaux au début de la Conquête, l'objectif de ce type d'interprètes était qu'ils pouvaient garantir la certitude de la traduction pour éviter les catastrophes. Ce personnage était essentiel, comme le dit De Solano (1975: 267) lorsque les Espagnols présentèrent le document officiel proclamant la « donation » papale de l'Amérique à la Castille, ou lorsque les indigènes furent invités à se convertir à la foi chrétienne. En 1526, dans les *Ordenanzas para el buen tratamiento de los indios* (Ordonnances pour le bon traitement des Indiens), il était stipulé que l'une des principales tâches à accomplir, après l'installation des colonisateurs, était de « veiller à ce que les *lenguas* et les interprètes fassent comprendre aux Indiens et aux habitants de la société, terre ou île, que nous les avons envoyés pour leur enseigner les bonnes habitudes, les empêcher de s'adonner à leurs vices et de manger de la chair humaine »⁶⁹ (Konetzke, 1953: 93).

Une simple connaissance idiomatique ne suffisait pas pour cette profession, car la connaissance de l'organisation sociopolitique était nécessaire à la fois dans le monde des conquérants et dans les différents mondes indigènes. D'autant plus que traduire un contenu politique, juridique ou religieux suppose une approche culturelle des deux mondes afin que le message puisse acquérir une identité de valeur et de contenu dans les deux langues. L'interprète

⁶⁸ «sin doña Marina no podíamos entender la lengua de la Nueva España y México» (*idem*, 117)

⁶⁹ «procurar que por lenguas de intérpretes entiendan los indios y moradores de la tal tierra o isla, les digan que Nos les enviamos para les enseñar buenas costumbres y apartalos de vicios y comer carne humana»

politique a dû contrôler le sens des mots, les usages du langage et les structures de la pensée, pour que le résultat aboutisse à une transmission positive du message (comme dans le cas de La Malinche).

Afin de favoriser le succès des traducteurs, certaines ordonnances demandèrent même aux colons d'éviter « de ramener des indiens des terres découvertes... sauf trois ou quatre personnes pour les convertir en *lenguas*, les traiter correctement et les payer pour leur travail »⁷⁰ (Felipe II, 1573 - Ordonnance 24). Ceci n'est rien d'autre que le début de la pénétration culturelle hispanique en Amérique, émanant d'objectifs politiques et religieux.

7.3.3 Les traducteurs officiels

C'est un type de travail qui apparaît à la fin du premier siècle de la conquête, dont l'objectif n'est plus la castillanisation culturelle, mais plutôt que la justice acquière une plus grande dimension et atteigne les communautés et les individus qui ne parlent pas encore espagnol. Cette figure est appelée par les *Audiencias* (Audiences) les *intérpretes* (interprètes) ou les *oficiales menores* (officiers mineurs), dont le travail consistait à traduire « l'entreprise et le procès qui leur était assigné, clairement et ouvertement, sans rien cacher, en disant simplement ledit crime ou l'entreprise et les témoins à interroger, sans être partisan d'aucune des parties et sans favoriser l'une plus que l'autre » (Cedulario Indiano, 1563, cité par De Solano, 1975: 271).

Ces personnes (pour la plupart indigènes) ont un rôle 'humble' mais très important dans la tâche d'acculturation, dit De Solano (*idem*, 271), quand ils deviennent les scribes des Indiens, ils parviennent non seulement à trouver une place dans la hiérarchie sociopolitique de la colonie (les autorités coloniales traditionnelles étaient normalement: le maire, le régidor, l'huissier de justice et le scribe), mais jouissent aussi une forte reconnaissance des espagnols. À terme, ils joueront un rôle important dans la promotion culturelle du bilinguisme auprès de la population, et sans aucun doute un rôle important dans la socialisation indigène avec les Européens.

⁷⁰ evitaran “traer indio alguno de las tierras que descubrieren... salvo tres o cuatro personas para lenguas, tratádoles bien y pagádoles su trabajo”

7.3.4 D'autres interprètes

Tout au long du processus de colonisation, il y a eu d'autres types d'interprètes, notamment:

Le *doctrinero* était la relève des missionnaires. Si en premier lieu les missionnaires (frères des ordres mendiants) s'occupaient de l'évangélisation et de l'éducation indigène, les *doctrineros* ou curés des communautés indigènes étaient des individus qui officiaient la messe et ils étaient aussi chargés de gérer la vie religieuse au sein de ces communautés. Pour ce poste, un domaine linguistique parfait n'était pas nécessaire, car son travail n'était pas d'enseigner la langue (encore moins en tenant compte du nombre énorme de langues indigènes existantes). Ce qui était recherché en premier était de progresser dans l'évangélisation et dans la compréhension de la religion par les peuples autochtones. Son rôle était primordial car, en vivant en permanence dans des villages indigènes, il devient le chef local, une autorité qui finira par mettre en pratique les orientations du royaume, mais qui agira aussi comme un axe d'articulation de la vie communautaire (*idem*, 274).

Il y avait aussi la figure de 'l'interprète dans les sacrements de l'église', ce métier est apparu car si l'évangélisation, l'éducation ou la célébration des masses pouvaient être effectuées par un seul prêtre ou frère, l'application des sacrements, compte tenu de leur caractère individuel, exigeait que, pour pouvoir célébrer avec convenance, le prêtre et le receveur des sacrements, puissent parler la même langue. Cela était nécessaire dans des cas tels que la confession, de forme régulière ou in *articulo mortis*.

Une dernière figure de ce groupe est apparue tard dans la Colonie, ce sont des individus dont les déplacements à travers les territoires étaient de plus en plus fréquents, en raison de leur activité commerciale et de leur capacité à parler les langues. C'étaient des personnages issus du métissage, appelés marchands ou *ladinos* (*ladino* signifie, celui qui connaît le latin), des individus qui parlent facilement l'espagnol et une ou plusieurs langues indigènes. Initialement, le mot a été utilisé pour désigner les Sépharades espagnols convertis au catholicisme, mais il a fini par désigner des marchands et a finalement été associé à une personne astucieuse et sagace. Son origine multiculturelle, ses connaissances linguistiques et sa facilité d'adaptation aux différentes circonstances, ont aidé l'acculturation à s'implanter et le castillan à pénétrer plus rapidement dans les sociétés indigènes. Cependant, son existence a également permis aux « villages éloignés des centres urbains de perdre leur peur des Espagnols, de leurs arquebuses et de leurs chevaux » (Juan de Matienzo (1567), cité par De Solano, *idem* 277).

Comme on l'a vu brièvement, les interprètes, ou *lenguas*, ont joué un rôle fondamental dans la colonisation de l'Amérique, non seulement parce qu'ils ont contribué à une meilleure compréhension entre deux communautés opposées, mais parce qu'avec leur présence ils ont minimisé les tensions dans les deux directions. Dans le cas des Espagnols, les interprètes jouaient le rôle de 'dépositaires' ou d'émissaires directs du royaume dans la transmission des ordres ou des directives. Cela a créé une relation de fidélité entre le conquérant et le traducteur, comme cela s'est produit avec La Malinche. Dans le cas des communautés autochtones, les interprètes ont fait savoir devant les communautés que, au-delà de la soumission à laquelle les espagnols les ont relégués, une relation de coopération était possible, pour laquelle il fallait franchir la barrière de la langue, et approcher la culture qui leur était apportée. Dans cette crise d'identité, le traducteur pouvait développer un sentiment positif envers l'espagnol parmi les communautés. Mais, évidemment, l'inverse pourrait se produire, et cela s'est produit dans de nombreux cas.

Il est intéressant de noter que le travail d'intermédiation de l'interprète a non seulement produit des négociations et des exploitations réussies, mais a également joué un rôle actif dans la 'conversion' de l'Indien. Sans les traducteurs, il n'aurait pas été possible de mettre fin aux batailles de soumission lors de la négociation des « accords de paix » avec les communautés vaincues (Vítar, 1992). Par conséquent, ils ont gagné l'affection des Espagnols et se sont rapidement incorporés au processus de la conquête.

L'interprète, après l'utilisation du corps (la langue des signes utilisée pour communiquer), est l'instrument de communication utilisé par les Espagnols pour établir des liens entre les deux sociétés. L'interprète joue un rôle clé car le succès des explorations, des échanges, des soumissions ou autres dépendent de lui, il est tenu d'avoir une double confiance –envers la traduction et envers la source-, impartialité, précision et, surtout, honnêteté. Afin de garantir ces conditions en 1529 a été délivré le *Cédula Real* (La Charte royale) qui punissait d'une peine d'exil et de perte de propriété aux interprètes les *Audiencias* qui acceptaient les prébendes et les cadeaux des Indiens.

Leur présence est incontournable tant au début que tout au long de la conquête, que ce soit dans les rencontres avec les monarques ou dans le développement des activités quotidiennes dans les petits villages, soit pour négocier des traités de paix, soit pour exorciser les péchés d'autrui. La transversalité de leur travail fait d'eux des articulateurs importants dans l'éducation linguistique des peuples autochtones. Les interprètes (qu'ils soient *castizos*, métis ou indiens) étaient « des

figures essentielles du projet colonisateur en tant que transmetteurs d'un discours qui contenait un langage absolu, dans le cadre d'une homogénéité qui faisait partie de l'idéal normalisateur de la conquête » (Vitar 1992: 192).

Les lois de Burgos, à l'origine appelées *Ordenanzas reales para el buen regimiento y tratamiento de los indios* (Ordonnances royales pour le bon gouvernement et le traitement des Indiens), ainsi connues parce que le roi les a promulguées dans la ville de Burgos le 27 janvier 1512, après délibération entre théologiens et juristes. C'était un corpus législatif qui contenait 35 lois ou articles qui réglementaient le processus de colonisation et de conquête de l'Amérique, en tenant compte des droits des peuples autochtones qui étaient légalement reconnus comme des êtres humains libres avec des droits humains fondamentaux, tels que la liberté et la propriété (ce fut le résultat de la défense menée par les frères missionnaires des communautés indigènes contre la barbarie commise par les Espagnols).

Dans ces lois, une solution émanant du royaume au problème de la langue peut être visualisée, qui tentera d'être atténuée par trois mesures (Real, 1975: 282): Dans la 9ème loi, il est ordonné que tous ceux qui sont en charge de plus de 50 Indiens sont obligés d'apprendre à lire à un garçon pour qu'à son tour il enseigne la lecture aux autres. La 16e loi oblige les *encomenderos* (les colons espagnols qui bénéficient de l'*Encomienda*) à construire une église et à enseigner aux Indiens l'*Ave Maria*, le *pater noster*, le *credo* et le *Salve Regina*. Dans la 17e loi, il est demandé que les enfants des chefs indigènes soient donnés aux franciscains pendant quatre ans afin qu'ils apprennent à lire, à écrire et à croire en la sainte foi.

Ces trois mesures sont la première approche pour réussir l'assimilation culturelle des territoires conquis. Bien qu'en réalité, son efficacité ait été très faible (sauf dans le cas de la 16e loi, car, selon Fray Bartolomé de las Casas, c'est la mesure la plus répandue et la plus mise en pratique - bien que l'apprentissage des prières n'implique pas la maîtrise linguistique-) puisque leur application signifiait un coût pour l'*encomendero*. Si, en outre, on considère que ce dernier n'avait pas l'intention de respecter les droits des autochtones, le problème reste complexe. Ces initiatives, comme l'affirme Real (*idem*, 283), sont un premier effort de sensibilisation et de compréhension du problème linguistique, sans lequel l'intégration indigène aurait pris plus de temps.

L'interprète était un personnage qui a été présent tout au long de la première période de la colonie, il avait sa raison d'être principalement dans la conquête, notamment en ce qui concerne la

lecture de l'exigence (ou *requerimiento*). Bien que son travail ait permis d'articuler les deux sociétés, ce n'est qu'un déclencheur pour des processus de plus grande envergure, tels que l'apprentissage mutuel des langues autochtones et de l'espagnol.

Ainsi, en 1588, de Solano (1991: XLVI) mentionne « José de Acosta remet en question le rôle de l'interprète car les concepts théologiques et spirituels du christianisme ne sont pas faciles à traduire, même par un métis ». Un autre facteur non moins important dans la progression vers l'enseignement généralisé du castillan réside dans ce que Francisco Antonio de Fuentes y Guzmán (l'historien guatémaltèque descendant de Bernal Díaz del Castillo) mentionne dans son ouvrage *La Recordación Florida*, où il explique que l'indigène « dépend excessivement de l'interprète et doit subir des abus, des tromperies et des inconvénients, parce que l'interprète disparaît et défigure habituellement ses plaintes, et en conséquence, il n'y a plus de justice pour ces pauvres hères, outre l'argent que leur coûte la traduction tranquée qu'ils font leur coûter de l'argent » (...), pour l'auteur, s'ils pouvaient « apprendre le castillan ils (le peuple indigène) seraient plus riches, il apprendraient plus facilement nos lettres et passeraient plus facilement à l'apprentissage de l'arithmétique »⁷¹ (cité dans De Solano, 1991: 201). L'argument d'Antonio de Fuentes est que, avec le castillan, les locaux pourront s'adresser aux autorités et expliquer les faits concernés sans avoir à dépendre de tiers.

Au fil du temps, les frères apprennent certaines langues indigènes et commencent à évangéliser et à enseigner la langue, ce qui signifie que les interprètes sont de moins en moins importants. La présence des interprètes s'est poursuivie, bien qu'elle disparaisse avec le temps et que les processus linguistiques de castillanisation augmentent. Leur présence dépend de facteurs tels que les zones géographiques et la communication qu'ils ont eues, la répartition linguistique de la population, l'influence des métis (*idem*. XLVI). Pendant la période de transition entre ce moment où l'interprète était nécessaire et celui où l'enseignement s'est généralisé, une stratégie a émergé pour faciliter la communication entre les populations, ce sont les vocabulaires ou dictionnaires bilingues.

⁷¹ “depende excesivamente del intérprete y tiene que sufrir abusos, engaños y molestias, pues el intérprete ordinariamente desaparece y desfigura sus quejas, extraviando la justicia de estos miserables, además de costarles dinero la traducción adulterada que estos le hacen” (...) “y de aprender el castellano (los indígenas) estarían más acaudalados, aprendieran más fácilmente nuestras letras y pasaran con más facilidad a la inteligencia de la aritmética” (Citado en De Solano, 1991: 201).

NOTE EXPLICATIVE désormais, l'analyse se concentrera sur la révision des événements, des matériaux et des méthodes qui sont apparus dans la vice-royauté de la Nouvelle-Espagne (Mexique actuel), en raison de la difficulté à analyser le reste des vice-royautés. Cette décision est basée sur le fait que c'est sur ce territoire que sont lancées les premières et les plus vastes initiatives éducatives; et c'est ici également que se développent les premières méthodes pédagogiques de toute l'Amérique Latine. Par exemple :

- L'éducation populaire indigène a commencé avec l'évangélisation indigène donnée par des franciscains tels que Johann Dekkers, Johann Van den Auwera et Pierre de Gand (né Pieter van der Moere), la même qui a entraîné des complications dues à la barrière de la langue. Pour surmonter le problème linguistique, en 1524, Jacobo Testera a peint des scènes bibliques qui décrivaient les enseignements fondamentaux pour diffuser et expliquer l'Évangile chrétien parmi les indigènes (WDL, 2019).
- La première école primaire en Amérique a été fondée par le Prêtre Pierre de Gand (qui avait étudié le nahuatl) en 1523-1524, où il a enseigné les paroles et la musique dans ses différents genres (suivant la méthode des internats des écoles *mexicas*). Son objectif était de former le premier groupe de missionnaires pour l'aider à reproduire et à diffuser la religion dans différentes langues. De plus, les premiers artisans (peintres, maçons, charpentiers) ont été formés dans cette école, commençant ainsi le travail d'acculturation (Morales, 1991).
- Entre 1526 et 1527, les premiers collèges ont été fondés; l'un pour transformer les enfants de la noblesse indigène en "chevaliers de la nouvelle noblesse espagnole" et l'autre pour que les enfants des fermiers et des paysans apprennent le christianisme, les arts et les métiers ibériques (González, 2006).
- L'enseignement supérieur autochtone a vu le jour avec le *Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco*, qui fut le premier institut d'enseignement supérieur créé en Amérique. Celui-ci était consacré à l'enseignement de la langue latine et des sciences humaines, était également consacré à l'enseignement de la rhétorique, de la médecine indigène, de la musique et de la théologie. Ses élèves étaient des gens intelligents qui avaient un avantage sur le reste de la population et avaient la capacité d'enseigner aux autres, y compris les conquérants eux-mêmes.
- Vasco de Quiroga a fondé en 1540 le *Colegio de San Nicolás Obispo* dans la ville de Pátzcuaro, Michoacán, dans le but de former des prêtres pour l'aider à évangéliser les indigènes du vaste

territoire sous sa juridiction. Au fil des ans, elle deviendra l'une des premières universités du Mexique.

- La *Real y Pontificia Universidad de México* a été inaugurée en 1551 en tant qu'organisation académique avec cinq facultés (théologie, droit canonique, droit civil, médecine et arts). Bien qu'elle ait été créée pour enseigner aux Espagnols et aux Créoles, elle a admis une minorité indigène (Pérez, 2000).

Avant d'analyser les initiatives éducatives des missionnaires chrétiens (qui vont de pair avec le processus d'évangélisation), nous décrivons le rôle très important que les dictionnaires (vocabulaires ou *artes*) ont joué dans le développement de ce processus.

7.4 Les vocabulaires

Dans la classification actuelle qui est faite sur les types de documents, il est possible d'en trouver trois différents. a) Documents primaires, qui contiennent des informations nouvelles et originales qui n'ont fait l'objet d'aucun type de traitement documentaire ultérieur (résumé, sélection, interprétation, etc.), tels que livres, magazines, journaux, programmes de radio ou de télévision, films, pages Web ou fichiers informatiques graphiques ou textuels. b) Documents secondaires, dont le but est de faire référence à des documents primaires, tels que des listes de référence de livres de bibliothèques ou de librairies, des bibliographies, des index, des bulletins de programmation télévisuelle ou la programmation du cinéma. Et, c) les ouvrages de consultation ou de référence, qui collectent des informations, qui ne sont ni nouvelles ni originales, par diverses procédures à partir de sources variées déjà existantes. Ce type de documents a besoin de l'existence de processus documentaires analytiques qui déterminent la forme de présentation et l'accès aux informations qu'ils transmettent (Del Valle, 2019). Les dictionnaires et les encyclopédies appartiennent à ce groupe.

Le dictionnaire est l'un des instruments les plus importants pour l'apprentissage et la compréhension dans toutes les branches de l'éducation. Non seulement parce qu'il regroupe les connaissances et simplifie l'accès à l'information, mais aussi parce que le sens des mots y apparaît. Dans les dictionnaires sont représentés des objets, des idées, des choses, ils en donnent des indices. Les entrées du dictionnaire sont une représentation sociale et culturelle d'une idée ou d'un objet.

Ainsi, le dictionnaire aide non seulement à mieux comprendre l'utilisation des mots, mais il transporte directement dans les sociétés qu'ils touchent (s'il s'agit d'un dictionnaire bilingue, il est capable de transporter d'un pays à l'autre). En outre, il contient de nombreuses autres informations utiles pour l'étude du contenu qu'il organise (l'origine, la conjugaison de ses verbes, les formes idiomatiques, parmi de nombreuses autres lignes directrices de grande importance pour la formation des apprentis).

En d'autres termes, les dictionnaires ne sont pas seulement des instruments utiles pour comprendre les connaissances et la langue, mais aussi pour créer des canaux de communication uniformes et compréhensibles pour différentes cultures. Grâce à cette signification culturelle, la compréhension des différentes représentations du monde est rendue possible. Son utilisation est donc extrêmement utile dans l'apprentissage des élèves. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, le dictionnaire est un élément de base, utilisé depuis longtemps. En permettant une expansion et une maîtrise du vocabulaire des apprenants, ils améliorent l'orthographe, permettent de comprendre l'utilisation du lexique et les différentes nuances des mots, permettent aussi de connaître la valeur expressive de la langue et de mieux articuler les éléments linguistiques pour une meilleure construction des messages (Martínez, 2012: 12). Les pages suivantes traitent de l'émergence et de l'utilisation de dictionnaires, anciennement appelés *Vocabularios* ou *Artes*, dans l'apprentissage des langues à l'époque coloniale mexicaine.

7.4.1 Les premiers antécédents et « El arte de la lengua mexicana »

Bien que le premier dictionnaire apparaisse dans la Grèce antique, avec le recueil du vocabulaire fait par Philéas (Juárez 2013), la première tentative d'organiser des informations spécialisées apparaît jusqu'au Moyen Âge, dans les travaux de John de Garland en 1220. Cependant, sa fonction n'était pas de classer et d'organiser l'information, mais d'aider à prononcer et à améliorer la diction latine (dont dériverait le terme "dictionnaire"). Dans l'histoire de la langue espagnole, Antonio de Nebrija est considéré comme l'auteur de la première grammaire espagnole (1492), d'un dictionnaire latin-espagnol (1492) et d'un dictionnaire espagnol-latin (1494), étant le premier recueil de langues 'vulgaires' (Lázaro, 1974). En 1552 l'*Anglicum Latinum*, le premier dictionnaire bilingue, est apparu, créé pour aider à traduire le latin en anglais.

Exactement la même chose s'est produite avec les premiers dictionnaires publiés dans le Mexique de la colonie. Ce sont les premiers dictionnaires du continent américain, dont la vocation évangélisatrice a obligé les frères franciscains à convertir les indigènes en utilisant leur propre langue. Les missionnaires franciscains, par rapport aux autres ordres mendiants, ont joué le rôle le plus important lors de l'évangélisation des indigènes de la Mésoamérique. Leur travail linguistique est inestimable car il opérait selon un double principe: apprendre la langue indigène Nahuatl (principalement) et enseigner l'espagnol en Nouvelle-Espagne (Hernández, 1996: 4). Peut-être étaient-ils l'ordre le plus capable de le faire, car ils avaient une expérience dans l'étude des langues 'barbares'. Par exemple, ils se sont consacrés à la conversion des musulmans et à l'étude des langues orientales. Ils avaient également une vision humaniste et un zèle missionnaire typique des franciscains (*ibid.*). Dans le cas du Mexique, ils ont été les pionniers dans le développement des grammaires et des catéchismes dans les langues Nahuatl, Otomi et Purépecha des hauts plateaux du centre du Mexique, ainsi que dans les langues de la famille Maya, du Yucatan et du Guatemala. Les dominicains, pour leur part, publieraient les premières grammaires des langues zapotèque et mixtèque de la région d'Oaxaca, tandis que les jésuites se consacraient à l'étude des langues des zones frontalières du nord du Mexique (*Memoria chilena*, 2018).

Le premier des efforts apparaît en 1547 dans le couvent de Hueytlalpan, par le franciscain Andrés de Olmos, qui compile le « Arte de la lengua mexicana », la première grammaire de la langue nahuatl en espagnol. Le Franciscain Andrés de Olmos (circa 1485-1571) s'est installé vers 1530 dans le centre du Mexique, entre Tepepulco (région de Texcoco) et Cuernavaca. En 1533, il participe à la fondation du Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, une institution avec laquelle il collabore jusqu'en 1539, année où il se rend à Hueytlalpan, dans la région de Totonacas, puis il parcourt les territoires au nord de la rivière Las Palmas (le nord-est du pays), il est le promoteur de la colonisation de cette région, où il a fondé Tampico, Tamaulipas (del Hoyo, 2005: 27). Il fut le premier chercheur hispanique de diverses langues indigènes en Nouvelle-Espagne, surtout connu pour son travail de philologue du Nahuatl, Huasteco et Totonaco. Ses œuvres comprennent plus d'une dizaine de publications en castillan, nahuatl, totonaco et huasteco, dont la plus importante, sans doute, est son *Arte de la lengua mexicana* (Eguiara y Eguren, 1998: 25-26).

C'était la première grammaire correctement développée et la plus ancienne connue en Amérique. Son abondante étude des caractéristiques du nahuatl a permis d'explicitier les

singularités de cette langue, si abondante dans sa forme d'expression. Il s'agit d'un travail pilier de l'étude linguistique de la Nouvelle-Espagne. Cette œuvre reste cependant inédite jusqu'au XIX^e siècle, date à laquelle, en 1875 fut publiée à Paris par le lexicographe Rémi Siméon sous le titre de *Grammaire de la langue nahuatl ou mexicaine*. Hernández de León Portilla et León-Portilla (2002: V) soulignent que ce dictionnaire est le plus complet de ceux produits au premier siècle de la colonie, en particulier parce que, « c'est le plus grand effort visant à connaître le lexique, les attributs phonologique et structurel de Nahuatl ». Le dictionnaire est le résultat de la compréhension de deux éléments, disent les auteurs:

La première, l'importance du Nahuatl (langue appartenant à la famille linguistique Yuto-Nahua) et sa large extension géographique et temporelle, permettant ainsi une expansion sans égale avec les conquêtes faites par la Triple Alliance⁷² à partir de 1427. Elle était considérée comme une langue de haut statut politique et économique, étant donné son statut de *lingua franca* parmi les marchands et les élites de la Mésoamérique. Les franciscains ont pris conscience de cette condition et leur première réaction a été de l'étudier car elle servirait de premier canal de diffusion pour l'évangélisation pendant la colonie, et elle résisterait comme langue principale tout au long de l'occupation. Le nahuatl, selon Bernardino de Sahagún (1978), serait la principale langue dans laquelle seraient rédigés les documents qui rendent compte de la vie religieuse, juridique, juridique, littéraire, historique et culturelle de la région.

La seconde servirait la compréhension du modèle éducatif, notamment la présence de la figure du sage (ou scribe) et de l'écriture hiéroglyphique (une combinaison de caractères logographiques et syllabiques). La Mésoamérique, aux côtés de la Mésopotamie et de la Chine, est une des trois régions au monde où l'écriture s'est développée. Dans la culture mexicaine, l'éducation était une question de la plus haute importance, parce qu'à travers elle, la citoyenneté a été créée, le système de valeurs a été transmis et les rôles sociaux ont été attribués en fonction de la position sociale correspondant à chaque individu. L'enseignement obligatoire a été imposé par l'empereur Moctezuma Ilhuicamina, distribué dans deux centres spécialisés: le *calmécac*, les *telpochcalli* et leur variante féminine, les *ichpochcalli*.

⁷² Également appelé *Hueytlahcayotl Ichniuhyotl*, elle faisait référence à la congrégation d'États autochtones située dans la vallée du Mexique, au cours de la période mésoaméricaine post-classique, composée de Mexico-Tenochtitlan, Texcoco et Tlacopan, trois royaumes d'origine Nahua, Alcohua et Otomí, respectivement.

- Le *calmécac* (du Nahuatl *calli*- maison, et *mecatl* -habitant- et *c* -place-) était l'école pour les enfants des nobles mexicains du Mexique-Tenochtitlan. C'était une école qui dépendait des temples. L'enseignement qui y était dispensé était assez complet, de nature intellectuelle. Son éducation abordait les sciences (astronomie, médecine, mesure du temps) et les humanités (religion, musique, philosophie), les aspects sociopolitiques (gouvernement, économie) et même la discipline et les valeurs morales. C'était un centre où se préparaient les enfants des nobles, prêts à assumer des fonctions de dirigeants, d'enseignants ou de prêtres, de juges ou même de guerriers d'élite. L'enseignement était assuré par le *tlamatinime*, ou sage, qui enseignait à lire et à réciter le contenu des histoires illustrées dans les codex. L'école fonctionnait comme un internat, où les jeunes vivaient, dormaient et mangeaient (Delgado de Cantú, 2006: 21).
- Le *telpochcalli* (du Nahuatl *telpochtli*- jeunesse et *calli* - refuge ou maison) était un centre d'étude pour les *macehuales*, ou les enfants des paysans et des artisans. Les matières enseignées étaient moins complexes et leur composante principale était la préparation à l'apprentissage d'un métier et la préparation à la guerre. Contrairement au *calmécac*, ceux-ci étaient présents dans chaque quartier, et les jeunes pouvaient retourner manger chez leurs parents et les aider dans les tâches demandées, y compris la construction des travaux publics. Dans ces écoles, les jeunes étaient orientés professionnellement, ils choisissaient librement le métier de leur préférence, bien que normalement ce soit celui du père qui était suivi (Delgado de Cantú, 2006: 22).
- Un autre type d'institution (une variante féminine de la précédente), bien que moins présente que les deux précédentes, était l'*Ichpochcalli* (*ichpoch* - jeune fille- et *calli* - casa), qui signifie maison des jeunes filles). C'étaient des centres fréquentés par les filles et les jeunes femmes. Là, elles recevaient une éducation similaire à celle des *telpochcalli*, bien que l'enseignement principal soit concentré sur les travaux ménagers, les relations sexuelles et en particulier le tricot, la filature et la broderie (UNAM, 2019).

De ce système éducatif, deux éléments seront récupérés par les évangélistes, la figure du *tlamatinime* et l'importance de l'écriture et des glyphes comme méthode d'enseignement. Grâce à ces deux éléments, affirme Hernández de León Portilla (1997: 214), a été possible la fixation et

l'unification linguistiques qui se produisent au cours des 24 années qui s'étalent entre 1523 et 1547, dates de la fondation de la première école et de l'écriture du premier traité grammatical.

La figure du *tlamatinime* (personne savante, sage) occupe un rôle clé, non seulement dans les centres éducatifs pour son rôle d'enseignant, mais aussi dans le domaine social il était également reconnu pour être capable de guérir un large éventail de maladies, pour deviner le destin du patient, pour avoir été chargé d'organiser des cérémonies liées aux activités agricoles, entre autres (Diccionario Enciclopédico de la Medicina Tradicional Mexicana, 2009). La société mexica a eu un grand développement humaniste, elle a accordé une énorme attention à la culture, à la science, à l'éducation, mais surtout à la formation humaine. Ce personnage est une figure clé de l'éducation civique dans la culture mexica, comme le montre le poème *El tlamatinime* (cf. Tableau 26).

Tableau 25 Poème Nahuatl: Le Tlamatinime

<i>In tlamatini</i>	El Tlamatinime	Le Tlamatinime
<p><i>In tlamatini: tlavilli ocutl, tomavac ocutl hapocyo; tezcacatl coyavac, tezcacatl necuc xapo; tlile, tlapale, amuxva, amoxe.</i></p> <p><i>Tllili, tlapalli.</i> <i>Hutli, teyacanqui, tlanelo;</i></p> <p><i>tevicani, tlavicani, tlayacanqui.</i></p> <p><i>In qualli tlamatini, ticitl, piale,</i></p> <p><i>machize, temachtli, temachiloni, neltoconi. Neltiliztli temachtiani, tenonotzani; teixtlamachtiani, teixcuitiani, teixtomani; tenacaztlapoani, tetlaviliani, teyacayani, tehutequiiani, itech pipilcotiuh. Tetezcaviani, teyolcuitiani, neticiviloni, neixcuitiloni. Tlavica, tlahutlatoctia, tlatlalia, tlatecpa Cemanavactlavia, topan, mictlan quimati.</i></p>	<p>El sabio: una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma. Un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados. Suya es la tinta negra y la roja, de él son los códices, de él son los códices. El mismo es escritura y sabiduría. Es camino, guía veraz para otros. Conduce a las personas y a las cosas, es guía de los negocios humanos. El sabio verdadero es cuidadoso, como un médico, y guarda la tradición. Suya es la sabiduría transmitida, él es quien la enseña, sigue la verdad. Maestro de la verdad, no deja de amonestar. Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara, los hace desarrollarla. Les abre los oídos, los ilumina. Es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende. Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos; hace que en ellos aparezca una cara. Se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena. Aplica su luz sobre el mundo. Conoce lo que está sobre nosotros y la región de los muertos.</p>	<p>Le sage: une lumière, une résine, une résine épaisse qui ne fume pas. Un miroir creux, un miroir percé des deux côtés. à lui est l'encre noire et rouge, à lui sont les codex, à lui sont les codex. Il est lui-même écriture et sagesse. Il est un chemin, un vrai guide pour les autres. Il conduit les gens et les choses, il est un guide pour les affaires humaines. Le vrai sage est prudent, comme un médecin, et il garde la tradition. Il est la sagesse transmise, c'est lui qui l'enseigne, il suit la vérité. Maître de la vérité, il ne cesse pas de réprimander. Il rend sages les visages des autres, fait que les autres prennent un visage, il les fait s'épanouir. Il ouvre leurs oreilles, les illumine. Il est professeur de guides, il leur montre leur chemin, on dépend de lui. Il met un miroir devant les autres, les rend sains d'esprit, prudents; il fait apparaître un visage dessus. Il fait attention aux choses, régule leur chemin, arrange et ordonne. Il applique sa lumière sur le monde.</p>

<p><i>Haquehquelti, haxihxicti, itech nechicavalo, itech neneztahtzililo, temachilo, itech netlacaneco, itech netlaquauhtlamacho, tlayolpachivitia, tepachivitia, tlapalevia, ticiti, tepatia.</i></p>	<p>Es hombre serio. Cualquiera es confortado por él, es corregido, es enseñado. Gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza. Conforta el corazón, conforta a la gente, ayuda, remedia a todos, cura.</p>	<p>Il sait ce qui est au-dessus de nous et la région des morts. C'est un homme sérieux. N'importe qui est réconforté par lui, corrigé, il lui enseigne. Grâce à lui, les gens humanisent leur amour et reçoivent un enseignement strict. Il réconforte le cœur, réconforte les gens, aide, donne des solutions à tout le monde. Il les guérit.</p>
--	---	--

Source: Codex Florentin, dans López Portilla (1974: 65). Traduction espagnole (*ibid.*). Traduction personnelle en français.

La culture mexica accordait une grande importance aux livres, qu'ils appelaient *codex* ou *amoxtli* et dont les formes variaient, pouvaient être faites de papier fibreux d'une sorte de ficus (*ámatl*), ces *codex* pouvaient se présenter comme des bandes pliées en accordéon. Ils étaient utilisés dans les écoles préhispaniques pour enseigner aux jeunes gens (Hernández de León Portilla y León -Portilla, 2002, X). Le mot *amoxohtoca* désigne l'apprentissage à l'aide de ces œuvres. Il est composé d'*amox (tli)*, *oh (tli)* et *toca*, qui signifient, livre, chemin et suivre, respectivement. C'était un apprentissage « suivant le chemin du livre », c'est-à-dire en parcourant les séquences qui y sont indiquées. L'enseignement nahuatl a donné une place fondamentale à la connaissance de la réalité à travers les livres, car ils comprenaient des connaissances, religieuses, historiques, des calculs de temps, des cadastres, des hommages, des poèmes, des hymnes, des chansons et des témoignages anciens (*ibidem*).

Bien que le Nahuatl ait eu un système d'écriture basé sur les glyphes, les moines optèrent pour que les peuples autochtones apprennent à utiliser l'alphabet latin pour représenter les phonèmes du Nahuatl. Cela a permis de récupérer et de transcrire en nahuatl plusieurs œuvres détruites lors de la conquête et écrites en alphabet latin, comme c'est le cas pour certains *codex (idem)*. Au corpus préhispanique écrit, s'ajouterait la production de nouveaux contenus hispaniques, en conservant le modèle éducatif du *calmécac*, mais en utilisant l'alphabet latin. Avant l'arrivée du dictionnaire d'Olmos, plusieurs documents avaient déjà été écrits en nahuatl, mais en utilisant l'alphabet latin. Parmi eux, (Hernández de León Portilla: 1997: 215-216):

- Le plus ancien est le manuscrit de 1528, également appelé *Unos annales históricos de la nación mexicana* (Quelques annales historiques de la nation mexicaine), qui raconte la mémoire de Tlatelolco, Tenochtitlán et la conquête ibérique.
- En 1531, le document intitulé *Códice de Cuetlaxcohuapa o Códice de la Introducción de la justicia en Tlaxcala* (Codex de Cuetlaxcohuapa ou Codex de l'introduction de la justice à Tlaxcala) est écrit en Tlaxcala, et se distingue par le mélange de l'alphabet latin et des glyphes Nahuatl pour décrire le moment où les scribes Nahuatl apparaissent devant Fray Martín de Valencia afin qu'il puisse intercéder pour eux auprès des seigneurs de Tlaxcala et qu'ils puissent être payés pour leur travail.
- En 1536, Baltasar Toquezcuauihyo, seigneur de Culhuacán, a écrit le poème *Cihuacuicatl*, pour commémorer Pâques.
- Le recensement du Marquesado de l'année 1537, écrit dans la vallée de Cuernavaca, raconte le conflit entre Cortés et la Couronne pour la juridiction des vingt-trois mille vassaux.
- En 1540, trois documents importants ont été produits: « La carte d'Oztoticpac », « Le Codex Vergara » et « Le sermonnaire de Bernardino de Sahagún dans la région de Tezcoco ». Les deux premiers à écriture mixte et le dernier à écriture alphabétique. Le premier est un inventaire des propriétés de Don Carlos Chichimecatecatl, condamné à mort en 1539, rapporte l'organisation de la seigneurie post-hispanique et les méthodes d'horticulture implantées par les Espagnols. Le second est un cadastre de Tepetlaoztoc. Et le troisième est le premier écrit en nahuatl écrit par un espagnol, ce qui signifie qu'à ce stade, le degré d'acquisition linguistique des missionnaires était assez avancé, commençant ainsi l'émergence et l'épanouissement (dans la seconde moitié de S. XVI) de la nouvelle littérature évangélisatrice.
- Il convient de noter également la présence de documents officiels: le premier, qui date de 1545, est une liste de prix pour tianguis (marché populaire) de Tlaxcala faite par un visiteur pour remédier au chaos existant; le second, de 1547, est un acte de la réunion du Cabildo de Tlaxcala, où la construction de bâtiments publics et les élections des gouverneurs, maires et régidores sont l'objet de délibérations. La troisième (plus ou moins de la même date) est une lettre dans laquelle les seigneurs de Tlaxcala s'adressent aux autorités de Puebla de los Ángeles pour annoncer que c'est dans cette ville qu'ils livreront le tribut du maïs.

- En 1546, Alonso de Molina publiera *Doctrina christiana breve traduzida en lengua mexicana* (Doctrina christiana breve traduite en langue mexicaine) où apparaissent les prières de base pour la foi chrétienne.

Les conséquences de ce mélange sont importantes, car elles montrent le saut d'une écriture à l'autre sans interruption, tout en préservant même la richesse de la tradition orale. Cette méthode a affirmé la consolidation du nahuatl écrit et a mis en évidence l'énorme différence dans la structure grammaticale du nahuatl par rapport aux langues indo-européennes, en particulier en ce qui concerne les phonèmes du nahuatl, qui pour faciliter sa représentation, ont créé des variantes locales telles que le soi-disant *saltillo* (nom qu'Antonio del Rincón donnerait en 1595 au phonème occlusif glottique [ʔ] présent dans le Nahuatl) (Hernández de León Portilla, 1997: 218).

Après avoir fait des recherches dans les langues Nahuatl et Totonaca, Olmos a utilisé cette méthode dans son travail *Arte de la lengua mexicana*, expliquant et montrant les singularités d'une langue si différente de la sienne. Hernández de León Portilla (1997: 219) dit que le dictionnaire d'Olmos est « la pierre angulaire de la linguistique de l'Amérique » pour avoir été écrit en suivant le modèle Nebrija, mais créant sa propre structure, composée de trois parties qui traitent de la morphologie linguistique de Nahuatl. Une première partie consacrée à l'étude des noms, pronoms et adjectifs, avec leurs propres inflexions et compositions. Une seconde sur les conjugaisons et les différents types de verbes, ainsi que la variété des possibilités que les verbes ont à composer et à fléchir. Et, un troisième sur l'étude des particules et l'analyse du langage des personnes âgées et d'autres « façons communes de parler ».

L'un des grands avantages de ce travail est qu'il insiste sur l'importance du verbe, dans lequel, dit-il, "toute l'armure de la bonne parole consiste" (cité dans Hernández de León Portilla, 1997: 219), les verbes en nahuatl peuvent être transformés, dit l'auteur, en actif, intransitif, passif, réfléchi, impersonnel, réitératif, causal, référentiel et même en substantif verbal.

Il explique également comment former des mots et des phrases à l'aide d'une composition de noms, de pronoms et de verbes sous un système d'affixes. Cette approche facilitera la compréhension de la phrase-mot nahuatl formée à partir d'une poly-synthèse 'incorporante' (une langue 'incorporante' permet de fusionner une série d'éléments sémantiques et grammaticaux en

un seul mot). Il consacre également une section à l'orthographe, à la liste et à la description des phonèmes de Nahuatl, réduisant les sons à l'espagnol et au latin, mais en spécifiant les exceptions. Le travail linguistique d'Olmos était immense et a permis un apprentissage rapide du nahuatl dans la période suivante.

7.4.2 Le « *Vocabulario en lengua castellana y mexicana de Alfonso de Molina* »

Le dictionnaire bilingue le plus reconnu de l'espagnol et du nahuatl pour son énorme travail a été écrit par Alonso de Molina de l'Ordre des Franciscains de la Nouvelle-Espagne, publié en 1555 sous le titre *Aqui comienza un vocabulario en la lengua castellana y mexicana* (Ici commence un vocabulaire en castillan et en mexicain), et réédité en 1571, s'appelant définitivement *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* (Vocabulaire en langue castillane et mexicaine). Entre les deux éditions, Molina élargit le dossier lexicographique de la langue indigène, toujours conscient de l'impossibilité de créer un dictionnaire complet, comme il l'a lui-même déclaré: «En ce temps, on m'a proposé d'autres nouveaux mots, parmi les très nombreux qui restent et ils resteront toujours à inclure »⁷³ (Molina, citée par Galeote, 2010: 65).

Le travail de Fray Alonso de Molina s'efforça de trouver des formes linguistiques nahuatl afin de transmettre l'Évangile aux peuples autochtones. Lara (2004: 65) mentionne que le travail du frère franciscain est beaucoup plus intéressant et riche en contraste entre les langues traitées, que le premier dictionnaire de Nebrija, qui éclaire le sens des textes. Cela peut être possible étant donné la proximité entre le latin et l'espagnol, et l'énorme différence entre l'espagnol et le nahuatl, qui signifiait des efforts gigantesques pour transporter un concept religieux chrétien vers la civilisation mexicaine.

Alonso de Molina « arriva enfant avec ses parents dans ces régions de la Nouvelle-Espagne après avoir été conquise. Et, étant jeune, il apprit facilement la langue des Indiens du Mexique »⁷⁴ (Mendieta citée dans Hernández de León Portilla, 1997: 221). Le fait d'être arrivé enfant fait le

⁷³ “En este tiempo se me han ydo ofreciendo otros vocablos de nuevo, de los muy muchos que quedan y quedaran siempre por poner” (Molina, citado por Galeote, 2010:65).

⁷⁴ “vino de niño con sus padres a estas partes de la Nueva España luego de ser conquistada. Y, como era de poca edad, dependió con facilidad la lengua de los indios mexicanos” (Mendieta citado en Hernández de León Portilla, 1997:221).

nahuatl était presque comme langue maternelle, ce qui lui permettrait de servir d'interprète pour les premiers franciscains, et même d'entrer dans l'ordre comme prédicateur et chercheur de la langue nahuatl. Ce fait sera décisif, car il garantirait la maîtrise du bilinguisme et la possibilité de créer des ponts entre les deux langues, comme le montre l'ensemble de son œuvre, dans laquelle il cherchait à offrir un accès plus facile et plus rapide à la langue que l'œuvre d'Olmos, son prédécesseur.

Molina a divisé son oeuvre en deux parties. La première consacré à l'étude de la morphologie, du point de vue latin, et la seconde, orientée vers la connaissance des *Phrasis y maneras de hablar propias del mexicano* (Phrasis et facons de parler typiques du mexicain), où il analyse les structures syntaxiques et les formes verbales. Dans d'autres sections, il explore les différentes manières de compter, en fonction de l'objet ou de la chose en question, et il explore les formes que la langue des Mexicas acquiert: la forme vulgaire, typique des gens simples et peu raffinés, et la cultivée, parlée par des personnes illustres et curieuses. Les deux éditions montrent à quel point l'œuvre est devenue populaire et s'est avérée être un instrument accessible à une large population afin qu'elle puisse aborder le Nahuatl d'un point de vue académique.

Deux éléments doivent être mis en évidence dans ce travail: le mélange naissant entre le nahuatl et le castillan qui prédominera dans la variante du castillan mexicain, et la forte composante religieuse de l'approche linguistique.

Galeote (2010: 264) mentionne que dans les travaux de 1555, il est déjà possible de voir l'espagnol 'transplanté' dans le Nouveau Monde. Cela signifie que, bien que l'espagnol soit destiné à être la langue d'homogénéisation qui remplacerait les autres langues autochtones, cette langue latine finirait par être influencée par le vocabulaire et les formes grammaticales indigènes. Comme le dit Fray Jerónimo de Mendieta: « Et la même chose se produit ici avec notre langue espagnole, que nous avons à moitié corrompue avec des mots qui ont été incorporés sur les îles lors de leur conquête, et d'autres qui ont été pris de la langue mexicaine d'ici. Et nous pouvons donc dire que, à partir des langues et des coutumes et des gens de différentes nations, un mélange ou une chimère a été fait dans cette terre, ce qui n'a pas été un petit obstacle au bon christianisme de ces nouveaux peuples »⁷⁵ (Mendieta, cité dans Galeote, 254). Cet hybride en formation facilitera l'effort pour

⁷⁵ “Y lo mesmo pasa por acá de nuestra lengua española, que la tenemos medio corrupta con vocablos que a los nuestros se les pegaron en las islas cuando se conquistaron, y otros que acá se han tomado de la lengua mexicana. Y

plonger dans la réalité linguistique méso-américaine, car il préservera les éléments linguistiques indigènes au moment où l'espagnol commence à se répandre sur le territoire. Finalement, cette circonstance sera l'une des principales différences avec le reste des variantes de l'espagnol dans d'autres régions du continent: la forte présence et la pénétration sociolinguistique indigène.

D'un autre côté, la composante ecclésiastique du travail de Molina est évidente. Il s'agit d'une forme explicite, car il ne faut pas oublier que la finalité religieuse est fondamentalement une priorité. Cela vient du fait que les arguments franciscains provenaient des Saintes Écritures, « ils travaillaient selon les exigences d'une obligation religieuse, car ils prêchaient l'Évangile dans la langue indigène et, en même temps, se comportaient comme des linguistes. Molina a cherché à ce que le matériel linguistique qu'il a créé s'adapte aux exigences missionnaires et évangélisatrices, ce qui signifie que la lexicographie missionnaire de la Mésoamérique a pris un aspect non humaniste, mais évangéliste et contre-réformiste » (Galeote 2010: 265, traduction personnelle).

7.4.3 « Arte mexicana » d'Antonio del Rincón (1595)

Au XVI^e siècle, il n'y a eu que trois dictionnaires, avec les deux précédents, un troisième a été écrit par un frère jésuite, Antonio del Rincón, un descendant de la maison royale de Texcoco (Máñez, 2010) qui a passé sa vie entre Puebla et Tepotzotlán comme professeur et évangéliste. En 1595, il publie l'ouvrage *Arte Mexicana*, ouvrage plus concis et condensé que celui de ses prédécesseurs, divisé en cinq volumes: les trois premiers sont consacrés à l'étude de la morphologie, notamment le nom et le verbe, le quatrième aborde la possibilité de composer des mots à l'aide d'autres mots, une caractéristique de la langue nahuatl. Et le cinquième est consacré à la prononciation et à l'accent de la syllabe, c'est-à-dire aux aspects phonologiques.

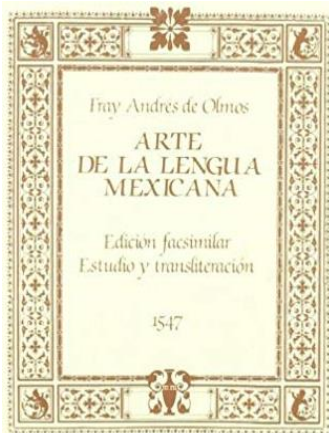
Rincón aborde la question des déclinaisons comme aucune autre auparavant, en affirmant que le nom en nahuatl n'a pas de déclinaison de cas mais de nombres, au singulier et au pluriel. Dans son travail, il décrit et explique les cinq déclinaisons existantes de la langue⁷⁶. Bien que la

así podemos decir, que, de lenguas y costumbres y personas de diversas naciones, se ha hecho en esta tierra una mixtura o quimera, que no ha sido pequeño impedimento para la buena cristiandad de esta nueva gente” (Mendieta, citado en Galeote, 254).

⁷⁶ Selon l'auteur ce sont: a) une pour les noms pluriels en *-me*, *-tin* et *-que*. b) Une autre pour ceux qui réduisent la première syllabe et perdent la terminaison finale *-tl*. c) Une troisième pour les noms qui répètent la première syllabe

description soit très abondante, pour Hernández de León Portilla (1997: 223), c'est une erreur malheureuse car, le concept de « déclinaisons » est utilisé par l'auteur pour encadrer, non pas les modifications morphologiques qui dénotent les différents rôles que peut jouer un nom dans la phrase, mais les différentes manières d'exprimer le pluriel.

Figure 35 *Arte de la Lengua Mexicana*, de Olmos (1547).



Source: Wikimedia Commons, 2019. ©

Figure 36 *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* de Alfonso de Molina (Ed. 1551).



Source: Wikimedia Commons, 2019. ©

Figure 37 *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* de Alfonso de Molina (Ed. 157).



Source: Wikimedia Commons, 2019. ©

Figure 38 *Arte Mexicana* de Del Rincón (1595).



Source: The Internet Archive (2019) ©

Cependant, c'est une méthode de classification qui a connu un certain succès au départ, car elle a permis au reste des auteurs des dictionnaires coloniaux d'avancer dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue. La principale nouveauté de Del Rincón est de consacrer un volume entier à la phonologie Nahuatl, qui sera plus tard enrichie et précisée par Horacio Carocho. Del Rincón a

et prennent le suffixe *-tino*. d) Le quatrième pour ceux qui pluralisent avec un saltillo final. e) Une cinquième pour ceux qui prennent les suffixes *-tzin*, *-tzintli*, *-ton*, *-tontli*, *-pol* *Y-pil*, *-pipil*).

été le premier à reconnaître la valeur de certaines caractéristiques phonétiques et prosodiques de Nahuatl, telles que la longueur des voyelles, l'accent et la fermeture glottale, appelée « saltillo » (Máñez, 2010). D'autres éléments ressortent comme la présence d'un glossaire des termes nahua-castillans, la présence fréquente de comparaisons et d'exemples de grammaire latine. Cette richesse, cette synthèse et cette complétude font de l'œuvre de Rincón une présence constante de son œuvre dans les écoles (*ibid.*).

7.4.4 « Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana » de Pedro Arenas (1611)

Le dernier document à passer en revue dans cette section est le travail de Pedro Arenas intitulé *Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana* (Vocabulaire manuel des langues castillane et mexicaine), publié en 1611. Le but, selon l'auteur, est de « contenir les mots, questions et réponses les plus courants et les plus ordinaires qui sont généralement offerts dans le traitement et la communication entre Espagnols et Indiens » (Arenas, cité par De Solano, 1991: XLIII). Cela signifie que l'auteur cherche à faire de son vocabulaire un outil populaire, utile dans la communication sur les routes, les villages et les villes. Ce travail a connu un tel succès qu'il est devenu l'ouvrage le plus republié de tous les ouvrages linguistiques, atteignant un total de quatorze réimpressions, les sept premières la même année de son apparition (*Ibid.*).

Le plus grand mérite, peut-être, est que ce travail a été effectué par un citoyen qui n'appartenait à aucun ordre religieux ou à l'administration coloniale. Son objectif était donc réel, il s'agissait de faciliter la communication entre les deux populations. L'auteur, dit Hernández de León Portilla (1982: XXVIII), a évité un vocabulaire romanciste, c'est-à-dire écrit avec un castillan latinisé et cultivé, il a préféré, à la place, en suivant la nouvelle réalité espagnole du début du seize, écrire un ouvrage consacré à cette population qui avait conservé sa langue indigène et aussi pour les hispaniques. Les deux populations, bien que possédant certains éléments linguistiques de l'autre groupe, présentaient toujours des difficultés de compréhension. Peut-être cet objectif l'a-t-il poussé à écrire l'œuvre sous une forme différente de celle assumée par les dictionnaires traditionnels trouvés jusque-là (classés par ordre alphabétique et en prêtant attention aux structures des vocabulaires), décidant ainsi de structurer son travail autour de questions, réponses et phrases à des problèmes courants dans la conversation.

Son travail est divisé en deux parties: la première est chargée de guider la conversation à partir de l'espagnol, avec la traduction en nahuatl. Et la seconde, caractérisée par l'orientation de la conversation en nahuatl. Les deux semblent identiques. Le contenu des deux parties a été divisé en environ soixante-dix groupes d'activités quotidiennes, les plus courantes, selon l'auteur (la météo, la façon de saluer, indiquer les adresses, la maison et la ville, comment traiter les travailleurs et les employés et d'autres expressions du monde du travail, la vie rurale, le commerce, la religion, la gastronomie, les événements socioculturels (fêtes populaires, danses, enterrements) parmi beaucoup d'autres).

Figure 39 Rubrique 48 "Preguntas que se suelen hacer en razón de la mudanza del tiempo" du Vocabulario... de Arenas.

<i>Preguntas que se suelen hacer en razón de la mudanza del tiempo.</i>	
<i>Mira que tiempo hace-</i>	Xiquitta quendamani in cahuitl
<i>mira si quiere llover-</i>	xiquitta ahzo quiahuitznoqui
<i>guarda un poco-</i>	ocxicchie achihonca
<i>hasta que pase-</i>	oquic onquiza
<i>el agua-</i>	in quiahuitl
<i>la tempestad-</i>	intemahmauhri
<i>la neblina-</i>	inâyahuitl
<i>el granizo-</i>	in tezihuitl
<i>que os parece del tiempo-</i>	quen anquitta in cahuitl
<i>lloverá o no lloverá-</i>	cuix quiahuitz in axcan
<i>mojarnos hemos-</i>	ahzo tipaltizque
<i>muy cargado está el tiempo-</i>	cenca huel yecuichhua in cahuitl
<i>muy obscuro está el cielo-</i>	huel tlaychuatica in ihuicac
<i>no caminos hay-</i>	macamo tinenempican in axcan.

Source : Arenas, 1793:60.

La plupart des groupes, dit Hernández de León Portilla (1982: XXV), ont une orientation professionnelle, car « il est clair que l'intérêt principal d'Arenas était de communiquer avec les individus en raison du travail et peut-être aussi pour des raisons commerciales", alors que très peu de chapitres sont "consacrés aux questions de religion ou d'administration publique, telles que la perception des impôts ou l'exercice de la justice ». Le nombre élevé de réimpressions doit s'expliquer par la facilité d'accès et le caractère pratique avec lequel il a été écrit: le texte est composé de deux colonnes, l'une en espagnol et l'autre en nahuatl, voir l'exemple correspondant ci-dessous à la rubrique 48 (cf. Figure 39) *Preguntas que se suelen hacer en razón de la mudanza del tiempo* (Questions qui sont généralement posées en raison du changement de temps).

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce travail n'a pas limité l'intérêt pour l'apprentissage des deux langues mais, au contraire, est devenu un stimulant pour l'apprentissage et l'approfondissement des deux langues. Sa structure rappelle les lignes directrices de conversation suggérées dans les guides touristiques, de sorte que la communication et la coexistence étaient garanties.

En plus de ces ouvrages, d'autres dictionnaires sont apparus tout au long du XVIIe siècle, bien que nous ne les traitons pas dans cette section faute de temps. Notre intérêt jusqu'à présent, a été de mettre en évidence l'approche linguistique établie par les frères missionnaires et indigènes, puisque c'est à ce moment initial de la conquête que de nombreuses stratégies pédagogiques et didactiques ont été mises en œuvre. Parmi les dictionnaires Nahuatl-espagnol, nous pouvons trouver:

- *El Arte mexicano* (1642), de Fray Diego de Galdo Guzmán
- *El Arte de la lengua mexicana con la declaración de los adverbios della* (1645), du prêtre Horacio Carochi
- *El Arte de lengua mexicana* (1673), de Fray Agustín de Vetancurt

Dans le même temps, de nombreux autres dictionnaires d'autres régions et d'autres langues ont été publiés en espagnol⁷⁷, parmi eux:

- *El Vocabulario en lengua cakchiquel, quiché y zutuhil, primer diccionario sobre las lenguas mayas de las tierras altas de Guatemala* (1555), de Domingo de Vico
- *El Arte de la lengua de Michuacan* (1558) y *Vocabulario en lengua de Mechuacan* (1559), de Maturino Gilberti.
- *La Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Perú, sobre la lengua quechua* (1560), de Fray Domingo de Santo Tomás.
- *El Vocabulario en lengua tzeltal según el orden de Copanabastla, primera obra sobre el tzeltal, lengua maya de Chiapas* (1571), de Fray Alonso de Urbano

⁷⁷ Des dizaines d'autres dictionnaires continueraient d'apparaître de 1644 à 1783, année au cours de laquelle la couronne espagnole imposa l'utilisation de la langue espagnole en Amérique. Si la mesure a peu de succès, elle marque le début de la fin des études "officielles" des langues à des fins colonisatrices.

- *La Doctrina christiana en lengua huasteca* (1571), de Juan de la Cruz.
- *El Arte breve de la lengua otomí y vocabulario trilingüe* (1571), de Fray Alonso de Urbano.
- *El Arte en lengua zapoteca, junto con un vocabulario de la misma lengua* (1578), de Juan de Córdoba
- *La Doctrina christiana y catecismo para la instruccion de los indios, que contiene el catecismo católico en tres idiomas: español, quechua y aymara* (1584), d'Antonio Ricardo.
- *El Arte de la lengua Toba* (1585), d'Antonio de Bárcena.
- *El Arte en lengua mixteca* (1593), d'Antonio de los Reyes
- *El Arte de grammatica da lingua mais usada na costa do Brasil, gramática del tupí* (1595), de José de Anchieta
- *El Arte y grammática muy copiosa de la lengua aymara* (1603), de Ludovico Bertonio
- *La Doctrina cristiana y catecismo con un confesionario, Arte y vocabulario breves en lengua Allentiac* (1606), de Luis de Valdivia
- *La Gramática y arte nueva de la lengua general de todo el Peru, llamada lengua Quichua, o lengua del Inca* (1607), de Diego González Holguín
- *El Arte y gramática general de la lengua que corre en todo el Reyno de Chile, con breve catecismo en mapudungun* (1608), de Luis de Valdivia
- *El Diccionario de Motul maya-español* (1613) de Fray Antonio de Ciudad Real (l'œuvre reste inédite jusqu'au XXe siècle)
- *El Arte de la lengua Quichua* (1619) de Diego de Torres Rubio
- *La Gramática en la lengua general del nuevo reyno llamada Mosca, primera y única gramática de la lengua muisca, de la región andina* (1619), de Bernardo de Lugo
- *El Arte de grammatica da lingua brasilica, estudio sobre la lengua tupí* (1621), de Luiz Figueira.
- *El Sermón en lengua de Chile* (1621), de Luis de Valdivia
- *El Tesoro de la lengua guaraní* (1639), d'Antonio Ruiz de Montoya
- *El Arte de la lengua Yunga de los Valles del obispado de Trujillo, sobre la lengua mochica de la costa norte del Perú* (1644), de Fernando de la Carrera.

7.4.5 L'existence de problèmes de type sémantique, l'orthodoxie et le syncrétisme des dictionnaires, des artes et des vocabulaires.

Fondamentalement, les dictionnaires étaient confrontés à divers problèmes, le plus important étant la question : Comment concilier deux visions du monde complètement différentes ? D'une part, celle d'une Europe médiévale, tournée vers la monarchie, la religion et la vie spirituelle, et d'autre part, celle d'une société polythéiste centrée sur la jouissance de la vie. Une approche exhaustive révélerait que les dictionnaires, les vocabulaires et les *artes* partent de l'idée non pas de réconcilier les deux cultures, mais de la manière dont les desseins moraux européens trouvent un chemin vers une communication efficace.

L'idée qui sous-tend le travail des linguistes religieux est qu'il existe un modèle de culture valable et une unique histoire valable à partir de laquelle les peuples doivent être compris. De cette façon, le catholicisme et ses jugements de valeur sont derrière les dictionnaires. De la même manière que les paramètres économiques d'une société bourgeoise naissante composent certaines œuvres (notamment celle de Pedro Arenas), les allusions au travail, au commerce et à la hiérarchie sociale du nouveau monde sont présentes. Ainsi cet ensemble d'œuvres montre les références de modélisation en matière linguistique, les mêmes qui chercheraient à être les piliers de la nouvelle société à travers des mécanismes discursifs d'inclusion et d'exclusion.

Certains problèmes restaient encore à résoudre. Comment se référer aux principes religieux catholiques en Nahuatl si la culture n'a pas d'équivalents, ou même une référence utile ? Et vice-versa. Le problème était de taille, car la seule solution était de traduire en utilisant des termes connus des peuples autochtones, en assumant le risque qu'ils puissent comprendre le message sous les termes de leur religion polythéiste. Des termes comme « Sainte Trinité » ou « péché » par exemple ne semblaient avoir aucun équivalent dans les croyances mexicaines à cette époque.

Entre parenthèses, on sait actuellement qu'il existe certaines conceptions équivalentes dans la cosmogonie Mexica, dont la connaissance aurait facilité davantage le travail d'évangélisation des missionnaires. Par exemple, dans le cas de la « Sainte Trinité », un dogme central sur la nature de Dieu qui affirme qu'il s'agit d'un être unique qui existe en même temps de manière séparée en tant que trois personnes différentes (*hypostases*): le Père, le Fils et le Saint-Esprit. Selon les *tlamatinimes*, les dieux étaient organisés hiérarchiquement à différents niveaux, au plus bas il y

avait des dieux d'origine familiale ou du clan, suivis par le niveau des dieux de la profession et de la vie quotidienne, ensuite un niveau des dieux de la ville, chargés de veiller sur ses habitants et finalement les dieux créateurs. À ce dernier niveau, ils étaient tous regroupés sous une seule entité, également appelée *Ipalnemohuani*, ce qui signifie « celui pour qui on vit », car la langue nahuatl n'a qu'un pluriel pour les noms des choses, cette entité multiple peut être comprise (en réduisant la complexité) comme un seul.

Une autre conception aurait été le cas de la figure chrétienne du péché, ou la transgression (in) volontaire de la volonté de Dieu. Les Mexicas avaient un équivalent dans les excès, bien que pour eux ceux-ci ne provenaient pas de la volonté, mais étaient causés par les dieux. Ainsi, par exemple, il y avait: *Huehucóyotl* (seigneur de la promiscuité), *Mayáhuatl* (déesse de l'alcool), *Tlazoltéotl* (déesse de la maladie et des plaisirs excessifs et impurs) et un grand nombre d'autres.

À cette époque, cependant, Crawford (cité dans Máynez, 2010) dit que la façon la plus appropriée de résoudre ce type de problème était de prêter du vocabulaire espagnol pour expliquer des concepts 'nouveaux' ou différents à la société Mexica. En substance, cela signifiait que le peuple autochtone n'intégrait pas pleinement les nouvelles visions religieuses et gardait sa religion pour lui-même, car il manquait d'explications pertinentes là où il en avait le plus besoin. Tel a été le cas du 'baptême', de la 'confirmation', de la 'communion' et de la 'pénitence', dont les termes, selon l'auteur, restent des éléments étrangers imposés.

Pour garantir l'orthodoxie des documents, nous dit Máynez (2010), les autorités ecclésiastiques ont été forcées de publier un document le 22 septembre 1538, où les traducteurs religieux ont été sommés de porter une attention extrême à la manière dont les concepts fondamentaux de la religion catholique ont été traduits, car le succès ou l'échec de la doctrine enseignée en dépendait. Ainsi, par exemple, en 1555, Alonso de Montúfar, II archevêque de Mexico, ordonna que tous les sermons écrits dans les langues indigènes, que les autochtones considéraient comme mal traduits, soient retirés, car cela créait à des perturbations dans leur lecture, ce qui pouvait affecter la compréhension et l'interprétation.

Cependant, tous ces efforts pour essayer de contrôler la pureté idéologique et linguistique n'ont pas toujours porté leurs fruits. Le syncrétisme est donc apparu peu à peu. En fait, Hernández de León Portilla (1997: 224) mentionne que l'une des attributions des *artes* et des vocabulaires est qu'ils développent une « innovation dans le traitement des catégories grammaticales, en particulier

le nom, le pronom et le verbe. Olmos et Molina notamment s'écartent du modèle latin et expliquent la fonction de ces trois parties de la phrase à partir de la nature agglutinante de la langue nahuatl ». Ce qui signifie que dans cette première période, il y a une introduction des catégories grammaticales gréco-latines, mais qui s'accompagne d'une perception subtile de la nature du nahuatl.

Le syncrétisme mexicain apparaît à partir de ce moment et se développera progressivement, en raison de l'augmentation des échanges culturels. Dans ce cas, ils dévient un moyen de couvrir (avec des éléments de l'autre langue) les absences qui peuvent survenir lorsque la langue utilisée est insuffisante pour expliquer des processus plus complexes que l'autre langue ne peut pas comprendre. La crise qui émerge de ce processus de traduction est confrontée à l'inclusion et à l'assimilation de nouvelles structures mentales dans celle qui existe déjà. Il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition de deux cultures et de deux langues, mais plutôt de l'émergence de formes complexes et différentes de ces deux confrontées initialement.

En bref, le dictionnaire lui-même constitue un travail de type didactique, puisque la langue est utilisée avec une fonction métalinguistique. C'est-à-dire que, grâce aux dictionnaires, il est possible de réfléchir à la langue et à la manière dont elle définit nos connaissances et sa transmission à travers elle. Les dictionnaires sont donc essentiels dans l'enseignement de la langue (Porto, 2002: 39). Il y a des informations lexicales, sémantiques, grammaticales, diaphasiques, diatopiques, diachroniques, pragmatiques et de bien d'autres types. Ce sont des œuvres systématiques qui contribuent à consolider la langue, à la fois individuellement et socialement, elles fonctionnent comme un catalogue lexical et un outil intellectuel, ainsi que comme un symbole du patrimoine linguistique et culturel (Gallardo, 1979: 80).

Par conséquent, la présence de dictionnaires, de vocabulaires et des *artes* a constitué la première étape de la consolidation éducative et religieuse de la nouvelle société de la Nouvelle Espagne. Les dictionnaires aideraient à identifier les mots, à leur donner du sens, à donner une définition et certains usages à chacun d'eux. Maldonado (1998: 45) mentionne que le dictionnaire décrirait le langage afin de permettre à l'utilisateur de pouvoir l'utiliser.

L'apparition du dictionnaire, de l'*arte* ou du vocabulaire représente le passage d'une tradition orale à la langue écrite. Les premiers auteurs ont compris que la meilleure façon de transmettre la tradition orale à la langue écrite était de préserver les croyances et l'identité

indigènes, ce qui permettrait à deux civilisations différentes de commencer le partage des principes et des concepts, chrétiens et indigènes.

Le travail pédagogique de la conquête se matérialise dans ce type de soutien, qui abrite non seulement une manière de penser, mais aussi des mécanismes de réconciliation entre les langues. Cependant, les dictionnaires seraient un outil limité, non seulement parce que les premiers manquaient de connaissances en langue nahuatl, mais aussi parce qu'eux-mêmes n'étaient d'aucune utilité en soi, ils avaient besoin des intermédiaires culturels. Des intermédiaires qui apparaîtront en Mésoamérique avec la présence des frères évangélistes, des *pregoneros* (crieurs publics, annonceurs ou prédicateurs), des professeurs des premières écoles et universités, etc. En résumé, les dictionnaires ont préparé l'arrivée d'un modèle éducatif beaucoup plus complexe, massif et quotidien.

7.5 L'évangélisation

L'éducation et l'évangélisation des indigènes sont deux processus complexes qui sont parfois difficiles à séparer. Ils peuvent être considérés comme les deux faces d'une même médaille, car pour évangéliser, il fallait éduquer, et l'individu était éduqué par la religion. L'influence de l'évangélisation sur l'éducation est presque absolue à ce moment historique, d'autant plus que c'est un processus qui implique la prédication, l'enseignement et l'implantation de la foi catholique dans les territoires conquis, qui n'est rien d'autre que la transmission de la culture occidentale.

Si chaque culture est caractérisée par l'ensemble des croyances, des coutumes et des artefacts spécifiques qui rendent efficace la vie pour ses membres et que ledit groupe humain puisse survivre, par conséquent, tout processus éducatif est basé sur la préparation de l'individu à assumer les modes de vie existants, c'est-à-dire la connaissance et l'apprentissage de techniques et de comportements définis par des normes justifiées dans les expériences et les croyances elles-mêmes. Ainsi, l'évangélisation et l'éducation nous renvoient à la transmission des éléments culturels reconnus comme valables et indispensables dans la péninsule ibérique au moment de la conquête. Dans ce nouveau processus de formation de la société Mexicaine, la religion catholique a été un élément clé de l'expansion de la monarchie hispanique.

Dans cette section, les différents moments et l'évolution du nouveau processus d'évangélisation de la Nouvelle Espagne seront passés en revue, ainsi que les différentes composantes du processus d'évangélisation entre 1524-1572 et ses résultats. Le 20 mars 1503, à Alcalá de Henares, le roi et la reine ont donné l'instruction suivante au gouverneur des Indes :

Premièrement, parce que nous sommes informés qu'en ce qui concerne le salut et la rédemption des âmes desdits Indiens dans l'embauche des personnes (hispaniques) qui s'y trouvent (dans les "Indes"), il est nécessaire que les Indiens se répartissent dans les villes où qu'ils vivent ensemble, et qu'ils ne soient pas séparés des autres parmi les montagnes, et que chacun d'eux ait sa maison habitée avec sa femme et ses enfants et ses héritages, dans lesquels ils labourent, sèment et élèvent leur bétail. Et que dans chaque ville qui est construite, il y ait une église et un aumônier qui soit chargé d'enseigner et d'endoctriner dans notre Sainte Foi Catholique; et qu'il y ait aussi en chaque lieu une personne connue qui en notre nom soit responsable du lieu qui lui est confié et de ses voisins, afin qu'il les ait en justice, et ne leur permette pas de nuire ou de nuire à leur peuple, ni dans leurs biens, et qu'ils puissent faire que les dits Indiens accomplissent les tâches qui leur incombent à notre service ... D'autre part, nous demandons à notre gouverneur d'ordonner ensuite la construction dans chacune desdites villes et avec lesdites églises une maison dans laquelle tous les enfants qui font partie de chacune desdites populations se rencontrent chaque jour deux fois, de sorte que là ledit aumônier leur apprenne à lire et à écrire et à se signer et à se confesser, et à dire le Pater noster, l'Ave Maria et le Credo et le Salve Regina »⁷⁸ (cité dans De Solano 1991: 6-7)

Cette instruction royale fait allusion au développement d'un très vaste processus qui allait changer le cours de l'histoire de la région (et aussi du globe). Les rois catholiques décidèrent de changer la façon dont un groupe d'êtres humains façonnait une société. Chaque communauté humaine apprend et intériorise certaines formes de comportement et de pensée grâce à la société

⁷⁸ “Primeramente, porque somos informados que por lo que cumple a la salvación de las ánimas de los dichos indios en la contratación de las gentes que allá están, es necesario que los indios se repartan en los pueblos en que vivan juntamente, y que los unos no anden apartados de los otros por los montes, y que allí tengan cada uno de ellos su casa habitada con su mujer e hijos y heredades, en que labren y siembren y críen sus ganados. Y que en cada pueblo de los que se hicieren, haya una iglesia y capellán que tenga cargo de doctrinar y enseñar en nuestra Santa Fe Católica; y que así mismo haya en cada lugar una persona conocida que en nuestro nombre tenga cargo del lugar que así le fuere encomendado y de los vecinos de él, para que los tenga en justicia, y no les consiente hacer ningún mal ni daño en sus personas, ni en sus bienes, y para que hagan que los dichos indios sirvan en las cosas cumplideras a nuestro servicio... Otrosí mandamos al dicho nuestro Gobernador que luego haga hacer en cada una de las dichas poblaciones y junto con las dichas iglesias una casa en que todos los niños que hubiere en cada una de las dichas poblaciones, se junten cada día dos veces, para que allí el dicho capellán los muestre a leer y a escribir y santiguar y signar la confesión, y el Paternóster y el Avemaría y el Credo y el Salve Regina” (Citado en De Solano 1991: 6-7)

dans laquelle elle se développe et à la culture qui la compose. La culture est donc un apprentissage social, une transmission qui vient des premières générations à nos jours.

Ainsi, lorsque les rois décidèrent d'implanter une nouvelle société en Amérique, nous assistons à un processus de transculturation. Ce concept, de Fernando Ortiz, fait référence au phénomène qui se produit lorsqu'un groupe social reçoit, transforme et adopte des formes culturelles émanant d'un autre groupe. La communauté finit par remplacer plus ou moins ses propres pratiques culturelles. Cela peut générer un conflit car la culture d'accueil subit l'imposition. En revanche, ce changement peut entraîner un enrichissement culturel (Ortiz, 1983). Nous considérons, à la suite de Malinowski (1983), que le mot transculturation exprime mieux les différentes phases du processus transitif d'une culture à l'autre par rapport au concept fréquemment utilisé d'« acculturation », parce que dans ce dernier le privatif *a-* indique que la société d'accueil manque de culture et qu'elle est prête à recevoir les éléments culturels qui lui sont apportés, c'est un peuple prêt à « devenir l'un d'entre nous ». Avec ce concept, dit-il le penseur, s'introduit implicitement « un ensemble de concepts moraux, normatifs et évaluatifs, qui vident de leurs racines la véritable compréhension du phénomène » (Malinowski, 1983: XVI).

L'intention des rois avec cette transculturation était d'insérer la région dans l'espace civilisateur de l'occidentalisme (Moraña, 2017: 155). Ceci n'est rien de plus que de créer un produit social et une culture matérielle, sous la direction de centres de pouvoir occidental (le royaume de Castille, dans ce cas) et de mettre fin aux cultures présentes en Amérique latine. Comme Picón (1944: 69) le mentionne « les formes de la culture européenne pénètrent dès le début dans les centres urbains fondés en Amérique au XVI^e siècle, bien que l'originalité de l'environnement impose l'apparition précoce des formes métisses ».

De cette façon, la société ibérique souhaite construire une identité régionale sur la base coloniale. Processus qui au fil des ans sera tronqué car le résultat final est loin d'être une extension de la société européenne recherchée, plutôt, le résultat qui apparaît est la somme d'éléments socioculturels internes et externes (européens) aux communautés américaines, y compris les flux et les hybridations auxquels la modernité naissante contribue grâce au processus de mondialisation.

Or, la matérialisation de cette entreprise supposait un réseau complexe d'actions qui passait par la prise de possession du territoire et sa justification juridique et théologique, la domination des populations aborigènes, la soumission et la tutelle (de manière très nuancée), et allait jusqu'à

la transposition d'une société dans un autre espace géographique. Apparemment, la possession, la soumission et la conception des institutions nécessaires ont-elles pris très peu de temps. Cependant, la création d'une nouvelle société exigeait des processus de socialisation qui ne pouvaient se réaliser que sur de longues périodes.

Cette dernière entreprise était urgente. Par conséquent, le processus d'évangélisation a été l'un des premiers actes dans cette volonté de créer une société espagnole aux Indes. La religion, en plus de posséder une place primordiale dans la conformation de la société à ce moment historique, représente l'acte fondateur de toute communauté, elle est l'équivalent actuel de la politisation de la société. Évangéliser signifie fonder la nouvelle société, l'évangélisé se reconnaît comme faisant partie du royaume, comme sujet, et reçoit les obligations et les droits accordés par la Couronne.

7.5.1 L'évangélisation, un moyen et une façon de créer la culture.

Il a été mentionné précédemment que lorsque les Espagnols sont arrivés sur les terres américaines, le conflit sur la propriété territoriale entre le Portugal et la Castille a été résolu par le Souverain pontife en faveur de la Couronne espagnole à condition qu'il évangélise les terres qui lui ont été données "au Nom du Dieu". Cela signifiait une répartition du pouvoir sur les terres colonisées, la Couronne gagnait des territoires, le Souverain pontife gagnait des disciples et la construction de couvents, de monastères, d'hôpitaux et d'écoles. Les cultures indigènes, associées à la barbarie, ont été décriées, ainsi que leurs racines, leurs langues et leurs comportements. On cherchait à ce que l'indigène évangélisé devienne un espagnol de plus. L'évangélisation a été le début d'un processus plus ample: la transposition de la culture ibérique en Amérique, la transculturation du continent.

L'évangélisation émane du mot « évangile » (du grec *euangelos* ou *εὐαγγέλιον*: *εὖ* = bon, *εἰρήνη* = nouvelles, message). Ce processus consiste à prêcher et à diffuser les idées qu'il contient (la pleine transmission du message de Christ), lequel est contenu spécialement dans les quatre évangiles du Nouveau Testament (Matthieu, Marc, Luc et Jean). Selon la tradition apostolique, dans l'Église catholique, il n'y a que ces quatre évangiles dans la liste des livres saints. Pour la tradition apostolique, l'évangélisation se fait par la prédication, le témoignage clérical, les institutions, le culte et la lecture d'écrits d'inspiration divine. Dans la tradition chrétienne, les

apôtres ont transmis à leurs successeurs, les évêques et leurs serviteurs (dans le catholicisme) la puissance de la parole du Christ et la vie pleine qui doit être suivie pour l'atteindre.

Pour l'Église catholique, l'évangélisation est une tâche sociale qui appartient à tous ses membres, et en particulier à la famille, en tant que noyau fondamental. La religion a imprégné tous les domaines de la vie quotidienne au Moyen Âge, y compris les XVe et XVIe siècles (lorsque la Conquête a commencé). Bien que la société se soit construite à partir d'histoires, d'art, de poésie, d'utopies sociales, de pratiques politiques et communautaires, toutes ces activités, pratiques et considérations socioculturelles, politiques et économiques émanaient ou étaient approuvées par la religion.

L'Évangile résumait le mode de vie médiéval et donnait le ton sur la façon de fonctionner en tant qu'individu. Évangéliser signifiait universaliser cette manière d'interpréter le monde à travers toutes les régions de la planète où la société occidentale arrivait, en exigeant que chaque personne réponde aux directives générales, afin que l'individu soit dissous dans l'action collective. La conversion au catholicisme en Amérique impliquait d'organiser les communautés autochtones sur une re-signification des valeurs sociales, la dissolution des religions et des idéologies préexistantes, et de dénoncer toute tentative de retour aux coutumes et croyances précolombiennes. Dussel explique l'évangélisation dans les termes suivants:

Dans son essence, évangéliser, c'est transmettre la foi chrétienne à un autre pour qu'il puisse, dans sa vie quotidienne et historique, dans sa pratique communautaire, suivre les traces du Christ, libérateur de chaque homme et de l'histoire dans son ensemble. L'évangélisation se joue finalement dans la pratique, dans les actes. La personne évangélisée se distingue de celle qui n'a pas été évangélisée dans ses pratiques quotidiennes. L'évangélisation n'est pas seulement théorique, jusqu'à que l'individu atteigne une intelligence répétitive (en se souvenant d'une doctrine de mémoire) et qu'il connaisse certaines vérités-objets (celles qui sont appropriées par des vies subjectives (par des événements, des processus ou des habitudes de vies subjectives) NDLR) de la conceptualisation. Avant cela et fondamentalement, évangéliser c'est enseigner dans la praxis communautaire et concrète la manière dont le chrétien interprète la réalité pour la changer, pour la racheter (et assurer son salut), pour détruire les structures de domination du péché et les relancer vers la construction de nouvelles structures pour servir l'autre, les pauvres, la veuve, l'orphelin. Évangéliser, c'est transformer la vie en action de service, d'adoration de Dieu pour une miséricorde efficace au prochain, aux opprimés, aux exploités, aux affamés, aux pèlerins sans abri, aux malades, aux emprisonnés ... (1983, 281).

En un mot: promouvoir les fonctions symboliques et formatrices que la nouvelle société civile et les nouveaux citoyens devaient acquérir pour être des membres dignes du royaume catholique espagnol. L'évangélisation est la porte d'entrée vers une société basée sur des préceptes particuliers et des rôles assignés, tous définis par des institutions religieuses.

7.5.2. Les débuts de l'évangélisation en Nouvelle-Espagne

Le processus a commencé comme suit. Cortés débarqua au Yucatan le 14 mars 1519. Alors qu'il s'avancait vers le centre du pays, il affronta les mayas dans la région de l'état actuel de Tabasco, à Centla. Après sa victoire, il reçut, entre autres offrandes, une vingtaine d'esclaves, dont Malitznin, traductrice clé de Cortés et une figure très importante de la conquête. La même qui intercédait pour lui et ses compagnons devant les Mayas, les Mexicas et les Tlaxcaltecas. Tenochtitlán, sous le commandement de l'empereur Moctezuma, tomba aux mains des Espagnols le 13 août 1521, grâce à l'alliance des peuples autochtones avec Cortés comme chef. La fondation d'une nouvelle ville de Mexico et le processus d'évangélisation devaient commencer.

Il convient de noter que Cortés lui-même a fait des tentatives de conversion. Sa méthode était la même à chaque fois. Selon les chroniques de Bernal Díaz del Castillo (2013: 217), à chaque nouvelle ville où il arriva, il se présenta devant les autorités politiques et religieuses pour expliquer, grâce à l'aide de ses interprètes, la raison de sa présence et une brève présentation de la foi chrétienne, en leur demandant, en même temps, d'abandonner leur religion et leurs sacrifices humains. Puis il installait une croix sur les autels des pyramides et célébrait une messe avec l'un des prêtres qui l'accompagnaient. À Mexico, Cortés essaya la même stratégie avec Moctezuma, sans succès. Comme l'affirme Duverger (1987: 22), « Cortés s'adresse aux dirigeants autochtones en tant que chef civil et militaire, et appelle à la conversion dans un contexte politique, ce qui implique que la religion n'est pas un épiphénomène qui peut être analysé séparément, mais un enjeu décisif pour prendre le pouvoir ». La stratégie du conquistador suppose, selon l'auteur, un avantage et un inconvénient:

L'avantage est qu'il place la religion catholique dans le sacré indigène, ce qui signifie donner au nouveau culte une continuité historique et insérer le catholicisme dans le contexte culturel de la communauté indigène. Par exemple, il inclut des prêtres indigènes dans la réalisation des masses, il permet l'utilisation du copal (encens utilisé

par les indigènes pour sanctifier les autels) et leur apprend à utiliser la cire d'abeille pour faire des bougies. Et c'est là que le problème apparaît, puisque le christianisme cesse de revêtir une importance particulière pour être immergé comme un culte parmi tant d'autres⁷⁹ (ibid. Traduction personnelle).

Les tentatives sont infructueuses et Cortés se rend compte de son manque de connaissances en matière religieuse, il insiste donc devant le roi pour que le plus tôt possible, « Votre Majesté ordonne de fournir des personnes pour l'administration des offices et le culte divin afin que les natifs de ces régions deviennent plus sympathiques et peuvent être instruits dans les choses de notre sainte foi catholique »⁸⁰ (Cortés, 1866: 319). Bien qu'il précise que la chose la plus recommandée est d'éviter l'arrivée d'évêques et de prélats appartenant à la hiérarchie européenne, car ceux-ci fausseraient la foi naissante des peuples autochtones avec leur attirance pour les biens matériels, comme il le déclare juste après:

Parce qu'en ayant des évêques et d'autres prélats, ils ne manqueraient pas de suivre la coutume qu'ils ont de disposer des biens de l'Église, et de les dépenser en grande pompe et dans d'autres vices, de laisser des héritages aux aînés de leurs fils et de leurs parents. Laisser l'administration à ces gens serait un autre mal plus grand, car comme les indigènes de ces régions avaient avant leurs religieux qui comprenaient leurs rites et cérémonies et ceux-ci étaient si mesurés, à la fois en honnêteté et en chasteté, que si, après les avoir punis avec la peine de mort, maintenant le peuple indigène voyait les choses de l'Église et le service de Dieu au pouvoir des ministres de Dieu et les voyait utiliser les vices et les profanations que à notre époque dans nos royaumes ils utilisent, la chose servirait à rabaisser notre foi et à la tenir pour objet de moquerie et ce serait un tel mal que je ne pense pas que toute autre prédication qui leur serait faite serait bénéfique ⁸¹(Cortés, 1866: 319).

⁷⁹ “la ventaja es que coloca la religión católica dentro de la sacralidad indígena, lo que supone introducir darle al nuevo culto una continuidad histórica y la inserción del catolicismo en el contexto cultural de la comunidad indígena. Por ejemplo, incluye a los sacerdotes indígenas en la realización de las misas, permite el uso del copal (incienso usado por los indígenas para santificar los altares) y les enseña a utilizar la cera de abejas para la realización de velas. Y es aquí que aparece el inconveniente, pues el cristianismo deja de tener relevancia al estar inmerso como un culto más entre multitud de otros” (Duverger, 1987: 22).

⁸⁰ “vuestra majestad mandase proveer de gente para la administración de los oficios y culto divino para que los naturales de estas partes más aína se conviertan y puedan ser instruidos en las cosas de nuestra santa fe católica” (Cortés, 1866:319)

⁸¹ “Porque habiendo obispos y otros prelados no dejarían de seguir la costumbre que, por nuestros pecados hoy tienen, en disponer de los bienes de la Iglesia, que es gastarlos en pompas y en otros vicios, en dejar mayorazgos a sus hijos o parientes y aun sería otro mayor mal que, como los naturales de estas partes tenían en sus tiempos personas religiosas que entendían en sus ritos y ceremonias y éstos eran tan recogidos, así en honestidad como en castidad, que si alguna cosa fuera de esto a alguno se le sentía era punido con pena de muerte y si ahora viesan las cosas de la Iglesia y servicio de Dios en poder de canónigos u otras dignidades y supiesen que aquéllos eran ministros de Dios y los viesan usar de

Les appels de Cortés recevront une réponse de Carlos V, qui décida d'envoyer un ordre mendiant, et d'élire le prélat Juan de Zumárraga, de l'ordre de San Francisco. La résolution royale fut approuvée par Rome par la Bulle *Alias Felicis recordationis*, le 25 avril 1521, dans laquelle le Pape Léon X autorisa les franciscains convertir des indiens, permettant même la confirmation en l'absence d'évêques. Cette bulle devra attendre l'année suivante pour être mise en pratique, puisque le Souverain pontife mourra le 1er décembre 1521. Adriano VI occupera la position papale et le 10 mai 1522 il reprendra la bulle sous le nom d'*Exponi nobis*, où il élargit les privilèges précédemment accordés aux frères franciscains pour la rendre effective à tous les ordres mendiants et faire qu'ils puissent participer à l'évangélisation des Indes (de la Torre, 2001: 53).

Ainsi, le véritable travail d'évangélisation commence, non pas avec Cortés, mais avec l'arrivée des premiers franciscains flamands au Mexique en 1523, suivis de douze autres franciscains en 1524, appelés les « douze apôtres ». Plus tard en 1526, les Dominicains arriveront au Mexique; puis, en 1533, les Augustins. En 1572, ce seront les jésuites, qui avaient mené un processus d'évangélisation en Floride entre 1566 et 1572. En 1585, les Carmélites déchaussées arriveront, suivis enfin par les Juaninos en 1603.

Ce travail se concentre sur la première partie du processus d'évangélisation, suivant ce que des chercheurs comme Ricard (2014) et Duverger (1987) considèrent comme une période et un espace clés pour comprendre la totalité de l'évangélisation au Mexique. Pour les deux auteurs, la date initiale de ce processus commence en 1524, avec l'arrivée des douze frères franciscains (on considère que le processus lui-même a commencé un an plus tôt avec l'arrivée de la première mission de trois frères en Nouvelle-Espagne, le prêtre Pierre de Gand et deux autres frères partis avec Cortés pour une expédition au Honduras, où ils mourraient peu après). Période qui se termine en 1572 avec l'arrivée des premiers prêtres de la Compagnie de Jésus (l'ordre des Jésuites), à ce stade, dit Ricard (2014: 30) « l'œuvre de la conversion du Mexique est presque assurée dans son intégralité par les trois ordres appelés mendiants: les Franciscains (1523-1524), les Dominicains (1526) et les Augustins (1533) » (traduction personnelle). La période s'achève donc dans une

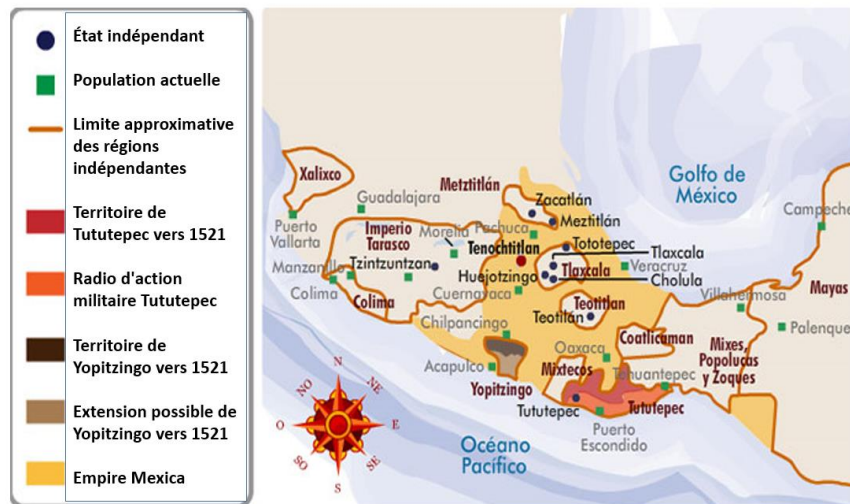
los vicios y profanidades que ahora en nuestros tiempos en esos reinos usan, sería menospreciar nuestra fe y tenerla por cosa de burla y sería tan gran daño, que no creo aprovecharía ninguna otra predicación que se les hiciese” (Cortés, 1866:319).

cinquantaine d'années, et d'une manière particulière car l'arrivée des jésuites représente la fin d'une méthode spécifique. Puisque, nous dit l'auteur, les jésuites avaient des objectifs différents des trois premiers ordres, car ils cherchaient à « se consacrer avec un soin particulier à l'éducation et au renforcement spirituel de la société hispanique et créole, négligée par les mendiants, ainsi qu'à l'élévation, à tous égards, du clergé séculier, dont la présence était plus que médiocre » (*ibid.* traduction personnelle).

A partir de cette période, les paroisses indigènes seront progressivement remises au clergé séculier, et peu à peu les ordres mendiants seront contraints d'abandonner leur travail là où ils se trouvaient depuis un demi-siècle, pour être envoyés dans des zones plus reculées ou pour les isoler dans les monastères. Cette période, d'ailleurs, insiste l'auteur, se caractérise par les efforts de deux prélats religieux : le frère franciscain Juan de Zumárraga (1528-1548) et le frère dominicain Alonso de Montúfar (1553-1572). Alors qu'en 1572 les ordres mendiants cèdent la place à un archevêque du clergé séculier, Don Pedro Moya de Contreras (1572-1584).

La délimitation territoriale, comme mentionné dans le titre de cette thèse, est réduite à la Nouvelle-Espagne, et, en particulier, à la région occupée par l'empire aztèque, qui atteint les deux côtes du territoire, l'océan Pacifique à l'ouest et dans le golfe du Mexique à l'est. Au nord-ouest, il borde l'empire tarascan (territoire actuel du Michoacán), au nord avec les territoires des peuples autochtones nomades de la tribu chichimèque, au sud-ouest avec les peuples mixtèques et au sud-est avec l'empire maya et les populations mixtes, popolucas et zoques (cf. Figure 40). Cet empire aztèque a en lui quelques îlots de résistance, des principautés non subordonnées comme Tlaxcala, Metztlán, Teotitlán ou Yopitzingo (Duverger, 1987: 13). Bien qu'elle soit unie par la langue nahuatl et par la protection et tutelle politico-religieuse de villes telles que Tenochtitlán, Texcoco, Tlacopan, Tlatelolco, entre autres grandes villes.

Figure 40 L'empire Mexica et les États indépendants en 1521.



Source: CCH, 2017

7.5.3. L'organisation séculière

En 1523, les trois premiers franciscains, d'origine flamande, sont venus au Mexique du couvent de Gand. Parmi eux, Johann Dekkers (ou Juan de Tecto), Johann Van den Auwera (ou Juan de Aora) et Pierre de Gand (ou Pedro de Gante). La motivation de ces frères est plus personnelle qu'institutionnelle, plus mystique que religieuse, comme le dit Duverger (1987: 38) « depuis leur arrivée fin 1523, ils résident à Texcoco, où ils commencent à apprendre le nahuatl et sont chargés de l'éducation des certains enfants autochtones issus de familles nobles afin d'observer et d'analyser « l'idolâtrie » qu'ils doivent combattre ».

Cette expérience sera inestimable à l'avenir, avec l'arrivée de douze Franciscains (parmi eux Martín de Valencia, le supérieur, et Toribio de Benavente ou Motolinía –'le pauvre' en Nahuatl-), qui non seulement ont fait usage de leurs œuvres de traduction, mais ils ont appris des Flamands l'importance des langues indigènes et la philosophie de « comprendre avant d'agir ». Les douze apôtres ont été envoyés en 1524 par le pape Adrien VI (Adriaan Floriszoon Boeyens) (figure symbolique utilisée pour désigner les douze apôtres de Jésus-Christ, mais aussi les disciples réunis par saint François d'Assise en 1209 lors de la fondation du premier Couvent franciscain) (Duverger, 1987).

Cortés les reçoit en juin 1524 et prépare un événement chargé de symbolisme, afin de pouvoir toucher l'esprit sensible des indigènes dans leur dimension religieuse. Il organise une série d'entretiens ou de dialogues avec les représentants des autorités autochtones traditionnelles. Les franciscains expliquent le sens de leur mission et commencent à expliquer à grands traits les éléments de la religion catholique, tandis que les autorités indigènes expliquent à leur tour la leur. Ces entretiens se poursuivent ainsi pendant plusieurs jours, jusqu'à ce que les derniers soldats aztèques abandonnent les armes devant les Espagnols et que les autorités locales acceptent le baptême chrétien, permettant ainsi le processus de conversion (*idem*, 11).

Les rencontres entre les frères et les autorités indigènes ont été transcrites en 1564 par Bernardo de Sahagún (d'après les chroniques du frère Jerónimo de Mendieta) dans l'ouvrage communément appelé *Libro de los colloquios*, mais dont le vrai titre est *Colloquios y doctrina christiana con que los doze frayles de San Francisco enbiados por el Papa Adriano Sesto y por el Emperador Carlos quinto convertieron a los indios de la Nueva España en lengua Mexicana y Española* (Colloques et doctrine chrétienne avec laquelle les douze frères de San Francisco envoyées par le pape Adrian VI et par l'empereur Carlos le cinquième ont converti les Indiens de la Nouvelle-Espagne en langue mexicaine et espagnole) (ce travail a été censuré et avait disparu des archives du Vatican jusqu'en 1924 (Duverger, 1987,11), lorsque Fray José Ma. Póu y Martí a publié pour la première fois le manuscrit bilingue récemment trouvé (Klor de Alva, 1982)). Ces conversations ont été possibles « grâce à des *lenguas* tels que Jerónimo de Aguilar et de [la Malinche] ou d'un autre interprète de Cortés [Pierre de Gand?] » (Cité dans León-Portilla, 1985: 25).

Cet événement illustre à quel point Cortés utilise le symbolisme en recourant à la dramaturgie⁸², à un protocole hiérarchique, à l'utilisation du mot comme forme de persuasion et au fait que le capitaine général préside et inaugure la première journée de la conversion. Tous ces éléments montrent le rôle moral et providentiel que Cortés essaie d'assumer devant les indigènes. La facilité avec laquelle Cortés s'exprime, sa mise en scène du pouvoir divin et la vaste

⁸² Il est dit que dans le premier colloque, il s'est agenouillé devant les frères et leur a embrassé les mains, demandant à leurs capitaines de l'imiter, ainsi les autorités indigènes imitent l'acte. Cortés parvient à transmettre un signal important: que l'autorité chrétienne est supérieure à toute autorité humaine, car elle est de nature différente (De Villagómez, cité dans Duverger, 1987: 39).

connaissance religieuse des frères franciscains finirent par inciter les chefs aztèques à abjurer leur religion et à accepter le baptême (Duverger 1987).

Peu de temps après l'arrivée des franciscains au Mexique, la hiérarchie religieuse commença à s'établir. En 1526, le diocèse de Tlaxcala fut formé (dans l'état actuel de Puebla) et, à la fin de 1527, le frère Juan de Zumárraga fut présenté pour reprendre l'archidiocèse de Mexico. Peu de temps après, d'autres fondations diocésaines apparurent, en 1534 une fut créée à Antequera (territoire actuel d'Oaxaca), et en 1536 à Michoacán, une autre en 1548 à Nueva Galicia (ou le territoire occupant les états d'Aguascalientes, Jalisco et Zacatecas). La répartition territoriale se fera de la manière suivante:

Selon Vázquez (1965), les franciscains se sont installés le long d'un axe principal aux extrémités desquelles se trouvaient la vallée de la Puebla et la vallée du Mexique. À la première extrémité, la vallée de Puebla, ils fondirent deux couvents: l'un à Tlaxcala (où la communauté indigène évangélisée s'élevait à 200 000), d'ici ils partiront pour la côte est (Zapotitlán) et l'autre à Huejotzingo, d'où ils ouvriront la route vers la région Mixteca. Dans la vallée du Mexique, ils construisirent un Texcoco (qui ouvrira la route vers le nord à partir de Tulancingo et partant pour le Golfe du Mexique) et un autre à Churubusco (d'où ils partiront pour l'ouest, vers Michoacán et Jalisco. En 1559, les couvents totalisaient déjà 80 et rassemblaient environ 380 religieux, et à la fin du siècle, le nombre avait presque doublé, atteignant 149 couvents franciscains (*ibid.*, 57). L'évangélisation franciscaine était concentrée dans la vallée du Mexique (24 couvents), Puebla (25 couvents) et Tlaxcala (12 couvents), par rapport au Yucatan (16 couvents) et à la région de Michoacán et Jalisco (plus de 30 couvents).

Selon Ricard (2014: 66), les Dominicains sont arrivés, très probablement, au Mexique le 2 juillet 1526; il y en avait aussi douze, parmi eux Domingo de Betanzos. Une fois arrivés dans la vallée du Mexique, ils s'installèrent à Morelos et Puebla, et leur principal objectif d'action était la région Mixteca d'Oaxaca (où ils installeraient 31 couvents), où ils arrivèrent en 1529. Selon l'auteur, en 1559, il y avait 40 communautés dominicaines, avec environ 210 religieux.

Les Augustins arrivèrent au Mexique le 7 juin 1533, y compris Agustín de la Coruña. Selon Grijalva (1924), ils se sont initialement installés au Mexique et à Puebla, puis ont pris les territoires qui n'avaient pas encore été évangélisés, ils occuperaient une partie de l'État du Michoacán et avanceraient vers le nord, leur principal objectif d'action serait situé à Hidalgo où ils auraient 20

couvents sur un total de 80 à travers le pays, à la fin du siècle. Les Mercedariens arrivèrent également au Mexique en 1530, bien qu'ils soient partis pour le Guatemala peu de temps après, d'où ils reviendront jusqu'en 1589, s'installant dans la vallée du Mexique et réunissant une quarantaine de religieux.

Juste après l'arrivée des Franciscains commence l'organisation canonique du clergé régulier. Si, en 1525, la mission franciscaine en Nouvelle-Espagne dépendait de la province d'Estrémadure, une décennie plus tard, elle était élevée au rang de mission indépendante et, en 1565, la garde de Michoacán-Jalisco était séparée pour former une autre province, celle de San Pedro et de San Pablo. A la formation de la hiérarchie ecclésiastique s'est ajoutée la création et l'organisation de conseils et conférences ecclésiastiques. Les réunions incluses dans cette période étaient (Ricard, 2014: 33):

- La première junte ecclésiastique, nommée à tort le « Premier Concile Mexicain », s'est réunie en 1524, composée de quelques prêtres séculiers et des franciscains résidant au Mexique. Elle aborderait les questions liées à la manière dont le baptême et la pénitence seraient administrés.
- La deuxième réunion eut lieu en 1532, avec l'évêque Zumárraga à sa tête, ainsi qu'avec certains membres de l'Audiencia (Audience) et des participants franciscains et dominicains. Dans cette réunion, certaines recommandations sur l'organisation politique et sociale de la Nouvelle-Espagne furent proposées à la Couronne.
- En 1537, il y aura une autre réunion des évêques où une lettre sera écrite au roi Carlos V, pour exposer les problèmes d'évangélisation du pays.
- En 1539, il y eut une autre assemblée générale des évêques du Mexique, Oaxaca et Michoacán, pour discuter des méthodes utilisées pour mieux administrer le baptême et la célébration du mariage, deux questions qui avaient précédemment causé des difficultés et des discussions.
- Le gouvernement épiscopal de Zumárraga réunit deux conseils ecclésiastiques, l'un en 1544 pour examiner les nouvelles lois émises par la Couronne, et un autre en 1546 dont il n'y a pas beaucoup de détails.
- Le successeur de Zumárraga, Fray Alonso de Montúfar, appela les deux premiers conciles mexicains, en 1555 et en 1565. Le premier regroupait tous les évêques de la Nouvelle-Espagne (sauf celui de la Nouvelle-Galice, car le siège était vacant), de l'*Audiencia*, des hauts fonctionnaires mexicains, des délégués des conseils diocésains et tous les ecclésiastiques et

religieux investis d'une certaine charge ou pouvoir. Leurs décisions ont été regroupées en 93 chapitres, couvrant toute la vie et l'organisation de l'Église mexicaine. Le Concile de 1565 a été consacré à l'étude de la manière dont les normes réformatrices promulguées par le Concile de Trente devraient être appliquées en Nouvelle-Espagne.

Un des aspects remarquables de toutes ces réunions et hiérarchies, insiste Ricard (2014), c'est qu'au Mexique, on assiste à la fondation et à l'organisation d'une Église, ce qui est une tentative principale de chaque mission. Dont le seul gros problème est que "cette évolution a été arrêtée avant d'atteindre son dénouement normal, qui aurait été la formation méthodique d'un clergé indigène, qui à son tour aurait donné des évêques indigènes" (*idem*, 31). Ce qui a été fondé, au lieu de cela, fut une église espagnole, organisée et dirigée par des Espagnols et où les fidèles indigènes jouaient un peu le rôle de chrétiens de second ordre. C'est pourquoi durant cette première moitié du siècle l'Église au Mexique a été fondée et organisée, réalisant, ce que l'auteur appelle, la « conquête spirituelle » de la Nouvelle-Espagne. Ce processus est caractérisé par un christianisme indigène dépendant d'une église coloniale espagnole; un cadre étranger appliqué à la communauté indigène, afin de former des citoyens utiles (des serviteurs) à la couronne (*idem*: 19).

7.6. L'évangélisation, la langue, le corps et les arts: description d'un processus complexe à long terme

Dussel (1983: 281) affirme que le christianisme européen (ibérique, insulaire et continental) était la justification de tous les actes des colons contre les autres (les différents, les arabes, les mongols, les slaves), au point que leur culture a fini par fusionner avec la religion, fétichisant la civilisation. Dans cette hypothèse, la société coloniale considère la christianisation comme le premier processus d'établissement de la colonie: la citoyenneté dérive de la religion, la culture dérive de la religion et la langue est elle-même religieuse.

Dans l'évangélisation, la Parole et le travail vont de pair, le langage et l'action n'auront pas de frontière. Comme le dit Prien (1993: 55), « la langue qui devrait être au service de l'Évangile a en fait servi à légitimer la conquête avec de la violence physique, qui se base sur la conviction des

couronnes royales de former le bras long du christianisme occidental pour la soumission, civilisation et évangélisation des peuples autochtones du Nouveau Monde ».

L'évangélisation eut comme premier objectif la diffusion de la parole divine sous ses différentes formes. Pour cela il fallait connaître la ou les langues du territoire, et se familiariser avec les coutumes locales. L'évangélisation impliquait des contacts linguistiques et ethnographiques au fur et à mesure que l'évangélisation progressait. Les premiers missionnaires ont appris le nahuatl, ce qui a fait avancer la tâche. Cependant, ce ne sont pas des connaissances proprement « scientifiques » qui pourraient être utiles dans tous les cas. C'était simplement une base très utile pour que la prochaine génération de franciscains arrivant sur le territoire puisse écrire des grammaires, des études ethnographiques, et publier les évangiles dans les deux langues.

Les informations disponibles n'ont pas résolu tous les problèmes, les missionnaires devaient encore résoudre la question de la conversion et de l'élimination du polythéisme indigène. La méthode des conquérants, aux mains des missionnaires, consistait non seulement à éliminer le polythéisme, mais à le « poursuivre, en éveillant le sens divin (déjà existant) des indigènes vers un seul et unique Dieu et vers son Verbe, Jésus-Christ, le seul moyen d'atteindre Dieu » (Chauvet, 1984: 50). Les missionnaires, pour leur part, étaient soucieux de transmettre une doctrine de base, qui ne prendrait pas la forme du catéchisme que nous connaissons aujourd'hui, car leur approche était davantage axée sur la pratique que sur la théorie (en partie à cause de leur considération de l'indigène en tant qu'individu dont les capacités intellectuelles étaient réduites pour comprendre les mystères de la foi).

Face à ce contexte, les missionnaires ont vu la nécessité d'innover et de trouver différents mécanismes pour transmettre aux communautés autochtones la parole, et avec elle l'acte. Afin d'analyser la manière dont l'évangélisation s'est déroulée, en se concentrant en particulier sur la manière dont l'espagnol a été transmis, nous suivons Duverger (1987), qui considère que la conversion fut possible grâce à un cadre complexe où divers facteurs ont eu une influence, qui ici, nous les avons rassemblés en quatre groupes appelés : l'action, le contexte, le canal et le message (cf. Figure 41).

Figure 41 Les divers éléments du processus d'évangélisation entre 1524-1572.



Source: Elaboration personnelle

Le groupe qui constitue « le contexte » fait référence à la relation entre un message et tout ce qui l'entoure qui permet ou empêche son assimilation, en particulier les conditions qui ont favorisé l'apprentissage linguistique rapide des peuples autochtones et des missionnaires.

« L'action »: ce groupe reçoit ce nom car la dimension sociale de la langue est prise en compte, élément clé de l'évangélisation. Dans ce cas, il est fait référence aux actions directes menées ou imposées par les Espagnols pour que les autochtones se développent d'une certaine manière dans la nouvelle vie sociale qui leur a été proposée. Il s'agit d'un processus d'apprentissage basé sur l'action, en particulier sur l'idée qu'être chrétien implique de faire (ou non) certaines pratiques sociales et interactives.

Le groupe appelé « le canal » fait référence à la manière dont les informations parviennent au récepteur. En d'autres termes, les différents supports, moyens et pratiques utilisés par les conquérants pour évangéliser sont évoqués.

Le groupe appelé « le message » fait référence à l'objet de la communication, en l'occurrence, le message religieux et les œuvres religieuses utilisées. Plus largement, il comprend toutes les informations ou déclarations verbales adressées à la communauté autochtone par le biais de certains canaux ou mécanismes, afin qu'un tel message persuade et crée chez le récepteur, une logique à partir de laquelle l'action est encouragée. Le message indique ce qui doit être fait. Les

histoires sont conçues comme une méthode de transculturation et de transmission des connaissances et des pratiques. C'est le point central qui intéresse ce travail, il formera donc un chapitre séparé.

Comme on peut le voir, ces groupes ont été nommés comme certains composants du processus de communication. Il fait donc référence à la manière dont l'évangélisation forme un ensemble d'activités liées non seulement à l'échange d'informations, mais aussi au fait que ce processus crée un complexe de relations entre l'expéditeur et le destinataire, à travers lesquelles prend forme éventuellement une communauté. En d'autres termes, la société mexicaine actuelle est le résultat de ce processus d'évangélisation qui, au fond, fait allusion à une forme de transculturation: le message, la pensée, émerge d'une culture particulière et se concrétise dans le langage, qui, à son tour, mobilise les capacités psychosociales de l'individu pour pouvoir agir. Les pages suivantes tentent de décrire chacun de ces groupes pour enfin discuter des résultats communs au cours de cette période en Nouvelle-Espagne.

7.6.1. L'action (coercition et interdiction des pratiques religieuses précolombiennes)

Il a été mentionné dans les pages ci-dessus que la facilité avec laquelle Cortés a communiqué le message et la connaissance approfondie des frères, comme cela s'est produit lors des entretiens avec les autorités indigènes (colloques), étaient des raisons largement responsables de la conversion indigène. Cependant, les raisons pour lesquelles ils ont changé d'avis et ont décidé d'opter pour la conversion sont beaucoup plus complexes et constituent un ensemble intriqué et interdépendant que nous allons essayer de décrire ci-dessous.

Premièrement, les indigènes ont franchi le pas principalement parce que les Espagnols avaient détruit et interdit les temples et leur visite, la célébration des cultes, la lecture des codex et l'endoctrinement des anciennes religions d'État méso-américaines (Navarrete, 2001).

Une fois détruites ces idoles publiques, ils sont allés détruire ceux qui étaient enfermés au pied des croix, comme prisonniers, car le diable ne pouvait pas être à l'intérieur de la croix sans subir de grands tourments. Et ils les ont tous détruits, car, bien qu'il y ait eu de mauvais Indiens qui ont caché les idoles, il y avait d'autres bons Indiens, déjà convertis, qui, pensant que c'était là une mauvaise action et une offense envers Dieu, avertirent les prêtres et malgré cela, il y en eut pour dire que ce n'était pas bien. Cette

*diligence fut bien nécessaire, afin d'éviter de nombreuses offenses envers Dieu et que la gloire qui lui est due ne soit pas donnée aux idoles, comme pour protéger de nombreux Indiens du sacrifice cruel, dans lequel beaucoup sont morts, ou dans les montagnes ou la nuit ou dans des endroits secrets*⁸³ (Motolinía, 2014: 39 traduction personnelle).

La destruction des temples et l'interdiction de tout culte religieux autre que catholique n'était pas une décision personnelle d'Hernán Cortés à son arrivée à Tenochtitlan. Ce n'était donc pas un signe d'intolérance individuelle, mais un reflet de l'intolérance catholique qui prévalait en Europe depuis des siècles et qui empêchait le catholicisme de coexister avec d'autres religions dans l'espace et le temps.

Les rois catholiques non seulement firent du catholicisme un droit divin, mais ils s'érigèrent également en tant que porte-parole des intérêts de la religion, insultant et expulsant ceux qui agissaient différemment dans leur empire, comme cela se produisit avec les juifs et les musulmans (Castro, 1962: 226). Les antécédents de cette répulsion envers différentes croyances avaient une base institutionnelle dans le Concile de Latran IV de 1215, convoqué par le pape Innocent III, d'où était né un règlement établissant que toute hérésie devait être persécutée de concert par les autorités civiles et ecclésiastiques dans les offices sans instance de partie (c'est-à-dire, sans le droit à la présomption). Chaque paroisse devrait procéder à des enquêtes et réquisitionner les biens des hérétiques, qui devaient être punis après avoir été reconnus coupables.

Ainsi, il y eut des inquisitions (enquêtes, examens) en Espagne comme sur tout le territoire catholique (Chami, 1999). Cette figure n'existait pas de manière matérielle et concrète, jusqu'à la formation de l'Inquisition espagnole, en 1478, par décret du pape Sixte IV, qui émit la bulle fondatrice qui institutionnalisait la punition, la torture et la mort sur le bûcher des hérétiques et des convertis qui continueraient de pratiquer l'hérésie ou l'apostasie, ainsi que ceux qui rejetaient les sacrements et le baptême chrétien (Mejías-López, 1993: 626).

⁸³ Acabados de destruir estos ídolos públicos, dieron tras los que estaban encerrados en los pies de las cruces, como en cárcel, porque el demonio no podía estar cabe la cruz sin padecer gran tormento. Y a todos los destruyeron, porque, aunque había algunos malos indios que escondían los ídolos, había otros buenos indios, ya convertidos, que, pareciéndoles mal y ofensa de Dios, avisaban de ello a los flaires, y aun de esto no faltó quien quiso argüir no ser bien hecho. Esta diligencia fue bien menester, así para evitar muchas ofensas de Dios y que la gloria que a Él se le debe no se la diesen a los ídolos, como para guarecer a muchos del cruel sacrificio, en el cual muchos morían, o en los montes o de noche o en lugares secretos (Motolinía, 2014: 39).

En fait, il ne faut pas oublier que l'un des arguments décisifs de la conquête fut que les indigènes vivaient dans le péché mortel et que le fait de ne pas professer la religion chrétienne donna aux monarques catholiques la possibilité d'envahir les territoires afin qu'ils puissent être évangélisés et leurs biens enlevés comme punition. Cette intolérance sera renforcée dans les années à venir lorsque Juan López de Palacios Rubios établira, à la demande du roi Fernando, une exigence dans laquelle il établit un parallèle entre l'infidélité des Américains et celle des Juifs et des Maures dans les terres ibériques, affirmant que Dieu a pénitence pour « tous les peuples, chrétiens, Maures, Juifs, Gentils (païens, NDLR) et de toute autre secte ou croyance auxquelles ils appartenaient »⁸⁴ (dans Morales, 1979: 339).

Le Royaume de Castille, en raison de ses contacts avec l'islam, le judaïsme et son anti-protestantisme, avait un caractère anti-synchrétiste. D'où l'idée que le chrétien pouvait être dilué dans d'autres préceptes religieux n'était ni possible ni acceptée dans l'imaginaire de cette époque. Dussel (1983: 359-360) mentionne que la connaissance et sa transmission écrite étaient l'objectif principal des rois et des membres de l'église, car ils permettent l'accès aux anciens rites et mythes. Par conséquent, Cortés était motivé pour détruire ce que Dussel appelle « les structures de la civilisation » et le « noyau éthique-mythique » des cultures préhispaniques. Pour ce faire, il réalisa une coupure dans le cœur épistémique de ces cultures.

Cortés emportera ces préceptes avec lui lorsqu'il embarquera en direction du Yucatan en 1518, comme lu dans les « Instructions » écrites par Diego de Velázquez et adressées à Cortés lui-même:

La raison principale que vous et toute votre entreprise devez considérer est et doit être que, lors de ce voyage, Dieu Notre Seigneur soit servi et loué et notre foi catholique élargie, que vous ne consentirez à ce que quiconque, de quelque qualité et condition que ce soit, offenser Dieu Notre Seigneur ou Sainte Marie sa mère ou ses saints, ou dire d'autres blasphèmes contre son très saint nom, de quelque manière que ce soit. Ce que vous interdirez tout d'abord à tout le monde; et à ceux qui commettent de tels crimes de les punir conformément à la loi avec d'autant plus de rigueur qu'ils peuvent l'être (dans Mejías-López, 1993: 663).

⁸⁴ “todas las gentes, christianos, moros, judíos, gentiles y de qualquier otra seta o creencia que fuesen” (en Morales, 1979:339)

En fait, Mejías-López (1993) suppose que Cortés justifiait l'éradication des cultures indigènes en les assimilant à la religion musulmane, étendant la peine à « l'idolâtrie » à laquelle le royaume de Castille était déjà habitué. Cortés dans ses relations, décrit qu'il y a des maisons 'amoriscadas' (de type mauresque), des mosquées (qui étaient en fait des temples et des oratoires indigènes), et décide de rebaptiser la ville aztèque de *Nautechal* avec le nom d'Almería, l'endroit où les premiers maures se révoltent contre les monarques catholiques en 1501. Que cette explication soit vraie ou non, peu de temps après son arrivée, le 22 décembre 1520, Cortés décrète une série d'ordonnances militaires avec lesquelles il cherche à gouverner "l'art de la guerre" et par lesquelles leurs soldats devaient être guidés. Déjà dans la première, il établit que la conversion forcée est essentielle:

En raison de l'expérience que nous avons vue et que nous voyons chaque jour, combien de soin et de vigilance les indigènes de ces régions ont dans la culture et la vénération de leurs idoles, que Dieu notre Seigneur rend un grand service, et le diable, pour l'aveuglement et la tromperie dans lesquels il les amène sont très vénérés, cela ne rend pas à Dieu notre Seigneur un grand service, et le diable, pour l'aveuglement et la tromperie dans lesquels il les amène est très vénéré. C'est pourquoi nous devons les détourner de tant de terreur et d'idolâtrie, et les réduire à la connaissance de notre sainte foi catholique, Notre Seigneur sera très servi (...) donc, avec toute la justice qui est en ,on pouvoiret que je dois assurer, j'exhorte tous les Espagnols qui partent en ma compagnie à cette guerre, que nous allons faire, que son principal motif et intention soit de séparer et de déraciner des dites idolâtries tous les aborigènes de ces lieux, et de les réduire, ou du moins qu'ils désirent leur salut, et qu'ils soient réduits à la connaissance de Dieu et de la sainte foi catholique⁸⁵ (Cortés, cité dans Martínez, 2014: 267 traduction personnelle).

Ces ordonnances ont été appliquées avec une rigueur excessive lors de la conquête, au cours de laquelle la barbarie déchaînée contre les indigènes était d'un ordre tel que, la splendeur qui caractérisait Tenochtitlán, selon Bernal Díaz del Castillo, laisse place à un scénario où la ville entière « était plein de cadavres et devint tellement puante qu'il n'y avait pas d'homme qui pouvait

⁸⁵ "por cuanto por la experiencia que habemos visto e cada día vemos, cuánta solicitud y vigilancia los naturales de estas partes tienen en la cultura y veneración de sus ídolos, de que a Dios Nuestro Señor se hace gran deservicio, y el demonio, por la ceguedad y engaño en que los trae, es de ellos muy venerado; y en les apartar de tanto terror e idolatría, y en los reducir al conocimiento de nuestra santa fe católica, Nuestro Señor será muy servido (...) por ende, con toda la justicia que puedo y debo, exhorto a todos los españoles que en mi compañía fueren a esta guerra que al presente vamos que su principal motivo e intención sea apartar y desarraigar de las dichas idolatrías a todos los naturales destas partes, y reducillos, o a lo menos desear su salvación, y que sean reducidos al conocimiento de Dios y santa fe católica" (Cortés, citado en Martínez, 2014: 267) .

le supporter »⁸⁶ (dans Barbón, 2005: 509). Ainsi, avec la chute de la ville et la prise de contrôle espagnole, la fin d'un moment historique dans la civilisation Mexica est marquée. La destruction et la brutalité employées par Cortés et ses hommes visent à faire de la *tabula rasa* et à établir ainsi un nouvel ordre laïque, avec le catholicisme comme ligne directrice. Parallèlement à la destruction, une transformation radicale de la ville apparaît, comme le raconte Añón (2006: 10): les fléaux, les famines, les souffrances, les décès sont lus en termes prophétiques. Surtout après l'incendie du Templo Mayor et la destruction de Huitzilopochtli, un événement qui forgea l'alliance entre Cortés et l'empereur de Texcoco Ixtlilxóchitl Ometochtli:

et ils montèrent à la tour et démolirent de nombreuses idoles, en particulier dans la chapelle principale où se trouvait Huitzilopochtli, que Cortés et Ixtlilxóchitl arrivèrent en même temps et battirent toutes deux l'idole. Cortés prit le masque d'or que cette idole portait avec certaines pierres précieuses qui y étaient incrustées. Ixtlilxóchitl a coupé la tête de celui que quelques années auparavant il adorait comme son dieu⁸⁷ (O'Gorman 1997: 466).

Cet événement définira la nouvelle direction à prendre par l'empire aztèque déchu. La mort n'aura plus la signification régénératrice qu'avaient les sacrifices rituels si pratiqués par les indigènes, mais elle fera plutôt allusion à une entropie qui mène au calme et à l'immobilité. Les Mexicains qui survivent ne se battent pas, ils ne cèdent pas non plus, ils restent immobiles, en attente (Añón, 2010: 5). La population, qui avait initialement refusé de se convertir à la foi chrétienne, est menacée par Cortés avec de nouvelles morts et plus de destruction si elle n'accepte pas de se soumettre.

Après la chute de Tenochtitlán, dans une conversation entre Cortés et les caciques de la région, le premier se retrouve exaspéré par le refus des anciens d'accepter Dieu et la Vierge. Dans ces conditions, le Prêtre de la Merci (sage et théologien qui l'accompagnait) demande à Cortés, avant de les punir, de lui donner le temps de convaincre les indigènes de l'importance de se convertir au christianisme.

⁸⁶ “estava llena de cuerpos muertos, y hedía tanto que no avía hombre que lo pudiese sufrir” (en Barbón, 2005:509)

⁸⁷ y subieron a la torre y derribaron muchos ídolos, especialmente en la capilla mayor donde estaba Huitzilopochtli, que llegaron Cortés e Ixtlilxóchitl a un tiempo y ambos envistieron al ídolo. Cortés cogió la máscara de oro que tenía puesta este ídolo con ciertas piedras preciosas que estaban engastadas en ella. Ixtlilxóchitl le cortó la cabeza al que pocos años antes adoraba por su dios (O' Gorman 1997: 466)

Seigneur, que votre majesté n'insiste pas trop en les importunant à ce sujet, car il n'est pas juste que nous les fassions par la force devenir chrétiens, et encore moins ce que nous avons fait à Cempoal en renversant leurs idoles, je n'aurais pas voulu que ce soit fait jusqu'à ce qu'ils aient connaissance de notre sainte foi. Quel est l'avantage de retirer leurs idoles d'un temple et d'un sanctuaire maintenant, s'ils les transmettent à d'autres plus tard? Il est bon pour eux de ressentir nos avertissements, qui sont saints et bons, afin qu'ils connaissent ultérieurement les bons conseils que nous leur donnons⁸⁸ (Díaz del Castillo, 2014: 216).

Afin d'opérationnaliser le salut des indigènes, le roi Carlos V donna l'ordre aux Espagnols en Nouvelle-Espagne de « notifier, avertir et, si nécessaire, punir ceux qui ont sacrifié des créatures, mangé de la chair humaine ou eu des idoles ou des mosquées » (Pastor, 2003: 14). Et afin d'empêcher que des rites tels que les sacrifices humains ne soient à nouveau présentés (en particulier par crainte de manger des hommes après la destruction des villes et le manque de nourriture), le roi envoya du bétail en Nouvelle-Espagne pour qu'il se reproduise afin de manger de la viande, suggérant qu'au lieu de recourir à la violence, la conviction des autochtones soit utilisée (il était particulièrement craintif après les soulèvements sur l'île d'Hispaniola en 1522).

Parallèlement à ces indications, Cortés avait ordonné aux Espagnols de veiller à ce qu'aucun autre sacrifice humain ne soit présenté, ni à permettre l'accomplissement de cultes, de rites ou de cérémonies en l'honneur de leurs idoles. Il demanda expressément que « là où vivaient plus de deux mille Indiens, un ecclésiastique ou d'autres religieux devraient aller les instruire dans la foi et leur administrer les sacrements dans un endroit où ils pourraient avoir une image de la vierge afin que les autochtones soient obligés de prier, avant et après le travail, et où des prières comme le Pater noster, l'Ave Maria, le Credo et le Salve Regina étaient répétées » (Cortés, in Pastor, 2003: 14).

L'importance des rites était telle que, autour de certaines activités comme le sacrifice, l'évolution des sociétés indigènes s'articulait. Le sacrifice gouvernait la vie et la mort, la régénération des cycles auxquels croyaient les méso-américains. Avec son interdiction et sa

⁸⁸ Señor, no cure v. m. de mas les importunar sobre ésto, que no es justo que por fuerza les hagamos ser Christianos, y aun lo que hicimos en Cempoal en derrocalles sus Idolos, no quisiera yo que se hiciera hasta que tengan conocimiento de nuestra santa Fe; ¿qué aprovecha quitalles ahora sus ídolos de un Cu y adoratorio, si los pasan luego á otros? bien es que vayan sintiendo nuestras amonestaciones, que son santas y buenas, para que conozcan adelante los buenos consejos que les damos (Díaz del Castillo, 2014: 216) .

disparition éventuelle, l'organisation sociale, les hiérarchies, les centres de rencontres sociales, les systèmes de production, bref, tout changea. Avec l'abandon de rites comme celui-ci

a été abandonnée l'utilisation du calendrier dans lequel, tous les vingt jours, était établie l'obligation de sacrifier et, avec lui, l'idée du cosmos et de l'ordre des activités économiques ; les mythes et légendes des ancêtres qui articulaient et expliquaient les origines de la communauté et ce que l'on attendait d'elle ont cessé d'être répétés; Les temples, images et sculptures des dieux autour desquels les communautés se sont rassemblées ont été détruits, ainsi que les techniques et instruments qui les accompagnaient. Les prêtres-guerriers, les maîtres ou seigneurs qui ont dicté les règles, les autorités qui ont transmis les enseignements, qui ont recueilli et distribué les tributs, sont morts pendant la guerre, ont été tués ou forcés de se convertir. Sans eux, les possibilités de structurer la société, de se souvenir des anciennes légendes et de suivre les codes moraux et juridiques étaient très rares (Pastor 2003: 15-16. Traduction personnelle)⁸⁹.

La violence physique a cédé la place à l'établissement de normes et de règles qui interdisaient la vénération et le culte des dieux préhispaniques; elle a également cédé la place à l'entrée des « troupes de choc de la conquête spirituelle » (de l'anglais: *the shock troops of the spiritual conquest*), ainsi appelées par Byrd-Simpson (1966: 170), faisant référence aux ordres missionnaires des franciscains, dominicains et augustins qu'ils entreraient en scène pour commencer par la politique d'évangélisation dont l'objectif était de renforcer la main lourde du gouvernement dans une tâche non violente mais extrêmement compliquée, celle de parvenir à la soumission volontaire des peuples autochtones.

Grâce à ces interdictions, ils réussirent à éviter la continuité dans les générations futures des piliers théologiques qui régissaient la vie communautaire, en veillant à ce qu'ils disparaissent de l'identité, de l'histoire et de la vie rituelle et politique des États méso-américains. Pour Dussel (1983: 359), la destruction et l'interdiction marquent vraiment le début de la conquête, car c'est dans ce processus que la génération indigène vivante a été témoin de la persécution et de

⁸⁹ se abandonó el calendario en el que se establecía, cada veinte días, la obligación de sacrificar y, con él, la idea del cosmos y el ordenamiento de las actividades económicas; se dejaron de repetir los mitos y leyendas de los antepasados que cohesionaban y explicaban los orígenes de la comunidad y lo que de ella se esperaba; se destruyeron los templos, las imágenes y esculturas de los dioses en torno a las cuales se reunían las comunidades, así como las técnicas e instrumentos que los acompañaban. Los sacerdotes-guerreros, los amos o señores que dictaban las reglas, las autoridades que transmitían las enseñanzas, que recogían y distribuían los tributos, murieron en la guerra, fueron asesinados u obligados a convertirse. Sin ellos, las posibilidades de estructurar a la sociedad, de recordar las antiguas leyendas y seguir los códigos morales y jurídicos fueron muy escasas (Pastor 2003:15-16).

l'enterrement de la conscience mythique primitive, leurs anciennes traditions avaient été modifiées par de nouveaux modèles, les rites avaient été anéantis et les quelques sages restants moururent progressivement.

Cependant, il y avait une caractéristique de la religion précolombienne qui était également un déclencheur de la conversion: les peuples autochtones étaient polythéistes: « ils avaient le feu et l'air et l'eau et la terre comme dieux, et à partir d'eux ils ont réalisé leurs figures et représentations peintes. Et avec beaucoup de ses démons, les rondaches et les boucliers étaient décorés, et sur eux ils peignaient les figures et les armes de leurs démons avec leur blason. Parmi beaucoup d'autres choses, ils avaient des figures et des idoles sculptées en ronde-bosse et peintes au pinceau, même des papillons et des puces et des sauterelles grandes et bien sculptées »⁹⁰ (Motolinía, 2014: 39 traduction personnelle).

Cela signifiait pour eux qu'ils pouvaient annexer, comprendre et même adorer les dieux chrétiens, les saints et autres représentations catholiques, car ils étaient habitués à accepter les divinités d'autres peuples, en particulier les dieux de ceux contre qui ils avaient perdu les batailles (ce qui était le cas en l'occurrence, puisque les dieux chrétiens avaient démontré leur supériorité). De plus, au début de l'évangélisation, ils ignoraient le principe de l'intolérance constitutive du catholicisme, c'est-à-dire la conviction d'être la seule vraie religion.

Peu à peu, les communautés privées, par l'action des Espagnols, de leur dernier contenu religieux, et se sachant polythéistes, recourent au culte de nouvelles idoles, tout en adaptant la culture hispanique à leur théologie. En d'autres termes, la suppression de leurs propres éléments culturels et religieux constitutifs laissa la place aux structures intentionnelles du catholicisme, dont les préceptes ont été redéfinis pour une nouvelle compréhension indigène: parmi eux, la réévaluation des éléments théologiques tels que la divinité, la création, la féminité, la sainteté, le terrestre parmi beaucoup d'autres éléments.

⁹⁰ “tenían por dioses al fuego y al aire y al agua y a la tierra, y de esto sus figuras pintadas, y de muchos de sus demonios tenían rodela y escudos, y en ellas pintadas las figuras y armas de sus demonios con su blasón. De otras muchas cosas tenían figuras e ídolos de bulto y de pincel, hasta de las mariposas y pulgas y langostas, y grandes y bien labradas” (Motolinía, 2014: 39).

7.6.2. Le contexte (l'adaptation linguistique et le caractère affable des missionnaires)

Le terme contexte utilisé ici se réfère à l'ensemble des circonstances abstraites (plutôt que matérielles) prouvées qui existent autour d'un fait donné, ou d'un événement (dans ce cas, la conquête et l'évangélisation de la Nouvelle-Espagne). Ce contexte influence les individus et leurs besoins particuliers, il constitue une sorte de contrainte socioculturelle, cognitive et d'action. En particulier, deux facteurs sont intéressants, qui ont été de grands stimulants pour le processus d'évangélisation. D'une part, l'immense effort que les missionnaires ont fait pour s'adapter au contexte, aller à contre-courant et travailler avec les peuples autochtones dans leurs langues, selon leurs méthodes, apprendre d'eux avant de leur enseigner. D'autre part, le caractère amical, soucieux et désintéressé des missionnaires dans la tâche de reconstruire et d'aider les peuples autochtones (face à l'extrême violence dont ils ont été victimes).

7.6.2.1. L'adaptation linguistique

Il a été dit précédemment que pour que le processus d'évangélisation progresse rapidement, un canal de communication compréhensible entre les deux parties était nécessaire. Sans évangélisation, le processus d'appropriation et d'administration territoriale ne pouvait pas être mené à bien, puisque le mandat du Souverain pontife l'avait établi dans les Bulles de 1493. De Solano (1991: XLVII) demande: dans quelle langue aurait lieu l'évangélisation? Les missionnaires ont commencé par appliquer les sacrements et enseigner les prières de base en espagnol et en latin, les autochtones ont mémorisé le contenu, mais sans le comprendre. Et, bien que la foi, en tant que doctrine théorique enseignée dans un catéchisme, parte du besoin de mémoriser, de répéter et de se souvenir, la mémoire ne conserve l'information que lorsqu'elle est assimilée; sinon, la répétition n'a pas de sens. C'est pourquoi le processus d'assimilation serait long et l'évangélisation prendrait beaucoup de temps.

Cette méthode n'était pas pratique. De Solano (1991) insiste sur le fait que jusqu'en 1515 le problème linguistique n'avait pas été sérieusement abordé, malgré le fait qu'il existait des documents royaux qui l'exigeaient (il faut se rappeler qu'en 1503 apparaissent les instructions au gouverneur pour que les populations autochtones soient regroupées et qu'elles soient éduquées et

évangélisées; et que les lois de Burgos exigeaient une éducation en espagnol pour *hispaniser* la société).

Pour les religieux, deux scénarios furent présentés comme possibles: enseigner aux indigènes en espagnol ou apprendre leurs langues, ou au moins une. Le premier supposait que les indigènes avaient une connaissance élémentaire de l'espagnol pour pouvoir comprendre le message transmis; et il exigeait des enseignants une base de toutes les langues indigènes (qui étaient trop nombreuses) pour pouvoir transmettre le message, ce qui nécessitait un nombre élevé d'enseignants, et, il faut se rappeler que, le nombre de missionnaires était plutôt faible. La seconde exigeait que les missionnaires se consacrent entièrement à l'apprentissage des langues autochtones, ou du moins une langue qui pourrait être une *lingua franca* parmi une grande partie de la population indigène.

Bien qu'au départ, on crût (comme les rois l'avaient stipulé en 1503) que l'enseignement de l'Évangile devait être en espagnol, afin d'éviter la perte de contenu théologique (on considérait même que seuls l'espagnol, le latin et le grec étaient des langues propices à l'évangélisation), les premières initiatives reconnurent la difficulté, sinon l'impossibilité, des peuples autochtones à apprendre l'Évangile en espagnol. La réponse à la question semblait évidente.

Pour le missionnaire, apprendre les langues indigènes et comprendre leurs mécanismes internes était la meilleure option pour 'éveiller' la foi dans les indigènes: sans connaître les langues indigènes, elles ne pouvaient être administrées, dans le meilleur des cas, ils ne pouvaient célébrer que le baptême et le mariage (le premier parce qu'ils n'avaient pas besoin de consentement et le second parce que l'utilisation d'un interprète pouvait résoudre le manque de compréhension).

Les méthodes que les explorateurs et les conquérants avaient utilisées au début, la communication (au moyen de signaux ou l'aide d'interprètes), ne garantissaient pas la bonne compréhension des préceptes chrétiens par les peuples autochtones, d'autant plus que le catholicisme a besoin du sacrement de la confession (bien qu'ils aient également existé des interprètes pour ces cas, leur caractère inadéquat et leur manque de connaissances était évidente). Non, la conversion finale exigea que les prêtres apprennent la langue étrangère, en commençant avec de nombreuses difficultés à exprimer le contenu religieux, sans pouvoir présenter en profondeur le cœur de la théologie dans une langue aux structures cognitives différentes. Cette

méthode a été adoptée à la fois par les franciscains, comme nous l'avons vu précédemment avec les trois frères flamands, et par le reste des ordres mendiants de cette période.

Plusieurs missionnaires avec une bonne formation linguistique se lancèrent dans ce processus d'apprentissage, en leur faveur était leur préparation à la tradition grammaticale européenne et leurs qualités innées de linguistes. Bрева-Claramonte (2008) en mentionne certains: Fray Andrés de Olmos (vers 1485-1571) enquêta sur le Totonaca et le Nahuatl, sur lesquels il a écrit des *artes* d'une grande importance. Alonso Urbano (vers 1529-1608) apprit, dès son arrivée en Nouvelle-Espagne en 1557, les langues Nahuatl et Otomi, dans lesquelles il prêcha. Fray Horacio Carocho (1579-1662), un jésuite, parlait couramment l'italien, l'espagnol, le latin, le grec, l'hébreu, le nahuatl et l'otomi.

Le cas de Fray Alonso de Molina (vers 1514-1585), un frère franciscain est remarquable. Né en Espagne, arrivé très jeune au Mexique, où il a appris le nahuatl comme si c'était sa langue maternelle. Avec l'arrivée des douze franciscains, il entre dans l'ordre, les aidant dans la traduction et l'interprétation. Ses contributions à la langue nahuatl (traités bilingues et traductions de « livres fondamentaux », ainsi que grammaires, doctrines et « confesionarios ») ont déjà été mentionnées.

Fray Toribio Benavente, Motolinía, est une autre figure qui illustre le dévouement dans ce processus. Pour lui, l'évangélisation supposait non seulement la conversion, mais l'approfondissement de la vie quotidienne indigène, une compréhension des particularités culturelles de la nouvelle communauté chrétienne. Le missionnaire a dit: « La langue est nécessaire pour parler, prêcher, converser, enseigner et administrer tous les sacrements; et pas dans une moindre mesure la connaissance de la nature des gens, qui est naturellement craintive et très renfermée »⁹¹ (dans Polanco, 2000, sans page).

L'approche de Motolinía décrit la manière dont les ordres mendiants prêchaient l'évangile, en se concentrant sur la vie communautaire, comme l'indiquait la politique d'évangélisation proposée par l'apôtre Paul (Polanco, 2000, sans page). Et pour pouvoir le faire, il fallait connaître la langue de la communauté avant de communiquer la Parole de Dieu. Pour parvenir à une telle maîtrise de la langue, les premiers mois, voire les premières années, les missionnaires devaient rester enfermés mais en contact permanent avec les peuples autochtones. Motolinía nous dit que «

⁹¹ “la lengua es menester para hablar, predicar, conversar, enseñar, y para administrar todos los sacramentos; y no menos el conocimiento de la gente, que naturalmente es temerosa y muy encogida” (en Polanco, 2000, sin página)

les prédicateurs ont commencé à se lâcher petit à petit dans la langue et ont prêché sans livre, et comme les Indiens n'appelaient pas ou ne servaient pas d'idoles, si ce n'était pas loin ou secrètement, beaucoup d'entre eux venaient le dimanche et faisaient la fête pour entendre la Parole de Dieu » (2014: 33). L'auteur souligne que « après l'arrivée des frères sur cette terre, en seulement six mois, ils ont commencé à prêcher, parfois avec un interprète et d'autres par écrit; mais après avoir commencé à parler la langue, ils prêchent très souvent le dimanche et les jours fériés, et souvent pendant la semaine »⁹² (*idem*, 175).

Cette aventure dans l'apprentissage des langues indigènes fut menée par les franciscains, qui avaient un vaste domaine territorial grâce à leur apprentissage linguistique rapide. Bien que le reste des ordres religieux ait aussi effectué un travail énorme et immédiat en la matière (Amate, 1992: 514). Les Dominicains aussi, dit Remesal, « ont suivi les moyens qu'ils ont choisis pour apprendre la langue de la province ou de la ville qui leur convenait, car c'était plus facile que d'attendre que tous ses habitants apprennent l'espagnol » (cité dans García, 2007, sans page). En fait, le travail des dominicains est remarquable, car « le dominicain Pedro de Córdoba était le principal architecte de la 'longue doctrine' qui fut publiée en espagnol avec l'aide de Zumárraga et Betanzos en 1544, et en espagnol et nahuatl en 1548 » (*ibid*).

Éventuellement, l'apprentissage des langues indigènes était un élément requis pour l'enseignement par les *Cédulas Reales* (décrets royaux), les conseils et les Hiérarques. Même dans les séminaires du Mexique, de Lima et d'ailleres, ainsi que dans les universités, il y avait une chaire de langue, à l'examen de laquelle les étudiants devaient prouver qu'ils comprenaient une confession et pouvaient prêcher la doctrine (Dussel, 1983: 346). Et, en 1555, trente ans après le début de l'évangélisation, la méthode éprouvée était devenue officielle, étant prescrite par le premier Concile mexicain en 1555, qui proposait « que la doctrine soit enseignée dans sa langue (du peuple indigène), car ils peuvent mieux la connaître et la conserver »⁹³ (García, 2007, sans page).

Lorsque les missionnaires apprirent la langue, ils purent commencer l'évangélisation. Premièrement, dit Motolinía (2014: 34) « le feu de la dévotion a commença à s'allumer dans le

⁹² «después que los flaires vinieron a esta tierra, dentro de medio año comenzaron a predicar, a las veces por intérprete y otras por escrito; pero después que comenzaron a hablar la lengua predicán muy a menudo los domingos y fiestas, y muchas veces entre semana» (2014: 175)

⁹³ «que la doctrina se enseñe en su lengua (de los indígenas), porque mejor lo pueden saber y retener» (García, 2007, sin página)

cœur des Indiens baptisés, lorsqu'ils apprirent l'Ave Maria, le Pater Noster et le reste de la doctrine chrétienne »; puis procéder à des explications plus complexes, telles que:

faire comprendre aux Indiens qui est Dieu: unique, tout-puissant, sans commencement ni fin, créateur de toutes choses, dont la connaissance n'a pas de fin, bonté suprême, qui a créé toutes choses visibles et invisibles et les conserve et leur donne l'être, (...) Et puis, en même temps, il fallait leur faire comprendre qui était Santa María, car jusque-là ils ne nommaient que María ou Santa María, et en disant ce nom, ils pensaient qu'ils nommaient Dieu, et toutes les images qu'ils voyaient, ils les appelaient Santa Maria. Une fois les choses clarifiées, ainsi que l'immortalité de l'âme (esprit), ils ont été amenés à comprendre qui était le démon en qui ils croyaient et comment cela les avait trompés et les maux qu'il avait en lui-même et le soin qu'il mettait à travailler pour qu'aucune âme ne soit sauvée⁹⁴ (ibid.).

L'effet fut immédiat, car en connaissant l'histoire de la religion chrétienne, beaucoup se sentiraient interrogés, et auraient recours à la conversion. Cela est confirmé peu de temps après, l'auteur le confirme lorsqu'il affirme que le peuple autochtone, en entendant la différence entre le bien (la religion catholique) et le mal (les moyens que Satan utilisait pour les en éloigner) « tremblait d'entendre ce que les frères leur disaient, et quelques pauvres déguenillés, dont il y a trop sur cette terre, ont commencé à venir au baptême et à chercher le royaume de Dieu, l'exigeant avec larmes et soupirs et beaucoup de chagrin »⁹⁵ (ibid.).

Cependant, il ne suffisait pas de parler nahuatl pour pouvoir transmettre la religion. Quelque chose de plus grand se tenait entre les deux groupes. Si les Indiens « ont mal reçu les choses de la foi », c'est (maintenant on peut le savoir) parce que ce sont des civilisations différentes, avec des cadres cognitifs différents. Il ne s'agissait pas seulement de traduire, dans la mesure du possible, certains rites chrétiens manquaient de traduction en nahuatl, comme la confession des péchés. Pour une transmission complète, les usages corrects de la langue et de ses mots étaient

⁹⁴ darles a entender quién es Dios: uno, todopoderoso, sin principio ni fin, criador de todas las cosas, cuyo saber no tiene fin, suma bondad, el cual crió todas las cosas visibles y invisibles y las conserva y da ser, y tras esto lo que más les pareció que convenía decillos por entonces. Y luego, junto con esto, fue menester darles también a entender quién era Santa María, porque hasta entonces solamente nombraban María o Santa María, y diciendo este nombre pensaban que nombraban a Dios, y a todas las imágenes que veían llamaban Santa María. Ya esto declarado y la inmortalidad del ánima, dábales a entender quién era el demonio en quien ellos creían y cómo los traía engañados y las maldades que en sí tiene y el cuidado que pone en trabajar que ninguna ánima se salve (ibídem).

⁹⁵ “temblaban de oír lo que los flaires les decían, y algunos pobres desarrapados, de los cuales hay hartos en esta tierra, comenzaron a venir al bautismo y a buscar el reino de Dios, demandándole con lágrimas y suspiros y mucha importunación” (ibídem).

nécessaires, sans oublier qu'il y a des connotations culturelles et des évaluations des concepts ou des thèmes qui affectent ce qui est dit ou entendu. Il est vrai qu'il existe des moyens de contourner ces éléments de la linguistique, mais il y avait un risque que les circonlocutions ou autres ressources utilisées dans la traduction modifient le message. Il ne faut pas oublier qu'au Moyen Âge la religion régnait sur la vie sociale, donc provoquer la moindre altération de sa diffusion impliquait une infraction grave.

Selon de León (2015), ce manque de maîtrise, pour l'appeler d'une certaine manière, de la part des missionnaires, causa parfois des erreurs doctrinales motivées par des échecs dans leurs sermons et dans leur transcription, ce qui provoqua une réglementation des pratiques missionnaires au premier Concile Mexicain (1555), allant même jusqu'à interdire la circulation parmi les peuples autochtones d'ouvrages écrits, de 'doctrines' ou de catéchismes au deuxième Concile Mexicain (1565), sauf accord préalable. Fray Alonso de Molina recommanderait, dans le prologue de son ouvrage *Aquí comienza un vocabulario en lengua Castellana y Mexicana* (Ici commence un vocabulaire en espagnol et en mexicain) (1555) que les évangélistes devraient

connaître très bien la langue des Indiens, s'ils veulent en faire de bons chrétiens: puisque, comme Saint Paul dit, en écrivant aux Romains, la foi s'obtient en entendant, et ce qui doit être entendu doit être la parole de Dieu, et cela doit être prêché dans une langue que les auditeurs comprennent, car sinon (comme le même saint Paul dit) celui qui parle sera considéré comme un barbare⁹⁶ (dans de León, 2015: 202).

Dans cette affaire, le regard des missionnaires a également été influencé par les peuples autochtones, considérés comme de « bons sauvages », l'image de l'Indien qui prévaut dans les œuvres franciscaines, nous dit Murillo (2010 sans page), est celle de l'individu « doux, simple, habile et éveillé pendant l'enfance, mais manquant de talent à l'âge adulte, moins de rationnel que l'espagnol parce qu'il ne comprend pas bien les choses de la foi, peu importe ce que les missionnaires leur expliquent ». C'est ainsi qu'on jugea que les indigènes interpréteraient mal la

⁹⁶ "saber muy bien la lengua de los indios, si pretenden hacerlos buenos cristianos: puesto que, como dice San Pablo, escribiendo a los romanos, la fe se alcanza oyendo, y lo que se ha de oír ha de ser la palabra de Dios, y esta se ha de predicar en lengua que los oyentes entiendan, porque de otra manera (como lo dice el mesmo San Pablo) el que habla será tenido por bárbaro" (en de León, 2015: 202).

Bible, surtout si certains passages étaient considérés (par eux) comme ayant des similitudes avec leurs pratiques sacrificielles et leur polygamie:

*Lorsqu'ils verraient les sacrifices de l'Ancien Testament, celui d'Abraham, permis par Dieu, alors que maintenant on les empêchait d'en faire ;et qu'ils verraient les femmes de David et d'autres, et bien d'autres choses pour lesquelles ils avaient quelque penchant, ils prendraient cela en exemple dans un mauvais but et n'en tireraient aucun bien*⁹⁷ (García Izcabalceta, cité dans de León, 2015: 201).

Au fond, le problème n'est pas seulement méthodologique, il ne suffit pas de trouver un moyen d'appréhender une idée. La question est également d'ordre épistémologique, ce qui signifie que les missionnaires auraient également dû procéder à l'évangélisation à partir de la base du connu (objet d'étude de l'épistémologie) sans oublier l'inconnu, en étudiant attentivement les relations entre les idées et les pratiques et réalités dont ils émergent. Sans les fondements cognitifs et épistémologiques du Nahuatl, l'évangélisation ne pouvait être complète, car les concepts pourraient être échangés, mais pas les réalités.

Dans certains cas, il a été possible d'expliquer ce qui n'existe pas dans la civilisation de l'autre par la description, tel est le cas de l'identification des éléments constitutifs de la religion. Par exemple, il était possible d'échanger des concepts, tels que 'dieu', que les deux civilisations possédaient, les peuples autochtones pouvaient comprendre qu'il y avait un dieu père, un dieu fils et un dieu esprit saint. Le problème est venu dès lors que la nature ou la signification du concept a dû être expliquée. Ainsi, il était facile de comprendre qu'il existe trois dieux (père, fils et esprit saint), mais il n'était pas facile de comprendre que les trois étaient la même personne.

Murillo prend cet exemple (la définition de dieu) pour illustrer la difficulté à comprendre l'évangile à partir de la religiosité préhispanique. Les indigènes, nous dit l'auteur, « appelaient *teutl* (dieu) les animaux, les plantes, les montagnes, les rivières, la mer, toute créature qui faisait le bien ou le mal, tombait dans la catégorie » (2010: 301). Même les conquérants tombaient dans cette catégorie, car les guerriers pour leur bravoure étaient considérés comme une divinité. Ainsi, la

⁹⁷ que cuando viesen los sacrificios de la ley vieja, é lo de Abraham, é que así lo permitia Dios, que cómo agora se les defendia á ellos; é viesen las mujeres de David é otros, é otras cosas á que ellos eran inclinados, que cómo tomarian é aplicarian aquello á su propósito malo, é no tomarian bien alguno (García Izcabalceta, citado en de León, 2015: 201).

nature dans le monde préhispanique avait un caractère divin, les êtres de la nature étaient des épiphanies des divinités. Alors que dans le christianisme, Dieu appartenait à un ordre complètement étranger à ce monde, Dieu était un concept lui-même, indépendamment de toute explication.

Les mots Nahuatl utilisés pour nommer le Dieu chrétien avaient une charge culturelle totalement étrangère à l'univers chrétien: la signification des phrases et des mots pouvait être la même pour les deux, mais ces mots appartenaient à des contextes religieux très différents. Par exemple, si les missionnaires voulaient parler du « vrai donneur de vie », le peuple autochtone avait une entité similaire, qu'ils appelaient *Ipalnemoani* (Celui pour qui on vit), ce qui pouvait grandement confondre les deux groupes. Ainsi, pour éviter les problèmes et clarifier les choses, les franciscains « ont utilisé les mots castillans 'Dieu' et 'Jésus-Christ', la plupart du temps accompagnés de mots nahua pour mieux se faire comprendre » (*idem*, 308). Ce qui a engendré de nouveaux problèmes de traduction épistémologique:

*L'introduction d'un nouveau mot requiert également l'incorporation d'une nouvelle réalité ou sinon l'œuvre évangélisatrice reste au simple niveau des mots. C'est-à-dire que les Indiens n'apprendraient que des "bruits", des mots inintelligibles pour eux, comme dans les premières années d'évangélisation lorsque l'indigène répétait des prières en latin sans connaître cette langue. L'introduction des mots castillans a donc exigé que les Indiens connaissent l'univers culturel chrétien pour éviter les erreurs, les idolâtries et même les hérésies (*idem*, 313. Traduction personnelle)⁹⁸.*

Si les franciscains cherchaient à se débarrasser de la religion préhispanique pour achever la conversion, l'utilisation du nahuatl pour évangéliser supposait la préservation de la vision préhispanique du monde au sein même du catholicisme. De toute évidence, les effets sur la conversion étaient irréguliers, car, affirme Murillo (2010: 314), selon les chroniqueurs franciscains, il y avait des chrétiens indigènes exemplaires, d'autres qui abandonnèrent définitivement le catholicisme pour revenir vers leurs religions, d'autres qui comprenaient à moitié, mais qui obéirent aux interdictions, et d'autres qui ne comprenaient pas et pratiquaient secrètement

⁹⁸ la introducción de una nueva palabra requiere también la incorporación de una nueva realidad o el trabajo evangelizador se queda en el mero nivel de las palabras, esto es, los indios sólo aprenderían "ruidos", palabras ininteligibles para ellos, como en los primeros años de evangelización cuando el indígena repetía oraciones en latín sin saber esta lengua. La introducción de palabras castellanas, por lo tanto, precisaba que los indios conocieran el universo cultural cristiano para evitar equívocos, idolatrías e incluso herejías (Murillo, 2010: 313).

leurs rites. Et cela était en grande partie le résultat d'une question linguistique, car ce n'est pas seulement que le nahuatl est grammaticalement très différent du castillan, mais que les missionnaires ont été contraints de christianiser les concepts du nahuatl, et les mexicains ont fait de même avec les concepts catholiques. Ainsi, un processus d'évangélisation a été généré qui était un mélange d'idées, de concepts et de réalités, donnant lieu au syncrétisme qui prévaut actuellement au Mexique.

En tout cas, cette première approche a été d'une grande importance dans le développement de l'évangélisation, quelles que soient les limites auxquelles le projet a été confronté. Comme le dit Duverger (1987: 169), il s'agit d'une initiative entièrement indigéniste (autochtone), qui témoigne de la volonté exprimée par les missionnaires de comprendre les cultures indigènes et d'une sympathie ouverte pour ces communautés, comme on le verra immédiatement ci-dessous.

7.6.2.2. *Le charisme*

Le terme charisme (du grec *χάρισμα* - *khárisma*) fait allusion à la manière dont un individu peut susciter l'admiration des autres en raison de ses caractéristiques exceptionnelles. Dans la religion catholique, le terme charisme entre en théologie avec Saint Paul, qui le définit comme un don qui permet l'exercice de certaines fonctions et qui trouve son origine dans le Saint-Esprit. L'apôtre nous dit, dans sa 1^{ère} épître aux Corinthiens (Cor. 12,8-10; 1 Cor. 12, 28-30 Rom 12, 6-8 et Ep 4, 11) qu'il y a un total de vingt charismes⁹⁹. Ces charismes, ou cadeaux, ne font pas partie de l'institution, mais émanent de la personne qui prêche. Par conséquent, un courant progressiste de l'Église considère que toute institution incapable de renouvellement doit disparaître, car la perfection et l'efficacité ne peuvent être des critères dans une institution médiatrice entre une entité parfaite et sa création imparfaite.

⁹⁹ Parmi les charismes figurent:

le don d'être apôtre; d'être prophète - un intermédiaire entre Dieu et l'homme -; médecin - enseignant de la foi -; évangéliste - capable de prêcher l'évangile -; exhortateur - persuasif et motivant -; parole de sagesse; parole de la science; discernement des esprits - à en juger par les preuves -; parler en plusieurs langues; le don de les interpréter; le charisme de l'aumône - aider ceux qui en ont besoin sans rien attendre en retour -; le charisme de l'hospitalité; le don de l'aide; le don de la foi - la croyance aveugle en Dieu -; les grâces des guérisons - par Jésus -; la puissance des miracles - recevoir la puissance de Dieu pour guérir les hommes -; le charisme du berger - pour soutenir et guider un ministère -; le charisme de celui qui préside - coordonner ou diriger -; les dons du ministère; et les dons du gouvernement.

Le Concile Vatican II, tenu le 25 janvier 1959, a incorporé ce précepte pour la première fois dans l'histoire du catholicisme. Il a décrété que chaque fondation a son propre charisme, et qu'« une merveilleuse variété contribue grandement à ce que l'Église soit prête non seulement pour toute bonne œuvre, et prête à servir l'édification du Corps du Christ, mais à le faire paraître orné de la variété des dons de ses enfants, telle qu'une épouse parée pour son mari, et à travers elle la sagesse multiple de Dieu se manifeste » (Concile Vatican II, cité dans Iriarte, 1989, sans page).

C'est une institutionnalisation d'une manière d'évangéliser que saint François d'Assise avait commencée près de mille ans auparavant, quand il décida de se séparer de l'institution pour vivre le mystère de la fraternité avec les hommes. En d'autres termes, avec saint François d'Assise un idéal de conversion commence sur la base du partage de la vie avec la communauté atteinte. Le charisme est une action essentiellement communautaire, et pour permettre de comprendre la foi chrétienne, il faut éviter les structures trop faites, car cela implique de forcer ce qu'une communauté doit accepter du fond du cœur. Le charisme franciscain implique une conversion spirituelle à l'expérimentation en fonction des besoins de la communauté, en écoutant son appel dans chaque nouvelle situation (Iriarte, 1989).

Plusieurs de ces charismes étaient importants dans le cas de l'évangélisation des peuples autochtones, en particulier celui de parler et d'interpréter les langues. Pour les franciscains, il est important de pouvoir apprendre la langue de l'autre afin de diffuser rapidement le message chrétien, mais aussi de l'interpréter, afin de communiquer correctement le message divin. Outre leur personnalité protectrice, leur facilité à nouer des liens sociaux et leur expérience des voyages et de la communication avec diverses communautés, tous ces facteurs ont facilité les contacts entre les peuples autochtones et la nouvelle religion. En fait, les franciscains créaient plus qu'une relation évangéliste-évangélisé, certains d'entre eux développant un tel degré d'empathie et de fraternité qu'après leur départ, des communautés entières célèbreraient la présence de ces missionnaires. Dans les lignes suivantes, sont décrits certains des attributs qui ont permis aux liens d'être si forts entre les communautés autochtones et les missionnaires. Pour cela, deux axes sont envisagés: la formation intellectuelle et l'identification aux indigènes.

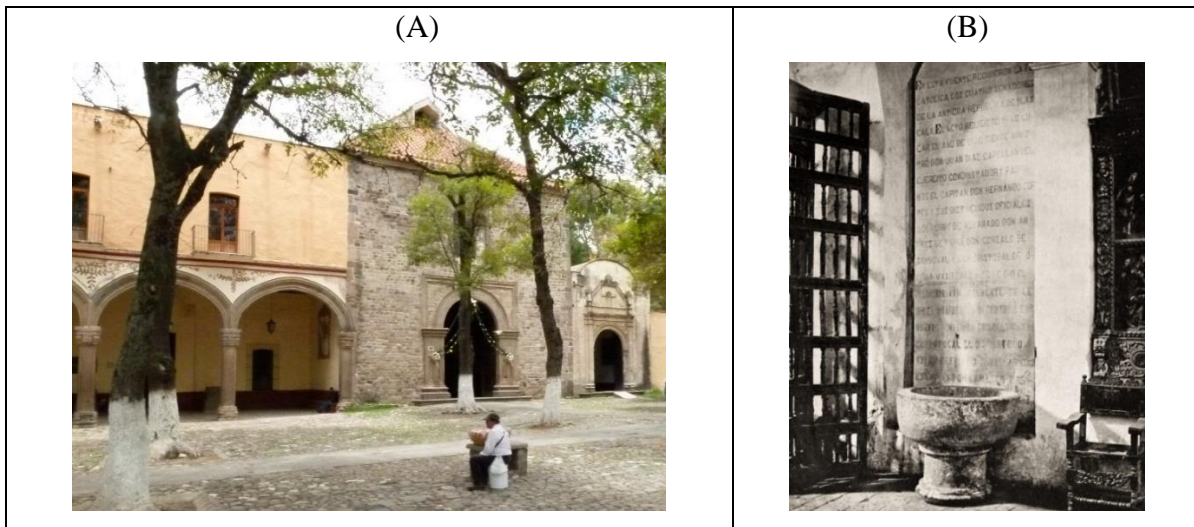
En ce qui concerne la formation intellectuelle, il convient de noter que la grande majorité des missionnaires franciscains avaient une préparation intellectuelle élevée. Duverger (1987: 156) souligne que, parmi la toute première vague de missionnaires franciscains arrivant en Nouvelle-

Espagne, Sahagún, Tecto, Herrera, Bustamante, Focher, Gaona et Huete avaient des diplômes impressionnants obtenus dans les meilleures universités de cette période (comme Paris et Salamanque). Ceux qui ne les possédaient pas ont été formés au sein de l'Ordre, accédant au plus haut degré de « savant prédicateur ». Il est évident que la sélection de ces personnes n'était pas seulement due à la foi, au sens missionnaire et au zèle religieux éprouvé au sein de l'Ordre, mais à leurs capacités intellectuelles, réflexivité, agilité de pensée, invention et adaptation, qui les rendaient aptes à la tâche.

Les missionnaires deviennent linguistes, historiens, ethnographes, enseignants, artistes, peintres, écrivains, sculpteurs, conteurs et même musiciens. En ce qui concerne ces derniers, Duverger souligne comment, grâce à la musique, ils parviennent à attirer les autochtones vers le catéchisme, non seulement en introduisant des instruments de musique européens (tels que le cornet, la trompette ou l'orgue), mais en incorporant des instruments autochtones dans leurs groupes musicaux, et formant des chœurs mixtes des Indiens et des missionnaires.

Puisque leur mission est de commencer sur un terrain complètement nouveau pour la foi catholique, il leur incombe de concevoir, planifier et construire les premières églises. Les Franciscains, suivant les préceptes de leur ordre, ont construit des églises très simples, constituées d'une nef rectangulaire qui permettait de penser à l'Église primitive. Par exemple, l'un des premiers couvents construits au Mexique par cet ordre était l'ancien couvent franciscain, l'actuelle cathédrale de Nuestra Señora de la Asunción, situé dans la ville de Tlaxcala, l'un des premiers temples catholiques construits sur le continent, au cours de la première année de l'arrivée de l'ordre (cf. Figure 42). Le couvent, d'architecture rectangulaire de base, servait à abriter les frères qui seraient chargés de mener l'évangélisation. Le temple a une seule nef, avec un toit en bois à pignon, et le toit une structure de poutres en bois, orné d'un plafond à caissons en bois de style mudéjar, il a trois chapelles, une ouverte, une chapelle "posa" (en elle les figures des saints ont été posées, d'où son nom) et une autre annexée au temple. À l'intérieur du temple se trouvent des fonts baptismaux, où, dit-on, les premiers dirigeants des quatre seigneuries de l'ancienne nation de Tlaxcallan ont été baptisés, en présence de Hernán Cortés et Pedro de Alvarado. Cet endroit étant connu comme le lieu où l'évangélisation commença en Nouvelle-Espagne.

Figure 42 *Façade-atrium (A) et fonts baptismaux (B) dans l'ancien couvent de San Francisco de la Asunción de Nuestra Señora, Tlaxcala, Mexique.*



Source: (A) Eduardo Serrano Pérez, 2013. CC. Wikimedia Commons. (B) Espino, 1910.

Contrairement à aujourd'hui, les couvents missionnaires de la Nouvelle Espagne avaient une tâche générale, celle de servir de centres de doctrine et d'enseignement catéchétiques. Une position plus ou moins similaire à celle qu'auraient aujourd'hui les centres culturels. Là, les frères se consacraient à l'enseignement de l'Évangile à travers différentes activités qui allaient de l'enseignement des métiers et de l'artisanat, mais collaboraient également à la prise de décision gouvernementale. Outre la vie intra-muros, les missionnaires étaient également en charge de l'urbanisme des villes nouvelles, de la création de routes et d'ouvrages hydrauliques, de la culture du terroir et de l'éducation gastronomique.

Le cas du missionnaire franciscain (?) Francisco de Tembleque, affecté à la ville d'Otumba en 1542 est remarquable. Constatant le manque d'eau dû à l'accaparement qui existait de la part des colons espagnols, il décida de construire un aqueduc de dimensions impressionnantes (l'ouvrage fut déclaré site du patrimoine mondial) pour apporter de l'eau aux populations autochtones (INAH, 2002: 75). C'est un ouvrage construit en 1543 et 1560, dont la longueur totale est de 38 kilomètres, commençant sur les pentes du volcan El Tecajate et se terminant dans la ville d'Otumba, d'où sa fourche de 10 kilomètres qui approvisionnait en eau deux autres populations, Zacuala et Zempoala (cf. Figure 43).

Figure 43 Aqueduc du Prêtre Tembleque, Otumba, Mexique.



Source: UNESCO par Edgar Valtiago © 2012.

Les missionnaires avaient également l'obligation de soigner les malades, en particulier face aux épidémies qui ont fortement affaibli la population lors de la propagation massive de nouvelles maladies (comme la variole). Les missionnaires essayèrent de faire en sorte que les autochtones aient un lieu d'accueil pour soulager leurs maux physiques et 'spirituels', pour lesquels ils ont fondé et organisé des hôpitaux. D'autant plus que les effets des épidémies étaient tels qu'il semblait que toute la population allait disparaître de ces lieux.

Au début du XVI^e siècle, les épidémies étaient la principale cause de mortalité indigène, car les individus, dépourvus d'anticorps et de connaissances médicales, furent physiquement détruits en très peu de temps. Somolinos-D'Ardois (1988) nous apprend que le premier épisode épidémique est une variole transmise par Francisco Eguía, un esclave noir venu avec Pánfilo de Narváez, mettant fin à la vie de dizaines de milliers d'indigènes, dont Cuitláhuac, frère de l'empereur Montezuma. Le deuxième épisode s'est produit onze ans plus tard, en raison d'une intense épidémie de rougeole, causant moins de mortalité que la précédente, mais avec des conséquences dévastatrices. Plusieurs épidémies supplémentaires de typhus et de typhoïde sont apparues au cours des années suivantes, bien que celles ayant enregistré la mortalité la plus élevée aient été les épidémies de 1545 et 1576. À propos de la première, dit Sahagún « En 1545, il y avait une très grande et universelle peste où, tout au long de la Nouvelle Espagne, la plupart des gens ici sont morts. Je me suis retrouvé au moment de cette peste à la ville de Mexico, dans la partie de

Tlatilulco, et j'ai enterré plus de dix mille corps, et en peu de temps j'ai été contaminé, mais tout s'est très bien passé »¹⁰⁰ (à Somolinos- D'Ardois, 1988: 640).

Les épidémies seraient d'une telle importance et menaceraient de miner la population de sorte que le 15 décembre 1554, l'archevêque de Montúfar a indiqua qu'en Nouvelle-Espagne les hôpitaux étaient les plus nécessaires et un an plus tard, le premier Concile de Mexique a ordonné que chaque ville ait, à côté de l'église, un hôpital-refuge pour les malades et les pauvres, afin que les missionnaires puissent s'occuper d'eux et leur donner un sacrement (Ricard, 2015: 211). Les franciscains, les dominicains et les augustins ont construit des hôpitaux qui étaient, à leur tour, des « centres d'abri et d'accueil, des centres d'approvisionnement gratuits, où les Indiens trouvaient tout ce dont ils avaient besoin: viande, huile, vin, sucre et saindoux, des remèdes courants pour leurs maux, en plus de toutes sortes de conseils et d'avertissements qu'ils cherchaient auprès des frères »¹⁰¹ (*idem*, 215).

Parmi les hôpitaux de cette époque, peut-être l'un des projets les plus célèbres et nobles est celui de Vasco de Quiroga, le premier évêque du Michoacán, qui (peut-être influencé par l'utopie de Tomás Moro) a fondé l'hôpital municipal Santa Fe de la Laguna, situé dans une enclave intermédiaire entre le Mexique et Toluca. Il s'agit de son premier projet, parmi plusieurs autres, visant à fournir une aide humanitaire à la population indigène. Son objectif était de fournir aux peuples autochtones de meilleures conditions de vie, de les initier à la civilisation occidentale et de les évangéliser. Le complexe fournissait des services de cuisine communautaire, une pépinière, un hospice pour les voyageurs, une clinique, une école, des logements multifamiliaux et des installations religieuses, et il a développé une industrie agricole et commerciale naissante (Covarrubias, 2015 : 74).

Cet aspect est essentiel pour créer des liens avec les peuples autochtones, car bien que les hôpitaux aient été un élément important dans le projet d'évangélisation (ils soulignèrent l'importance des pratiques religieuses et de la vie spirituelle dans le traitement des maladies, telles

¹⁰⁰ “El año de 1545 hubo una pestilencia grandísima y universal donde, en toda esta Nueva España, murió la mayor parte de la gente que en ella había. Yo me hallé en el tiempo de esta pestilencia en la ciudad de México, en la parte de Tlatilulco, y enterré más de diez mil cuerpos, y al cabo de la pestilencia dióme a mí la enfermedad y estuve muy al cabo” (en Somolinos-D'Ardois, 1988: 640).

¹⁰¹ “centros de albergue y acogida, centros de abastecimiento gratuito, en donde los indios hallaban cuanto habían menester: carnes, aceite, vino, azúcar y manteca, comunes remedios para sus achaques, además de toda clase de consejos y avisos que procuraban de los frailes” (*ídem*, 215).

que prière et confession), sa préoccupation la plus importante était de protéger la vie matérielle des Indiens, attaqués par les épidémies et à leur insu le plus complet. Le fait que les hôpitaux soient également des centres d'approvisionnement indique que le projet était bien plus vaste que l'endoctrinement. Outre la guérison des malades, ils cherchèrent à enseigner l'exercice de la charité et les œuvres de miséricorde à mettre en pratique avec leur prochain. Ricard (2014: 216) mentionne que les autochtones font désormais partie du personnel hospitalier, car après avoir appris la profession d'infirmière, ils soignaient les malades dans leurs propres communautés et aidaient à supporter les dépenses hospitalières.

Cela nous amène au deuxième axe de cette section, celui de l'identification du missionnaire aux indigènes. L'attitude des missionnaires était diamétralement opposée à celle du reste des Européens dans les nouveaux territoires espagnols. La grande majorité des Européens recherchait la richesse et le pouvoir, à tel point que le frère franciscain Jerónimo de Mendieta affirme que la seconde moitié du XVI^e siècle est attaquée par le « grand mal, le mal des maux, qui n'a pas de fin et ne peut pas se raconter. Et tous ces maux viennent d'avoir libéré la bête féroce qui a dévasté et exterminé le vignoble, se faisant adorer (comme la bête de l'Apocalypse) par cette dame universelle qui rend les hommes aveugles et met tout leur bonheur et leur espoir dans le noir argent » (cité dans González et González, 1996: 73)¹⁰². Ce passage, tiré de son livre « Historia Eclesiástica Indiana », sert de prélude à la description des griefs et des humiliations auxquels tous les Indiens ont été soumis par les conquérants dans leur ambition à s'enrichir.

En décembre 1511, les dominicains avaient prononcé un sermon qui jetterait les bases de la défense indigène. Le quatrième dimanche de l'Avent, sur l'île d'Hispaniola, Fray Antonio de Montesino devant les conquistadors, dont Diego de Colón et plusieurs officiels royaux déclare (c'est Bartolomé de las Casas, qui était parmi les auditeurs, qui transcrit ses paroles) :

Je suis la voix de Celui qui crie dans le désert de cette île et c'est pour cela qu'il faut que vous m'écoutez avec attention Cette voix est la plus neuve que vous n'avez jamais entendue, la plus âpre et la plus dure. Cette voix vous dit que vous êtes tous en état de péché mortel ; dans le péché vous vivez et vous mourrez à cause de la cruauté et la tyrannie dont vous accablez cette race innocente.

¹⁰² «gran mal y mal de males, que son sin número y no se pueden relatar. Y todos ellos proceden de haber dado entrada a la fiera bestia que ha devastado y exterminado la viña, haciéndose adorar (como la bestia del Apocalipsis) por universal señora por poner los hombres ciegos toda su felicidad y esperanza en el negro dinero» (citado en González y González, 1996: 73)

Dites-moi, quel droit et quelle justice vous autorisent à maintenir les Indiens dans une aussi affreuse servitude ? Au nom de quelle autorité avez-vous engagé de telles détestables guerres contre ces peuples qui vivaient dans leurs terres d'une manière douce et pacifique, où un nombre considérable d'entre eux ont été détruits par vous et sont morts d'une manière encore jamais vue tant elle est atroce ? Comment les maintenez-vous opprimés et accablés, sans leur donner à manger, sans les soigner dans leurs maladies qui leur viennent de travaux excessifs dont vous les accablez et dont ils meurent ? Pour parler plus exactement, vous les tuez pour obtenir chaque jour un peu plus d'or.

Et quel soin prenez-vous de les instruire de notre religion pour qu'ils connaissent Dieu notre créateur, pour qu'ils soient baptisés, qu'ils entendent la Messe, qu'ils observent les dimanches et autres obligations ?

Ne sont-ils pas des hommes ? Ne sont-ils pas des êtres humains ? Ne devez-vous pas les aimer comme vous-mêmes ?

Soyez certains qu'en agissant ainsi, vous ne pouvez pas plus vous sauver que les Maures et les Turcs qui refusent la foi en Jésus-Christ (de las Casas, 2002: 26-27).

Une fois la conquête terminée, la plupart des griefs provenaient de *l'Encomienda*, un mécanisme juridique établi par la Couronne, qui soumettait l'indigène à l'encomendero, c'est-à-dire une personne qui avait joué un rôle important dans la conquête, et à qui, comme récompense, le roi confia un certain nombre de serviteurs. Ce lien a forcé l'encomendero à défendre la terre qui lui avait été accordée en se joignant aux troupes du roi lorsqu'il était appelé, ainsi qu'à protéger et initier dans la foi chrétienne ses administrés, qui, à leur tour, devaient travailler pour lui et lui payer un tribut (Serna et Castany, 2014: 309). C'est pourquoi De las Casas (2005: 84) déclare qu' « après la fin des guerres et la mort de tous les hommes, seuls les jeunes hommes, femmes et enfants sont restés, et ils les ont répartis entre eux ». Les conquistadors, poursuit-il, « étant généralement tous des idiots et des hommes cruels, avides et vicieux, (ils ont envoyé) les hommes dans les mines pour extraire l'or, ce qui est un travail intolérable; ils ont mis les femmes dans les Estancias, qui sont des fermes, pour creuser les champs et cultiver la terre, un travail pour des hommes très forts et coriaces. Ils ne donnaient ni l'un ni l'autre à manger, mais seulement des herbes et des choses

sans substance; Le lait des seins des femmes qui ont accouché s'est asséché, et donc toutes les créatures sont mortes en très peu de temps »¹⁰³ (*ibid*, 85).

Ce sont les missionnaires qui se sont opposés à contrecœur aux abus des autochtones. Outre Antonio de Montesinos, Bartolomé de las Casas (appelé l'apôtre des Indiens), Francisco de Vitoria, Toribio de Benavente et José de Acosta sont d'autres personnalités centrales. Les frères n'ont cessé de dénoncer la situation injuste, allant même jusqu'à décrire l'existence de « tout un système de corruption, dans lequel le monarque lui-même est l'objet de tromperie (...) Ainsi ils profitèrent du travail inhumain des Indiens pour amorceler une grande richesse, tout en soudoyant ou menaçant ceux qui pourraient signaler cette situation »¹⁰⁴ (García, 2004: 117).

La critique missionnaire dénonce l'abandon et la destruction du projet évangéliste, car en se concentrant sur la richesse, les fondations de l'église sont détruites. Comme l'indique Mendieta (1870: 520):

Si nous étions eux [les Indiens], et eux nous, que ferions-nous et dirions-nous? Quelles pensées seraient les nôtres s'ils nous soumettaient à cette convention? Il me semble que nous ferions ces discours et nous dirions: quelle est la loi que ces hommes prêchent et nous enseignent dans leurs œuvres? Dans quelle bonne loi est-il possible que nous, originaires de cette terre, et eux des parvenus, sans les avoir offensés, alors qu'ils nous offensent plutôt, devrions-nous les servir par la force? (...) Si aucune loi avec raison et justice ne peut consentir à aucune des choses dites ici, et que toutes soient autorisées par la loi des chrétiens, alors c'est la plus mauvaise du monde et digne d'être abhorrée¹⁰⁵.

¹⁰³ “después de acabadas las guerras y muertos en ellas todos los hombres, quedando comúnmente los mancebos y mujeres y niños, repartiéronlos entre sí”. Los conquistadores, prosigue, “siendo comúnmente todos ellos idiotas y hombres crueles, avarísimos e viciosos, (enviaron a) los hombres a las minas a sacar oro, que es trabajo intolerable; e las mujeres ponían en las estancias, que son granjas, a cavar las labranzas y cultivar la tierra, trabajo para hombres muy fuertes y recios. No daban a los unos ni a las otras de comer sino yerbas y cosas que no tenían substancia; secábaseles la leche de las tetas a las mujeres paridas, e así murieron en breve todas las criaturas”

¹⁰⁴ “todo un sistema de corrupción con el que se engaña al propio monarca (...) Así se beneficiaban del trabajo inhumano de los indios para atesorar grandes riquezas, mientras sobornaban o amenazaban a quienes pudiesen denunciar esta situación” (García, 2004:117)

¹⁰⁵ «Si nosotros fuéramos éstos [los indios] y éstos nosotros ¿qué hiciéramos y dijéramos? ¿Qué pensamientos fueran los nuestros si nos echaran este repartimiento? Parece que hiciéramos estos discursos y dijéramos: ¿qué ley es esta que estos hombres nos predicán y enseñan con sus obras? ¿En qué buena ley cabe que siendo nosotros naturales de esta tierra, y ellos advenedizos, sin haberles nosotros a ellos ofendido, antes ellos a nosotros, les hayamos de servir por fuerza? (...) Si ninguna ley con razón y justicia puede consentir alguna de las cosas aquí dichas, y todas ellas la consiente la ley de los cristianos, luego es la más mala del mundo y digna de ser aborrecida».

Le fait que la défense indigène provenait des missionnaires, c'est-à-dire d'Européens confrontés aux abus d'autres Européens, facilita l'établissement d'un contact plus intime avec les peuples autochtones. D'une part, la défense pure et simple fit des indigènes des figures pacifiques et sans défense, une exagération pieuse, qui avait besoin de voix paternalistes. Chez les indigènes, ils ont vu se concrétiser l'idéal missionnaire européen du Moyen Âge, la vie simple, la pauvreté comme mode de vie, l'abandon du monde matériel, la présence permanente de la divinité, bref, toutes les caractéristiques qui leur paraissait devoir être protégées chez les cultures indigènes. Cela peut être vu dans les déclarations des frères Motolinía (2014: 80)

*Ces Indiens n'ont presque aucun obstacle qui leur interdise de gagner le ciel, parmi les nombreux que nous avons les espagnols, car leur vie se contente de très peu, et si peu, qu'ils n'ont presque rien pour s'habiller ou se nourrir. Leur nourriture est très pauvre et il en va de même pour les vêtements. Pour dormir, la plupart d'entre eux n'ont même pas de paillasse saine. Ils ne se consacrent pas à l'acquisition ou au stockage de richesses, ni à se entretuer pour atteindre la divinité.*¹⁰⁶

Alors qu'il a de la compassion pour les Espagnols

*Il faut voir à quel point un Espagnol se lève avec regret de son lit moelleux car c'est souvent la lumière du soleil qui le tire de sa couche, il enfle alors un monjilazo (robe de chambre ou peignoir), pour se protéger du vent, et demande à s'habiller, comme s'il n'avait pas de mains pour le faire, alors ils l'habillent comme s'il était manchot et, paresseusement, il prie. Vous pouvez déjà voir les soins dont il sera l'objet, et s'il a pris un peu de froid ou l'air, il se met au coin du feu pendant qu'on lui nettoie ses vêtements et son chapeau. Et comme il est tout engourdi d'être allé au lit, il ne peut se coiffer, et il faut qu'un autre le fasse à sa place ; ensuite, dans l'attente de ses pantoufles, de ses chaussures ou de sa cape, les cloches sonnent la messe, et parfois il a déjà déjeuné, et parfois le cheval n'est même pas prêt (idem, 82).*¹⁰⁷

¹⁰⁶ Estos indios cuasi no tienen estorbo que les impida para ganar el cielo, de los muchos que los españoles tenemos y nos tienen sumidos, porque su vida se contenta con muy poco, y tan poco, que apenas tienen con qué se vestir ni alimentar. Su comida es muy paupérrima y lo mesmo es el vestido. Para dormir, la mayor parte de ellos aun no alcanzan una estera sana. No se desvelan en adquirir ni guardar riquezas, ni se matan por alcanzar estados ni divinidades.

¹⁰⁷ ver con cuánta pesadumbre se levanta un español de su cama muelle, y muchas veces le echa de ella la claridad del sol y luego se pone un monjilazo, porque no le toque el viento, y pide de vestir, como si no tuviese manos para lo tomar, y así le están vistiendo como a manco y, atacándose, está rezando. Ya podéis ver la atención que tendrá, y porque le ha dado un poco de frío o de aire, vase al fuego mientras que le limpian el sayo y la gorra, y porque está muy desmayado desde la cama al fuego, no se puede peinar, sino que ha de haber otro que le peine; después, hasta que vienen los zapatos o pantufos y la capa, tañen a misa, y a las veces va almorzado y el caballo no está acabado de aderezar (idem, 82).

Pour De Mendieta, l'indigène était l'expression humaine adéquate sur laquelle les préceptes missionnaires devaient agir, car cela, malgré les doléances subies, montrait un désir naturel « de suivre Jésus-Christ avec une telle efficacité et avec un si bon esprit, comme moi, pauvre espagnol et frère mineur, j'aurais aimé suivre la vie évangélique »¹⁰⁸ (1870: 448), au point de considérer que si saint François vivait, il aurait honte de penser que la pauvreté était sa sœur après avoir vu la façon dont vivaient les indigènes. La pensée missionnaire, malgré les différences possibles qui existaient entre les ordres, fut preuve d'une énorme compréhension et acceptation de la vie « sauvage » des indigènes, générant une identification immédiate avec eux, leur accordant le rôle de 'gardiens des sans-défense', c'était leur façon de « devenir un Indien avec les Indiens », comme l'affirme Ricard (2014: 187).

D'un autre côté, les indigènes sympathisaient avec le missionnaire parce qu'ils trouvaient dans son travail un refuge contre la barbarie, un respect de leur mode de vie et une source d'apprentissage. Pour l'indigène, l'abnégation, la pauvreté et l'austérité du missionnaire étaient des caractéristiques avec lesquelles il pouvait vivre car elles reflétaient l'environnement dans lequel il vivait avant la conquête.

Les missionnaires étaient les gardiens de la culture indigène lorsque la Couronne chercha à faire *tabula rasa* avec des civilisations préhispaniques. Sans le travail des religieux, les peuples autochtones auraient rapidement perdu les connaissances, les traditions et les pratiques anciennes dans tous les domaines de la vie. Grâce à l'écriture, de nombreux documents contenant des informations sur tous ces éléments ont été conservés. Des personnalités telles que Fray Bernardino de Sahagún, Fray Bartolomé de las Casas et Fray Vasco de Quiroga ont non seulement préservé et récupéré la culture mexicaine indigène, mais l'ont également réévaluée face à la dépossession et la destruction dont leurs compatriotes se sont rendus coupables dans le même temps.

De la création d'un lien profond de fraternité naît une grande vénération, dit Suárez de Peralta, « les religieux (quel que soit l'ordre) sont presque adorés par les Indiens », qui, lorsqu'on leur a demandé pourquoi ils aimaient tant les franciscains, auraient répondu: « Parce que ceux-ci

¹⁰⁸ “de seguir a Jesucristo con tanta eficacia y con tan buen espíritu, cuanto yo, pobre español y fraile menor, quisiera haber tenido en seguimiento de la vida evangélica” (1870: 448),

vivent pauvres et pieds nus comme nous, ils mangent ce que nous avons, s'installent parmi nous, ils conversent entre nous docilement »¹⁰⁹ (Ricard, 2014: 189).

Et, en cas de doute sur l'amour du peuple autochtone pour les missionnaires, il convient de rappeler les hommages que certains missionnaires ont reçus. Dans le cas de Vasco de Quiroga, son grand travail social fit que les indigènes l'appréciaient beaucoup et l'appelaient *Tata* (papa) Vasco. Peu de temps après sa mort, les populations autochtones locales répandirent la rumeur que l'esprit de *tata* Vasco pouvait être perçu parmi les lacs, les vallées et les montagnes de la région à laquelle il consacra sa vie, en lui donnant une connotation divine immédiate aux yeux des locaux. Duverger rappelle qu'à la mort de Juan de Perpignan « l'immense cour du couvent de San Francisco, noircie par la foule, était trop petite pour contenir la foule qui pleurait et débordait dans les rues avoisinantes » (1987: 168). Et que dans le cas du frère Pierre de Gand « ses funérailles durèrent plusieurs jours, car chaque confrérie indienne, chaque quartier, chaque ville de la région, voulut exprimer sa douleur avec un hommage solennel et beaucoup des larmes » (*Ibid.*).

Il est possible d'affirmer, après un examen succinct de cette période de l'histoire, que le processus d'évangélisation était un processus charismatique car l'engagement des missionnaires les amenait à s'identifier aux indigènes des communautés, cherchant à les placer au centre de l'attention, pas à les déplacer, ni à en profiter comme faisaient les *encomenderos*. C'était un processus de libération, de création autonome, plutôt que de sujétion économique, de conversion sociale et politique. Comme le dit Dussel (1983: 299):

Ils ont évangélisé. Évangéliser n'est pas conquérir. L'évangélisation est le « service » (hadobáh) qui part de l'écoute de la voix de l'autre, des pauvres; qui commence par la foi. Ce n'est pas l'expansion dialectique du « même » qui inclut l'autre comme instrument dans la totalité. L'évangélisation est plutôt le fait de partir de l'autre, de sa révélation; le « service » ou la pratique libératrice est une réponse et c'est une responsabilité d'organiser depuis l'autre, et pour l'autre, un nouvel ordre. Ce nouvel ordre n'est pas la simple croissance du « même », mais l'innovation, la pro-création, c'est la libération humaine, économique, politique, culturelle, signes de libération eschatologique en Christ. L'évangéliste commence par être un disciple de l'autre, des pauvres, de l'Indien ... (traduction personnelle)¹¹⁰

¹⁰⁹ “Porque estos andan pobres y descalzos como nosotros, comen de lo que nosotros, asiéntanse entre nosotros, conversan entre nosotros mansamente”

¹¹⁰ Ellos evangelizaron. Evangelizar no es conquistar. Evangelizar es el «servicio» (hadobáh) que parte de un oír la voz del otro, del pobre; que parte entonces de la fe. No es la expansión dialéctica de «lo mismo» que incluye al otro como instrumento en la totalidad. En cambio, evangelizar es un partir desde el otro, desde su revelación; el «servicio»

C'est sans doute parce que les missionnaires furent si actifs dans la défense des indigènes que les Espagnols demandèrent leur expulsion du Nouveau territoire espagnol et limitèrent leur travail en les enfermant dans les monastères par décrets royaux.

7.6.3. Le canal (les différents mécanismes d'enseignement)

Les premiers moments ont été décisifs pour établir le contact avec les communautés autochtones. L'évangélisation aurait pu être un processus beaucoup plus long sans le charisme et sans la patience et le dévouement que les frères ont investis dans le projet. Il y avait aussi une difficulté à pouvoir communiquer au début, ce qui a pu être surmonté grâce aux interprètes, aux différents moyens pédagogiques ou pédagogies, et aux éléments didactiques qui ont favorisé les processus d'enseignement-apprentissage parmi les peuples autochtones.

La plupart de ces pratiques éducatives étaient liées à l'art, ce qui leur a permis de se rapprocher des communautés, de créer un lien entre les missionnaires et les peuples autochtones et de faire avancer leur re-formation pédagogique. L'art comme ressource pédagogique est revenu pour redonner une humanité à des communautés entières qui s'étaient détachées de toute forme d'humanisme pour favoriser la conquête. Les pratiques artistiques ont donné aux individus la possibilité de ré-exprimer la sensibilité, l'expression et le rapport à l'autre dont la conquête leur avait privés.

Cette période initiale est cruciale car, en raison de l'urgence du moment, les frères missionnaires ont réussi à développer des méthodes d'enseignement complètement éloignées des méthodes scolaires classiques. Il faut reconnaître que les conditions dans lesquelles ces pratiques apparaissent n'étaient pas toujours les plus appropriées, nous avons déjà vu que l'infrastructure était quasi inexistante, le temps de cours était vraiment réduit (il fallait donc profiter du temps de travail), les matériaux étaient vraiment limités, et il y avait de nombreuses autres limitations. Par conséquent, l'art est devenu très important dans l'enseignement missionnaire. Il faut considérer que

o la praxis liberadora es respuesta y responsabilidad de organizar desde él y para el otro un nuevo orden. Ese nuevo orden no es mero crecimiento de «lo mismo», sino innovación, pro-creación, es liberación humana, económica, política, cultural, signos de la liberación escatológica en Cristo. El evangelizador comienza por ser discípulo del otro, del pobre, del indio... (Dussel, 1983: 299)

la notion d'« art » utilisée ici est loin du concept médiéval lui-même, donc, avant de commencer à analyser les techniques utilisées (jeu dramatique, musique, danse, peinture, etc.) nous ferons un très bref détour pour évoquer la forme que la didactique et l'art linguistiques ont prise au Moyen Âge, car c'est un moment décisif où des pratiques aux origines diverses ont été expérimentées pour générer un lien entre enseignant et élève. Comme cela s'est produit dans la formation du peuple indigène pendant la conquête. Dans cette section, nous examinerons brièvement la façon dont ils s'y sont pris.

7.6.3.1. Contexte de l'enseignement des langues et de l'éducation artistique au Moyen Âge en Europe

7.6.3.1.1. L'enseignement des langues au Moyen Âge

L'émergence d'une forte identité nationaliste provoque une transformation des sciences humaines de la péninsule ibérique au cours de cette période. C'est un moment crucial où l'on passe de l'étude des fondements documentaires (majoritairement classiques) à une création théorique propre qui cherche à se placer au même niveau intellectuel que le reste de l'Europe, mais en conservant toujours « l'interprétation de l'être national » (Sanmartín, 2002: 97). Dans la langue et la littérature médiévales hispaniques, on essaie de retrouver l'esprit du peuple, ce qui entraînera une revalorisation des langues vernaculaires.

En termes d'enseignement des langues, le Moyen Âge européen se caractérise par l'enseignement et l'étude des langues de la religion et de la science. En effet, on retrouve trois types de langues présentes dans le domaine de la didactique des langues étrangères médiévales: le latin, les langues vernaculaires et les langues écrites, sacrées et de sagesse (Sanmartín, 2002). Le latin, une langue omniprésente dont l'apprentissage et l'enseignement sont communs dans l'Europe médiévale, car il facilite les contacts entre les populations rurales et entre deux grands domaines culturels, le germanique et le roman. Les langues vernaculaires, ou langues maternelles, sont utilisées pour exprimer ce qui se passe dans la vie quotidienne, étant donné leur utilisation pour l'acquisition du latin, elles permettent l'apparition des premiers traités et manuels grammaticaux et lexicographiques en Europe occidentale. Enfin, les langues pour accéder à la sagesse, pour étudier la liturgie et les langues culturelles (comme le grec, l'arabe et l'hébreu) sont utilisées à des fins religieuses, pour lire, comprendre et interpréter des documents religieux et pour accéder à

connaissances religieuses, philosophiques et scientifiques anciennes. Par conséquent, elles méritaient d'être enseignées et apprises comme langues étrangères.

Éventuellement, une utilisation croissante des langues vernaculaires apparaît dans le processus d'apprentissage, marquant le début de la suppression du latin en tant que *lingua franca* dans la communication entre peuples européens. L'utilisation des langues maternelles constitue la méthode didactique la plus importante depuis plusieurs siècles, car elle sert de modèle pour l'étude et l'apprentissage d'autres langues, « conditionnant la production relativement fertile du matériel conçu comme un 'ustensile' didactique utilisé à cet effet » (Corvo, 2008: 248).

Pendant cette période, le bilinguisme de la civilisation occidentale est fréquent car la présence du latin était courante pour faciliter les échanges entre les différentes civilisations. Ce bilinguisme, nous dit Rojas (2004: 133), est une diglossie, si nous considérons que le latin n'était plus une langue maternelle, c'est-à-dire qu'il ne s'agit que de deux langues co-existantes, l'une servant de langue spontanée et conversationnelle et l'autre de langue codée pour la culture.

Au Moyen Âge, le royaume de Castille a été confronté à un contexte compliqué qui allait bientôt changer radicalement. Avec l'arrivée des conquérants en Amérique une abondance de richesses et de ressources de cette région arrive dans le royaume castillan, en le plaçant dans une position mondiale stratégique. Cela favorise l'intérêt et l'étude de l'espagnol, mais aussi une demande croissante d'apprentissage comme langue étrangère. Cet événement permet à la culture, la science et les arts d'assister à un 'réveil', après une longue période d'auto-absorption féodale (repli sur soi), qui est généralement connue comme l'arrivée de l'humanisme, un mouvement où l'homme « occupe la position essentielle sans nier, non plus, l'existence et l'arrogance de Dieu, qui continue d'être le créateur de l'Univers » (Benassar, 1988: 17). Dans l'humanisme, l'homme est conçu comme un être humain libre, créateur et connaisseur de ses limites et de ses possibilités.

Cette tendance se manifestera dans l'éducation entraînant une révolution pédagogique, confrontant les méthodes de l'éducation scolastique traditionnelle. L'éducation et l'enseignement, nous disent Martín et Nevado (2009: 7), ont subi une révolution en ne restant pas à l'écart des nouveaux mouvements de rénovation. L'éducation a bénéficié de l'humanisme, en permettant l'émergence de grands savants de l'aire culturelle espagnol, de nouvelles pédagogies et en provoquant un changement d'attitude dans l'enseignement de la langue. Par exemple, aux XVe et XVIe siècles, trois savants qui excellent dans le domaine de la didactique se distinguent (*idem*, 8):

- Elio Antonio de Nebrija (1441-1522), philologue, rhétoricien et enseignant, auteur de « *De liberis educandis libellus* », peut-être le pédagogue le plus important de la Renaissance espagnole pour ses contributions à la langue espagnole et latine.
- Juan Lorenzo Palmireno (1514-1580), érudit parlant plusieurs langues, a développé une méthode éducative pour faciliter le processus d'apprentissage qui consistait à faire de l'enseignant un guide, pas une source de connaissances, où l'élève trouvera le soutien pour aller vers leurs aspirations. Il considérait que la mémoire est la clé de l'apprentissage et que la langue vernaculaire est le moteur pour l'atteindre.
- Pedro Simón Abril (1530-1594), pédagogue, auteur de « *Apuntamientos de cómo se deven reformar las doctrinas y la manera de enseñallas* » avec lequel il cherche à renouveler les idées pédagogiques en utilisant le langage et la grammaire, la logique, les mathématiques, la nature, la morale, l'activité physique et la musique. Il propose que l'enseignement universitaire soit en langue vernaculaire, accessible et populaire.

En ce qui concerne le développement culturel, plusieurs facteurs ont contribué à faire de l'espagnol une langue de grand intérêt mondial, parmi eux (Martín et Nevado, 2009):

- L'utilisation des langues vernaculaires et la perte de poids du latin dans les échanges culturels.
- L'étude de l'espagnol dans des œuvres telles que celles de Nebrija (*Grammaire de la langue espagnole*) et...
- Le patronage de la reine Isabelle pour la publication d'œuvres en espagnol et son grand intérêt à en faire la langue officielle de l'Amérique.
- Déjà au XVI^e siècle, avec Carlos V à la tête du royaume, le castillan est devenu une langue d'intérêt scientifique, l'empire espagnol, en augmentant ses territoires, est devenu un important producteur scientifique ; de sorte que de nombreux chercheurs ont été contraints de l'employer pour rester à la pointe du développement scientifique mondial. Carlos V lui-même promeut l'espagnol comme langue nationale et internationale (principalement aux Pays-Bas, en Italie, en France ou en Angleterre), favorisant également l'émergence de grandes œuvres de littérature universelle (*La Celestina*, *El Lazarillo de Tormes*, *El Guzmán de Alfarache* ou *El Amadís de Gaula*).

- Avec Felipe II de Castille, cette région est transformée en centre de l'empire et le castillan devint la langue officielle de la cour, progressivement adoptée par les autres royaumes.

Il y a donc trois facteurs clés pour le développement de l'enseignement des langues, en particulier dans le cas de l'espagnol: le déplacement du latin au profit d'une plus grande utilisation des langues "vulgaires", la croissance de l'empire espagnol et l'arrivée de l'humanisme. Avec la présence de ces éléments, l'étude des langues étrangères et, par conséquent, l'attention portée aux méthodes, est rapidement adaptée dans de multiples contextes, lieux et paramètres, provoquant une grande innovation dans les méthodes et les matériaux pour apprendre à parler la langue, et avec elle, une révolution méthodologique. Si l'on y ajoute l'invention de l'imprimerie, l'enseignement des langues sera définitivement renforcé au cours des XVIe et XVIIe siècles (Sánchez, 1992: 73).

7.6.3.1.2. L'art au Moyen Âge et sa dimension sociale

Sans entrer dans le débat théorique, il est possible de considérer que le Moyen Âge est la période comprise entre le Ve siècle, avec la chute de l'Empire romain, et le XVe siècle, avec l'arrivée des Européens sur les terres américaines, celle-ci est généralement subdivisée en deux périodes connu sous le nom de « Haut Moyen Âge », entre le 5ème et 10ème siècle et le « Bas Moyen Âge », qui date des 11ème et 15ème siècles. C'est tout au long de cette période que l'art entame une expansion sans précédent. A cette période apparaissent deux courants artistiques dont les moyens de subsistance diffèrent radicalement: le roman et le gothique. Tous deux étaient l'expression de la pensée sociale de ces périodes.

L'art roman (ainsi nommé parce qu'il était largement basé sur l'art des premiers chrétiens à Rome) apparaît avec la fragmentation territoriale de l'Empire romain d'Occident (XIe-XIIe siècles et début du XIIIe siècle en Europe occidentale). Cela signifie que les premiers États émergent dont l'organisation sociopolitique est le féodalisme, caractérisé par une économie fermée, basée sur l'agriculture et l'élevage, la naissance de la bourgeoisie (grâce à la croissance démographique, urbaine et commerciale). L'économie connaît une croissance qui favorise le flux de ressources. Pendant cette période, nous l'avons dit précédemment, le catholicisme veille et dirige le

développement social, ses églises sont des centres économiques, politiques et aussi culturels. Par conséquent, l'art roman était par excellence religieux, puisqu'il reflétait les hiérarchies sociales imposées par l'église. Il est considéré comme le premier type d'art à caractère international, car les traditions romaines aux influences orientales y convergent (Byzance ou Al-Andalus), tandis que les pèlerinages vers des lieux saints comme la Terre Sainte, Rome et Saint-Jacques-de-Compostelle favorisent son internationalisation (UNED, 2012: 12).

Le gothique (ainsi nommé pour son caractère sombre et primitif qui le faisait paraître émanant de l'époque des Goths ou Gots) apparaît peu après du milieu du XIIe siècle au début du XVIe. C'est une période de grande richesse urbaine à protéger, c'est pourquoi la muraille est un élément omniprésent. La frontière de la ville est à l'origine de la richesse et le début / la fin de la citoyenneté. Cependant, il ne s'agit pas de villes fermées, mais constamment fluides. En fait, le commerce marque l'origine du nouvel ordre socio-politique. Les voyages commerciaux ont également mobilisé un vaste ensemble de connaissances, de techniques, d'outils, de machines, de modèles et d'hommes. C'est pour ces raisons que le gothique est si facile à reproduire, car les constructeurs peuvent être trouvés dans n'importe quelle ville, comme les métiers, tous deux étaient très développés et réglementés par les guildes (UNED, 2012: 26).

L'art roman a « un symbolisme hiératique, formaliste et contre nature; c'est peut-être l'expression métaphysique par excellence, car elle élimine toute connotation de temporalité pour mettre en évidence le caractère immuable de la puissance divine » (Argullol, 1985: 53). Avec le gothique, en revanche, l'art religieux a cessé d'être le langage mystérieux d'un petit groupe pour devenir un mode d'expression compris par presque tout le monde, il manifeste « la fin de l'esthétique chrétienne proprement dite. D'une part, l'exaltation transcendante de son symbolisme implique la capacité humaine à communiquer avec Dieu à travers ses œuvres. En revanche, la découverte de cette même capacité pose les bases du nouvel anthropocentrisme qui donnera naissance à la Renaissance » (*idem*, 54).

Ce qui est remarquable, c'est que l'art médiéval avait un caractère collectif. Cela signifiait que les artistes et artisans étaient regroupés en guildes artistiques (loges) sous la direction de personnalités renommées. L'œuvre d'art était le centre et la destination, l'artiste occupait la deuxième place, c'est pourquoi de nombreuses œuvres n'ont pas de signature, il y a peu de cas où l'artiste est un sujet figuratif (Poza, 2009: 10). Cette vision disparaît à la fin du gothique, lorsque

l'artiste commence à opérer individuellement et cesse de fréquenter la guilde, perdant ainsi son anonymat et marquant le début de la vision personnelle, des idées et du style personnalisé. C'est alors que commence à se forger l'individualisme propre aux temps modernes.

L'art au Moyen Âge a reconnu son aspiration à la beauté (définie de manière large et ambiguë, c'est pourquoi il ne fait pas partie des beaux-arts), mais son objectif principal était de démontrer la vérité à travers des symboles et des images destinées à créer exemples, modèles de vie. Les manifestations étaient donc orientées au service de Dieu, éduquant moralement les hommes (Tatarkiewicz, 1990: 304).

L'art médiéval, à la fois roman et gothique, était un art chrétien dont la mission était d'éduquer les citoyens, d'instruire les gens, pour la plupart analphabètes. L'art est devenu le principal moyen de propagande de l'Église. Bien que ce soit avec le gothique que l'objectif est le mieux atteint, puisque les flux de personnes, d'argent et de connaissances le permettent.

Les missionnaires ont apporté avec eux cette vision européenne de l'art comme moyen d'éduquer l'homme méso-américain. L'évangile a été exposé à travers différentes disciplines (que les peuples autochtones connaissaient déjà), de sorte que la pénétration était plus grande, facilitant la nouvelle organisation socio-économique. Images, construction, sculpture, théâtre, peinture, narration, toutes ces disciplines ont servi comme outils mnémotechniques pour traduire l'idéologie des religieux dans la pensée indigène et leur rappeler les sermons (préceptes de l'action sociale, transferts de voix qui incitent à une certaine disposition sociale).

En résumé, les missionnaires connaissaient déjà bien l'enseignement de la langue et l'utilisation des moyens artistiques. En principe parce que le latin est une langue récurrente enseignée / apprise pour l'étude et l'échange entre les cultures, et parce que les langues vernaculaires commencent à être largement utilisées pour l'enseignement dans les systèmes éducatifs. Dans le même temps, à l'époque médiévale, l'art avait en lui-même une dimension pédagogique très importante, et il était utilisé par la religion pour pouvoir mobiliser la société vers ses commandements.

Il n'est pas surprenant que bon nombre de moyens pédagogiques utilisés comme stratégies et soutien dans les processus d'enseignement avec les peuples autochtones soient issus de ce contexte. D'autant plus que la valeur éducative et de socialisation de l'art dans l'apprentissage et la

formation est très élevée, car elle donne du contenu et du sens à la communication, permet l'implication des sens, des émotions et agit comme un modèle d'identification. Autrement dit, ils sont des moyens d'interaction entre l'enseignant et l'apprenti, des moyens d'appréhender les connaissances et de sensibiliser l'individu sur un sujet particulier.

Ainsi, le médium (mot dérivé du latin *medius*) fait référence à ce qui est entre deux éléments, et non seulement pour indiquer leur position, mais pour mettre en évidence l'interaction entre eux, la connexion établie entre les extrêmes. Le médium fait référence à la forme que prennent certains caractères ou qualités plus généraux entre les deux éléments, qu'ils finiront par partager de manière hyperbolique. Les médias permettent la communication et la compréhension de l'autre, de l'altérité, pour partager ainsi une réalité.

Dans les processus de communication, nous pouvons trouver différents types de médias, dont la fonction pédagogique est extrêmement importante. Cette fonction a été identifiée et utilisée par les missionnaires, pour atteindre leurs objectifs: que les individus passent par les transformations sociales nécessaires et que l'expansion de leurs compétences soit possible, visant à l'europanisation des nouveaux sujets du royaume.

Au-delà d'une recherche approfondie sur l'utilisation de chacun des médias, leurs fonctions pédagogiques et la manière dont ils ont été utilisés, nous ferons un bref résumé de chacun d'eux afin de réaliser une analyse conjointe sur la portée et les limites du processus d'évangélisation.

7.6.3.2. Les pictogrammes

Comme on peut l'imaginer, la peinture est un médium aussi ancien que les premiers groupements humains. Ses origines remontent à la présence d'humains préhistoriques et il est présent dans toutes les cultures, formant une tradition continue temporelle et spatiale qui continue de vivre jusqu'à notre époque. Leur présence, selon Wood et al (1991), peut être le résultat d'un besoin fondamental d'expression inné chez l'homme, il aurait également pu être un moyen de transmission d'informations pratiques.

La peinture a également été utilisée comme support pédagogique car, à travers elle et avec elle, il est possible d'exprimer des sentiments que la plupart du temps ne peuvent être communiqués

oralement, comme l'a dit le psychanalyste et peintre Guillermo Belaga dans une interview « entre le dicible et l'indicible, la peinture » (NEL, 2011). Actuellement, la dimension thérapeutique de la peinture est à l'honneur, elle est utilisée comme méthode de connaissance de soi, dans la compréhension des phénomènes de l'inconscient, la résolution des conflits, le travail et l'aide psychologique, etc. Tout cela témoigne de l'énorme potentiel qu'offre une expression artistique comme la peinture. Mais ce qui importe ici, c'est leur rôle de médium, le même que celui que les missionnaires ont pris en compte pour évangéliser.

Grâce à cette fonction, l'éducation a été utilisée pour promouvoir la communication, non seulement dans sa dimension orale, mais aussi dans sa dimension humaine. Contrairement à ce que l'on peut penser, les relations créées par la peinture peuvent être très intenses et atteindre une grande profondeur. Car en elles s'expriment des événements ou des phénomènes plus complexes dont la compréhension peut ne pas être évidente. De cette manière, un phénomène complexe, médiatisé par la peinture, peut être transmis à travers des expériences d'apprentissage figuratives ou symboliques, simplifiant son acquisition. C'est ce que Jackson (1986: 120) a identifié comme l'approche transformatrice de la pédagogie, c'est-à-dire la possibilité de transformation d'un être à travers un échange qualitatif effectué par des moyens tels que l'art, le design et toute autre manifestation artistique souhaitée.

Le potentiel pédagogique et didactique de la peinture est élevé dans la mesure où il constitue une méthode représentative facilitant la compréhension. De plus, c'est un outil interdisciplinaire qui permet à plusieurs disciplines telles que l'art, l'histoire, la religion, l'anthropologie, la géographie et bien d'autres de travailler ensemble, augmentant encore la valeur épistémique de ce que les œuvres représentent ou symbolisent.

Concernant la peinture, cette œuvre prend en considération une manifestation clé à travers laquelle s'est développée l'évangélisation, les pictogrammes. Ceux-ci ont été utilisés dans les catéchismes pictographiques, qui ne sont que de petits livres utilisés par les franciscains pour prêcher l'évangile. La particularité est qu'ils ont été écrits en nahuatl pictographique (le nahuatl manquait d'écriture telle que nous la connaissons, mais sa transmission a été effectuée à l'aide de pictogrammes), et, ultérieurement, écrits en alphabet latin.

Il a déjà été mentionné que la langue de médiation était le nahuatl, non seulement parce que c'est une langue présente dans tout le royaume (jouant plus ou moins le même rôle que le latin

en Europe, à la différence près que cette langue américaine était encore une langue maternelle - vivante-), mais parce qu'il avait un système "d'écriture" au moyen de symboles, ce qui rendait l'évangélisation beaucoup plus facile. Dans cette culture méso-américaine, deux arts s'étaient développés, la poésie et l'écriture picturale. La culture nahuatl avait réussi à développer une véritable tradition en matière de livres picturaux, appelée *āmoxtli*, ce qui signifiait une colonne vertébrale pour soutenir l'évangélisation à travers les livres.

En Occident, le mot *codex* (du latin « livre manuscrit ») est actuellement utilisé pour désigner ce type de matériel pictural ou les représentations symboliques faites par les peuples autochtones de la Mésoamérique (Aztèques, Mixtèques, Zapotèques, Mayas, Purépechas et autres). Dans ces documents étaient représentés des phénomènes de nature religieuse, sociale, politique, culturelle, économique et scientifique. Son objectif principal était la transmission des croyances, chronologies, rites, cérémonies, notions de nature sociale et économique, généalogies et alliances entre les seigneuries. Les codex ont servi de réceptacle culturel (Galarza, 1996).

Or, les pictogrammes étaient en fait des manifestations picturales miniatures, de sorte que leurs auteurs devaient être des peintres ou des dessinateurs (hommes ou femmes hautement qualifiés) avec une connaissance approfondie de la langue, ils étaient appelés *tlacuilos* (de Nahuatl *tlahcuiloh*: 'peintre', 'illustrateur'), parce qu'ils ont écrit de la peinture. Une caractéristique intéressante des codex est que personne ne les a signés, car une fois écrits, ils étaient la propriété de la communauté. En raison de leur importance dans la préservation des connaissances et de l'écriture, les *tlacuilos* avaient un rang social élevé, ils occupaient les centres religieux, économiques ou civils où ils fournissaient leurs services selon leur spécialisation. Les manuscrits étaient compilés dans les centres documentaires appelés *amoxcalli* (de *amoxli*, livre et *calli*, maison), qui appartenaient à l'élite, chargée de conserver le matériel et de réaffirmer ainsi son pouvoir. Cependant, l'accès était public, car l'éducation, en tant que bien universel et public, garantissait que la majorité de la population puisse accéder à son contenu (Galarza, 2009).

Cependant, la grande majorité des codex a disparu lors de la destruction massive de la conquête, en particulier après la prise des *amoxcalli* par les espagnols et plus tard dans les 'autos de fe'¹¹¹ organisés par les frères européens pour anéantir ce qu'ils considéraient comme des

¹¹¹ L'Auto (Acte) de Foi, également appelé *Autodafé*, était une cérémonie à caractère religieux-civil instituée par la Cour d'Inquisition, selon laquelle les personnes condamnées à mort par le feu ou à d'autres peines étaient condamnées

‘œuvres du diable’ (Galarza , 1996: 13). La culture pictographique a été d'une immense utilité pour les missionnaires qui, malgré le fait qu'ils considéraient que ces "peintures et personnages" étaient faits sous une inspiration diabolique, ont fortement inspiré leurs premières tentatives d'évangélisation.

Les frères ont cherché à transférer, avec l'utilisation de cette technique, le contenu de leurs confessionnaux, catéchismes, psaumes, sermons et autres œuvres religieuses pour l'usage des indigènes. La plupart d'entre eux ont été créés au début de l'évangélisation, au XVIe siècle. La différence entre ces codex et les catéchismes pictographiques, disent Quint Berdac de Comparán et Galván (2017) est la lecture temporaire qui en est faite, tandis que les premiers servaient à rappeler le passé, les seconds se faisaient dans le but de transculturer, c'est-à-dire changer quelque chose dans le futur.

Cette technique a été utilisée par les franciscains et les dominicains. Bien qu'en réalité c'était une méthode déjà présente dans le catholicisme (le christianisme primitif le prouve) d'il y a plusieurs siècles, puisque des images religieuses, des icônes, étaient utilisées pour évangéliser, depuis cette période, des images et des peintures ont été utilisées, plus que pour leur fonction esthétique, à des fins didactiques, pour éduquer dans la religion les peuples où le christianisme arrivait.

Ces matériaux ont été largement utilisés entre le XVIe et le XVIIIe siècle, jusqu'à présent on connaît l'existence de 35 à 42 catéchismes pictographiques recensés (Zamora, 2011 et Resines, 2007). Dans le cas de la Nouvelle-Espagne, on ne sait pas avec certitude qui fut le premier à utiliser ce type de dictionnaire, des auteurs comme León Portilla ou Palomera considèrent que c'était Jacobo de la Testera (Cortés, 1987: 59), étant donné la référence à cet auteur dans l'ouvrage *Historia Eclesiástica Indiana* de Jerónimo de Mendieta :

Venu sur cette terre, comme il ne pouvait pas apprendre aussi vite qu'il voulait la langue des Indiens, pour y prêcher, et comme son esprit ne supportait pas la procrastination (car il était très fervent), il se donna une autre manière de prêcher par interprète, apportant avec lui une toile peinte de tous les mystères de notre sainte foi catholique, et un Indien habile qui répétait aux autres dans leur langue tout ce que ce serviteur de Dieu disait, de sorte que cela fit grand profit chez les indigènes, et aussi

à faire publiquement acte de foi afin de mériter le pardon et le salut de leur âme dans l'autre monde. Par extension, il faisait allusion à l'acte de détruire des objets par le feu.

grâce aux représentations, qu'il a beaucoup utilisé¹¹² (Mendieta, cité dans Zamora, 2011: 2 traduction personnelle).

Ce qui peut être considéré comme un fait, c'est que c'est une méthode franciscaine, par excellence, car c'est l'Ordre qui a le plus utilisé des images auprès des peuples autochtones avant le début de l'évangélisation.

Pour Zamora (2011), les catéchismes pictographiques des missionnaires remplissent deux objectifs, celui de pouvoir communiquer avec une autre culture, mais en même temps ils sont un effort de traduction implicite de mots, de concepts, d'idées ou d'expressions en images que les indigènes pourraient comprendre et que les mots étaient impuissants à dire, par absence ou inexistence. La manière dont ces matériaux étaient utilisés était également importante. Autrement dit, le soutien et l'utilisation étaient tout aussi importants, car le sermon catholique a ses racines dans la prédication. Par conséquent, en récitant une certaine phrase, ils expliquaient sa signification en utilisant les images pour le faire. D'abord en espagnol et petit à petit en nahuatl et dans d'autres langues indigènes. Cette méthode d'apprentissage appelée 'méthode audiovisuelle' par Cortés (1987), fait écho au modèle d'apprentissage des langues contemporaines qui portent le même nom.

Ce qui est intéressant avec cette méthode, c'est qu'elle a permis à la fonction substantive (nommer les éléments) du langage d'être couverte par l'image, tandis que la fonction verbale occupait une grande partie des prières prédites. Ceci est très important, car il ne faut pas oublier que la fonction verbale consiste à être le noyau du prédicat. Le verbe joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue, car, étant la partie la plus importante d'une phrase, il indique le mode, le temps, l'action, la qualification d'un sujet. Ce qui signifie que le verbe est capable de transmettre une grande partie de l'information par lui-même.

Cela était particulièrement important car il s'agissait de deux civilisations complètement différentes, dont les langues et les cultures différaient complètement, ce qui fait de la traduction un phénomène extrêmement difficile à réaliser. Face à l'incompréhension de l'autre culture, la

¹¹² Venido a esta tierra, como no pudiese tomar tan en breve como él quisiera la lengua de los indios para predicar en ella, no sufriendo su espíritu dilación (como era tan ferviente), dióse a otro modo de predicar por intérprete, trayendo consigo en un lienzo pintados todos los misterios de nuestra santa fe católica, y un indio hábil que en su lengua les declaraba a los demás todo lo que el siervo de Dios decía, con lo cual hizo mucho provecho entre los indios, y también con representaciones, de que mucho usaba. (Mendieta, citado en Zamora, 2011:2)

traduction devait donc être réalisée grâce à la fonction verbale et non à la transcription du vocabulaire. C'est-à-dire à l'explication directe des phénomènes par l'action du verbe. Si les scribes indigènes devaient connaître la langue pour peindre une histoire, les frères, pour leur part, devaient recourir aux éléments disponibles et les simuler afin que les indigènes comprennent la signification idéologique et la valeur symbolique des concepts abstraits du christianisme.

Par conséquent, ils décidèrent de créer un système mixte avec des attributs et des signes chrétiens pour transcrire leurs textes religieux dans la langue indigène. Cela est visible, par exemple, dans le Catéchisme du frère Pierre de Gand, dans le pictogramme 17 où un colibri apparaît en vol, entouré d'un demi-cercle jaune. La symbolique fait allusion dans ce cas au mélange de deux divinités, d'une part, à *Huitzilopochtli* (dont la représentation est un colibri, puisque son nom signifie colibri du sud), dieu du soleil et de la guerre; et de l'autre, au Saint-Esprit, communément représenté par une colombe (cf. Figure 44). Bien que dans ce cas, il est évident que le choix est davantage dû à une question d'identification indigène qu'à une précision absolue. Le colibri a été choisi pour la ressemblance qu'il a avec la colombe, les deux symboles divins dans leurs cultures respectives (Quint Berdac de Comparán et Galván, 2017).

Figure 44 Le colibri dans les pictogrammes catéchétiques du frère Pierre de Gand (gauche) et dans le codex de Mendoza (droite).



La présence de couleurs est un élément d'une grande importance dans les catéchismes pictographiques, car ils ont attribué à chaque couleur une signification particulière, conformément

aux directives Mexica. Les couleurs les plus récurrentes dans les catéchismes étaient: rouge, vert, jaune, ocre, bleu, gris, sépia et rose, toutes d'origine minérale, végétale et animale, bien qu'elles utilisent également des colorants d'origine animale. Selon Cortés (1987: 99), certaines significations étaient les suivantes: le noir était lié au nord et à la mort; le bleu au sud et au jade; le rouge à l'orient, la lumière, le sang et le feu; le blanc à l'ouest, la finitude et l'éloignement et la juxtaposition du rouge et du noir symbolisaient la sagesse.

Le *Libro de Oraciones* (Livre des Prières) du XVI^e siècle, de Fray Jacobo de Testera (ou Tastera), de l'ordre franciscain, reconnu pour le matériel éducatif qu'il a utilisé pour évangéliser dans toute la Nouvelle-Espagne est remarquable. Ce manuel, également connu sous le nom de « Catecismo testeriano », peut avoir été inspiré par les pictogrammes créés par le frère Pierre de Gand. Selon l'INAH (2019), des recherches récentes indiquent que les *tlacuilos* sont les auteurs du document.

Dans le livre de 41 pages, les images illustrent les principales prières de la doctrine chrétienne, accompagnées de gloses en nahuatl. Il s'agit d'un petit document, 18 feuilles de papier européen de 16 x 31 cm, avec des peintures des deux côtés de la feuille. Les images sont réparties sur sept bandes, dans certains cas, il y a un espace pour incorporer la description dans la langue indigène. Ce sont des images de traits simples et colorées en vert, rouge, jaune et bleu ciel. Le document contient les principales prières (Ave María, Pater Noster, Credo, Salve Regina), les dix commandements, les sacrements, des indications sur la façon de prier et réciter le chapelet, des indications pour l'entrée dans le Temple, pour la confession générale, pour la prise d'eau bénite, pour adorer le Saint-Sacrement, entre autres. Dans ce catéchisme apparaissent des éléments graphiques qui étaient utilisés par les *tlacuilos* avant l'arrivée des conquérants, tels que (cf. Figure 45):

- La virgule du mot sous la forme d'une spirale, une représentation générale de la Parole, est dessinée comme un minuscule rouleau qui sort de la bouche d'un ou plusieurs personnages. Sa couleur et sa forme ont déterminé le message envoyé. S'il apparaissait déformé, avec des points ou en rouge, cela indiquait la gravité du message. S'il était ondulé et bleu, il faisait allusion à un message clair, élégant et bienveillant (CIESAS, 2012).
- Le ballot (fardeau) funéraire en position déployée, apparaît comme un gros ballot formé par une pièce textile qui entoure un cadavre (parfois il est mis en évidence par la présence d'un

crâne au-dessus du dessin). Le corps enveloppé rappelle le méso-américain, bien qu'il apparaisse parfois en position étendue et le visage découvert, dans le style européen (comme on le voit sur l'image) (CIESAS, 2012).

- La fleur, qui, dans la tradition iconographique méso-américaine, pouvait renvoyer à de multiples éléments, comme les *Xochimanque*, qui étaient les officiers des fleurs; à *Macuilxóchitl*, dieu fleur; aux festivals et cérémonies; à l'usage médicinal d'une plante; comme symbole de parfum pour les dirigeants; comme symbole de puissance; elle pouvait également faire référence au pays d'origine. Dans la plupart des cas, c'est un symbole lié à la seigneurie, bien qu'il soit également valable pour les éléments de nature cosmique. Dans les catéchismes, les fleurs font allusion à Pâques, période de renouvellement et de reconnaissance de la plus haute entité chrétienne; sauf lorsqu'ils sont accompagnés de gens qui font alors allusion à l'attitude enthousiaste de la personne et à la béatitude de ceux qui se connaissent dignes du ciel. (CIESAS, 2012).

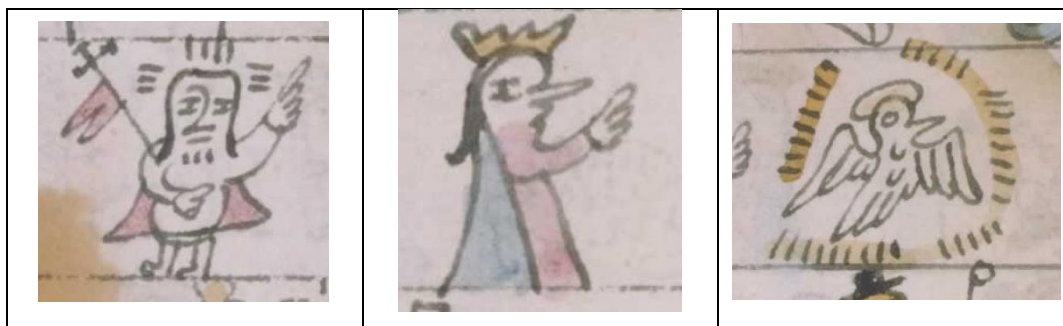
Figure 45 Détails du catéchisme testeriano. Le mot (à gauche), le paquet (au centre), la fleur (à droite).



Source : CIESAS 2012.

Du côté chrétien, les références déjà connues abondent, bien qu'avec des lignes indigènes. Par exemple, les icônes chrétiennes en tant que représentations d'êtres humains. Les icônes de Jésus, Marie, le Saint-Esprit se distinguent (cf. Figure 46). Ceux-ci sont généralement représentés dans des vêtements rouges, une couleur utilisée par le *tlacuilo* pour mettre en évidence la puissance de la figure représentée.

Figure 46 Jésus (à gauche), la vierge (au centre) et le Saint-Esprit (à droite) dans le catéchisme *testeriano*.



Source : INAH. (2019).

Les corps ont généralement une forme pyramidale pour indiquer la connexion avec le ciel et sa relation avec la terre. Des robes blanches et des visages ronds sont mis en évidence pour indiquer la présence européenne. Le jaune des cercles (comme celui que l'on voit dans le glyphe de l'esprit saint) fait référence au pouvoir divin ou à la provenance divine, également symbole de sainteté.

La vierge est représentée avec une couronne jaune et un manteau bleu, pour faire référence au ciel et à la pureté. Dans certains cas, le pictogramme est représenté avec un petit 0 à côté, ce qui signifie selon Resines « Maria, seule et unique » (Resines, 1992: 297).

De nombreux éléments picturaux font l'objet d'une analyse plus approfondie. De la même façon que les quelques dizaines de catéchismes des ordres mendiants, publiés entre les deux siècles que l'évangélisation a duré, le « catecismo testeriano » a profité des codex indigènes pour élaborer ses illustrations, et en même temps, toutes la sémiotique - y compris les formes, couleurs, positions, distributions, allusions, entre autres. L'œuvre du Prêtre Pierre de Gand est remarquable, qui, en moins de trente ans, a développé une activité éducative sans précédent. Grâce à l'utilisation des ressources de la culture mexicaine et à sa grande capacité intuitive, il a pu projeter le haut potentiel didactique des codex dans sa mission évangélisatrice.

Représenter les figurations catholiques était un véritable défi pour les missionnaires, d'autant plus que les concepts et les idées manquaient de points de comparaison entre les peuples autochtones. Cependant, les pictogrammes (l'étape précédente de l'écriture phonétique) étaient vraiment adéquates pour que le contenu abstrait puisse être assimilé (peut-être pas compris au

début) par les peuples autochtones, de sorte que la signification éducative, nous dit Cárceles (1990 : 1374), a une grande valeur, car il s'agissait d'amener l'indigène dans une religion complètement différente, pleine de concepts qui échappent même à un occidental lui-même, et, surtout, un grand effort d'adaptation à sa pensée et à ses formes de communication.

De toutes les disciplines artistiques, les peintures, les gravures et les illustrations ont eu une diffusion beaucoup plus grande et, par conséquent, le succès obtenu a été considérable. En effet, ce type de soutien était déjà largement connu et utilisé par les communautés autochtones précolombiennes, car elles les utilisaient pour transmettre leur culture et leurs pratiques. Fray Toribio de Benavente, dans son *Historia de los Indios de la Nueva España* (vers 1536), mentionne:

pendant que j'étais à Cholollán à l'époque du Carême, c'est une grande ville près de la ville de Los Angeles, il y en avait tellement venus se confesser, que je ne pouvais pas leur adresser un message comme je le voulais, et je leur dis: je ne peux confesser que ceux qui apportent leurs péchés écrits et représentés en images, car c'est quelque chose qu'ils connaissent et comprennent, parce que c'était leur mode d'écriture; et je ne l'ai pas dit aux sourds, parce qu'alors tant de gens ont commencé à apporter leurs péchés écrits, que je n'y arrivait plus, et eux alors s'aidant d'une paille, et moi montrant les images d'une autre, ils se confessèrent rapidement; et de cette façon, il devint possible d'en confesser beaucoup, car ils apportèrent des dessins avec des caractères et des personnages si nets qu'il n'était plus nécessaire de leur demander de préciser ce qu'ils avaient écrit ou dessiné¹¹³ (Cité dans Civallero, 2007).

Le succès de cette méthode comme ressource pédagogique dans l'enseignement chrétien a été très élevé et a eu des répercussions au-delà des frontières de la Mésoamérique et de l'Amérique latine. Car dans un décret de la 25e session du Concile de Trente (tenue le 15 décembre 1563), il est conseillé que « les évêques enseignent avec diligence, à travers les histoires des mystères de notre rédemption, exprimés dans des peintures et d'autres images ; que les gens soient instruits et

¹¹³ Una cuaresma estando yo en Cholollán, que es un gran pueblo cerca de la ciudad de los Ángeles, eran tantos los que venían a confesarse, que yo no podía darles recado como yo quisiera, y díjeles: yo no tengo de confesar sino a los que trajeren sus pecados escritos y por figuras, que esto es cosa que ellos saben y entienden, porque ésta era su escritura; y no lo dije a sordos, porque luego comenzaron tantos a traer sus pecados escritos, que tampoco me podía valer, y ellos con una paja apuntando, y yo con otra ayudándoles, se confesaban muy brevemente; y de esta manera, hubo lugar de confesar a muchos, porque ellos lo traían tan bien señalado con caracteres y figuras, que poco más era menester preguntarles de lo que ellos traían allí escrito o figurado. (Citado en Civallero, 2007)

confirmés dans les articles de foi, qui doivent être constamment rappelés et médités, et que de grands fruits soient tirés de toutes les images sacrées »¹¹⁴ (cité dans Cárceles, 1990: 1372).

Cette méthode a renforcé et rationalisé le syncrétisme culturel, mais elle était encore loin de ce que la Couronne recherchait. Les frères, lorsqu'ils ont utilisé ces pratiques, ont reporté la vision mixte (polythéiste) des peuples autochtones, et le vocabulaire espagnol a fini par incorporer les termes que les peuples autochtones utilisaient dans leur écriture. La peinture dans les catéchismes montre cette symbiose culturelle et manifeste le haut potentiel didactique du support dans l'évangélisation et l'enseignement de l'espagnol.

7.6.3.3. Le théâtre

Le théâtre a occupé une place prédominante dans de nombreux systèmes éducatifs contemporains dans de nombreuses sociétés à travers le monde. Son rôle instructeur l'a placée comme l'une des représentations artistiques préférées des formateurs. Cependant, il y a un débat parmi les experts du théâtre concernant le rôle du théâtre lui-même. Certains chercheurs considèrent qu'il s'agit d'un médium utile en didactique, tandis que d'autres considèrent que le théâtre lui-même est une pédagogie. En d'autres termes, certains chercheurs voient le théâtre comme un mécanisme de transmission, tandis que d'autres le considèrent comme l'objet de l'apprentissage lui-même. Dans les deux cas, il se présente comme une méthode pédagogique où un ensemble de valeurs, règles, principes, préceptes, modèles et de nombreuses données théoriques et pratiques sont présents, et dont le but est de guider les interventions de l'enseignant afin d'améliorer l'apprentissage de tous les participants. (Laferrère, 1999: 56).

La pédagogie théâtrale suppose donc un enseignement qui se prolonge au-delà de l'espace d'apprentissage pour former un projet culturel (*ibid.*). Autrement dit, lorsque l'on travaille avec des individus insérés dans une société, l'action éducative encourage l'expérience éducative et les compétences mobilisées chez l'apprenti sont utilisées dans leur communauté. Le théâtre mobilise

¹¹⁴ “enseñen diligentemente los obispos que, por medio de las historias de los misterios de nuestra redención, expresadas en pinturas y en otras imágenes se instruye y confirma al pueblo en los artículos de la fe, que deben ser recordado y meditados continuamente y que de todas las imágenes sagradas se saca gran fruto” (citado en Cárceles, 1990: 1372)

l'apprentissage au sein de l'individu et en dehors de l'école, donc tout projet de formation avec le théâtre est aussi un projet de culture.

L'origine des mots théâtre, drame, tragédie et comédie (tous liés à cet art) est grecque. Ce qui nous renseigne sur la quasi-certitude de l'origine de cette pratique sociale. Ce sur quoi il y a moins de consensus, c'est le rôle original qu'il a assumé. On dit souvent que c'est une pratique dérivée d'un ancien rite, dont l'origine remonte à environ 600 av. C., pour vénérer Dionysios, dieu de la végétation et du vin. En pratique, un groupe d'hommes déguisés en satyres a re-présentaient des scènes mythologiques, accompagné d'un groupe de chorales et de danseurs (Gross et Hildy, 2008). Cependant, peu de preuves existent pour confirmer cette affirmation.

En tout état de cause, des représentations comme la tragédie et la comédie sont issues d'actes communautaires qui répondaient à des situations politiques conflictuelles. Autrement dit, il s'agissait de représentations visant à favoriser ou à nuire à des groupes dont les intérêts étaient contraires. La tragédie, par exemple, a rassemblé un ensemble d'histoires d'origine épique mettant en évidence des aspects tels que la souffrance, la mortalité, la fatalité, la responsabilité, la culpabilité, la vengeance, la reconnaissance, la persuasion, la colère, la déception, la résistance et la difficulté à comprendre le divin. Tous ces éléments apparemment fixes ont été modifiés chaque année afin de produire des versions faisant allusion au présent et aux conflits proches du spectateur. La dialectique de l'épopée a été délocalisée sur la scène. La plupart des représentations tirent leur origine du conflit. Le théâtre était une extension de l'arène où l'influence et le pouvoir politique, mais aussi le contrôle familial et le gouvernement de la civilisation grecque étaient contestées, à la fois de la ville elle-même et d'autres villes (Taplin, 2001).

Lorsque le théâtre atteint l'Empire romain, des siècles plus tard, il conserve son rôle éducatif. La conquête du monde grec impliquait l'inclusion de certaines pratiques culturelles qui fonctionnaient comme une stratégie politique légitimante. Les dieux grecs ont été importés et assimilés par les Romains et adaptés à la culture romaine, divers textes ont été traduits, et les pièces d'Andronicus, Naevius et Ennius ont été utilisées et réécrites (à la fois dans des pièces de théâtre et dans des poèmes épiques) pour glorifier la ville de Rome (Wiles, 2001: 50). Finalement, le théâtre a eu un succès sans précédent lors de multiples festivals, jeux, funérailles, inaugurations de temples et de gouvernement, gagnant une place dans la société romaine. Dans le théâtre romain, la métaphore centrale de la pièce est militaire, reflétant un état militarisé. Les spectateurs sont la

raison pour laquelle une pièce est mise en scène, et ce sont eux que le théâtre cherche à diriger. Le théâtre, ainsi que les parcs, les galeries d'art et les maisons d'habitation étaient les principales sources de prestige et de soutien politique pour un gouverneur romain (*idem*, 58).

Le même processus s'est produit avec l'arrivée du christianisme dans l'Empire romain, et même après sa disparition. Si le théâtre a d'abord été considéré comme une source d'obscénité et de péché (ce que la religion cherchait à combattre), certains facteurs ont été décisifs dans sa préservation et son intégration dans les sociétés chrétiennes, comme le fait qu'en lui se manifestaient la liberté d'expression, le débat politique et une manière ludique de créer une communauté. Cependant, certains aspects ont changé, le théâtre a cessé d'être tenu dans presque tous les espaces ouverts (en particulier à son apogée, au VIIe siècle) pour se limiter aux espaces établis tels que les amphithéâtres.

Le théâtre a d'abord été incorporé comme musique antiphonaire (chants liturgiques) pour faire place à la représentation de certains actes et enfin permettre l'existence de certains festivals où le théâtre est devenu un élément fondamental de la célébration, comme le carnaval, la passion du Christ, Noël, entre autres. En théologie chrétienne, le théâtre sert d'intermédiaire entre le spectateur et la vérité divine. Si dans le monde classique il y avait des pôles culturels (grandes villes comme Athènes ou Rome) et de grands auteurs comme Euripide et Menandre qui enrichissaient et diversifiaient la pratique théâtrale, au Moyen Âge ils ont cessé d'exister, le lien qui unit les communautés sera la religion chrétienne et Le latin comme langue commune. Au cours de cette période, le drame évolue progressivement dans les églises (qui se produisent constamment entre le IXe et le XVIe siècle), débordant de plus en plus sur les spectacles de rue.

En comprenant l'énorme potentiel de conversion, le théâtre devient un élément éducatif et transmetteur de la parole religieuse, un véhicule pédagogique d'adhésion qui cédera la place à la vulgarisation du théâtre tel que nous le comprenons aujourd'hui, d'abord en Angleterre puis en France, Catalogne, Suisse, Italie, Allemagne et Pays-Bas, se poursuivant encore plus tard, quand il devint de plus en plus sophistiqué jusqu'au début de la Renaissance (*idem*, 66).

Le théâtre américain arrive avec des ordres mendiants au Mexique au début du XVIe siècle. En particulier, le théâtre missionnaire trouve son origine dans l'ordre des franciscains, qui créent des représentations ouvertes, de nature populaire et didactique, étroitement liées aux traditions indigènes, les reliant aux événements les plus importants du calendrier catholique. Les

performances franciscaines firent un usage minimal des discours, en utilisant le mimétisme, les gestes, les décors, les costumes, la musique et le son, afin de parvenir à un enseignement visuel divertissant et accessible, capable de transmettre la morale chrétienne et de réaliser la conversion religieuse (Márquez, 2018).

L'objectif du théâtre missionnaire est d'évangéliser et de catéchiser la population indigène. C'est un outil utilisé en raison de son fort potentiel pour pouvoir représenter des scènes sans avoir besoin de les expliquer. Le théâtre exprimait ce que la bouche ne disait pas, c'est-à-dire que le langage scénique a pu transmettre des idées et des arguments plus efficacement. La limitation linguistique (le manque de langage commun) fit que les frères utilisent le théâtre pour souligner la parole divine, pour mettre en valeur les expressions corporelles qu'elle transmet à l'être humain et pour voir dans les acteurs la proximité du divin, les invitant à faire partie du mystère. Il s'agissait de la mise en œuvre de la fonction emphatique, de la fonction expressive et de la fonction performative.

Le premier facteur pertinent de réussite de cette pratique fut l'identification par les franciscains des pratiques artistiques des populations autochtones. Comme le souligne le prêtre Pierre de Gand dans sa lettre adressée à ses frères du Couvent des Flandres, en date du 23 juin 1558:

Mais par la grâce de Dieu, j'ai commencé à connaître et à comprendre leurs conditions et leur bonté, et comment je devais être avec eux ; l'adoration de leurs dieux consistait à chanter et à danser devant eux [...] et comme je l'ai vu ceci et que toutes leurs chansons étaient dédiées à ses dieux, j'ai composé des vers très solennels sur la Loi de Dieu et de la foi, sur la façon dont Dieu s'est fait homme pour sauver la lignée humaine, et sur la façon dont il est né de la Vierge Marie, la laissant pure et sans défaut; Cela, plus ou moins deux mois avant la Nativité du Christ, et je leur ai aussi donné des uniformes à peindre pour danser, parce que dans ce moments-là qu'ils étaient utilisés [...] entre eux "¹¹⁵ (dans García Izcabalceta, 1886: 223)

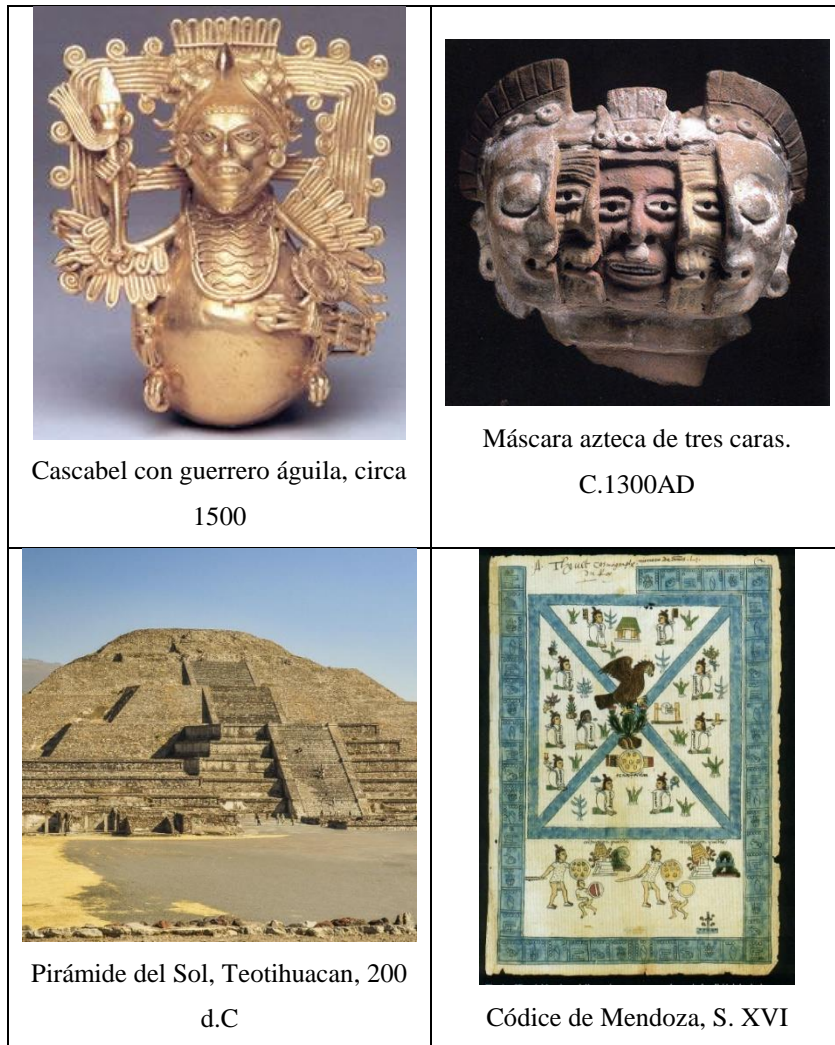
¹¹⁵ Mas por la gracia de Dios empécelos a conocer y a entender sus condiciones y quilates, y cómo me había de haber con ellos, y es que toda su adoración dellos a sus dioses era cantar y bailar delante dellos [...] y como yo vi esto y que todos sus cantares eran dedicados a sus dioses, compuse metros muy solemnes sobre la Ley de Dios y de la fe, y cómo Dios se hizo hombre por salvar al linaje humano, y cómo nació de la Virgen María, quedando ella pura e sin mácula; y esto dos meses poco más o menos antes de la Natividad de Cristo, y también diles libreas para pintar en sus mantas para bailar con ellas, porque así se usaba entre ellos [...]" (Citado en Amate, 1992: 513)

Dans le monde indigène, les activités culturelles étaient un facteur commun, il a déjà été mentionné que l'école avait un caractère public et universel, et que l'individu était prêt à faire partie d'une société plurielle dont les frontières et la théologie (polythéiste) étaient ouvertes. Les expressions culturelles du monde aztèque, quelle que soit leur forme (littérature, sculpture, céramique et orfèvrerie), ont constitué l'un des ensembles de connaissances les plus vastes et les plus importants des cultures précolombiennes à travers le continent. Parmi les pratiques les plus remarquables figurent (cf. Figure 47):

- Le fait que le peuple aztèque était un très bon peuple sculpteur. La sculpture est généralement associée à de grands bâtiments et est monumentale et réaliste. La plupart des créations sont consacrées à des divinités, des mythes, des légendes ou des dirigeants.
- L'orfèvrerie. Ayant des connaissances en physique, les Aztèques développèrent diverses techniques de fusion des métaux, créant un grand nombre de bijoux en or, argent et pierres précieuses comme la turquoise, l'améthyste, le jade ou le cristal de roche ou avec des coquillages, qu'ils utilisaient pour décorer leur corps.
- La céramique était la manifestation artistique la plus répandue, en particulier avec des thèmes religieux parmi lesquels se distinguent les figurines féminines de la fertilité et les représentations des dieux.
- Les manuscrits (codex) ont été utilisés pour consigner des récits historiques, religieux ou cérémoniels. La poésie était une expression culturelle répandue, en fait, la culture mexicaine se distingue par l'énorme présence de la poésie et par la louange du beau, de l'éphémère et de la subtilité de la vie.

Les expressions artistiques ayant un caractère social, il s'agit d'un art d'État, non pas parce qu'il en émane, mais parce que grâce à l'État l'identité du peuple Mexica s'est renforcée. De même, et compte tenu de l'importance de la religion dans la société, de nombreuses manifestations artistiques ont des composantes mythiques.

Figure 47 quelques représentations artistiques de l'empire aztèque



Source : Wikimedia Commons, 2020

En ce qui concerne le théâtre, (Guerra (2015: 216) les appelle « ethnodrames », c'est-à-dire un type de représentation marginale qui a été étudié avec des modèles et des éléments théâtraux ou religieux. C'est ainsi qu'il qualifie le théâtre Nahuatl, pour le différencier des « eurodrames »), la civilisation aztèque ayant un large éventail de représentations. Selon León-Portilla (1959: 15), toutes ces représentations pourraient être organisées en quatre groupes (qui peuvent également être visualisés comme des étapes de développement de la pratique artistique): les festivités en l'honneur des dieux, les comédies et les jeux, les mythes et légendes et comédies ou drames socio-familiaux.

Les plus anciennes formes de danse, de chant et de performance qui s'installèrent définitivement dans les arts dramatiques précolombiens étaient les festivals en l'honneur des dieux. Ce premier moment se distingue par la présence de la performance avec des chansons et des danses (*netotiliztli*) qui eurent lieu lors de fêtes populaires, qui étaient répétées quelques jours à l'avance. Le jour de la fête, les personnes concernées portaient des masques (indiquant le caractère théâtral d'origine). Les chœurs étaient composés de jeunes filles, de prêtres et d'étudiants. Alors que les acteurs pouvaient être considérés de deux types, d'une part, ils comprenaient les personnes préparées (prêtres et étudiants des centres éducatifs) et les gens en général, qui en costumes établissaient des dialogues avec les dieux, chantaient des hymnes et développaient des formes d'interprétation flexibles des mythes et pratiques emblématiques de la religion Nahuatl. D'un autre côté, il y avait les acteurs qui incarnaient le rôle des dieux dans la pièce, qui ont fini par être sacrifiés à la fin de la cérémonie. En même temps, des sacrifices d'animaux et d'oiseaux ont été consentis. Ces fêtes étaient organisées en lien étroit avec le cycle agricole et pouvaient être organisées tous les mois ou tous les vingt jours. Toutes les classes sociales y participaient. À certaines occasions, le « paysage » (scénographie) était improvisé, comprenant des forêts artificielles, des décorations symboliques telles que du papier, de la toile cirée, des fourrures, etc. (*ibid.*).

Le deuxième groupe était composé des différentes classes de comédie et de divertissement jouées par ceux qui aujourd'hui seraient appelés marionnettistes, jongleurs et même prestidigitateurs. Dans la période préhispanique, il y avait des écoles de danse et de divertissement, consacrées non pas aux dieux, mais au plaisir des autochtones dans leurs fêtes. Selon León-Portilla (1959), ce groupe comptait plusieurs personnalités. D'une part, le *Teuquiquixti* (celui qui fait sauter ou sortir les dieux), semblable à un marionnettiste qui exerçait des fonctions sur la place du marché et dans les cours des palais. Il y avait aussi le *Motetequi* (celui qui se détruit), dont la fonction était de faire croire au public qu'il s'était coupé les mains et les pieds et qu'il apparaissait alors entier, une sorte d'illusionniste moderne. Un autre illusionniste commun était "celui qui met le feu aux maisons des autres" qui faisait croire qu'il avait incendié des maisons et révélait plus tard qu'il s'agissait d'un canular. Une figure très similaire à celle du bouffon médiéval est apparue sur les places des villes. Il chantait, interprétait et imitait des personnages, des animaux ou des choses, tout en se caractérisant avec agilité. Ses actes visaient à divertir le public, mais aussi à attirer son attention sur des questions plus profondes. Cela est visible dans le *Poema de travesuras* (Poème

des espiègeries), dans *Cantares mexicanos*, où le bouffon joue des hommes, des mammifères et des oiseaux, mettant le masque équivalent pendant qu'il les interprète (cf. Tableau 26) :

Tableau 26 *Poema de travesuras.*

<p><i>Mi gran jefe, llego: yo vengo a reír. Soy cara traviesa, flor es mi canción. [. . .] En pie está el Árbol Florido [...] Hemos venido en la entrada de la lluvia del dios único, en sus ramas andas tú, Faisán Precioso, andas cantando: Iyao, iyao jama jama joy. Me responde: Mi casa está llena de rumores, y yo estoy bailando delante de los hombres; Aya, fofo huehue an. [...] Yo soy el cara traviesa, soy tordo de cuello rojo y ya grita mi cantar: jojojon jojojon [...] [. . .] [...] Soy ave quetzal y vengo volando, entre pasos difíciles vengo de junto a la guerra. Soy precioso tordo de rojo cuello, vengo volando: vengo a convertirme en flor, yo en Conejo ensangrentado. [. . .] Vengo ya, otra vez vengo, soy el Loro parlanchín. Ya canto: oíd mi canto que lo estoy esparciendo, ya parototeo con mi sobrino [...] Sóy el Loro parlanchín: allá voy a tomar mi canto ...</i></p>	<p><i>Mon grand patron, j'arrive: je viens pour rire. Je suis le visage espiègle, la fleur est ma chanson. [. . .] Debout est l'arbre en fleurs [...] Nous sommes venus à l'entrée de la pluie du Dieu unique, Dans ses branches tu marches, magnifique faisán, tu chantes: Iyao, iyao jama jama joy. Il me répond: Ma maison est pleine de rumeurs, et je danse devant des hommes; Aya, fofo huehue an. [...] Je suis le visage espiègle, Je suis une grive au cou rouge et mon chant crie déjà: jojojon jojojon [...] [. . .] [...] Je suis un oiseau quetzal et je viens pour voler, Je viens péniblement de cotoyer la guerre. Je suis une belle grive avec un cou rouge, Je viens voler: je viens pour devenir une fleur, Moi en lapin ensanglanté. [. . .] Je suis déjà là, je viens à nouveau, Je suis le perroquet bavard. Je chante déjà: entendez mon chant que je diffuse partout, Je discute déjà avec mon neveu [...] Je suis le perroquet bavard: c'est là-bas que je vais chercher mon chant ...</i></p>
---	---

Source : cité dans Frenk, 1993, sans page. Traduction personnelle qu français.

La mise en scène des grands mythes et légendes de la culture Nahuatl. Dans cet ensemble, les grands mythes et légendes qui ont façonné la société mexicaine et l'individu en son sein furent mis en scène. Parmi eux, les *Tlaquetzque* (ceux qui font bouger les choses), chargés de répéter les anciennes légendes à travers les places et les marchés des villes. Le *Tlaquetzqui*, ou narrateur, était chargé de rappeler les mythes fondateurs aux populations, mais aussi de les faire connaître aux populations qui rejoignaient le royaume. Selon une autre modalité, plusieurs *tlaquetzque* apparaissaient, et ils jouaient différents personnages mythologiques. Beaucoup de ces dialogues étaient de véritables pièces de théâtre, car les dialogues alternaient avec des danses, des costumes et des hymnes choraux. Ils ont eu tellement de succès qu'ils remplissaient les places quand ils étaient représentés. L'objectif comme l'indique León-Portilla (1959: 32), était de « pénétrer la

psychologie des personnages, d'essayer de montrer quel est le sens qu'ils donnent à leur vie, les problèmes auxquels ils sont confrontés et la solution heureuse ou malheureuse que le destin leur réserve ».

Enfin, il y a des indices de ce que l'on pourrait appeler de façon analogue des « comédies ou drames » avec un argument lié aux problèmes de la vie sociale et familiale. Ce groupe comprend des soi-disant « scènes ou petites images de la vie de famille ». Dans le livre *Cantares mexicanos*, apparaissent plusieurs exemples de ce type de poèmes de la 'légèreté' (León-Portilla, 1959). Dans l'un de ces poèmes, le thème du plaisir chez les humains est abordé (cette œuvre est devenue un opéra en 2015, présenté dans la Ville de Mexico), il se déroule entre musique, danse et un langage trop métaphorique qui a une double signification. Les personnages féminins sont appelés *ahuianime* (celles qui rendent heureux les hommes), pour cacher qu'ils sont des femmes de plaisir. Tout le temps, les personnages jouent avec des mots et des concepts comme la fleur et l'oiseau qui font implicitement référence à la sexualité humaine. Le centre de ce poème est un drame sur l'amour, le plaisir et la transe dépressive entre eux. Le travail des personnages dans la pièce semble être de rappeler au spectateur que la vie s'étend au-delà de ces deux états.

Le théâtre Nahuatl, comme on peut le voir dans ces quatre ensembles, était en pleine évolution avant l'arrivée des Espagnols qui, bien qu'ils en aient censuré des parties, ne pouvaient pas les éradiquer. Au contraire, les responsables de l'œuvre évangélisatrice purent constater leur rôle pédagogique chez les Mexicains et l'utilisèrent pour effectuer la conversion. Car « cet univers merveilleux, presque magique des Nahuas, structuré sur la base d'une vision esthétique du monde, trouvait son fondement et sa vérité dans les « fleurs et les chansons », c'est-à-dire dans le symbolisme et la poésie, qui ils ont si admirablement unis dans l'action dramatique » (*idem*: 35).

Comme les deux éléments, la fleur et le chant, étaient si importants, la poésie en langue nahuatl trouve son équivalent dans l'expression *in xóchitl, in cuícatl* (fleur et chant). Les deux façonnent la poésie, mais aussi l'art en général, ils sont un symbole par lequel la vérité apparaît devant les hommes et le moyen par lequel « les vrais mots » atteignent les hommes sur terre. Dans les représentations artistiques, l'homme indigène cherche à oublier la limite qui existe entre sa vie et celle des dieux, les ramenant à leur propre dimension, oubliant que tout disparaît, et que le sens se retrouve, là où on s'y attend le moins. Comme Nezahualcōyotl l'a déclaré dans l'un de ses poèmes « Chant triste » (cf. Tableau 27) :

Tableau 27 Chant triste, Nezahualcōyotl

<p>Ni hual choca in ni hual icnotlamati zan ca anicnihuan azo toxochiuh on ¿ma ye ic ninapantiuh can on Ximohuayan? Nihuallocoya.</p> <p>(...)</p> <p>Quin òctlamati noyōllo niccaqui in cuīcatl, niquitta in xōchitl ¡Māca in cuetlahuia in Tlālticpac!</p>	<p>Aquí me pongo a llorar me pongo triste. Soy solo un cantor Vean, amigos míos acaso con nuestras flores ¿he de vestirme allá donde están los que no tienen cuerpo? Me pongo triste</p> <p>(...)</p> <p>Al fin comprendí mi corazón escucho el canto veo las flores ¡Que no marchiten en la Tierra!</p>	<p>Ici je commence à pleurer je deviens triste. Je suis juste un chanteur Vous voyez, mes amis peut-être avec nos fleurs Dois-je m'habiller là-bas où sont ceux qui n'ont pas de corps? Je deviens triste (...) J'ai enfin compris mon cœur J'entends le chant Je vois les fleurs Qu'elles ne se flétrissent pas sur Terre!</p>
--	--	---

Source : León-Portilla (1978).

A travers ce dialogue intérieur, le roi poète se présente comme un porte-parole de l'existence. Sa poésie est une manifestation qui lui permet d'affirmer et de graver dans l'âme ce qu'il y a de plus précieux, à travers elle il affirme ce qui "peut persister et rester, et qui en soi ne peut pas le faire" (Guerrero, 2014: 133).

Ce bref aperçu sert à illustrer le terrain fertile sur lequel le missionnaire franciscain, qui nageait déjà dans une riche tradition artistique européenne, pouvait travailler. C'est particulièrement utile si l'on considère l'impossibilité d'organiser les fêtes selon leur calendrier liturgique. Face à cela, le frère prend les fêtes indigènes et en crée des « paraliturgies », de la même manière que les premiers chrétiens ont utilisé les liturgies qui les ont précédées pour toucher une population plus large.

Le cas du prêtre Pierre de Gand se démarque, car il avait passé du temps avec les indigènes, et avait pu confirmer l'impossibilité pour la plupart d'entre eux d'assister au catéchisme: « les gens ordinaires étaient comme des animaux sans raison, indomptables, que nous ne pourrions amener à l'union et à la congrégation de l'Église "parce que" ils fuirent comme des sauvages loin des frères et bien plus des Espagnols » (Lettre du prêtre Pierre de Gand au Roi Felipe II, dans García Izcabalceta, 1886: 223). Au cours de cette période, il réalisa également combien d'intérêt et de

ferveur ils mettaient dans les danses et les rassemblements pour la célébration de leurs dieux: « l'adoration de leurs dieux les amenait à chanter et danser devant eux» (*idem*, 224), pour cette raison, il eut l'idée de profiter des danses indigènes pour créer, à partir de celles-ci, la représentation d'un passage chrétien, même s'il s'agissait d'une « pastorela »¹¹⁶ simple, comme l'indique une de ses lettres au roi Felipe II:

et puis, à l'approche de Pâques, j'ai appelé tous les invités de tout le pays, de vingt lieues à travers le Mexique pour venir à la fête de la Nativité du Christ notre Rédempteur, et ils sont venus en si grand nombre qu'il n'y avait pas de place dans le patio [...] qu'ils ont entendu chanter la même nuit de la Nativité les anges "aujourd'hui est né le Rédempteur du monde"¹¹⁷ (dans García Izcabalceta, 1886: 223)¹¹⁸

Le succès de cette initiative serait tel que l'afflux de populations autochtones vers la chapelle franciscaine commença à augmenter jusqu'à ce qu'elle ne rentre plus dans la cour. En fait, dans ce document, Pierre de Gand demande au roi de lui accorder de l'argent pour travailler à l'expansion de l'église et au travail d'évangélisation et d'éducation des peuples autochtones, car il considérait que « si les indigènes connaissaient un Dieu et un roi, il n'y aurait pas autant de dissensions » (*idem*, 227). Cette représentation réalisée n'a pas été choisie au hasard, comme nous le verrons un peu plus tard, c'est une pièce choisie qui fait allusion à la naissance du Sauveur, c'est-à-dire celui qui vient remplacer les dieux infidèles des peuples indigènes. C'est aussi une pièce très proche de la fête indigène du dieu Huitzilopochtli.

Huitzilopochtli était la principale divinité Mexica, c'est un dieu associé au soleil, qui ordonna la fondation du Mexique-Tenochtitlan à l'endroit où les Mexicas ont trouvé un aigle dévorant un serpent (le mythe fondateur de l'ancienne ville de Tenochtitlan). Le mythe de cette divinité affirme que Huitzilopochtli est née de Coatlicue ("celle avec sa jupe de serpents"), la Terre Mère, qui est tombée enceinte à cause d'une boule de fines plumes bleues qu'elle a avalée en

¹¹⁶ Du français « pastourelle ». Il s'agit d'une forme musicale d'origine pastorale au rythme simple et joyeux, présente parmi les troubadours provençaux d'Occitanie, de Catalogne et de Galice. Avec l'arrivée des missionnaires, le genre se développe rapidement au Mexique comme un genre religieux dramatique, particulièrement présente pour les fêtes de Noël.

¹¹⁷ y luego, cuando se acercaba la Pascua, hice llamar a todos los convidados de toda la tierra, de veinte leguas alrededor de México para que viniesen a la fiesta de la Natividad de Cristo nuestro Redemptor, y así vinieron tantos que no cabían en el patio [...] los cuales oían cantar la misma noche de la Natividad los ángeles "hoy nació el Redentor del mundo"(Citado en Amate, 1992: 513)

¹¹⁸

balayant les temples dans les montagnes de Tollan. Coatlicue, était la mère des 400 *Centzonhuitznahua* (les 400 frères du sud) et *Coyolxauhqui* (celle qui a des grelots), qui, en apprenant la grossesse de sa mère, s'est sentie déshonorée de ne pas connaître le père et a décidé d'exécuter le fils à la naissance pour cacher la honte présumée 5cf. Figure 28). En apprenant cela, Huitzilopochtli est né au moment de l'attaque et, armé du *Xiuhcōatl* (le serpent de feu), a confronté et tué Coyolxauhqui et ses frères. Coyolxauhqui a été démembrée et sa tête a été jetée dans le ciel, où elle est devenue le gouverneur de la Lune, et Huitzilopochtli celui du Soleil.

Figure 48 Huitzilopochtli (à gauche), Coatlicue (au centre) et Coyolxauhqui (à droite).



Source : Wikimedia Commons, 2019.

Ce mythe créateur de la cosmogénèse mexica contenait en lui la description de l'origine du monde et de la manière dont il fonctionne. Il représente l'univers (Huitzilopochtli comme le soleil, Coyolxauhqui comme la lune et les 400 frères comme les étoiles), qui émerge du chaos, créateur de tout ce qui est connu (représenté par Coatlicue).

Panquetzaliztli (la levée des drapeaux) était la fête de la naissance du dieu patron Huitzilopochtli. Elle a été réalisée en saison sèche entre fin novembre et début décembre¹¹⁹. Tena

¹¹⁹ Les Mexicas avaient deux calendriers, le *xiuhpohualli* (le compte d'années), un calendrier civil de 365 jours pour les activités sociales, et le *tonalpohualli* (le compte de jours), un calendrier religieux de 260 jours, utilisé pour établir des horoscopes et des prévisions. La combinaison des deux cycles, le cycle de 260 jours et le cycle de 365 jours,

(2008: 82-83) indique que le *Panquetzaliztli* représentait le quinzième mois du calendrier mexicain, au cours duquel les célébrations à Huitzilopochtli avaient lieu entre le 06 et le 25 décembre du calendrier grégorien actuel (dans le chapitre suivant, cette célébration sera décrite plus en détail lors de l'analyse de la transformation de l'histoire de ce dieu).

La célébration de cette fête n'est pas un cas isolé dans l'histoire des civilisations anciennes, en fait, il est assez fréquent de célébrer des événements astronomiques. Le contrôle du temps fut une préoccupation permanente dans la plupart des sociétés archaïques, qui consacrèrent leurs connaissances et leur intelligence à la systématisation et à l'ordre des phénomènes naturels, afin de connaître les phénomènes météorologiques et de planifier des activités productives en fonction de ceux-ci (Broda, 1997: 51). Le solstice d'hiver, en particulier, a fait l'objet d'une attention particulière de la part de ces cultures, car c'est le moment où le Soleil est le plus éloigné de la terre. Ce qui signifiait moins de chaleur, et éventuellement la mort et la préparation de la nature pour le prochain cycle. C'est pourquoi, elle est reconnue comme une période de renouvellement ou de renaissance, qui doit être célébrée car elle permet la continuité de la vie.

Le solstice d'hiver, le 21 décembre, est un moment où la présence du soleil semblait figée à l'horizon, d'où son nom en latin le solstitium (sol- et -sistere, c'est-à-dire soleil immobile), donc de nombreuses civilisations le considéraient comme le moment astronomique de la naissance du soleil (Perses, Romains, Japonais, Aztèques, entre autres). En Europe, le solstice d'hiver a été célébré le 25 décembre. Initialement une fête païenne (les Perses ont célébré la naissance du soleil invincible, Mithra, et lorsque l'Empire romain s'est étendu à l'Asie, les Romains adoptèrent le culte de Mithra), lorsque l'empire romain devint catholique au IV^e siècle, l'Église adopte cette date pour la naissance de Jésus-Christ, favorisant ainsi la conversion au christianisme des païens, la fête du Soleil du 25 décembre s'adapta à la figure de la naissance de Jésus (Miranda, 2016).

formait des unités de 52 ans, équivalent à 52 *xihpohualli* et 73 *tonalpohualli*. La construction de ces calendriers était basée sur les cycles de la Terre et de Vénus autour du soleil et de la Lune autour de la Terre (Tena, 2008).

- Le calendrier civil, basé sur l'année solaire, déterminait la profusion de cérémonies et de rituels associés aux cycles agricoles. Le calendrier était composé de 18 mois appelés *metztli* de 20 jours chacun. Cinq jours constituaient une semaine et le cinquième, *tianquiztli*, était consacré au marché. L'année se terminait au bout de 365 jours avec l'ajout de 5 jours appelés *nemontemi* (jours vides), ces jours-là toute activité normale cessait, ils étaient consacrés au jeûne et à l'abstinence et un sixième *nemontemi* pour les années bissextiles (c'est-à-dire entre le 7 ou 8 et le 12 février).

- Le calendrier religieux, appelé *tonalpohualli*, comprenait une année de 260 jours, dont chacun recevait une date en combinant l'un des signes de 20 jours et un nombre de 1 à 13, représenté par des points, de telle sorte qu'il était impossible de confondre deux jours du cycle annuel. C'est-à-dire qu'il comportait 20 semaines de 13 jours.

Lorsque les franciscains découvrirent que la naissance d'un dieu était célébrée au mois de décembre, ils adaptèrent ce culte à la tradition chrétienne, le transformant ainsi en naissance de Jésus-Christ. Le thème des deux mythes était similaire. Il manquait seulement que les rites se rapprochent pour pouvoir les unifier et obtenir l'acceptation des indigènes. D'où l'idée de faire du théâtre, car il s'agissait d'une activité culturelle que connaissaient les autochtones. Dans un premier temps, les frères décidèrent d'incorporer les danses indigènes dans la représentation de la naissance de Jésus, car: « Les Indiens et les peuples et gens de bien de toute la ville et de la cour de Motenzuma ne se préoccupaient de rien d'autre que de faire plaisir à leur Monsieur, (...) l'après-midi ils exécutent dans tous les quartiers et places de la ville les danses auxquelles ils sont habitués et qu'ils appellent mitotes, comme dans les îles ils les appellent des areítos, où ils s'habillent de toutes leurs parures et richesses, avec lesquelles ils sont tous empennés, car c'est le principal moyen de faire la fête et de se réjouir »¹²⁰ (de las Casas, 2011: 62).

La danse était un élément de la plus haute importance, c'est pourquoi Pierre de Gand a ajouté dans sa lettre au Roi: « Je leur ai aussi donné des Livrées à peindre sur leurs couvertures pour qu'ils puissent danser avec, car c'est ainsi qu'elles étaient utilisées parmi eux, selon les danses et les des chansons qu'ils ont chantées, soit dans la joie, soit dans le deuil, soit pour célébrer la victoire [...] » (Lettre du prêtre Pierre de Gand au roi Felipe II, dans García Izcabalceta, 1886: 224).

Les franciscains ont incorporé de nombreux éléments indigènes dans le théâtre européen afin de pouvoir enfin représenter une idée chrétienne générale d'origine autochtone. Ainsi, danses, sauts, jonglerie et autres formes d'expression, symboles, médiations que les Indiens utilisaient pour communiquer avec leurs divinités, se sont retrouvées au service des frères. Comme mentionné dans l'ouvrage *Relación de las cosas que sucedieron al P. Fr. Alonso Ponce* (Liste des choses qui sont arrivées au Père Alonso Ponce):

Les Indiens de Tlaxomulci ont une coutume, pendant longtemps et chaque année ils doivent représenter dans leur ville le jour de l'Épiphanie produit lors de cette fête de Pâques s'est produite comme notre Mère la Sainte Église l'enseigne et tel que c'est décrit ci-dessous. Ils avaient édifié la crèche dans la cour devant l'église et l'avait

¹²⁰ “Los indios y gente y señores de toda la ciudad y corte de Motenzuma no se ocupaban en otra cosa sino en dar placer a su señor preso, (...) en las tardes (realizan) por todos los barrios y plazas de la ciudad los bailes y danzas que acostumbran y que llaman ellos mitotes, como en las islas llaman areítos, donde sacan todas sus galas y riquezas, y con ellas se empluman todos, porque es la principal manera de fiestas suyas y regocijo” (de las Casas, 2011:62)

adossée a la tour des cloches. Ils y avaient placé l'enfant Jesus ; sa lère et Saint Joseph... Des hauteurs d'une colline proche du village, ils virent descendre les rois à cheval très doucement et progressivement, autant par solennité que à cause de la pente de la colline qui rendait le chemin très escarpé... tandis qu'ils arrivaient, des anges se sont mis à danser et ils évoluèrent en chantant des couplets en langue mexicaine avec force, révérences et génuflexions face à l'enfant Jesus... Puis ils se sont battus les uns avec les autres, et quand ils tombèrent, ils roulèrent sur le sol, en se tenant fortement puis si légèrement, ils étaient terrifiants, mais suscitaient beaucoup de joie. Et si quelqu'un voulait les arrêter quand ils roulaient comme ça, tenant fermement son bâton au sol pour qu'ils ne passent pas devant eux, mais s'arrêtaient à la place dudit bâton, quand ils l'atteignaient, ils se retournaient, et continuaient à s'étreindre en roulant au sol ... Le vieil Indien qui portait une charge de ces cadeaux a mis le chicuitle et un peu à l'écart du portail, s'est tourné vers l'Enfant, lui a parlé debout dans la même langue mexicaine, disant qu'il n'avait rien d'autre à lui offrir, mais ce fardeau qu'il avait apporté, et la lassitude provoqué par le port du fardeau, tout cela il le lui offrait ... les frères et de nombreux Espagnols laïques étaient présents, et plus de cinq mille Indiens, de ce village, ainsi que d'autres villages¹²¹ (dans Dussel, 1983: 256-57 traduction personnelle).

Dans ce passage, on peut observer que le théâtre missionnaire utilise les engins de l'art indigène et ses formes de célébration para-théâtrale (Vázquez, 2008), en les transformant en représentations de nature catholique. Reyes (1988: 333) explique que « des figures grotesques de la tradition européenne ont été mélangées - comme la présence de géants ou d'un diable unijambiste avec des scènes grossières et de danses blasphèmes, au point que l'Église les interdit encore et encore, les considérant comme indignes et constituaient un mauvais exemple pour les Indiens ».

¹²¹ "Tienen costumbre los indios de Tlaxomulci, mucho tiempo ha de representar en su pueblo cada año el día de la Epifanía, lo que, en aquella pascua y festividad, aconteció y pasó como nuestra Madre la Santa Iglesia lo enseña y publica. Tenían hecho el portal de Bethlem en el patio de la puerta de la Iglesia y casi arrimado a la torre de las campanas y en él tenían puesto al Niño y a la Madre y al Santo Joseph ... Desde lo alto en un cerro, de los que están junto al pueblo, vinieron baxando los Reyes a caballo, tan despacio y poco a poco, así por la gravedad como porque el cerro es muy alto y tiene muy áspero el camino ... En el ínterin que llegaba salió una danza de ángeles, los cuales, delante del portal danzaron y bailaron, cantando algunas coplas en lengua mejicana. con muchas humillaciones y genuflexiones al Niño... Luego lucharon unos con otros. y cuando se derribaron, iban rodando por el suelo asiduos y abrazados fuertemente, con tanta ligereza, que ponían espanto y daba mucho contento. y si alguno los quería detener cuando así iban rodando, afirmando su cayado en la tierra para que no pasasen delante, sino que en él se detuviesen, en llegando ellos al cayado daban la vuelta tornándose por donde hablan ido. así abrazados y rodando... El indio viejo que llevaba carga de estos dones puso el chicuitle y algo apartado del portal, vuelto hacia el Niño, le habló en pie en la misma lengua mejicana, diciendo que no tenía otra cosa que ofrecerle, sino aquella carga que traia, y el cansancio que en traerla había pasado que todo aquello le ofrecía ... Se hallaron presentes los frailes y muchos españoles seculares, y más de cinco mil indios, asi de los de aquella guardiana, como de otros pueblos." (Citado en Dussel, 1983:256-257).

Dans ces premières représentations, non entièrement théâtrales, de la naissance de Jésus, la danse est l'élément principal et peut-être a-t-elle été la clé pour attirer les peuples autochtones à l'avenir vers ce type d'activités dont le but était l'évangélisation. Plus que du théâtre, c'est une sorte d'opéra primitif, nous dit Arróniz (1996), pour arriver au théâtre, il suffisait de supprimer la musique et d'intégrer les dialogues. Cela serait fait par les franciscains des expéditions ultérieures telles que Motolinía et Andrés de Olmos. Ces premières performances ont ouvert la voie à une pratique artistique largement acceptée par les peuples autochtones.

Les franciscains, en se documentant sur les festivals et représentations préhispaniques, les danses, les chansons et la musique consacrées à leurs divinités, réalisèrent des représentations théâtrales avec l'aide des peuples autochtones. Par conséquent, le théâtre évangéliste franciscain est principalement de type populaire et de nature médiévale, c'est-à-dire qu'il est composé de drames d'origine religieuse qui ont pris la forme de mystères et de vies de saints, ainsi que de comédies moralisantes (Horcasitas, 1975: 2). Il s'agit d'un effort assez large réalisé sur deux générations de missionnaires, né entre les années 1532-1533 (Duverger, 1987: 205) lorsque la pièce *Diálogos entre la Virgen María y San Gabriel* (Dialogues entre la Vierge Marie et Saint Gabriel) est jouée. Plus tard en 1536, les franciscains ont préparé *El ofrecimiento de los Reyes* (L'offrande des rois). Ces productions atteignent leur apogée dans les années 1538 et 1539 lorsque de grandes productions apparaissent (Márquez, 2018). Horcasitas (2004: 12) considère l'existence des périodes théâtrales suivantes en Mésoméridique:

- Le théâtre missionnaire antique: 35 pièces inspirées d'histoires bibliques, d'évangiles et de l'histoire du monde, dont *La caída de nuestros padres* (La Chute de nos parents) et *El juicio final* (Le Jugement dernier).
- Le théâtre moralisateur: composé de quatre pièces qui traitent de thèmes non religieux, mais supposent plutôt des drames fictifs à travers lesquels une certaine morale (liée à la religion) est véhiculée.
- Le théâtre marial: sur l'apparition de la Vierge de Guadalupe et de Notre-Dame d'Ocotlán.
- Le théâtre courtois: un ensemble hétérogène de pièces théâtrales espagnoles classiques adaptées au contexte mexicain, comprend une brève pièce sacramentelle et une pièce romantique écrite dans le premier tiers du XXe siècle.

- Le théâtre de la conquête: pièces qui traitent des conflits entre infidèles et chrétiens (comme La conquête de Jérusalem).
- Le théâtre provincial: un mélange de farces et de danses dialoguées, caractérisées par le fait qu'elles sont presque toutes modernes (ou modernisées dans leur transcription), ne traitant pas de thèmes religieux et comprenant des éléments préhispaniques.

De toute évidence, le nahuatl n'était pas la seule langue dans laquelle les œuvres théâtrales étaient jouées, cette pratique artistique était courante sur tout le continent américain, bien que sa présence et son efficacité (évangélisatrice) soient beaucoup plus importantes là où il y avait de grandes civilisations avec des pratiques culturelles développées ou similaires aux représentations théâtrales. Horcasitas, qui est le plus grand compilateur théâtral post-conquête, affirme avoir compilé des œuvres dans 34 langues américaines, allant du nord du Mexique à la pointe sud du continent américain, y compris le Guaraní, le Tupi, l'Aymara, le Quéchuá, le Pipil, le Chorotegamangue, le Quiché, l'Ixil, le Cakchiquel, le Kekchí, l'Achí, le Chortí, le Maya, le Zoque, le Totonaco, le Chontal de Tabasco, le Cuitlateco, le Zapoteco, le Mixe, le Mixteco, le Chocho, l'Otomí, le Matlatzinca, le Pame, le Tarasco, le Cora, le Mayo, le Yaqui, le Tarah, le Tepehuán, l'Algonquino, le Chinook et le Snohomish (Horcasitas, 2004: 32).

Dans ce cas, suivant les limites des espaces temporels, nous nous concentrerons sur les œuvres écrites en nahuatl dans la période précédemment désignée. Nous allons ensuite en faire une brève description ; la plupart font partie des deux premiers groupes proposés par l'auteur.

L'œuvre *Diálogos entre la virgen María y el Arcángel San Gabriel* est peut-être la plus ancienne pièce écrite en nahuatl en Nouvelle-Espagne. Cependant, peu d'éléments ont été trouvés qui peuvent la décrire. On sait qu'elle a été écrite par Fray Luis de Fuensalida avant 1535 (lorsque le frère est parti en Europe pour rendre compte à l'empereur Carlos V de la situation religieuse en Nouvelle-Espagne), l'un des douze premiers franciscains arrivés au Mexique en 1524 (Horcasitas 2004: 273). On dit qu'il est très probable qu'il s'agissait d'une pièce rudimentaire composée de dialogues en nahuatl entre la Vierge Marie et l'archange Gabriel, qui vient d'annoncer qu'elle sera chargée d'engendrer Jésus, le fils de Dieu (Ricard, 2014: 253).

El ofrecimiento de los reyes est une œuvre qui génère beaucoup de dissensions quant à la date de sa mise en scène : les dates de 1528, 1536, 1606 et même 1706 sont citées. Ce qui est remarquable c'est qu'il s'agit d'une œuvre qui fut la clé de la mise en scène franciscaine, car elle a été très très bien accueillie par les peuples autochtones. La pièce en nahuatl développait l'histoire des bergers et des trois rois mages venant de l'est en observant l'étoile de Bethléem pour aller adorer et offrir des cadeaux à l'enfant Jésus après sa naissance. C'est l'origine des *pastorelas*, comme l'affirme Cardelús (2018), des représentations populaires largement répandues dans le monde hispanophone adaptées au contexte culturel de chaque région. À partir de ce moment, les *autos sacramentales*, drames en un acte montrant des épisodes de l'Évangile, revêtent une haute importance.

Il n'y a pas beaucoup d'informations sur les premières pièces jouées. On considère que *El juicio final*, écrit en nahuatl par Fray Andrés de Olmos, fut le premier auto sacramental représenté dans la chapelle de San José de los Naturales, devant le vice-roi Mendoza (arrivé en 1535). Dans cette pièce, selon Ricard (2014: 253), les acteurs et représentants indiens qui y ont participé, étaient au nombre d'environ huit cents "et ont joué leur rôle à merveille". L'œuvre est connue pour être basée sur un passage du livre de l'Apocalypse où la fin du monde est évoquée. Il s'agit d'une courte pièce dont le but est didactique, car elle illustre ce qui arrive à une femme adultère (Lucia) qui regrette trop tard sa conduite polygame. Selon Rivera (1993: 321), le travail est présenté avec un avant et un après. Le travail commence par l'exposé de la matière doctrinale dans la bouche de quatre allégories (Pénitence, Temps, Eglise, Confession) auxquelles l'homme doit se référer pour obtenir le salut. Ils marquent ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire (en introduisant ici la notion de péché). Et il avance avec la présentation du jugement final, la résurrection des morts, le jugement de Dieu et la condamnation ou le salut éternel. Ce qui est intéressant à propos de l'œuvre écrite, nous dit Rivera (*idem*, 232), c'est que la pièce insiste sur le passage temporel, car personne ne sait quand le dernier jour viendra, et qui pourrait être n'importe quel moment. Ainsi, Lucia se rend compte trop tard de son péché pour se repentir, après que les trompettes de l'apocalypse ont sonné et que les morts sont ressuscités et que des démons et des anges apparaissent sur scène. Les indications du texte suggèrent l'insistance sur l'aspect des caractères pour différencier le bien du mal: le Christ doit porter la croix, les justes doivent porter des couronnes de palmier et les pécheurs être punis avec des objets tranchants.

Le jour de la Saint Jean-Baptiste (24 juin), 1538, Motolinía nous raconte que quatre œuvres ont été mises en scène : *La Anunciación de la Natividad de San Juan Bautista* (L'Annonciation de la Nativité de Saint Jean-Baptiste), *La Visitación de Nuestra Señora a Santa Isabel* (La Visitation de Notre-Dame à Sainte Elizabeth), *La Natividad de San Juan Bautista* (La Nativité de Saint Jean-Baptiste) et *La Asunción de Nuestra Señora* (L'Assomption de Notre-Dame). Le premier ouvrage était en prose, format dans lequel « l'histoire n'est pas moins dévote que dans le métré », explique Motolinía (2014: 87). Pour sa mise en scène « il fallait tout le vendredi » et le samedi et le dimanche elle a été jouée pendant une heure, se terminant « par un doux motet en chant d'orgue ». Plus tard, les trois autres pièces ont été représentées « puis sur une autre scène, elles ont représenté *La Asunción de Nuestra Señora*, que beaucoup ont vue, et qui a pris autant de temps que la première. « Plus tard, dans la cour de l'église de San Juan, la procession fut suivie; puis juste avant la messe, dans un autre échafaudage (les échafaudages n'étaient pas minimes, avec quelle élégance ils étaient habillés et décorés), ils représentaient *La Visitación de Nuestra Señora a Santa Isabel*. Après la messe, c'est *La Natividad de San Juan Bautista* qui était représentée » (*idem*, 88).

Presque à la fin de cette oeuvre, nous dit le frère, le baptême (au lieu de la circoncision) d'un garçon de huit jours a été réalisé, ils l'ont appelé Juan, et la clôture a été réalisée avec le chant *Benedictus Dominus Deus Israel* que Zacarias a récité quand il pouvait à nouveau parler après la naissance de son fils. Immédiatement après, « des repas de toutes sortes ont été présentés et, une fois la table dressée, ils se sont installés pour manger car il était temps »¹²² (*ibid.*). On voit alors que le réalisme des pièces était assez important. L'objectif était clair: faire en sorte que les peuples autochtones se sentent membres d'une nouvelle communauté avec de nouveaux éléments culturels et de nouveaux codes religieux.

Un autre objectif de ces quatre pièces était avant tout de transmettre un message évident: le peuple indigène devait désormais abandonner son idolâtrie polythéiste et prendre la Vierge Marie pour mère de Dieu et lui rendre hommage. C'est ce que dit Fray Diego Valadés dans sa « *Retórica cristiana* », « que lorsque notre Dieu déterminé à devenir un homme et à s'incarner dans le ventre sacré de sa douce mère, un très bel et gracieux ange céleste du nom de Saint Gabriel est venu annoncer à la précieuse mère de Notre Dieu sur l'ordre de notre grand roi et seigneur de quelle

¹²² “comidas de muchas maneras, que, puesta la mesa, asentáronse a comer que era ya hora” (*ibidem*).

manière le Fils de Dieu voulait devenir la chair humaine dans son ventre sacré et devenir un homme
»¹²³ (cité dans Márquez, 2018, sans page).

Le succès de ces quatre représentations a été tel que les participants ont augmenté à des milliers en 1539, comme le dit Motolinía (2014: 88) dans une lettre de Fray Antonio de Ciudad Rodrigo à son prêtre provincial:

Je crois que les restitutions (remboursements) pendant le Carême, sont passés de dix à douze mille, des choses qu'avant ils donnaient à leurs dieux pour cause d'infidélité ; certaines étaient des pauvres choses mais d'autres étaient plus importantes et de plus de valeur, et certaines restitutions étaient même de grande qualité, comme des bijoux en l'or des pierres précieuses, des terres et des héritages. L'un d'eux restitua douze lots de terre, dont le plus petit comptait quatre cents brasses, mais il y en avait de sept cents, l'un d'eux comptait mille deux cents brasses, avec beaucoup de sujets et beaucoup de maisons sur le domaine.¹²⁴

Dans cette lettre, on peut observer que les autochtones étaient disposés à se convertir à la religion catholique, et très probablement grâce au succès des représentations théâtrales, car il est dit combien les autochtones avaient été impressionnés (la plupart se sont terminées par des cris dans le public), ils étaient prêts à renoncer à leurs biens en payant ces soi-disant "remboursements" ou restitutions. Les remboursements étaient une taxe de la Couronne qui visait à "réparer à la fois les péchés commis par les Indiens avant l'arrivée des Espagnols - normalement liés à l'idolâtrie - et ceux commis par les Espagnols ou les Indiens par la suite - tels que la possession d'esclaves, l'appropriation des territoires qui n'étaient pas les leurs ou le non paiement des taxes correspondantes » (Serna et Castany, 2014: 88).

Le succès fut tel que la génération suivante de tlaxcaltecas (après l'arrivée des Franciscains) était déjà chrétienne, faisait pénitence et jeûnait à Pâques, participait à l'aumône et se rassemblait dans les églises. À Pâques 1539, explique Motolinía (2014: 89), les Espagnols comptaient environ

¹²³ "que cuando nuestro Dios determinó de venir a ser hombre y a encarnar en el sagrado vientre de su dulce madre, envió un ángel muy hermoso y gracioso de allá del cielo por nombre Sant Gabriel el que vino a anunciar a la madre preciosa de Nuestro Dios por mandato de nuestro gran rey y señor en qué manera quería tomar carne humana el Hijo de Dios en su sagrado vientre y hacerse hombre" (dans Márquez, 2018, sin página).

¹²⁴ Las restituciones que en la Cuaresma hicieron yo creo que pasaron de diez o doce mil, de cosas que eran a cargo de tiempo de su infidelidad como después, unos de cosas pobres y otros de más cantidad y de cosas de valor, y muchas restituciones de harta calidad, así de joyas de oro y piedras de precio como de tierras y heredades. Alguno ha habido que ha restituido doce suertes de tierra, la que menos de cuatrocientas brazas, e otras de setecientas, y suerte de mil y doscientas brazas, con muchos vasallos y casas dentro en las heredades.

vingt ou trente mille indigènes prêts à célébrer le Jeudi Saint, ils pleuraient « avec beaucoup d'émotion et beaucoup communiaient avec beaucoup de respect ».

El sacrificio de Isaac est une autre des œuvres représentées dont l'objectif est l'éradication de certaines pratiques indigènes. Si la pièce *El juicio final* cherche à bannir le péché de polygamie, dans ce cas, elle cherche à éradiquer les sacrifices humains commis par les peuples indigènes. Horcasitas (dans Rivera, 1993: 313) suppose que ce travail fut réalisé vers 1539. La pièce suit une anecdote biblique de la Genèse, divisée en deux passages: le premier où Hagar et Ismaël sont envoyés dans le désert et le second sur la preuve de l'obéissance que Dieu exige d'Abraham quand il demande la vie de son fils Isaac. Les deux parties agissent comme un moyen de représenter le mal et le bien. D'un côté, il y a Agar et son fils Ismaël, qui sont guidés par la mère pour mener des activités détestées par la communauté et par Dieu, ce qui mérite une expulsion dans le désert. De l'autre côté, Sara et Abraham, qui instruisent bien leur fils Isaac et accèdent à un niveau divin parce qu'ils peuvent communiquer avec Dieu. La fidélité d'Abraham sera mise à l'épreuve par Dieu avec la demande de sacrifice de son fils qui, en acceptant de le sacrifier, établit un lien insurmontable avec la divinité.

À Pâques 1539, *La caída de nuestros primeros padres (Adán y Eva)* (Ricard, 2014: 253) était représentée en langue nahuatl et sur une scène incroyablement conditionnée. Elle présente les ancêtres de la race humaine au Paradis: Adam et Ève. Motolinía (2014: 91) a très bien décrit la manière dont cette pièce était représentée, citant que les acteurs marchaient « parmi les plantes et les fleurs, naturelles et en plumes et en or (...) entouré d'animaux de toutes sortes, certains contrefaits, des jeunes hommes à l'intérieur. Selon le frère, « beaucoup d'entre eux avaient des larmes aux yeux et beaucoup de sentiments, surtout quand Adam fut exilé et mis au monde »¹²⁵ (*idem*, 93). La pièce était composée de quatre parties: la tentation, la chute, la malédiction divine et le départ du paradis, quand ils sont forcés d'apprendre de vrais métiers (Horcasitas, 2004: 201). Il s'agit également d'une pièce didactique, qui cherchait à faire en sorte que les peuples autochtones réévaluent le travail et la douleur comme moyens alternatifs de parvenir au salut.

¹²⁵ “entre plantas y flores, de ellas naturales y de ellas contrahechas de pluma y oro (...) rodeados de animales de toda especie, algunos bien contrahechos, metidos dentro unos muchachos”. Según el fraile, “muchos de ellos tuvieron lágrimas y mucho sentimiento, en especial cuando Adán fue desterrado y puesto en el mundo” (*idem*, 93)

Selon Ricard (2014: 253), pour célébrer la trêve de dix ans convenue entre Carlos V et Francisco I (qui a eu lieu le 18 juin 1538), de grandes célébrations ont eu lieu à Tlaxcala en 1539. Si à Mexico les Espagnols avaient représenté *La toma de Rodas* (La prise de Rhodes), les frères ont préparé plusieurs représentations pour commémorer l'événement, le jour du *Corpus Christi* à Tlaxcala, parmi les œuvres représentées étaient *La Conquista de Jerusalén* (La Prise de Jérusalem), *La tentación de Nuestro Señor Jesucristo* (La Tentation de Notre Seigneur Jésus-Christ), *La predicación de San Francisco a las aves* (San Francisco prêche aux oiseaux) et *San Jerónimo en el desierto* (Saint Jérôme dans le désert).

La pièce *La Conquista de Jerusalén* est une pièce dirigée et mise en scène par Fray Antonio Ciudad Rodrigo, entièrement consacrée au festival *Corpus Christi* (Márquez, 2018). Selon Ricard (2014), c'était une grande pantomime, plutôt qu'un « auto sacramental » elle-même. Horcasitas (2004: 621) considère que le travail était si impressionnant que toute la ville de Tlaxcala se déplaça, car le cadre était une débauche de luxe et de couleur et le catéchuménat indigène y participa avec enthousiasme. Cette œuvre est située dans la première croisade de la période médiévale, racontant la guerre entre chrétiens et maures dans la ville sainte de Jérusalem, en état de siège. L'intrigue qui unit l'histoire militaire, religieuse et humaine de la guerre alterne des scènes côté chrétien et du côté musulman. L'œuvre a été un véritable succès, car c'est une pièce qui a « brisé » le quatrième mur, impliquant le public de la manière la plus réaliste possible. Dans ce cas, les Indiens, qui représentaient les Maures, furent baptisés à la fin de la pièce (ce type de mécanismes était assez courant dans les pièces indigènes, car ils débutaient ou se terminaient par une messe, (Ordíz, 1987: 74). Dans ce travail, le lien entre le contenu de la pièce et la justification de la conquête espagnole en Amérique est évident, car s'agissait de préconiser la violence due à l'infidélité indigène. L'œuvre recherchait l'obéissance religieuse et politique (Aracil, 1999: 32).

Cette œuvre est d'une incroyable complexité idéologique car elle reprend l'esprit des croisades médiévales et place les indigènes comme protagonistes (peut-être afin de montrer que les Espagnols et les indigènes étaient égaux devant la Couronne, car ils sont tous deux vassaux du royaume) (Aracil, 2008: 222). Il convient de noter que Hernán Cortés et Pedro de Alvarado (joués, comme le reste des personnages, par des nobles indigènes) aux commandes de l'armée maure, sont inclus dans le travail, montrant que le choix de ces personnages était immédiatement lié à la réalité socio-politique vécue à ce moment-là au Mexique. Les interprétations de ce fait sont nombreuses,

la pièce peut être comprise comme un hommage franciscain au vainqueur, comme un moyen de compenser moralement l'esprit indigène en faisant le méchant de l'histoire de l'histoire, comme un renversement du rôle du vainqueur qui paiera sa violence avec une punition dans Un autre moment de son histoire... bref, les interprétations sont nombreuses et montrent l'immense travail qui se cache derrière la pièce et son assemblage.

La tentación de Nuestro Señor Jesucristo est inspiré par le chapitre IV de la section de Saint Matthieu, versets 1-11, dans lequel le diable apparaît devant Jésus-Christ pour le tenter après son jeûne de 40 jours dans le désert. Il est très probable que le démon ait été représenté comme un vieil homme (en utilisant l'interprétation de deux peintures de cette période) les indigènes n'identifiaient ce personnage à aucun de leurs dieux (que les frères considéraient comme démoniaques) évitant ainsi les erreurs d'interprétation (Horcasitas, 2004; 398).

L'élément principal de l'histoire de Jerónimo est l'épisode d'un lion dans la période où il est apprivoisé, et *La predicación...* aborde un thème similaire, la présence d'une bête qui a mangé le bétail d'une région et qui finit par être apprivoisée. Il est possible que San Jerónimo ait été représenté comme un vieil homme déguenillé (peut-être pour qu'ils puissent l'identifier aux frères), tandis que le lion serait représenté par des artistes de Tlaxcala, par proximité, comme un adolescent habillé en jaguar (*idem*, 686).

La predicación ... est divisée en quatre tableaux, dans le premier, saint François prêche les oiseaux (expliquant les raisons pour lesquelles ils sont obligés de louer et de bénir Dieu, de respecter les commandements et de travailler selon son commandement). Dans le second, le saint descend de la montagne et rencontra la bête qui mangeait le bétail de la région, l'apprivoise et l'expulse du territoire. Dans le troisième tableau, le saint prêche (cette fois les indigènes) quand il est interrompu par un individu, peu obéissant et irrespectueux, le saint donc demande aux démons de venir le chercher, ainsi l'enfer s'ouvre et prend le natif. Dans le dernier, le saint ordonne aux sorcières de cesser d'exécuter leurs maux et menace de les envoyer en enfer. Le travail visait à représenter et à réprimander des pratiques telles que le culte des dieux indigènes et les pratiques qui ont été menées en leur honneur (*idem*, 687).

Les pièces mises en scène sont des œuvres didactiques, comme on peut le supposer étant donné le contenu, la manière dont elles ont été écrites (et très probablement aussi la manière dont elles ont été interprétées) nous permet d'affirmer qu'elles ont cherché à établir une série de

significations que les autochtones pouvaient comprendre et appréhender, et servir de base à l'avancement de la communication doctrinale et de l'évangélisation.

Dans le groupe du théâtre moralisateur, il y a la pièce *La educación de los hijos* (L'éducation des enfants), pièce où le syncrétisme dramatique et social donne lieu à la théâtralité mexicaine (Ruíz, 2011). Les indigènes appelaient les pièces *neixcuitilli*, qui pourrait être traduit comme « l'exemple que nous prenons d'un autre » (Gran Diccionario Náhuatl, 2012). Bien que la traduction littérale puisse être plutôt « ce qui attire le regard est vrai », dans les deux cas, la nature exemplaire de ce qui est observé est également évoquée et doit être répétée (Guerra, 2016: 221). Le théâtre moralisateur a cherché à être un exemple de la forme que devrait prendre la nouvelle société mexicaine. Cette œuvre, écrite entre 1521 et 1550 (Stern, 2004 sans page), sans savoir avec certitude si elle a été écrite par un dominicain ou un franciscain.

La pièce se concentre sur l'importance d'élever des enfants selon les normes chrétiennes, menaçant de l'enfer ceux qui n'accomplissent pas la volonté de Dieu et de son Église. Bien qu'elle aborde des questions religieuses, la pièce n'a pas comme scénario un passage biblique, mais « elle est plus liée à une technique persuasive typique de l'art oratoire sacré comme l'est l'exemple (*neixcuitilli*) » (Ruiz, 2011, sans page). La pièce suit Lorenzo et son épouse, deux chrétiens qui suivent les préceptes catholiques de manière exemplaire et respectent les règles des fêtes (telles que la confession, le jeûne et la prière) et présente également l'histoire de plusieurs garçons qui vont à l'Église se confesser; dont l'un avouera qu'il ne croit pas à la valeur des préceptes religieux ; il sera donc condamné à l'enfer à la fin de la pièce. Ce sont des drames dont l'objectif était d'insister sur la dimension religieuse de la nouvelle société mexicaine. Ces pièces ont récupéré les éléments sociaux et les valeurs des cultures indigènes préhispaniques (respect des personnes âgées et des parents, éducation domestique et sociale). Cette instruction a été mise à profit par les missionnaires, devenant une raison essentielle pour certaines des représentations du théâtre évangéliste du XVI^e siècle (*ibid.*).

Cette pièce de théâtre, avec d'autres telles que *Las ánimas y las albaceas* (Les âmes et les exécuteurs testamentaires) et *El mercader* (Le marchand), étaient des représentations de la seconde moitié du XVI^e siècle, qui cherchait à insérer le christianisme dans une société qui a abandonné une grande partie de son identité, ses croyances et ses pratiques, afin d'entrer dans le monde occidental. Ce type de pièces avait des éléments dramaturgiques plus développés. Par exemple, ils

utilisèrent des intermèdes musicaux pour mettre en évidence une action. Dans le cas de *La educación...*, il y a 19 interventions musicales, deux hymnes, de la musique du tambour et de la musique pour instruments à vent à 16 reprises. Dans le cas de *Las ánimas...*, nous dit l'auteur, de la musique de tambour, des instruments à vent ont été utilisés, l'action a été interrompue quinze fois, où en plus de la musique deux hymnes sont apparus, un *responso* (dernière prière de la liturgie des morts en l'honneur de la personne décédée), le son de la cloche, de trompettes et de tambours (Horcasitas, 2004: 171).

Dans l'ensemble, les pièces, en plus de transmettre le message religieux, attirèrent également l'attention des autochtones sur les aspects de socialisation. L'éducation des enfants a condamné la croyance aveugle dans les rêves, le manque de miséricorde et les sentiments religieux; *El juicio final* a condamné la fornication; *El sacrificio de Isaac* le sacrifice humain; dans *El mercader* le vol, le mensonge, l'avidité, ainsi que l'alcoolisme et la sorcellerie; dans *Las ánimas...*, tous les péchés interdits par les dix commandements sont condamnés. Mais les œuvres aussi, remarque Horcasitas (2004: 191), louent l'amour, l'obéissance et le respect, la générosité, la prière, la justice, la pénitence, la foi, l'humilité, la chasteté, le jeûne et la peur de l'enfer.

Le théâtre évangéliste avait donc quatre objectifs (*idem*, 92): a) réprimander la vie « immorale » de l'indigène, b) lui montrer un monde structuré autour d'une nouvelle vision théologique chrétienne, c) mettre l'accent sur le rôle de l'Église en tant que recteur de ce nouveau monde structuré et, d) une insistance sur les punitions de l'enfer pour ne pas avoir obéi à tous les préceptes antérieurs. Le théâtre est venu combler un vide que la disparition de la culture indigène avait laissé avec la conquête, raison pour laquelle de nombreux autochtones se sont abandonnés avec plaisir aux activités proposées. Les conséquences du théâtre ne sont pas immédiates, mais elles contribuent à accélérer les processus socioculturels qui se manifesteront plus tard, parmi eux, le déclin des formes culturelles anciennes (comme la création musicale et l'utilisation de certains instruments, l'utilisation du folklore indigène, les costumes, peinture corporelle, ornements esthétiques et formes sociales dominantes à l'époque préhispanique).

Le théâtre évangéliste se préoccupait de l'enseignement moral comme moyen d'intégrer les nouveaux convertis dans une vie chrétienne naissante. Ceci est extrêmement important, car il jetterait les bases d'une plus grande intégration qui viendrait plus tard avec l'apprentissage de la langue, l'éducation selon les modèles européens, l'apparition d'institutions politiques et sociales,

entre autres. En d'autres termes, le théâtre évangéliste a progressé dans l'établissement des notions qui régissent bon nombre de ces institutions, sans ce travail, beaucoup d'entre elles auraient échoué dans sa création.

L'ensemble des pièces s'est avéré assez efficace dans la prédication évangélique, bien que la période durant laquelle elle ait eu lieu ait été assez courte. Selon Ricard (2014), ce théâtre disparaît lorsque l'intérêt évangéliste n'est plus considéré comme nécessaire, donc cette « conquête spirituelle » prend fin vers 1572. Dans le troisième concile mexicain de 1585, les processions et les représentations aux accents païens sont définitivement réprimées par l'évêque Zumárraga, et c'est alors que le théâtre abandonne son œuvre évangéliste pour acquérir une autre fonction plus proche de sa dimension littéraire.

Parmi les autres causes qui peuvent être attribuées au déclin du théâtre évangéliste à la fin du XVI^e siècle, il y a le déclin du pouvoir et de l'influence franciscains, qui seraient remplacés par les jésuites, qui se concentreront sur l'éducation religieuse des espagnols. Le cardinal Zumárraga rassemble les critiques adressées à l'ordre franciscain : trop se concentrer sur les groupes autochtones et maintenir en vie les croyances précolombiennes compte tenu de l'utilisation d'éléments tels que les danses, les vêtements, les instruments de musique, etc. Il est également influencé par le fait que la population indigène a été incroyablement décimée en raison des maladies infectieuses apportées par les Européens. De même, la disparition des classes dirigeantes indigènes se démarque, avec laquelle la population indigène perd tout intérêt pour les événements dans lesquels ils avaient l'habitude de trouver leurs dirigeants (parmi eux le théâtre) ; peut-être s'ajoute à cela un ressentiment envers les colons des générations ultérieures, niant les pratiques proposées par eux (Ordíz, 1987: 75). Horcasitas (2004: 185) considère également que les peuples indigènes naissants de la colonie se sont lassés de la prédication morale pour finalement demander des activités culturelles amusantes qui les soulageraient du travail et des soucis de la vie quotidienne.

Pendant la période d'utilisation du théâtre, « des œuvres originales ont été créées et adaptées ou traduites dans les langues autochtones, des auto sacramentales, des coloquios (ou dialogues), des représentations, même des comédies sacrées et allégoriques, qui ont été utilisées à des fins de propagation de l'Évangile des missionnaires, en s'appuyant sur « la vie rituelle intense dans laquelle les peuples autochtones se sont réfugiés de manière ancestrale » (Vázquez, 2008, sans page).

Compte tenu de leur succès, ces représentations se sont étendues à un nombre infini d'événements et sont passées d'une représentation dans les atriums d'églises à des représentations avec un public massif. Peut-être parce que les indigènes ont vu dans le théâtre une diversion par laquelle ils ont appris de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques jusque-là inconnues ou peut-être en raison du fait de trouver un moyen d'échapper à la violence à laquelle ils étaient soumis par les Espagnols.

Selon Guerra (2015: 217), le théâtre missionnaire est l'une des expériences les plus ambitieuses (et éphémères) en matière de didactique spirituelle, car les religieux cherchent, par ce moyen, à réformer la vision indigène en implantant une nouvelle religion, en apprenant de nouveaux codes moraux et à accepter toute une série de caractéristiques culturelles qui définiront la nouvelle société. Et l'expérience semble avoir été plutôt réussie puisque, comme cela a été dit, dans certains cas en un an, des dizaines de milliers d'indigènes se sont convertis volontairement. Ce succès est dû à plusieurs facteurs qui doivent peut-être encore être analysés. Pour le moment, les éléments suivants peuvent être répertoriés:

- Les indigènes, en particulier les jeunes qui ont assisté au catéchisme, ont été intégrés dans les représentations théâtrales, ils occupaient des positions d'acteurs principaux, allant des soldats chrétiens face aux Maures (assumant le rôle du conquérant), des personnages bibliques tels que Marie, Jésus, Abraham, Joseph, les apôtres, parmi tant d'autres.
- L'intégration des indigènes dans le théâtre signifiait non seulement l'endoctrinement, mais aussi la possibilité de continuer à pratiquer des pratiques culturelles que les Espagnols leur avaient interdites (comme la danse et le culte de la nature), désormais concentrées sur l'action catholique; cela signifiait aussi une sorte de formation religieuse à la célébration des rites (messe, baptêmes, communion).
- Le développement du *teatro vivido* (théâtre vécu), c'est-à-dire la création de pièces auxquelles tous les participants se sont sentis identifiés. Cet élément, nous dit Ordíz (1987: 74), est un élément ancien utilisé pour que les gens puissent être interrogés par ce qui se passait sur scène (d'où l'introduction des messes, des baptêmes et autres). Cette ressource a été utile pour baptiser et augmenter le nombre d'autochtones convertis au catholicisme.
- Ce type de théâtre a été une source d'éducation audiovisuelle basée sur l'établissement de la peur (la plupart des pièces ont montré les conséquences de la désobéissance aux préceptes

divins) grâce à l'illustration des punitions qui attendaient les pécheurs. Mais cela a également fourni du plaisir, de la joie, des exemples édifiants, parmi les spectateurs, de sorte que la peur était nuancée par le reste de la pièce.

- Le terme *neixcuitilli* (que Guerra, 2015 traduit par ethnodrames), est un autre des éléments qui ont permis le succès religieux. À travers la vision indigène de "ce qui attire le regard est vrai" (compris comme un exemple ou un guide pour former la société), le théâtre évangéliste a expliqué 'la vérité', de la même manière que dans l'éducation indigène les personnes âgées ont expliqué les mythes fondateurs de la société Mexica. « Pour les observateurs, il devait sembler que le personnage chrétien abritait les identités nahua » (Burkhart, cité dans Guerra, 2015: 221).
- En abordant à la fois des thèmes religieux et sociaux, politiques et culturels, le théâtre évangéliste fut créé comme élément de conciliation après les problèmes dus à la conquête. Les travaux visaient à refléter la défense de l'égalité entre indigènes et Espagnols en tant que vassaux de la Couronne espagnole, unis dans la responsabilité et l'obligation de lui obéir politiquement et religieusement (Aracyl, 2008: 231).
- Dans la célébration des œuvres, les frères ont laissé libre cours à l'imagination indigène, donc la plupart du temps les personnages, les costumes, la musique, la danse et les décors ont été créés par les indigènes. De cette façon, la colonisation religieuse (évangélisation) s'est mêlée à la vision du monde indigène, favorisant l'émergence d'une nouvelle alliance socioreligieuse entre les natifs de la Nouvelle-Espagne et les frères, qui allaient plus tard façonner la société mexicaine dans la vie politique et culturelle.
- Les ordres religieux, notamment les franciscains, confèrent aux indigènes diverses fonctions: musiciens, chanteurs, comédiens, danseurs, bouffons, orateurs, décorateurs, paysagistes, scénographes, artisans de costumes et de personnages. En d'autres termes, à travers le théâtre, ils développèrent des compétences, des capacités techniques (telles que l'exploitation de nouvelles technologies, telles que l'utilisation de poulies, la fabrication de costumes européens, la disposition et l'agencement de l'espace, la mesure du temps) et des compétences sociales. Ce grand nombre d'activités, dont beaucoup étaient nouvelles pour eux, représentait la porte d'entrée de la société ibérique que le royaume voulait établir en Amérique.

Il est naturel qu'avec tous ces éléments, le théâtre évangéliste réussisse. Cependant, comme l'affirme Duverger (1981: 207), si la langue utilisée était indigène, le décor était indigène, les acteurs étaient indigènes, au même titre que les costumes et accessoires, ainsi que l'imaginaire dans son ensemble, mêlé de réalisme et se situant assez loin de la doctrine catholique pure qui prévalait en Europe, il est légitime de se demander si: le théâtre a été utilisé comme une manipulation sage contrôlée par les frères pour évangéliser les indigènes, ou était-ce, au contraire, une méthode religieuse pour que les indigènes se retrouvent à travers la religion catholique, en s'appropriant le message chrétien qu'ils avaient apporté d'Europe ?

7.6.3.4. Les catéchismes ou doctrines

Le catéchisme (du grec *κατηχισμός*, *kata* [ci-dessous] + *ekhein* [résonner, faire du bruit ou donner des instructions à haute voix] + *ismes* [activité, qualité, doctrine, système], signifie littéralement « faire résonner ou donner des instructions vers le bas » (à l'intérieur des oreilles), c'est-à-dire instruire et endoctriner une personne (Morales, 2019)). C'est le mot qui fait référence aux textes (souvent écrits sous forme de questions et réponses) utilisés pour exposer brièvement les préceptes fondamentaux de la doctrine chrétienne. Ce sont des véhicules pour l'émergence de la foi et la création de normes morales dans une société (RAE, 2019), raison pour laquelle ces textes sont généralement destinés aux enfants ou à un secteur populaire peu scolarisé. Bien qu'il existe également des catéchismes plus complexes s'adressant aux adultes, aux catéchistes, aux prêtres et aux étudiants de la foi. La citation suivante de Saint Cyrille de Jérusalem dans ses *Catéchèses illuminadorum* illustre le cœur même des catéchismes:

Cette synthèse de la foi n'a pas été faite selon les opinions humaines, mais de toute l'Écriture ce qui est le plus important a été recueilli, pour donner dans son intégralité le seul enseignement de la foi. Et puisque la graine de moutarde contient dans un très petit grain un grand nombre de branches, de même ce résumé de la foi contient en quelques mots toute la connaissance de la vraie piété contenue dans l'Ancien et le Nouveau Testament¹²⁶ (cité au Concile Vatican II, 2019, sans page)

¹²⁶ Esta síntesis de la fe no ha sido hecha según las opiniones humanas, sino que de toda la Escritura ha sido recogido lo que hay en ella de más importante, para dar en su integridad la única enseñanza de la fe. Y como el grano de mostaza contiene en un grano muy pequeño gran número de ramas, de igual modo este resumen de la fe encierra en pocas palabras todo el conocimiento de la verdadera piedad contenida en el Antiguo y el Nuevo Testamento (Citado en Concilio Vaticano, 2019, sin página)

Le premier catéchisme est considéré comme *Le Symbole des Apôtres*, ainsi nommé car il est considéré comme le résumé de la foi des Apôtres. C'est l'ancien symbole baptismal de l'Église de Rome (Concile du Vatican, 2019). Il contient la somme de la catéchèse dogmatique du christianisme primitif, fondement et norme de la vie chrétienne. Le document a été utilisé pour que les candidats au baptême puissent mémoriser et réciter le contenu au moment du baptême, en tant que profession de foi baptismale au sein de l'assemblée chrétienne (Jungmann, 1957).

Cependant, avec le temps, entre le 7^e et le 9^e siècle, le nombre de baptêmes adultes diminue en raison de l'augmentation du baptême des enfants, compte tenu de la croissance de la foi dans l'Église dans la famille. En conséquence, le catéchuménat pré-baptismal des adultes, en tant que processus institutionnalisé d'initiation chrétienne, a disparu, et avec lui la catéchèse du catéchisme, cédant la place à l'éducation religieuse par d'autres moyens tels que: la famille chrétienne qui avait l'obligation de vivre et d'éduquer dans la foi leurs enfants, le parrainage qui supervisait l'éducation parentale des enfants et la permanence des événements catholiques tels que les messes, les célébrations et les fêtes où la prédication était présente (Matos et Pedrosa, 2019).

Le premier antécédent du catéchisme moderne se trouve au XII^e siècle, avec l'apparition du livre de religion ou manuel de vie chrétienne (communément appelé *Lucidarios*, *Septenarios* ou *Interrogatorios*), qui concentre les devoirs catholiques et la préparation pour recevoir les sacrements, mais ils ne contiennent pas une explication de la doctrine chrétienne. Des œuvres comme celles-ci se développent, du XIII^e siècle au XV^e, avec des contenus et des pédagogies catholiques, y compris le credo, les dix commandements, les huit béatitudes et d'autres contenus (*ibid.*).

En 1279 paraît le manuel *La Somme le roi*, écrit par le frère Laurent du Bois, demandé par Philippe le Hardi, contenant douze articles sur la foi chrétienne, manuel illustré d'instruction morale et religieuse (BNF, 2019). En 1357, l'archevêque anglais Thoresby publia son livre *Lay folks Catechism: or, The English and Latin versions of Archbishop Thoresby's Instruction for the people*, inspiré de *La Somme le-Roy* et dans un manuel catholique publié par l'archevêque Pecham du conseil provincial de Lambeth intitulé *Ignorantia Sacerdotum* ou *De informatione simplicium* (vers 1281). Plus tard, en 1478, le cardinal Pedro González de Mendoza, confesseur de la reine Isabelle la catholique, a écrit son ouvrage bilingue *Catechismus pro iudeorum conversione*, publié

à Séville. En 1528, A. Althamer publie à Nuremberg son *Katechismus in Frag und Antwort*, un catéchisme de questions et réponses.

Ce seraient les piliers d'une tradition littéraire (qui pourrait être considérée comme un genre en soi) qui a commencé au XVe siècle à partir de laquelle de nombreux catéchismes émergeraient dans le monde catholique. C'est ainsi que les livres et les manuels ont proliféré pour aider les prêtres à appliquer correctement les sanctions et à punir les infractions morales contraires à la doctrine, les livres de confession, les appels à des instructions et enfin les catéchismes qui résumaient les bases doctrinales du catholicisme que les prêtres devaient enseigner aux paroissiens.

Il faut noter que, durant cette même période, Martin Luther a présenté son célèbre *Katechismus* (très probablement inspiré d'Althamer). Dans ce court ouvrage, il avait trouvé un instrument éducatif efficace et de grande envergure pour la croissance de la foi du peuple chrétien protestant, c'est pourquoi dans les études théologiques, il est considéré comme « le père des catéchismes modernes et l'initiateur de l'enseignement religieux populaire » (Csonka, cité dans Matos et Pedrosa, 2019, sans page), l'apparition de l'imprimerie et la langue allemande utilisée dans son écriture ont évidemment contribué à cette diffusion.

Les catéchismes battaient leur plein lorsque les Espagnols sont arrivés en Amérique, de sorte que très vite, quand le processus d'évangélisation a commencé, ils sont devenus un instrument récurrent de la catéchisation des Indiens. De plus, le royaume de Castille avait déjà l'expérience de catéchiser la conversion arabe et juive sur ses territoires, raison pour laquelle c'étaient des mécanismes déjà familiers dans les ordres religieux.

Comme l'objectif était la mémorisation, le contenu des catéchismes était assez concis. Dans la péninsule ibérique, à l'origine de la diffusion massive des catéchismes, raconte García (2016), le concile s'est tenu en 1320 ou 1321, à Valladolid, sous le commandement du cardinal Guillermo Peyre de Godin, un événement où fut établi l'élaboration de traités dans chaque diocèse, sous la responsabilité de l'évêque. Il y avait environ dix-sept traités castillans relatifs aux synodes au XIVe siècle, et vingt-quatre au XVe siècle, sans tenir compte des textes pédagogiques utilisés en dehors des réunions synodales, c'est-à-dire dans le travail d'endoctrinement.

L'endoctrinement religieux dans le catholicisme a utilisé la méthode de la mémorisation parce qu'elle était relativement rapide et parce qu'elle était facilement adaptable à de multiples

réalités. La mémorisation était utile car au Moyen Âge la tradition orale restait forte, les connaissances se transmettaient de cette manière, même la lecture des livres se faisait oralement dans les églises, les gouvernements et les universités, car de cette manière ils étaient diffusés et appris plus rapidement (la célébration de la messe est l'un de ces exemples oraux.) Cependant, à la fin du Moyen Âge, la littérature catéchétique a supplanté d'autres véhicules de doctrine tels que les sermons et le théâtre religieux (García, 2016: 30).

Lors de la conversion indigène, des catéchismes ou doctrines adaptés au contexte ont été utilisés, il s'agissait de textes 'courts ou longs' selon l'usage qui leur était donné. Bien que pour être efficace dans la mémorisation, le contenu était concis, les préceptes étaient brefs et expliqués oralement avec des exemples fleuris.

Apparemment, ce type de textes est le résultat d'une évolution progressive qui commence par la catéchèse et l'alphabétisation dans la péninsule ibérique, et surtout, en Castille, avec les Juifs et les Musulmans pendant les XVe et XVIe siècles. C'est pourquoi l'évangélisation menée par les ordres religieux qui atteignent le continent américain (franciscains, dominicains et augustins) utilise toute une série de catéchismes et de doctrines chrétiennes. (Sánchez Herrero, cité dans Zempoalteca, 2015).

Ces types d'instruments d'enseignement peuvent être classés (on peut dire que, linéairement selon leur apparition dans le temps, mais principalement par leur niveau croissant de complexité) en: 1) catéchismes et doctrines (prières, préceptes et vérités essentielles du christianisme); 2) catéchismes confessionnaires et sacramentaires; 3) sermons (avec discours pour les fêtes annuelles, ainsi que de conseils utiles et des recommandations); et 4) grammaires et vocabulaires. Ces documents des instruments de doctrine vont devenir peu à peu des études linguistiques abordées dans de multiples domaines tels que la grammaire, l'usage des langues et même les réglementations sociales. Dans cette brève section, les premiers sont rapidement abordés, le reste dépasse le cadre de ce travail (les grammaires et les vocabulaires ont déjà été décrits).

En Mésoamérique, les catéchismes ont été parmi les premiers instruments utilisés pour répandre le catholicisme entre les indigènes. Le fait que ces moyens soient relativement simples et adaptables était pratique dans un contexte où les différences de langue, de culture et de géographie rendaient difficile l'endoctrinement des sociétés locales (sans parler du rejet de la

conversion après une bataille sanglante et l'interdiction des pratiques constitutives de la culture indigène).

La façon dont l'évangélisation a abouti à l'un des processus d'essais et d'erreurs les plus rapides en termes de pédagogie et d'apprentissage dans l'histoire des sociétés modernes a déjà été mentionné. Parce que les stratégies mises en œuvre ont dû être évaluées pour leur efficacité et leur demande en ressources (toujours rares), celles-ci se diversifiaient au fil du temps, nous avons déjà évoqué la façon dont la langue des signes a cédé la place à l'immersion linguistique la plus absolue, et ensuite à l'émergence de traducteurs, après l'instruction religieuse individualisée pour les enfants des monarques et des principaux seigneurs.

L'étape suivante consistait à envisager de toucher un public plus large, et c'est là que de nouvelles méthodes et instruments capables d'atteindre un public plus large et capables de fonctionner avec moins de ressources étaient nécessaires. Ce fut le cas du théâtre et de l'utilisation de documents qui servent à éduquer plusieurs personnes à la fois, comme les catéchismes, les sermons et les confessionnaux. Tout cela a grandement facilité l'apprentissage des prières de base et l'accomplissement des devoirs chrétiens (Bonilla, 2012: 1).

Dans les documents utilisés, deux types de catéchismes ou doctrines sont apparus. Le premier est majoritaire, il s'agit de catéchismes imprimés qui venaient de la péninsule ibérique (ils finiraient par être imprimés en Nouvelle-Espagne avec l'introduction de l'imprimerie). Ce sont de courts documents, des manuels qui indiquent et enseignent les prémisses de base de la foi (y compris les prières, les commandements divins, les articles de foi, les pratiques religieuses et autres croyances).

Le second type apparaît lorsque les frères, réalisant que l'immense population qui ne parlait pas encore espagnol, décidèrent d'adapter ces catéchismes en créant une version illustrée à la manière indigène, c'est-à-dire, à l'instar des *āmoxtli*, codex où les Histoires fondatrices des communautés mexicaines et des règles de gouvernement, parmi de nombreux éléments de la transmission intergénérationnelle des sociétés autochtones. Ce type de matériaux a été très populaire tout au long du processus d'évangélisation, mais comme il s'agissait de matériaux créés localement, la grande majorité d'entre eux ont disparu, même si un nombre considérable d'exemplaires sont toujours conservés dans divers dépôts à travers la planète. Ces catéchismes en images sont généralement attribués à différents auteurs, créés plus ou moins en même temps,

comme Pierre de Gand et Fray Jacobo de Testera dans les hauts plateaux centraux du Mexique et Fray Gonzalo Lucero à Antequera. Cependant, il reste difficile de savoir à qui correspond la création, car il n'existe aucune preuve documentaire permettant de retracer l'origine exacte des catéchismes pictographiques indigènes en Mésoamérique.

Dans tous les cas, cette section se concentrera sur la description et l'analyse du premier type. Le deuxième type de catéchismes est considéré comme étant dû à une autre technique (picturale) basée sur différentes méthodes et dont les résultats étaient également différents (comme le syncrétisme). Son objectif était de rapprocher le plus possible les préceptes de la loi chrétienne d'une communauté qui ne le connaissait pas, une grande partie du message fut sacrifiée dans la tentative, produisant ainsi un mélange culturel adaptatif (déjà exposé dans les sections précédentes).

Dans le premier groupe, les catéchismes venus d'Europe ne sont pas inclus non plus, car ce sont des contenus qui, bien qu'ils aient été largement utilisés lors de l'évangélisation, ont émergé de différents besoins contextuels. Il ne faut pas perdre de vue que le catéchisme médiéval lui-même est un document fait, non pas de manière générique, mais que nombre d'entre eux ont été créés en fonction des besoins de l'auteur (l'arrivée de l'imprimerie mettrait cette prémisse à terre). Cependant, le contenu est généralement presque le même dans la plupart, différant par son approche, son explication et sa structure. Ainsi, les catéchismes européens étaient concrets, faciles à mémoriser et avec des questions et réponses de rétention rapide. Ce serait le cas si la société dont il s'agissait ait la même langue et partage la même histoire (ou du moins si cette histoire était connue des deux parties). Alors que les catéchismes créés au fur et à mesure en Amérique étaient des catéchismes légèrement plus élaborés, destinés aux peuples autochtones, avec de nombreux exemples et parfois avec des explications complexes et longues. L'objectif était clair, ils ne devaient pas seulement comprendre bien la doctrine religieuse mais qu'ils devaient aussi soutenir les frères dans leur explication, leur prédication et leur diffusion auprès de leurs populations. C'est la raison pour laquelle cette étude laisse de côté cette partie des catéchismes européens utilisés en Amérique.

Les premiers catéchismes manuscrits ont été rédigés en tenant compte de la diversité linguistique existant dans la région de la Mésoamérique. Les prêtres ont individuellement appris la langue ou utilisé l'aide des fils de nobles convertis au christianisme pour écrire le contenu. Ainsi,

il était courant, dans les premières années de la « conquête spirituelle », de trouver des catéchismes bilingues: l'espagnol avec le nahuatl, le maya, le zapotèque, le quechua, le chibcha, le guarani, etc. Selon Vela (1995: 25), il est possible de trouver même quatre catéchismes multilingues, comme le cas de deux catéchismes écrits en castillan-quechua-aymara ou castillan-latin-nahuatl-otomi. Selon l'auteur, il s'agit « d'expositions plus ou moins complètes de la foi », qui exigeaient toujours la présence d'un interprète au moment de l'enseignement.

Ces catéchismes manuscrits seront affinés à mesure que la maîtrise de la langue progresse dans le cas des missionnaires. De cette façon, les catéchismes atteindront un niveau d'amélioration et de complétude dans leurs formes bilingues. Duverger (1987: 178) explique que, dans cette entreprise de traduction de la doctrine catholique en langues vernaculaires, seuls les *Nahuatlalte* participent, c'est-à-dire les prêtres qui avaient appris et perfectionné le commandement du Nahuatl, y compris Juan de Ribas, Motolonía, Sahagún, Pierre de Gand et Alonso de Molina, dont leurs doctrines et leurs catéchismes ont mis au moins quinze ans à se préparer. Ce qui est intéressant dans cette première version des catéchismes, c'est qu'ils prennent une position indigéniste, ce qui suppose une défense des indigènes. Trois cas se distinguent:

- Juan de Ribas, auteur du Catéchisme en langue mexicaine, signe la lettre du 20 octobre 1552, dénonçant la situation critique des indigènes en raison de désaccords entre l'Audiencia et le vice-roi du Mexique: « Et ceux qui touchent les Indiens créent en eux un conflit qui, en ne sachant pas comment se défendre, leur fait plus de mal »¹²⁷ (Vela, 1995: 33).
- L'évêque franciscain Juan de Zumárraga, auteur de plusieurs catéchismes, confronta l'Audiencia mexicaine, pour avoir défendu les indigènes, considérant que leurs droits « avaient été violés et moqués face aux exploitations dont ils avaient été l'objet »¹²⁸ (à Vela, 1995: 33).
- Le prêtre Pierre de Gand dénonce sans équivoque les injustices commises sous ses yeux. Dans une lettre, écrite du couvent de San Francisco de México à l'empereur Carlos V le 15 février 1552, il condamne la situation insoutenable à laquelle sont soumis les peuples autochtones, les conduisant presque à la disparition (conséquence de la faim, travail exacerbé, travail forcé contre leur gré et faute de soins de santé) (*ibid.*).

¹²⁷ “Y los que tocan a los yndios se hace pleyto ordinario dellos, y como no se saben defender, redundo en daño de ellos” (en Vela, 1995: 33).

¹²⁸ “veía conculcados y burlados frente a las explotaciones de las que venían siendo objeto” (en Vela, 1995: 33).

Le format de ces catéchismes était un problème, car étant des manuscrits, les copies existantes étaient insuffisantes. Cela suppose que celui qui les copiait n'était pas exempt d'erreurs dans la tâche, surtout si cela était fait par quelqu'un qui ne connaissait pas la foi catholique.

Avec l'arrivée de l'imprimerie dans la vice-royauté du Mexique, vers l'an 1525, les principaux catéchismes manuscrits sont refaits, permettant à un plus grand nombre de ces documents d'atteindre des populations plus importantes et plus éloignées. Selon Vela (*idem*), à la fin du XVI^e siècle, il est possible d'envisager l'existence d'une centaine de catéchismes. C'est au Mexique que la première imprimerie du continent a été installée. Juan Cromberger, un régent bien connu d'un imprimeur à Séville, envoya au Mexique une presse à imprimer avec tous les outils nécessaires parrainée par l'archevêque père Juan de Zumárraga (Saranyana, 1986: 253). C'est sur cette imprimante que furent produits les premiers catéchismes imprimés. Le fonctionnement de l'imprimerie a été rendu possible par le vice-roi Mendoza et l'évêque Zumárraga lui-même, vers l'an 1537.

Les premiers livres imprimés paraissent au Mexique en 1539 et 1544, traitant respectivement de *Breve y más compendiosa doctrina cristiana en lengua mexicana y castellana* (la doctrine chrétienne brève et plus convaincante dans la langue mexicaine et espagnole) et la *Doctrina breve muy provechosa de las cosas que pertenecen a la fe católica* (Doctrine brève très utile des choses qui appartiennent à la foi catholique). Les deux composés à Séville sous le mandat et le travail de l'évêque de Zumárraga, destiné au Mexique.

Selon García Icazbalceta (1954), certaines publications ont été imprimées en 1544 au Mexique, parmi elles, les traductions en espagnol du catéchisme de Juan Gerson, du manuel liturgique de Dionisio Rickel, et d'un catéchisme perdu de Juan de Zumárraga. Le document imprimé, dont il existe des preuves, est « *Doctrina breve, traducida en lengua mexicana* » (Brève doctrine, traduite en langue mexicaine), par le père Fray Alonso de Molina, imprimé le 20 juin 1546, quatre mois avant la fin de la junte ecclésiastique du Mexique, ce qui permit l'adoption de ce dernier document comme une « doctrine brève », tandis que la « doctrine longue » adoptée serait l'édition bilingue de la « *Doctrina Cristiana escrita en castellano y náhuatl* » (Doctrine chrétienne écrite en espagnol et en nahuatl) (1548) de Fray Pedro de Córdoba (Saranyana, 1986: 252).

La doctrine d'Alonso de Molina est l'un des catéchismes écrits les plus importants (et il est conservé), il n'y a aucun doute sur le motif qui pousse le conseil ecclésiastique mexicain à en faire un document officiel. Ce travail est divisé en deux parties. Dans la première, des prières et vérités essentielles apparaissent « que tout le monde devrait savoir », contenu de base avant d'accéder aux sacrements (baptême, mariage, confession, communion et confirmation): le signe de la croix, *le credo*, *la Paternoster*, *l'Ave Maria*, *le Salve Regina*, les quatorze articles de foi - sept concernant la divinité et sept concernant l'humanité de Jésus-Christ -, les dix commandements de Dieu et les cinq de l'Église, les sept sacrements, le péché véniel, le péché mortel, les sept péchés capitaux et la confession générale. La deuxième partie mentionne les vérités complémentaires dont la connaissance n'a pas été jugée nécessaire pour l'ensemble de la population. Ce catéchisme était accessible à tous, même, dit Ricard (2014: 153), on les faisait lire à la maison, afin d'acquérir une formation doctrinale plus poussée.

Le même frère franciscain, Alonso de Molina, a également publié le *Confesionario Menor* (1565); et le *Confesionario Mayor* (1565), tous deux bilingues en nahuatl. Qui sont d'un grand intérêt pour être parmi les plus anciens imprimés d'Amérique et offrent de nombreuses informations sur les usages et les coutumes des peuples autochtones.

Fray Pedro de Córdoba était un protecteur zélé des indiens et un ami de Las Casas. Son livre, *Doctrina cristiana para instrucción e información de los Indios por manera de historia* (Doctrine chrétienne pour l'instruction et l'information des Indiens sous la forme d'histoires), a été imprimé en 1544 au Mexique sous la direction de l'évêque Zumárraga. Il était destiné à l'éducation des Indiens, principalement ceux des îles. Apparemment, cette œuvre a son origine dans le travail dominicain effectué sur l'île l'Española, où le frère travaillait depuis 1510, au contact des indigènes de l'île. Les Dominicains créèrent un plan catéchétique général composé de sermons, qui ont été apportés au Mexique par Fray Domingo de Betanzos.

Au Mexique, les communautés franciscaine et dominicaine ont uni leurs forces pour étendre leur œuvre catéchétique, les dominicains ont apporté leurs textes et leurs œuvres et le franciscain Juan de Zumárraga, archevêque de Mexico, le financement (*idem*, 254).

Juan Pablos, premier imprimeur (attesté) en Amérique qui a commencé son travail à Mexico en 1539 (Médine, 1958), publié en 1544 *Doctrina cristiana en forma española y mexicana en castellano y en náhuatl, para ser consultado por los que hablan o una o las dos lenguas*

(Doctrine chrétienne en espagnol et mexicain en castillan et nahuatl, à consulter pour ceux qui parlent ou une ou les deux langues), une ré-élaboration, plus expliquée et approfondie du catéchisme écrit par Pedro de Córdoba, intitulée *Doctrina cristiana para instrucción e información de los indios* (Doctrine chrétienne pour l'instruction et l'information des Indiens). La publication fut adaptée aux Mexicains indigènes, que Pedro de Córdoba ne connaissait pas. Cependant, le travail adapté comprend des références expresses à des situations culturelles ou religieuses mexicaines (García, 1994: 217).

En 1564, l'ouvrage « Colloques des douze apôtres » fut achevé, divisé en deux volumes, par le père franciscain Bernardino de Sahagún, écrit à partir de papiers et documents (y compris des témoignages de détenus du Colegio de Santa Cruz de Tlatilulco) (Achmatowicz, 2010: 12), que Sahagún a compilé et commencé à ordonner et à écrire en 1536, et se terminerait près de trois décennies plus tard en 1564, au Mexique. Le frère y raconte les discussions entre les prêtres aztèques et les premiers missionnaires venus évangéliser la Nouvelle-Espagne. Le fait que les informations originales desdits colloques ne soient pas présentées par le frère est remis en question par de nombreux auteurs. En tout cas, l'œuvre sert de preuve anthropologique et religieuse de la manière dont les franciscains ont approché la communauté indigène pour partager la religion. Le premier volume rassemble les visions évangélisatrices des 12 apôtres, il devait être composé de trente chapitres dont treize seulement sont conservés. Le deuxième volume contiendrait vingt et un chapitres, tous avec un contenu doctrinal. Ce travail a été approuvé, vérifié et partiellement censuré en 1583, bien qu'on ne sache pas s'il pourrait être imprimé pendant cette période, puisque dans l'arrêté royal du 22 avril 1577, il est indiqué que « bien que le travail dudit Fray ait été bon et que son travail soit fructueux, il paraît qu'il ne convient pas que ce livre soit imprimé ou qu'il en soit fait usage de par ici »¹²⁹ (cité dans Achmatowicz, *idem*: 15). Mais, dans un mandat officiel de l'archevêque de Mexico, Pedro Moya de Contreras, daté du 5 juillet 1578, stipule qu'après un examen attentif, il est recommandé d'imprimer le travail pour mettre en évidence son esprit « catholique et libre de tout soupçon et erreur ou hérésie » (cité dans Achmatowicz, *idem*: 15).

L'œuvre, conçue comme une pièce monumentale, se distingue par sa nature méthodologique. Bien que la deuxième partie, liée à la doctrine, n'ait pas été achevée, dans le

¹²⁹ “aunque la labor del dicho Fray ha sido buena y que su trabajo de fruto, ha parecido que no conviene que este libro se imprima ni ande en ninguna manera en estas partes” (Citado en Achmatowicz, *idem*: 15).

premier volume l'énorme détail avec lequel les concepts théologiques sont expliqués à d'autres experts religieux peut être apprécié. Si le doute sur sa validité est éliminé, il est possible de considérer l'œuvre de Sahagún comme une référence historique en matière de formation missionnaire (Saranyana, 1984: 259).

Nous mentionnons également l'œuvre *Psalmodia christiana*, du même frère, qui, bien que publiée en 1583, c'est-à-dire en dehors de la période d'étude de cette section, est devenue un outil d'évangélisation exemplaire, puisqu'elle a été distribuée aux indigènes pour qu'ils puissent chanter et danser dans les églises, espérant qu'en se concentrant sur le dogme chrétien, ils abandonneraient leurs chansons anciennes. Pour ce faire, il imagina la possibilité de traduire les prières chrétiennes à la manière indigène, voir par exemple l'Ave Maria suivante traduite en Nahuatl (cf. Tableau 28).

Tableau 28 Prière: Ave Maria à la manière Náhuatl.

<p><i>llazotle, tlazotitlacatle Christiano, teuiutica tlazopille, ma xixiximati, ma xicamahuizo in teuiutica mocpacsuchiuh, in nepapan tlacuzcapetlazotl moxochiamauh, inie mitzmochichi~ huilia in monantzín sancta Iglesia tlazomahuistic, cenquizca acic nepapan suchitl in tlachihualli, teucuitlachalchiuhpepeiociotoc, tonatimani. Ca iehoatl in Ave Maria, ihuan in Salve regina. Cihuapille Sancta Mariae, nimitznotlapalhuia, ma ximopaquiltitíe, timotemiltitica in gracia, motlantzinco moyetztica in tlatohuani Dios. Inic titlacnopilhuiani tiquimmopanahuilia in isquichtin cihua, in onemico, auh in nemizque: huey in moneapanalitzin jnie omitzmochichihuili in totecuyo Dios. Auh in mocuzcatzin, in moquetzaltzin in moxillantzinco, in motozcatlantzinco huitz in iehoatzin lesus, tlapanahuia huey in ineapanalitzin, in</i></p>	<p>i Oh amado, oh querido señor, oh cristiano, oh querido hijo espiritual! -Conoce y admírate de tu espiritual corona de flores, de tus varios collares de oro entrelazado, de tu papel florido con que te adorna tu madre, la santa Iglesia, hecho de varias sumamente perfectas flores que yacen brillando y reluciendo como jades dorados: son el Ave María y el Salve Regina. ¡Oh Señora, oh Santa María! Te saludo; sé dichosa. Eres llena de gracia; Dios, el Señor, es contigo. Como mujer bendita excedes a todas las mujeres que han venido a vivir o que vivirán. Nobles son tus vestiduras en que te ha adornado Dios Nuestro Señor. Y tu piedra preciosa, tu pluma fina que ha venido a tu vientre, a tu seno, Jesús -sumamente</p>	<p>Oh bien-aimé, oh cher Seigneur, oh chrétien, oh cher fils spirituel! - Connais et admire ta couronne de fleurs spirituelle, tes divers colliers en or entrelacés, ton papier fleuri avec lequel ta mère, la Sainte Eglise, t'orne, fait de plusieurs fleurs extrêmement parfaites qui brillent et brillent, et lui donnent une allure comme des jades dorés: elles sont Ave Maria et Salve Regina. Oh Dame, oh Sainte Marie! Je te salue; sois heureuse. Tu es pleine de grâce; Dieu le Seigneur est avec toi. En tant que femme bénie, tu dépasses toutes les femmes qui sont venues vivre ou qui vivront. Nobles sont Tes vêtements dans lesquels Dieu notre Seigneur t'a embelli. Et ta pierre précieuse, ta fine plume qui est venue dans ton</p>
---	--	--

<p><i>inechichihualtzin. Intichpuchtli, in ti sancta Maria, in ticenquizca ichpuchtli, in tinantzin Dios, tilitzotlatlauhtilia in titlatlacoani, ma topan ximotlatolti, in ispantzinco Dios: in axcan, ihuan in ie tomiquiztempan. Inin ca itlatlauhtiloca, in itlazonantzin Dios sancta Maria, sancto Euangelio ipan icuiliuhoc: in cecencamatl, cecentel suchitl ipan pohui, inie ispantzinco tialamana in cihuapilli sancta Maria.</i></p>	<p>nobles son sus vestiduras, sus adornos. A ti que eres la Virgen, que eres Santa María, que eres perfectamente virgen, que eres la Madre de Dios, nosotros pecadores te suplicamos que ruegues por nosotros ante Dios ahora y ya al momento de nuestra muerte. Esta es la oración rezada a la Madre de Dios, Santa María, escrita en el Santo Evangelio. Cada palabra equivale a cada flor que ofrecemos ante la Señora, Santa María.</p>	<p>ventre, dans ton sein, Jésus - suprêmement nobles sont ses vêtements, ses ornements. À toi qui est la Vierge, qui est sainte Marie, qui est parfaitement vierge, qui est la Mère de Dieu, nous pécheurs, nous te supplions de prier pour nous devant Dieu maintenant et au moment de notre mort. Telle est la prière adressée à la Mère de Dieu, Sainte Marie, écrite dans le Saint Évangile. Chaque mot équivaut à chaque fleur que nous déposons devant la Dame, Sainte Marie.</p>
---	---	---

Source : Anderson (1990: 31-32), traduction personnelle au français.

Dans cette doctrine, Sahagun est même autorisé à incarner le dieu chrétien en un dieu indigène, comme le montrent les phrases suivantes, tirées d'une des chansons sans titre (cf. Tableau 29). Dans la première prière, le dieu chrétien est remplacé par un dieu guerrier, et dans la deuxième le Saint-Esprit est remplacé par une divinité guerrière, très probablement Huitzilopochtli.

Tableau 29 Deux Prières traduits au nahuatl.

<p><i>zan topan moyahua topan tzerzelihui a nezcaliz- xochitl yahuhtiloca in icelteotl Dios tetatzin ycahcahuanca y chimallin ...</i></p>	<p>ya sobre nosotros se difunden, sobre nosotros lloviznan las flores -del combate, las que dan placer al Dios único, al Dios Padre. Hacen estruendo las rodela ...</p>	<p>Déjà répandu sur nous, Les fleurs tombent en bruine sur nous -du combat, Celles qui font plaisir au seul Dieu unique, A Dieu le Père. Les rondaches font un fracas...</p>
<p><i>iztac huexotl Aya iztac tolin y ye imanica Mexico -nican huiya timatlalaztatototl tipatlan- tihuitz tehuan titeotl spiritu santo ohuaya Anca ye tehuatl aya ticzohua ya ipan ticyectia in ye mocuitlapil in ye matlapal Aya in mo- macehual...</i></p>	<p>De los blancos sauces, de las blancas espadañas aquí en México es la mansión: tú ave garza azul has bajado volando, tú Dios Espíritu Santo. Tú extiendes tus alas y tu cola, tú las hermoesas sobre tus vasallos...</p>	<p>Des saules blancs, Des quenouilles blanches Ici au Mexique est le manoir: Toi, l'oiseau héron bleu, tu es descendu en volant, Toi Dieu le Saint-Esprit. Tu déploie tes ailes et ta queue, tu les rends belles sur tes vassaux ...</p>

Source : Anderson (1990:24).

D'autres documents importants sont: le *Catecismo bilingüe (en castellano y náhuatl)* (Catéchisme bilingue (en espagnol et nahuatl), de Domingo de la Anunciación; *Doctrina cristiana breve y compendiada* (Breve et abrégée doctrine chrétienne) (1565), considérée comme un document avancé pour l'évangélisation et la prédication systématique aux peuples autochtones; un autre catéchisme bilingue - castillan et nahuatl - de Juan de la Anunciación est, *Doctrina cristiana muy cumplida* (Doctrine chrétienne très accomplie) (1575); l'ouvrage bilingue de Francisco de Pareja, *Doctrina cristiana muy útil y necesaria* (Doctrine chrétienne très utile et nécessaire) (1576); le *Catecismo* (Catéchisme) (1577) du P. Juan de la Anunciación et les quatre *Confesionarios* (Confessionnaires) (1599) du P. Juan Bautista. En plus d'eux, certaines éditions de catéchismes ont été trouvées dans les langues nahuatl, zapotèque, huastèque, michoacanense, cakchiquel et otomi.

Contrairement aux franciscains et aux dominicains, les augustins ont enseigné le catéchisme en se réunissant dans l'église tous les jours pendant une heure. Plus tard, ils se sont concentrés sur l'éducation de la petite enfance, enseignant aux enfants diverses phrases dans leur langue maternelle. Selon Ricard (2014: 158), il y avait initialement des séances le matin et de l'après-midi, chacune d'une durée de deux heures; au fil du temps, elle céda la place à une seule session, au fur et à mesure que les peuples autochtones se formaient. Dans les écoles attachées à leurs couvents, ils prenaient des enfants qui, à leur avis, méritaient un enseignement plus approfondi et une éducation plus attentive. Dans ces écoles, ils apprirent également à lire aux autochtones, à écrire, à chanter, à jouer des instruments, à aider à la messe et assister à la sacristie, à devenir scribes et secrétaires (*ibid.*).

Les catéchismes représentent une sorte d'enseignement primaire pour les masses, c'est-à-dire destinés à atteindre de grandes congrégations de peuples autochtones. Pour cela, les langues indigènes étaient indispensables, donc les frères conçurent des catéchismes bilingues pour la diffusion de la doctrine, bien qu'ils utilisent principalement la langue principale, le nahuatl. Cela a peu à peu cédé la place à la maîtrise linguistique du missionnaire, permettant ainsi l'émergence de documents plus complexes dans les langues indigènes, tels que les vocabulaires, les grammaires, dont une petite partie du matériel a survécu. Apparemment, entre 1524 et 1572, environ 80 documents rédigés par des religieux franciscains dans des langues autochtones (ou en rapport avec

celles-ci) ont été produits, les trois quarts écrits en nahuatl ou des variantes de celui-ci (Ricard, 2014: 343). Il y a également seize œuvres signées par des Dominicains et neuf par des Augustins (Duverger, 1987: 179).

Il convient de mentionner que la tradition européenne médiévale permettait l'existence d'une pluralité et d'une abondance de catéchismes, larges et brefs, monolingues, bilingues ou multilingues. En fait, l'unification des catéchismes n'existait ni en Italie, ni en France, ni en Allemagne (Vela, 1990: 28). Cependant, le contenu variait très peu, nous avons déjà mentionné que la grande majorité reprenait les mêmes prières et occupait ses pages à la consécration des sacrements. Variant uniquement dans l'ordre ou le style, la plupart du temps en raison de la langue dans laquelle ils furent écrits. Cependant, le cas des catéchismes latinoaméricains est particulier, comme nous le dit Gonzalbo (2007, sans page), du fait que chaque ordre religieux élabore ses propres catéchismes dans les différentes langues indigènes qu'ils commencent à connaître, les Conseils et les Conciles ecclésiastiques provinciaux ont été contraints de discuter de la nécessité d'unifier les textes, afin d'éviter toute condescendance qui déformerait le message évangélique et de simplifier le contenu de la doctrine, sans négliger ce qui était considéré comme essentiel. Cela pouvait signifier que l'institution craignait que les différences doctrinales de chaque ordre missionnaire supposent une dérive religieuse incontrôlée, c'est-à-dire qu'ils prêcheraient différents éléments religieux ou préceptes.

Il convient de rappeler que l'ingérence institutionnelle religieuse du Pape dans la vie quotidienne des sociétés catholiques était très grande, de sorte que face à une possible épidémie d'hétérodoxie dans l'évangélisation (la Réforme luthérienne était un fantôme présent à l'époque), des barrières furent dressées contre toute déviation ou division possible de la chrétienté, telle qu'établie par la convocation du concile œcuménique et ses premières réunions à Trente, où les théologiens et les moralistes ont débattu des formes valides que la foi devrait prendre.

Ainsi, comme mentionné précédemment, lors des réunions de 1544 et 1546 tenues à Mexico, l'enseignement et le matériel valide pour l'instruction des Indiens, destinés respectivement aux enseignants et aux disciples, ont été homogénéisés et leur contenu était le même que celui qui a été étudié dans les écoles et couvents des villes de Castilla. Plus radicalement, le deuxième Conseil provincial mexicain de 1565 recommanda l'élimination de la grande variété de catéchismes, en raison du risque que les Indiens croient qu'il s'agissait de religions différentes. Enfin, dans le

troisième Concile (1585), qui a régi le fonctionnement de l'église en Mésoamérique pendant trois siècles, ont été promulguées l'interdiction d'imprimer de nouveaux catéchismes et l'utilisation de ceux qui existaient déjà, mais qui n'étaient pas autorisés.

Pour Vela (1995: 16), la catéchèse en Amérique lors de la première vague évangélisatrice contenait sept éléments véhiculaires de la théologie de l'époque (le « devoir-être » de l'homme chrétien, concentré dans une série de règles et normes codifiées), qui sont :

1. La révélation: les missionnaires se considèrent comme des envoyés de Dieu pour sauver les âmes des peuples autochtones, ils sont donc leurs égaux (solidarité fraternelle) et tous doivent obéir aux lois divines de la même manière.
2. L'idée de Dieu: l'être spirituel créateur tentera de réduire la vision de la divinité indigène à une seule personne (tripartite) basée sur la miséricorde, éliminant la cruauté exigée par certains dieux indigènes (comme le sacrifice humain).
3. La création chrétienne: elle était présentée comme une manifestation de la puissance d'un seul Dieu, alors que, dans les visions du monde indigènes, divers dieux avaient participé à la création de la terre, qui n'était pas le centre de l'univers, contrairement au christianisme.
4. La christologie: Jésus est présenté comme 'Dieu et vrai homme', 'Rédempteur', 'Sauveur', afin d'éviter les malentendus avec la Trinité, il se présente comme tout homme, une personne dont la matérialité facilite le contact avec le divin.
5. L'Ecclésiologie: l'Église est dématérialisée, contrairement aux temples indigènes dont la fonction était de célébrer les rites, l'Église catholique est présentée comme un lieu immatériel où se rassemble la 'foi', c'est-à-dire une forme ou un moyen exclusif de salut.
6. La théologie sacramentelle: établit les principes directeurs qui devraient guider les peuples autochtones dans leur lecture ou révision des catéchismes, ce sont: le baptême (le début de la vie chrétienne et la purification de l'âme), la confirmation (confession publique et renforcement de la foi), la pénitence (retransmission du pardon des péchés) et l'eucharistie (les catéchismes revendiquent l'accueil des indiens et l'obligation de communion).
7. La moralité: elle insiste sur le caractère erroné des pratiques précolombiennes qui vont de l'idolâtrie au sacrifice humain, et l'obligation de les abandonner si l'on veut accéder au salut.

Une pédagogie particulière a été véhiculée à travers le catéchisme, elle se concentrait davantage sur la systématisation du message que sur la réponse personnelle de l'indigène à la Parole de Dieu. Il s'agissait plutôt d'une méthode comportementale, pour l'appeler d'une façon contemporaine, car le catéchisme est fait pour être appris par les peuples indigènes. L'objectif principal est la transmission d'un message, pas nécessairement la formation d'une communauté catholique (ce qui serait impensable sans la connaissance du message de Dieu), cela viendra plus tard lorsque la religion indigène sera remplacée par la religion catholique.

En ce sens, le catéchisme insiste sur la mémorisation des principes directeurs de l'église et sur les comportements existant en son sein, il n'est pas question de former une communauté, ni ces éléments pleinement expliqués (sauf dans les catéchismes destinés aux formateurs religieux). Les textes sont courts et schématiques, reproductibles et facilement accessibles, les frères et les prêtres les répètent constamment pour qu'ils soient mémorisés par les indigènes. De manière générale, la méthode catholique la plus répandue dans la formation chrétienne est la mémorisation des textes et des rites. Cependant, l'explication de toutes les pratiques se fait lors des messes et des sermons. Ce qui ressort des catéchismes écrits pour les peuples autochtones, c'est qu'ils prennent la forme de guides d'apprentissage uniformes (variant dans le style uniquement) pour tous, c'est-à-dire un catéchisme pour tous les peuples autochtones.

Toutefois, cela posait un problème grave, car le catéchisme était devenu une forme d'apprentissage comportemental, tandis que l'évangile présuppose l'acceptation religieuse (par la foi) d'une croyance. En termes catholiques, évangéliser suppose de transmettre la croyance à l'existence de Dieu le Père, Jésus-Christ et le Saint-Esprit, évangéliser, c'est présenter la religion pour qu'elle soit acceptée, vécue et promulguée. Alors que catéchiser signifie enseigner ou instruire la doctrine de l'Église catholique. Si l'évangélisation a créé les piliers qui soutiennent la religiosité indigène, le catéchisme avait pour objectif de donner forme à cette religiosité, à travers des pratiques et des moyens d'accéder aux principaux concepts, qui pourraient être conservés.

Cela supposait une barrière difficile à surmonter qui pouvait générer le rejet d'être fait dans le mauvais ordre: si les prêtres s'étaient entièrement consacrés au catéchisme sans évangéliser avant (ou en même temps) les indigènes ne pourraient pas vivre la foi et se seraient éloignés de la compréhension d'une nouvelle morale radicalement éloignée de la leur. Par conséquent, les efforts

des Franciscains et d'autres ordres mendiants étaient si importants pour pouvoir trouver les points de contact entre les deux tâches.

Compte tenu de cet aspect, il est compréhensible que le syncrétisme soit apparu. Si nous imaginons que les prêtres n'ont pas pu transmettre le message divin avant la formation doctrinale du peuple indigène, pour ne pas avoir une connaissance complète de la nouvelle religion, elle a été complétée et façonnée selon les préceptes religieux indigènes. Par exemple, Vela (1995: 26) mentionne « le baptême, sans véritable conversion, a continuellement donné lieu à des éclosions d'idolâtrie, ou que les deux religions coexistaient dans un étrange syncrétisme dans la mentalité indigène: la religion des vainqueurs était acceptée, mais au fond les anciennes traditions étaient également maintenues ».

Cela signifie que, bien que la politisation - religieuse - que la Couronne recherchait soit une priorité, elle était incomplète, car les intérêts spirituels des frères n'étaient pas suivis (évangéliser pleinement et protéger les peuples autochtones de la violence que les conquérants leur infligeaient).

La *Encomienda* fut la première méthode d'organisation des nouvelles communautés autochtones, c'est à travers elle que le message religieux a été transmis et par laquelle la population a été éduquée à la foi. Pour les *encomenderos*, c'était une véritable obligation d'évangéliser et de catéchiser le peuple indigène, comme moyen de paiement pour le travail forcé et la jouissance des terres reçues. Dans *l'Encomienda*, l'aspiration du citoyen hispanique a été synthétisée, en elle la nation et l'église ont été unifiées, la première a été l'instrument choisi par l'Église catholique pour que la parole chrétienne soit portée au-delà de ses limites européennes; la seconde établit les critères moraux qui régissent la nation (dans cette politique religieuse, le messianisme hispanique apparaît dans l'idée d'être « la nation choisie » pour christianiser le nouveau continent).

Or, puisque la « *Encomienda* » cherchait à ce que les indigènes aient une éducation religieuse, mais que les tâches assignées étaient au-dessus de ladite éducation, le travail effectué par l'Église pour répandre l'évangile dans les locaux, était soumis aux temps libres que les *encomenderos* donnaient aux indigènes. Si l'on ajoute à cela les difficultés de communication, l'évangélisation n'était pas entièrement possible dans ce modèle d'organisation socio-politique. Cela signifie que la catéchèse n'a pas toujours été précédée d'une évangélisation, bien qu'elle soit obligatoire pour les indigènes.

Même si des missionnaires comme les douze premiers franciscains aient entrepris la tâche d'évangéliser (quoique, en petits groupes) avant de catéchiser, grâce à leur dévouement et leur dévouement à l'apprentissage des langues indigènes, toute la population n'a pas eu la possibilité d'accéder à l'évangélisation. Par conséquent, il s'agit de deux processus qui, bien qu'ils devraient aller de pair, se sont produits de manière très inégale et irrégulière.

Pour commencer à clôturer ce chapitre sur les catéchismes, ceux qui les ont écrits étaient assez clairs sur ce que signifiait être chrétien : c'est-à-dire que cela allait au-delà de la simple pratique rituelle et des croyances religieuses, que cela représentaient un véritable mode de vie, un comportement, des relations sociales et organisation du travail. Une telle représentation du monde fut portée outre-Atlantique par les frères dans l'écriture des catéchismes (García, 2016: 14), de sorte que le christianisme soit pleinement adopté par les peuples autochtones.

Le catéchisme n'était qu'un instrument - certes très important, mais seulement un instrument -, pour transmettre quelque chose de beaucoup plus grand, il a aidé à pratiquer une série de croyances culturellement transmises par l'Église. C'étaient des documents qui transmettaient des expériences de foi condensée mais qui n'ont pas expliqué leurs principes fondamentaux. Le noyau central de la foi, l'évangile, devait être présent avant sa mise en œuvre. L'évangélisation étant plutôt absente, le catéchisme n'est pas devenu le processus pédagogique qui garantissait la rencontre personnelle entre le catéchumène et les documents de la foi.

Le catéchisme, qui devait être un véhicule de foi, ne fut qu'une méthode d'apprentissage. Au lieu d'être le moyen par lequel l'approfondissement du message évangélique a été recherché pour éduquer la foi, il a fini par se réduire à la transmission d'informations sur le message du Christ, mais il n'a pas nécessairement interagi avec le reste de l'évangélisation pour former un tout (l'intégration en tant que chrétien). Au contraire, il a servi à promouvoir les schémas didactiques de l'époque, c'est-à-dire la mémorisation, la rigidité de l'apprentissage et à réduire le rôle fondamental de l'enseignant dans l'apprentissage, à sa dimension comportementale, à favoriser enfin la mémorisation sans réflexion du contenu théologique. Raisons pour lesquelles il est possible de considérer qu'une tentative fut faite pour éradiquer la religion indigène, mais qu'elle n'a pas été achevée en raison du manque de ressources et de l'insistance de la Couronne pour que sa méthode d'organisation socio-politique soit la base de l'évangélisation.

7.7. Conclusions du chapitre

Tout au long de ce chapitre, le tissu complexe des facteurs -à travers lesquels l'évangélisation a eu lieu- a été rapidement présenté et décrit, assemblé en quatre groupes (action, contexte, canal et message). Soulignant la manière dont le castillan a été transmis aux communautés autochtones. La base de cette analyse réside dans le fait que dans la société médiévale le rôle de la religion était essentiel. La pratique religieuse est le reflet de spécificités concernant la société, l'éducation, la culture, la politique et même l'économie.

L'Église interfère de manière prépondérante dans l'organisation socio-politique du territoire, fusionnant le pouvoir spirituel avec le pouvoir terrestre. Mais son champ d'action s'applique directement à la sphère culturelle, où l'institution s'érige comme le plus grand représentant de l'époque, étant le principal producteur intellectuel, propriétaire des centres éducatifs où se concentrent les livres, les traductions et les transcriptions, ainsi que la plupart des intellectuels de l'époque (non seulement dans le domaine de la théologie mais aussi dans celui de la philosophie, de la littérature, du droit et de la linguistique) qui ont grandement influencé l'évolution culturelle de l'Europe. Pourtant, il est compréhensible que, dans le domaine social, c'est l'Église qui était en charge du travail d'assistance et du travail éducatif des communautés. Le rôle des ordres religieux dans la prise en charge des plus démunis, mais aussi des colonisés et des convertis est essentiel.

Ce cadre, mélange de religion et de politique, explique la décision du pape Alexandre d'accorder sa faveur aux monarques espagnols en échange de la conversion des nouveaux territoires à la foi catholique. Ainsi, une politique linguistique sans précédent apparaît, en vertu de laquelle des ressources économiques et missionnaires (Franciscains, Dominicains, Augustins et Mercédaires) furent affectées pour diriger l'éducation évangélique et l'implantation de la langue castillane. Cela est particulièrement important compte tenu de la considération générale que l'espagnol était l'une des langues les plus appropriées pour enseigner les mystères de la foi catholique, comme cela a constamment été souligné par la monarchie et le Pape. Bien que cette vision émane plutôt d'un accord stratégique dans lequel les deux parties gagnent (en richesse et en nombre de sujets), mais aussi d'un contexte international qui le favorise, puisque le royaume de Castille commence à augmenter ses richesses et son expansion territoriale et culturelle (le castillan est devenu une langue prioritaire dans la production scientifique et la pensée médiévale).

Pourtant, avec l'aide de la Couronne, les ordres catholiques se trouvèrent dans la nécessité d'enseigner le castillan en même temps que de mener l'évangélisation. Pour ce faire, ils furent obligés de mener des recherches sur le terrain et de développer des méthodes inventives et créatives pour transmettre la foi religieuse et la langue espagnole aux peuples autochtones. Comme indiqué au début, il s'agit d'un moment extrêmement important dans l'histoire mondiale, non seulement en termes socio-économiques, mais au niveau de la didactique linguistique, car les supports utilisés étaient divers, comme les peintures et les dessins pour l'enseignement du catéchisme, sans avoir besoin de recourir aux mots (au début du processus). La danse et le théâtre servaient à faire des représentations bibliques (mobilisant ainsi les sentiments, les émotions et les significations, tout en établissant de nouvelles mœurs), les arts et les métiers de l'ancien monde étaient enseignés dans des "centres culturels" religieux et des internats pour les peuples autochtones. La plupart des supports utilisés ont été sélectionnés parmi une très large gamme car ils étaient déjà présents dans les cultures indigènes (comme la peinture, le théâtre et les livres). Le travail pédagogique des évangélistes s'est matérialisé dans ce type de supports, qui abritaient non seulement une façon de penser, mais les fondements culturels européens de l'époque, ainsi que les mécanismes de conciliation entre les langues castillane et indigène (qui donneraient lieu au syncrétisme actuellement présent au Mexique).

Comme dans le processus de communication, un ensemble d'activités et de facteurs interviennent dans l'échange de données et de messages, dans le processus d'évangélisation une série de pratiques et de soutiens ont été rapidement mobilisés afin de pouvoir diffuser un message. Ce message, la foi chrétienne, pour être interprété et assimilé, doit d'abord être décodé par la communauté d'accueil, c'est pourquoi l'évangélisation a servi de base au décodage du message. Avant de pouvoir comprendre les mots, les peuples autochtones devaient connaître les bases religieuses qui leur donnaient un sens.

Ainsi, dans le cadre de ce processus de communication, l'expéditeur et le destinataire ont dû partager des codes culturels (une combinaison de règles et de signes qui permettent la communication) et faire appel à un canal pour transmettre le message (des églises et des masses, même des documents papier comme des pictogrammes et des évangiles). Pour éviter que l'évangélisation et le reste du processus de communication ne soient entravés, ils ont mené certaines actions coercitives telles que la destruction des temples et des lieux de culte, la coercition

et l'introduction de nouvelles méthodes d'organisation sociale pour garantir l'obéissance indigène, comme l'*Encomienda* et l'esclavage.

Ce qui est décrit ici fait partie d'un processus beaucoup plus complexe, à long terme et très dynamique. Il s'agit de la (trans) formation permanente d'une société, au sein de laquelle le processus de communication apparaît et donne un sens aux événements perçus. En résumé, comme conséquence de la mise en place de la politique d'évangélisation et d'endoctrinement linguistique en Mésoamérique, la pensée s'exprime et se traduit à travers le langage. Dans le développement de la communication, une transculturation commence à s'établir, passant par la création de compétences psychosociales des indigènes.

La transculturation cherchait à faire que la nouvelle pensée établie accorde aux phénomènes religieux un nouveau statut, recodant ses propriétés, établissant des événements institutionnels ou des actions dont dépendrait à l'avenir la vie de la communauté. La propriété privée, l'ordre socio-politique établi avec la Colonie, les vice-rois et les administrateurs, l'*Encomienda*, le baptême, la confirmation et le péché ... toutes ces nouvelles représentations sont devenues communes aux hommes, par le langage et pour le langage. Des représentations qui s'imposeraient dans l'esprit des peuples autochtones comme de nouveaux pouvoirs causaux pour pouvoir agir dans certaines circonstances, et qui ne pourraient acquérir le caractère de « collectifs » que par le langage.

Bref, la mise en place de croyances et de désirs jette les bases de l'action, ces deux types d'états mentaux (à forte composante religieuse) détermineront l'apparition des actions, qui à leur tour permettront la constitution d'une société. Il paraît alors inéluctable que la constitution d'une société et des agents actifs passe par l'enseignement de la langue et avec elle, de toutes les significations socioculturelles. Exactement de la même manière que l'approche basée sur l'action (la perspective actionnelle) prend en compte les ressources cognitives, émotionnelles et volitives, ainsi que toute la série de capacités spécifiques qu'un individu est capable de mettre en cause en tant qu'agent social.

Ce qu'ont en commun la perspective actionnelle (qui est expliquée dans ce travail à travers le CECRL) et l'histoire de l'enseignement de l'espagnol en Mésoamérique est l'utilisation de ressources ou de supports qui privilégient les « situations de vie » pour mieux transmettre des connaissances disciplinaires. C'est-à-dire que la connaissance est contextualisée dans des

situations de vie ordinaires prédéterminées, ce qui, on le suppose, leur permet de donner un sens à ce qu'ils apprennent et sert de point de départ afin que dans des situations futures, ils puissent fonctionner sans problème en utilisant les connaissances acquises.

C'est un processus d'apprentissage où l'expérience se joue dans l'action: l'expérience apprise est la base pour les expériences de vie futures. Ceci est le moteur du développement d'une personne et de toutes ses dimensions sociales. Tout ce qui a été appris est conservé dans et à travers cette expérience. Tout ce qu'il faut apprendre dépend de cette expérience. Chaque nouvelle possibilité d'action, chaque nouvelle ressource (cognitive, corporelle ou de tout autre type) vient intensifier l'expérience prédéterminée et lui donne un pouvoir élargi afin qu'il puisse se (re) présenter dans de nouvelles situations et de nouveaux contextes.

Plus tard, les implications seront discutées, mais ce qui se détache de l'analyse faite ici est que dans les deux scénarios (la Conquête et le CECRL) la personne apprend sous le précepte qu'aucun contexte, aucune connaissance ou connaissance apprise, aucun métier, travail ou tâche, aucun problème ou situation n'a de sens en dehors de l'expérience de ce contexte. Ce modèle éducatif peut poser un problème. En se concentrant davantage sur l'expérience représentée, plutôt que sur la personne qui la vit, ne crée-t-il pas des moules préétablis avant de permettre à l'individu de les créer lui-même librement ?

CHAPITRE 8 : L'ANALYSE DES HISTOIRES

Dans le cadre du processus de communication, le message représente les informations que l'expéditeur souhaite transmettre au récepteur et qui contiennent les symboles verbaux (oraux ou écrits) et les éléments clés non verbaux. Cela ne signifie pas nécessairement que les messages envoyés et reçus sont identiques, car leur codage et leur décodage peuvent varier en raison des antécédents et des contextes de l'expéditeur et du récepteur.

Cependant, un aspect pertinent des messages est qu'ils fonctionnent également comme des événements comportementaux liés aux états internes des personnes (qui agissent sur leurs expériences et modifient leur perception). Ils sont les produits de l'homme, le résultat de ses efforts pour coder, c'est-à-dire pour crypter ou mettre ses idées sous une forme clé commune. En d'autres termes, les messages sont l'expression d'idées (la présentation du contenu), mises d'une certaine manière (traitement par l'utilisation d'un code), mais ce sont aussi des symboles utilisés pour que l'individu se (trans) forme. Le message est un élément fondamental du processus de socialisation (étant donné l'échange permanent d'informations entre les individus). Parce que dans les messages se concrétisent les traitements de codification utilisés pour déchiffrer les contenus reçus par les sens et qui dépendent des capacités de communication d'un individu, de ses attitudes, de ses connaissances, de son système social et de sa culture (Berlo, 1960).

Pour la transmission du message, l'un des instruments les plus anciens et les plus répandus dans les civilisations humaines, ainsi que l'un des plus efficaces, a été l'utilisation d'histoires. Les histoires, les récits, les contes, les légendes, la poésie, l'épopée, le théâtre, les représentations, les chansons. Les formes qu'il a assumées ont évolué avec le temps, mais l'essence reste la même: à travers une histoire, non seulement des éléments descriptifs ou narratifs d'un fait, une personne ou un événement sont transmis, mais par eux sont aussi transmis les connaissances, les souvenirs, les formes d'action, les croyances et les valeurs. De plus, les histoires suscitent émerveillement, intérêt et forment une identité partagée. Le *storytelling*, ou l'art de raconter des histoires, est un outil puissant qui sert à créer la société. Cet instrument constitue une aide pour que le message soit transmis efficacement et que les habitants d'une ville puissent construire une communauté.

Le *storytelling*, comme mentionné précédemment, contient en lui-même un immense pouvoir pour cette communion entre les individus, car il véhicule des éléments émotionnels, sentimentaux, phantasmatique et des expériences de désir et de rejet, tout cela crée des similitudes ou des différences entre les sujets, touchant leurs fibres les plus intimes et faisant appel à leurs expériences. Le *storytelling* est transversal, car il implique un grand nombre de domaines de la vie d'une personne, il ne se réduit pas seulement à des croyances et à des visions du monde, mais affecte également la perception des événements, la façon d'agir, d'être et de voir. Les mots d'une histoire jettent des ponts, ou les brisent, entre ce qui est entendu et ce qui a été vécu, synchronisant inconsciemment la perception de qui raconte l'histoire et de celui qui la reçoit. De cette façon, une histoire capture et conquiert, c'est un instrument cognitif extrêmement efficace car il favorise des conversions rapides et durables. En donnant l'impression de « vivre » ce qui se raconte, l'histoire nous permet d'apprendre sans expérimenter.

Les histoires sont des mécanismes d'action incontournables, qui dépendent de nombreux facteurs pour être efficaces, parmi eux, les valeurs qu'elles veulent transmettre et la proximité ou la distance de leurs auditeurs, la mobilisation des émotions, le marquage des différences, la type de langage utilisé et son utilisation en tant que stimulus émotionnel-sentimental, ainsi que la manière dont l'information est présentée (force du contenu, rythme, point culminant, images et représentations, nuances, pauses, cadences ...).

C'est pourquoi, ce chapitre analyse certaines des histoires les plus connues dans le contexte mexicain actuel, leur origine, leur modification et les résultats qui en ont été obtenus. Les histoires qui émanent de la Bible, utilisées pour évangéliser les communautés autochtones, sont devenues une discipline rigoureuse qui a placé l'individu comme personnage central de chacune, et où il est confronté aux formes et mécanismes qui l'aident à répondre à des questions sur son identité et son comportement (Qui suis-je dans l'histoire? Que dois-je faire? Comment puis-je être un meilleur catholique?). Comme l'affirme Patrick (2013) « l'Évangile est l'histoire qui brûle, elle est vivante et active, et pénètre au plus profond de nos os ».

Or, les histoires forment, mais en elles se trouve également un potentiel de transformation, c'est-à-dire une relation à double sens dans laquelle le narrateur et l'auditeur sont modifiés. C'est un émancipateur potentiel, ou du moins un élément d'opposition à l'imposition socioculturelle. Si

jusqu'à présent les supports qui ont permis de 'former' les indigènes dans la foi catholique ont été analysés, ce chapitre abordera la dimension (trans)formatrice à travers les histoires.

8.1. Introduction méthodologique: ce que disent les histoires sur une société.

À travers les cinq histoires présentées (qui, il va sans dire, ne sont qu'un petit échantillon d'un très grand mélange qui s'est produit intensément au Mexique au cours du premier siècle après la conquête, mais qui continue de se produire en raison d'une coexistence entre sa (encore) présence indigène et l'occidentalisation croissante en vigueur depuis l'arrivée d'Européens) on peut voir comment différentes façons de voir, de penser, de dialoguer, de pratiquer et de vivre ensemble ont influencé la conceptualisation de la société mexicaine, en tant que processus de formation complexe avec une dimension socioculturelle et historique. Des histoires comme celles-ci ont permis la construction de multiples configurations sociales, et ont également déclenché des pratiques et d'importantes transformations en leur sein.

C'est la raison pour laquelle il a été dit précédemment que l'histoire peut être considérée comme un bouquet d'histoires, ou comme un immense champ où les significations conceptuelles sont multiples. Il comprend à la fois l'objet d'étude et la science qui se consacre à son étude, ainsi que le résultat que cette approche produit.

Cependant, dans ce domaine, la narration écrite du passé est également comprise, donc l'étude des histoires, des récits ou des contes qu'une société a créés, forme un champ particulier à travers lequel il est possible d'explorer le passé et d'expliquer la présence de nombreux phénomènes sociaux d'une communauté humaine.

L'histoire est donc un ensemble d'événements qui se sont réellement produits dans le passé de l'humanité, mais c'est aussi la narration de ces événements. Ce que la société fait d'eux et avec eux. Il convient de noter que l'étude des faits et l'étude des récits se concentrent sur différentes questions. D'une part, lors de l'étude des faits, la recherche se concentre sur les faits historiques de la vie quotidienne qui façonnent une société. L'étude des choses, des objets, des idées qui circulent parmi les gens et qui permettent d'identifier la vie qu'ils ont menée et les causes de certains événements. D'autre part, lorsque l'on étudie la narration des faits, elle se limite généralement aux

événements transcendants, ceux dont la portée est suffisamment large pour être utiles à la compréhension des événements ultérieurs, ou du moins ceux qui sont interprétés de cette manière à partir de la perspective de l'historien qui les met en valeur ou les considère dignes de mémoire (mémoire historique). L'utilisation, la sélection ou le mélange de ces deux approches dépend de l'intérêt de l'historien, de ses objectifs et de la détermination de ce qu'il juge pertinent.

Ce travail traite du champ narratif, de la dimension littéraire de l'histoire, à partir de laquelle on cherche à comprendre trois aspects utiles : 1) que la dimension narrative de l'histoire a une pertinence très importante pour l'étude de l'histoire; 2) que les histoires sont des mécanismes de socialisation, à travers elles des liens communautaires sont créés et des objets, des événements et des personnes sont dotés de significations et d'usages; et, 3) qu'à travers cette dimension, il est possible de développer des mécanismes pédagogiques utiles dans l'enseignement des langues.

Avant de passer aux histoires, une brève description de la base méthodologique utilisée dans l'analyse des histoires est présentée.

8.2. L'Histoire est faite d'histoires

« L'Histoire est un voyage dans le temps et l'espace, une enquête fondée sur un raisonnement; la littérature, sans avoir besoin de s'inféoder à la fiction, est un travail sur la langue, une construction narrative, une voix singulière, une émotion, une atmosphère, un rythme, une échappée vers un ailleurs, ainsi qu'un canon défini par les institutions. L'histoire est une littérature contemporaine » (Jablonka, 2017 : III).

Avec cette phrase commence le livre *L'histoire est une littérature contemporaine*, par Ivan Jablonka, un historien français. Dans ce livre, il propose une approche théorique dans laquelle il tente de concilier à la fois les études littéraires et les études historiques, considérant que le raisonnement, grâce auquel les connaissances sont produites et transmises, est le cœur même de l'écriture, le pouls du texte. Et, par conséquent, si un historien raconte une histoire, alors l'histoire est une sorte de métahistoire. L'Histoire (en tant que discipline) et les histoires abordent le temps et l'espace humains, et se mélangent et se nourrissent. Dans son livre, il consacre un grand effort pour concilier les deux, car il y a ce qu'il appelle: une méthode fiction, une fiction qui, grâce à la

présence d'une méthodologie, permet de discerner des éléments historiques liés à la réalité et qui amènent l'enquêteur à la vérité. Dans les pages suivantes, nous expliquerons son analyse, car d'elle dérive une partie importante de l'analyse historique qu'on effectue avec les histoires présentées dans ce chapitre.

8.2.1. La dimension littéraire de l'histoire

Pour l'auteur, la séparation entre les sciences sociales et la littérature, en particulier entre l'Histoire et la littérature, n'a pas de sens, car sans un récit cohérent et capable de séquencer le discours, seul un ensemble de faits est possédé. Or, il est vrai que l'Histoire n'est pas une fiction, ni la sociologie un roman, ni l'anthropologie un récit exotique. Les deux extrêmes coupent le lien possible et la façon dont s'alimentent ces disciplines. Pour l'auteur, ces trois sciences sociales obéissent à des exigences méthodologiques scientifiques, mais elles ont également une dimension littéraire inhérente qui agit comme un mécanisme de renforcement de leur processus réflexif et explicatif (*idem*, 7-8).

L'écriture est un élément extrêmement important de l'Histoire et des sciences sociales, moins pour des raisons esthétiques que pour une question de méthode. L'écriture n'est pas un simple véhicule de transmission des résultats, ni un emballage réalisé rapidement et sans intérêt lorsque l'enquête est terminée: l'écriture, nous dit l'auteur, est la démonstration de la recherche elle-même, de son corps. En elle, le plaisir intellectuel, la capacité épistémique et la dimension civique convergent (*idem*, 8).

Réfléchir à l'écriture de l'Histoire implique donc de rejeter les anathèmes: ce n'est pas parce que l'Histoire est une méthode qu'elle manque d'une dimension littéraire. Au contraire, la pertinence se trouve dans la rencontre des deux: si l'Histoire produit du savoir, c'est parce qu'elle est littéraire, parce qu'elle est montrée dans le texte, parce qu'elle raconte, expose, explique, contredit, prouve, parce qu'elle écrit le réel. L'écriture, donc, au-delà de gêner ou dépasser le chercheur, est la forme que prend la démonstration. La manifestation littéraire dans l'Histoire ne suppose pas une perte de véracité, mais, "elle est la condition même de la vérité", explique Jablonka (*idem*, 14).

L'écriture de l'Histoire nous permet aussi de comprendre ce qui s'est passé, c'est un moyen d'accès au savoir, une forme de possession du monde. De ce besoin naît une littérature profondément historique et sociologique, nourrie de la volonté de comprendre. Mais, nous prévient l'auteur, il ne faut pas s'attendre à ce que l'historien représente au plus près la réalité ; il doit déterminer comment dire le réel dans un texte. Pour théoriser une littérature du réel, il faut partir des sciences sociales, puisqu'elles mènent une enquête. Si un historien part de la réalité, alors il adapte le monde au texte, alors qu'il doit adapter le texte au monde. Pour l'auteur, la littérature du réel, ou l'Histoire selon une approche littéraire, rend compte des faits, les explique, grâce à l'utilisation d'instruments méthodologiques, les connaissances qu'elle génère nous apparaissent comme une dérivation « factuelle » (*idem*, 17).

8.2.2. Les types de fiction existant dans l'Histoire.

La fiction a un statut particulier, c'est une catégorie qui ne se réfère pas au vrai (puisque le fictif n'existe pas), mais ni au faux (puisque'elle ne cherche pas à tromper). La fiction, selon l'auteur, peut être envisagée au moins de deux manières :

- La première, que l'on peut qualifier d'intransitive, affirme que la fiction n'est pas en relation avec le réel. C'est une a-référentialité qui vient du fait que le texte est fermé en lui-même, il est autotélique, seul producteur de son sens. La fiction nous envoie vers elle-même et l'écrivain transforme tout en fiction. C'est-à-dire en "vérité" de fiction. En d'autres termes, ce n'est rien de plus qu'un processus de métabolisation fictif qui annule toute référentialité. La seule vraie chose au sujet de la fiction est elle-même: la fiction crée son propre monde à l'aide de toutes les formes possibles de transformation et de manipulation. La fiction n'est donc ni vraie ni fautive, elle est simplement elle-même (*idem*, 188). Ici on peut trouver les narrations qui racontent le réel de la fiction, tels que Dickens, Franzen, Nabokov, Roth, Balzac ...
- La seconde conception, que l'on peut appeler transitive, nous envoie directement dans le monde. Un texte reflète, chiffre, transpose, explique, déforme le réel. Cette conception classique de la réflexion fait de la fiction une représentation, un miroir, une peinture ou une photographie. Mimesis du réel, la fiction dit quelque chose sur la société, ses groupes et ses structures sociales, la classe, la production, les relations de genre, les situations, les mouvements, les mentalités et l'esprit du temps à un moment donné (*idem*, 190). En même

temps que le monde, la fiction reflète la psychologie de l'écrivain, sa culture, ses convictions, ses batailles, ses obsessions, sa position dans la société ou dans le champ littéraire. Dans ces histoires, les auteurs créent le réel à partir de la fiction.

Cependant, sous une lecture transitive, une difficulté apparaît: que nous apprend la fiction du monde ? Face à cette question, l'auteur propose trois types de fiction alternative, selon la relation qu'ils entretiennent avec la réalité (l'incroyable, le vraisemblable et les vérités supérieures) (*idem*, 190-191): a) l'incroyable nous fait entrer dans le royaume du mythique, du fabuleux, du merveilleux du fantastique (toutes ces représentations et fictions inexistantes sur l'exagération); b) le vraisemblable nous renvoie à ce en quoi nous pouvons croire, le quasi-réel, par exemple, dans les romans de science-fiction de Jules Verne; et c) les vérités supérieures, transmises par une fiction 'survraie', c'est-à-dire plus vraies que nature, plus réelles que le réel, capables de choquer le lecteur. Ici, il se réfère à ces histoires où la fiction finit par devenir notre propre monde, certains romans sont capables de nous donner cet effet, comme c'est le cas de Don Quichotte, Roméo et Juliette, les frères Karamazov, etc.

La littérature est donc aussi capable de nous apprendre ce que nous ne savons pas, nous faire connaître des destins inconnus, des souffrances ignorées, de petites humiliations quotidiennes, des contradictions sociales. Tout ce qu'une société peut cacher (*idem*, 191-192). Cependant, cette classification tripartite (tributaire de la théorie du reflet¹³⁰) place la fiction dans une relation spéculative avec la réalité, considérée comme donnée. L'écrivain transformerait sa "matière première", la réalité, à sa guise. L'art devient imitation.

Face à cette impasse, l'auteur présente une fiction alternative, qu'il appelle fiction-révélation, qui n'est pas créée par la mimesis, mais qui est capable de provoquer une sorte de compréhension instantanée chez le lecteur, lui fournissant un instrument utile pour décoder le réel, ce type de littérature prend plusieurs formes: l'épopée, le mythe, la poésie, l'allégorie et le symbole (*idem*, 195). L'épopée est un récit poétique d'actions merveilleuses; le mythe diffuse la vérité dans des légendes mémorables, des contes originaux, des rêves de prophètes du passé, libère l'âme de l'histoire et de l'énergie vitale qui s'y accumule; la poésie, capable de transmettre des expériences

¹³⁰ Cette théorie désigne la manière dont une œuvre reproduit la nature en général et les réalités humaines en particulier. En ce sens, l'usage de la notion est lié à une conception de la mimésis et de la représentation (van Nuijs, 2020).

sans paroles, la douleur et la cruauté, l'atrocité et le deuil; l'allégorie déguise la vérité dans les limites de la fiction; la fable, qui en brisant son sens littéral fournit la «substance du réel»; l'allégorie transmet la vérité en la transposant; et, le symbole qui consiste à abstraire un personnage, un comportement, une situation et à l'attribuer à un individu qui deviendra le modèle au moyen d'une procédure inductive, incarnant un fait social parfaitement vérifié.

Grâce à cette catégorie, il est possible d'échapper à l'idée de mimétisme absolu, de description ou des moments d'une vie, où apparaissent également les outils pour comprendre un temps, une configuration familiale, le fonctionnement d'une société. La fiction, nous dit l'auteur, est une opération cognitive, non pas un traçage, pas un clivage du réel ou de l'historique, mais un outil qui permet de construire des connaissances sur le monde. Ainsi, ce type de fiction-révélation participe à un raisonnement capable d'établir certains faits (*idem*, 196).

8.2.3. Le pouvoir cognitif de la fiction

Certaines fictions ont un pouvoir cognitif important et pas seulement une simple fonction mimétique, une reconfiguration plus ou moins libre de la réalité. Celles-ci sont essentielles dans la production de connaissances et permettent de poser des questions, de formuler des hypothèses, de mobiliser des concepts, de transmettre des connaissances, afin de comprendre ce que font réellement les hommes. Ces fictions de méthode, comme l'auteur les appelle, sont laissées de côté dans les études historiques et littéraires, les premières les marginalisent pour leur rapport au réel et les secondes pour le manque de faits analysables. Cependant, si l'on veut comprendre les actions de l'homme, il est nécessaire de mettre en pratique un raisonnement qui utilise des fictions de méthode, auxquelles il n'est pas nécessaire de suspendre volontairement l'incrédulité (*idem*, 210).

La fiction n'est donc pas fausse ou vraie, elle n'a même pas une relation totale avec le vrai, elle se contente de représenter la réalité ou d'intégrer des savoirs dans le texte. Les fictions de méthode sont des problématisations historiques, des questions sociales. Par exemple, Robinson Crusoe aborde l'occidentalisation mondiale, *Ourika* (par Claire de Duras) les relations entre les sexes et les races, Dickens la révolution industrielle, Faulkner se concentre sur la domination sociale et raciale, et Arthur Koestler et Vassili Grossman sur le totalitarisme. En effet, les fictions de méthode peuvent incorporer en elles la vraie chose et elles y parviennent en s'éloignant et en

prenant de la distance. Elles se replacent dans un raisonnement historique, sont fécondées au contact d'un problème, encadrées par une enquête. La fictionnalisation du monde devient une séparation productive, une prise de distance dont l'objectif est de comprendre. Si les fictions de méthode contribuent à élargir les déclarations de vérité, on peut dire, réciproquement, que l'histoire est une forme de littérature qui, à l'aide d'une méthode, active la fiction pour produire des connaissances (*idem*: 212).

Cette activation passe par ce que l'auteur appelle la "politique de la fiction", qui consiste à désintégrer l'histoire (à la fois la discipline et ses résultats) en fictions méthodiques, à travers une sorte de fission d'où émergent les éléments de sa démonstration. La fiction non activée (l'histoire en tant que discipline) pose la question de la mimésis, du réalisme, etc., mais jamais la question de la vérité. Cette question est un privilège (et en même temps une fragilité) du raisonnement historique, il est donc nécessaire de la décomposer. L'opposition fiction-réalité doit être remplacée par une autre: fiction affirmative (ou ludique dans son inertie) versus fiction de méthode (hypothèses, concepts, expression d'un problème, moyens de raisonnement, forme d'un récit). La fiction réaliste peut être conçue comme une succession d'hypothèses sans preuves, tandis que la fiction activée par le raisonnement est une série d'hypothèses soumises à des preuves (*idem*, 213).

C'est dans cette perspective que nous avons affirmée au début que l'histoire peut être comprise comme un bouquet d'histoires. Comme un ensemble où différentes histoires convergent et donnent un sens à l'expérience humaine d'une communauté. Grâce aux histoires, aux fictions de méthode, comme l'appelle l'auteur, il est possible d'accéder à la vérité. Or, comme le précise l'auteur, ce n'est pas que la fiction devienne la reine des sciences sociales, puisque la seule reine du savant, du sage, du chercheur, dit-il, doit être la vérité. La fiction ne doit être qu'un des outils qui servent à rechercher et à construire le vrai (*idem*, 213).

L'approche théorique de Jablonka est une tentative de décrire le processus complexe, matériel et symbolique, de la circulation et de l'assimilation de certains textes littéraires et des évaluations, protocoles et pratiques sociales qui sont générés par leur incorporation dans un système social. L'Histoire en tant que discipline peut trouver dans les histoires et les histoires populaires une source d'information très importante et peut l'utiliser pour devenir elle-même littéraire.

Le fait littéraire est compris ici (tel que compris par Titianov dans le formalisme russe), comme un ensemble d'œuvres de nature littéraire qui forment un système intégré dans des systèmes plus complexes, qui expliquent et s'expliquent par sa position en eux. Cette position rend compte des mécanismes et des structures institutionnelles qui délimitent la cartographie sociale, politique, culturelle et religieuse d'une société. Lorsque nous abordons les histoires pour étudier une société, rentrent en dialogue ses conventions sociales, ses traditions, ses représentations et les opinions qu'elle se fait du monde qu'elle perçoit. L'histoire, comme Jordi Canal intitulera l'un de ses livres, est un arbre d'histoires. Il entend par là que notre connaissance du passé est, en fait, une articulation de différentes histoires dont l'origine dérive de différentes lectures d'événements passés, et que seule une compréhension de ces lectures fournit un paysage plus complet et complexe. La reconnaissance et la justification de la complexité de l'histoire supposent non pas une simplification des processus étudiés, mais une fragmentation (ou activation de la fiction, comme l'appelle Jablonka) qui rend plus tard possible la reconstruction d'un passé toujours complexe. Les histoires nous permettent de reconstruire l'histoire, sans leur présence, une grande partie de la complexité, la problématisation ou la volonté de se rapprocher des véritables protagonistes du passé est perdue (Channel 2014: 12).

8.2.4. Les histoires religieuses comme mécanismes d'acculturation

8.2.4.1. Pourquoi des histoires religieuses ?

L'utilisation d'histoires d'origine religieuse n'est pas arbitraire. Dans les sociétés précolombiennes et médiévales, le religieux définit l'ensemble de la vie sociale, la façon dont les individus ont le sentiment d'exister, comment ils conçoivent leurs relations avec leurs enfants et leurs voisins, la façon dont ils parlent, comment ils s'expriment. Il existe donc une relation étroite entre l'identité personnelle, la cohésion sociale, l'idée d'une communauté et les religieux.

La religion est comme le langage, à la fois la manière de penser le monde et de penser sur soi-même, de communiquer avec l'autre et d'être au-delà de ces différents niveaux de communication. La langue implique toujours l'utilisation de symboles et de signes qui envoient vers quelque chose de différent d'eux-mêmes. Au-delà des signifiants manipulés, il y a toujours un sens qui nous est évident, qui n'est pas directement accessible parce qu'il n'est pas réel (Vernant,

1996, 621). La religion est un aspect de la langue, un moyen de communication et d'établissement de liens sociaux. Comme la science ou l'art, elle confère des symboles et des matériaux qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont analysés au-delà d'eux-mêmes (*ibid.*).

Le religieux est le domaine de la transcendance, car les symboles qu'il contient nous renvoient toujours vers quelque chose au-delà d'eux-mêmes. Les humains ont un ensemble de constructions mentales à travers lesquelles ils appréhendent le monde extérieur et en font une image. Cette pensée symbolique fait de l'être humain le seul être vivant qui construit un monde d'intermédiaires entre lui et la nature, entre lui et les autres, entre lui et lui-même (*idem* 623).

Le religieux apparaît comme un vaste champ, où les groupes humains ont exprimé leurs décisions et besoins spirituels. C'est une carte bien définie, avec des lieux bien définis (temples, sanctuaires, autels, etc.), des pratiques (sacrifices, consécration, offrandes) et des genres d'expression orale et écrite (codex, prières, hymnes, mythes, histoires originales sacrées). Cette place particulière que le religieux occupe dans la vie collective ouvre à la fois dans la société un espace qui le prolonge ou le transcende: l'au-delà, le divin, le surnaturel. Dans toute grande civilisation, la religion est ce qui consacre sa grandeur et constitue son couronnement, le lieu où elle livre ses plus hautes aspirations, son exigence de se dépasser elle-même. Pour comprendre le divin, il est nécessaire de s'y plonger, de connaître les relations entre les hommes et les dieux, et de découvrir par quelles procédures ils pourraient être établis, les sentiments spécifiques qui ont mobilisé le commerce, le contact, la fusion entre pouvoirs surnaturels, etc.

Derrière la variété des noms, des figures et des fonctions propres à chaque divinité, on peut supposer que le rite met en pratique la même expérience du divin en général. Dans chaque acte d'adoration, il y a une direction fixe, un dieu seulement invoqué; si la société est polythéiste, elle sait qu'elle n'est pas la seule divinité, mais qu'en pratique, dans l'état spirituel du croyant le dieu invoqué occupe toute l'attention et supplante les autres divinités (*idem* 102). Si le religieux, en tant que dimension du social, répond au besoin de communication, de communion, contre la solitude individuelle, s'il se traduit en l'homme, au même titre que le langage, ce que les psychologues appellent « la fonction symbolique », il n'est pas surprenant qu'il prenne plusieurs formes et qu'il apparaisse là où on s'y attend le moins (*ibid.*).

Un des aspects centraux de la relation entre société et religion s'avère être ses histoires, ses mythes, ses légendes. Ils expriment des relations complexes qui peuvent difficilement être

abordées en dehors d'elles-mêmes et qui façonnent une composante importante de l'identité individuelle et sociale, comme nous le verrons ci-dessous.

La pensée religieuse se manifeste par des formes d'expression symbolique très élaborées, comme les histoires. Elles insistent sur le développement de rituels, d'actes, de pratiques ou de règles, et elles constituent une forme mise en scène qui cherche à guider la pensée à travers des représentations figuratives ou de toutes sortes de règles. Vernant (1996: 127) considère que les histoires sont des systèmes symboliques où se manifestent le mieux la canalisation de l'attention individuelle et de groupe, le soin de définir des plans symboliques, l'accomplissement de rituels, la représentation figurative, l'établissement d'un langage et son enrichissement. C'est aussi le lieu où la relation entre le symbole et la chose qu'il symbolise apparaît aux hommes, où il n'y a pas de place pour remettre en cause la fonction symbolique.

Dans les histoires, il existe une relation de distanciation entre l'individu et le contenu, qui consiste à supposer comme donné ce qu'elles transmettent. Or, ce n'est pas que le récepteur soit convaincu par les informations données, de la même manière que la représentation d'un dieu ne signifie pas que l'individu est en présence dudit dieu. On sait simplement que cette forme de représentation leur permet d'approcher une divinité, d'être face à sa présence (pas devant lui). Dans les histoires religieuses, la représentation figurative nous transporte non seulement vers la présence du divin, mais il existe également certains niveaux d'expression, des systèmes articulés, des connaissances, des grammaires déterminées et des moyens de les déchiffrer. Tout cela forme des systèmes de classification (des événements, des faits, des lieux) qui donnent à l'homme une place dans le monde, des hiérarchies qui définissent la vie sociale, le travail, l'artisanat, les rythmes d'évolution de l'histoire (Vernant, 1996, 127).

Les mythes sont une sorte de point focal où toute une série de dimensions sont liées, c'est un exemple de ce que Marcel Mauss a appelé un « fait social total ». C'est-à-dire un phénomène où toutes les sphères de la vie collective se condensent (le social, le politique, l'esthétique, l'imaginaire) (*idem*, 69). Dans les mythes, des questions se posent sur le statut de la mémoire, des images, du désir et de l'action de l'individu. Pour Mauss, l'étude de la religion n'a de sens que lorsqu'elle est liée à la dimension sociale, puisque la religion n'existe que comme un lien de faits dans une morphologie sociale (*idem*, 97).

En général, dans toutes les sociétés, c'est le religieux qui devient politique et non le politique qui devient religieux. Cela signifie que les techniques de communication, de décision et d'autorité sur le plan politique sont une évolution de celles présentes sur le plan religieux (*idem*, 109). Cela est particulièrement évident avec le régime catholique qui, une fois établi sur le continent américain, crée un système de contrôle social basé sur les règles religieuses du catholicisme. On peut dire qu'une partie de la transformation chrétienne en Amérique consiste, à l'aide des histoires (ou mythes) religieux mexicains, dans la refonte totale de la mentalité, de l'infrastructure et de la politique socio-économique elle-même au sein de la société Mexica.

8.3. Présentation des histoires

Dans la préface du livre de Lafaye *Quetzalcóatl et Guadalupe: la formation de la conscience nationale au Mexique*, Octavio Paz écrit ce qui suit:

La Nouvelle-Espagne est à l'origine du Mexique moderne, mais entre eux il y a une rupture. Le Mexique ne continue pas la société des XVIIe et XVIIIe siècles: il la contredit, c'est une autre société. Bien que cette idée n'apparaisse pas explicitement dans le livre de Lafaye, c'est une conséquence que, légitimement, je déduis de beaucoup de ses pages. La société vice-royale n'est pas seulement une société singulière, mais elle ressent très vite le besoin d'affirmer son caractère unique. Non contente d'être et de se sentir différente de l'Espagne, elle a inventé un destin universel face au et contre l'universalisme espagnol. La Nouvelle-Espagne voulait être l'autre Espagne: un empire, la Rome d'Amérique. Proposition contradictoire: la Nouvelle-Espagne voulait être la réalisation de l'Ancien et ce projet impliquait son déni. Pour consommer la vieille Espagne, la nouvelle l'a nié et en a fait une autre. L'image du phénix apparaît constamment dans la littérature des XVIIe et XVIIIe siècles; Sigüenza y Góngora appelle Santo Tomás / Quetzalcóatl: le Phoenix de l'Ouest, c'est-à-dire le Phoenix américain. L'apôtre est né du bûcher dans lequel le dieu indien prend feu et la Nouvelle-Espagne jaillit des cendres de l'Ancien. Mystère insoluble: c'est une autre société et c'est la même. Ce mystère lui donne l'être, mais il contient une contradiction qu'elle ne peut résoudre sans cesser d'être: pour être une autre il doit mourir, renier l'Ancien et le Nouveau. La contradiction qui le définit a le caractère ambigu du péché originel. Seulement, contrairement à la "culpabilité heureuse" de Saint Augustin, la Nouvelle-Espagne est condamnée: la raison de son être est la cause de sa mort (2015: 13).

La description de l'auteur est plus qu'adéquate car elle montre comment la consolidation d'un nouvel État (avec ses institutions et ses sentiments de nation) s'accompagne de la création d'une notion d'identité différente des deux cultures dont elle émerge. La nécessité d'une rupture complète avec la civilisation préhispanique la fera réapparaître encore plus fortement sous de nouvelles formes. L'« épistémicide » (comme l'appelle Boaventura de Sousa Santos) fera réapparaître les pratiques anciennes, les connaissances religieuses, magiques et politiques là où les religieux s'attendaient le moins: dans le processus d'évangélisation lui-même.

La destruction de l'ancien ordre pour la construction d'un nouveau a impliqué des actions matérielles immédiates telles que la destruction de temples indigènes pour la construction d'églises catholiques, ainsi que des actions à moyen et long terme telles que la substitution de pratiques religieuses indigènes à d'autres destinées à conformer les citoyens du nouvel ordre, ainsi que le remplacement des anciens dieux par un nouveau.

Cependant, la destruction et le remplacement étaient des pratiques qui ne pouvaient pas être menées de manière totalitaire, car de nouvelles pratiques ont émergé sur les restes de la destruction, qui étaient loin des pratiques d'origine et n'étaient pas les mêmes que celles que l'on souhaitait imposer. Les colons, dans l'urgence de convertir les indigènes au christianisme, ont trouvé peu d'efficacité dans leurs méthodes, puisque la religion polythéiste est apparue au cœur même du catholicisme. Les temples sont devenus des centres d'adoration d'un nouveau dieu qui a pris les formes des anciens, les pratiques d'adoration des saints étaient les mêmes que les indigènes utilisaient avec leurs divinités (danse, chants, brûlage de copal), les temples détruits ont conservé leurs racines, ce qui a nourri la nouvelle religion.

La psyché indigène n'était pas une feuille vierge à partir de laquelle toutes les connaissances pouvaient être effacées, mais plutôt un espace dans lequel la perception de sa nouvelle réalité, par l'interaction avec les colons et leur nouvel ordre, était incorporée dans leurs formes et leurs représentations sociales, qui après réflexion (c'est-à-dire travail et transformation en idées d'une plus grande abstraction et d'une complexité cumulative) incarnaient un ensemble de connaissances qui délimite la notion d'un nouveau peuple. Autrement dit, seule l'extermination totale des peuples autochtones était le seul moyen par lequel cette accumulation (psyché) pouvait disparaître, mais tant qu'il y aurait des individus qui reproduiraient les pratiques, elles seraient incorporées dans le nouvel ordre colonial.

La destruction ne peut se réduire à rien. De telle manière que la colonisation ne pouvait pas détruire absolument la culture indigène. Au contraire, avec les restes du corpus détruit, par le processus de destruction lui-même, l'émergence d'une nouvelle culture était possible, qui finirait par prétendre être différente, restant proche de ceux qui la niaient, comme l'affirme Paz.

Cette section passera en revue ce processus en analysant quelques histoires qui ont fondé la culture mexicaine contemporaine. Des histoires qui existaient avant l'arrivée des colons, mais qui ont subi des modifications au fil du temps pour donner une identité au Mexicain. La plupart des histoires sont d'origine religieuse, et toutes sont liées à la religion, une institution qui est restée dans le pays et qui continuerait à façonner les nombreuses expressions culturelles qui y sont présentes.

L'origine, l'évolution et les implications de cinq mythes indigènes qui au fil du temps ont été adaptés pour transmettre le catholicisme d'une manière plus simple sont décrits. La première histoire raconte l'origine de la Vierge de Guadalupe, l'actuelle patronne du Mexique, le symbole religieux le plus important pour la grande majorité des habitants. La seconde raconte la transformation de Quetzalcóatl, qui, en raison des similitudes entre le mythe indigène d'origine et le mythe catholique de la naissance du Christ, finirait par être instrumentalisé par les évangélistes et finalement assimilé à Saint Thomas. Le troisième nous parle de la transformation radicale de Huitzilopochtli, qui est passée d'une divinité indigène, peut-être la plus importante du panthéon Mexica, à la représentation du diable chrétien lui-même et à la concentration du mal de l'homme. Une quatrième histoire raconte l'histoire de Tláloc, qui, en étant le dieu de la fertilité, est devenu le patron de Madrid San Isidro, deux figures assimilées à la fertilité et à l'octroi de la vie. Enfin, l'histoire de La Llorona est racontée, qui, étant la déesse des femmes décédées lors du premier accouchement, est devenue un canon du comportement masculin et féminin, un véhicule dans la transmission de la peur et du savoir/devoir-être souhaité par la société catholique.

Ces histoires ne sont que des exemples d'un immense champ qui cherche à illustrer comment l'Histoire est un ensemble d'histoires, un bouquet qui façonne ce qu'une société comprend d'elle-même, comme nous l'expliquerons plus loin.

8.4. Première histoire: *Moi qui suis ta mère, ne suis-je pas là ?*

8.4.1. L'histoire

Selon le Nican Mopohua (texte écrit en nahuatl probablement par Antonio Valeriano, un noble Indien qui a écrit en caractères latins les faits de l'apparition de la Vierge), le samedi 9 décembre 1531 dix ans après la conquête, un samedi au début de Décembre, Juan Diego, indigène nouvellement converti au catholicisme, quitta sa maison pour aller à la ville de Mexico pour assister au catéchisme. Il marche au pied de la colline du Tepeyac au nord-ouest de la ville de Mexico. Quelque chose attire donc son attention et puis une voix féminine l'appelle par son prénom: « Juanito, Juan Dieguito ». Il décide de monter dans la colline, d'où la voix émergeait, et arrivé au sommet, il aperçoit la figure d'une femme étincelante, habillée de vêtements brillants comme le soleil. Immédiatement elle l'interpelle (la version qui suit est la version de Lessard, 2016):

— Juanito, le plus humble de mes fils, où vas-tu?

— Madame, je dois atteindre l'église à la ville de Mexico, afin de poursuivre les choses divines qui nous sont enseignées par nos prêtres.

— Comprends bien, le plus humble de mes fils, que je suis la toujours vierge Sainte Marie, Mère du vrai Dieu pour qui nous existons, du Créateur de toutes choses, Seigneur du ciel et de la terre. J'aimerais qu'une église soit érigée ici, rapidement, afin que je puisse vous montrer et vous donner mon amour, ma compassion, mon aide et ma protection, parce que je suis votre mère miséricordieuse, à vous, à tous les habitants de cette terre et à tous ceux qui m'aiment, m'invoquent et ont confiance en moi. J'écoute leurs lamentations et je remédie à leurs misères, leurs détresses et leurs peines. Va au palais de l'évêque de Mexico et tu lui diras que je manifeste un grand désir qu'ici une église soit construite en mon honneur.

— Madame, je vais obéir à tes instructions; maintenant je dois te quitter, moi, ton humble serviteur.

En toute hâte, Juan se rend au palais épiscopal raconter ce qu'il a vu à Mgr Zumarraga. Mais celui-ci a de la peine à le croire et le renvoie. Déçu, il retourne alors voir la dame et lui demande d'envoyer à sa place une personne importante qui inspire le respect, afin qu'on le croie,

« car moi, je ne suis rien, je suis une petite ficelle, une minuscule échelle, une queue, une feuille », dit-il.

Mais la dame lui répond: « Écoute, ô le moindre de mes fils, tu dois comprendre que j'ai de nombreux serviteurs et messagers à qui je peux confier l'accomplissement de mon message et l'exécution de mon désir, mais c'est toi précisément que je sollicite et demande de m'aider afin que, par ta médiation, mon vœu soit accompli. Je t'implore ardemment, toi le plus modeste de mes fils, et avec fermeté je t'ordonne d'aller demain voir l'évêque ». Juan retrouve confiance et se décide à retourner voir son évêque le lendemain matin.

Après avoir longuement attendu, Juan raconte de nouveau son histoire à l'évêque. Cette fois, ce dernier prend le temps de l'interroger rigoureusement. Mgr Zumarraga est mieux disposé, mais il lui demande un signe qui confirmera ses paroles. Juan part donc de nouveau rencontrer la dame sur la colline, et celle-ci lui dit: « Très bien, mon petit, tu repartiras là-bas demain, afin de porter à l'évêque le signe qu'il a demandé. Avec cela, il te croira et dans son regard il n'y aura ni doute, ni soupçon. Et sache, mon petit, que je te récompenserai pour ta sollicitude, tes efforts et tes attentions à mon égard. Je t'attendrai ici demain ».

Mais le lendemain, Juan Bernardino, l'oncle de Juan Diego (Il l'avait élevé car Juan Diego était orphelin) étant en train de mourir, il ne peut accomplir sa mission, prenant plutôt le temps de trouver un médecin et un prêtre pour son oncle. Ce jour-là, 12 décembre, passant près de la colline, Juan cherche à éviter la dame, car il a peur et honte de lui avoir désobéi. Mais celle-ci le voit et le reconforte: « Écoute-moi et comprends bien, le moindre de mes fils, rien ne doit t'effrayer ou te peiner. Que ton cœur ne soit pas troublé. N'aie pas peur de cette maladie ni d'aucune autre maladie ou angoisse. Ne suis-je pas là, moi qui suis ta Mère? N'es-tu pas sous ma protection? Ne suis-je pas ta santé? Ne reposes-tu pas heureux en mon sein? Que désires-tu de plus? Ne sois pas malheureux ou troublé par quoi que ce soit. Ne sois pas affligé par la maladie de ton oncle, il n'en mourra pas. Sois assuré qu'il est maintenant guéri ».

Elle lui dit aussi de grimper sur la colline pour cueillir des roses en plein hiver. Ces fleurs seront le signe qu'a demandé l'évêque. Juan les garde précieusement dans son pauvre manteau et se précipite alors à l'évêché et déplie son manteau devant l'évêque. Les roses tombent à terre et laissent apparaître sur le manteau une fabuleuse image de la Mère de Dieu.

L'évêque tombe à genoux, prie, demande pardon à la Vierge pour son incrédulité et place le manteau dans sa chapelle. Il demande à Juan l'emplacement exact où il doit faire construire une église. De retour chez lui, Juan retrouve son oncle guéri miraculeusement par la Vierge qui lui est apparue et qui lui a révélé vouloir être appelée Notre-Dame de Guadalupe. L'évêque décida de commencer immédiatement à construire une chapelle pour l'adoration de la Vierge. En 1533 la construction du premier sanctuaire est déjà achevée, et dans les années qui suivent, les conversions d'Indiens explosent rapidement.

Le grand afflux de croyants pendant la colonie a nécessité un nouveau temple. Ainsi, la construction d'un nouvel espace commencerait, qui serait connue sous le nom de l'ancienne basilique de Guadalupe, construite par l'architecte Pedro de Arrieta, commençant sa construction en mars 1695 et a été terminée en 1709. En 1749, elle reçut le titre de « Basilique Collegiata », c'est-à-dire que sans être une cathédrale, elle a son propre conseil et a le droit à un abbé.

L'ancienne basilique a été remplacée à nouveau il y a un demi-siècle (à cause du nombre toujours grandissant de visiteurs) par l'Insigne Basilique Nationale de Notre-Dame de Guadalupe, située au pied du Cerro del Tepeyac de la délégation Gustavo A. Madero en Mexico city. C'est le site dédié à la Vierge Marie le plus visité d'Amérique. Selon le secrétariat du Tourisme de Mexico, il reçoit chaque année 25 millions de fidèles en moyenne, chiffre similaire à celui du Vatican. Rien qu'entre le 11, 12 et 13 Décembre, quelques 9 millions de personnes visitent le site. Même Jean Paul II dirait, sur l'importance de la vierge en Amérique :

L'apparition de Marie à l'Indien Juan Diego sur la colline de Tepeyac, en 1531, eut des répercussions décisives pour l'évangélisation. Son influence dépasse largement les frontières du Mexique et s'étend au continent tout entier. Et l'Amérique, qui a été au long de son histoire et qui demeure un creuset de peuples, a reconnu dans le visage métissé de la Vierge de Tepeyac « le grand exemple d'évangélisation parfaitement inculturée qu'est sainte Marie de Guadalupe ». C'est pourquoi, non seulement au centre et au sud mais aussi au nord du continent, la Vierge de Guadalupe est vénérée comme la Reine de toute l'Amérique (Dans Mégevand 2012 : 17).

8.4.2. Quelles ont été les conséquences ?

Dans l'actualité, la vierge de Guadalupe est, peut-être le symbole de la foi populaire mexicaine le plus puissante, le plus vénéré et le plus présent dans le contexte religieux, social, culturel et même politique du Mexique.

Le 12 décembre est un jour de fête pour des millions de fidèles mexicains, certains pèlerins tiennent leurs promesses à la *Morenita*, comme la Vierge de Guadalupe est également connue, et viennent depuis différentes parties du pays (et même d'autres pays) pour se rassembler dans le temple principal du Mexique, la basilique de Guadalupe.

Ce site est le premier centre catholique le plus visité au monde (certaines sources le placent comme le deuxième, derrière la basilique Saint-Pierre de Rome). C'est le troisième centre religieux le plus visité au monde, derrière le sanctuaire Meiji et le temple bouddhiste Sensoji à Tokyo et le temple hindou Kashi Vishwanath à Varanasi, en Inde (Orcutt, 2012). En raison de la croissance exponentielle des fidèles, les installations se sont progressivement étendues. En 2011, par exemple, la place Mariana a été inaugurée, conçue pour recevoir plus de 3000 pèlerinages annuels.

Le Mexique est l'un des pays avec le plus grand nombre de fidèles catholiques, avec 82,7% de la population totale (Aguilar, 2020). Cependant, un phénomène très particulier se produit dans le pays qui est difficile à voir dans d'autres dont les contextes socioreligieux sont similaires. Malgré le fait que les gens ne s'identifient pas comme catholiques, ils croient en la Vierge de Guadalupe, ainsi, il est courant d'entendre l'affirmation « Je ne suis pas catholique, mais je suis *Guadalupano* », qui dénote l'importance de l'icône religieuse dans la pensée mexicaine. Une enquête de 2015 a montré que les catholiques pratiquants représentent environ 75,8%, tandis que 78% se considèrent comme *Guadalupanos* (Castillejos, 2015).

La dévotion à la vierge *Morena* a été très importante depuis son origine, à tel point qu'elle a même façonné l'histoire du Mexique. Par exemple, en 1810, par exemple, le prêtre Miguel Hidalgo y Costilla a utilisé l'image de la *Guadalupana* sur la bannière avec laquelle il a mené le début de la guerre d'indépendance. Un siècle plus tard, lors de la Révolution mexicaine, l'armée du Sud dirigée par Emiliano Zapata a endossé l'image de la vierge (Bernardo Barranco, interviewé par Nájjar, 2018). Au cours des dernières décennies, ce processus se manifeste à nouveau par la présence constante de l'image parmi la communauté des migrants mexicains aux États-Unis, qui

ont apporté la dévotion religieuse dans ce pays et introduit l'image dans la culture populaire américaine.

Sur le plan politique, elle a eu une importance sans précédent, étant l'un des éléments fondamentaux de la formation de l'identité mexicaine, et elle est devenue un élément constant de l'échiquier socio-politique mexicaine. Du point de vue d'Arnal (2010), la conception de l'idée de réalité nationale a été liée tout au long de l'histoire aux paramètres de contrôle définis par l'État comme identité officielle, ce qui a amené la société mexicaine à construire sa réalité coïncidant parfois avec le gouvernement et s'y opposant parfois de manière conflictuelle. Le culte religieux est si important dans la politique mexicaine que des politiciens et des dirigeants nationaux et internationaux rendent visite au site pour montrer leur proximité avec le peuple mexicain (le cas de la secrétaire d'État de l'époque, Hillary Clinton, ou du candidat républicain John McCain, souligne qu'il a gagné des voix parmi les Hispaniques, en faisant appel à la vierge, au-delà des frontières mexicaines).

Ce qui distingue la Vierge de Guadalupe du Mexique, c'est son universalité: contrairement à toute œuvre d'art dans le monde, elle peut être reconnue par tous les résidents locaux, c'est certainement le symbole le plus omniprésent du pays. Il serait difficile de trouver une Mexicaine qui ne peut pas la nommer. Dans les communautés américano-mexicaines, l'image de Notre-Dame de Guadalupe est une image courante. En dehors des églises, elle est vue sur des peintures murales et des calendriers, dans des musées et sur des tatouages *cholo* (membre d'un gang).

Ce que personne ne remet en question - croyants, sceptiques ou athées - est que la Vierge de Guadalupe a été le symbole le plus important, religieux ou non, dans l'histoire du Mexique, une sorte d'étendard non officiel. Son influence s'est même étendue à la diaspora mexicaine, où elle est devenue un signe d'identité, de fierté et de résistance parmi les immigrants sans papiers aux États-Unis. Pour les Mexicains, il n'est pas nécessaire d'être religieux pour croire à la Vierge de Guadalupe, elle représente, en plus de son pouvoir religieux, un symbole unificateur et la substance même de l'incarnation de l'identité nationale.

Figure 49 Les différentes représentations de la Vierge de Guadalupe au fil du temps.

<p>Nican Mopogua @Wikimedia Commons</p>	<p>Bannière d'Hidalgo. @Wikimedia Commons</p>
<p>Zapatistas. @Fondo Casasola</p>	<p>H. Clinton avec la Vierge @ElPais</p>
<p>Murale, East LA @Kris Fortin/LAStreetsblog</p>	<p>Tatouage @Davies 4 Tattoodo</p>

8.4.3. L'origine

Dans la province de Cáceres, en Espagne, près de la Sierra de Villuercas, il y a un village nommé Guadalupe, qui tire son nom de la rivière du même nom, dont l'origine provient de l'arabe ancien *Wad al Luben* (rivière cachée). Le village a été construit autour de l'apparition présumée de l'image de la Vierge de Guadalupe et la construction d'une chapelle, devenue par la suite un monastère. Les éléments de cette légende sont exactement les mêmes que ceux de la version mexicaine (une vierge demandant un temple dans un contexte de changement socioculturel, sauf que dans le cas de la version hispanique, il s'agit de la fin de la domination musulmane). Certains éléments changent : un indigène au lieu d'un paysan, un oncle malade de la peste, un fils mourant et un évêque au lieu des autorités civiles et religieuses. Il est évident que l'histoire hispanique est plus ancienne, car elle remonte au XIV^e siècle. Comment cette histoire a-t-elle traversé l'Atlantique ? Et surtout, pourquoi ?

La légende de la Vierge d'Estrémadure est arrivée jusqu'aux oreilles du Roi Alfonso XI, qui, selon la Junta de Extremadura, visita l'endroit au milieu du XIV^e siècle et en constatant sa pauvreté, donna de l'argent pour y construire une église, qui devint progressivement plus importante. Une vraie dévotion à la Vierge de Guadalupe s'ancra au XV^e siècle, lorsqu'Isabelle la catholique favorisa sa popularisation à travers la péninsule ibérique. Dans son testament, la reine demande que celui-ci soit envoyé au monastère guadalupano afin qu'il puisse y être consulté (Junta de la Frontera, 2015).

Le culte de Guadalupe fut si populaire que les explorateurs et conquistadors ont utilisé son image lors de leurs expéditions. Par exemple, en 1493 lorsque Christophe Colomb arrive aux Antilles, il mentionne dans une de ses lettres (Février 1493) qu'il a baptisé le territoire « Guadalupe » pour remercier la Vierge pour la réussite de son voyage (Cruz, 2016). Hernán Cortés a également été un fervent adorateur de la Vierge et portait son image sur l'étendard avec lequel il entra dans la ville de Tenochtitlan et qui est encore conservé dans le château de Chapultepec.

Cette dévotion a ainsi été transférée à l'Amérique par les conquérants, les soldats et les autres Espagnols qui sont arrivés sur le continent, beaucoup d'entre eux ont construit des sanctuaires dédiés à Guadalupe, partout : au Pérou, en Colombie, en Bolivie, en Equateur.

Cependant, l'image elle-même ne disait rien aux communautés autochtones parce qu'elle était hors de leur vision du monde. La construction du mythe est arrivée comme suit.

8.4.4. De Guadalupe a Tonantzin Guadalupe

Il y a un débat important pour savoir si la langue espagnole qui arriva en Amérique était une langue unitaire ou non, car cela a déterminé l'évolution du langage continental (Marimon, 2006). Bien que ce soit une discussion intéressante, ce que nous voulons souligner c'est que les colons étaient, selon Lipski (1996 : 54-56), un groupe hétérogène de plusieurs personnes : des *segundones* de familles nobles, des artisans expulsés, des familles dépossédées de leurs biens et des prisonniers et criminels avec des peines commuées lorsqu'ils quittaient la péninsule. La plupart d'entre eux, dit l'auteur, pouvait à peine lire ou écrire, et leur espagnol était rustique ou même archaïque. Après la conquête, l'objectif était de remplacer les langues autochtones par le castillan, d'une manière non-passive: les Indiens seraient forcés d'apprendre l'espagnol et incités à cesser d'utiliser leurs langues (Aguilar 2003: 10).

Lapesa dit (1980: 543) qu'avec la création des vice-royaumes, la diffusion du castillan s'est accélérée grâce à la politique royale d'homogénéisation ou la politique dite du monoculturalisme comme l'appelle Hamel (1997), à savoir, la négation de la diversité culturelle, ethnique et linguistique par la Couronne espagnole puisqu'elle faisait obstacle aux pratiques économiques, administratives et religieuses des indigènes. La castillanisation indigène semblait être un processus lent et difficile par rapport à la conquête militaire (Cifuentes, 1998: 79), surtout compte tenu du manque d'écoles et d'enseignants (Escobar, 1988: 646,649).

Voilà pourquoi cette tâche a été reléguée à l'Eglise et que les missionnaires ont « expliqué aux communautés les mystères de la foi chrétienne » et, en même temps, ont appliqué l'ordre du royaume consistant à « introduire la langue espagnole », celle-ci étant « la plus courante et la plus efficace ». Les franciscains ont été les premiers à instruire les Indiens, et par la suite furent les dominicains et les augustins (Escobar, 1988 : 645-648). L'instruction se développa de deux façons différentes : la lecture et l'écriture du castillan par des chansons religieuses ; et la formation de compétences pour répondre aux besoins économiques des Espagnols (Escobar, 1988 : 646). Mais

avant que cela ne se produise, des stratégies étaient nécessaires pour impliquer les indigènes volontairement et en profondeur dans le projet.

8.4.5. Antonio Valeriano, pièce intermédiaire dans un nouvel ordre socio-culturel

Parmi les nombreuses pédagogies de l'enseignement d'une deuxième langue, on se demande s'il convient de connaître la langue maternelle de l'apprenant. Hernandez mentionne (2000, 22) que l'une des traditions les plus anciennes consiste à enseigner une langue par la langue maternelle ou en utilisant une autre langue intermédiaire, comme le latin, par exemple, entre les XVIe et XVIIe siècles. Puisque la langue maternelle médiatise la pensée de l'homme (selon Sapir, Whorf et Von Humboldt), la deuxième langue doit s'adapter, dans la mesure du possible, aux conceptions déjà existantes dans la langue maternelle, ce qui rend l'apprentissage plus facile et plus efficace, et qui nécessite moins d'effort. Que cette théorie soit juste ou non, l'enseignement de l'espagnol aux Indiens d'Amérique a suivi cette approche.

Selon Leon-Portilla (2015), les témoignages de plusieurs frères franciscains parlent de l'aide qu'ils ont reçue des indigènes en essayant d'apprendre la langue et la culture du peuple nahua. Par exemple, Fray Bernardino de Sahagún et Fray Juan Bautista de Viseo ont décrit leurs collaborateurs et les tâches spécifiques qu'ils accomplissaient. Le premier, dit-il, avait quatre principaux collaborateurs : Antonio Valeriano, de Azcapotzalco; Alonso Begerano et Martin Jacobite, de Cuauhtitlan et Andrés Leonardo, de Tlatelolco. Ils l'aidaient à connaître la culture et les temps Nahuas. Ils l'aidèrent en tant que notaires et ont même compilé des poèmes ou des chansons en nahuatl pour qu'il puisse écrire son *Psalmodia christiana* (texte religieux écrit selon la tradition orale indigène).

Antonio Valeriano de Azcapotzalco, comme l'affirme Leon-Portilla (2001) dans son étude, a été le premier philologue Nahua du XVIe siècle, noble et sage indien, formé au Collège de la Sainte Croix à Tlatelolco, fondée en 1536 par les Franciscains, dont Fray Juan de Zumarraga (celui vers qui Juan Diego s'est adressé sur ordre de la Vierge). Selon Gibson (2000, 391) cette école n'admettait initialement que les enfants d'entre dix et douze ans de caciques et de notables, ainsi que les enfants de la noblesse indienne, qui recevaient une éducation humaniste (espagnol, latin, logique, philosophie et théologie). Le but principal d'inclure des indigènes était de former un corps

d'assistants fonctionnaires pour l'administration et le gouvernement spirituel et politique du nouvel ordre colonial. Valeriano occupa des fonctions importantes dans l'administration coloniale pendant près de 43 ans. Il fut gouverneur des Indiens d'Azcapotzalco pendant huit ans, puis, gouverneur au Mexique-Tenochtitlan pendant environ 35 ans. Les deux positions l'ont placé dans une instance intermédiaire clé : entre les masses indiennes et la structure coloniale (Gibson (2000, 172) et Achmatowicz, (2015 : 1151)). Il fut une figure clef pour que les frères puissent accomplir leur double tâche (évangéliser et castillaniser).

Le directeur de l'Institut des Études théologiques et historiques Guadalupanos, José Luis G. Guerrero (2002 : 7), décrit Antonio Valeriano en ces termes : « grand sage indien de la première génération chrétienne du Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (*idem*; 46), il sut décrire, à travers le Nican Mopohua, l'apparition de la Vierge de Guadalupe telle qu'il l'entendit de son cousin Juan Diego et de Fray Juan de Zumarraga, des témoins directs du miracle ».

8.4.6. Le Nican Mopohua

Les moines ont cherché à créer un syncrétisme entre la culture indigène et les enseignements religieux qu'ils désiraient établir. Voilà pourquoi, dit Achmatowicz (2015 : 1151), le *Nican Mopohua* est une synthèse extraordinaire de la pensée chrétienne du XVI^e siècle et de l'ancienne tradition intellectuelle nahuatl. Dans ce document convergent à la fois la poésie nahuatl et le message chrétien. Il est d'autant plus important qu'il a su articuler efficacement la culture nahuatl du Mexique et la culture chrétienne espagnole, pour donner naissance à un groupe de croyants qui, en embrassant une nouvelle culture et une nouvelle langue, ont gardé de nombreux éléments de leur culture, leur langage, leurs lieux et leurs coutumes. Grâce à cet écrit, la Vierge de Guadalupe a permis d'articuler le monde indigène avec le monde hispanique de la Renaissance, et elle est devenue la mère de l'un et de l'autre.

Si Valeriano n'avait pas associé ces deux mondes, il se serait passé ce que Max Ernst a appelé la « dislocation contextuelle » (Solomon R. Guggenheim Museum. 1975), Autrement dit, un élément qui, étant « disjoint » de son contexte d'origine, devient un objet mystérieux et provoque une confusion chez l'individu. Par le mélange des éléments, Valeriano a créé une histoire que tous ont reconnue comme étant leur propre histoire.

Leon-Portilla (2000) émet l'hypothèse que Valeriano a peut-être écrit le texte pour répondre aux exigences du clergé séculier, tous les deux intéressés par un syncrétisme évangélisateur. En tant qu'homme sage et maître dans le domaine de la langue et de la culture autochtone :

- Il connaissait l'attraction que la colline de Tepeyac exerçait sur les communautés autochtones étant donné que celles-ci y adoraient Tonantzin (nom générique désignant Coatlicue, Cihuacóatl et Teteoinan, déesses qui ont donné naissance au reste des dieux mexicains).
- Il connaissait les histoires d'apparitions de la Vierge Marie en Espagne, en particulier celle de Guadalupe, dont les éléments de base sont : une Vierge désireuse qu'on lui construise un sanctuaire, un pasteur choisi comme messager, une maladie qui est vaincue et le manque de crédibilité d'un tribunal supérieur.
- Il avait assisté à une neixcuitilli, une représentation théâtrale des moines où Dieu, la Vierge et les saints favorisaient, de multiples manières, ceux qui venaient à eux, et avait observé la satisfaction produite chez les indigènes.

Avec ces éléments, Valeriano a écrit le *Nican Mopohua* pour créer et canaliser la dévotion consécutive à une acculturation de la société en gestation. L'histoire conduirait au castillan, renforçant ainsi l'environnement social et religieux qui prévaudrait dans le nouveau vice-royaume. Cependant, il faut signaler que le texte rédigé par Valeriano ne pouvait être lu que par très peu de gens (ceux qui dominaient complètement les deux langues). En effet, comme le texte était écrit en nahuatl, mais rédigé en caractères latins, très peu d'Indiens ou d'Espagnols pouvaient le lire.

De plus, il n'y avait que très peu d'exemplaires du manuscrit, de sorte que bien peu avaient accès à l'original ou aux copies manuscrites. Cela signifie que le *Nican Mopohua*, bien qu'il soit le document évangélisateur le plus important de la conquête, ne constitue pas la principale raison pour laquelle les indigènes ont eu connaissance de la légende de Guadalupe (Chavez, 2014, 13).

Ce qui a certainement facilité la diffusion de la légende et l'acculturation des indigènes fut l'histoire, et non le manuscrit. Valeriano savait que la tradition orale était plus importante pour les indigènes, puisque dans l'ordre ancien seulement les élites pouvaient accéder à des codex. Sachant cela, il décida d'écrire un texte accessible afin que les moines puissent le lire à voix haute.

Le résultat : à travers la tradition orale, l'histoire a atteint des niveaux d'audience monumentaux en permettant à la hiérarchie catholique d'asseoir sa présence et sa représentation au sein de la grande majorité de la société. Une grande partie de la population s'est identifiée et s'est sentie interpellée par les éléments nouveaux de l'histoire (une mère vierge, les roses de Castille, le manteau bleu ciel...), et par les éléments déjà familiers (une mère de Dieu qui habite la colline de Tepeyac, le fait que l'apparition eut lieu en plein hiver de 1531 - año 13 caña ou Tlahuiscalpan, qui signifie « chemin de la maison de lumière », « quelque chose de nouveau démarre, un nouveau jour, une nouvelle ère).

Après l'identification des indiens avec cette histoire, arriva ce que Vigotski (1995) écrit dans *Pensée et langage* « Le développement des processus mentaux commence par un dialogue fait de mots et de gestes entre le locuteur et l'auditeur. La pensée autonome commence lorsque l'auditeur est capable, pour la première fois, d'internaliser ces discussions et de les instituer ».

8.4.7. La nouvelle société mexicaine en gestation.

Peut-être que, comme l'affirme Propp (2006, 213), les récits sont liés aux rituels des sociétés primitives, ils indiquent comment effectuer certaines activités. L'histoire a des caractéristiques qui agissent dans l'inconscient collectif, unissant l'individu avec ses ancêtres. Dans ce cas, la Vierge représentait une figure nouvelle, mais déjà familière, et incitait les indigènes à obéir aux nouvelles règles et à parler une nouvelle langue, à remplacer tous les rituels précolombiens par un nouveau culte. Ceci est peut-être la raison pour laquelle l'histoire chrétienne a été réécrite sous une vision du monde indigène, afin de diminuer la lutte contre le nouvel ordre qui s'imposait.

Comme affirme Mégevand (2012:17), dans la vierge convergent « évangelisation, histoire coloniale, propagation de la foi, métissage et idiosyncrasie (...) ces éléments cernent le caractère syncrétique d'une icône guadalupéenne devenue pleinement représentative de l'Amérique ». Dans le fond, le mythe mexicain de la Vierge de Guadalupe est un ensemble d'expressions métaphoriques d'une vision du monde plus ancienne que la version originale ibérique. Une histoire sacrée qui est devenue un instrument profane. L'expérience et l'abstraction ont trouvé dans la Vierge de Guadalupe un moyen de conciliation. L'histoire, pour paraphraser Rodari (1983 : 12), est tombée du monde sacré au monde séculier.

8.5. Deuxième histoire: le serpent à plumes

8.5.1. Introduction

Dans son poème *Piedra de Sol* (cf. Tableau 30), Octavio Paz (1957) écrit

Tableau 30 *Piedra de Sol*, Octavio Paz

<i>toda la noche llueves, todo el día abres mi pecho con tus dedos de agua, cierras mis ojos con tu boca de agua, sobre mis huesos llueves, en mi pecho hunde raíces de agua un árbol líquido, voy por tu talle como por un río, voy por tu cuerpo como por un bosque, como por un sendero en la montaña que en un abismo brusco se termina</i>	<i>Tu es pluie toute la nuit, tout le jour, tu ouvres ma poitrine avec tes doigts d'eau, tu fermes mes yeux avec ta bouche d'eau, sur mes os tu fais la pluie, dans ma poitrine un arbre liquide plonge ses racines d'eau, Je vais par ta taille comme par une rivière, je vais par ton corps comme dans un bois, comme dans la montagne, sur un sentier qui aboutit soudain à un abîme.</i>
---	--

Source : Paz (1957)

C'est un long poème, dont le nombre de vers (hendécasyllabes) « est égal à celui de la révolution synodique de la planète Vénus, qui est de 584 jours (cycle temporel que les anciens Mexicains gardaient dans leur compte). De la figure stellaire de Vénus aux serpents entourant la Pierre du Soleil fermant / ouvrant un cercle », on nous présente une évocation constante de la divinité (Paz, 1957: 43). Dans *Piedra de sol* l'auteur fait un tour de l'histoire du pays, dans ses origines préhispaniques jusqu'à atteindre sa forme actuelle. Ce retour se fait dans près de six cents vers, qui façonnent le calendrier aztèque, et qui correspondent aux jours qu'il faut à la planète Vénus pour faire la conjonction avec le Soleil.

Les débuts du poème que nous avons cité ci-dessus font directement référence à Quetzalcóatl, dieu primordial de la nature et l'un des plus importants du Panthéon aztèque, qui ensuite à son départ est devenu l'étoile de Vénus, après avoir vu son énorme échec sur la terre.

Après un long pèlerinage, les Aztèques s'installèrent dans la région des lacs de la vallée centrale du Mexique. Pour rester sur le territoire, ils durent mener de nombreuses batailles et finalement obtenir le droit de s'installer sur une île à l'intérieur du lac, un site qui serait le début de la fondation de l'empire de Tenochtitlán, qui petit à petit allait dominer ses voisins au moyen de la guerre. Étant donné leur contact avec le reste des populations environnantes et leur caractère polythéiste, les Aztèques incorporèrent les coutumes, les pratiques et les connaissances, y compris

diverses divinités. C'est peut-être dans l'une de ces incorporations que la figure de Quetzalcóatl a atterri pour devenir un élément central de sa vision du monde.

Quetzalcóatl est un dieu de la dualité. Un dieu qui incorpore le monde terrestre du serpent, avec le divin des plumes qui permettent le vol à travers les cieux. C'est peut-être cette connexion entre les deux mondes qui a permis au culte de Dieu d'être si répandu parmi de multiples populations, qui ont pris la divinité dans leurs religions et croyances, en l'adaptant et en la modifiant selon leurs propres contextes.

Quetzalcóatl était associé à l'Est, à la couleur blanche, à l'étoile du matin (Vénus) et aux vents qui produisent la pluie. Grâce à lui fut possible la création du cinquième soleil, moment où l'homme réapparaît (après avoir été exterminé par les dieux dans le passé). Il a enseigné aux hommes l'agriculture, les sciences et les arts, il se caractérisait comme étant un modèle de pureté, de rectitude et de noblesse auquel les hommes aspiraient. L'élément peut-être le plus distinctif de cette divinité était qu'elle interdisait (apparemment) le sacrifice humain, se différenciant de la grande majorité des principaux dieux. Cet élément, ainsi que d'autres qui se prêtaient à convertir le mythe en faveur des conquérants, était peut-être la raison pour laquelle les missionnaires ont placé Quetzalcóatl au centre de l'œuvre missionnaire. Bref, sa présence a été d'une grande aide pour la conversion religieuse. Nous en expliquons ici le processus.

8.5.2. L'origine

Quetzalcóatl (du nahuatl *quetzal* - plume et *cōātl* - serpent; littéralement « serpent à plumes ») est considéré comme l'un des dieux les plus importants de la culture méso-américaine préhispanique, avec Tezcatlipoca et Huitzilopochtli. Il était le dieu de la vie, de la lumière, de la sagesse, de la fertilité et de la connaissance, patron du jour et des vents, souverain de l'Ouest¹³¹.

¹³¹ Dans la vision aztèque, la structure de base de l'Univers (*Cipactli*) était composée de trois parties: le ciel, le monde souterrain et la terre.

1. Le ciel était une structure composée de treize cieux (où les dieux vivaient selon leur position astronomique) et de trois paradis où les morts iraient selon le type de mort.

2. *Mictlán* (lieu des morts), ou le monde souterrain, était composé de neuf strates verticales et descendantes, à travers lesquelles passent les morts.

3. *Tlalticpac* (littéralement « sur terre ») est la région horizontale de l'univers, un carré entouré d'*Ateotl*, « eau divine », qui s'élève à ses bords comme un mur la reliant au ciel. Le carré est défini par les quatre points cardinaux, appelés les quatre vents, et les forces qui en émanent, au centre, un axe supporte le tout par la convergence des forces.

Le culte du dieu Quetzalcóatl s'est étendu sur tout le territoire méso-américain, on considère que la première représentation iconographique de la divinité provient de la culture olmèque, trouvée dans la soi-disant Stèle 19, du site archéologique de La Venta, où un serpent est observé en train de monter derrière une personne, qui date de 1200 à 400 a. C. Qu'il s'agisse ou non d'une représentation du même dieu, il montre une continuité dans la symbolique des serpents à plumes en Mésoamérique.

La première culture qui a adopté religieusement et politiquement ce symbole de serpent à plumes a été Teotihuacán, où il y avait un temple dédié au dieu, construit entre les années 150 et 250 après JC. C. Finalement, la figure zoomorphe (serpent à plumes) acquiert des caractéristiques humaines (en particulier dans la culture maya).

Il est possible que la chute de la ville de Teotihuacán, vers 600 après JC., ait permis la propagation du culte du serpent à plumes dans de nouveaux centres urbains et politiques de la Mésoamérique tels que Xochicalco, Cacaxtla et Cholula (comme en témoigne la construction de la plus grande pyramide du monde, située dans la zone archéologique de Cholula, dédiée à son culte), et à partir de ces centres, il commença à atteindre des endroits comme Chichén Itzá, El Tajín et diverses régions mayas. Pendant la période postclassique du centre du Mexique (qui comprend la période de 1300-1500 après JC), le culte de Quetzalcóatl était omniprésent et de la plus haute importance.

8.5.3. L'histoire

L'origine de Quetzalcóatl a deux versions. D'une part, celle qui nous emmène directement dans la mythologie aztèque, où l'on raconte l'origine du dieu créateur, et d'autre part, une description de la

-
- L'Orient: Dominé par le dieu *Tláloc* de la pluie, créateur de fertilité et d'abondance dans les cultures. C'était le côté masculin, symbolisé par le roseau.
 - L'Occident: protégé par *Quetzalcóatl*, la maison de Vénus. Lieu féminin représenté par la couleur blanche et le symbole de la maison.
 - Le Sud: il correspondait à *Huitzilopochtli* avec la couleur bleue, le lieu de vie et le symbole du lapin.
 - Le Nord: gouverné par *Tezcatlipoca* avec la couleur noire, le lieu de la mort et le couteau de silex comme symbole.
 - Le Centre: dirigé par *Huehuetéotl-Xiuhtecuhtli*. C'était le point d'union de la terre et du ciel, des quatre directions du monde: le monde supérieur, le monde inférieur, les eaux célestes et les vents. Les humains sont dans le cosmos comme un petit élément de ces forces. Dans la région de *Tlalticpac*, les dieux travaillent sur les éléments qui s'y trouvent (terre, eaux, collines et vallées, plantes et animaux, hommes), c'est une région où rien n'est éternel, tout est transitoire et a une fin.

vision humaine de Quetzalcóatl, également appelée *Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl* (*Ce Acatl* (1-Canne) *Topiltzin* (notre prince)) qui raconte la chute de l'homme-dieu, prêtre-souverain exemplaire de Tula, qui après avoir cédé à la tentation de Tezcatlipoca perd les vertus de l'abstinence et de la chasteté.

La première histoire nous raconte ce qui suit (Barbeytia, 2015):

Au début, il n'y avait rien, tout était vide, statique, calme. Seuls le ciel immense et l'eau existaient. Et en lui, cachés, les progéniteurs, le Couple Suprême Ometecuhtli et Omecihuatl. Le père et la mère des dieux, qui, silencieusement, immobiles, étaient dans l'obscurité, à la place du brouillard. Les parents se sont reproduits, ils ont eu quatre enfants: deux paires, opposés l'une à l'autre.

Le premier était Tezcatlipoca, le « Miroir fumant », noir comme le ciel nocturne, invisible comme la nuit et impalpable comme le vent, pouvait être partout. Le second était Quetzalcóatl, le jumeau précieux, blanc comme le ciel de l'aube, celui qui coule et rayonne irisé, comme l'eau, dans l'air et les tourbillons. Le troisième était Camaxtli, le serpent des nuages, seigneur de la chasse, rouge comme le ciel du soir, féroce et imposant. Le quatrième était Huitzilopochtli, le Colibri austral, bleu comme le ciel, combatif et puissant comme le soleil du solstice, né sans chair.

Une déesse monstrueuse marchait sur l'eau, une sorte de gigantesque crocodile qui avait les articulations du corps pleines d'yeux et de bouches avec lesquelles elle mordait et griffait comme une bête sauvage. Les dieux ont dit: « Il est nécessaire de créer la terre ». Puis Tezcatlipoca et Quetzalcóatl se sont transformés en deux grands serpents, ils sont descendus du ciel et ont été liés au terrible corps de la déesse. Le premier l'a saisie de la main droite au pied gauche, le second l'a prise de la main gauche au pied droit, ils l'ont jetée avec une telle force qu'ils ont fini par la briser en deux. Avec le dos de la déesse, qu'ils retinrent, ils formèrent la terre, et l'autre moitié a été soulevée par les deux vers le ciel.

Voyant les dégâts que les deux dieux avaient causés, les autres descendirent du ciel pour reconforter la déesse fracturée. Ils lui ont accordé qu'ils naissent de ses cheveux noirs des arbres, des fleurs et de l'herbe, de sa peau des fines herbes et des fleurs, de ses yeux des fontaines, des puits et des grottes, de sa bouche des rivières et des cavernes, de son nez les vallées et les montagnes. Celle-ci est la déesse qui pleure parfois en désirant manger le cœur des hommes. Pour empêcher la recomposition de la déesse disparue, les dieux de la nuit et du vent sont devenus deux immenses arbres, Tezcatlipoca dans un arbre des miroirs et Quetzalcóatl dans un saule à plumes, les deux ont soulevé le ciel avec les étoiles, tel qu'il existe maintenant. Puis le temps est né, et avec le temps la vie a commencé.

Ces deux dieux créateurs ont regardé le monde qu'ils avaient créé et ont pensé qu'ils devraient éclairer la terre. Ainsi, Tezcatlipoca, en premier lieu, a créé le premier soleil

(Soleil de la Terre) où vivaient les hommes géants, après 676 ans, Quetzalcóatl a frappé Tezcatlipoca avec son bâton et l'a renversé dans l'eau, le ciel a coulé et les géants ont été dévorés par les jaguars. Quetzalcóatl a créé le deuxième soleil (Soleil du vent), où les hommes se nourrissaient d'herbes, jusqu'à ce que, après 676 ans, Tezcatlipoca est devenu un jaguar et a renversé Quetzalcóatl, un vent fort a mis fin à la vie sur terre, et les hommes sont devenus des singes. Tezcatlipoca a créé le troisième soleil (Soleil de pluie), où les hommes se sont nourris de graines, après une autre période de durée égale, Quetzalcóatl a plu du feu et des pierres brûlantes et les hommes sont devenus des oiseaux. Quetzalcóatl a ensuite créé le quatrième soleil (Soleil d'eau), dans lequel il a plu pendant 52 ans, il y a eu de grandes inondations et les hommes sont devenus des poissons. À la tombée de la nuit de ce dernier combat, les dieux, fatigués de se battre, ont décidé de faire un nouveau soleil, le cinquième soleil, qui constitue la période actuelle où nous vivons.

Après délibération, les dieux ont décidé qui allait vivre sur terre, ils accordent que ce sont les humains qui doivent y vivre. Quetzalcóatl se dirigea donc vers le nord, la région des morts, descendit les neuf strates jusqu'à atteindre la maison du seigneur et de la dame décharnés (Mictlantecuhtli et Mictlantecíhuatl). Devant eux, il leur a demandé les ossements précieux de leurs ancêtres (d'un homme et d'une femme) afin de ramener la vie humaine sur terre. Mictlantecuhtli a accepté de les lui donner en échange de souffler sa conque marine (instrument musical) et de faire quatre tours autour de son cercle de pierre verte. Cependant, sa conque n'avait pas de trous et était incapable de produire des sons. Quetzalcóatl appela donc les vers qui faisaient les trous, puis les abeilles qui, avec leurs bourdonnements, faisaient résonner l'escargot. Mictlantecuhtli lui a donné les os, mais a averti ses vassaux de l'arrêter. Quetzalcóatl a demandé à son double, son nahual (un être mythologique de nature double, à la fois humaine-divine et animale), appelé Xólotl, le chien, de s'arrêter et de leur dire qu'il reviendrait pour rendre les os. Les habitants des enfers ont creusé un trou pour que le dieu trébuché et ne puisse pas les prendre avec lui. En conséquence il est tombé et les os ont volé et tombés par terre, et les cailles sur place ont commencé à les ronger. Quand il se leva, il ramassa les ossements restants, monta et les emmena à la maison de Cihuacóatl, qui les réduisit en poudre et les déposa dans un récipient où Quetzalcóatl et les autres dieux saignèrent, quelques instants plus tard, le premier homme et la première femme émergèrent du cinquième soleil, du sang répandu des dieux¹³².

¹³² En el principio no había nada, todo estaba vacío, estático, en calma. Sólo existían el cielo inmenso y el agua. Y en ella, ocultos, los Progenitores, la Pareja Suprema Ometecuhtli y Omecíhuatl. El padre y la madre de los dioses, que, en silencio, inmóviles, alentaban en la obscuridad, en el lugar de la niebla. Los progenitores se reprodujeron, tuvieron cuatro hijos: dos pares, opuestos entre sí.

El primero fue Tezcatlipoca, el “Espejo Humeante”, negro como el cielo nocturno, invisible como la noche e impalpable como el viento, podía estar en todas partes. El segundo fue Quetzalcóatl, el gemelo precioso, blanco como el cielo del alba, el que fluye e irradia irisado, como el agua, al aire y los torbellinos. El tercero fue Camaxtle, la Culebra de Nubes, señor de la caza, rojo como el cielo al atardecer, aguerrido e imponente. El cuarto fue Huitzilopochtli, el Colibrí del Sur, azul como el cielo, combativo y pujante como el sol del solsticio, que había nacido sin carne.

Sobre el agua caminaba una diosa monstruosa, una especie de cocodrilo gigantesco que tenía las coyunturas de su cuerpo llenas de ojos y bocas con las que mordía y daba tarascadas como si fuera una bestia salvaje. Los dioses dijeron:

Quetzalcóatl était très important car en plus de co-créer la terre, le soleil et la lune, il a donné naissance aux hommes, leur a donné du maïs et du maguey (une espèce d'agave) et leur a enseigné diverses techniques et méthodes de production et de culture, pour survivre et profiter de leur séjour sur terre. Il a également appris aux humains à rejeter le sacrifice humain. Pour cette dernière raison, son frère Tezcatlipoca le réprime et Quetzalcóatl s'enfuit    *Tlillan Tlapallan*.

Cette fuite a également été interprétée comme un moyen de faire allusion à la destruction et à l'abandon de Tollan (probablement la ville actuelle de Tula, Hidalgo), en raison du déclin des Toltèques. Bien qu'il existe une variante dans laquelle la fuite aurait eu lieu dans l'inframonde et

"es necesario hacer la tierra". Entonces Tezcatlipoca y Quetzalcóatl se transformaron en dos grandes serpientes, bajaron del cielo y se enlazaron al cuerpo terrible de la diosa. El primero la así de la mano derecha hasta el pie izquierdo, el segundo la tom   de la mano izquierda hasta el pie derecho, la tiraron con tal fuerza que la terminaron rompiendo por la mitad. Con la espalda de la diosa, que sujetaron hacia abajo, formaron la tierra, y la otra mitad la levantaron hacia el cielo.

Viendo el daño que habían hecho los dos dioses, los demás descendieron del cielo para consolarla. Concedi  ndole que de sus cabellos negros nacieran los árboles, las flores y la hierba, de su piel la hierba fina y las flores, de sus ojos las fuentes, los pozos y las cuevas, de su boca los ríos y las cavernas, de su nariz los valles y montañas. Esta es la diosa que en ocasiones llora anhelando comer corazones de hombres. Para impedir la recomposición de la diosa partida, los dioses de la noche y del viento se convirtieron en dos inmensos árboles, Tezcatlipoca en un árbol de espejos y Quetzalcóatl en un sauce de plumas, los dos se levantaron el firmamento con todas las estrellas, tal como ahora existe. Entonces nació el tiempo, y con el tiempo comenzó la vida.

Estos dos dioses creadores contemplaron el mundo que habían creado y pensaron que debían alumbrar la tierra. Así, Tezcatlipoca, en primer lugar, cre   el primer sol (Sol de Tierra) donde habitaban hombres gigantes, tras 676 años, Quetzalcóatl golpe   con su bastón a Tezcatlipoca y lo derribó en el agua, el cielo se hund  o y los gigantes fueron devorados por los jaguares. Quetzalcóatl cre   el segundo sol (Sol de viento), donde los hombres se alimentaban de hierbas, hasta que, pasados otros 676 años, Tezcatlipoca se convirtió en jaguar y derribó a Quetzalcóatl, un fuerte viento acab   con la vida en la tierra y los hombres se convirtieron en monos. Tezcatlipoca cre   el tercer sol (Sol de lluvia), donde los hombres se nutrieron de semillas, tras otro periodo de igual duración, Quetzalcóatl hizo llover fuego y piedras ardientes y los hombres se convirtieron en aves. Quetzalcóatl cre   entonces el cuarto sol (Sol de agua), en el que llovió durante 52 años, hubo grandes inundaciones y los hombres se convirtieron en peces. Al caer la noche de esta última pelea, los dioses, cansados de pelear entre sí, decidieron que se hiciera un nuevo sol, el quinto sol, que conforma el periodo actual donde vivimos.

Tras deliberación de los dioses para decidir quién viviría en la tierra, Quetzalcóatl se dirigió al norte, la región de los muertos, descendí los nueve estratos hasta llegar a la casa del señor y la señora descarnados (Mictlantecuhltli y Mictlantec  huatl). Una vez frente a ellos les pidió los huesos preciosos de sus antepasados (de un hombre y una mujer) para poder llevar la vida humana a la tierra. Mictlantecuhltli aceptó dárselos a cambio de que sonara su caracol y diera cuatro vueltas alrededor de su círculo de piedra verde. Sin embargo, el caracol no tenía orificios y no podía producir sonidos. Quetzalcóatl llamó a los gusanos quienes hicieron los agujeros, luego a las abejas quienes con sus zumbidos hicieron sonar el caracol. Mictlantecuhltli le dio los huesos, pero advirtió a sus vasallos que lo detuvieran, sin embargo, Quetzalcóatl le pidió a su nahual (su doble), llamado Xólotl, el perro, que le dijera que volvería para regresarlos. Los habitantes del inframundo cavaron un hoyo para que el dios se tropezara y no pudiera sacarlos, al caer salieron volando los huesos y las codornices comenzaron a roerlos. Al levantarse, recogí los huesos que quedaban, subió y los llevó a casa de Cihuacóatl, quien los molió hasta convertirlos en polvo y los depositó en una vasija donde Quetzalcóatl y los demás dioses se sangraron, instantes después surgieron el primer hombre y la primera mujer del quinto sol, de la sangre derramada de los dioses.

l'acte du roi-prêtre correspondrait à sa vieillesse, à sa mort en tant que Soleil et à sa renaissance en étoile du matin. De même, le mythe aurait fondé le protocole rituel qui régissait les funérailles des dirigeants toltèques, hérité par les peuples de l'Anahuac (Johanson, 2016).

Son mythe créateur, qui commence par l'origine du cosmos, a établi les paradigmes théologiques et les images primordiales sous lesquelles les peuples de la Mésoamérique conçurent le fondement de toutes les choses humaines et surnaturelles. Ce dieu, comme le dit Florescano (2004), est un dieu humanisé: en qui convergent les souffrances humaines, qui doit faire face aux persécutions, aux défis, aux menaces et aux pertes, sa vie est un drame qui passe par la mort et culmine dans la résurrection.

La deuxième histoire, de la création terrestre de Quetzalcóatl, identifiée comme *Ce Ácatl Topilitzin Quetzalcóatl*, roi de Tula, qui, selon le *Memorial Breve acerca de la fundación de Culhuacán* (Bref mémorial sur la fondation de Culhuacán) de *Chimalpahin Quautlehuanitzin* et « Historia de los mexicanos por sus pinturas » (l'histoire des Mexicains pour ses peintures) d'auteur anonyme, a vécu entre les années 999 et 1051 de l'ère chrétienne. Il est mentionné dans les « Anales de Cuauhtitlán » (la première partie du Codex de *Chimalpopoca*, où une brève version de la légende des soleils est décrite). Rapidement, les Toltèques ont amené le symbolisme agricole mythique à une signification politique et religieuse dominante. Comme Florescano (1995: 18) le dira, « le Serpent à plumes, une image qui faisait allusion au moment où la terre était recouverte de plumes vertes de maïs au printemps, est également devenu un emblème du pouvoir politique et religieux ». Le texte présenté ci-dessous est une traduction en nahuatl de León-Portilla (cité dans Ramírez, 2002: 50-53):

Année 1 Canne. En elle, comme il est dit, il est référé, Quetzalcóatl est né, celui qui était appelé notre prince, le prêtre 1 Canne Quetzalcóatl. Et on dit que sa mère s'appelait Chimalman. Et c'est ainsi que Quetzalcóatl a été placée dans le ventre de sa mère: elle a avalé une pierre précieuse. Les années 2-Silex, 3-Maison, 4-Lapin, 5-Canne, 6-Silex, 7-Maison, 8-Lapin arrivent ¹³³.

Dans l'année 9-Canne, Quetzalcóatl chercha son père, alors qu'il avait déjà un peu de discernement, il avait déjà neuf ans. Il a dit: "À quoi ressemblait mon père? Puis-je le

¹³³ Le calendrier solaire aztèque est un cycle de 52 ans qui est divisé en quatre groupes de treize ans, chacun différencié des autres en attribuant cycliquement l'un des hiéroglyphes *Tecpatl* (silex), *Calli* (maison), *Tochtli* (lapin) o *Ácatl* (canne ou roseau) et l'un des chiffres de 1 à 13.

voir? Puis-je regarder son visage?" On lui a immédiatement dit: "En vérité Il est mort, il a été enterré là-bas, viens le voir!"

Puis Quetzalcóatl s'y rendit, immédiatement il creusa et creusa, chercha ses os. Et après avoir retiré ses os, il alla les enterrer à l'intérieur de son temple, où la déesse Quillaztli est honorée.

En l'année 2-Lapin, Quetzalcóatl arriva y arriver à Tollantzinco, où il est resté quatre ans, il fit sa maison de jeûne, sa maison à barres vertes.

Années 3-Canne, 4-Silex, 5-Maison. Ces année-là, les Toltèques allèrent chercher Quetzalcóatl afin qu'il puisse les gouverner, là-bas à Toula, et aussi pour qu'il soit leur prêtre.

En l'année 2-Canne, il fit sa maison de jeûne à Tula, sa maison de pénitence, l'endroit où il fait continuellement ses supplications. Notre prince 1 Canne Quetzalcóatl a construit ses quatre palais, sa maison à barres vertes, sa maison de corail, sa maison d'escargot, sa belle maison de quetzal. Là, encore et encore, il faisait des supplications, faisait pénitence, là il vivait dans l'abstinence. Et juste au milieu de la nuit, il descendait vers l'eau, le lieu appelé le palais de l'eau, à Amochco. Là, il plaça ses épines de pénitence, au sommet du mont Xicócoc, à Huitzco, également à Tzintoc et au Nonohualtépec, au mont des Nonohualcas.

Et il a fait ses épines de jades, les plumes de quetzal étaient ses branches de sapin, il fit également une offrande de feu avec de véritables turquoises, des jades, des coraux. Des serpents, des oiseaux et des papillons étaient ses offrandes, qu'il a sacrifiées.

Et, dit-on, Quetzalcóatl a invoqué, il faisait le dieu pour lui-même, quelqu'un qui est à l'intérieur du ciel. Il invoqua celui à la jupe étoile, qui fait briller les choses; dame de notre chair, seigneur de notre chair; celui qui soutient la terre, celui qui la recouvre de coton. C'est là qu'il dirigeait sa voix, comme on sait, vers le lieu de la dualité, celle des neuf barres transversales dont le ciel est composé. Et comme ceux qui y vivaient le savaient, il faisait des invocations encore et encore, vivait dans la méditation et la retraite.

Et, en son temps, il découvrit également de très grandes richesses, des jades, de véritables turquoises, des métaux précieux, du jaune et du blanc, du corail et des escargots, des plumes d'oiseau quetzal et turquoise, celles d'oiseaux rouges et jaunes, tzinitzcan et ayocuan. Il découvrit également toutes sortes de cacao, toutes sortes de coton. Le Toltèque était un très grand artiste dans toutes ses créations, dans ce qui sert à manger, à boire, des objets vert-bleus, verts, blancs, jaunes, rouges et encore d'autres couleurs.

Et quand Quetzalcóatl y vécut, il commença à construire sa maison des dieux. Il édifia des colonnes serpentines, mais il ne les a pas terminées, il ne les a pas achevées. Et quand il a vécu là-bas, il ne se montra pas au visage du peuple, dans l'endroit caché, à l'intérieur de son palais, c'est là qu'il était. Et ceux qui veillaient sur lui, ses serviteurs,

dans de nombreux endroits le gardaient caché. Partout, en groupe, il y avait ses serviteurs. Il reposait sur des nattes de jade, des plumes de quetzal, de l'or et de l'argent.

Et il est dit, que lorsque Quetzalcóatl vécut, plusieurs fois les sorciers voulurent le tromper, de sorte qu'il fasse finalement des sacrifices humains. Qu'il sacrifie des hommes. Il n'a jamais voulu, parce qu'il aimait beaucoup son peuple, qui était les Toltèques.

Ses offrandes étaient toujours des serpents, des oiseaux, des papillons, qu'il a sacrifiés. Et il est dit, dit-il, que cela a mis en colère les sorciers. Ainsi, ils ont commencé à se moquer de lui, à le ridiculiser. Ils ont dit que les sorciers voulaient affliger Quetzalcóatl, pour qu'il finisse par partir, comme c'était vraiment arrivé¹³⁴.

¹³⁴ Año 1 caña. En él, según se dice, se refiere, nació Quetzalcóatl, el que fue llamado nuestro príncipe, el sacerdote 1 Caña Quetzalcóatl. Y se dice que su madre fue la llamada Chimalman. Y así se refiere cómo se colocó Quetzalcóatl en el seno de su madre: ésta se tragó una piedra preciosa. Vienen los años 2 pedernal, 3 casa, 4 conejo, 5 caña, 6 pedernal, 7 casa, 8 conejo.

En el año 9 caña buscó a su padre Quetzalcóatl, cuando ya tenía un poco de discernimiento, tenía ya nueve años. Dijo: "¿Cómo era mi padre?, ¿acaso puedo verlo?, ¿acaso puedo mirar su rostro?" En seguida le fue dicho: "En verdad se murió, allá fue enterrado, ¡ven a verlo!"

Luego fue allá Quetzalcóatl, en seguida escarbó y escarbó, buscó sus huesos. Y cuando hubo sacado sus huesos, allá los fue a enterrar en el interior de su templo, en el que se nombra de la diosa Quillaztli.

En el año 2 conejo vino a llegar Quetzalcóatl allá en Tollantzinco, donde estuvo cuatro años, hizo allí su casa de ayunos, su casa de travesaños verdes.

Años 3 caña, 4 pedernal, 5 casa. En este año fueron a traer los toltecas a Quetzalcóatl para que fuera a gobernarlos, allá en Tula, y fuera también su sacerdote.

En el año 2 caña hizo en Tula su casa de ayunos, su casa de penitencia, el lugar donde una y otra vez hacía súplicas. Nuestro príncipe 1 Caña Quetzalcóatl edificó sus cuatro palacios, su casa de travesaños verdes, su casa de coral, su casa de caracoles, su casa preciosa de quetzal. Allí una y otra vez hizo súplicas, hacía merecimiento, allí vivía en abstinencia. Y justamente a la mitad de la noche, bajaba al agua, allí donde se nombra palacio del agua, en Amochco. Allí colocaba sus espinas de penitencia, en lo alto del monte Xicócoc y en el lugar mismo de las espinas, en Huitzco, también en Tzintoc y en el Nonohualtépec, en el monte de los nonohualcas.

Y sus espinas las hacía de jades, plumas de quetzal eran sus ramas de abeto, también hacía ofrenda de fuego con turquesas genuinas, jades, corales. También eran ofrendas suyas serpientes, aves, mariposas, que él sacrificaba.

Y se refiere, se dice, que Quetzalcóatl invocaba, hacía dios para sí, a alguien que está en el interior del cielo. Invocaba a la del faldellín de estrellas, al que hace lucir las cosas; señora de nuestra carne, señor de nuestra carne; la que da apoyo a la tierra, el que la cubre de algodón. Hacia allá dirigía su voz, así se sabía, al Lugar de la Dualidad, el de los nueve travesaños con que consiste el cielo. Y como lo sabían los que allá vivían, hacía una y otra vez invocaciones, vivía en meditación y retiro.

Y en su tiempo, descubrió él además muy grandes riquezas, jades, turquesas genuinas, el metal precioso, amarillo y blanco, el coral y los caracoles, las plumas de quetzal y del ave turquesa, las de las aves roja y amarilla, las de tzinitzcan y del ayocuan. También descubrió él toda suerte de cacao, toda suerte de algodón. Muy grande artista era el tolteca en todas sus creaciones, en lo que sirve para comer, para beber, objetos de barro verdeazulados, verdes, blancos, amarillos, rojos, y todavía de otros colores más.

Y cuando allí vivía Quetzalcóatl dio principio, comenzó a edificar su casa de los dioses. Levantó columnas en forma de serpiente, pero no las terminó, no les dio remate. Y cuando allí vivía, no se mostraba ante el rostro de la gente, en el lugar oculto, en el interior de su palacio, allí estaba custodiado. Y los que lo guardaban, sus servidores, en muchos lugares lo mantenían oculto. En todas partes, en grupos, allí estaban sus servidores. Él estaba sobre esteras de jades, de plumas de quetzal, de oro y plata.

Y se dice, se refiere, que cuando vivía Quetzalcóatl, muchas veces los hechiceros quisieron engañarlo, para que hiciera sacrificios humanos. que sacrificara hombres; él nunca quiso, porque quería mucho a su pueblo que eran los toltecas.

La légende de *Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl* nous place face à la personne d'un prêtre-roi de Tula, au moment où se produit la fusion entre le personnage mythique et le personnage historique. Piña (1977: 53) souligne que « ce caudillo et prêtre de la divinité Quetzalcóatl portait le même nom que le dieu, et pour les œuvres caritatives qu'il fit à son peuple, les Toltèques, il fut élevé au rang de héros civilisateur et déifié avec plus tard ».

Quetzalcóatl, note Fernández (1992: 62) « est le numen le plus important du panthéon Nahuatl, car il représente un ensemble d'idées et de symboles qui révèlent le monde philosophique profond et complexe des peuples des hauts plateaux du centre du Mexique ». Et les mythes qui y sont liés « synthétisent la pensée ontologique et doctrinale qui régit le comportement des hommes de différentes époques et cultures. La vision du monde idéologique *quetzalcoatlica* a une influence décisive sur les civilisations de la Mésoamérique et sur les actions des dirigeants, dans la mesure où il est possible de fusionner l'humain avec le divin, permettant l'apparition de dieux masculins comme dans le cas de *Ce Acatl Topiltzin Quetzalcóatl* » (*idem*).

Comme on peut le voir, le passage du mythe à la légende permet de faire le pont entre l'immatériel et le terrestre, formant un réseau religieux assez important d'où émergeront des pratiques et des conceptions de la vie. La figure de *Ce Ácatl Topiltzin, Quetzalcóatl* apparaît comme un héros culturel, auquel l'humanité peut s'identifier car il est parmi les hommes, un demi-dieu qui agit comme eux. Un pont entre le mortel et l'immortel. Ce pont serait mis en évidence par les évangélistes et les chroniqueurs, à leur arrivée et au premier contact avec les peuples autochtones, qui ont vu dans la pensée précolombienne de Quetzalcóatl une série de similitudes avec les passages de la tradition chrétienne, à partir desquels ils pouvaient créer des liens et prêcher la nouvelle religion. C'est une réécriture assez intéressante de l'histoire, qui remodelerait la vision du monde indigène et permettrait à la divinité d'être vue sous un angle complètement différent.

Sus ofrendas eran siempre serpientes, aves, mariposas, que él sacrificaba. Y se dice, se refiere, que esto enojó a los hechiceros. Así empezaron éstos a escarnecerlo, a hacer burla de él. Decían, deseaban los hechiceros afligir a Quetzalcóatl, para que éste al fin se fuera, como en verdad sucedió.

8.5.4. Quetzalcóatl et ses semblables

Il a été mentionné précédemment que Quetzalcóatl était l'une des divinités les plus importantes de la vision du monde Nahuatl, non seulement en raison de sa position dans le panthéon aztèque, mais parce qu'il était considéré comme le dieu de la dualité (dans la religion toltèque, dont les aztèques avaient probablement hérité), l'Univers tout entier a une nature double ou polaire, et l'Être Suprême a une double fonction: créer le monde et le détruire). En ce sens, Quetzalcóatl, source de vie, était inextricablement lié à son frère Tezcatlipoca (le miroir fumant), dieu de l'invisible et des ténèbres. En même temps, il représentait la condition humaine: le serpent est un corps physique avec ses limites et les plumes sont les principes spirituels.

Les Mexicains ont lié Quetzalcóatl à la planète Vénus, une étoile visible à côté du volcan Popocatepetl pendant huit mois de l'année, et qui disparaissait les mois restants. On disait que le dieu venait sur terre deux fois par an (époque des deux solstices) pour apporter fertilité et récolte, mais que sa venue permanente se produirait avec l'arrivée du dieu sous la forme d'un homme. Ces caractéristiques ont fait de Quetzalcóatl une divinité attrayante pour les villes où elle n'était pas encore présente. Ainsi, il a été possible de le trouver dans un grand nombre de cultures, on considère qu'il s'agissait d'abord d'une divinité Olmèque, plus tard Toltèque, Mexica, Mixtèque, Zapotèque et Maya. D'autres noms que ce dieu a reçus dans les cultures méso-américaines ont été *9-vent, Ehécatl, Kukulkán, Ná Cxit, Hun Hunahpu* (Báez-Jorge, 2005: 65).

On considère que le mythe dérive des Olmèques et de leur vision du serpent à plumes, visible dans les représentations du serpent à plumes dans les grottes de Juxtlahuaca, et qu'elles sont présents jusqu'à la Laguna de Asososca, à Managua, au Nicaragua. Certains chercheurs comme Lothrop (1926) ont considéré que le mythe du Serpent à plumes est une présence permanente sur le continent américain et le symbole de base du ritualisme en Amérique, présent du sud du Canada aux terres d'Amérique du Sud. Ce passage mythologique entre sociétés s'explique du point de vue de Lévi-Strauss, nous dit Báez-Jorge (2004: 61), car les mythes n'existent pas isolément, mais surgissent soudainement dans des zones intermédiaires entre grandes civilisations, et que ce caractère intermédiaire facilite leur diffusion dans plusieurs directions.










Sa présence constante en Amérique à travers les siècles, selon Florescano (1995: 221), est possible car le serpent à plumes symboliserait "le renouvellement végétal, les plumes vertes du quetzal qui couvrent le corps du serpent étaient une présentation symbolique du moment où la

saison sèche serait remplacée par la vêtue verte de la végétation. La terre représentée par la peau rugueuse du serpent, ou le caïman, était couverte par les feuilles vertes du maïs, et ce merveilleux phénomène agricole a pris la forme, dans l'imaginaire méso-américain, d'un serpent à plumes ". Cette image de la renaissance de la semence se trouverait, dit l'auteur, dans la vision du monde olmèque et chez les mayas (dans le premier patronage du dieu, appelé *Hu Nal Ye*).

Ces caractéristiques placeraient le dieu américain au même niveau que les autres divinités du monde, comme c'est le cas de *Dumuzi* (ou *Tammuz* ou *Talmuz*, c'était le dieu berger en charge de la fertilité dans la culture babylonienne, garant de la fertilité de la terre et même de l'utérus; dans la version phénicienne, ce dieu s'appelait *Adonis*), *Osiris* (dieu égyptien de la résurrection, des morts, de la végétation et de l'agriculture) et *Perséphone* (ou *Proserpine*, dans sa version romaine, dont l'histoire est la base du mythe du printemps), toutes liées au processus biologique de gestation des plantes, adaptées à des contextes géographiques particuliers (Florescano, 1995: 291).

Cette union du sensible avec l'immatériel, c'est-à-dire de la perception du changement de la nature (renouvellement du cycle de vie des plantes) et de l'attribution de ce changement à une divinité, a permis d'établir un mythe sur la métamorphose entre la vie et la mort (Báez-Jorge, 2005: 70). L'idée que toute transformation sacrée nécessite la mort pour la création de la vie, et vice versa. Avec l'arrivée des évangélistes, la catéchèse chercherait à faire transplanter et réinterpréter ce mythe de manière symbolique, pour faire place aux éléments chrétiens (notamment Saint Thomas, qui dérive du mot araméen *Tau - ma*, et signifie « jumeau ») comme nouvelle forme de renouveau spirituel.

Figure 50 Représentations du dieu Quetzalcoatl.

 <p>Représentation du Serpent à plumes dans la culture olmèque. Stèle 19 de la Venta (1200 et 400 avant JC), Parque museo la Venta. INAH ©</p>	 <p>Le serpent à plumes, détail du temple de Quetzalcóatl, Teotihuacán (150-250 AD). Flickr ©</p>	 <p>Le serpent à plumes, détail du Temple de Xochicalco (700 après JC) Commons, Wikimedia ©</p>
 <p>Kulkán, image dans un temple maya à Yaxchilán, Chiapas (755 après JC). Commons Wikimedia ©</p>	 <p>Représentation de Quetzalcóatl, Codex Magliabechiano (S.XVI) et Codex Tovar (S.XVI). Commons, Wikimedia ©</p>	 <p>Représentation de Quetzalcóatl au centre de l'univers. Pinterest ©</p>
 <p>Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl. Fragment de la peinture murale du Palais national (1929-1930). Diego Rivera. Wikimedia Commons ©</p>	 <p>L'arrivée de Quetzalcóatl. Détail de la fresque de la bibliothèque Baker de Dartmouth College. José Clemente Orozco (1932-1934). Edward Weston ©</p>	 <p>Maison privée, "Nid de Quetzalcóatl". Arch. Javier Senosian (2007). Senosian ©</p>

8.5.6. *Quetzalcóatl, la transmutation du mythe.*

Au cours de l'histoire précolombienne, Quetzalcóatl avait une double personnalité: historique et mythique, toutes deux étroitement liées, car il est impossible d'expliquer l'histoire récente sans les antécédents les plus anciens auxquels le mythe fait allusion. Dans les deux cas, la sémantique de l'histoire nous renvoie immédiatement à l'allégorie, au symbole et à l'énigme que l'être humain utilise pour appréhender sa réalité. Quetzalcóatl est une divinité a-historique, omniprésente, mais il devient aussi une figure historique inévitablement liée au mythe. D'où la complexité de l'histoire. Piña (1977: 29) considère que cette complexité mythique suppose une « mentalité théocratique (des habitants préhispaniques) pour incarner les forces de la Nature qu'il fallait réconcilier et vénérer ». Comme mentionné précédemment, le caractère de renouvellement qu'il portait en lui-même donnait aux hommes la possibilité de continuer à survivre grâce au renouvellement des plantes et des cultures, tout en garantissant la vie éternelle.

Plus tard, le mythe devient légende et la représentation du dieu créera une nouvelle façon de l'approcher à travers sa matérialisation. Séjourné (1962: 42) considère que « le reptile et l'oiseau cessent d'être eux-mêmes pour s'éclipser devant le seigneur Quetzalcóatl, qu'ils représenteront désormais ». Cela indique que l'histoire du dieu fait place au héros toltèque, qui occupera désormais la place. Et dont les représentations vont commencer à être anthropomorphisées (le serpent à plumes cesse d'être un animal pour devenir un humain). Comme on peut le voir dans la représentation maya de l'an 755, lorsque les traits humains commencent à apparaître, jusqu'aux représentations des codex Magliabechiano et Tovar, où la forme humaine est bien nette.

Piña (1977: 70) dit: « Quetzalcóatl n'est pas né d'un vrai personnage, mais le dieu est celui qui a donné son nom à plusieurs prêtres-dirigeants qui ont fini par être confondus avec la divinité ». Par conséquent, la figure de *Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl* est apparue au fil du temps et a été acceptée dans une grande partie de la Mésoamérique. La transposition de cette figure humanisée mythique est peut-être due à « la pénétration des groupes toltèques, ainsi qu'à l'arrivée d'une figure qui reproduit les traits du roi légendaire, prêtre suprême et héros culturel de Tula » (Florescano, 1995: 75).

On dit que l'une des représentations de la divinité était celle d'un homme avec quelque chose qui semblait être une barbe. Cette reproduction atteindra finalement Tenochtitlán, capitale de l'État mexicain, « la ville qui était alors un centre cosmopolite aux multiples traditions »

(Florescano, 1995: 87). Cette représentation a donc permis à Hernán Cortés d'être assimilé à Quetzalcóatl, à son arrivée sur les plages de Veracruz. Et plus tard, lorsque Moctezuma Xocoyotzin rencontre Hernán Cortés, il pense qu'il est le héros attendu.

L'arrivée de Cortés, un homme barbu, venu de l'est, où il aurait disparu, a permis à la légende et au mythe d'avoir une influence, tous deux supposant que la fuite et le retour de Quetzalcóatl se faisaient dans cette direction. Avec un peu d'effort, beaucoup d'attention et d'imagination, la conquête semblait plus facile pour les colonisateurs, et a finalement donné la possibilité de créer une nouvelle culture sur des bases connues pour les responsables de la nouvelle colonie.

Bien que, comme l'affirme Sten (1999), le Dieu Mexica revient pour amener avec lui la douleur de la conquête et la douleur causée par le mythe lui-même. L'idée du bienfaiteur et du bon dieu tombera avec la cruauté dont firent preuve les conquérants, laissant plutôt la place à sa dimension exterminatrice ou à son jumeau maléfique, Tezcatlipoca, qui ôta la vie la vie à Quetzalcoatl sans égard.

8.5.7. La colonisation du serpent à plumes.

Nous avons vu précédemment que le fait que le mythe garantisse un minimum d'indices auxquels les conquérants pouvaient s'accrocher, a pu faciliter la conquête spirituelle, car dans ces signes, les colons voyaient les stratégies disponibles pour atteindre plus rapidement leurs objectifs. Dans le cas qui nous concerne, la justification de la conquête passe par une réécriture des faits, une adaptation des éléments locaux pour pouvoir accorder la raison de l'entreprise au monde. Le mythe de Quetzalcóatl fut renforcé, mais sous une nouvelle perspective, afin de créer un nouveau processus d'acculturation indigène officiel pour les Mexicas et ainsi réaffirmer la hiérarchie coloniale.

L'histoire est toujours écrite par les colonisateurs, qui racontent l'histoire des colonisés comme s'ils étaient leurs porte-parole (Lee, 2015: 38). C'est pourquoi, juste après le conflit armé, la reconstruction de la société coloniale commença. Alors que les fondements cognitifs tentaient d'être effacés, comme cela n'était pas possible, le projet colonial (notamment par l'évangélisation)

recupéra les traditions politiques, religieuses et culturelles de l'ère préhispanique qui subsistaient encore, et les revalorisa et transforma pour les rendre utiles à la colonie.

Dans les pratiques indigènes, ils virent des invocations sataniques (par exemple, Motolinía écrivait dans ses Mémoires: « Dans cette terre, il y avait beaucoup de cruauté et de sang humain offert au diable, ange de Satan » (1903: 19), ou même « (les indigènes) avaient dans les cours ou salles des temples du diable de nombreux braseros, très grands et diverses devant les autels et les idoles, qu'ils allumaient chaque nuit. Ils avaient aussi des maisons rondes ou des temples du diable, des grands et d'autres plus petits, selon les villes où ils étaient, dans lesquels ils simulaient la bouche de l'enfer, car la bouche d'un serpent effrayant aux crocs et aux dents terribles y était peinte... » (1903: 29)). Dans ces pratiques, ils virent l'adoration de la mort, et ils les dénoncèrent et supprimèrent, exigeant que l'évangélisation chrétienne commence le plus tôt possible pour pouvoir les éradiquer.

Éradiquer ce mode de vie (supprimer la vision du monde, comme ils le souhaitaient) impliquait, en premier lieu, un travail ethnographique approfondi, capable de documenter les pratiques démoniaques et de connaître les différentes implications religieuses et socioculturelles au sein de la communauté. Les évangélistes connaissaient bien l'importance de décrire et de cataloguer les pratiques indigènes, car chaque culture est un creuset de processus qui fonctionnent simultanément. Brûler des temples n'était pas suffisant, car la religion impliquait plusieurs niveaux d'interconnexion. Solodkow (2012: 12) l'exprime ainsi:

Il s'agissait d'une « reconnaissance », c'est-à-dire une signalisation du diable déjà en train d'agir face aux évangélistes (une sémiologie); d'une interprétation de l'action diabolique et de ses causes (une herméneutique) qui consistait également en une interprétation historique de l'origine de la présence démoniaque (une archéologie évangélique) et, en même temps, d'un travail d'expulsion et d'endoctrinement de la nouvelle religion (conversion). De même, la reconnaissance de la présence du diable était réalisée au niveau descriptif de la pratique ethnographique et impliquait l'ordre détaillé et la classification méticuleuse d'un ensemble de pratiques exercées par les peuples autochtones: sacrifices, fêtes, cannibalisme rituel, adoration, chant, peinture, etc.; ainsi que la mise en œuvre de certaines connaissances théologiques, psychologiques et philosophiques. La culture indigène était considérée et décrite comme un corps spirituellement malade qui devait être traité, guéri et gardé en

sécurité sous peine de retomber victime de la maladie propagée par la présence et l'influence du diable (traduction personnelle)¹³⁵.

Comme en médecine, le remède à la maladie vient de ses causes. Ce principe médical serait utilisé par les évangélistes, en supposant que pour mettre fin à de telles pratiques, elles doivent être utilisées en leur faveur. Bhabha (2002) analyse ce processus dans le discours colonial anglais et y fait référence comme un outil de pouvoir qu'il appelle mimétisme (*mimicry*). Le mimétisme colonial opère en créant une image de l'Autre colonisé qui peut être comprise par son incorporation dans les modèles créés par le groupe dominant. L'objectif de récupérer certaines pratiques, lieux et objets des colonisés est de donner une ambiguïté à leur mode de vie, car à travers cette sélection on leur demande d'apprendre et de reproduire l'idéologie dominante. C'est ce à quoi l'auteur fait référence lorsqu'il déclare que « le succès de l'appropriation coloniale dépend d'une prolifération d'objets inappropriés qui assurent son échec stratégique, de sorte que le mimétisme est à la fois similaire et menaçant » (2002: 112-113).

L'auteur affirme ainsi qu'une image, un objet ou une idée, à travers le mimétisme colonial, crée une soumission du sujet colonial en le dépouillant de son identité et en ne lui fournissant que certains éléments de sa culture et de la culture dominante, le rendant incapable de devenir indépendant.

Ainsi, certaines pratiques et rites religieux autochtones ressemblaient beaucoup aux rites catholiques. Selon Ricard, des éléments et des pratiques telles que la présence de la croix, le jeûne, le baptême, l'interdiction de l'adultère, qui sont fondamentaux dans la tradition chrétienne, étaient présents dans le monde Mexica. Ricard (2014: 77) propose que le rétablissement de ces pratiques existantes dans les visions du monde autochtones ne cherche pas à présenter le catholicisme comme la perfection et l'épanouissement des religions autochtones, mais comme la recherche d'une

¹³⁵ se trataba de un "reconocimiento", esto es, de un señalamiento del demonio operando "ya ahí" frente a los evangelizadores (una semiología); de una interpretación del accionar diabólico y sus causas (una hermenéutica) que constaba además de una interpretación histórica sobre el origen de la presencia demoníaca (una arqueología evangélica) y, paralelamente, de un trabajo de expulsión y de adoctrinamiento de la nueva religión (conversión). Asimismo, el reconocimiento de la presencia del demonio se producía en el nivel descriptivo de la práctica etnográfica e implicaba el ordenamiento detallado y la clasificación minuciosa de un conjunto de prácticas ejercitadas por los indígenas: sacrificios, fiestas, canibalismo ritual, adoraciones, cantos, pinturas, etc.; así también como la puesta en práctica de unos saberes teológicos, psicológicos y filosóficos. La cultura indígena era vista y descrita como un cuerpo espiritualmente enfermo que debía ser sanado, curado y mantenido en resguardo so pena de volver a caer víctima de la enfermedad propagada por la presencia e influencia diabólicas.

rupture totale. Les colonisateurs s'engagèrent à maintenir le passé, ils décidèrent de préserver les langues indigènes, certains usages et coutumes de tous les jours, et même les croyances que, étant très différentes de l'autorisation catholique, furent adaptés à travers l'enseignement de l'Évangile de façon à gagner plus d'adeptes.

Le travail ethnographique des évangélistes consista, en partie, à rechercher de telles pratiques et des figures historiques indigènes qui pourraient servir de véhicule de transmission catholique. Compte tenu des multiples coïncidences avec la théologie chrétienne, les missionnaires accordèrent une attention particulière à Quetzalcóatl. Pour Lafaye (2015, 180), les missionnaires s'intéressaient à Quetzalcóatl pour ce qui suit:

L'attribution de la prophétie à Quetzalcóatl et le symbole de la croix associé à ce personnage constituaient ensemble un mystère. D'un autre côté, ce héros était aussi une étoile, ce qui pouvait aussi rappeler à l'étoile de David. Ses représentations les plus courantes le montraient couronné d'un chapeau conique, rappelant la tiare du pape, et portant une canne incurvée en forme de croix épiscopale, bien que beaucoup plus petite. N'était-il pas appelé le "Pape Quetzalcóatl"? Ce faisceau d'analogies formelles entre les symboles chrétiens et les ornements sacrés de Quetzalcóatl ne tarda pas à intriguer grandement les missionnaires. Même un trait anthropologique, la barbe représentée dans presque tous les Quetzalcóatl, semblait faire de lui un Européen, ou du moins un étranger pour les Indiens imberbes (traduction personnelle)¹³⁶.

Parmi les représentations les plus récentes que les évangélistes ont pu trouver à leur arrivée, Quetzalcóatl apparaissait devant une croix et avec quelque chose de semblable à une barbe. Cela suffit pour qu'une analyse ethnographique établisse des comparaisons entre les deux religions.

Les missionnaires Fray Diego Durán et Juan de Tovar identifirèrent Quetzalcoatl à l'apôtre Santo Tomás, tous deux, nous dit Lee (2015: 40), ont utilisé divers textes coloniaux comme principales sources pour promouvoir leur vision idéologique et ainsi pouvoir « christianiser » le

¹³⁶ La atribución de la profecía a Quetzalcóatl, y el símbolo de la cruz asociado a este personaje, constituían, juntamente, un misterio. Por otra parte, ese héroe era también una estrella que no dejaba de recordar a la estrella de David. Sus representaciones más corrientes lo mostraban coronado con un sombrero cónico, que recordaba a la tiara del papa, y portador de un bastón curvado con la forma de una cruz episcopal, aunque mucho más pequeña. ¿No era llamado el papa Quetzalcóatl? Ese haz de analogías formales entre los símbolos cristianos y los ornamentos sagrados de Quetzalcóatl no tardaron en intrigar enormemente a los misioneros. Incluso un rasgo antropológico, la barba representada en casi todos los Quetzalcóatl, parecía convertirlo en un europeo, o al menos en un extranjero para los indios imberbes.

dieu. Parmi les documents et récitations orales qui apparaissent, ceux qui présentent le dieu comme pourvoyeur de pratiques civilisées sont recherchés. Par exemple, dans le Codex de Vienne ou le Codex *Vindobonensis Mexicanus I* d'origine mixtèque, Quetzalcóatl (appelé *Señor Nueve Venado*) est l'enseignant ou le sage de tous les arts (chant, philosophie et peinture (écriture)). Dans la culture mexica, il est présenté comme un héros culturel (héritage de la culture toltèque qui considérait le dieu fait homme), un homme-dieu qui recherchait un monde idéal plein de richesse, de paix, de beauté et d'art (*ibid.*). Avec de tels éléments, la transformation du dieu en une figure de bonté et un modèle à suivre commencerait bientôt à se produire, comme le soulignent certaines chroniques des évangélistes.

De Mendieta (2014: 145), l'un des douze franciscains envoyés par l'ordre espagnol, écrit dans son chapitre XXXIII: De la généalogie des colons indiens de cette Nouvelle Espagne:

Cet [Quetzalcoatl] s'avéra être homme honnête et mesuré. Il commença à faire pénitence du jeûne et des disciplines et à prêcher, à ce qu'on dit, la loi naturelle, il a enseigné le jeûne par l'exemple et par la parole; et à partir de ce moment, certains sur cette terre commencèrent à jeûner. Il n'était pas marié et n'a jamais eu de femme, ils disent qu'il vivait plutôt honnêtement et chastement. Ce Quetzalcoatl, disent les habitants, commença à tirer du sang de ses oreilles et de sa langue lui-même, non pas pour servir le diable, selon la croyance, mais pour faire pénitence contre le vice de la langue et de l'ouïe; plus tard, le diable appliqua cette pratique à son culte et à son service (Motolinía, 1971, 12 traduction personnelle)¹³⁷.

Motolinía, dans la préface de ses Mémoires, raconte pour sa part:

Le même vieux Iztamixcotlh [...] avait une autre femme nommée Chimalmatlh, dont il y avait un fils nommé Quizalcoatlh. Celui-ci est sorti homme honnête et mesuré. Il commença à faire pénitence de jeûne et de discipline et à prêcher, à ce qu'on dit la loi naturelle [...] Ce Quizalcoatlh était pour les Indiens de la Nouvelle-Espagne l'un des plus grands de leurs dieux, et ils l'appelaient « dieu de l'air », partout ils lui ont construisirent des temples (cité dans Lafaye, 2015: 166 traduction personnelle)¹³⁸.

¹³⁷ Este [Quetzalcoatl] salió hombre honesto y templado. Comenzó a hacer penitencia de ayuno e disciplinas y a predicar, según se dice, la ley natural, y enseñó por ejemplo y por palabra ayuno; y desde este tiempo comenzaron algunos en esta tierra a ayunar. No fue casado ni tomó mujer, antes dicen que vivió honesta y castamente. Este Quetzalcoatl dicen que comenzó el sacrificio y a sacar sangre de las orejas y de la lengua, no por servir al demonio, según se cree, más por penitencia contra el vicio de la lengua y del oír; después el demonio aplicó a su culto y servicio (Motolinía, 1971, 12).

¹³⁸ “El mismo viejo Iztamixcotlh [...] hubo otra mujer llamada Chimalmatlh, de la cual hubo un hijo que se llamó Quizalcoatlh. Éste salió hombre honesto y templado. Comenzó a hacer penitencia de ayuno e disciplina y a predicar,

D'autre part, dans les *Annales de Cuauhtitlán*, fragment du Codex Chimalpopoca (1570), - le processus d'évangélisation déjà avancé-, raconte les faits suivants sur Quetzalcóatl (fragment précédemment cité):

Notre prince 1 Canne Quetzalcóatl construisit ses quatre palais, sa maison à barres vertes, sa maison de corail, sa maison d'escargot, sa belle maison de quetzal. Là, encore et encore, il faisait des supplications, faisait pénitence, là il vivait dans l'abstinence. Et juste au milieu de la nuit, il descendait à l'eau, le lieu appelé le palais de l'eau, à Amochco. Là, plaça ses épines de pénitence, au sommet du mont Xicócoc, à Huitzco, également à Tzintoc et au Nonohualtépec, au mont des Nonohualcas.

Et il fit ses épines de jades, les plumes de quetzal étaient ses branches de sapin, il fit également une offrande de feu avec de véritables turquoises, jades, coraux. Des serpents, des oiseaux et des papillons étaient ses offrandes, qu'il a sacrifiées.

Dans ces chroniques, il est déjà possible d'identifier les éléments qui serviraient de base à l'adaptation catholique du mythe indigène: la chasteté comme mode de vie, l'interdiction du sacrifice, l'abstinence, le respect des préceptes religieux tels que le jeûne et la prière, et la prédication de la religion. Dans la description du mythe de *Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl*, précédemment citée, il est mentionné qu'en raison de la supposée interdiction du sacrifice humain, les dieux indigènes *Tezcatlipoca*, *Ihuimecatl* et *Toltecatl* l'ont rendu ivre de *pulque* et lui ont fait commettre l'inceste avec sa sœur *Quetzalpetlatlatl*, et que cela ferait fuir Quetzalcóatl, honteux de la transgression de son mode de vie, mais tout en promettant à son retour une vie meilleure.

À la même période, Bernardino de Sahagún écrivait dans son œuvre «*Primeros Memoriales*» que Quetzalcóatl était le créateur de la vie, car en créant le cinquième soleil, il avait permis l'existence humaine, il était chargé de façonner les cieux, le soleil, de donner de la nourriture à l'homme. Et, par conséquent, il était le Seigneur de la Terre (dans Lee, 2015: 41). Finalement, pour l'évangéliste, Quetzalcóatl serait un symbole de vie (dans ce même monde et dans un monde métaphysique), de paix et de civilisation.

según se dice, la ley natural [...] Este Quetzalcoatl tuvieron los indios de la Nueva España por uno de los principales de sus dioses, y llamábanle 'dios del aire', y por todas partes le edificaron templos" (citado en Lafaye, 2015: 166) .

8.5.8. La (dé) européanisation du serpent à plumes.

Les colonisateurs ont créé ces images typiques de Quetzalcóatl à travers des omissions, des transformations, des réserves et des sélections partielles pour promouvoir l'idéologie coloniale. Lee (2015) cite ce qui suit:

Tout d'abord, Quetzalcóatl est devenu le créateur du cinquième soleil. Bien qu'en réalité, dit le mythe, il n'était qu'un participant de plus. La création du nouveau monde a nécessité l'aide de diverses divinités. Selon la légende des soleils, Tezcatlipoca créa du feu et avec lui il fuma le ciel pendant le processus de création du monde actuel, et divers dieux tels que *Quilaztli* et *Cihuacoatl* collaborèrent également à la création de l'homme moderne. Si, en plus, on ajoute le fait que les quatre soleils précédents furent détruits, deux d'entre eux par Quetzalcóatl, alors en plus d'être seigneur de la vie, il était aussi seigneur de la destruction, au même titre que Tezcatlipoca.

Deuxièmement: l'image du dieu pacifique créée par les évangélistes était basée sur l'omission de ses dimensions politiques et religieuses d'origine, ne gardant que les caractéristiques qui les servaient. Dans des documents tels que "Los annales de Cuautitlán", le dieu apparaît comme le principal agent de la destruction du monde, détruisant les hommes et transformant les survivants en singes. Dans ce contexte, sa dimension de "seigneur et donneur de vie" accompagne inévitablement sa dimension destructrice, dichotomie présente chez de nombreuses divinités du cycle cosmologique indigène.

Troisièmement, la figure de Quetzalcóatl en tant que dieu qui rejeta le sacrifice humain était une autre des inventions du processus d'évangélisation. Car c'était un dieu guerrier qui exigeait le sacrifice humain. Ceci est vérifiable dans plusieurs versions de l'histoire. Par exemple, dans la version de *Ce Ácatl* ... il est mentionné qu'il fit sept ans de pénitence, marchant seul à travers les collines et prélevant du sang, afin de faire de lui un grand guerrier; dans la légende des soleils, il est dit qu'il naquit en tant que fils d'un roi guerrier, *Mixcoatl*, et une femme guerrière, *Chimalman*, qu'il sacrifia ses oncles et devint un grand conquérant en tant que roi des Toltèques, en combattant et prenant divers endroits. Cette vocation impliquait également qu'il exigeât le sacrifice humain en son honneur. Si l'on observe les représentations indigènes du dieu, l'épée et le

bouclier du guerrier sont également visibles (voir les images du Codex Magliabechiano (S.XVI) et du Codex Tovar (S.XVI)).

Pour illustrer ce fait, voir par exemple ce que Durán (1867, 1, 63-64) décrit, au sujet du massacre d'esclaves en son honneur: « un esclave a été choisi pour représenter le dieu Quetzalcóatl pendant un an et ensuite il serait sacrifié lors de la cérémonie annuelle ». Aussi, de Alva (1997, 2, 112) mentionne qu'à Cholula pendant la conduite de la guerre de Floride (une célébration dans laquelle les batailles entre les empires étaient représentées) Quetzalcóatl reçut de nombreux sacrifices. De récentes excavations archéologiques prouvèrent la présence de nombreux corps sacrifiés dans le temple de Quetzalcóatl (Lee, 2015). Lafaye (2015: 166) mentionne qu'en lisant les premières chroniques de Motolinía et Sahagún, il est possible de voir que les auteurs savaient que des sacrifices étaient offerts en l'honneur de Quetzalcóatl, preuve de « l'aztequisation de leur culte », car le Mexicas, étant une société guerrière, ils ont honoré leurs dieux par le sacrifice humain.

Quatrièmement, sur la fausse supposition que la croix que l'on peut voir dans certaines peintures préhispaniques était un symbole de la présence européenne. Matos (2012: 83) commente qu'en Mésoamérique, les croix avaient un symbolisme très différent du symbolisme chrétien, car elles étaient liées au vieux dieu du feu, seigneur de l'année, *Huehuetéotl* ou *Xiutecuhтли*, qui résidait au centre de l'univers et d'où sortaient les quatre directions de l'univers; cette coïncidence l'a fait ressembler à la figure d'une « croix ». Si, pour les chrétiens de cette époque, cela devait être un indice irréfutable de la présence chrétienne, pour les indigènes ce n'était qu'un de leurs symboles des quatre directions de l'univers qui partait du centre où vivait *Huehuetéotl*.

Enfin, un élément également lié à l'altération du mythe, mais qui existait depuis le début, est la prise en compte que Quetzalcóatl enseigna aux Mésoaméricains comment cultiver le maïs. Cependant, cet argument, nous le savons maintenant grâce aux études archéologiques, est faux. Car l'agriculture mésoaméricaine est apparue, du moins selon les preuves trouvées dans les grottes de Tehuacán, Puebla, il y a environ 5000 ans, tandis que la civilisation olmèque, la plus ancienne connue de la région, fut fondée il y a 3 500 ans. Par conséquent, il est impossible que ce soit Quetzalcóatl qui ait enseigné cette pratique aux habitants méso-américains (Matos, 2012: 83). Ce caractère protecteur trouvé dans le mythe a été utilisé par les missionnaires pour souligner son potentiel chrétien (et sa similitude avec le référent).

La principale raison pour laquelle les colonisateurs ont transformé Quetzalcóatl (ainsi que d'autres figures mythologiques) en un symbole de vie, de paix et de civilisation n'avait pas seulement pour but de justifier la conquête mais aussi de faciliter la colonisation. Le mythe a une fonction historique importante, dans sa répétition et dans le traditionalisme des pratiques qui l'accompagnent, il apaise l'angoisse et le regret d'une communauté. Le mythe, a déclaré Cassirer, est tautégorique plutôt qu'allégorique, ce qui signifie que l'image ne représente pas l'objet, mais devient l'objet lui-même. Dans une communauté, cela signifie que le mythe se matérialise et transforme constamment l'imagination et les actions des individus en qui il vit. Le mythe est la volonté et le sentiment. Cet aspect était bien connu des évangélisateurs, qui ont décidé de couper un fragment de la réalité historique du mythe pour présenter une section adaptée à l'enseignement chrétien.

Le mythe de Quetzalcóatl, paraphrasant encore Cassirer, ne se référait pas tant à ce dieu, aux temples, aux lieux et aux croyances, mais était plutôt lié à des aspects immatériels de plus grande importance, vitaux, changeants, où opéraient le mythique et le démoniaque. Le contrôle du mythe garantissait de contrôler chez l'homme indigène les composantes d'un rêve qui lui parle d'amour et de haine, de bien et de mal, de vie et de mort (Cassirer, cité dans Kirk, 1999: 117).

La réécriture du mythe supposait la refonte de la vérité et, en même temps, l'articulation d'une société brisée sous un nouvel ordre. La réécriture de Quetzalcóatl a servi, dans un premier temps, à atténuer l'angoisse des habitants face à la destruction de la conquête, en leur faisant croire qu'un nouveau soleil viendrait avec l'arrivée du dieu (Ortíz, 2006: 239). Les évangélisateurs ont décidé d'utiliser le mythe de *Ce Ácatl* ... à cet effet, en soulignant certaines caractéristiques du roi toltèque et en oubliant les autres, pour faire croire que grâce à ses enseignements, un monde de prospérité et d'harmonie était possible. Dans le même temps, il était obligatoire que les dieux indigènes de la mort et de la destruction, ainsi que leurs fidèles, soient détruits. Par conséquent, des divinités comme Tezcatlipoca et Huitzilopochtli sont devenues aussitôt des symboles du mal et de la barbarie. Grâce à cette tournure narrative, certaines traditions indigènes survécurent dans la religion catholique de la colonie.

8.5.9. Clôture

Cette nouvelle perception du dieu aztèque évoluerait peu à peu, laissant de côté la vision originale du dieu guerrier pour devenir une figure pacifique et pénitentielle influencée par les valeurs chrétiennes et européennes, perdant ses rôles politiques et militaires comme l'indiquent les chroniques du début de l'ère coloniale, jusqu'à même l'assimiler à Saint Thomas¹³⁹.

Fray Diego Durán disait de *Ce Ácatl*... que cet, « homme vénérable, qu'ils appellent Topiltzin, était, selon les traditions indigènes, un prêtre chaste et pénitent, dont on se souvient d'épisodes apparemment miraculeux », par conséquent, dit le missionnaire « Ce saint homme était un apôtre que Dieu a amené à cette terre » (cité dans Matos, 2012).

Finalement, la figure se « christianisait » et devenait même européenne, comme l'affirme Quiñones (1988, 329), selon des chroniqueurs métis et créoles (comme Fernando de Alva Ixtlilxochitl et Carlos de Sigüenza y Góngora) qui enquêtèrent et publièrent des textes sur une possible arrivée du christianisme avant la conquête de Cortés. À ce stade, certaines descriptions du dieu, notamment le cas de Fernando de Alva Ixtlilxochitl, le font passer pour un homme barbu blanc, venu de l'autre côté de la mer pour proclamer et enseigner un mode de vie paisible et une société civilisée basée sur la retenue, la pénitence et le respect de la loi.

Juan José de Eguiara y Egurén poursuivit cette idée en affirmant dans son livre *Biblioteca Mexicana* que Quetzalcóatl était en fait l'apôtre Saint Thomas, l'un des douze apôtres, et qu'à son arrivée en Amérique, le peuple indigène l'appela 'Quetzalcóatl', trouvant la coïncidence des deux noms par les vêtements, la doctrine et les prédictions de l'Apôtre... (Eguiara, 1986).

Cette posture serait plus tard utile pour que la divinité soit adoptée par des patriotes créoles du XIXe siècle, tels que Fray Servando Teresa de Mier et Carlos María Bustamante, pour

¹³⁹ Lafaye (2015: 228) nous dit que l'identification entre le saint catholique et le dieu méso-américain réside dans les supposées coïncidences astrologiques que les conquérants de Galice ont vues. Il raconte ce qui suit: En contemplant la Voie lactée et s'interrogeant sur sa signification mystérieuse, l'empereur Charlemagne a eu la vision surnaturelle de l'apôtre Santiago, qui lui a dit: « Le chemin des étoiles que tu as vu dans le ciel signifie que de ces terres à la Galice, tu dois aller avec une grande armée pour libérer mon chemin et ma terre [...] Et après toi, tous les peuples, d'un océan à l'autre, vous irez en pèlerinage ». Or, l'une des traditions mexicaines les moins soupçonnées de syncrétisme ibérique présentait Quetzalcóatl comme le fils d'une plus grande divinité du polythéisme aztèque: Mixcóatl, le « Serpent des étoiles », ou la Voie Lactée (paternité sûrement liée à la métamorphose finale de Quetzalcóatl en Tlahuizcalpantecuhtli, le " Seigneur de la nuit" ou l'étoile du matin). Santiago et Santo Tomás, unis dans la tradition du Nouveau Testament et symétriques dans les processus évolutifs des mentalités nationales espagnoles et mexicaines, se rencontrent à nouveau dans le premier niveau du symbolisme stellaire, fonds commun de notre culture globale.

promouvoir l'indépendance du Mexique (Lee, 2015: 45). L'idée d'un territoire autosuffisant sur le plan moral, cristallisé dans la figure d'un Quetzalcoatl venu de l'extérieur pour « christianiser » le peuple, était un argument idéal pour l'indépendance politique mexicaine. Lee (2008: 9) dit que c'est le rejet de l'idéologie coloniale et la supposée contribution sacrée du dieu, qui leur garantissait d'être à l'origine des chrétiens indigènes. Ainsi, grâce à la lignée directe de Quetzalcóatl (à l'époque assimilée à Santo Tomás), les Espagnols n'avaient plus le droit ni la justification de gouverner le continent.

L'exploitation du mythe s'est poursuivie jusqu'à la Révolution Mexicaine, où le patriotisme tenta de revendiquer des racines indigènes contre l'héritage colonial créole et ainsi obtenir une autonomie nationale absolue. Après la Révolution, Lafaye (2015) nous dit que tout au long du XXe siècle, Quetzalcóatl est devenu la figure préhispanique la plus reconnue grâce à l'indigénisme nationaliste du Mexique. Tout au long de cette période, la nation s'identifie à la communauté métisse et reprend l'importance des traditions autochtones dans l'histoire nationale. Pendant ce moment, le Serpent à plumes symbolise « le côté positif du passé indigène avant la conquête », d'où il est repris par des muralistes tels que Diego Rivera et José Clemente Orozco, qui le représentèrent comme la figure symbolique de la civilisation préhispanique, ou même par des écrivains comme Carlos Fuentes, qui le dépeint dans sa *Terra Nostra* (1975). Il est également possible de voir dans le domaine de l'architecture une interprétation du mythe de la vision européanisée, dans la maison privée appelée « Nido de Quetzalcóatl » conçue par l'architecte Javier Senosian (2007), qui crée un espace dont la vie émerge de la terre. Dans toutes ces visions artistiques, le dieu méso-américain perd sa dualité pour ne demeurer qu'un message de paix, complètement éloigné du militarisme typique des dieux indigènes (Lee, 2015: 46).

Il est donc possible de voir qu'au fil des années, l'image coloniale de Quetzalcóatl finit par gagner du terrain, étant plus populaire auprès de la population mexicaine, en particulier parmi l'élite éduquée, les chercheurs, les écrivains, les artistes et les gens du milieu politique, qui la renforcèrent jusqu'à rendre la reconstitution originale du mythe préhispanique presque impossible. L'histoire du serpent à plumes nous montre à quel point la construction de la nation mexicaine et de l'identité du mexicain contemporain « doit plus à la tradition intellectuelle européenne qu'à la 'circonstance' latino-américaine locale et continentale » (Lafaye, 2015 : 453).

Bien que l'identité d'un peuple soit une construction sociale difficile à appréhender, les histoires de chaque communauté permettent de s'unifier, tout en laissant la place à des éléments de différenciation chez l'individu. Différences sur lesquelles un lien est créé. C'est peut-être pour cette raison qu'Octavio Paz écrit dans son poème *Piedra de Sol*, cité au début: « Tous les noms sont un seul nom, / Tous les visages sont un seul visage, / Tous les siècles ne sont qu'un instant / Et pour tous les siècles des siècles / une paire d'yeux barre la route à l'avenir » (1957: 19).

Il semble que Paz préviene dans son poème que l'histoire, le mythe, finit par supprimer l'Histoire comme une entité, pour nous laisser dans le moment présent, un moment synchrone dans lequel notre passé converge avec le présent, un instant où se battent le sacré et le profane de l'histoire, l'Histoire linéaire et l'Histoire circulaire, la légende et le mythe. Et dont le résultat ne serait que nous-mêmes en train de réinterpréter perpétuellement l'histoire de notre présent, c'est-à-dire de parler de l'Histoire des événements passés à la lumière de nos jours.

8.6. Troisième histoire: Huitzilopochtli, du dieu indigène au démon chrétien

8.6.1. Introduction

Tout au long du Moyen Âge, le concept de vie terrestre a joué un rôle secondaire. La prédominance de la religion a incité l'homme médiéval à assumer la vie comme un pèlerinage terrestre à la vie éternelle à côté de Dieu. L'homme a supposé son existence comme une parenthèse où des forces extérieures jouaient pour son contrôle au-delà de lui-même, des forces du bien et du mal, des pouvoirs surnaturels qui pourraient l'aider à le sauver ou à le condamner.

Le démon était une présence antagoniste des êtres célestes, il était en charge de faire tomber l'homme et qu'il puisse mourir dans le péché mortel et qu'il soit condamné à l'enfer, il était responsable de toutes les catastrophes et cataclysmes qui affligent l'humanité. Modèle de perversion sociale et source d'hérésie. Dans le contexte chrétien médiéval, l'idée du diable était inhérente au mal, inséparable de toute explication sociale, c'est-à-dire que l'humanité ne pouvait s'expliquer ontologiquement et moralement que grâce à un élément extérieur qui luttait pour le pervertir, un facteur contre lequel il fallait se battre pour obtenir le salut.

Les Espagnols, à leur arrivée sur le continent, ont vu dans la relation des indigènes à leurs divinités une manifestation démoniaque directe. Dans leur vision du monde, l'absence de culte chrétien était une raison suffisante pour justifier l'hérésie et la nécessité d'évangéliser le territoire, d'autant plus quand on apprenait l'existence du sacrifice humain.

Une divinité surtout attira l'attention des conquérants et des évangélistes, Huitzilopochtli, dieu du soleil et de la guerre, qui se distinguait dans les chroniques et dans les fêtes pour exiger des indigènes le sang de leurs ennemis et des leurs. Cette image, ils n'en doutèrent pas un seul instant, était la représentation directe du diable, la présence antagoniste de Jésus sur terre, Lucifer. Après la chute de Tenochtitlán, l'histoire évolua, les documents existants furent détruits ou modifiés dans une nouvelle perspective européenne. Le cas de cette divinité supposait sa recreation à la lumière de la démonologie médiévale européenne.

La disparition de Huitzilopochtli du panthéon aztèque pour faire place à une figure démoniaque permit l'intégration des croyances catholiques dans la société indigène, et en même temps la disparition du culte empêcha la formation militaire des jeunes générations indigènes, ce

qui finalement signifierait l'impossibilité de retourner sur le champ de bataille et la suppression de tout soulèvement contre les conquérants.

8.6.2. L'origine

Dans le livre III de l'Histoire générale des choses en Nouvelle-Espagne, Bernardino de Sahagún (1880: 200-203) commente la naissance de Huitzilopochtli de la manière suivante:

Voici ce que les vieillards indigènes savaient et nous ont dit de la naissance et du commencement du diable appelé Uitzilopochtli (Huitzilopochtli), auquel les Mexicains rendaient de grands honneurs et qu'ils entouraient d'une extrême vénération. Il existe une sierra nommée Coatepec, près de la ville de Tulla; là vivait une femme du nom de Coatlicue, mère d'un certain nombre d'Indiens appelés Centzonhuitznahua, qui avaient une sœur nommée Coyolxauhqui. Cette femme Coatlicue balayait chaque jour sur la sierra de Coatepec, pour faire pénitence. Il arriva un jour que, tandis qu'elle balayait, une petite boule de plumes, semblable à une pelote de fil, tomba sur elle. L'ayant prise, elle la plaça sur son sein, près du ventre, au-dessous de ses jupons. Après avoir fini de balayer, elle voulut la reprendre et ne la trouva plus. Or, on prétend qu'elle en devint enceinte. Les susdits Indiens Centzonhuitznahua, voyant leur mère grosse, se fâchèrent furieusement et demandèrent : « Qui donc l'a rendue enceinte? Qui nous a couverts de honte et d'infamie? » De son côté, la sœur Coyolxauhqui leur disait : « Frères, tuons notre mère, parce qu'elle nous a déshonorés en tombant enceinte à notre insu. »

En apprenant ces choses, Coatlicue en eut un grand chagrin et s'effraya ; mais l'enfant qu'elle avait dans son sein lui parlait et la consolait en disant : « N'aie point peur; je sais ce que j'ai à faire. » Ayant entendu ces paroles, Coatlicue sentit son cœur se calmer et elle en perdit son chagrin. D'autre part, comme les Indiens Centzonhuitznahua s'étaient confirmés dans le dessein de tuer leur mère, pour le déshonneur et l'infamie qu'elle leur avait infligés, ils continuaient à vivre très animés contre elle, de même que leur sœur Coyolxauhqui, laquelle les harcelait sans cesse, pour qu'ils donnassent la mort à leur mère. Lesdits Indiens donc s'étaient armés et ils se préparaient à combattre, en arrangeant leurs cheveux en torsades et en les attachant à la manière des vaillants guerriers. Mais l'un deux, appelé Quauitlicac, qui jouait le rôle de traître, allait rapporter aussitôt tout ce que disaient les Indiens Centzonhuitznahua, à Uitzilopochtli qui était encore dans le ventre de sa mère et qui répondait : « Oh! mon oncle, regarde bien ce qu'ils font, écoute ce qu'ils disent, parce que je sais bien ce que je dois faire. » Toujours est-il, qu'après avoir pris la résolution de tuer Coatlicue, les Indiens Centzonhuitznahua partirent pour aller à l'endroit où se trouvait leur mère. A leur tête marchait leur sœur Coyolxauhqui. Ils étaient armés de toutes armes et ornés de papiers, grelots et de dards, comme il convenait.

Quauitlicac monta à la sierra pour dire à Uitzilopochtli que les Indiens Centzonhuitznahua venaient dans le dessein de le tuer. Uitzilopochtli lui dit : « Regarde bien où ils sont en ce moment. » Quauitlicac répondit qu'ils arrivaient à l'endroit appelé Tzompantitlan. Uitzilopochtli demanda alors : « Où sont-ils arrivés maintenant ? » et Quauitlicac lui dit qu'ils arrivaient à Coaxalco. El Uitzilopochtli demanda encore : Où sont-ils arrivé El la réponse fut qu'ils arrivaient à l'instant à Petlac. Et Uitzilopochtli demanda donc nouveau à Quauitlicac : « El actuellement où sont-ils ? » Il répondit qu'ils étaient arrivés au milieu de la sierra. Et de nouveau Uitzilopochtli demanda : « Ou sont-ils désormais ? » Et la réponse fut qu'ils étaient très près de lui et que devant eux marchait la susdite Coyolxauhqui. Mais voilà qu'au moment où les Indiens Centzonhuitznahua arrivaient, Uitzilopochtli naquit, portant une rondache bleue, appelée teneuch, avec un dard de même couleur ; sa figure était peinte et sa tête surmontée d'un ornement en plumes qui s'y trouvait collé; sa jambe gauche était frêle et couverte de plumes; ses cuisses et les bras étaient également peints en bleu.

Uitzilopochtli ordonna à un nommé Tochancalqui de mettre le feu à un serpent fabriqué en bois de pin, appelé xiuhoatl. Celui-ci l'alluma et ce fut avec cela que Coyolxauhqui fut blessée et mourut, mise en pièces. Sa tête resta sur cette sierra de Coatepec. Uitzilopochtli se leva alors, prit les armes et se mit à la poursuite des Centzonhuitznahua, qu'il chassa de la sierra jusqu'en bas, en combattant toujours et faisant quatre fois le tour de la montagne. Ils ne purent ni se défendre, ni rien faire contre lui. Aussi furent-ils complètement vaincus et plusieurs d'entre eux en moururent. Ils eurent beau prier et supplier Uitzilopochtli de ne plus les poursuivre et de cesser le combat; celui-ci ne voulut plus rien entendre, ni permettre qu'aucun d'eux restât en ce lieu. Il les tua donc presque tous. Un petit nombre seulement échappa, prit la fuite et se rendit en un point appelé Huiztlampa. Il s'empara de beaucoup de dépouilles et prit leurs armes qui portaient le nom d'anecuhiotl.

Uitzilopochtli s'appelait aussi Tetzauitl (de telzauin, effrayer, littéralement "chose épouvantable ou scandaleuse" NDLR), parce qu'on disait que Coatlicue était devenue enceinte d'une pelote de plumes, et qu'on ne savait pas qui était son père. Les Mexicains l'ont tenu en grand respect, l'ont honoré de différentes manières, l'ayant pour dieu de la guerre, parce qu'il les favorisait grandement dans le combat. Les cérémonies que les Mexicains faisaient en l'honneur de Uitzilopochtli furent copiées de celles dont l'usage avait prévalu dans la sierra même de Coatepec.

Pour cette histoire, les Mexicains en ont fait leur divinité principale, ont fait des sacrifices, l'ont honoré et l'ont servi, puisque Huitzilopochtli a récompensé ceux qui avaient travaillé en sa faveur. Son culte, originaire de la montagne Coatepec (la montagne du serpent) y était pratiqué depuis des temps immémoriaux. Huitzilopochtli passa rapidement d'un dieu tribal à l'ascension incomparable à une position de dieu solaire, l'étoile la plus importante de la culture Mexica. Ce

changement faisait partie d'une stratégie politique et sociale élaborée qui fut conçue dans l'État Mexica à partir de 1428, époque à laquelle les Aztèques réussirent à vaincre les guerriers d'Azcapotzalco, une seigneurie à laquelle ils furent soumis pendant de nombreuses années. Dans son livre *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares* (Les anciens Mexicains à travers leurs chroniques et chants) León-Portilla (1983: 88) affirme que cette victoire était « si rapide et extraordinaire » qu'elle deviendrait rapidement « le début d'une nouvelle attitude, qui serait caractéristique des Aztèques¹⁴⁰: leur vision mystique-guerrière, dans laquelle après avoir vaincu la seigneurie la plus puissante, les amenait à se considérer comme le peuple choisi par Huitzilopochtli-Soleil ».

Cette transformation ferait de Huitzilopochtli une divinité solaire-guerrière avec le pouvoir de réguler le monde, et gagner les places et les fonctions d'autres dieux, atteignant le sommet de la hiérarchie mythologique, aux côtés de dieux comme Quetzalcóatl ou Tezcatlipoca. La grandeur et la signification de ce dieu aztèque contribuèrent à former l'identité d'une nation entière.

Sa place était si pertinente dans la culture Mexica que, dans le centre de Tenochtitlán, il n'y avait que deux autels, l'un dédié à Huitzilopochtli et l'autre à Tláloc. En conséquence, dans la hiérarchie Mexica, il n'y avait que deux grands prêtres, Quetzalcóatl Tlaloc Tlamacazqui, qui dirigeait le culte de Tláloc et Quetzalcóatl Tótec Tlamacazqui, qui réglementait le culte de Huitzilopochtli (*ibid.*).

L'endroit du temple où se trouvaient les deux autels, ainsi que la structure elle-même, étaient considérés comme le centre de la vie religieuse Mexica. Deux temples jumeaux ont émergé du sommet du grand temple, représentant la vision dichotomique du cosmos: terre / ciel et solstice d'hiver / solstice d'été, vie / mort (rappelant comment la vie était gouvernée par des cycles de création et de destruction). Le temple sur le côté gauche (vue au nord) était pour le culte de Tláloc, où se trouvait le *Chac Mool*¹⁴¹. Et celui du côté droit (zone sud), où se trouve le monolithe de

¹⁴⁰ Il convient de noter que dans certaines sections de ce document, la dénomination Azteca ou Mexica est utilisée de manière interchangeable pour désigner l'empire conquis par les Espagnols. Il convient de préciser qu'en termes de mythologie, cela n'a pas d'importance, cependant, la différence est la suivante: les personnes qui ont quitté l'Aztlan, pendant leur pèlerinage, étaient considérées comme les Aztèques. Une fois installés dans le lac et commençant à fonder leur empire, ils sont appelés les Mexicains

¹⁴¹ Le chac-mool est une figure humaine inclinée vers l'arrière, avec ses jambes courbées et sa tête tournée, dans son ventre repose un récipient circulaire ou carré où était placée l'offrande dédiée au dieu (nourriture, cœurs humains ou autres éléments); il a également servi de pierre sacrificielle. Cette figure était présente dans de nombreuses civilisations, comme les Toltèques, les Mayas et les Mexicains (López et López, 2001).

Coyolxauhqui, est dédié à Huitzilopochtli. Sa place hautement pertinente dans le *Templo Mayor* (grnd temple) de Tenochtitlán montre l'importance que Huitzilopochtli avait pour les Mexicas: la guerre et l'hommage comme des éléments de la subsistance économique.

8.6.3. Le culte de Huitzilopochtli, ou le sacrifice comme justification de la conquête

Le *Panketzalitzli* (pour sa traduction en nahuatl: 'levée des drapeaux') est le quinzième mois du calendrier nahuatl de 365 jours (le calendrier rituel comprenait 18 vingtaines (l'équivalent d'un mois) et 5 jours excédentaires (ou six dans les années bissextiles)) et correspondait approximativement à la période du 30 novembre au 19 décembre (ou du 29 novembre au 18 décembre des années bissextiles) du calendrier grégorien actuel. Pendant cette période, des célébrations avaient lieu pour honorer la naissance de Huitzilopochtli, la divinité la plus importante du panthéon mexica. Le rituel, dit Kenrick (2011: 84-86 traduction personnelle), consistait en:

L'élaboration d'une image du dieu à base de tzoalli, une pâte composée de farine de huauhtli et de maïs grillé pétri au miel maguey. Pendant la nuit du dix-huitième jour de la vingtaine, elles ont été fabriquées par les filles qui vécurent un an dans les temples avant de se marier (raison pour laquelle on les appelait ipilhuan Huitzilopochtli, filles de Huitzilopochtli). Le mannequin était habillé par plusieurs prêtres et, le matin du dix-neuvième jour, les jeunes filles, maquillées, à plumes et ornées de guirlandes de maïs grillé, le portaient dans la cour du temple sur un banc avec des anses; Là, elle était reçue par les jeunes gens qui se consacraient pendant un an au service du temple, également couronnés de guirlandes de maïs torréfié, et la présentaient devant tout le monde sous le grand temple de Tenochtitlan. Les gens, devant l'idole, prenaient un peu de terre du sol avec leur doigt et le mettaient dans leur bouche. Ensuite, les mêmes filles sortaient de leur chambre quatre cents os de tzoalli qu'elles avaient confectionnés auparavant, et les garçons les apportaient aux pieds de l'idole, remplissant la pièce dans laquelle il se trouvait. À la fin de la journée, des danses et des chants étaient exécutées auxquels toute la hiérarchie sacerdotale consacrée à Huitzilopochtli participait: il s'agissait d'une bénédiction à la fin de laquelle tous les morceaux de tzoalli étaient consacrés comme "les os et la viande de Huitzilopochtli".

Le dernier jour, toute la ville était obligée, du lever au coucher du soleil, à ne manger que du pain tzoalli et à ne pas boire d'eau. Ce jeûne s'appelait netehuatzalitzli ("séchage du peuple"). Avant l'aube, le grand prêtre descendait du temple de Huitzilopochtli avec l'image de Páinal (le double et le messenger de Huitzilopochtli), également en tzoalli mais plus petit. Il était précédé d'une bannière en forme de couleuvre et suivi d'une foule de nobles, de gens ordinaires, d'esclaves et de prisonniers sacrificiels. L'image était amenée à la hâte d'abord au jeu de ballon sacré (Teotlachco),

où deux esclaves, personnificateurs des dieux Amapan et Huapatzan, et deux prisonniers étaient sacrifiés, les traînant sur tout le terrain, puis à Tlatelolco et Nonohualco, où Cuahuitlicac, son compagnon, recevait l'image du dieu. De Nonohualco, ils allaient à Tlacopan, Tlaxotlan et Popotlan, en passant par Coyohuacan, Tepetocan, Mazatlan, Acachinanco et revenaient à Tenochtitlan. À chaque étape, il y avait des sacrifices et des offrandes. L'itinéraire couvrait quatre ou cinq lieues et durait trois ou quatre heures; en raison de sa vitesse, il s'appelait ipaina Huitzilopochtli ("Huitzilopochtli se dépêche").

Pendant que Páinal parcourait son chemin, dans la cour du temple Huitzilopochtli il y avait une escarmouche entre deux bandes d'esclaves: l'une combattait avec des flèches à pointe de silex, l'autre avec des bâtons de pin et des fléchettes; ces derniers venaient du quartier de Huitznáhuac et étaient aidés par des soldats du même quartier. Ceux qui étaient capturés étaient jetés sur un teponaztli (un tambour à fente) et on leur arrachait le cœur. Lorsque Páinal arrivait près de l'enceinte sacrée du temple, l'escarmouche prenait fin et les esclaves et les soldats de Huitznáhuac se dispersaient. Il s'ensuivait d'une sorte de course de relais, entre les soldats de la cour Páinal, qui venaient à la porte de la cour Huitzilopochtli, montaient au temple où un prêtre leur coupait les oreilles avec un couteau en silex et ensemble ils descendaient du temple en emportant une partie de l'image de Huitzilopochtli chez eux, où ils pouvaient la manger avec les gens de leur quartier. Quand ils arrivaient tous dans l'enceinte sacrée, les prisonniers et les esclaves qui devaient mourir étaient ordonnés en procession à côté du Tzompantli. Un prêtre descendait du temple avec de grands papiers, appelés tetepohualli ou tetehuitl, il les offrait aux quatre points cardinaux et les mettait dans le Cuauhxiclco, une plate-forme aussi appelée Apétlac ("sur la terrasse") ou Itlacuayan Huitzilopochtli ("lieu de la nourriture de Huitzilopochtli"). Ensuite, un autre prêtre descendait en serpentant avec le Xiuhcōatl, sur un très long poteau en forme de serpent avec des plumes rouges dans la bouche qui simulait des flammes, il le jetait au même endroit sur les papiers et brûlait tout l'ensemble. Enfin, l'image de Páinal descendait, traversait le Cuauhxiclco, se rendait au Tzompantli où se trouvaient les esclaves et les prisonniers, leur montrait l'idole et ensuite guidait le cortège sur les marches du temple. Les prisonniers du temple Huitzilopochtli étaient d'abord sacrifiés, puis les esclaves du temple Huitznáhuatl. Leurs corps roulaient sur les marches des temples. Après le sacrifice, le grand prêtre Quetzalcōatl, en présence des tlatoani et d'importants dignitaires, lançait une flèche sur l'image faite de tzoalli de Huitzilopochtli et la déchirait en donnant le cœur au souverain pour le manger et quatre parties aux représentants des quartiers de Tenochtitlan et Tlatelolco. Les jeunes hommes appelés theocuaque (ceux qui ont mangé le dieu) étaient contraints de servir Huitzilopochtli pendant un an. Selon Durán, l'image de Huitzilopochtli était parsemée du sang des sacrifiés: seuls quelques nobles mangeaient de ses morceaux, tandis que la ville se partageait les quatre cents « os et viande » que les servantes du temple avaient fabriqués. À la fin de la journée, il y avait une danse entre les garçons et les filles qui avaient déjà servi dans le temple pendant un an et pouvaient désormais se marier.

*Pour terminer la journée, un ancien prêtre élu prêchait depuis le temple le respect des dieux, des rites, des lois, des parents et des anciens*¹⁴².

¹⁴² la elaboración de una imagen del dios hecha de tzoalli, una pasta compuesta de harina de huauhtli y maíz tostado amasados con miel de maguey, durante la noche del decimotavo día de la veintena las muchachas que vivían por un año en los templos antes de casarse y por eso llamadas ipilhuan Huitzilopochtli, hijas de Huitzilopochtli. La figura era ataviada por algunos sacerdotes y, la mañana del decimonoveno día, las doncellas, maquilladas, emplumadas y adornadas de guirnaldas de maíz tostado, la sacaban al patio del templo sobre un escaño con andas; allí la recibían los mancebos consagrados por un año al servicio en el templo, también coronados de guirnaldas de maíz tostado, para presentarla delante de todo el pueblo debajo del gran templo de Tenochtitlan. La gente, delante del ídolo, tomaba un poco de tierra del suelo con el dedo y se la ponía en la boca. En seguida, las mismas muchachas sacaban de sus aposentos cuatrocientos huesos de tzoalli que habían confeccionado anteriormente y los muchachos los llevaban a los pies del ídolo, llenando el aposento en el cual estaba. Al final del día se realizaban danzas y cantos en los cuales participaba toda la jerarquía sacerdotal dedicada a Huitzilopochtli: se trataba de una bendición al final de la cual todos los pedazos de tzoalli quedaban consagrados como “huesos y carne de Huitzilopochtli”.

El último día, todo el pueblo estaba obligado, del amanecer hasta la puesta del sol, a comer sólo pan de tzoalli y no beber agua. Este ayuno se llamaba netehuatzalitzli (“secamiento de la gente”). Antes que amaneciese, el sumo sacerdote descendía del templo de Huitzilopochtli con la imagen de Páinal (el doble y mensajero de Huitzilopochtli), también hecha de tzoalli pero más pequeña. Era precedido por un estandarte en forma de culebra y seguido por una muchedumbre compuesta de personas principales, comunes, esclavos y prisioneros para el sacrificio. La imagen era llevada con mucha prisa primero al juego de pelota sagrado (Teotlachco), donde sacrificaban dos esclavos, personificadores de los dioses Amapan y Huapatzan, y dos prisioneros, arrastrándolos por todo el terreno, y luego a Tlatelolco y Nonohualco, donde la recibía la imagen del dios Cuauhuitlicac, su compañero. De Nonohualco iban a Tlacopan, Tlaxotlan y Popotlan, pasaban por Coyohuacan, Tepetocan, Mazatlan, Acachinanco y regresaban a Tenochtitlan. En cada estación había sacrificios y ofrendas. El recorrido cubría cuatro o cinco leguas y duraba tres o cuatro horas; por su rapidez era llamado ipaina Huitzilopochtli (“se apresura Huitzilopochtli”).

Mientras Páinal hacía su recorrido, en el patio del templo de Huitzilopochtli se tenía una escaramuza entre dos bandos de esclavos: uno peleaba con saetas de punta de pedernal, otro con palos de pino y dardos; estos últimos eran del barrio de Huitznáhuac y eran ayudados por los soldados de este mismo barrio. A los que eran cautivados, se le echaba sobre un teponaztli y se le sacaba el corazón. Cuando Páinal llegaba en vista del recinto sagrado del templo, la escaramuza terminaba y los esclavos y soldados de Huitznáhuac eran dispersos. Seguía una especie de estafeta entre los soldados del corteo de Páinal, quienes llegaban hasta la puerta del patio de Huitzilopochtli subían al templo donde un sacerdote les cortaba las orejas con un cuchillo de pedernal y los dos bajaban del templo llevándose una parte de la imagen de Huitzilopochtli a su casa, donde podían comerla con la gente de su barrio. Llegados todos al recinto sagrado, se ordenaban en procesión junto al Tzompantli los prisioneros y los esclavos que debían morir. Un sacerdote descendía del templo con unos grandes papeles llamados tetepohualli o tetehuitl, los ofrecía a los cuatro rumbos y los ponía en el Cuauhxiccalco, una plataforma llamada también Apétlac (“en la terraza”) o Itlacuayan Huitzilopochtli (“lugar de la comida de Huitzilopochtli”). Después, descendía culebreando otro sacerdote con la Xiuhcōatl, en palo muy largo en forma de serpiente con plumas rojas en la boca que simulaban llamas, la echaba en el mismo lugar de los papeles y se quemaba todo junto. En fin, descendía la imagen de Páinal, pasaba por el Cuauhxiccalco, iba al Tzompantli donde estaban los esclavos y los prisioneros, les mostraba el ídolo y luego guiaba la procesión subiendo las gradas del templo. Primero eran sacrificados los prisioneros en el templo de Huitzilopochtli, luego los esclavos en el templo de Huitznáhuatl. Sus cuerpos eran echados a rodar por las gradas de los templos. Después del sacrificio, el sumo sacerdote Quetzalcōatl, a la presencia del tlatoani e importantes dignatarios, tiraba un dardo a la imagen hecha de tzoalli de Huitzilopochtli y la despedazaba dando el corazón al gobernante para que lo comiese y cuatro partes a los representantes de los barrios de Tenochtitlan y Tlatelolco. Los mancebos llamados teocuaque (los que han comido al dios) se obligaban a un año al servicio de Huitzilopochtli. Según Durán, se rociaba la imagen de Huitzilopochtli con la sangre de los sacrificados: de sus pedazos comían sólo algunas personas principales, mientras de los cuatrocientos “huesos y carne” que habían confeccionado las sirvientas del templo comía todo el pueblo. Al final del día había lugar una danza entre los muchachos y las muchachas que ya habían servido en el templo por un año y que finalmente podían casarse. Para acabar el día, un anciano sacerdote escogido predicaba desde el templo el respeto por los dioses, los ritos, las leyes, los parientes y los ancianos.

Selon des historiens de la religion tels que López et López (2014), le sacrifice est une pratique courante dans les civilisations anciennes, présente sur pratiquement toute la planète¹⁴³. Dans le cas des Mexicas, les sacrifices étaient un élément central d'une grande partie des rituels religieux qui, selon González (2003: 42-43), avaient une importance fondamentale dans la vie du peuple Mexica. Le sacrifice humain était considéré comme l'offrande maximale aux dieux. Parmi les offrandes les plus importantes, les *tlamamanaliztli*, se trouvent: les *tlamiquiliztli*, "mort sacrificielle d'un être humain", les *tlatlatlaqualiliztli*, "nourrir les dieux", les *tlauauanaliztli*, les sacrifices de gladiateurs ou « rayamientos » (faisant allusion aux rayures, des marques faites sur les corps des captifs lors de leur blessure avec des armes tranchantes, López, 1967: 15), les *zacapanemanaliztli*, (littéralement « mettre des gens sur l'herbe », les gens qui étaient installés sur l'herbe étaient le *xixipeme*, des hommes qui s'habillaient avec la peau des écorchés); en outre, différentes formes d'auto-sacrifice et d'autres actions rituelles ont également été menées.

De sacrifices comme le *tlatlatlaqualiliztli* s'obtenait la nourriture des dieux. Ce rituel, décrit León-Portilla, (cité dans González, 2003: 43): quand ils avaient ouvert le thorax à l'esclave ou au captif, ils prenaient immédiatement son sang dans un bol et y jetaient un papier qui suçait le sang. Ils ensuite transportaient (le sang) dans le bol et ils appliquaient le sang des "morts divins" sur les lèvres de tous les dieux.

Le fondement de cette pratique chez les Mexicains résidait dans le fait qu'ils considéraient l'existence d'un type d'énergie cosmique partagée par tous les êtres vivants - planètes, animaux, hommes et dieux. Cette énergie existait dans un flux constant. Et les humains rendaient cette énergie de retour aux dieux par des sacrifices, car elle leur avait été envoyée sous forme de divers avantages, sous forme de chaleur, de lumière, d'eau et de nourriture, en particulier de maïs (*ibid.*).

Mais les sacrifices remplissaient également une fonction ludique: la communauté se réunissait pour observer le moment du sacrifice d'une façon confiante et pleine de joie, car c'était l'attitude attendue par les dieux. L'aspect sanglant était justifié parce que « c'était une dette contractée par l'homme envers les dieux et, par le biais de cérémonies, il s'efforçait de la satisfaire.

¹⁴³ Les auteurs disent qu'« il est bien documenté que la première de ces pratiques dure jusqu'à la splendeur des civilisations grecque et romaine. Dans le cas de l'Afrique et de l'Asie, le sacrifice a également eu lieu il y a plusieurs millénaires: nous savons que les pharaons égyptiens immolaient les prisonniers de guerre et que les hauts dirigeants d'Ur ont été enterrés avec leurs familles et leur entourage. De nombreux autres exemples de violence rituelle ont été enregistrés dans l'histoire de l'Inde, de la Chine, du Japon et des îles Fidji » (López et López, 2014: 25)

Bien que l'extraction du cœur (ou cardiectomie) soit le sacrifice auquel on fait référence directe quand on parle des indigènes Mexicas, il existait d'autres modalités telles que (Ramírez, 2015): le fléchage (consistait à attacher le captif dans un cadre en bois au sommet de la structure, puis à lui tirer dessus) ou l'écorchage (qui était un rituel post-sacrificiel), la décapitation, la grillade (consistait à attacher les victimes, à les jeter dans un grand feu, puis à les faire sortir encore mourants et à leur arracher le cœur), les précipitations (consistaient à monter la victime au sommet d'un poteau, puis à la jeter dans le vide, et une fois dessous, dès qu'elle était morte ou encore mourante, à lui couper la gorge). Ces actes réunissaient une multitude de spectateurs de toutes les provinces » (Alvarado, 2001: 306).

En définitive, des sacrifices comme ceux offerts à Huitzilopochtli faisaient partie d'une logique de pensée. Pour Ibarra (2001: 351), les Mexicas ne pouvaient mener leur vie que dans les structures dans lesquelles le monde leur est présenté et dans lesquelles leur existence dans le monde est compréhensible. Bien que tous les peuples prémodernes n'aient pas développé ces pratiques rituelles cruelles, la logique est la même presque partout. Ces pratiques ne dépendent pas du bien ou du mal de l'individu, elles ne sont pas élaborées non plus dans le cadre de sentiments tels que la cruauté ou le besoin de violence. Simplement, dit l'auteur, la détermination centrale du sacrifice est la logique structurelle de la pensée, sans elle la construction du monde et le positionnement de l'homme en lui ne sont pas possibles.

Cette logique dérive de structures cognitives typiques des premiers stades de l'ontogenèse (le développement d'une société dans la perspective de la génétique historique) dans lesquelles la pensée n'a pas d'autre instrument pour percevoir, comprendre et interpréter le monde. Dans cette phase, les cycles de la nature sont compris comme des manifestations externes de la même force originelle qui est en danger permanent. Par conséquent, dans les idées mythiques du hasard, le déversement et l'offrande de sang est un instrument efficace pour mettre en mouvement l'origine de tout phénomène générateur (pluie, fertilité, récoltes) et maintenir cet équilibre (*idem*, 354). En particulier, les dieux, lorsqu'ils voyageaient et agissaient dans le monde, étaient considérés comme fatigués et perdaient progressivement leur pouvoir. Pour reprendre des forces, ils devaient se nourrir. « C'est pourquoi, ils créèrent des êtres humains, qui devaient les adorer et les nourrir avec des offrandes et des sacrifices. L'homme fut conçu comme un être privilégié en raison de sa relation étroite avec les dieux, mais en même temps, il leur était redevable parce qu'ils l'avaient créé. Il se

sentait également obligé parce qu'il recevait l'énergie vitale des fruits qui venaient de la Terre Mère étaient mûris par le Soleil » (López et López, 2014: 30).

Bien que ces pratiques aient été présentées, comme cela a été dit, dans divers territoires du monde, les sacrifices aztèques ont été un élément clé pour justifier la colonisation espagnole. López et López (2014: 26) rappellent que « l'Espagne et le Portugal ont dû justifier auprès des autres monarchies européennes le privilège accordé par le pape Alexandre VI en 1493 de s'emparer du Nouveau Monde, avec l'obligation d'endoctriner les indigènes et les habitants dans la foi catholique et les imposer des bonnes coutumes ». Et, en conséquence, ils devinrent les gardiens et les représentants du christianisme sur le territoire, la principale raison qui leur donna la légitimité était « la découverte d'une religion indigène qui avait le sacrifice humain et le cannibalisme parmi ses pratiques les plus répréhensibles ». Le rôle du royaume catholique était d'« éradiquer par la force ces coutumes dans le but de sauver des vies et des âmes innocentes ». Dans cette perspective, était justifié le processus brutal d'invasion, de génocide, de domination et de marginalisation des peuples autochtones dans les années qui suivirent l'arrivée des conquérants.

Il est à noter que les conquérants considéraient les Mexicas comme un groupe sanguinaire, cruel et sauvage, non pas tant pour la répression exercée sur les peuples soumis sous leur règne, mais surtout pour les sacrifices humains qu'ils faisaient en l'honneur des dieux, et surtout ceux qui s'adressait au dieu de la guerre.

8.6.4. La chute, ou la barbarie dans le regard de l'autre

Le premier contact des colons avec les indigènes établirait que l'idolâtrie indigène s'était développée sous deux aspects, selon Acosta (1954: pas de page traduction personnelle):

L'un est proche des choses naturelles; un autre, près de choses imaginables ou fabriquées par invention humaine. Le premier se divise en deux, parce que, ou la chose qui est adorée est générale, comme le soleil, la lune, le feu, la terre, les éléments; ou elle est particulière, comme une rivière, une source, ou un arbre, ou un mont, et lorsqu'elle n'est pas par son espèce, mais de manière particulière, ces choses sont adorées. L'autre "appartient à l'invention humaine ou à la fiction, et présente également deux autres différences: l'une consiste en un art pur et une invention humaine, comme l'adoration d'idoles ou de statues de bois, ou de pierre ou d'or, qui, en dehors de ce tableau ou de la sculpture, n'est rien, et n'a jamais rien été. Une autre

différence est ce qu'elle était et c'est quelque chose, mais pas ce que l'idolâtre qui l'adore prétend, comme les morts ou ses affaires, que les hommes par vanité et flatterie adorent. Donc, pour nous tous, nous avons quatre façons d'idolâtrie utilisées par les infidèles, et nous devons dire quelque chose à propos de chacun d'elles¹⁴⁴.

Du culte des idoles, dit Acosta, ceux qui dominent dans l'art sont les peuples autochtones de la province de la Nouvelle-Espagne, en particulier dans la région des lacs de Texcoco, Tlaxcala, Cholula et les régions voisines du royaume, et au sein des principales divinités, se détache Huitzilopochtli, que Acosta (*ibid* traduction personnelle) décrit comme:

"Vitzilipuztli", une statue en bois étoilé, à l'image d'un homme assis sur un banc bleu flanqué de deux anses, et de chaque coin sort en bois sculpté une tête de serpent au bout; le siège indiquait qu'il était assis au ciel. La même idole avait tout le front bleu et au-dessus du nez un bandage bleu qui passait d'une oreille à l'autre. Sur sa tête était un riche plumage d'oiseau; sa finition était d'un or très poli. Dans sa main gauche, il y avait un cercle blanc avec cinq épis à plumes blanches placés en croix; Un fanion d'or sortait d'en haut, et quatre flèches par les poignées, qui, selon les mexicains, avaient été envoyées du ciel pour faire les prouesses qui seront dites au moment adéquat. Dans sa main droite il y avait un bâton en forme de couleuvre, tout bleu ondulé. Toute cette décoration et le reste, qui était beaucoup, avaient leur sens, comme l'ont déclaré les Mexicains. Le nom Vitzilipuztli signifie plume étincelante gauche¹⁴⁵.

Son temple, dit Acosta (*ibidem*), était « très grand et formait en lui-même une très belle cour » où « huit ou dix mille hommes se rassemblaient pour danser, ce qui semble incroyable ».

¹⁴⁴ Una es cerca de cosas naturales; otra, cerca de cosas imaginables o fabricadas por invención humana. La primera de éstas se parte en dos, porque, o la cosa que se adora es general, como sol, luna, fuego, tierra, elementos; o es particular, como tal río, fuente, o árbol, o monte, y cuando no por su especie, sino en particular, son adoradas estas cosas. La otra "pertenece a invención o ficción humana, tiene también otras dos diferencias: Una de lo que consiste en pura arte y invención humana, como es adorar ídolos o estatuas de palo, o de piedra o de oro, que, fuera de aquella pintura o escultura, ni es nada, ni fué nada. Otra diferencia es de lo que realmente fué y es algo, pero no lo que finge el idólatra que lo adora, como los muertos o cosas suyas, que por vanidad y lisonja adoran los hombres. De suerte, que por todas contamos cuatro maneras de idolatría que usan los infieles, y de todas convendrá decir algo.

¹⁴⁵ "Vitzilipuztli", una estatua de madera estrellada, en semejanza de un hombre sentado en un escaño azul fundado en unas andas, y de cada esquina salía un madero con una cabeza de sierpe al cabo; el escaño denotaba que estaba sentado en el cielo. El mismo ídolo tenía toda la frente azul y por encima de la nariz una venda azul que tomaba de una oreja a otra. Tenía sobre la cabeza un rico plumaje de hechura de pico de pájaro; el remate de él, de oro muy bruñido. Tenía en la mano izquierda una rodela blanca con cinco piñas de plumas blancas puestas en cruz; salía por lo alto un gallardete de oro, y por las manijas cuatro saetas, que, según decían los mejicanos, les habían enviado del cielo para hacer las hazañas que en su lugar se dirán. Tenía en la mano derecha un báculo labrado a manera de culebra, todo azul ondeado. Todo este ornato y el demás, que era mucho, tenía sus significaciones, según los mejicanos declaraban. El nombre de Vitzilipuztli quiere decir siniestra de pluma relumbrante.

Au sommet des tribunes «il y avait une palissade de très grands arbres alignés avec de fines perches, dans lesquelles de nombreux crânes d'hommes étaient accrochés aux tempes; chacun avait vingt têtes ». Chaque rangée atteignait le sol, les tiges pleines de têtes des sacrifiés horrifiaient les Ibères. Après avoir été sacrifiés, leur viande était mangée et leur crâne était donné aux ministres du temple, qui les mettaient en brochette sur les poteaux. Devant ses chambres, poursuit le narrateur, «il y avait un patio de quarante pieds carrés, au milieu duquel se trouvait une pierre verte en forme de pyramide pointue, de cinq travées de haut, et elle était aménagée pour les sacrifices d'hommes qui se tenaient là. Lorsqu'un homme était allongé sur le dos, ils lui faisaient plier son corps, alors ils lui ouvraient la poitrine et lui enlevaient le cœur ».

La contemplation de ce spectacle laissait les envahisseurs sans voix, pour eux, il ne pouvait s'agir que d'une représentation de « l'arrogance du diable et du malheur d'un peuple misérable, qui, avec tant de frais, faut de leur travail et au prix de leur vie, servi son propre ennemi , qui n'attendait plus d'eux que de détruire leurs âmes et consommer leurs corps; et malgré cela ils étaient très heureux, face à une si sérieuse tromperie, car ils croyaient avoir des dieux grands et puissants, auxquels bien de services étaient rendus » (*ibid.*).

Cette influence démoniaque¹⁴⁶ provoqua la pitié parmi les colons, qui ont vu comment « Satan prenait possession de ces gens, en leur demandant des breuvages, des manigances et des corps en offrande, les rendant malheureux, et méritant les péchés que le Dieu Très-Haut leur conférait, pour avoir choisi son ennemi, comme leur Dieu protecteur » (*ibid.*). Ces pratiques sont le résultat de « l'obscurité de l'infidélité » qui « a obscurci la compréhension de ces nations, à bien des égards, elle ne laisse pas la lumière de la vérité et aucune raison d'agir en elles » (*ibid.*).

La première tentative d'apaiser ce type de pratiques vient de Cortés, qui, par la force, cherche à détourner les peuples autochtones de leurs idolâtries et à les rapprocher de Dieu, comme il le commente dans une de ses échanges avec Carlos V: «Les principales de ces idoles, et en qui ils avaient le plus de foi et de croyance, je les ai renversées de leurs chaises et je leur ai fait

¹⁴⁶ Il faut considérer qu'entre la fin du 14e siècle et jusqu'à la fin du 17e siècle, avec l'expansion du royaume espagnol et la réaffirmation de la conquête chrétienne sur le globe, la représentation de l'hérésie a proliféré dans divers domaines, allant d'études formelles sur théologiens et chercheurs, jusqu'à l'apparition et la diffusion des croyances populaires dans la figure de Satan. Cette « invasion démoniaque progressive » accentue les traits négatifs et maléfiques du diable, s'étendant du monde monastique au monde laïc, dans le but de faire peur aux non-catholiques et de faciliter leur soumission. Pendant cette période, la plupart des représentations, descriptions et utilisations de la figure apparaissent (Lopez, 2008: 136).

degringoler les escaliers et j'ai fait nettoyer les chapelles où ils les tenaient, parce qu'elles étaient entièrement remplies de sang qu'ils leur offraient, et je leur ai mis des images de Notre-Dame » (1866: 106).

Cortés essaya d'expliquer, au moyen de signes, que leur religion était la mauvaise et qu'il n'y avait qu'un seul dieu créateur qu'ils devaient adorer, le même qui interdisait l'adoration de toutes les autres idoles. Selon ses missives au roi, Moctezuma n'a pas accepté de donner l'ordre de cesser d'adorer des idoles, mais il lui a permis de leur ordonner (aux indigènes) de le faire, une entreprise qui, affirmera-t-il dans son rapport, serait couronnée de succès, car:

Beaucoup des principaux dirigeants de ladite ville étaient avec moi jusqu'à ce que je retire les idoles et que je nettoie les chapelles et que je mette les images, et tous étaient souriants un visage heureux, et je leur ai défendu de ne pas sacrifier de créatures aux idoles, comme ils avaient coutume de le faire, parce que, en plus d'être très répugnant pour Dieu, votre majesté sacrée l'interdit par la loi et ordonne que quiconque tue, soit tué. Et par la suite, ils s'en sont éloignés, et pendant tout le temps que j'ai passé dans ladite ville, on a vu aucune créature tuée ou sacrifiée (idem, 107 traduction personnelle)¹⁴⁷.

Il ne faut pas oublier que les rapports de Cortés sur ce point ont une orientation plutôt propagandiste, car il cherche à tout prix à obtenir la validité de l'entreprise conquérante et, en même temps, à se positionner comme gouverneur dans ce qui serait la nouvelle colonie. Dans ses chroniques, Cortés raconte ce qui l'intéresse et le favorise politiquement, finissant par demander au royaume de Castille de lui confier la tâche d'évangéliser le nouveau continent et d'exterminer toute trace de paganisme. Ses efforts lui feront bientôt gagner le titre de gouverneur du territoire de la Nouvelle-Espagne et de tous les territoires à découvrir (arrêté royal du 5 novembre 1529), lui garantissant un pouvoir absolu sur les territoires et les peuples qui y habitent (à Fernández et al, 1843: 401).

Bien qu'en réalité, la situation n'ait pas été pas aussi simple que Cortés la décrivit au roi. L'adoration et les sacrifices continueront, car l'interdiction ne suffisait pas pour éradiquer les

¹⁴⁷ muchos de los principales de la ciudad dicha, estuvieron conmigo hasta quitar los ídolos y limpiar las capillas y poner las imágenes, y todo con alegre semblante, y les defendí que no matasen criaturas a los ídolos, como acostumbraban, porque, demás de ser muy aborrecible a Dios, vuestra sacra majestad por sus leyes lo prohíbe, y manda que el que matare lo maten. Y de ahí adelante se apartaron de ello, y en todo el tiempo que yo estuve en la dicha ciudad, nunca se vio matar ni sacrificar criatura alguna (*idem*, 107).

pratiques. La distance entre les deux cultures était immense et les autochtones ne comprenaient pas pourquoi ils devaient obéir à un étranger. Face à la continuité de la communauté, le conquérant et ses hommes pensaient que la société indigène était en proie à la "barbarie" dont les pratiques de sacrifice humain et de cannibalisme ne pouvaient être éradiquées que par le travail d'évangélisation.

Plus ou moins en même temps que la prise de Tenochtitlán un fait important se produisit, au mois de février 1521. Les franciscains, Pedro Malgarejo et Diego Altamirano, cousin de Cortés, et le mercédaire Juan de Varillas, arrivèrent au Mexique, ils étaient témoins de la mission militaire, mais ils ne participèrent pas à l'évangélisation (ils remplirent plutôt un rôle de soutien militaire aux conquérants) car ils revinrent dans la péninsule peu de temps après (Rubial, 2014). L'entreprise évangélisatrice serait menée par les ordres mendiants, dont le vœu de pauvreté leur donnerait peut-être, dit Bernal Díaz del Castillo, une autorité morale importante, que Cortés jugerait susceptible d'être exploitée devant les Indiens (Rubial, 2014).

En 1523, 15 religieux de l'ordre de Saint François étaient déjà en Nouvelle-Espagne, trois provenaient de Flandre, le pays de Charles V, envoyés directement par l'empereur (Fray Peter de Moore (ou de Gand), Fray Johann de Auwera (ou Ayora) et Fray Johann Dekkers (ou Tecto)) et 12 autres religieux de Castille, envoyés par le Général des Franciscains et sous le commandement de Fray Martín de Valencia.

Les frères arrivèrent dans le cadre de la mission promue par Francisco de los Ángeles de Quiñones, ministre général des Franciscains (entre 1523 et 1528). L'envoi de douze prélats a dit, était justifié parce que c'était le nombre que le Christ avait pris à sa compagnie pour réaliser la conversion du monde. Cette mission supposa le début en Nouvelle-Espagne de l'évangélisation ordonnée et méthodique sous les normes de la méthode missionnaire franciscaine. Avant d'envoyer la mission, le ministre franciscain nouvellement nommé avait averti les frères dans son texte du 30 octobre 1523, « Obediencia e Instrucción » (Obéissance et instruction), que « la terre à laquelle ils étaient assignés avait été semée par le diable » et par conséquent, « le Christ n'y jouit pas des âmes qu'il a achetées avec son sang » (cité dans López, 2014, sans page).

Si Cortés avait appelé les religieux pour justifier la conquête, à leur tour les missionnaires justifieraient leur présence et tout le processus d'évangélisation par la présence du diable, cherchant à tout prix à ce que les indigènes cessent d'être sous l'emprise du diable et tentent d'éradiquer leur

présence à tout prix. Le ministre stipulerait dans la même lettre que l'objectif principal des missionnaires serait de:

Délivrer de la tête du dragon infernal les âmes rachetées par le sang précieux de notre Seigneur Jésus-Christ et qui, trompées par la ruse de Satan, vivent dans l'ombre de la mort ... (les gens) détenus sous le joug de la captivité de Satan, dans le l'aveuglement de l'idolâtrie ... Armés du bouclier de la foi ... combattez contre l'ancien serpent qui essaie de retenir comme siennes les âmes rachetées par le précieux sang de Jésus-Christ (cité dans López, 2014, sans page traduction personnelle)¹⁴⁸.

Pour ce faire, les frères entreprirent une transformation radicale des dieux indigènes afin d'orienter leurs croyances vers le catholicisme. Cette transformation opéra à deux niveaux, un intérieur et un extérieur. L'intérieur était peut-être le plus complexe, car cela signifiait repenser complètement les divinités. Dans ce cas, Huitzilopochtli fut réinterprété dans son histoire et dans sa représentation (codex). En ce qui concerne le changement extérieur, représenter les divinités comme le diable (incarné dans la figure centrale des Huitzilopochtli), l'initiative religieuse entreprise par le royaume ibérique servit de légitimation pour les autres royaumes européens.

À l'intérieur, la transformation de Huitzilopochtli opérerait, à son tour, dans deux directions, d'une part, dans la déformation du mythe fondateur de Mexico-Tenochtitlán et, d'autre part, dans l'interdiction du culte du dieu et de toutes les pratiques sociales qui l'entourent, ainsi que tous les éléments qui y sont impliqués.

La tergiversation du mythe fondateur. Selon le mythe fondateur que nous connaissons aujourd'hui, Huitzilopochtli a ordonné aux hommes et aux femmes qui ont quitté Aztlán de fonder une ville où ils ont trouvé un grand lac et au centre, un aigle debout sur un cactus dévorant un serpent. Comme le stipule la Chronique Mexicáyotl de Fernando Alvarado Tezozómico au XVI^e siècle: « Notre ville, Mexico Tenochtitlán, sera le lieu où l'aigle hurle, se déplie et mange, l'endroit où nage le poisson, l'endroit où il se trouve déchiré le serpent, Mexico Tenochtitlán, et beaucoup de choses vont arriver » (dans Matos, 2012: sans page).

¹⁴⁸ Librar de la cabeza del dragón infernal las ánimas redimidas con la preciosísima sangre de nuestro Señor Jesucristo y que, engañadas con la astucia del Satanás, viven en las sombras de la muerte... (gente) detenida so el yugo del cautiverio de Satanás, con la ceguera de la idolatría... Armados con el escudo de la fe... pelead con la antigua serpiente que procura detener por suyas las ánimas redimidas con la preciosísima sangre de Jesucristo (Citado en López, 2014, sin página).

Cette histoire, que tout Mexicain connaît, sur l'image qui a façonné le Mexique contemporain a subi une modification très importante, liée à la figure de Huitzilopochtli, comme nous essayons de l'expliquer ci-dessous.

Jusqu'à présent, il n'a pas été possible de trouver une source de la période préhispanique, archéologique ou pictographique, qui corrobore l'existence du symbolisme dans ce mythe. La seule preuve préhispanique existant sur le mythe de la fondation du Mexique-Tenochtitlan, est une sculpture Mexica, connue sous le nom de *Teocalli de la Guerra Sagrada* (Teocalli de la Guerre Sacrée), nommée ainsi par l'anthropologue Alfonso Cano, conservée au Musée national d'anthropologie et d'histoire de la ville de Mexico. Où le serpent n'apparaît nulle part.

Dans la culture Mexica, deux animaux étaient essentiels pour représenter la culture guerrière et la force et le courage du guerrier aztèque: l'aigle et le jaguar. Les deux animaux étaient associés à la bravoure, à la force et à l'habileté, principalement pendant la guerre et le gouvernement. L'aigle était l'un des symboles les plus importants de Huitzilopochtli, numen du groupe Mexica au pouvoir, et sur lequel d'autres divinités dépendaient et étaient associées. Par conséquent, il y avait un groupe de guerriers d'élite appelé *cuauhipiltin*, ou 'noble-aigle', un groupe de *macehuals* (un membre de la classe sociale la plus basse, hormis celle des esclaves) anobli en raison de leur valeur prouvée au combat. Chacun de ces guerriers avait des droits spéciaux accordés par le tlatoani (ou empereur) tels que l'exemption du paiement du tribut, la possession de produits agricoles de certaines parties du royaume et l'appartenance au conseil de guerre (*Tequihuacacalli* ou *Cuauhcalli*), en plus de la possibilité pour leurs enfants d'hériter leur statut (Nóñez, 1989: 362). L'aigle, étant un symbole du peuple Mexica, pour incarner ses valeurs et dominer les autres par la guerre, et occupant une place centrale dans le cosmos (comme le soleil, son dieu Huitzilopochtli), deviendrait une partie du mythe original, justifiant et donnant un sens à l'existence de la civilisation Mexica (de la Garza, 2001: 108).

Figure 51 détails de la représentation du mythe originare aztèque.



Dans les Teocalli en question, l'aigle est présent et, en fait, est un élément central de la représentation (comme il l'a été dans de nombreux rites, situations et personnages). On y voit l'aigle debout sur un cactus, mais de son bec, au lieu du serpent, se trouve le glyphe idéographique de *atl-tlachinolli* (eau-feu, eau-incendie ou eau en feu), une diffraction qui dans la vision du monde Nahuatl signifie la lutte incessante d'opposés complémentaires et, par extension, la guerre (Kruell, 2010: 6). Lorsque deux forces opposées s'affrontent, elles provoquent une émeute dans l'eau, créant l'image de l'eau bouillante. Ce symbole fait référence à la guerre, mais aussi au processus de création et de fondation. De plus, Kruell nous dit (2010: 10-11 traduction personnelle) :

l'union des eaux vertes et jaunes à la place du tenochtli, cœur-semence d'où naît le cactus, suggère le lien entre les deux principales divinités de la religion mexica, Tláloc, dieu de la pluie, et Huitzilopochtli, dieu de la guerre, le premier lié à la terre et aux peuples indigènes du bassin du Mexique (l'élément fémino-tellurique du peuple Mexica) et le second à la guerre et aux nomades conquérants d'Aztlán (l'élément masculin-céleste)¹⁴⁹.

¹⁴⁹ la unión de las aguas verdes y amarillas en el lugar del tenochtli, semilla-corazón del cual nace el nopal, sugiere el vínculo entre las dos deidades principales de la religión mexica, Tláloc, dios de la lluvia, y Huitzilopochtli, dios de la guerra, la primera ligada a la tierra y a los pueblos autóctonos de la cuenca de México (el elemento femenino-telúrico del pueblo mexica) y la segunda a la guerra y a los nómadas conquistadores provenientes de Aztlán (el elemento masculino-celeste).

Les missionnaires franciscains, qui après de longues études sont devenus de grands connaisseurs de la culture nahuatl, semblent avoir préféré transformer *l'atl-tlachinolli* en serpent et lui attribuer une valeur de lutte du bien contre le mal. Le symbole de la guerre serait remplacé par un serpent, un animal qui, selon la mythologie chrétienne, représente le mal et le péché dans les récits bibliques. Reliant subtilement Huitzilopochtli, dieu de la guerre, au mal incarné dans le serpent.

Au XVI^e siècle, fut créé le bouclier pastoral du deuxième archevêque du Mexique, Alonso de Montufar, et la ville de Mexico tamponna sur ses timbres l'image de l'aigle et du cactus avec le serpent, tandis que les frères franciscains et augustins adoptèrent le symbole et l'intégrèrent dans la construction de plusieurs de ses couvents (comme à Tecamachalco (Puebla), Calpan (Puebla), Tultitlán (État de Mexico), San Francisco (Mexico), Yuriria (Guanajuato) et Ixmiquilpan (Hidalgo)). L'aigle sur le cactus fut également associé au symbole religieux le plus puissant de la nouvelle période hispanique jusqu'à aujourd'hui, il fera partie de l'image de la Vierge de Guadalupe; puis il serait présent dans l'insurrection pour l'indépendance (comme il apparaît sur le blason et les armoiries de José María Morelos, en 1812), puis sur le drapeau de l'armée Trigarante (1821), jusqu'au drapeau actuel, qui, avec des changements mineurs, contient toujours l'ancien symbole mexica au centre et est le symbole de l'identité du pays (Kruell, 2010).

L'éradication du culte et des cultures liées à Huitzilopochtli. D'autre part, l'interdiction des rites au dieu était une pratique farouchement promue par les évangélistes, car il y avait une très forte résistance indigène et ils voulaient continuer à adorer leur dieu le plus important. Les missionnaires interdirent complètement le culte de Huitzilopochtli, non seulement par la destruction des temples et des codex, mais aussi en boycottant la nourriture qui était liée ou faisait allusion au dieu, ce qui peut être considéré comme une tentative de "castration gastronomique".

La culture de l'amarante (*Amaranthus spp.*) est connue depuis au moins 4 000 ans avant Jésus-Christ, et sa domestication a eu lieu dans la région de Tehuacán, dans le centre du Mexique, selon les excavations. Sa consommation dans la communauté aztèque était combinée à du maïs et à d'autres céréales, atteignant une alimentation équilibrée. Derrière le maïs et les haricots, l'amarante était la culture la plus importante du monde préhispanique (Greizerstein, 1995: 6). L'amarante (en Nahuatl *Huauhtli*, c'est-à-dire la « joie ») était un grain de base pour le peuple

mexica, et il était aussi le principal tribut rendu par les 17 provinces appartenant à l'empire de Moctezuma II (Mapes, 2010: 219).

Sa graine contient des niveaux de protéines plus élevés que ceux trouvés dans les céréales, c'est pourquoi les indigènes l'utilisèrent pour les populations vulnérables tels que les enfants et les femmes enceintes. La richesse de la graine en a fait un élément lié aux pratiques rituelles consacrées aux dieux. Les figures des dieux étaient faites avec de l'amarante, mais elle était surtout associée aux offrandes à Huitzilopochtli et Tláloc (Sauer, 1950).

Dans plusieurs festivals du calendrier mexicain, des idoles furent fabriquées à partir de la masse de graines, ce fut le cas des festivals de *Toxcatl*, *Xocotlhuetzi*, *Tepeilhuitl*, *Panquetzaliztli*, *Atemoztli* et *Izcalli*. Ces rites appartenaient au culte du feu (à *Xocotlhuetzi* et *Izcalli*) et au culte de Huitzilopochtli, le dieu solaire fêté dans les *Toxcatl* et *Panquetzaliztli* (Broda et Montúfar, 2013: 147). Lors de la fête *Toxcatl* (correspondant à mai dans le calendrier grégorien), les prêtres confectionnaient l'image du dieu Huitzilopochtli à partir de la masse de bledos (un autre nom de l'amarante), de la taille d'un homme, les os étaient faits de bâtons de mesquite et recouverts de la masse d'amarante moulue, miel d'abeille, miel de maguey (agave) et figue de barbarie rouge, jusqu'à ce qu'ils lui donnent le corps d'un homme, puis ils le vêtaient des costumes de ce dieu, puis il était admiré par les habitants de la ville et plus tard mis en pièces « avec révérence, dans la peur et les larmes », la messe *tzoalli*, considérée comme « la viande de dieu », était distribuée aux personnes rassemblées, qui la gardaient ou la mangeaient avec dévotion (Broda et Montúfar, 2013: 147).

Cette culture est passée de l'une des plus importantes de l'haut plateau mexicain, avant l'arrivée des Espagnols, à sa disparition presque absolue à la fin du XIXe siècle, lorsqu'en 1890 le gouvernement du Mexique a sondé les peuples de la région pour déterminer la présence et l'importance des cultures, il a pu constater que l'amarante était sur le point de disparaître (Sauer, 1950). Actuellement, la consommation du produit est marginale et, à l'exception de sa consommation dans les foires, les Mexicains ne l'incluent pas dans leur alimentation. Cette quasi-disparition semble liée à l'interdiction de sa culture par les Espagnols, puisqu'ils la considéraient comme un symbole du paganisme.

Le rituel fut si impressionnant pour les Espagnols en raison de sa similitude avec l'Eucharistie chrétienne qu'ils ont sûrement pensé le garder afin de pouvoir s'en servir au moment

de l'évangélisation, surtout parce que, selon des sources coloniales, la coutume de représenter les idoles était si répandue qu'il a été possible de trouver différentes variations du rite selon la fête ou le dieu dans de multiples régions du territoire exploré. Cependant, voyant que ce rite était fortement ancré à Huitzilopochtli, qui exigeait du sang et des sacrifices humains, les Espagnols ont décidé d'éradiquer l'utilisation de la culture pour les fêtes religieuses et même sa consommation quotidienne. Lorsque Cortés assume le gouvernement de la Nouvelle-Espagne, il considère (sur l'avis des religieux) que de telles cérémonies étaient une perversion de l'eucharistie catholique et décidèrent de faire l'objet d'un veto, interdisant toute culture d'amarante (Asociación Mexicana del Amaranto, 2011). Pour ce faire, les Espagnols, selon Cardona (2007: 18), brûlèrent les récoltes de huauhtli et menacèrent de mutiler ou de tuer ceux qui continuaient de le planter (Kalinowsky, 1988). De cette façon, la culture, la consommation et les utilisations sociales de celui-ci ont été terriblement affectées.

D'autres graines qui feraient face à des interdictions similaires étaient les graines de chia (*Salvia hispanica L.*) et l'épazote (*Chenopodium sp.*), qui étaient offertes au Templo Mayor avec des perles de pierre verte ou "chalchihuites", pour symboliser les gouttes de pluie et la fertilité, et qui correspondaient clairement au culte des dieux Tláloc et Huitzilopochtli (Broda et Montúfar, 146). Le chia, par exemple, était également utilisé comme nourriture pour les troupes de l'empire Mexica, cette utilisation poussa les conquérants à limiter leur production et leur consommation, ce qui tendait à limiter le développement et le maintien des forces militaires méso-américaines, finalement il fut interdit avec l'objectif d'éliminer toute relation avec la culture mexica d'origine.

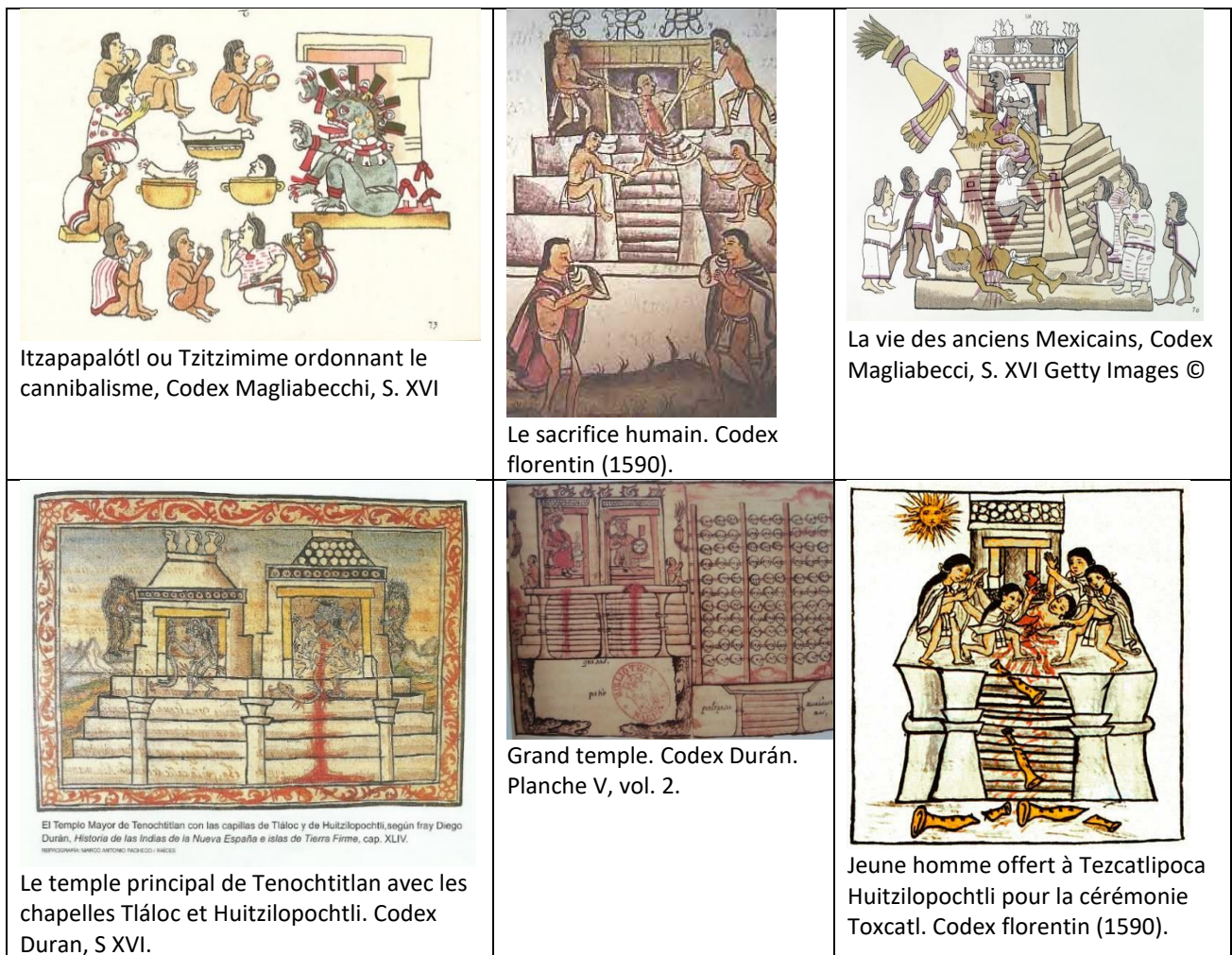
La modification des codex. La modification peut-être la plus importante a été la modification des codex Mexica eux-mêmes. La réorientation apparaîtra dans des documents tels que le Codex florentin, le Codex de Magliabecchi et le Codex de Durán.

Fray Bernardino de Sahagún, qui avait effectué des tâches anthropologiques pour approfondir la connaissance de la culture Mexica, connaissait l'importance des codex dans la civilisation aztèque. Les codex remplissaient une fonction sociale extrêmement importante, car s'y reflétaient les calendriers civils et religieux, les fêtes des dieux et leurs rites complexes ; sur les informations astrologiques qu'ils contenaient, on prédisait l'avenir de chaque nouvel individu dans la société ; sur ses contenus ont été organisés des festivals, des récoltes et des événements politiques ou sociaux tels que le mariage, le commerce et la guerre. Ils constituaient également des

documents sur la taxation des sujets, à la fois en nature et en service personnel; ils étaient également des réceptifs des histoires qui ont fondé leur civilisation (Galarza, 2009).

En raison de cette fonction inégalée, le franciscain a décidé de les utiliser à son avantage, réécrivant l'histoire avec de nouveaux éléments pictographiques qui lui ont permis de créer un contexte propice à l'insertion de la religion catholique. Ainsi, il a demandé aux *tlacuilos* (les scribes-artistes chargés de relier la mémoire historique à travers les codex) d'inclure la dimension démoniaque de Huitzilopochtli dans le Codex florentin, où, le dieu exige le cannibalisme et l'effusion de sang sur ses disciples, tous Ceci avec l'intention de discréditer tout ce que les Mexicains croyaient être vrai.

Figure 52 Réécriture de Huitzilopochtli dans les codex



Dans le Codex florentin, ou *Historia general de las cosas de Nueva España* (Histoire générale des choses en Nouvelle-Espagne), sont présentées des informations sur la vie indigène avant l'arrivée des espagnols, ses descriptions sont particulièrement abondantes concernant le sacrifice humain rituel et la cardiectomie; le codex souligne la brutalité avec laquelle les sacrifices sont représentés. Dans ce codex, le diable était dessiné présidant à l'acte rituel du sacrifice humain: associé à la destruction et au renouvellement des biens et des offrandes aux divinités, guidant les processions des nobles, des guerriers et des marchands, liés aux sorciers et aux prêtresses, ou intronisé dans le grand temple de Tenochtitlan (Báez-Jorge, 2000: 13).

Le Codex Magliabecchi est un document religieux de 92 pages qui énumère une série d'éléments religieux et cosmologiques, les divinités les plus importantes du panthéon aztèque, en se concentrant sur certains rites sacrificiels, funéraires et représentations divines. Dans ce codex, le sang et le cannibalisme apparaissent comme des éléments centraux de la diabolisation des cérémonies religieuses mexicaines.

Le Codex de Durán ou *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme* (Histoire des Indes de la Nouvelle-Espagne et des îles de terre ferme) est un manuscrit réalisé dans la seconde moitié du XVIe siècle par le frère dominicain Diego Durán. Dans ce manuscrit, les personnages semblent modifiés dans leur traitement, si on les compare, par exemple, à la *Chronique Mexicáyotl*. Selon Barlow (1990), il s'agit d'un codex qui représente une version historiographique de la haute noblesse mexicaine avec une forte composante propagandiste, il contient de nombreuses références au mal inné de la culture mexicaine.

D'autres documents où la diabolisation des divinités méso-américaines se refléteront sont le *Tratado de hechicerías y de Sortilegios* (Traité de sorcellerie et de sorts) de 1533, écrit en nahuatl par les Franciscains Andrés de Olmos, et le *Libro de los ritos y ceremonias* (Livre des rites et cérémonies) de 1570 du Dominicain Diego Durán.

Dans cette première étape, le panthéon Mexica a été associé à l'effusion de sang et au sacrifice humain. La diabolisation des dieux indigènes entraîna la même l'attitude ecclésiastique catholique envers l'islam, le judaïsme et les religions païennes, établissant dans les communautés converses un lien entre leurs pratiques et Satan. L'attribution de la responsabilité démoniaque dans l'exécution des "incantations", le travail des prêtres et le culte des dieux indigènes, était garantie

au moyen des codex, qui reflétaient les pratiques de manière réaliste, afin d'avoir un impact plus important sur la population avec les menaces transmises depuis leur arrivée.

Les représentations ordonnées par Sahagún et les Espagnols dans les autres codex sont la manifestation d'une attitude systématique, qui opérait parallèlement à un contrôle militaire et politique serré. De toute évidence, cette pratique n'était pas destinée à la première génération, mais était un projet à long terme. La génération de la conquête au XVI^e siècle ne croyait pas à la dimension démoniaque de leurs dieux, ni ne comprenait même pas l'idée du diable. Pour cette génération, la solution facile était l'imposition, face à la négation dialectique du bien et du mal, ils devaient accepter l'impératif catégorique de l'existence du diable. Ces documents s'adressaient aux deuxième et troisième générations, qui trouveraient moins d'informations sur les divinités auxquelles leurs parents croyaient (il ne faut pas oublier qu'il y a eu extermination de documents et destruction massive des lieux de culte et des représentations).

La réduction indigène mythique à une simple expression diabolique, le syncrétisme et la mauvaise interprétation chrétienne des divinités méso-américaines n'ont pas seulement porté un coup définitif à la cosmovision indigène: l'argument pour la conversion indigène au christianisme devint une politique délibérée pour provoquer la soumission et faciliter l'entreprise de spoliation et d'exploitation en Amérique latine. Cette dialectique eut des conséquences non seulement dans la désacralisation des divinités indigènes, mais elle opéra à très long terme, se voyant encore aujourd'hui dans la conceptualisation du mal « comme une menace intronisée dans l'autre, une fantaisie perverse au service du pouvoir dont les conséquences de la discrimination et l'ethnocide, sont omniprésents dans l'histoire du Mexique. La conquête spirituelle a contribué à l'aliénation des cultures indigènes, un processus auquel sont inhérentes la haine de soi, l'auto-dévalorisation des loyautés communautaires et une profonde ambivalence concernant les identités ethniques » (Báez-Jorge, 2000: 16).

Extérieurement, l'effort des prêtres était orienté pour que les divinités indigènes soient considérées comme une représentation démoniaque. Pour cela, il fallait les représenter comme tels. Cet effort, parallèle à la transformation à l'intérieur de la colonie, était peut-être davantage une recherche de légitimité à l'étranger qu'un travail opérationnel chez les indigènes, comme expliqué ci-dessous.

À la fin de son premier livre sur l'histoire générale de la Nouvelle-Espagne, Fray Bernardino de Sahagún se termine par une « confutation » (réfutation) sur l'idolâtrie, basée sur des textes des Saintes Écritures, déclarant que: « il est clair que Huitzilopochtli n'est pas Dieu, ni Tláloc, ni Quetzalcóatl [...] ni aucun des autres que vous avez adoré, ni ne sont des dieux, ce sont tous des démons » (de Sahagún, 1938: 64). Pour le franciscain, toutes les divinités tomberaient dans la catégorie démoniaque, et les offrandes païennes et sanguinaires étaient le résultat de son influence. Peu importait qu'ils soient des représentations de la nature, comme la pluie, le tonnerre, la force de la mer. Le seul Dieu ne pouvait être ni un sorcier ni un meurtrier, ni un guerrier, ni exiger la soumission des autres peuples.

Au début, les frères diabolisaient individuellement les dieux indigènes (Fray Bernardino de Sahagún décrit chacun d'eux dans son livre *Histoire générale des choses de la Nouvelle-Espagne*), de cette manière chaque divinité était expressément identifiée avec un type d'entité démoniaque ou avec des éléments païens extérieurs au catholicisme (de Sahagún décrit Huitzilopochtli comme une sorte d'Hercule, qui, dit-il, était « de taille élevée, de force considérable, très belliqueux, grand destructeur de villes et vivant de carnage » (*idem*, 13)) ou avec des démons présents dans les textes doctrinaux: « Il portait sur son écusson une tête épouvantable de dragon vomissant des flammes, Il était nécromancien ou ami des déguisements, et se transformait souvent en oiseau ou en choses diverses » (*ibidem*).

Cependant, ils se rendirent vite compte que la présence de leurs divinités, même lorsqu'elles étaient nommées différemment, garantissait que les rites demeurent en vigueur parmi les communautés. Pour cette raison, les évangélistes décidèrent rapidement de ne pas nommer ou représenter les anciennes divinités individuellement dans les œuvres d'évangélisation, dans le but de ne pas les ramener dans l'esprit des catéchumènes et des paroissiens indigènes. Ils préférèrent céder la place à la figure plate du diable, accompagné de ses hôtes infernaux, évitant ainsi une éventuelle identification avec une divinité indigène (López, 2014).

Figure 53 Huitzilopochtli tel que perçu de l'extérieur.



Huitzilopochtli avec Xiuhtl. Wikimedia Commons © 2019



" Uitziliputzili ", Allain Manesson Mallet (1683: 311). Dans Description de l'Univers, BNF Gallica ©.



"Viztiliputzli". Arnoldus Montanus. New and Unknown World (1671). The Library of Congress and National Library of Netherlands ©



"Viztliputzli idolum Mexicanorum". Caspar Gottschling (1714). Dans: Staat von America. Halle, Renger ©.

Rapidement, les évangélistes, influencés par la tradition médiévale qui représentait le diable avec des caractéristiques horribles et espiègles, répandirent parmi la communauté indigène

que la principale caractéristique physique des démons indigènes était leur laideur, et sur elle ils construisirent une entité effrayante.

Fray Bernardino de Sahagún, reprenant les éléments chrétiens qui apparaissent dans l'histoire de *Bel et le dragon* (*Théodotion*) du II^e siècle av. (environ), établit un lien entre le dragon et le diable en décrivant l'arme portée par le dieu Huitzilopochtli comme « une tôle épouvantable de dragon vomissant des flammes » (se référant à *Xiuhcoatl*, ou serpent de feu, l'arme la plus puissante de la mythologie aztèque) était une représentation démoniaque évidente (au Moyen Âge, le dragon assumait déjà la représentation du diable). La figure du diable sera alors liée aux serpents, élément omniprésent de la mythologie mexicaine, mais aussi à d'autres animaux comme le singe, le cochon, le crapaud et bien plus (López, 2014).

Une description précise des démons apparaît dans le travail de Sahagún, où il dit qu'il est présenté avec « des lèvres épaisses, des bouches larges avec des dents incurvées, des flammes de feu comme des langues, des yeux en feu et des visages des deux côtés, partout où ils mangent des gens, partout ils mordent les gens, partout ils avalent rapidement les gens. En vérité, ils sont comme ceux que vous suivez, ceux auxquels vous obéissez, votre idolâtre, votre pécheur » (cité dans López, 2014, sans page).

Dès le début, les frères, les prêtres et les *encomenderos* utilisèrent les histoires du diable comme une stratégie pleinement consciente pour "leur inculquer une plus grande peur" et les obliger à obéir aux principes du christianisme. Cette tactique, affirme López (2014), citant le franciscain Diego Valadés, ne diffère pas trop de ce qu'un encomendero des îles imagina. Pour empêcher ses Indiens désespérés de se suicider pour échapper aux abus, les menaçait en disant que de persister en cela, lui aussi se suiciderait pour continuer à les tourmenter en enfer.

Bientôt, cette représentation sera diffusée dans des peintures, des sculptures, des sermons, à la fois l'aspect horrible du diable et la façon dont il opère, incite au péché, possède et torture les hommes, à la fois dans ce monde et en enfer (López, 2008: 136). Le but était évident, amener les individus à faire face à un sentiment d'angoisse implacable uniquement à travers les pratiques et les croyances catholiques.

Le dieu 'emblématique' des représentations démoniaques était Huitzilopochtli, qui pour sa férocité fut sélectionné et caractérisé comme un démon médiéval. Certaines des représentations peuvent être vues dans les gravures d'Allain Manesson Mallet, Arnoldus Montanus et Caspar Gottschling. À l'étranger, Huitzilopochtli devint le démon qui opérait sur les terres américaines et

serait le centre de la campagne militaire et religieuse que le royaume de Castille entreprit délibérément.

8.6.5. Clôture

L'une des principales actions entreprises par les colonisateurs a été, sans aucun doute, le remplacement de l'imaginaire indigène de la Mésoamérique. Avec la création de la société coloniale, un grand défi est apparu, et qui a nécessité la création de nouvelles institutions à la fois politiquement, socialement et religieusement. La domination militaire a été rapidement obtenue avec l'aide de peuples soumis au joug mexica, cependant, le contrôle religieux exigea beaucoup plus de temps et demanda la condamnation des anciennes divinités, en les assimilant au diable, qui, en supposant diverses formes, était à l'aise en terres de Nouvelle-Espagne. Or, si l'idéologie franciscaine rénovait et assimilait l'indigène à un bon sauvage, fils de Dieu comme homme blanc, il suffisait de leur faire voir l'erreur dans laquelle ils vivaient, orchestrée par le diable lui-même.

Au fil du temps, la nouvelle identité, créée sur la base d'un discours associant des entités précolombiennes à Satan, gagnerait du terrain jusqu'à former un passé précolombien où régnait le mal et d'où subsisteraient des séquelles dangereuses; en particulier en ce qui concerne le traitement de la population indigène, qui continue d'être l'objet du mépris de la population métisse et blanche. L'un des éléments qui se démarque dans cette diabolisation des dieux aztèques, nous dit Cervantès (1997: 19), réside dans le fait que l'église médiévale avait confiance en son pouvoir de subordonner les devoirs infernaux aux principes catholiques et à la volonté de Dieu. Dans la théologie médiévale, on considérait que le diable n'avait aucun pouvoir sur l'âme humaine (comme Hermas, Polycarpe et Plutarque l'ont affirmé), que le libre arbitre déformait l'âme humaine comme il l'avait fait avec Satan (Justin Martyr), que les pouvoirs du diable étaient limités et que les humains ne pouvaient pas être forcés contre leur gré (Irénee Tertullien). Par conséquent, le diable n'était pas un principe indépendant capable d'agir à sa guise, il était plutôt une présence dépendante de la puissance de Dieu. La négation ontologique du mal (préconisée par saint Augustin) impliquait la non-existence totale du diable, l'absence de réalité intrinsèque. Et, le fait de n'être rien (*nada*, son absence absolue) par nature était démoniaque, donc le démon ne pouvait pas exister.

Cette orientation permit à l'individu de procéder à une introspection spirituelle où la volonté céda la place à l'idée de l'homme lié au Christ, et sa vie sur terre dépendait de la volonté du Christ, à laquelle il devait se fier aveuglément. La peur et l'obéissance aux dieux ont été supplantées par

les idées de péché et de sanctions éternelles qui attendaient ceux qui ne suivaient pas les principes catholiques. Par conséquent, il suffisait que les idées et les pratiques sacrilèges soient inversées dans l'idéal chrétien et la pureté sacramentelle et rituelle.

Dans une Europe divisée par l'hérésie, la culture ibérique a maintenu la bannière de l'orthodoxie religieuse, ce qui a permis à certains de ses membres de se charger de diaboliser tous ceux qui ne pratiquaient pas le catholicisme (López, 2008: 137). Le royaume de Castille a cherché son expansion politique et économique à travers l'installation de la foi chrétienne dans le monde, en utilisant l'idée du diable comme un moyen d'infliger la terreur parmi les vaincus, qui auraient besoin de la foi dans le dieu chrétien pour pouvoir l'éviter. L'utilisation et la représentation de la figure démoniaque gagnèrent une importance énorme dans la colonie; où ces représentations furent projetées sur des divinités indigènes.

Le Nouveau Monde représentait, pour les religieux et les laïcs même sans avoir visité le territoire, l'empire du démon, qui s'y était réfugié pour y établir son règne. Ce sera donc dans ces 'nouvelles terres' que le royaume de Castille lancera son projet de colonisation - évangélisation, et que la dichotomie du bien et du mal, la guerre pour le pouvoir sur terre aura lieu: dieu contre le démon. Bien que la lutte ait été lancée contre toutes les divinités, une en particulier reçut le plus d'attaques: Huitzilopochtli, dieu du soleil et de la guerre, qui se distinguait par la cruauté sanglante avec laquelle des sacrifices lui étaient offerts.

La disparition de Huitzilopochtli du panthéon aztèque pour faire place à une figure démoniaque a permis l'intégration, par la stratégie de la peur, des croyances catholiques dans la société indigène. En même temps, la suppression du culte de ce dieu supposait l'entrave à l'entraînement militaire des jeunes générations indigènes et toute révolte possible.

La stratégie utilisée par les religieux opérait principalement au sein des communautés autochtones. D'abord, par la destruction des temples et des idoles, ensuite par l'adaptation du mythe et de ses représentations sous un regard occidental qui permettrait le passage à l'introduction des croyances catholiques (réinventer la figure du dieu et son comportement dans les codex). Dans le même temps, des interdictions de toutes sortes étaient nécessaires, telles que l'accomplissement de rituels en son honneur, la production, la consommation et l'utilisation de produits associés à son culte (tels que l'amarante, le chia et l'épazote). À l'étranger, les religieux créèrent l'image d'un démon chrétien, qui légitima leur intervention et leur présence en Amérique.

La modification du mythe fondateur de la civilisation mexica (l'aigle perché sur un cactus dévorant le serpent) a permis d'y établir le résumé de la lutte entre le bien et le mal (l'aigle dévorant le serpent, comme représentation de ce combat). Cette modification a eu une telle profondeur que le nouveau symbole peut être trouvé dans le drapeau mexicain actuel et dont sa représentation est à l'origine d'innombrables pratiques, croyances et références de l'identité mexicaine. Cette scène qui symbolise la création du Mexique, peut être interprétée comme une création de la pensée religieuse occidentale, manichéenne; dans laquelle « on peut y voir l'ordre triompher sur le chaos, la lumière triompher sur les ténèbres, le ciel dominant la terre, le bien en train de vaincre le mal ... Aucune de ces significations n'appartient au corpus sémiologique primitif. À ce stade, la tradition a caché la dimension sacrificielle initiale et a dévié les composantes symboliques indigènes en faveur d'une interprétation ouverte aux normes conceptuelles occidentales » (Duverger, 1989: 360).

Huitzilopochtli a servi d'appât pour démanteler une pensée polythéiste et lancer une société monothéiste, binaire, complaisante, au sein de laquelle son contexte d'origine est rejeté. La disparition de ce dieu indigène, ou son remplacement, doit être comprise comme une métaphore, une manière d'observer comment le mal est pratiquement inhérent à l'homme quel que soit l'espace géographique où il se trouve.

8.7. Quatrième histoire: Tláloc

8.7.1. Introduction

Si l'on accorde suffisamment d'attention aux détails de nombreuses églises coloniales construites au Mexique entre le XVI^e et le XVII^e siècle, il est possible de voir que certains éléments iconographiques indigènes apparaissent sur les autels, les voûtes, les plafonds et les façades. Il s'agit sans aucun doute d'un mécanisme que les premières générations autochtones ont utilisé pour préserver la mémoire de la société à laquelle elles appartenaient et qui était en train de disparaître. Ces églises, souvent construites avec les restes de la démolition de temples préhispaniques, incorporaient discrètement des représentations d'un élément de culte des vénération, locales ou régionales (Loera, 2003, 256).

Les églises catholiques sont un exemple de la façon dont les *alarifes* (de l'arabe hispanique « al'aríf » : expert) indigènes ont trouvé dans la liberté formelle du style baroque proposée par les franciscains, les dominicains et les augustins, un moyen de récupérer une partie de leurs concepts religieux perdus. La construction de temples catholiques est une métaphore parfaite qui illustre comment la nouvelle religion a été construite avec les restes des croyances indigènes. Le catholicisme émerge en maintenant des visions précoloniales, donnant aux structures religieuses leur propre interprétation.

Parfois, des inscriptions apparaissent en latin, dans la langue indigène ou en espagnol, qui font référence à des événements spécifiques liés à une démarcation territoriale, à des dates importantes ou à des personnages liés à des histoires locales, mais qui, si on y prête attention, en termes culturels, sont représentatifs de cultes et d'espaces plus grands.

Dans certaines églises, le sanctuaire chrétien a été interprété à partir de l'imaginaire indigène. Plusieurs fois, Quetzalcóatl était représenté dans la figure du Christ, Coatlicue dans celle de la vierge, Huitzilopochtli représenté comme le diable, ou parfois comme Santiago Aspotol (Jacques l'Apôtre), fervent évangéliste qui était représenté comme un guerrier ou Tláloc assimilé à Saint Isidore le laboureur. De cette façon, le panthéon indigène a été transfiguré dans le ciel et l'enfer chrétiens. L'une des représentations préférées des peuples autochtones était celle de Tláloc, qui a été inséré dans les structures générales en raison de la similitude avec les temples chrétiens. Selon les croyances indigènes, Tláloc vivait dans un palais de forme rectangulaire, où, à chaque extrémité, il y avait quatre bassins d'eau différents. L'un faisait pousser les plantes, un

autre produisait de l'humidité, le troisième les gelées et le dernier devait éteindre les sécheresses. Cette conception était convenable pour pouvoir être représentée dans la structure du nouveau culte.

Dans cette section, nous traitons de l'histoire de Tláloc, dieu de la pluie en Mésoamérique, qui avec l'arrivée des évangélistes est devenu un saint catholique, comme d'autres dieux indigènes. Le culte ancestral du dieu de la pluie et de la fertilité agricole a été remplacé par celui de San Isidore, protecteur ibérique des champs et des cultures. À l'image de ce dernier, s'ajoutèrent certains éléments du dieu Mexica, ce qui permit aux visions des deux cultures de converger dans le nouveau culte. Donc lorsque les autochtones priaient Saint Isidore, ils priaient en fait à Tláloc (Garrard-Bumett *et al*, 2016: 96).

8.7.2. L'origine

De la paire de dieux parents, *Ometecuhtli* (*ome*: 'deux'; *tecuitli*: 'seigneur'), élément masculin d'origine, et *Omecíhuatl* (*ome*: 'deux'; *cihuatl*: 'dame'), élément féminin d'origine, sont nés quatre dieux principaux, chargés de surveiller chacun des éléments: Tezcatlipoca (miroir fumant), Quetzalcóatl (serpent à plumes), ces deux divinités seraient responsables de la création du monde tel que nous le connaissons, Tláloc (dieu de la pluie et fertilité) et Ehécatl (seigneur du vent) en charge de la vie sur terre.

Tláloc, également appelé *Tecuhtli* et *Tlaloque* (Tlaloc en pluriel), qui dérive du mot nahuatl *tlālli*-terre, et *-oc* (qui se repose ou s'incline) signifie « celui qui se couche sur la terre », aussi souvent considéré comme le dieu « à l'intérieur" de la terre », « celui qui fait grandir les choses », « la voie souterraine », la « longue grotte », ou encore « celui qui est fait de terre ». Apparemment, son origine n'est pas claire, on dit qu'il est né de quelques gouttes d'eau ou peut-être des nuages.

Tláloc régnait dans son propre paradis, le *Tlallocan*, qui était situé à l'est ou sur la lune, à cet endroit les âmes de ceux qui se sont noyés ou tués par la foudre ou toute autre cause liée à l'eau ont pris fin. San Bernardino de Sahagún dans son *Histoire générale des choses de la Nouvelle-Espagne*, l'a décrit en ces termes:

Ce dieu appelé Tlaloc tlamacazqui (qui signifie « le donneur des choses ») était le dieu des pluies. On disait qu'il faisait tomber de l'eau pour en arroser la terre, afin que, par son intervention, naquissent les plantes, les arbres, les fruits et les substances. On prétendait aussi qu'il était le dispensateur de la grêle, des éclairs, de la foudre, des trombes et des dangers encourus sur les rivières et la mer. La dénomination de Tlaloc

tlamacazqui signifie que c'est un dieu qui habite le Paradis Terrestre, et qui procure aux hommes les subsistances nécessaires à la vie corporelle (de Sahagún, 1880: 15).

Le culte de Tláloc a été l'un des plus répandus en Mésoamérique, il s'est propagé jusqu'à la région d'Amérique centrale. Le culte à son origine à Teotihuacán, d'où il est passé à Tula, puis aux mexicas et plus tard aux Mayas, qui l'ont appelé *Chaac*. Les Aztèques¹⁵⁰, en s'installant dans le lac de Texcoco, l'ont érigé en divinité suprême liée à la fertilité agricole.

Bien que les informations soient rares, certains des mythes isolés fournissent des informations intéressantes sur son culte. Un récit cosmogonique précise que Tláloc a créé « de nombreux ministres de petite taille », les Tlaloques, qui avaient des conteneurs d'argile avec lesquels ils déposaient de l'eau sur Terre, qui remplissaient à partir de quatre réservoirs dans lesquels différents types de pluie étaient stockés. Les Tlaloques, selon cette version, étaient des dieux miniatures chargés de gouverner chacun une montagne, il y en avait donc des centaines. Dans une autre version, ceux-ci vivaient à l'intérieur des montagnes et des collines près de l'endroit où il y avait de l'eau.

Selon le *Codex de Chimalpopoca*, les Tlaloques avaient aidé Quetzalcóatl dans la noble tâche de se procurer de la nourriture pour les êtres humains, comme le raconte l'histoire: « Puis sont descendus les Tlaloques, les Tlaloques bleues (du sud), les Tlaloques blancs (de l'est), les Tlaloques jaunes (de l'ouest), et les Tlaloques rouges (du nord). Nanáhuatl a immédiatement jeté un éclair, puis a eu lieu le vol de maïs, notre gagne-pain, par les Tlaloques. Le maïs blanc, l'obscur (sic), le jaune, le maïs rouge, les haricots, le chía, les bledos, les bledos au poisson, notre gagne-pain, tous ceux-ci ont été volés pour nous » (Feliciano, 1945: 121).

Un autre compte Teotihuacan déclare que Quetzalcóatl a jeté son fils Nanáhuatl sur un bûcher, où il deviendrait le soleil, tandis que Tláloc a jeté le sien, Tecuciztécatl, qui est devenu la lune, mais qu'avant la transformation, Tecuciztécatl s'est réfugié pendant un certain temps dans un grotte (Oliver, 2009).

¹⁵⁰ Il convient de noter que dans certaines sections de ce document, la dénomination Azteca ou Mexica est utilisée de manière interchangeable pour désigner l'empire conquis par les Espagnols. En termes de mythologie, cela n'a pas d'importance, cependant, la différence est la suivante: les personnes qui ont quitté l'Aztlan (lieu à partir duquel les futurs mexicas auraient commencé leur migration vers le centre du Mexique), pendant leur pèlerinage, étaient considérées comme les Aztèques. Une fois installés dans le lac et commençant à fonder leur empire, ils furent appelés les mexicas.

Les grottes, les montagnes et la lune étaient des éléments fortement liés au culte de Tláloc. Ainsi, selon le *Codex Vaticano-Latino 3738* (cité dans Olivier, 2009), le « paradis de Tláloc », le Tlalocan, était situé sur la Lune. Les montagnes ont été conçues comme des réceptacles d'eau, et la formation de nuages avait lieu sur leurs sommets, donc elles étaient les demeures de Tláloc. Les grottes, où l'eau de montagne coulait, étaient également son refuge. Bernardino de Sahagún (cité dans FCAS, 2008: 6 traduction personnelle) décrit le rôle des collines dans son culte comme suit:

... les habitants de cette terre disaient que les fleuves sortaient du Tlalocan. Et ils disaient aussi que les montagnes qui émergent au-dessus de lui sont pleines d'eau et qu'à l'extérieur elles sont en terre, comme de grands verres d'eau, ou comme des maisons qui en sont pleines, et lorsque ce serait l'heure les montagnes se briseraient, l'eau à l'intérieur sortirait et cela inonderait la terre¹⁵¹.

Tlaloc est l'une des principales divinités méso-américaines parmi les Mexicains, les Toltèques et les Mayas. Il est considéré comme le dieu de la pluie, du tonnerre et de la montagne, responsable, avec la déesse de l'eau *Chalchihuitlicue* (déesse des fleuves et des mers), de contrôler toutes les eaux du monde. Il est également chargé de contrôler la croissance sur terre, ainsi que le monde aquatique des morts (Bingham et Roberts, 2010: 125). Dans d'autres régions du pays, il s'appelait également *Tlamacazqui* (donateur), *Xoxouhqui* (Celui qui est vert) et *Chaneco*.

8.7.3. Le culte de Tláloc

Dans le calendrier festif Mexica, le sixième mois, appelé *Atemoztli* (la chute d'eau) était consacré à Tláloc, célébré en janvier sur le calendrier grégorien, parce que « c'est alors que commencent d'ordinaire les éclats de tonnerre et les premières pluies au haut des montagnes » dit Sahagún (1880: 74). A ce moment, dit l'auteur « les satrapes de ces divinités se livraient à de grandes dévotions et à des pénitences, pour demander l'eau à leurs dieux, dans l'attente des pluies ». Lors de cette célébration, l'offrande se produisait comme suit:

Lorsque le tonnerre se faisait entendre, les satrapes s'empressaient d'offrir aux Tlaloque du copal et d'autres parfums et, fixant à leur place les statues de ces dieux, ils disaient qu'ils venaient d'arriver pour apporter la pluie au pauvre peuple. Ils faisaient

¹⁵¹ “...los habitantes de esta tierra decían que los ríos salían del Tlalocan. Y también decían que los montes que están fundados sobre él, están llenos de agua y que por fuera son tierra, como vasos grandes de agua, o como casas llenas de ella, y que cuando fuera necesario se romperían los montes, saldría el agua que está adentro y que anegaría la tierra”

alors vœu de fabriquer les images des montagnes appelées tepetl, parce qu'on les croit dédiées aux dieux de l'eau. Au seizième jour de ce mois, le peuple entier se préparait à faire les offrandes à Tlaloc et, pendant quatre jours, ils faisaient pénitence; les hommes et les femmes s'abstenaient les uns des autres.

Arrivés à la grande fête qui était célébrée le dernier jour du mois, ils coupaient des bandes de papier qu'ils attachaient de haut en bas à de longues perches que l'on fixait en terre dans les cours des maisons. On fabriquait en tzoalli les idoles des montagnes dont on faisait les dents avec des graines de Calebasse et les yeux avec des haricots appelés ayecotli. Immédiatement on leur présentait des mets en offrande et on les adorait (ibid).

Plus tard, le sacrifice des nourrissons eut lieu : « Après avoir veillé pour eux, chanté et fait de la musique, on leur ouvrait la poitrine avec un tzotzopaslli (bois en forme de couteau pour serrer la toile), sorte d'instrument semblable à un machete, dont les femmes se servent pour tisser; on leur arrachait le cœur et tranchait la tête, et le corps réparti entre tous était mangé. Les ornements dont ils étaient couverts étaient brûlés dans les cours des maisons » (*Ibid.*).

Au cours du sixième mois, des actes de gratitude eurent également lieu pour Tlaloc, dans les derniers jours de mai et la première quinzaine de juin. En cette période, où la saison des pluies commençait et où avait lieu la fin des récoltes irriguées dans le Grand Tenochtitlan, Tlaloc et Chalchiuhtlicue furent honorés, les remerciant pour leur abondance et célébrant la transition de la terre, pour le permettre de se reposer (FCAS, 2008: 7).

Lors de cette fête, les jeunes hommes et les hommes qui avaient fait preuve de bravoure se déguisaient en tloques et allaient de porte en porte pour demander de la nourriture, en particulier de *l'atole*, une boisson sucrée de pâte de maïs. Cette générosité célébrait l'abondance et la réciprocité du peuple avec les tloques, grâce à eux ils pouvaient obtenir les fruits de la terre. Pendant cette période, divers sacrifices étaient consentis. Un premier était le sacrifice des deux personnages représentant Tlaloc et Chalchitlicue, lesquels vivaient ensemble pendant 20 jours. Un deuxième réalisée dans les montagnes, où 10 à 15 nourrissons étaient sacrifiés.

les Indiens faisaient une grande fête en l'honneur des dieux de l'eau ou de la pluie appelés Tloque. Pour cette fête, ils cherchaient beaucoup encore au sein qu'ils achetaient à leurs mères. Ils choisissaient de préférence ceux qui portaient deux remous de cheveux sur la tête et qui étaient nés sous un bon signe. Ils prétendaient qu'ils formaient un plus agréable sacrifice pour ces dieux, afin d'en obtenir de la pluie en temps opportun. Ou les allait tuer sur des montagnes élevées que par vœu on avait choisies pour l'offrande. A quelques-uns d'entre eux on arrachait le cœur sur ces

montagnes; à d'autres c'était en certains points de la lagune de Mexico, l'un de ces points s'appelait Tepetzinco, monticule bien connu dans ce lac ; pour d'autres on faisait choix d'une élévation différente de la lagune appelée Tepepulco. Quelques-uns étaient sacrifiés sur le trou absorbant de Pantitlan. On tuait un bien grand nombre d'enfants chaque année sur les lieux que je viens de dire, et après leur avoir donné la mort, on les faisait cuire où on les mangeait (de Sahagún, 1880: 84).

Et un dernier sacrifice était réalisé dans le temple dédié à Tláloc, le dernier à minuit des *Etzacualiztli*, lorsque les captifs de guerre furent sacrifiés, et sur lesquels seraient déposés les corps des Tlatoques, sacrifiés peu après (Arqueología Mexicana, 2014 :).

Toute cette célébration était particulièrement intéressante, car en dehors des rites officiels accomplis par les prêtres, les gens du commun participaient en créant en masse les figures des collines, comme générateurs d'eau, et ils offraient également de la nourriture et du pulque (Matos, 2018: 33).

Seul un dieu créateur comme Tlaloc était digne de ce type de rituel, très peu, à part les quatre dieux créateurs, avaient accès à tant de gratitude humaine. Dans la figure de Tláloc, l'imagination convergait avec l'offrande, combinée à la richesse des terres mexicaines, dont la société était basée sur la guerre, mais dépendait principalement de l'agriculture (FCAS, 2008: 8).

8.7.4. Le « Tlaloc » de l'autre côté de l'océan

On raconte que Saint Isidore est né en Castille vers 1070 et est mort en 1130. Son parcours de vie a été raconté par Juan Diácono, au XIII^e siècle. Il affirme que le saint était un ouvrier agricole dans les environs de Madrid, et il a constamment interrompu son travail pour prier, tandis qu'un ange reprenait son travail et terminait pendant que l'autre priait.

Parmi ses miracles les plus connus, se trouvent: faire surgir une fontaine avec sa houe pour éteindre la soif de son maître, charger un fardeau de grains jusqu'à un silo pour le faire arriver intact tandis qu'une volée d'oiseaux affamés l'attaquait, nourrir un pauvre de sa marmite sans que son contenu ne diminue et, le plus connu, peut-être, ressusciter un enfant noyé dans un puits (Castellot 1788: 232).

Malgré l'énorme attention que l'histoire du saint suscite à la fois chez les religieux et les chercheurs, son historicité n'est pas claire et beaucoup doutent de son existence car il n'y a pas de

données concrètes pour le prouver. Cependant, l'importance de ce saint est immense, puisqu'il est devenu le patron de la ville qui allait devenir la capitale du royaume des siècles plus tard.

Madrid, à l'origine était un centre agricole, à la fin du V^{ème} siècle les Wisigoths décidèrent d'élever leurs fondations en hauteur au-dessus de la vallée de Manzanares, plus tard au début du VIII^{ème} siècle avec l'arrivée du califat sur la péninsule, les restes de ladite installation seraient récupérés par les Arabes, où ils construisirent un fort qu'ils appelèrent *Mağrīṭ* ou *Maḡrīṭ*, qui dérivait des mots "canal" et "abondance". Probablement à cause des eaux souterraines, des sources abondantes et des rivières qui permirent l'établissement et la survie de la population, et façonnèrent même la structure moderne de la ville, qui fut construite en suivant de près les bassins d'eau présents à l'intérieur (La Razón, 2014).

Ainsi, le lien entre un établissement agricole urbain productif et riche en plans d'eau, facilita l'établissement du culte de Saint Isidore après sa mort, le 15 mai 1130. Près d'un siècle plus tard, en avril 1212, son corps fut exhumé et transféré en l'église de San Andrés (Madrid) et y resta jusqu'en 1266. La dévotion du saint grandit et chaque année des processions eurent lieu sur ce site pour invoquer les pluies et avoir de bonnes récoltes. En 1528, son ermitage s'éleva où le saint continuera à réaliser des miracles, à la suite de quoi le pape Paul V, en 1619, publiera la Bulle de sa béatification avec la permission de Philippe III, un fervent fidèle du saint. À partir de ce moment, des célébrations annuelles eurent lieu en l'honneur de Saint Isidore. Sa canonisation viendrait en 1622 par le pape Grégoire XV et le roi Philippe IV, fixant la fête le 15 mai (Castellot, 1732: 233).

Initialement, les célébrations à Saint Isidore ont montré une relation intense entre l'eau et l'abondance. Dans les premières années, il était courant d'aller à la date de sa célébration pour « boire l'eau du saint » qui jaillissait d'une source attachée à l'ermitage de San Isidro, ainsi qu'un pique-nique dans les prés à côté de la chapelle. En conséquence, de nombreux stands de nourriture ont été installés pour vendre aux visiteurs une variété de nourriture afin qu'ils puissent profiter du pique-nique. Cela est visible dans la peinture de Francisco de Goya, « La pradera de San Isidro » (1788), qui dépeint la célébration à l'époque à la périphérie de Madrid. Ce culte attendra un apogée entre sa canonisation et le règne de Felipe V, qui établit le 15 mai comme une célébration obligatoire dans toute l'Espagne. Son culte était notamment lié à la demande de protection contre les scénarios de sécheresse, les pénuries de cultures et la stérilité des champs, mais aussi aux agriculteurs et à tous les métiers liés au secteur agricole (Castellot, 1788: 234).

Le culte de Saint Isidore avait de nombreuses similitudes avec celui de Tláloc, de la même manière que de nombreux rites célébrés en l'honneur de diverses divinités de fertilité dans le monde. Par exemple:

- Perkūnas, l'une des divinités les plus importantes du panthéon mythologique de la mer Baltique, responsable du tonnerre, de la pluie, des montagnes, des chênes et du ciel.
- Indra, divinité et figure centrale de l'hindouisme en Inde, dieu de la guerre, de l'atmosphère, du ciel visible, des tempêtes et des éclairs, de son éléphant, Airavata, il fait décharger sa pluie.
- Long Wang, ou le Roi Dragon, est le roi chinois de la mer, possesseur de son propre ciel où il commande et contrôle toutes les créatures dans l'eau. Il est chargé de fournir la pluie et les vents, et de la ramener sur terre par ordre de l'empereur de Jade.
- Amaru, ou "grand serpent" en langue quechua, est la divinité aymara liée aux eaux des canaux, des rivières et des sources qui arrosaient les terres agricoles des anciens Péruviens. Animal hybride au corps de serpent, aux ailes d'aigle et tête de lama.
- Marna (s), le dieu principal de l'ancienne ville de Gaza, considéré comme le dieu de la pluie, des céréales et de la fertilité, dont le culte a été invoqué contre la faim.
- Iansán, femme Orisha des religions afro-brésilienne et afro-cubaine, en charge des vents, ouragans et tempêtes, règne sur les esprits des morts, possesseur de cimetières, en charge de favoriser la fertilité.
- Airón, une divinité hispanique avant la conquête romaine, responsable des eaux souterraines, des puits et des lagunes, était également considérée comme une divinité des enfers et représentait la mort, car les âmes des morts étaient piégées dans les profondeurs.

Dans la plupart de ces visions du monde (qui ne sont que quelques-unes, mais en y regardant de plus près, il est possible de trouver dans la plupart des cultures une histoire sur les divinités liées à la pluie, à l'eau et à la fertilité), l'eau est un élément sacré qui descend des nuages pour fournir du liquide essentiel de la vie, contrôlé par une figure mythique qui nourrit les cultures et les peuples qui le servent.

Le culte chrétien de Saint Isidore est la continuation de croyances plus anciennes, remontant à des contextes ancestraux et préhistoriques où les paysans ont essayé de signifier les processus naturels dans des idées simples, dogmatiques et cycliques qui ont façonné d'éventuels cultes pour demander la clémence et la stabilité climatique et ainsi pouvoir continuer à se nourrir. Les divinités

mentionnées, ainsi que celles de tous les peuples qui en ont créé un pour justifier les phénomènes climatiques, sont liées à l'un des besoins les plus fondamentaux de la vie humaine: la nourriture. Surtout lorsque les sociétés n'ont pas pleinement développé les cultures et la domestication, elles dépendent donc entièrement des pluies, des sécheresses, des chutes de neige, des vents et des courants d'eau. En raison de ces facteurs, les célébrations de divinités impliquent des danses, des repas et des sacrifices rituels, tous liés à l'abondance fournie par les pluies.

Figure 54 Représentations de Tláloc et Saint Isidore.

 <p>Tláloc, Dieu de la pluie. Codex Borgia. © Wikimedia Commons S.XV</p>	 <p>Monolithe de Tláloc, Musée d'anthropologie Il mesure 7mts et pèse 168 tonnes 3ème siècle après JC</p>	 <p>San Isidro Labrador, fin 18e-début 18e siècle. Statuette en bois sculpté et polychrome. © Museo Soumaya</p>
 <p>Le culte de l'eau, réalisé du 15 au 16 août. les Mazahua font des offrandes à l'eau et dansent autour d'un lac ou d'une rivière. Cultura Mazahua © 2010.</p>	 <p>Tláloc: L'eau, origine de la vie. Section des travaux hydrauliques dans "le Cárcamo de Dolores", Diego Rivera. 1951. © drones-mx.com</p>	 <p>Tláloc, derrière quetzalcoatl. Dartmouth College © 1934.</p>

8.7.5. La transformation

Bien que de nombreux saints chrétiens remplaçaient les divinités indigènes dès le premier moment où les frères franciscains ont commencé le travail d'évangélisation, au XVI^e siècle, le cas de Saint Isidore, remplaçant du Tlaloc, était assez particulier car il n'était pas un substitut immédiat. Au contraire, il a apparemment parcouru un long chemin avant sa forme "finale".

Cette relation mécanique supposée dans la substitution mythologique préhispanique, au début de la colonisation, doit être examinée avec précaution si l'on considère que le processus de substitution a été assez tardif. Il n'y a aucune représentation connue de San Isidro, que ce soit dans la peinture ou la sculpture datant de ce premier moment de colonisation, ni aucun temple érigé en l'honneur du patron de Madrid. Ce qu'ils affirment (Monterrosa et Talavera, 2002: 63), c'est que probablement « son parrainage de l'agriculture mexicaine date du XVII^e siècle, c'est-à-dire depuis sa sanctification, car ce fait en Nouvelle-Espagne a été la cause de grandes célébrations, d'autant plus parce que quatre saints espagnols ont été canonisés en une seule cérémonie ».

Initialement, lorsque Hernán Cortés atterrit au Mexique, avec ses soldats, différents saints furent mentionnés qui, dès le départ, auraient pu supplanter le culte de Tláloc. Selon Merlo (2009), il y a deux saints qui auraient pu être liés à l'eau et qui ont eu une grande importance dans la suppression du culte du dieu indigène: Santiago Apóstol (Saint Jacques l'apôtre) et San Juan Bautista (Saint-Jean-Baptiste).

Le premier d'entre eux était Santiago el Mayor, connu simplement sous le nom de Santiago Apóstol, qui a donné son nom à la ville galicienne (Saint-Jacques-de-Compostelle) et qui, au XVI^e siècle, a connu le plus grand culte religieux de toute la péninsule. L'apôtre était considéré comme le patron et le protecteur de l'Espagne, principalement pour la reconquête des terres occupées par les musulmans, dont le cri de ralliement avant chaque charge offensive contre les Arabes¹⁵², "*¡Santiago y cierra España!*" (Santiago, et l'Espagne à l'assaut!)", est devenu populaire et est demeuré comme une forme d'adoration et, plus tard, comme un symbole d'identité. Au cours du XVI^e siècle, le culte du saint était si important dans la tradition ibérique qu'au début du XVII^e

¹⁵² Parce qu'ils ont pu récupérer la péninsule, avec le soutien du saint, il remporta le titre de "*Santiago Mata-moros*" (Saint Jacques le tue-maures).

siècle, Felipe IV et le pape Urbain VIII décrétèrent officiellement que l'apôtre Santiago devrait être considéré comme le seul et unique patron de la nation espagnole (Cervera, 2016).

Dans la conquête du territoire américain, il joua également un rôle très important. Si elle est soigneusement analysée, la présence de Saint Jacques est plus grande là où la résistance indigène était forte. Deux régions peuvent l'illustrer: Querétaro et Tlatelolco. Toutes deux, après avoir été conquises, ont été baptisées du nom de Santiago, et des temples furent érigés en son honneur. A l'époque de la seigneurie espagnole en Amérique, l'identification d'une ville ou population avec un saint, nous dit Martínez (1997: 89), était courante. Les municipalités, de droit, pouvaient voter, élire et prêter serment sur certains saints comme patrons de leurs communautés.

La ville de Santiago de Querétaro, municipalité et capitale de l'État de Querétaro, fut fondée en 1531 après la défaite des peuples indigènes en résistance contre la christianisation, selon une légende locale, alors que la bataille se déroulait, une éclipse s'est produite et dans l'obscurité est apparue le saint dans le ciel, comme un signe de soutien pour les conquérants, en leur faisant savoir qu'il était de leur côté. Après avoir gagné, les conquérants ont érigé le temple et le couvent de la Sainte Croix en son honneur, à l'endroit où la bataille avait eu lieu. Un autre des endroits où le culte a prévalu était dans la capitale du pays lui-même, Mexico, dans la région de Tlatelolco, qui a été un espace important de résistance indigène lors de la conquête de Tenochtitlán; car c'est là que l'empereur Cuauhtémoc s'était réfugié et avait été capturé. Après la défaite indigène, le site fut rebaptisé Santiago Tlatelolco. Il convient de mentionner que le culte de Santiago était si important que de nombreux endroits au Mexique furent nommés plus tard de cette manière, car il était également l'un des principaux mécènes de la tradition franciscaine qui débarqua au Mexique. Son culte fut étendu grâce à l'arrivée de moines qui se repartirent sur tout le territoire de la Mésoamérique et de l'Aridoamérique.

Or, selon Saint Marc, "Jacques et son frère Jean, fils de Zébédée, que (Jésus) appela *Boanerges* (c'est-à-dire "Fils du Tonnerre")" soi-disant en raison de son caractère impétueux et belliqueux contre les non-croyants, étaient tous les deux un symbole de résistance et de propagation du christianisme. Hernán Cortés utilisait son image comme bouclier protecteur dans ses batailles au Mexique, comme c'est le cas de la bataille de Centla, où Bernal Díaz del Castillo raconte que juste au moment où le peuple indigène Chontal était sur le point de vaincre les envahisseurs, Cortés apparut « agile, fougueux sur un cheval blanc, et s'en prenant aux Chontales,

qui étaient sur le point d'infliger une puissante défaite aux Hispaniques; l'apparence miraculeuse inversa le combat et Don Hernán sortit gagnant » (Merlo, 2009: 65).

Dans la tradition médiévale, le « fils du tonnerre » était appelé ainsi non seulement à cause de son caractère tumultueux et à cause de sa personnalité furieuse, qui menaçait constamment du « feu du ciel » ceux qui s'opposaient à ses mandats, mais aussi parce que, étant l'un des douze apôtres, un pêcheur qui avait passé sa vie sur l'eau du lac de Tibériade, annonçait la vie éternelle que Jésus lui avait enseignée (de Prada, 2010).

Cette dimension « aquatique » et guerrière du saint permet de créer un lien entre le mythe chrétien et le mythe indigène. Les indigènes virent dans le « Fils du Tonnerre » un équivalent de leurs divinités chargées de la pluie. Santiago, cavalcadant son cheval avec son épée brillante, accompagné de la flamme de l'épée, impressionne la population indigène qui s'approprie la figure du saint. Ce culte est encore visible dans certaines localités, comme Chignahuapan, dans l'État de Querétaro, où la place principale est l'église dédiée à Santiago Apóstol, qui date du XVII^e siècle, et sur la façade de laquelle apparaissent encore sur les avant-toits en pierre latéraux, des serpents qui dénotent le caractère indigène lié à la terre et à la pluie. On pense qu'à cette époque, les indigènes croyaient qu'en frottant les sabots du cheval, les éclairs provoquaient la pluie (Capponi, 2006).

Dans d'autres régions d'Amérique latine, comme la région andine, le saint est également vénéré entre les mois de juillet et août, lorsque les fêtes d'Herranza ou marquage de bétail - également connu sous le nom de Santiago - sont célébrées, pour remercier la terre et les apus tutélaires (les apus sont les montagnes adorées par les indigènes de Cusco) et demander au saint (en tant que propriétaire de la pluie) de fertiliser les pâturages et de faire reproduire le bétail. Il est le saint patron des paysans de différentes régions (Choy, 1958).

Le deuxième saint, associé à l'eau et qui a puissamment attiré l'attention des indigènes est Saint Jean-Baptiste. Ce saint, selon la Bible, était un cousin de Jésus, chargé de baptiser les non-croyants et qui a lui-même célébré le baptême de Jésus dans le Jourdain. Sa présence est fortement liée au monde aquatique, dans ses représentations se retrouvent constamment les fleuves, les eaux, les tempêtes. Un autre élément fondamental qui permit l'assimilation du saint par les peuples autochtones était que l'Église institua sa fête le 24 juin, quelques jours après le début exact du solstice d'été, lorsque le régime des pluies est déjà manifeste et qu'arrivent les sécheresses (Castellot, 1732: 249).

Avant le début du christianisme, la figure de Jean-Baptiste était centrale, on croyait, par exemple, qu'il était le fils même de Dieu, Jésus-Christ, pour le travail infatigable qu'il accomplissait pour convertir les pharisiens et les non-croyants, par sa prédication et baptêmes massifs dans les eaux du Jourdain. Il est également l'un des rares saints dont la naissance est célébrée par l'Église catholique, puisque sa mère, Sainte Élisabeth, a reçu le Saint-Esprit et grâce à lui a pu le concevoir malgré sa stérilité (Castellot, 1732: 238). Ainsi, dans la tradition médiévale, il fait l'objet d'un culte qui le lie à la productivité de la terre, à la fertilité et à l'abondance.

Étant donné que l'eau est un élément symbolique très important dans le cas de San Juan, de nombreuses traditions enracinées dans les communautés autochtones mexicaines contemporaines, résultat de processus de syncrétisme, relie ce saint aux pluies et aux récoltes, telle est le cas des Mayos, des Yaquis et des Tarahumaras dans le nord du pays.

Mais, le culte a commencé dans les communautés du centre du pays, dont les habitants acceptèrent San Juan Bautista comme patron étant donné ses liens avec la campagne, l'eau et les cultures. À certains endroits, Merlo (2009) nous dit que le culte s'est développé en raison de la présence de sites sacrés associés à la germination de l'eau, ou bien lorsque des demandes ont été faites aux dieux de l'eau. San Juan finirait par assumer le rôle attribué à Tláloc, serait chargé de créer ou d'appeler les nuages, apportant de bonnes eaux (pas des tempêtes) et générant ainsi de bonnes récoltes.

Un exemple clair apparaît dans la ville de Xicotepec, dans la Sierra Norte de Puebla, dont la paroisse est dédiée au saint, fondée en 1571 par des frères augustins, mais reprise par les franciscains, et inaugurée par l'évêque de l'époque, Fray Juan de Zumárraga. Ce site était le carrefour exact de deux ruisseaux abondants, où se tenait le culte préhispanique de Xochipilli (seigneur des fleurs et végétation abondante), d'où son nom de Xochipila. Avec l'arrivée des Espagnols, le culte a été transformé et les processions indigènes consacrées au dieu commencèrent à avoir lieu entre le 23 et le 25 juin en l'honneur de San Juan. Le rite comprend des danses, des visites et l'accès à l'espace devant la fontaine d'eau et la visite au teponaztle préhispanique (un instrument de musique, d'origine mésoaméricaine utilisée par les Aztèques, semblable à un tambour, mais avec une fente) au son duquel dansent les indigènes Totonac, Otomi, Tepehuas, Huastecas et Nahuas qui viennent à la procession avec des fleurs et des offrandes de nourriture. La fête se termine par un repas copieux auquel participent tous les paroissiens. Selon Merlo (2009: 67), en Mésoamérique, Saint Jean-Baptiste est présent en tant que mécène dans les villes où l'eau

est abondante ou dans celles qui en manquent. Occupant le même endroit que Tláloc, comme source de vie et d'abondance.

Le remplacement de Saint Isidore en tant que patron substitut de Tláloc, est susceptible de se produire dans un deuxième moment, déjà entré au XVII^e siècle, au cours d'un deuxième moment de l'histoire de la vice-royauté, jusqu'à sa canonisation en 1622, alors qu'en Espagne, Felipe VI fit de lui son patron, et la responsabilité de l'agriculture ibérique lui incombe. Ce culte allait s'étendre au continent américain en raison du culte mis à la mode dans le royaume, et, surtout, pour sa grandeur religieuse, qui, la même année avait vu la montée de quatre saints au ciel catholique, grâce au décret du Pape.

Dans la vice-royauté de la Nouvelle-Espagne, le culte de Saint Isidore, ainsi que de nombreux autres saints, fait partie de l'élection des saints patrons, une tradition qui est devenue populaire depuis le seuil du 16^e siècle, à la suite d'une série des pratiques européennes. Face à un scénario « de crise caractérisé par l'augmentation brutale de l'angoisse collective, la recherche d'une ressource céleste ou l'obtention d'une explication surnaturelle. Le choix du saint patron pouvait être utilisé pour conjurer la malchance ou, une fois la terreur apaisée, pour remercier le saint qui procurait le salut » (Ragón, 2002: 362).

De nombreuses villes ont sélectionné leurs saints patrons en fonction de leurs besoins ou de leurs craintes. Le premier cas où Saint Isidore est mentionné se trouve dans la ville de Puebla, en 1638, qui eut une acceptation sans précédent. Après avoir été nommé patron de la ville, un groupe de citoyens a décidé de fonder une confrérie en son honneur afin de pouvoir donner plus de splendeur à son culte (*idem*, 380). Parmi les Mixtecos, par exemple, l'instauration de fêtes religieuses catholiques célébrées au début de la saison des pluies, comme les festivités de San Marcos (25 avril), Santa Cruz (3 mai), Saint Isidore (15 Mai), San Antonio (13 juin), San Juan (24 juin) et San Pedro (29 juin) s'inscrivent dans la continuité des rites de pluie pratiqués à l'époque préhispanique. Et ils furent créés au milieu du XVIII^e siècle, par les confréries missionnaires venues fonder des établissements chrétiens (García, 2013). À Guanajuato, dans la seconde moitié du XVII^e siècle, est présent le culte de Saint Isidore et d'autres saints (San José, Santiago Apóstol, San Valentín, San Roque, San Nicolás Tolentino et San Cristóbal de la Barranca), gestionnaires ou protecteurs face aux catastrophes, tremblements de terre et tempêtes, comme en témoigne Flores (2009: 234).

Son culte au Mexique s'est élargi en raison de l'énorme ferveur que suscita en Espagne l'idée que le saint, après sa première manifestation de sainteté publique, s'était employé à trouver des eaux souterraines et à ouvrir des puits sur les pierres dures (Joseph de la Cruz, 1790). Il devint alors une figure clé venue synthétiser les rites et les cultes offerts à Tláloc. Compte tenu de la vocation agricole majoritaire du pays, il s'impose à cette époque comme le saint préféré de nombreuses régions où son culte reste ancré. Dans les villes métisses hispanophones où le Saint fut établi, son rite est un mélange de la tradition préhispanique avec des éléments de la tradition catholique européenne. Ces rites qui commencèrent à se mélanger au XVIIe siècle, sont encore préservés au Mexique aujourd'hui, bien que sous une forme atténuée, à côté de et mélangés avec des cérémonies chrétiennes.

Beutler (1973: 101), rappelle que lors de la culture du milpa (système agricole traditionnel consistant en une polyculture (maïs, haricots et courges)), dans les villes de San Nicolás de los Ranchos, San Bernardino Chalchihuápan et Tepeaca, dans l'État de Puebla, les anciens rites de récolte sont généralement utilisés; par exemple, le grain de maïs est confié dans des prières à la protection de Dieu, de la Vierge, ou de Saint Isidore, le saint patron castillan des agriculteurs, qui protège la jeune semence. Ou, lorsqu'on dépose la graine, on prie « San Isidro labrador, / ayúdanos a trabajar » (San Isidro Labrador, / aidez-nous à travailler), et « San Isidro labrador, / quita el agua y pon el sol » (San Isidro labrador, / arrête l'eau et fais venir le soleil) pour éviter les inondations.

Dans certains rites de San Isidro, effectués dans les communautés Mazahua de l'État de Mexico, il est toujours possible de trouver deux éléments centraux du culte de Tláloc: la lagune et la milpa, des espaces sacrés où la communauté se réunit chaque année pour demander à Saint Isidore une bonne saison. Dans ce rituel, le sacrifice des oiseaux, l'utilisation d'encens et de copal, l'offrande de fleurs et de cires, le nettoyage des instruments de travail et des bâtons comme symboles de fertilité sont toujours présents (Maya, 2016: 135). Tous ces symboles datent d'avant l'arrivée des Espagnols sur le territoire, et dénotent un culte des saints et des représentations catholiques qui ont changé de nom, mais ont conservé leur format et leur essence.

Il ne fait aucun doute que la relation qui existe toujours entre les rites religieux, en tant que tels, décrits par les premiers chroniqueurs, et les festivités de Saint Isidore, est très étroite, notamment en ce qui concerne l'origine du mythe, les pluies, la récolte et les cours d'eau. Cette correspondance que les peuples paysans ont entretenue, étant donné la relation étroite avec la

nature et son environnement, est toujours présente dans de nombreuses communautés mexicaines où il est courant d'entendre encore « San Isidro Labrador, quita el agua y pon el sol » (San Isidro Labrador, arrête l'eau et fais venir le soleil), implorant, ses faveurs, de la même manière que l'on implorait Tlaloc.

8.7.6. Clôture: la formation d'un culte chrétien basé sur une divinité préhispanique.

Comme nous l'avons rapidement vu à travers quelques exemples, le processus d'évangélisation passait inévitablement par la substitution des dieux indigènes et de leurs rituels respectifs à l'établissement d'hagiographies ou de symboles iconographiques chrétiens soutenus dans des parallélismes qui permettaient le transfert du culte dans l'un par la croyance en l'autre. Bien que nous n'ayons abordé que quelques exemples, de nombreux saints se sont installés sur le territoire mexicain. Monterrosa et Talavera (2002), considèrent l'existence d'une quarantaine de saints, dont les rites religieux, les attributs et les lieux de culte permettent de trouver soit un syncrétisme soit, du moins, un parallèle avec les divinités indigènes.

De cette manière, il est donc inévitable de souligner comment ces attributs et histoires de vie sont le résultat d'un renforcement du syncrétisme religieux et en même temps ils le génèrent). Il ne faut pas oublier que la religion mésoaméricaine est d'origine syncrétique, conséquence d'un long processus avec des apports de traditions des différentes tribus, du fait des invasions et des conquêtes, mais aussi parfois en raison de la diffusion pacifique d'éléments culturels qui ont prévalu grâce à leur propre prestige. Dans ces conditions, il semblait tout à fait normal d'adopter un nouveau culte, sans pour autant renoncer aux précédents (Stresser-Péan, 2013).

Le travail des évangélistes était d'une importance primordiale en ce sens. Car même sans connaître l'évolution et l'ouverture de la religion indigène, ils comprirent que l'acceptation de la nouvelle religion passait nécessairement par le culte des divinités liées au rythme de leur existence, de leurs besoins fondamentaux et de leurs attentes. C'est à ce moment particulier que la vie des saints et de leurs cultes est intervenue. Les évangélistes ont dû chercher dans les récits indigènes les caractéristiques et les œuvres de chacun des dieux, les domaines où ils étaient efficaces et les façons dont ils agissaient, afin, par conséquent, d'établir de nouveaux symboles qui permettraient de véhiculer à la fois la langue et la ferveur religieuse chrétienne. Ce sera chez les saints que se concrétiseraient les pouvoirs protecteurs des dieux indigènes, en eux convergeraient

un nouveau processus de mémoire et d'oubli, une mémorisation qui verrait chez les saints les nouveaux patrons à qui s'en remettre, et un processus d'oubli des dieux qui n'ont pas réussi à les protéger des calamités qui se produisirent lors de la conquête de Mexica.

L'échange iconographique dut évidemment subir des adaptations afin d'être plus attractif pour les communautés autochtones. Les récits de la vie des saints reçurent des caractéristiques qui ne leur étaient pas originales, et même, dans certains cas, impensables sous le regard papal sévère.

Si pour les indigènes la « vie » des dieux, c'est-à-dire l'existence même, était ce qui donnait un sens à leur croyance, dans le cas chrétien, c'était la mort du saint. Depuis ce moment, le sens et la "vraie" vie de celui-ci commençaient. C'est-à-dire qu'un saint ne peut être reconnu comme tel sans que sa condition (sainteté) soit reconnue d'abord, et pour cela la présence de miracles est nécessaire, qui apparaissent généralement *post-mortem*. Sans miracles produits par leur médiation, il n'y a pas de culte, ce sont ceux qui donnent un sens à la légende catholique et la croyance que grâce à ces intermédiaires une intercession divine est possible. Les saints travaillent grâce à la puissance de Dieu.

À travers les saints, une dimension plus culturelle fut inscrite dans les cultures indigènes mexicaines, car ce sont des êtres divins impliqués dans les activités humaines dont dépend le travail des hommes et des femmes, la fertilité et la productivité des animaux domestiques et des cultures. Par l'intercession divine, ils protègent contre les maladies, les catastrophes et les dangers, veillent sur les peuples qui les choisissent comme patrons, éloignent les phénomènes naturels indésirables et fournissent ceux dont l'homme a besoin. Toutes ces caractéristiques rendirent les saints très populaires et appréciés, permettant un remplacement éventuel des anciens dieux (Gómez-Arzapalo, 2011).

La vie des saints permit aux dieux de disparaître sans que la dimension quotidienne de la religion ne disparaisse. L'une des caractéristiques de la religion Mexica était que la terre était un espace où les dieux, les hommes et la nature convergeaient, et ces niveaux se croisaient et interagissaient en permanence, de sorte que les possibilités ontologiques étaient immenses et passaient par l'établissement des ordres sur le plan social, politique et économique sans véritables frontières entre l'un et l'autre. Les saints, opérant dans la vie quotidienne, en s'occupant de problèmes spécifiques tels que la santé, la tempête, la récolte et la prospérité matérielle, ont maintenu cette convergence du divin avec le terrestre. Par conséquent, ils furent acceptés d'une manière relativement simple. Bien que la structure religieuse soit différente, les réponses aux

problèmes quotidiens de la vie communautaire terrestre étaient prises en compte par le niveau divin.

Si le panthéon indigène préhispanique a été progressivement démembré avec la conquête, les activités économiques ont continué de fonctionner (malgré l'imposition de l'esclavage selon le modèle de l'*Encomienda*), et les pratiques de survie agricole étaient essentielles dans toute la colonie. Pour cette raison, les rituels invoquant la productivité et la protection des cultures se sont poursuivis, mais avec des modifications évidentes. Au lieu d'honorer Tláloc, plusieurs saints ont pris sa place.

Dans le cas de Tláloc, le manque de documentation ne permet pas d'établir des liens plus étroits et renforcer la continuité temporelle dans la conversion de la divinité indigène en saint. Cependant, il est possible de voir comment le personnage s'adapte aux exigences d'une société qui a nécessairement transformé ses modèles culturels. San Isidro, après plusieurs tentatives de saints liés à l'eau, pourrait être plutôt établie par la politique religieuse, sans empêcher l'affinité narrative de son histoire avec celle de Tláloc de jouer un rôle important. Les deux personnages ont partagé leur présence dans les cours d'eau, l'attribution de pluies après les demandes de la communauté et, enfin, le pouvoir de donner la vie, soit par la récolte, soit en créant les conditions pour le développement de la vie sur terre ou grâce à des guérisons miraculeuses (dans le cas du saint Catholique) (Fernández, 2001: 43). À terme, la dimension mythologique cédera complètement et le nouveau caractère sera refondé, autour de l'idée du monde rural et paysan.

Tláloc, en tant qu'entité divine dont les fonctions spécifiques correspondent aux besoins historiques spécifiques de ceux qui les adorent, cède la place à Saint Isidore, dans lequel la dynamique communautaire qui leur donne une identité sera maintenue; de la même manière que cela s'est produit dans le culte des divinités préhispaniques. C'est-à-dire une participation collective intense à des activités où tous les acteurs participent et où les références communes sont à la charge du groupe: travail, fête, plaisir, dépenses et bénéfices d'une bonne récolte. Ainsi, c'est la même logique interne que celle de la mythologie Mexica, liant les aspects économiques, politiques, sociaux et religieux, qui fusionnèrent dans une forme spécifique d'existence sociale, en répondant aux besoins particuliers de la population. Chez Saint Isidore, les rituels et pratiques indigènes préhispaniques convergeront, assurant la continuité entre le passé polythéiste et un avenir monothéiste.

Le remplacement des dieux par des saints catholiques, comme ce fut le cas dans trois des histoires que nous avons abordées ici, était une mesure appropriée qui permit aux peuples autochtones, vaincus et dépossédés de leur référent mythique, de trouver un autre type de soutien religieux pour affronter toutes les questions liées à la vie, tant dans leur dimension biologique et naturelle que dans leur dimension morale.

Bien que Tláloc ait perdu sa place sur l'autel religieux mexicain, dans la vision du monde mexicaine, il continue d'avoir un rôle important, à l'heure actuelle, il est toujours possible de trouver des manifestations et des représentations matérielles de la divinité, comme c'est le cas de la source « Agua, Origen de la vida », une petite partie de l'œuvre hydraulique « El Cárcamo de Dolores », réalisée par Diego Rivera en 1951. La fontaine est frappante pour représenter Tláloc allongé sur l'eau, avec deux têtes qui regardent la bouche ouverte vers l'intérieur du Cárcamo. Dans la main droite de cette divinité de la pluie, deux énormes épis de maïs dépassent de l'eau, tandis que sa main gauche sème les grains de cette même plante. Dans la scène, qui est également spectaculaire appréciée d'en haut, il y a des champs de maïs sur lesquels il pleut.

Un autre des bâtiments où la présence de Tláloc occupe l'espace est le bâtiment Anahuacalli, où Diego Rivera lui-même représente le dieu dans une fresque en mosaïque qui se connecte avec les escaliers qui descendent vers un miroir d'eau. D'autres représentations contemporaines peuvent être trouvées sur les peintures murales de José Clemente Orozco entre 1932 et 1934 au Dartmouth College dans le New Hampshire, où Tlaloc apparaît avec un corps humain et deux serpents façonnant son masque. Avec d'autres divinités telles que Xipe-Totec et Tezcatlipoca, le muraliste symbolise en eux un pouvoir alchimique qui participe à la transmutation spirituelle du héros humain.

Dans les peintures murales de Francisco Eppens, de la Faculté de médecine, Tláloc et Coatlicue apparaissent dans des représentations métisses, entre une mère indigène et un père ibérique, ancêtres du Mexique contemporain. Sur le même campus, dans la mosaïque murale Juan O'Gorman de la Bibliothèque centrale, Tláloc apparaît au centre avec les mains ouvertes offrant une graine, dans une main, et du sang, dans l'autre.

La présence de Tlaloc, ainsi que des autres divinités, n'est pas seulement due à la résurgence du nationalisme mexicain au début du XXe siècle, mais à la présence permanente du syncrétisme comme mode de vie. En dépit d'être un pays éminemment catholique, il semble y avoir une anhistoricité qui provoque la convergence des indigènes préhispaniques avec la construction

occidentale du Mexique. Dans la figure des dieux continuent d'apparaître les mélanges de l'immuable et du mourant, de l'essentiel et du contingent, la continuité culturelle du passé préhispanique et du présent postcolonial convergent de façon synchrone. La culture mexicaine moderne continue d'adorer ses dieux, soit directement, soit par le biais d'autres symboles religieux.

8.8. Cinquième histoire: *La Llorona*

8.8.1. Introduction

L'une des différentes formes que prend la peur chez les enfants (et les adultes) au Mexique est peut-être le fait d'imaginer la présence d'une femme recouverte d'un voile blanc qui appelle ses enfants avec des cris déchirants au milieu de la nuit. Une grande partie de la population latino-américaine a entendu l'histoire de *La Llorona*, qui est probablement l'histoire mexicaine la plus connue sur tout le continent.

À l'origine un mythe dérivé de la vision du monde aztèque, avec l'arrivée des colons et la conquête du territoire a pris un nouveau format, la légende, et il est demeuré comme tel depuis. L'importance de l'histoire est telle que la grande majorité de la communauté hispano-américaine la connaît, et à partir d'elle a été créée une sorte d'identification avec les formes sociales du passé, avec certaines traditions culturelles ou même avec les personnages qu'elle contient; à la suite d'un processus de socialisation politique et historique. Dans le même temps, de multiples représentations contemporaines en ont émergé dans tous les domaines.

Il existe actuellement un nombre croissant de publications sur le mythe et la légende quels que soient leurs objectifs (académique, moral, didactique ou ludique). Le nombre de créations artistiques liées au mythe est également énorme, avec des films (nationaux et internationaux, le plus récent étant la production hollywoodienne de *La Malédiction de La Llorona* début 2019, ou encore le film guatémaltèque *La Llorona*, réalisé par Jayro Bustamante en 2019), la peinture, le théâtre, la danse, les jeux vidéo et la musique. Tous ces domaines indiquent la grande importance que la société mexicaine attribue à l'histoire, ainsi que l'énorme succès commercial et la demande populaire sans fin.

Cette histoire a joué un rôle clé dans l'élaboration des archétypes et des modèles féminins du Mexique colonial jusqu'au XIXe siècle, lorsqu'elle révèle son énorme potentiel pour connecter la culture populaire et l'élite à travers différents récits et versions, à travers la tradition orale et plus tard l'écrit, ce qui facilitera sa diffusion avec l'arrivée de la presse et des programmes d'alphabétisation populaire. L'histoire permet un grand nombre de lectures qui ont été renouvelées, selon les nouveaux éléments qu'elle intègre. Dans l'histoire convergent les valeurs sociales,

morales et religieuses, ce qui a permis une normalisation du "caractère mexicain", comme on le verra dans les pages suivantes.

8.8.2. L'origine

L'histoire de *La Llorona* remonte à l'époque précolombienne, en plein essor de la civilisation Mexica, elle s'est étendue territorialement peu à peu avec l'arrivée des conquistadors et, grâce à la présence de l'Espagnol, elle a progressé jusqu'à la frontière nord du Mexique (à l'époque des États du Mexique, de la Californie jusqu'au Texas) et atteint la pointe sud du continent (Chili et Argentine). L'histoire que nous connaissons aujourd'hui se déroule comme suit:

Une très belle femme tombe amoureuse d'un homme avec lequel elle a plusieurs enfants. Finalement, l'homme lui est infidèle et l'abandonne. Une nuit, la femme, dans une crise de folie, assassine ses enfants en les jetant dans une rivière et le courant les fait disparaître. Par la suite, la femme perd la raison et erre indéfiniment à la recherche de sa progéniture. À titre de punition, elle est condamnée à errer éternellement à la recherche des enfants qu'elle a immolés. La nuit, la femme apparaît, vêtue de blanc, le visage couvert, en les cherchant, hurlant de façon terrifiante « Oh, mes enfants! » Selon l'histoire, la femme augure la mort de quiconque ose la regarder dans les yeux.

La version la plus ancienne de cette histoire apparaît dans une dizaine de documents historiques, dont deux chroniques se distinguent, celle de Fray Bernardino de Sahagún, dans son quatrième volume de *L'histoire générale des choses en Nouvelle-Espagne* et celui de Fray Diego Durán, dans son *Histoire des Indes de la Nouvelle-Espagne et des îles de la terre ferme*. La légende y est encadrée dans un contexte préhispanique très large, faisant partie des présages présumés qui ont annoncé la fin de la civilisation Mexica et de l'empire de Tenochtitlán.

Selon Durán (1867: 524-532), Moctezuma, préoccupé par l'arrivée d'étrangers sur les côtes de son empire, et compte tenu de leur avancée vers son royaume, ordonna de convoquer divers groupes à son service pour lui faire part de leurs connaissances et lui faire part du danger que cette arrivée représentait. Chaque groupe de personnes lui révéla un présage. Le premier groupe, composé des préposés (ceux qui président ou commandent dans une communauté religieuse) et des *tequitlatos* (les administrateurs chargés de distribuer les hommages), lui raconta le présage suivant: le temple de Huitzilopochtli était attaqué par un incendie qui transforma tout le temple en

cedres, même s'il était en pierre, et fit disparaître la figure de la divinité. Le deuxième groupe, composé de femmes sages très âgées, lui dit que dans leurs rêves ils avaient vu une rivière se précipiter et entrer par la porte principale des appartements royaux, et que tout s'effondrait furieusement sur son chemin, dévastant les fondations de ses temples, de ses places et des chambres de ses sujets, qui, terrorisés, s'enfuirent vers les montagnes. Un troisième et un quatrième groupe, constitués respectivement de prêtres du royaume et de sorciers des terres environnantes, refusèrent d'informer l'empereur de ce qu'ils savaient, raison pour laquelle ils furent condamnés à la prison et à la peine de mort pour famine.

Cette information peut être complétée par les chroniques de Diego Muñoz Camargo, qui dans son "Histoire de Tlaxcala" déclare que d'autres signes-présages sur l'arrivée des Ibères qui se répandaient parmi les communautés du royaume étaient: une décennie avant la conquête avait commencé à apparaître la nuit une flamme qui provoquait la terreur parmi les indigènes; La foudre avait frappé le temple érigé en honneur de *Xiuhtecutli* (dieu du feu et de la chaleur), sans qu'aucun tonnerre n'ait été entendu; un autre signala l'apparition d'un incendie venu de l'ouest, fragmenté en trois parties, provoquant l'agitation de la population de Tenochtitlán; un autre dit que le lac où se trouvait la capitale de l'empire avait commencé à bouillir et à inonder les maisons; un autre parla de l'apparition d'une femme qui marchait dans les rues de la ville en criant de tristesse et de désespoir; un autre qui a dit que dans la ville une grue avait été capturée avec un miroir sur la tête, où il était possible d'entrevoir une série d'événements; et, enfin, il a été rapporté que des personnes déformées avec un seul corps et deux têtes avaient commencé à apparaître, puis ensuite disparaissaient (dans Matos, 2013: 88).

Ces augures, selon les experts, ont été envisagées par Montezuma avec crainte, quant à la fin possible de son règne. Un intérêt particulier dans cette histoire est le présage qui mentionne la femme inconsolable qui pleure dans les rues de l'ancienne Tenochtitlán, gémissant sans fin. Histoire que frère Bernardino de Sahagún recueille dans ses chroniques sur les présages de la fin de l'empire Mexica. Il le raconte ainsi: « on entendit, de nuit, dans les airs, une voix de femme qui s'écriait : « O mes enfants, nous sommes perdus! » D'autres fois elle disait : Oh, mes fils, où vous conduirai-je? » (de Sahagún, 1880:797).

Selon le franciscain, c'est *Cihuacóatl* (*Cihuatl* - femme et *coatl* - serpent, littéralement femme serpent ou serpent femelle, déesse de la fertilité, chargé de collecter les âmes et qui

protégeait les femmes décédées lors de l'accouchement), qui criait de façon inconsolable dans les rues en portant un berceau qu'elle abandonnait sur la place publique où se tenait le marché. Lorsque les femmes allaient voir ce qu'il y avait à l'intérieur du berceau, elles trouvaient qu'un couteau en silex utilisé pour le sacrifice. Ses phrases "nous sommes perdus" et "où vais-je vous emmener?" étaient comprises comme un avertissement sur les événements à venir et la possibilité d'une évasion.

Cette déesse, dit Bernardino de Sahagún,

On disait qu'elle était la dispensatrice des choses adverses, comme pauvreté, abjection, peines de la vie. Elle faisait souvent des apparitions, croyait-on, sous les dehors d'une grande dame richement vêtue à la manière des cours. On disait aussi qu'elle vociférait et poussait des beuglements dans les airs pendant la nuit. Cette déesse s'appelle Ciuacoatl, ce qui signifie femme de la couleuvre; on la désigne aussi par le nom de Tonantzin, c'est-à-dire, noire mère. Ces deux circonstances lui donnent une ressemblance avec notre mère Eve qui fut dupée par le serpent, et cela ferait croire que les Indiens avaient eu connaissance de l'événement qui se passa entre Eve et la couleuvre (de Sahagún, 1880: 16).

Malgré la relation forcée établie entre le mythe indigène et la Genèse de la Bible, le frère identifie dans la déesse indigène le présage de quelque chose de mauvais. Cette figure féminine annonçait le malheur qui allait frapper le royaume de Montezuma en très peu de temps. Il raconte ce qui suit:

Elle apparaissait vêtue de blanc avec les cheveux arrangés de telle sorte qu'ils venaient se croiser en tresses sur le front. On dit aussi qu'elle portait un berceau sur ses épaules comme si elle y eût soigné son enfant. Elle se plaçait ainsi, dans le tianquiztli, au milieu des autres femmes et y laissait son berceau lorsqu'elle disparaissait. En apercevant ce berceau oublié, les autres femmes venaient regarder ce qu'il contenait et, y trouvant un morceau d'obsidienne taillé en forme de lance comme celui qui servait à leurs sacrifices, elles étaient convaincues que c'était Ciuacoatl qui l'avait laissé là (de Sahagún, 1880: 17).

Il s'agit de la première version enregistrée de *La Llorona*, et probablement la plus ancienne.

8.8.3. Les différentes adaptations

Pendant la colonie, ce mythe a subi diverses transformations pour s'adapter à la tradition culturelle vice-royale et s'éloigner du dévouement d'une déesse préhispanique. Ce changement s'effectuera avec le temps, selon la tradition de la région qui l'adoptait et avec le passage de la tradition orale entre les générations. Ainsi, *La Llorona* a cessé d'être un mythe pour devenir une légende. Marroquí (1887: 14-15 traduction personnelle) commence l'histoire comme suit:

L'heure tardive de la nuit, le silence et la solitude des rues et des places, la robe, l'air, la marche lente de cette mystérieuse femme et, surtout, le gémissement pénétrant, acéré et prolongé qu'elle faisait toujours en tombant à genoux sur le sol, tout cela formait un ensemble qui terrifiait tous ceux qui la voyaient et l'entendaient; et pas mal de conquérants vaillants et audacieux, qui avaient terrifiés la même mort elle-même, demeuraient en présence de cette femme, muets, pâles et froids, comme du marbre. Les plus courageux osaient à peine la suivre sur une longue distance, profitant du clair de lune, sans rien faire d'autre que de la voir disparaître en atteignant le lac, comme si elle était engloutie par les eaux, ne pouvant en savoir plus, ne sachant ni qui elle était, ni d'où elle venait ni où elle allait. Elle reçut le nom de « La Llorona »¹⁵³.

Malgré la perte du caractère divin, l'histoire conserve cette dimension surnaturelle pour provoquer la peur chez les individus. Cependant, à cette époque, la femme qui pleure est représentée comme une indigène mexicaine du centre du pays, d'une beauté incomparable, qui tombe amoureuse d'un gentilhomme espagnol avec qui elle a plusieurs enfants. L'homme finit par l'abandonner pour épouser une femme espagnole. En apprenant cet événement, la mère perd la tête et prend ses enfants dans ses bras jusqu'à ce qu'ils soient amenés sur les rives du lac Texcoco où elle décide de les noyer. Consciente de la gravité de l'affaire, elle se tue de la même manière. Depuis lors, l'âme de la femme n'a pas pu se reposer et la nuit elle marche dans les rues autour du lac où elle a noyé ses enfants, les cherchant désespérément, criant "Oh mes enfants!" en gémissant d'une forme déchirante, et en se lamentant avec douleur et grand peine, lamentations qui secouent

¹⁵³ La hora avanzada de la noche, el silencio y la soledad de las calles y plazas, el traje, el aire, el pausado andar de aquella mujer misteriosa y, sobre todo, lo penetrante, agudo y prolongado de su gemido, que daba siempre cayendo en tierra de rodillas, formaba un conjunto que aterrizaba a cuantos la veían y oían, y no pocos de los conquistadores valerosos y esforzados, que habían sido espanto de la misma muerte, quedaban en presencia de aquella mujer, mudos, pálidos y fríos, como de mármol. Los más animosos apenas se atrevían a seguirla a larga distancia, aprovechando la claridad de la luna, sin lograr otra cosa que verla desaparecer en llegando al lago, como si se sumergiera entre las aguas, y no pudiéndose averiguar más de ella, e ignorándose quién era, de dónde venía y a dónde iba, se le dio el nombre de 'La Llorona'. (Marroquí, 1887: 14-15).

toute la ville. De façon évidente, cette adaptation fait allusion à l'impossibilité d'une union entre indigène et un *castizo* ou un créole, d'une certaine manière, c'est un message d'alerte pour éviter le métissage.

Au fil du temps, pendant la vice-royauté et même après l'indépendance du Mexique, l'histoire laisse de côté le caractère xénophobe (l'impossibilité de matérialiser la relation entre une femme indigène et un espagnol), pour représenter le fardeau moral dû au caractère informel d'une relation amoureuse. En d'autres termes, la légende fait son chemin sur le territoire mexicain pour acquérir, en plus de la dimension raciale, une dimension plus religieuse liée à la répression des affaires extraconjugales. Dans cette version, une femme tomba enceinte sans s'être mariée. Une fois qu'elle a son fils, elle le jette dans les eaux d'une rivière pour éviter d'être découverte par les villageois, c'est pourquoi elle a été condamnée par la divinité à chercher le nourrisson éternellement. À cette époque, la Llorona symbolise la femme punie par Dieu pour avoir désobéi à l'injonction de préserver sa pureté jusqu'au mariage.

Pendant la révolution mexicaine, *La Llorona* a quitté le domaine religieux pour se concentrer sur un environnement plus terrestre. Elle pleure la perte de ses enfants, qui ont été tués à la suite de l'abandon du père. Mais, la femme en question durant cette période prend une forme particulière, c'est une femme, qui pourrait être classée comme subalterne. En d'autres termes, elle vient d'une classe moyenne inférieure ou marginalisée, généralement sans éducation. De façon assez caricaturale, la légende reflète un type de paysanne, qui peut être l'objet du désir des hommes riches de la ville, qui verront en elle une forme de plaisir sans compromis. Dans la même période, une version parallèle transforme *La Llorona*, en raison de la résurgence d'un esprit nationaliste, en la mère qui pleure les enfants morts, symbolisant la patrie qui pleure les hordes de citoyens mexicains tués pendant les conflits de la Révolution.

C'est durant cette période que *La Llorona* est devenue encore plus populaire, grâce à la chanson du même nom, originaire de l'isthme de Tehuantepec, dans l'état d'Oaxaca, au Mexique, par un auteur inconnu. Bien qu'elle date du milieu du XIXe siècle, elle est devenue très populaire pendant la Révolution parmi les troupes. Au fil du temps, la chanson, comme la légende, a subi des modifications, donnant lieu à différentes versions. L'une des transformations a consisté à ajouter des fragments à la première version, selon les peines et les sentiments expérimentés par le chanteur-adaptateur.

L'interprétation la plus récente de la légende, proposée par José Cueli, la place dans le contexte actuel que traverse le Mexique, d'une guerre civile non déclarée qui a fait plus de 300 000 morts et 100 000 disparus au cours des douze dernières années. Pour l'auteur, La Llorona « maigre et l'air fou, presque hagard, mal nourrie et affamé » (Cueli, 2010) symbolise un pays où le pillage, la corruption et les inégalités ont mis ses enfants (citoyens mexicains) au bord de l'abîme. Le mythe devient alors une critique sévère de l'inaction des gouvernements mexicains face aux crises et aux meurtres de masse.

Le personnage de *La Llorona* a évolué au fil du temps, passant d'une déesse à une femme indigène, puis à une femme qui a des relations extraconjugales, à une amante obsédée et même à symboliser un pays dans une série d'affrontements sanglants. De nos jours, il est également possible d'écouter l'histoire où le protagoniste est une femme ostentatoire et avide qui, en tant que veuve, a perdu sa richesse et, parce qu'elle ne pouvait pas supporter la misère, noya ses enfants et se suicida, mais elle revint de l'au-delà pour être punie par son crime. Il est également possible d'écouter des versions où une jeune femme amoureuse, décédée un jour avant de se marier, apporte au marié la couronne de roses, qu'elle n'a jamais réussi à ceindre; une autre version parle d'une femme décédée en l'absence du mari, qu'elle cherchait pour lui donner un dernier baiser. Beaucoup de gens racontent que c'est une femme assassinée par son mari, qui réapparaît pour pleurer sa mort et crier son innocence, ou encore une prostituée repentante ou même une sirène qui sort de la mer sur les traces de son bien-aimé.

L'histoire a autant de versions que de lieux où elle est racontée. Les adaptations passent par la modification de l'environnement géographique où le crime est commis (il peut s'agir d'un cours d'eau tel qu'une rivière, un lac, une mangrove, ou bien une mer ou l'océan, en passant par les routes accidentées des déserts et des montagnes), les personnages, ou passent également par la modification des raisons pour lesquelles la tragédie se produit. Ces adaptations sont le reflet de la diversité géographique du territoire mexicain, mais aussi de l'évolution des croyances, des valeurs et des institutions qui y prévalent.

Dans les résultats d'une étude anthropologique réalisée en 1964 par Fernando Horcasitas et Donald Butterworth, neuf textes anciens apparaissent publiés entre le XVI^e et le XVII^e siècle, où les éléments matriciels du mythe de *La Llorona* apparaissent dans leur aspect d'origine. Dans le même temps, les auteurs rapportent environ cent vingt versions populaires, racontées oralement

par les résidents de Mexico, mais en provenance de tous les États du pays (à l'époque, le pays comptait vingt-neuf États). Ces chiffres nous disent comment le mythe est resté ancré sur le territoire national de son début précolombien à nos jours, même en prenant d'autres formes telles que la légende, la nouvelle ou l'histoire, toutes avec un style baroque populaire qui mélange des éléments de différentes traditions (Horcasitas et Butterworth, 1964). Cette recherche nous permet de voir comment une histoire si riche et si largement acceptée et distribuée par la société, a servi de véhicule pour la normalisation et l'homogénéisation des comportements (Spinoso, 2012: 33).

Figure 55 Les différentes représentations artistiques de La Llorona.

 <p>Cihuacoatl (≈ 1325 - 1521). Déesse aztèque de la fertilité, sortant de la gorge d'un serpent avec un épi de maïs dans la main. Source : INAH 2009b.</p>	 <p>Représentation de La Llorona. (1577) par Fray Bernardino de Sahagún. Codex florentin, livre XII, chapitre 1. Folio 3. Source : Biblioteca Mundial Digital (2019)</p>	 <p><i>La Llorona</i>, illustration de Marroquí (1897 : 1).</p>
 <p><i>La Llorona</i>, film de Ramón Peón, 1933. © Eco Films</p>	 <p>Chavela Vargas, <i>La Llorona</i>, 2014. Caribe Sound ©.</p>	 <p>Seuls les coupables l'entendent pleurer <i>La Llorona</i> The curse of La Llorona, Film de Michael Chaves, 2019. Warner Bros ©</p>

8.8.4. La Llorona, ou les lamentations locales d'une douleur globale

Le folklore, la mythologie, l'histoire et les relations sociales convergent dans cette légende. L'archétype de la femme qui pleure à la recherche de ses proches disparus peut prendre différentes interprétations, la plus importante étant le reflet du rapport de la société mexicaine à la mort, étrange permanence à laquelle les Mexicains sont habitués, mais qui ne cesse pas de les intimider et face auquel ils ont du respect, en essayant de ne pas le voir de face. Cette histoire trouve évidemment des parallèles dans de nombreuses autres histoires à travers le monde. Parmi elles:

- La tragédie de Médée, fille du roi Eetes de Colchis et de la nymphe marine Idia, une puissante sorcière, comme sa tante Circé. Elle assassina ses enfants pour se venger de Jason, son mari, qui l'avait abandonnée pour épouser Creusa, la fille du roi Créon.
- Lamia, reine de Libye, elle devint amante de Zeus, avec qui elle eut plusieurs enfants. Cela provoqua la jalousie et la colère d'Héra, qui la transforma en monstre (avec le corps d'un serpent et le torse d'une femme) et tua ses enfants, la condamnant à ne pas pouvoir fermer les yeux, de sorte qu'elle devait toujours voir l'image de ses enfants morts. Lamia étant envieuse des autres mères, elle se consacre à dévorer leurs enfants.
- La Banshee, une fée celtique ou un esprit féminin qui, selon la légende, annonçait la mort d'une personne avec des gémissements, des pleurs et des cris choquants.
- Dans l'Ancien Testament, l'histoire de Jacob et Rachel est racontée, qui, après avoir passé une série de tests imposés par son père, Laban, se marient. Après de nombreuses années, Raquel conçoit finalement José, et 16 ans plus tard Benoni, plus tard Benjamin, mourant pendant son accouchement. Après sa mort, Raquel pleure infiniment pour ses enfants. Ses pleurs sont interprétés dans la tradition juive comme la fin des souffrances du peuple juif et des différents exils qu'il a traversés.
- Chez les Yoruba d'Afrique, la légende du vent est racontée, qui est en fait l'esprit d'une femme qui pleure et se lamente pour le meurtre de ses enfants, noyés par l'océan (un autre esprit féminin) et ses restes ont été éparpillés dans le monde entier, le vent cherche ses enfants le cœur brisé partout sur la planète.
- Aux Philippines, une légende décrit l'existence d'une sirène qui pleure et hurle la nuit la perte de ses enfants, tués par un pêcheur.

- Dans la mythologie malaise et indonésienne, la Pontianak est le spectre d'une femme qui meurt en donnant naissance à son fils, et qui décède peu de temps après. Son esprit vagabonde plein de rancune cherchant à se venger des hommes et à voler les enfants de mères qui viennent d'accoucher.

En plus de ces quelques exemples, il est possible de trouver un certain nombre de parallèles dans de nombreuses mythologies populaires à l'intérieur et à l'extérieur du pays. Il y a des facteurs communs que nous allons essayer de décrire à travers l'histoire de *la Llorona*, qui est riche en éléments d'analyse, en particulier sur ses usages et coutumes, ainsi que sur les perceptions sociales de certains acteurs en son sein.

8.8.5. L'eau, source de vie et de mort

Dans beaucoup de ces histoires, l'eau est un élément présent très important. Cela s'explique peut-être par le fait que l'eau est généralement considérée comme un élément féminin et maternel par excellence. L'eau est la source de vie, comme la femme, d'où émerge la vie. Le fœtus se développe dans « l'eau » et les « eaux se perdent » avant d'accoucher. De la même manière, l'eau est source de purification, les péchés sont « lavés » et l'eau « nettoie » les impuretés de l'esprit. Mais, en même temps, l'eau est aussi la représentation de la mort. L'eau peut noyer lorsqu'elle est présente en excès, de la même manière qu'une maternité excessive noie les enfants. L'eau marque le chemin de la continuité car son existence est cyclique, de sorte que la douleur et les peines seront infinies dans l'eau. L'eau est le chemin vers la fin, vers l'existence éternelle. Le monde souterrain des mexica est aquatique.

Et, comme le courant d'une rivière est un continuum et que tout est en perpétuel changement, puisqu' « On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » (selon Héraclite), donc *La Llorona* fait face à l'impossibilité de trouver des enfants dans l'eau. Son destin final l'oblige à chercher inlassablement, sachant que le passé ne se reproduira plus, car les eaux, comme le temps, sont toujours différentes, elles coulent toujours rapidement, infinies, inaccessibles et insondables.

8.8.6. La Llorona, ou la femme au service de la société.

Un fait qui semble inévitable est que la légende de *La Llorona*, ainsi que tous les autres mythes que nous avons mentionnés (présents dans le monde entier et à tout moment de l'histoire humaine), nous renvoie à un aspect fondamental de l'organisation socioculturelle et politique des communautés. C'est-à-dire au fait incontestable que la femme a occupé une place secondaire dans l'histoire politique de l'humanité et qu'elle peut même être considérée comme une menace lorsqu'elle tente d'acquérir le protagonisme qui lui est dû.

Dans ce cas, il est clair que l'histoire aborde un thème présent dans toutes les cultures: la culpabilité innée des femmes pour tout mal causé aux hommes. C'est l'idée sur laquelle se fondent les religions judéo-chrétiennes, puisque l'histoire de l'humanité commence par le péché originel (l'origine et la cause de l'existence du péché dans le monde), induit par Eve, et pour lequel ils toutes les générations de femmes doivent payer.

Après le péché originel, Jéhovah a condamné Ève à donner naissance à ses enfants dans la douleur. À partir d'Ève, les femmes viendront représenter, dans les religions judéo-chrétiennes, la tentation et le désir d'accéder à ce qui est interdit, la curiosité (autrefois une vertu) et l'accès à la connaissance finiront par être considérés comme des éléments mauvais qui pervertissent l'âme, tous deux associés à la présence des femmes. Dans la Genèse, l'idée que les femmes sont plus susceptibles à la tentation est établie, puisque le diable (sous la forme d'un serpent), selon Saint Augustin (2019, livre XIV, chap. XI), pour l'exécution de son dessein choisit «, comme l'instrument le plus propre à l'exécution de son dessein, et s'en servit pour parler à la femme, c'est-à-dire à la partie la plus faible du premier couple humain, afin d'arriver au tout par degrés, parce qu'il ne croyait pas l'homme aussi crédule, ni capable de se laisser abuser, si ce n'est par complaisance pour l'erreur d'un autre » (Saint Augustin, 2020). La faute est donc du côté féminin, soulignant l'impossibilité pour l'homme d'y échapper car il est bon et fidèle envers sa partenaire, comme le saint le stipulera plus tard:

Ainsi n'y a-t-il pas d'apparence que le premier homme ait violé la loi de Dieu pour avoir été trompé par sa femme, mais pour n'avoir pu résister à l'amour qu'il lui portait. Si l'Apôtre a dit : « Adam n'a point été séduit, mais bien la femme » ; ce n'est que parce

que la femme ajouta foi aux paroles du serpent et que l'homme ne voulut pas se séparer d'elle, même quand il s'agissait de mal faire (Saint Augustin, 2020).

La femme apparaît comme un élément perturbateur, un facteur de tentation qui peut déclencher une calamité. Justifiant fondamentalement l'idée qu'elle doit être tenue à l'écart de toute action politique où le destin d'un homme, d'une famille ou d'un peuple tout entier est en jeu¹⁵⁴.

L'infériorité supposée des femmes est un élément permanent de la pensée ancienne, à tel point qu'au Moyen Âge l'Inquisition incarnait dans le livre *Malleus Maleficarum* l'idée que le mot féminin dérivait de *fides* (foi) et *minus* (moins), c'est-à-dire celui qui a le moins de foi. Cette idée a servi à valider la persécution des sorcières, en se concentrant sur la soi-disant barbarie innée des femmes et leur tendance naturelle au mal (Diccionario Etimológico de Español en línea, 2019). Pour Bedoya (2010), la pensée de l'Antiquité reflétait déjà cette soumission. Aristote, nous dit l'auteur, a été le premier à énumérer les raisons les plus profondes de l'infériorité des femmes, en raison d'un déraillement dans leur processus de formation, la femme est, au fond, un homme imparfait ou mutilé, un *arren peperomenon*. Idée que Saint Augustin et Saint Thomas vont récupérer pour généraliser le précepte que chaque femme porte un échec dès la naissance. Et sur lequel ils érigeront une théologie qui la condamnera à la soumission et à l'obéissance perpétuelle à l'homme.

Cependant, ce n'est pas une idée exclusive de la tradition judéo-chrétienne, la vision précolombienne était structurée autour du même précepte. Dans le monde précolombien, le féminin était lié à l'obscurité, à la terre, au bas, à la mort, à l'humidité et à la sexualité, tandis que le masculin était lié à la lumière, au ciel, au supérieur, à la vie, à la sécheresse et à la gloire (Arqueología Mexicana, 1998).

La suprématie masculine sur les femmes mexicaines était l'une des formes d'oppression sociale pendant la période préhispanique. Bien qu'il s'agisse d'une domination plus récente, qui apparaît avec la consolidation des États (on ne peut pas appeler le modèle d'organisation indigène précolombienne un 'État', le mot n'est utilisé que pour caractériser l'ensemble des institutions par

¹⁵⁴ Même si maintenant il existe une position de plus en plus acceptée par des historiens tels que Harold Bloom qu'une partie de la Bible a été écrite par une femme ou par des femmes, du moins ce que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de Genèse, Exode and Numéros. Un travail qu'a été censuré, révisé et souvent abrogé ou déformé par un certain nombre de rédacteurs en cinq siècles. L'auteur considère que ces livres de la Bible ont bien peut-être bien été écrits par une femme hittite, peut-être Bethsabée (Sharife, 2020).

la familiarité du terme) et leurs institutions politiques. Les femmes autochtones sont opprimées et dominées en raison de la nécessité de contrôler les femmes "à la fois pour leur capacité de production et de reproduction" (Rodríguez-Shadow, 2000: 60). En d'autres termes, les femmes jouent un rôle fondamental et stratégique dans la revitalisation des sociétés mexicaines car elles sont en charge des activités productives clés telles que le commerce local et à longue distance, en même temps qu'elles peuvent procréer de nouveaux enfants soldats pour le royaume.

Selon Rodríguez-Shadow (2000: 69), l'expansion impériale mexicaine et la consolidation de ses institutions politiques garantissent le contrôle et la domination féminine. Avec la permanence de voyages afin de rechercher de nouveaux territoires à conquérir, les hommes ont assumé un rôle de premier plan et, pour cela, ils ont eu recours à des représentations mythiques et religieuses, entraînant la suppression ou la mise en place de rôles subalternes d'importantes entités féminines telles que *Malinalxóchitl* (déesse des serpents, scorpions et insectes du désert, reine des animaux, sœur de Huitzilopochtli) et *Coyolxauhqui* (fille de la déesse mère *Coatlicue* et sœur et chef des dieux étoiles, gouverneur de la lune) pour donner de la priorité au culte de Tezcatlipoca, seigneur des cieux et de la terre, source de vie et de protection de l'homme, et de *Huitzilopochtli*, divinité principale de la société Mexica, qui ordonne la fondation du Mexique-Tenochtitlan.

Le traitement du féminin dans la société Mexica dériverait d'une vision subalterne des femmes, et leur représentation serait influencée par cette oppression. Ainsi, l'auteur nous dit que l'idéologie dominante chez les Aztèques «doit son efficacité à ses racines dans les activités quotidiennes, à l'éducation et au traitement que les femmes reçoivent au sein de la famille» (*idem*, 228), de telle manière que « l'idéologie familiale tendait à produire et à garder les femmes sous contrôle, et par conséquent définissait et soutenait le pouvoir des hommes en créant et en légitimant un système social dans lequel le groupe dominant - par la force, la pression, les rituels, la loi, la langue, les coutumes, les traditions, l'éducation et la division du travail - ont déterminé quel était le rôle que les femmes devaient jouer pour être, en toutes circonstances, sujet » (*idem*, 234). La moralité aztèque était imprégnée d'un contenu religieux qui valorisait « le respect des femmes devant leurs divinités, le respect et l'adoption du rituel officiel, l'acceptation des normes morales dominantes, de telle manière que les dieux et les hommes « devinrent des juges implacables des comportements déviants des femmes ordinaires » (*idem*, 245).

Ce traitement machiste est observé même dans l'approche de la mort, un sujet qui nous intéresse, car la société Mexica considérait que les *cihuateteo*, c'est-à-dire les femmes mortes lors

de l'accouchement, après avoir terminé leur temps d'accompagnement du dieu solaire pendant leur voyage, retournaient sur Terre converties en « êtres sans peau imprégnés d'émanations pathologiques et qui étaient en charge des travaux macabres pour effrayer les gens, tandis que les hommes, guerriers tués au combat (après avoir terminé le même voyage) retournaient au monde des vivants sous forme de colibris, d'agréables petits oiseaux inoffensifs et sacrés qui représentaient Huitzilopochtli, dont l'activité consistait à sucer le miel des fleurs » (*idem* 161).

Cette vision des femmes en tant que danger potentiel ou messenger de la tragédie pour les hommes se retrouvera également incarnée dans les divinités des autres sociétés du territoire méso-américain. Tel est le cas de *Xtabay*, déesse maya de la jungle lacandonne qui apparaît comme un mauvais esprit sous la forme d'une belle femme au dos en forme d'arbre creux, qui cherche à inciter les hommes à l'embrasser, à les rendre fous ou à les tuer. Dans la mythologie zapotèque se trouve la déesse *Xonaxi Queculla*, la divinité de la mort, le monde souterrain et la luxure qui apparaît dans certaines représentations avec ses bras sans chair. Séduisante à première vue, elle apparaît aux hommes, tombe amoureuse d'eux et les séduit, se transformant plus tard en squelette et emportant l'esprit de ses victimes dans l'inframonde. Dans la société Purépecha, il y a la déesse *Auicanime*, déesse de la faim (son nom peut être traduit par la soif ou la démunie) et des femmes décédées en donnant naissance à leur premier accouchement.

Si, dans le cas de la tradition judéo-chrétienne, les femmes étaient associées au péché et à la mauvaise orientation, dans les cultures autochtones, les femmes étaient non seulement opprimées sur le plan social, mais aussi associées à l'idée du monstrueux. L'idée de la femme comme un monstre, comme une menace pour l'homme, impliquait, fondamentalement, nous dit Huet (1993) qu'une des peurs de l'homme est qu'elle puisse effacer l'image du père de l'apparence de son fils, le privant ainsi de l'autorité parentale.

Les représentations des divinités féminines incluent en elles-mêmes cette lutte entre l'attraction et la peur que les hommes ressentent pour les femmes. La fascination pour le monstrueux se produit comme un va-et-vient entre l'attirance pour l'inconnu et le chaos, et la répulsion pour son étrangeté (Braidotti, 1994: 77). Ou, selon les mots de Cohen (1998), la peur du monstre est vraiment une forme de désir. En les symbolisant comme un monstre, ils enlèvent l'identité féminine du jeu, éliminant une partie essentielle de leur être, assurant que seul leur aspect animal reste, inhumain, contrôlable par manque de volonté. Représenter les femmes comme un

élément dérangeant, monstrueux ou dangereux est une pratique culturelle visant à normaliser et à renforcer les comportements socialement acceptables (*idem*).

Dans les deux traditions, les femmes sont représentées sous le regard pénétrant des hommes. Apparaît ainsi un réseau complexe et interdépendant de vérité, de pouvoir et de désir, où la femme est réduite à une entité corporelle. Suivant la logique de Foucault, Braidotti (1994: 76) stipule qu'une telle représentation est configurée comme un modèle rationnel sous lequel il existe un ensemble complexe d'interconnexions, entre les espaces où la vérité et la connaissance sont produites et les systèmes de contrôle et de domination.

8.8.7. La peur dans la psyché mexicaine, la Llorona comme mécanisme de contrôle.

Nous n'entrerons pas ici dans une analyse psychanalytique de l'histoire, car c'est un domaine de connaissance étranger à cette recherche. Mentionnons néanmoins que, du point de vue de la mémoire, l'histoire de *La Llorona* projette des conflits liés à toutes sortes de situations (personnelles ou familiales), de (in)fidélité conjugale, d'avortements, de jalousie et de reproches. Le conflit que l'histoire déchaîne chez l'individu nous montre la manière dont les personnes ou les sociétés sont confrontés à des événements de grande ampleur (comme des catastrophes de tout ordre - économiques, naturelles, religieuses) et, en particulier, la peur comme instrument de ladite confrontation.

La peur est un sentiment fondamental, vital, complexe et brutal qui conditionne notre prise de décision à tout moment. Pour cette raison, elle est capable de nous sauver ou de nous rendre malheureux. La peur peut nous permettre d'échapper à une situation où notre survie est en danger, mais elle peut également provoquer des troubles psychologiques de grande envergure. À travers les émotions, nous avons construit notre façon de comprendre le monde. La peur a également été un puissant mécanisme de régulation sociale, grâce auquel des États, des religions, des familles et des couples ont pu naître. Certaines divinités ont perdu la gloire populaire grâce à la peur provoquée par différentes sociétés (comme c'est le cas du christianisme et de son éducation religieuse permanente dans le monde).

La peur peut donc être ressentie par les événements ou les contextes qui mettent notre vie ou notre stabilité en danger, mais elle peut aussi être déclenchée par l'inconnu, par ce que nous n'avons pas vu et qui nous a été dit. Certaines représentations populaires ou religieuses sont si bien gravées dans une société qu'elles sont capables de générer des structures de peur rien qu'en les

mentionnant. Ces histoires sont généralement développées dans l'excès, car d'une certaine manière l'horreur y est généralement associée. Dans la culture populaire du Mexique, ces histoires contiennent une série de personnages dont la fonction est de menacer l'auditeur, afin de le défier dans la direction souhaitée et obtenir une influence déterminée. Un traumatisme canalise généralement le message d'une manière directe vers notre inconscient, où le message continuera à conditionner nos actions. Ainsi, la peur provoquée par les histoires modifie le comportement humain dans certaines situations. C'est le cas de la légende de *La Llorona*.

8.8.8. La Llorona, messagère de l'ordre à venir

Le fait que les deux traditions partageaient le mépris des femmes garantit que le mythe passe de la culture indigène à la nouvelle colonie sans changements majeurs. En fait, pendant la colonie, l'histoire est utilisée comme mécanisme de contrôle psychosocial. Au départ, comme nous l'avons dit, *La Llorona* conserve sa double forme de déesse et de monstre, ce qui sert à provoquer la peur parmi la population indigène, métisse et blanche. Premièrement, les deux visages cherchent à recourir aux populations qui sont encore (partiellement) inconnues l'une de l'autre; d'un côté, la déesse défie les indigènes habitués à sa présence, tandis que de l'autre, le démon cherche l'attention du conquérant.

Dans ce premier moment, personne, dans la psyché du monde colonial, ne peut résister à son apparence ou à son cri d'outre-tombe. Pour l'indigène, la déesse dans sa forme traditionnelle, annonce la mort ou la folie de celui qui essaie de découvrir l'origine de la plainte. Pour le colon, il prend la forme d'une femme en robe blanche flottante, le visage couvert d'un voile vaporeux (qui recouvre le visage terrifiant de l'angoisse), qui traverse les rues et les places de la ville en criant de manière terrifiante à la fois. La déesse et le monstre crient tous les deux le désespoir et la défaite d'un peuple.

À mesure que la vice-royauté de la Nouvelle-Espagne se consolide, *La Llorona* perd son côté mythique, elle se réduit à une simple dimension terrestre. *La Llorona* est l'une des premières formes de métissage culturel dans lequel le culte de la mort de la tradition indigène est maintenu avec les éléments de contrôle moral chrétien apportés par les Espagnols. Le monde fantomatique converge ainsi dans la figure de la femme qui pleure avec l'idée de culpabilité féminine, qui revient à cause du regret chercher ses enfants. Inévitable de penser à la figure de la Malinche, dont le rôle controversé dans la conquête serait la cause de son errance dans les rues en hurlant de douleur.

Un deuxième moment apparaît avec *La Llorona* de la vice-royauté, ne regrettant pas la défaite d'un peuple, mais la trahison d'une femme contre son peuple indigène et elle regrette sa relation avec les conquérants qui ont trahi sa confiance. Pour cette raison, à cette époque, *La Llorona* est la protagoniste d'une histoire d'amour et de trahison entre la femme indigène (ou métisse ou créole) et son amant espagnol, dont la relation a une fin tragique, puisque la trahison de l'homme mène à l'infanticide de la mère, qui, cherchant à punir l'homme, utilise les enfants comme un outil pour se venger de l'abandon, provoquant sa perdition et se punissant éternellement en raison de sa faiblesse.

Dans ce second moment, la représentation de *La Llorona* opère en deux dimensions. Le premier continue d'alerter sur la responsabilité de la communauté indigène dans la conquête, fait écho à la figure de Malinche, dont la trahison incite les indigènes à la honte. La conquête n'est pas seulement une conséquence de la violence et de la brutalité hispaniques, mais aussi une conséquence du ras le bol (la fatigue) des peuples autochtones soumis au joug de l'empire mexicain. Dans le second, il évite le risque posé par l'union de l'espagnol avec les indigènes, afin de rendre le métissage impossible (au moins dans ce premier moment). L'archétype indigène nous fera penser à une femme sujette à la folie et à tendance au meurtre, compte tenu de sa culture barbare où les sacrifices sont un élément commun. Alors que l'espagnol se reflétera dans la figure de l'homme qui profite du corps féminin indigène pour satisfaire ses besoins, mais qui n'hésitera pas un instant à l'abandonner pour une autre. A cette époque, *La Llorona* est la figure d'une femme qui n'a pas et n'aura pas de rédemption car elle suppose le mal des deux mondes.

Dans un troisième temps, la légende se situe dans un contexte nationaliste, après l'indépendance du territoire et la formation d'un État nation, les habitants du territoire privilégient les histoires qui permettent de retrouver les coupables des malheurs survenus dans le Mexique naissant. Cette tradition a conduit les histoires qui circulaient dans le pays à être réorientées pour servir de catalyseur à la reconstruction de l'estime de soi et de la fierté nationale face à la perte de territoire contre les États-Unis d'Amérique.

Pour cette raison, *La Llorona* véhicule une double forme de péché. D'abord, elle est tombée dans les tromperies de l'espagnol qui lui donne ses enfants puis l'abandonne, son abandon est donc un moyen symbolique de les lui enlever, conséquence attendue de cette trahison (González, 2013: 548). La femme trompée continuera à les rechercher pour toujours, quêtée avec laquelle elle pourra racheter son infanticide. Si la trahison de la femme s'était produite, c'était une conséquence du mal

intrinsèque de l'étranger colonisateur. Cependant, la femme n'avait pas encore expié un deuxième crime, l'abandon de son peuple, provoquant la perte. À travers cette métaphore, la femme était encore soumise à une passivité dans la liberté pour la jouissance de son corps. La femme, en tant qu'instrument social, appartient à ceux qui lui ont donné la vie, et partir avec quelqu'un d'étranger implique une haute trahison. Cet enchevêtrement chrétien et nationaliste signifie, dans cette période, la possibilité de rachat pour *La Llorona* en tant que meurtrière, mais ne l'exempte pas de son péché en tant que femme.

A ce moment, la femme acquiert peut-être l'accusation la plus négative, car elle a non seulement commis le péché de maintenir des relations extraconjugales, mais elle est aussi une mauvaise mère. Pour cette raison, l'Église catholique condamne les femmes à la souffrance éternelle et à l'errance sans fin. Le catholicisme que les conquérants ont implanté est déjà plus qu'enraciné dans la tradition mexicaine, et nous voyons comment il commence à se conformer en nouvelle autorité sur le territoire, qui, bien que le pays ait changé de régime politique, ne changera pas ses croyances ou sa foi.

Avec le catholicisme, le mythe devient une légende traditionnelle, la déesse disparaît et la femme n'apparaît plus seulement dans la vieille zone du lac ou dans les corps de la rivière, mais dans la ville elle-même, où vêtue de deuil, elle erre à la recherche ses enfants. L'histoire commence à s'imposer comme une méthode de communication assez efficace capable d'atteindre tous les coins du pays et de défier tous les individus.

Dans un quatrième moment, *La Llorona* devient un modèle pour les femmes. Autrement dit, il favorise la modestie et la préservation de la virginité jusqu'au mariage. Mais, en même temps, elle avertit l'homme que le fait de ne pas déshonorer une jeune femme de bonne famille ne signifie pas qu'il ne peut pas accéder au plaisir charnel par d'autres moyens. En ce sens, c'est aussi une proposition d'"accès" au plaisir, c'est une véritable ressource didactique. Pour le désir de l'homme, la satisfaction intime de ses besoins physiques et la nécessité d'affirmer sa virilité continuent d'être reconnus comme des priorités dans la société. Il semble que la légende recommande discrètement que, pour ne pas nuire à l'honneur d'une femme vierge de bonne famille et de son futur mari, il soit plus judicieux de demander (acquiescer) les faveurs sexuelles d'une femme célibataire dont l'honneur social n'est pas en jeu (Spinoso, 2012: 251).

Au siècle dernier, la tradition orale était toujours en vigueur, mais elle trouvait dans la presse une façon d'accéder aux classes populaires, auparavant réservée aux lecteurs des classes

moyennes et supérieures, qui en raison de l'accès à l'éducation ont pu lire et apprécier les textes disponibles dans le pays. Spinoso (2012: 257) nous dit que tant dans les villes que dans les villages de province, il y avait la pratique de lire les journaux et les magazines à haute voix, lors de réunions organisées dans différents endroits, afin que les travailleurs, les enfants, les domestiques et les voisins puissent entendre de telles lectures.

Avec l'avènement des politiques nationales d'alphabétisation, la croissance et l'expansion de la presse ont permis au contenu d'être accessible à tous. Ainsi, des histoires comme celle de *La Llorona* ont cherché à modéliser, homogénéiser et réguler la population féminine du pays, qui est assez hétérogène ethniquement, linguistiquement et socialement, bien que les rôles assignés à chacune d'elles ne soient pas les mêmes. Par exemple, la littérature costumbriste a tenté de diffuser l'image de la femme "subordonnée" comme un véritable portrait (moral et social), mais c'était toujours un cliché de classe où la pauvre femme était au service de la classe riche. Spinoso nous dit (*idem*, 255) que dans la littérature de cette période (romans, histoires, métaphores ou fables) il est possible de trouver un grand nombre de personnages féminins qui viennent de province et qui sont moralement représentés comme s'ils étaient des 'mineurs' c'est-à-dire incapables de subvenir à leurs propres besoins et dépendantes toujours de l'aide de quelqu'un d'autre. De façon récurrente, une telle littérature illustre la femme adultère directement en tant que jeune fille provinciale.

Ainsi, la pauvre femme que la légende de *La Llorona* a proposée, a non seulement servi d'élément de satisfaction pour l'homme, mais a également garanti que la femme de la classe supérieure puisse être épargnée sachant que le risque tomberait sur une paysanne plutôt que sur elle (*idem*, 256). De telles légendes étaient chargées de mettre l'accent sur les aspects moraux qui renforçaient les rôles domestiques et sociaux des femmes, en même temps qu'elles mettaient l'accent sur le droit des hommes à une vie satisfaisante, même avant le mariage.

Il est possible de synthétiser en quatre moments les grands changements que le mythe, plus tard la légende, a traversés. Dans chacun d'eux, l'histoire est adaptée pour refléter une société particulière et les attentes qu'elle a de ses citoyens.

8.8.9. Clôture

Pour conclure cette brève analyse, il convient de rappeler l'approche de Carlo Ginzburg en matière de microhistoire, qui, analysant les processus de colonisation en Amérique, met en évidence la façon dont les éléments de la culture indigène sont progressivement incorporés dans la nouvelle

structure sociale naissante, et, au fil du temps, sont modifiés et réorientés. Ainsi, le patrimoine culturel est (ré) ajusté, modifié sans interruption, conformant un processus imperceptible et durable qui affecte toutes les générations de la population.

C'est ce que nous voyons se produire avec *La Llorona*, dont les éléments indigènes sont encore visibles aujourd'hui. Les Mexicains, caractérisés par une société sacrificielle, ont hérité de cette forme de compréhension sur laquelle l'histoire a progressé: l'être destiné au sacrifice, contrairement à celui qui ne l'est pas, n'a aucun lien avec le reste du peuple. L'absence de lien garantit que personne ne se sente offensé, blessé ou affecté, au point de vouloir user de représailles. Dans le cas des femmes, leur catégorie de 'sacrifiables', nous dit Spinoza (*idem*, 277) se produit lorsqu'elles sont encore célibataires, car, lorsqu'elles sont mariées, elles « appartiennent » au mari, elles font partie du schéma productif et reproductif de la société, et elles ne peuvent donc pas être immolées sans risque de préjudice réel ou de meurtre. *La Llorona* passera de sa catégorie de déesse à une femme anonyme, 'sacrifiable', inversant le personnage, mais opérant dans la même logique. Cette base serait incorporée dans une autre forme d'organisation socioculturelle et religieuse, la chrétienne, qui était également basée sur le sacrifice, et qui considérait également la punition pour l'expiation du péché comme importante (en particulier avec l'arrivée de l'Inquisition).

La Llorona est une histoire qui a traversé le temps en essayant d'élucider ce qu'une société comprend ou veut obtenir des femmes. Cette vision dialectique de la femme se concentre en elle, qui continue, plus ou moins, à prévaloir dans le monde entier. Les femmes en tant que porteuses de vie et en tant que menaces directes pour elle. Dans cette perspective, Ibarra nous dit (1996: 120-121)

Dans un monde construit et interprété par la logique du comportement, où chaque phénomène est vu comme le prolongement d'une origine, la capacité des femmes en tant que génératrices de vie serait considérée comme l'expression d'une force créatrice qui participe à la force originelle qui donne vie au monde, mais aussi de la force qui le détruit. Cette union avec la force créatrice universelle rend les femmes puissantes, ce qui serait une contradiction dans des sociétés qui, même basées sur le pouvoir masculin, les conçoivent de cette façon (traduction personnelle)¹⁵⁵.

¹⁵⁵ en un mundo construido e interpretado por la lógica del comportamiento, donde todo fenómeno es visto como la prolongación de un origen, la capacidad de las mujeres como generadoras de vida sería vista como la expresión de una fuerza creadora que participa de la fuerza original que da vida al mundo, pero también de la fuerza que lo destruye. Esa unión con la fuerza creadora universal hace poderosa a la mujer, lo que sería una contradicción en las sociedades que, mismo asentadas en el poder masculino, así las conciben.

Tout au long de l'histoire du Mexique moderne, ce personnage représente un modèle de mère mythique, charnelle et historique. *La Llorona* peut être La Malinche et la patrie en même temps. « C'est, en somme, fusion et confusion; culpabilité, pénitence et pardon » (Spinoso, 2012: 301). Cependant, bien que la femme qui pleure soit certainement une représentation machiste, elle peut aussi être un motif d'émancipation, car la valeur de la vie devient plus forte lorsque la personne qui la donne peut la retirer en même temps. Une telle constatation peut devenir un puissant symbole d'opposition contre l'oppression féminine, il suffirait que la légende soit adaptée par les femmes, et que la représentation symbolique et critique assume cette utopie où la rédemption leur soit enfin accordée et *La Llorona* arrêterait de marcher dans les rues à la recherche de ses enfants, et confierait cette tâche à une personne également responsable: le père.

Au début du XXe siècle, González supposait que la légende était en train de disparaître, il déclara : « *la Llorona* s'en va, car les enfants d'aujourd'hui ne sont pas effrayés par les fantômes du passé et font souvent face aux réalités du présent » (2014). Cette estimation, considérait que la modernité mettrait fin à l'histoire. Cependant, l'auteur le considérait comme un véhicule oral de transmission de la peur, sans imaginer qu'il contenait un grand nombre d'éléments culturels capables d'articuler des acteurs, des idées et des valeurs.

Comme preuve tangible, pendant la seconde moitié du 20e siècle, *La Llorona* est demeurée dans la tradition orale, avec des programmes radio qui ont alimenté l'imaginaire social avec un grand nombre d'histoires personnalisées particulièrement importantes, notamment à partir du moment où le téléphone ouvre les microphones aux auditeurs pour qu'ils en donnent leurs propres versions. L'histoire progressera avec l'arrivée du cinéma et de la télévision, à travers les écrans desquels l'image de *La Llorona* s'enrichira de détails, de versions et de formats. Son image est présente dans les rythmes musicaux de son istmeño, folk, rock and roll, pop et ranchera. De nombreux écrivains canalisent en elle la fascination et la peur de l'inconnu, du féminin et de la maternité. La modernité et la technologie n'aspirent pas à les chasser de l'imaginaire collectif, mais à l'intégrer comme une partie importante d'un imaginaire national-social. Bien qu'au début, l'histoire apparaisse comme un mauvais présage préhispanique qui mettait en garde contre la disparition imminente d'un monde et d'un mode de vie, elle persiste aujourd'hui comme modèle de conduite, comme preuve supplémentaire du métissage socioculturel dont le Mexique dans son ensemble fait montre et sur laquelle son identité est forgée.

CHAPITRE 9. QUAND LE PASSE ECLAIRE LE PRESENT OU LA MISE EN PERSPECTIVE DE

L'APPROCHE ACTIONNELLE ACTUELLE AVEC L'EXPERIENCE COLONIALE MEXICAINE :

QUE NOUS DIT CETTE EXPERIENCE SUR LA NATURE ET LES ENJEUX DE

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ESPAGNOLE AUJOURD'HUI ?

9.1. Les histoires: évidence et méthode dans l'étude des langues et de leurs sociétés

Ferdinand de Saussure considérait que l'étude d'une langue peut assumer deux formes, l'une de sa structure et de son organisation internes et l'autre de ses effets sur les sociétés. Pour le penseur suisse, le langage est constitué d'unités de base liées les unes aux autres, comme le "concept", et, en même temps, d'une "empreinte mentale" (psychique) créée par le concept, toutes deux opèrent au sein de l'individu et sont l'équivalent du « signifié » et du « signifiant », ces deux sont les faces complémentaires du concept de signe linguistique. Le premier fait allusion à la représentation mentale du concept associé au signe, tandis que le deuxième fait référence à la représentation mentale de la forme et de l'aspect matériel du signe. La relation entre les deux est fondamentalement arbitraire, sans motivation, mais mobile et flexible (Saussure, 1969: 100). La langue, imaginée comme un ensemble interactif de signes, est construite en tant que réalité intellectuelle, de l'ordre du symbolique (Bergounioux, 2020).

Selon l'auteur, le langage, en tant qu'ensemble de signes au service d'une communauté comme forme de communication, est, en même temps, un produit social, résultat d'un héritage où les signifiants sont en création permanente. Pour cette raison, Saussure considère qu'il existe deux approches à son analyse: l'une de nature synchrone et l'autre de nature diachronique. La première observe la langue d'un point de vue statique, fait une coupure temporaire et détermine quelles sont les lignes directrices qui structurent alors la langue, acceptée par la communauté linguistique. La seconde examine l'évolution de ces dernières au fil du temps, étudie comment les signes des mots changent, de nouveaux apparaissent et d'autres deviennent archaïques. Pour le philosophe, la

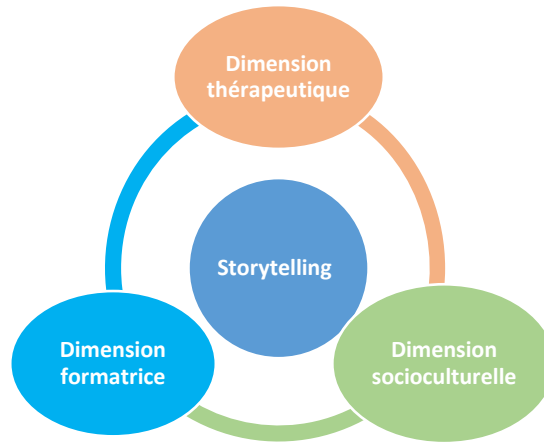
langue est synchrone, mais il y a toujours également diachronie et différenciation diatopique et sociolinguistique (Abad, 2004: 25).

En suivant l'idée de Saussure, nous avons lancé l'analyse des histoires en fonction des effets qu'elles ont sur ces deux niveaux. L'approche diachronique aborde l'apprentissage de sa structure interne et de son organisation. Alors que l'approche synchrone abordera « l'empreinte mentale » du concept. Pour ce faire, nous diviserons l'analyse en trois sections.

Dans un chapitre précédent, il a été mentionné que toutes les histoires couvrent trois domaines importants du développement personnel de l'individu, trois dimensions pédagogiques qui se croisent et agissent ensemble lorsque la narration a lieu, ce sont (Tessonneau, 2004): une dimension thérapeutique, qui permet que l'individu gagne les avantages de l'apprentissage lorsqu'il fait face à des scénarios où la langue de départ et la langue cible sont présentes, générant un sentiment d'égalité et de reconnaissance, donnant à l'individu une confiance dans l'apprentissage. Une dimension formatrice en matière linguistique: les histoires sont un moyen qui permet d'expliquer et d'introduire un discours argumentatif sur lequel différents éléments (lexique, grammaire, conjugaison, etc.) peuvent être discutés, enseignés et exercés, plutôt qu'un organe auxiliaire, c'est l'organe central de l'apprentissage des langues. Et, enfin, une dimension socioculturelle, qui permet d'établir des points de connexion entre les histoires, d'aborder la relativité spatio-temporelle, de travailler sur des représentations liées aux expériences individuelles tout en maintenant la transmission identitaire sur les personnages de l'histoire. L'analyse synchrone sera réalisée dans les deux premières dimensions (langue comme thérapie et langue comme élément de formation), tandis que l'analyse diachronique, c'est-à-dire au fil du temps, couvre la dimension socioculturelle, pour évaluer les significations au fil du temps.

Ce corps tripartite sera la base à partir de laquelle nous expliquerons l'analyse suivante. Il convient de noter une chose, que l'existence de ces trois dimensions ne suppose pas qu'elles sont indépendantes les unes des autres, mais plutôt qu'elles se complètent: à mesure que la fonction socioculturelle apparaît, les dimensions formatrice et thérapeutique apparaissent également. L'existence de l'une sans les autres serait impossible.

Figure 56 Corps tripartite de l'analyse de ce travail.



Dimension thérapeutique	Dimension formatrice	Dimension socioculturelle
a) Faire face à la vie sociale "adulte".	d) Niveau phonétique phonologique.	h) Niveau religieux.
b) L'adaptabilité du langage.	e) Niveau lexical-sémantique.	i) Niveau éducatif.
c) La présence rassurante de 'l'adulte'.	f) Niveau grammatical ou morphosyntaxique.	j) Niveau communautaire
	g) Niveau textuel-discursif.	k) Niveau légal

En outre, il convient de noter que les arguments au sein de chaque fonction ne sont pas exhaustifs, en réalité, ce ne sont guère quelques éléments qui peuvent soutenir l'idée principale, mais l'existence de nombreux autres est possible. Cette recherche se concentre sur une base d'information limitée, ce qui donne la possibilité de continuer à rechercher des autres éléments qui pourront renforcer l'idée que les histoires religieuses peuvent véhiculer une langue et une culture en tant que telles.

Afin de clarifier l'intention de ce travail, il n'y a aucune tentative de forcer une réalité historique pour qu'elle s'inscrive dans une démarche déterminée, rien n'est plus éloigné de l'intention de cette enquête. L'objectif est simplement d'identifier les éléments présents dans l'Histoire, et de les analyser à la lumière de la perspective pédagogique et didactique évoquée au début, et ainsi de mieux comprendre la société. En tout état de cause, cet exercice permet d'aborder un phénomène historique où l'enjeu n'est pas l'apprentissage d'une langue, mais l'instauration d'un nouvel ordre socioculturel, et d'en tirer des expériences utiles possibles pour l'évaluation des méthodes d'enseignement. Cela dit, les pages suivantes expliquent les arguments à l'intérieur de chaque fonction.

9.1.1. Fonction thérapeutique

a) *Affronter la vie sociale adulte face à l'imposition d'un nouveau contexte.* Il faut se rappeler que la perspective actionnelle vise à ce que l'élève obtienne une compétence communicative déterminée qui lui permette d'interagir de manière linguistique et appropriée dans différentes situations de communication réelles, intégrant toutes les compétences nécessaires (expression et compréhension orales et écrites).

On ne peut pas dire que l'apprentissage que les peuples autochtones ont eu de la part des évangélistes ait été une approche basée sur les tâches (comme la perspective actionnelle le recommande), l'affirmer serait absurde. Ce qu'il est possible d'affirmer, c'est que l'enseignement qu'ils dispensaient était orienté vers des objectifs spécifiques qui cherchaient à atteindre un objectif plus large: c'est-à-dire qu'ils cherchaient à ce que l'apprentissage de la langue les rende "espagnols" au point de recevoir non seulement de la culture, mais aussi la religion et la ferveur de la monarchie. En ce sens, la langue, en tant qu'objectif spécifique, recherchait une acculturation des peuples autochtones.

Pour cela, les frères ont recherché, identifié et intégré un grand nombre de matériels provenant d'autres domaines et qu'ils avaient à leur disposition (théâtre, danse, prière, peinture ...) de la même manière qu'aujourd'hui un enseignant les a à sa disposition, une série de disciplines et de supports pour réaliser une tâche.

D'une certaine manière, l'enseignement de l'espagnol est parti d'une élaboration didactique axée sur certains objectifs spécifiques, c'est-à-dire pour couvrir les nouveaux besoins des peuples autochtones, qui, désormais, seraient des sujets de la Couronne. Car la religion et le travail étaient des domaines prioritaires, pour ne pas dire les seuls domaines de la vie indigène que les évangélistes et les conquérants étaient intéressés à couvrir. L'espagnol enseigné à cette époque

était une langue au contenu spécifique¹⁵⁶, qui laissait de côté la langue commune¹⁵⁷, sans l'abandonner, bien sûr. C'est pourquoi une grande partie du contenu était axée sur le monde religieux et le monde du travail, objectifs spécifiques sur lesquels l'enseignement de la langue se concentrait.

L'indigène s'est trouvé dans une position dans laquelle le processus d'apprentissage lui donnait la possibilité d'acquérir des compétences en communication et d'acquérir un certain niveau d'indépendance. Il y a deux facteurs importants à considérer dans ce contexte. Le premier, dérive de la motivation individuelle : une partie des peuples autochtones étaient motivés par l'apprentissage parce qu'ils assumaient le pouvoir du nouveau dieu et étaient convaincus que, étant plus puissants, ils devraient l'adorer. Une autre partie, peut-être la plus importante, il se se sentirent obligés d'apprendre en raison de la violence avec laquelle les espagnols les traitaient, c'est-à-dire par peur. La « motivation » était donc présente soit par la ferveur, soit par la peur. Le deuxième facteur est qu'une bonne capacité de communication en espagnol signifiait une plus grande connaissance, l'apprentissage de la langue signifiait également l'accès à d'autres contenus que strictement ceux de type lexico-grammatical.

Si cette dimension thérapeutique (gagner du terrain sur la vie de l'individu) exista, c'est parce que le nouveau langage permettait à l'individu de se doter des compétences et techniques nécessaires pour (éventuellement) faire face et se reconstruire face à l'imposition d'un nouveau contexte. Bien que les objectifs d'apprentissage n'aient pas été fixés par l'individu lui-même, mais car ils émanaient d'une hiérarchie supérieure (la monarchie et l'Église catholique), la langue lui permit de relier l'abstrait au concret et au quotidien, lui permettant de mettre l'accent sur la partie pratique et utile des enseignements, notamment en matière de travail. Dans le même temps, cela

¹⁵⁶ Certains de ces contenus spécifiques étaient:

La compréhension des contenus d'un certain caractère (religieux), l'assimilation et l'incorporation de concepts dans l'usage quotidien.

La compréhension et production orale et écrite de textes, discours, etc.

La maîtrise des fonctions de la nouvelle langue.

L'interaction entre la société et le travail.

Les processus d'orientation éducative et professionnelle

Connaître les contextes et les situations dans lesquels les différents contenus sont utilisés ou appliqués

La nécessité d'acquérir une formation adéquate pour s'adapter aux changements et transformations que les nouvelles professions pouvaient nécessiter

Connaître les processus et les ressources pour la prévention des problèmes de coexistence et de convivialité.

¹⁵⁷ En général, lors de l'enseignement d'une langue à partir des contenus spécifiques, l'apprentissage se concentre sur les supports communs entre ceux qui apprennent et ceux qui enseignent (Gómez de Enterría, 2001: 20). Il est donc extrêmement difficile de dissocier une langue de l'autre (ce qui n'est rien d'autre que le syncrétisme visible qui a émergé au Mexique).

signifiait ne pas dépendre d'intermédiaires (tels que des frères ou des traducteurs) pour toute activité de communication. De toute évidence, ce processus apparaît sur de longues périodes, au fur et à mesure que la colonie se développe au Mexique, et même après, devenant un processus encore en vigueur de nos jours.

b) *L'adaptabilité du langage*. La langue a pour propriété la malléabilité. C'est-à-dire un pouvoir créateur sans comparaison. Roland Barthes le dit en ces termes: « Les mots appartiennent à tout le monde, mais la phrase, elle, appartient à l'écrivain » (2016: 12). Cette propriété permet à un individu de développer tout son pouvoir combinatoire, ce n'est pas l'apprentissage du langage ou la manière de raisonner, mais les opportunités qu'il a de jouer avec le langage et la pensée. Cela signifie l'apparition d'un processus de syncrétisme linguistique qui permet à l'individu de se déplacer entre deux langues, tout en lui donnant confiance et sécurité dans la construction de son discours.

Or, il faut être prudent à cet égard, car deux éléments jouent un rôle très important dans cette combinaison ou ce mélange linguistique : d'abord, la différence de pouvoir entre les langues et ensuite, la présence ou l'absence d'un système d'écriture. Ces deux facteurs favoriseront un syncrétisme plus ou moins grand lorsque les différences culturelles sont plus présentes (Siguán, 2001: 33) et lorsque l'absence d'un système d'écriture dans une langue ne permet pas à ses représentations d'apparaître dans l'autre. Malgré ces facteurs, le contact linguistique montre à quel point les comportements individuels et les situations collectives sont mutuellement impliqués, donnant naissance à des sociétés dont les cultures se mélangent, des formes et des formats multilingues apparaissent étant donné la plus grande fréquence des contacts entre les langues.

Cette forme de bilinguisme, rappelle Siguán (1987: 117) suppose que les individus sont: « capables de maintenir des relations personnelles en deux langues différentes, capables de changer de langue principale (...) La langue de la communication finit par s'introduire dans l'intimité du sujet, et peut même devenir sa langue principale ».

Il convient de rappeler que la personnalité se réfère à l'organisation du comportement dans l'unité individuelle, cette unité d'intégration a un aspect cognitif, l'unification de l'expérience dans la conscience de soi. Dans cette intégration, le langage joue un rôle important car l'élaboration de l'expérience se fait en grande partie sous forme verbale et parce que la constitution de la réalité est

établie sur des relations personnelles, qui sont, fondamentalement, verbales. En d'autres termes, nous pensons et expliquons notre identité verbalement (*ibid.*).

La malléabilité dont il est question ici émergera à travers des contacts fréquents entre les langues. Initialement, les deux auront des rôles interchangeables, c'est-à-dire qu'en dépit de la même réalité, les significations des mots et des phrases ne sont pas les mêmes, de sorte que la marge d'ambiguïté peut être élevée. Cependant, cette marge peut être réduite lorsqu'une culture, en est imposant à l'autre, requiert une nouvelle représentation de réalités imprécises de nature morale abstraite, de qualités ou de relations immatérielles.

En d'autres termes, la marge de différence dans la signification des idées abstraites (qui est généralement la plus grande) diminuera à mesure qu'elles seront assimilées par une société. Cette convergence de significations à une plus grande conséquence sur la personnalité, car elle permet à une personne d'absorber le contenu linguistique et le contenu socioculturel. Le syncrétisme ne génère pas l'unification du langage et des significations, mais il y a une cohérence entre les significations des langues et une solidarité des cultures qui s'y manifestent. Parce que l'individu, qui se trouve dans cette position, crée à partir des langues en question, un mélange qui sert de moyen de communication, où les éléments de la structure sociale de chacune des langues qui la façonnent y sont véhiculés. Le syncrétisme linguistique n'est pas seulement un système de communication, mais l'expression de la mixité culturelle et de la configuration de la personnalité (*idem*, 119).

Initialement, le syncrétisme opérait dans les deux sens. Il faut se rappeler qu'il y a eu une approche anthropologique de la part des évangélistes, lesquels ont appris la langue et la culture indigènes, et à partir de cette base ont commencé leur travail d'évangélisation et d'éducation dans la langue nahuatl, car il s'agissait d'une *lingua franca* sur un territoire d'une grande diversité linguistique et d'une extension territoriale immense. Beaucoup de termes introduits par les frères en castillan datent de cette époque, des prêts linguistiques qui resteraient jusqu'à aujourd'hui, dont l'absence de sens en espagnol et que leur usage essentiel les rendait nécessaires à la communication entre les deux populations.

Plus tard, le mélange est également venu du « substrat indigène sur lequel le castillan a été déposé », non seulement lexicalement, ce qui est incontestable puisque le castillan s'est enrichi d'un grand nombre de mots. Mais parce qu'avec le temps, le Nahuatl s'est installé dans la langue

ibérique, introduisant certaines caractéristiques phonologiques, morphologiques et un certain ordre syntaxique au niveau discursif (Cerón, 2006: 44).

Le *superstratum*¹⁵⁸t (c'est-à-dire l'influence résultant du contact entre une langue conquérante et une autre langue conquise, dans ce cas l'espagnol et le nahuatl) dans notre cas, a été utilisé pour le développement de la vie institutionnelle, c'est-à-dire toutes les activités qui impliquent un contact avec les institutions politiques, économiques, éducatives et religieuses. En marge, un *adstratum* (ou, l'influence existante entre deux langues qui coexistent, dans ce cas l'espagnol et le nahuatl) s'est formé - petit à petit - dans les dimensions domestiques, dans le travail familial, parmi les habitants indigènes de la communauté, et dont l'importance fut clé dans les rituels religieux qui survivaient en secret (idem, 49).

L'adaptabilité (ou malléabilité) apparaîtra principalement dans l'utilisation d'actes de langage et dans le changement de codes entre les deux langues, selon l'interlocuteur, le sujet à traiter et d'autres aspects tels que la révérence, la formalité et le respect entre les interlocuteurs. Dans le même temps, elle est liée à l'évaluation par les locuteurs sur des langues concernées (à la fois leur propre langue et l'autre), sur leur alternance et leur préférence ; tout cela faisait partie du mélange de structures sociales que nous avons mentionné précédemment, sur lequel se construit la personnalité individuelle.

La sélection des langues peut être facile ou difficile, voire tragique, dit Siguán (1987: 120), le syncrétisme linguistique peut constituer un véritable problème d'identité car les langues sont un moyen de communication qui nous amène à nous définir subjectivement. Le contexte jouera beaucoup dans cet arrangement.

c) *La présence rassurante de l'« adulte »*. Dans l'éducation d'un individu, la présence d'un « adulte » (pas nécessairement un adulte en soi, mais une référence dont les connaissances sont supérieures à celles de l'apprenti) est un élément qui favorise une concentration prolongée et une élaboration complexe ; l'enseignant, étant à la portée de l'élève, assure que l'environnement est stable et continu, mais il peut également l'encourager et lui donner des informations au cas où il en aurait besoin.

¹⁵⁸ Le *superstratum* fait référence à l'ensemble des caractéristiques lexicales, phonétiques et grammaticales laissées dans une langue par les locuteurs d'un groupe envahisseur ou étranger qui parle une langue différente (Carreter, 1973: 386). En revanche, les caractéristiques laissées par l'envahi dans l'envahisseur sont appelées substrat (ou *adstratum*)

Sans aucun doute, la formation initiale et permanente des professeurs de langues doit être excellente. La maîtrise des connaissances de base dans son domaine de spécialisation, mais aussi la connaissance des informations adjacentes, lui permet de faire face pendant le cours à toutes les situations qui peuvent surgir pendant l'enseignement. Ses compétences professionnelles doivent lui permettre de gérer une grande variété de situations, professionnelles, car l'enseignant doit avoir non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi des attitudes, des valeurs, une éthique et une conscience professionnelle qui lui permettent de reconnaître qu'il est devant un groupe d'individus comme lui. Il n'est pas seulement le représentant d'un ensemble de connaissances et d'un ensemble de règles à apprendre, mais un élément qui relie les visions du monde, donne un sens aux pratiques et aux actes de parole. Il vit avec, et façonne la vie, d'autres personnes.

La motivation et l'intérêt de ceux qui apprennent une langue dépendront donc non seulement des connaissances et de la maîtrise de l'enseignant, mais aussi de leur enthousiasme, de leur proximité, de l'environnement d'apprentissage, des bonnes relations entre l'enseignant et l'élève, du goût des individus pour le contenu et la reconnaissance des efforts consentis (Stratulat, 2013: 46). Sans créer de liens entre les deux parties, l'apprentissage sera fortement conditionné. Par conséquent, le côté humain doit constituer une présence importante dans la situation d'enseignement.

Dans notre examen historique, il a été mentionné que la première vague de missionnaires franciscains arrivés en Nouvelle-Espagne étaient des diplômés des meilleures universités existantes à l'époque, qui avaient des capacités intellectuelles élevées, mais aussi beaucoup de réflexivité, d'agilité de pensée, d'invention et d'adaptation. Des éléments qui ont fait d'eux des figures idéales pour le processus d'évangélisation. Au début de leur tâche, les missionnaires devinrent linguistes, historiens, ethnographes, enseignants, peintres, écrivains, sculpteurs et conteurs (*storytellers*). Mais, surtout, ils devinrent des personnes sensibles à la violence subie par les peuples autochtones durant la conquête.

Cette sensibilité et cette proximité joueront un rôle fondamental dans l'évangélisation et l'éducation des autochtones, car les missionnaires se sont efforcés de faire en sorte que les autochtones aient également des lieux d'accueil pour soulager leurs maux physiques et spirituels. À l'intérieur des temples et des couvents, les missionnaires ont développé des centres culturels où

l'évangile fut enseigné à travers différentes activités, allant de l'enseignement de nouveaux métiers à la présence de pratiques artistiques.

Les évangélistes construisirent les infrastructures nécessaires au développement des communautés autochtones, comme l'aqueduc du Père Tembleque. Des cliniques et des hôpitaux furent créés pour la prise en charge des malades, notamment face aux épidémies qui ont fortement fragilisé la population lors de la propagation massive de nouvelles maladies comme la rougeole et la variole.

La présence des évangélistes dans de multiples domaines de la nouvelle vie sociale garantissait que le peuple autochtone ait une plus grande motivation dans la conversion et l'éducation requises par la Couronne et l'Église. Il semble que la préoccupation la plus importante des frères (après l'évangélisation) était de protéger la vie matérielle des indigènes, qui furent décimés par les épidémies et réduits en esclavage par l'*Encomienda*. C'est pourquoi l'accompagnement de frères "adultes", c'est-à-dire d'experts en médecine et de guides expérimentés dans les nouvelles fonctions sociales que les peuples autochtones devaient assumer, supposait la création de liens entre les deux populations, et pourtant, la confiance et la motivation nécessaires d'une partie importante de la population autochtone dans l'apprentissage et l'acculturation.

L'un des principaux facteurs à ce niveau fut le développement de l'empathie de l'évangéliste envers les indigènes (au moins au premier moment de la colonie). L'empathie permet d'attribuer des états mentaux (conscience, intention) à un autre individu, c'est une caractéristique cruciale pour l'interaction sociale et la vie communautaire, sans empathie envers soi-même, il n'est pas possible de comprendre les histoires et encore moins ce que les autres essaient de nous communiquer.

Pour Steven Pinker, psychologue évolutionniste à l'Université Harvard, les histoires sont un outil important pour apprendre et développer des relations avec les autres membres du groupe social. Leur attrait est si puissant et universel que les racines neurologiques de la narration et du plaisir sont probablement liées à des parties cruciales de notre cognition sociale (Hsu, 2008). Selon l'auteur, à mesure que la socialisation apparaît, les individus sont obligés de comprendre les relations sociales de plus en plus complexes. Vivre dans une communauté requiert de contrôler qui sont les membres du groupe et ce qu'ils font. Quelle meilleure façon de diffuser cette information que par la narration des histoires (*storytelling*)? Et quelle meilleure façon de raconter des histoires

si ce n'est pas en pensant à l'autre personne qui nous écoute? L'empathie est le pont d'accès à l'apprentissage de l'autre, et c'est ce que les prêtres savaient sans aucun doute.

9.1.2. Fonction formatrice

d) Niveau phonétique - phonologique. Sur le contenu phonétique et phonologique (la phonologie étudie le système sonore d'une langue, les phonèmes, leurs différences et leurs fonctions, tandis que la phonétique analyse les relations concrètes de ces sons dans le contexte donné dans lequel ils sont produits) il ne faut pas l'oublier que l'apprenant est un agent social, un locuteur interculturel et un apprenant autonome qui doit faire face à divers contextes linguistiques, donc minimiser des dimensions comme celle-ci, signifie restreindre le nombre d'options de communication de l'étudiant.

L'apprentissage de nouveaux phonèmes peut être possible grâce à des exercices de répétition qui accompagnent une histoire. Ces types d'exercices, lorsqu'ils sont répétés, aident à améliorer la prononciation de la langue cible, augmentant ainsi la sécurité de l'apprenant. Il est important de noter que les exercices consacrés à la pratique de la prononciation doivent couvrir à la fois les éléments segmentaires de la langue (les sons de la langue) et les éléments suprasegmentaux (accentuation, rythme et intonation), puisque ces derniers sont également chargés de donner un sens aux mots (Bueno, 2013: 15).

Ces types d'exercices visent à identifier les erreurs qui entravent ou empêchent la communication, ainsi qu'à décider comment les classer et les traiter. Une fois identifiés, il est nécessaire de les expliquer, de les pratiquer et de les corriger à travers différentes stratégies, parmi lesquelles, Bueno (2013: 18) propose l'imitation, la démonstration, l'association, l'explication, les méthodes articulatoires, les paires minimales¹⁵⁹, l'audition et l'imitation. Il recommande également de suivre une approche qui va du plus petit au plus grand, c'est-à-dire en commençant par la prononciation des voyelles, puis en passant aux diphtongues, puis aux triptongues, puis aux séquences de voyelles en contact, puis aux consonnes, puis aux groupes de consonnes, puis à

¹⁵⁹ Une paire minimale est une paire de mots ou d'expressions dans une langue particulière qui ne diffèrent que par un seul phonème ou par des éléments prosodiques portés par un phonème. Par exemple: en espagnol: *pero y perro / pala y mala / hora y ahora / límite, limite, y limité*. En français : *crépi - crépu / l'habit - l'abus / l'abri - la Brie - la bru / il plie - il plût* (Bertrand, 2017).

l'accent, et enfin à l'intonation. Ou, le même exercice, mais en sens inverse, du plus grand au plus petit.

Ces pratiques peuvent être compliquées par rapport au processus qui s'est déroulé au XVII^e siècle, avec le début de l'éducation et de l'évangélisation dans la colonie. Cependant, la pratique de ces éléments est vraiment simple, car ils peuvent être satisfaits grâce à des activités de différents types telles que (Foz, et al, 2009: 5):

- Inviter les étudiants à parler sans crainte dans un environnement détendu.
- Textes en vers et en prose pour pratiquer la lecture expressive
- Proposition d'activités pour développer leur conscience linguistique et pratiquer l'expression orale.
- Exercices théâtraux pour assimiler la nouvelle langue et la pratiquer dans des contextes spécifiques de création scénique.
- Des chansons qui, de manière ludique, facilitent l'acquisition d'un nouveau vocabulaire et le développement de la compréhension orale.
- Micro-dialogues qui constituent des unités de sens complet dans des contextes concrets et avec de vrais dialogues.

À travers ce type d'exercices, nous disent les auteurs, il est prévu que les élèves parviennent à une diction aussi proche que possible de celle des locuteurs natifs, allant de pair avec une compétence d'écoute qui leur permet de décoder les messages puis de les reproduire. Il faut que les apprentis aient les mêmes possibilités de parler, il faut donc trouver les matériaux qui permettent l'écoute et la répétition des textes chez tous les élèves. Les longs exercices basés sur des scènes, des situations et des contextes connus des élèves sont particulièrement bénéfiques, quelle que soit leur origine, des histoires pour enfants jusqu'aux poèmes sophistiqués, l'objectif étant d'identifier le contenu et d'y accéder rapidement par la répétition et l'intonation (Foz, et al, 2009: 6). En communication, il faut considérer que d'autres types d'informations sont également transmises en dehors de celle que nous cherchons à communiquer. Cela par par l'intonation des mots et des phrases, par exemple.

La plupart des supports utilisés par les évangélistes ont suivi ces exercices à la lettre. Ce qui est intéressant, c'est que le théâtre, les chants, la poésie, les prières, les catéchismes, ont servi ce but, car puisqu'ils devaient être répétés plusieurs fois, la prononciation, et surtout

l'intonation, grâce au rythme et, presque surtout, avec la rime, ont facilité la mémorisation et l'amélioration rapide de la dimension phonétique-phonologique.

Dans le même temps, la dramatisation des textes religieux est devenue une activité qui a permis à l'indigène de comprendre d'une manière plus facile non uniquement le texte, car non seulement la communication orale entre en jeu, mais aussi la communication extralinguistique est mise en avant car l'intonation est nécessairement utilisée ainsi que les gestes comme méthodes de communication. La dramatisation, basée sur la lecture expressive des textes, a permis de montrer comment on pouvait, par la parole, en fonction du contexte faire allusion à une série de sentiments non exempts de connotations.

e) *Niveau lexical-sémantique*. Le niveau lexico-sémantique est un processus décisif pour améliorer la compétence communicative de l'apprenant, notamment en reconnaissant que l'enseignement à ce niveau comprend non seulement des mots, mais aussi des phrases et des expressions qui sont socialement acceptées et incorporées, ainsi que toutes les combinaisons d'expressions existantes (ces trois définissent, selon Lewis (1991) une unité lexicale, laquelle est plus qu'un mot). À ce niveau, le processus d'apprentissage comprend toutes les informations contenues dans une unité lexicale afin de pouvoir les utiliser dans un contexte approprié, sans oublier ses caractéristiques discursives. Pour cette raison, les activités de présentation, de pratique et d'évaluation du lexique doivent être cohérentes avec ces principes et être aussi variées que les différents types d'informations impliqués dans la connaissance d'une unité lexicale (Higuera, 1996: 126).

Pour Anglin (1970), il existe une différence dans le développement lexical. D'une part, en ce qui concerne la langue maternelle, elle augmente la perception des relations syntaxiques, sémantiques et conceptuelles des mots, et permet également de développer la capacité de généralisation et d'abstraction, afin que les individus puissent comprendre et produire des usages métaphoriques et avoir plus d'expressivité. En revanche, lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, maîtrisant déjà au moins une autre langue, le lexique appris cherchera à s'organiser de manière à pouvoir être stocké et récupéré efficacement et rapidement. Autrement dit, il sera accueilli à la lumière des concepts déjà possédés. La tâche de l'enseignant sera donc d'améliorer les stratégies d'apprentissage, à travers des exercices qui enseignent non seulement à comprendre les mots, mais à les relier, les différencier et les utiliser correctement et de manière appropriée. Cela peut être réalisé grâce à des stratégies qui (Higuera, 2017: 14) :

- Prennent en compte l'utilisation réelle dans les situations de communication;
- Présentent les usages et règles possibles et évitent les généralisations;
- Définissent clairement la portée de ce qui est décrit ou expliqué;
- Soient simples et évitent la terminologie métalinguistique;
- Soient pertinents sur le plan de la communication, selon le besoin soulevé.

Ces stratégies doivent être suffisamment larges pour être prédictives et faciliter la compréhension d'autres combinaisons, elles doivent fournir des exemples qui permettent leur assimilation rapide (Higuera, 2017: 15). Les stratégies d'apprentissage à ce niveau sont très diverses actuellement, et passent par l'utilisation d'activités conventionnelles telles que les jeux, les métaphores, la formation de mots, l'écriture de poèmes, les nuages de mots, l'utilisation de dictionnaires, entre autres. L'une des activités préférées par de nombreux enseignants dans les niveaux initiaux est l'utilisation de cartes mémoire ou *flash-cards*, qui résument graphiquement le glossaire à apprendre, elles fonctionnent de façon collaborative et servent de plate-forme pour exploiter de nouveaux mots et de nouveaux contextes pour eux.

Ici, il est important de souligner le travail des frères qui, sans cette connaissance linguistique, savaient au moins que les mots sont liés les uns aux autres dans la mémoire, alors ils cherchèrent des moyens de promouvoir l'apprentissage basé sur ces relations. Trois éléments ont été particulièrement utiles: les histoires religieuses, les catéchismes pictographiques et les dictionnaires bilingues.

En apprenant l'espagnol, le lexique est peut-être le niveau qui a le plus profité des histoires. Étant donné que le vocabulaire d'une histoire est facilement conservable. Dans le même temps, il a permis l'incorporation quasi immédiate de concepts, même ceux qui n'existaient pas dans la langue source (voir, par exemple, comment les frères ont d'abord préservé les noms nahuatl de chacun des dieux indigènes et séparé le mot « Dios » de ceux-ci pour pouvoir introduire la différence entre les deux côtés).

Les histoires, comme nous l'avons dit précédemment, impliquaient activement les peuples autochtones dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire, puisqu'elles leur étaient exposées consécutivement et répétitivement, il était beaucoup plus facile de stocker les mots en mémoire et

de les récupérer plus tard. À cela, les frères ont ajouté des contenus culturels et, surtout, ils ont développé des activités à partir de ces contenus afin de déterminer l'utilisation et la définition des concepts.

Il suffit de penser par exemple aux paraboles du Nouveau Testament, dont le but était d'enseigner comment une personne doit agir pour accéder au ciel, mais en même temps, elles ont servi d'instruments dialectiques pour éradiquer la religion polythéiste indigène, et aussi comme symboles d'action sociale. Beaucoup de paraboles comportaient un contenu agricole et parlaient d'activités qui, bien qu'elles aient été connues des autochtones, les cultures introduites leur étaient étrangères (tel que le blé, l'avoine, les carottes, le café). La parabole du bon semeur ou de la graine de moutarde se distingue, par exemple, parce qu'elle introduit de nouvelles techniques et cultures qui, au fond, ne sont rien d'autre que des utilisations et des significations d'un lexique dans l'apprentissage. L'utilisation des histoires fut bénéfique à la fois pour les frères et pour les conquistadors et aussi pour les *encomenderos*, qui ont rapidement établi des centres d'exploitation agricole selon la coutume européenne,

De nouvelles cultures et de nouvelles formes de travail ont été introduites dans de nombreuses régions autochtones. L'élevage de bétail a prospéré rapidement et il était courant que dans les villes indiennes il y ait eu des exploitations de porcs et des troupeaux de moutons. Dans le même temps, l'influence dominante de l'exploitation minière, en tant que moteur des activités économiques, a conduit à l'essor des ranchs bovins et des fermes céréalières, fournissant les articles nécessaires à la consommation des mineurs et à la production de métaux (Gonzalbo, 1990 : 43).

Ainsi, lorsque le lexique s'installait, les piliers sur lesquels la nouvelle société serait construite se posaient également, tout en remplaçant l'ancien ordre, établissant de nouveaux modèles de comportement humain. Par conséquent, les histoires développèrent non seulement des compétences linguistiques, phonétiques et sémantiques, mais aussi cognitives et socio-économiques.

Les catéchismes pictographiques des missionnaires, pour leur part, comme cela a été dit dans le chapitre précédent, avaient deux objectifs, celui de permettre la communication entre les cultures et la traduction implicite de nouveaux mots, concepts, idées ou expressions en images que les indigènes pouvaient comprendre. La manière dont ces matériaux étaient utilisés était également

importante. En récitant une certaine phrase, ils expliquaient sa signification à travers des images. De toutes les disciplines artistiques, les peintures, les gravures et les illustrations eurent une diffusion beaucoup plus grande et, par conséquent, le succès obtenu fut considérable. En effet, ce type de soutien était déjà largement connu et utilisé par les communautés autochtones précolombiennes, car elles les utilisaient pour transmettre leur culture et leurs pratiques. Il était particulièrement important que cette méthode permettait à la fonction de substantivation (c'est-à-dire aux éléments d'être nommés) de la langue d'être couverte par l'image, tandis que la fonction verbale occupait une grande partie des phrases de prédicat: la fonction verbale est le cœur du prédicat.

L'existence de dictionnaires est un auxiliaire linguistique dans la traduction et la définition, générant une plus grande indépendance entre l'apprenant et l'enseignant, ils permettent de mettre les nouvelles significations en contexte. Dans le cas de l'enseignement de l'espagnol aux populations autochtones, les dictionnaires bilingues ont joué un rôle essentiel, non seulement parce qu'ils permettaient l'étude de la morphologie, à la lumière du propre discours du natif, mais parce qu'ils analysaient les structures syntaxiques et les formes verbales. Ces œuvres se sont avérées être un instrument accessible à une large population (frères, *encomenderos* et colons). Ce type d'œuvres sera extrêmement utile dans l'enseignement à court terme, mais aussi pour l'explication d'un phénomène qui durerait beaucoup plus longtemps: le mélange émergent entre le nahuatl et l'espagnol qui prédominera dans la variante de l'espagnol mexicain, et la forte composante religieuse de l'approche linguistique.

f) Niveau grammatical ou morphosyntaxique. L'étude de la grammaire passe par différentes formes qui cherchent à ce que l'élève, au moyen d'images, d'exemples et d'exercices de réflexion sur l'adoption de décisions apparemment formelles, développe une compétence grammaticale qui la relie à d'autres compétences.

Martín (2008) considère que les connaissances grammaticales des apprenants ELE peuvent être divisées en deux types: les connaissances grammaticales explicites et les connaissances grammaticales implicites. Le premier fait référence aux connaissances grammaticales acquises grâce à une instruction grammaticale qui est acquise consciemment. Le second est une connaissance intuitive et inconsciente. L'acquisition des deux est nécessaire pour être un bon

locuteur de la langue étrangère. Pour les acquérir, l'instructeur doit les activer avec des activités axées sur la forme, l'utilisation et la forme et l'utilisation en même temps. La connaissance grammaticale explicite essaie de présenter la grammaire de manière déductive et la connaissance grammaticale implicite essaie de présenter la grammaire de manière inductive.

Dans l'approche déductive, l'enseignant se concentre sur l'explication des règles de grammaire afin que les élèves puissent ensuite pratiquer individuellement et mécaniquement et devenir compétents dans ce domaine. Grâce à l'explication de l'enseignant, il est possible de rechercher et de développer de nouveaux exemples permettant d'améliorer ces connaissances grammaticales. L'approche inductive, en revanche, aborde les exemples (l'individuel) et se dirige vers les règles (le général). De sorte que l'étudiant doit rechercher ces éléments réguliers dans les exemples grammaticaux reçus, et à partir d'eux, identifier les constantes grammaticales qui aideront à façonner les règles (Martín, 2010). Les exercices de répétition (en particulier les exercices de production) sont très utiles pour apprendre les fonctions de chaque mot, l'accord entre les noms et les adjectifs, pratiquer les genres ou les temps de verbe selon l'usage déterminé.

Cependant, il existe une troisième méthode pour travailler la grammaire avec l'élève. C'est la méthode appelée *Learning by doing*, évoquée par John Dewey dans les années 90, l'auteur considérait que l'une des choses les plus importantes pour la réalisation des aspirations d'une personne était le travail. Autrement dit, lorsque nous agissons, nous apprenons des choses sur nous-mêmes, il est donc nécessaire que l'étudiant apprenne par l'application et l'expérimentation des connaissances. En d'autres termes, mettre la théorie en pratique, contrairement aux autres méthodes, où l'une place l'élève comme agent passif et l'autre comme agent actif, dans ce cas, l'enseignant et l'apprenti sont des agents actifs, donc l'apprentissage sera toujours le produit d'activités ayant un objectif (Gabrielsson, 2011: 9). Parmi les principes de cette méthode, il est proposé de (Lee et VanPatten, 1995) :

- Présenter une seule forme à la fois, afin de concentrer l'attention de l'élève sur la forme linguistique à enseigner.
- Garder toujours le sens à l'esprit, les activités ne doivent pas consister en des exercices mécaniques mais dans des activités où l'élève doit prêter attention au sens de l'énoncé afin de mener à bien cette activité. Cela permettra d'établir des liens entre la forme et le sens.

- Commencer par des activités au niveau de la phrase puis passer au niveau du discours. En utilisant d'abord des activités au niveau de la phrase, l'élève bénéficie d'un temps de traitement plus long qui lui permet de maintenir son attention sur la forme linguistique qu'il souhaite apprendre.
- Utiliser des contributions orales et écrites, afin de couvrir différents styles d'apprentissage, nivelant ainsi le contenu en fonction des besoins de l'élève.
- Amener les élèves à faire « quelque chose » avec la contribution, c'est-à-dire qu'ils ne devraient pas se comporter comme de simples destinataires passifs de la langue. L'enseignant doit les intégrer activement dans les activités afin qu'ils soient attentifs et traitent correctement la grammaire. Les activités de la vie quotidienne sont idéales pour ce type de travail.
- En gardant à l'esprit les stratégies de traitement, il faut tenir compte des stratégies de traitement qui sont en jeu à un moment donné et centrer l'attention des élèves sur la structure linguistique en question pour faciliter leur intégration.

Afin de travailler sur ces principes, les auteurs Lee et VanPatten (1995) recommandent l'utilisation des pratiques suivantes:

- Activités où il est possible de fournir des informations: activités au cours desquelles les élèves doivent d'abord écouter ou lire des phrases ou des portions de discours qui contiennent la structure ou la forme grammaticale constituant l'objet de la leçon, puis fournir des informations liées à celle-ci.
- Les activités d'options binaires: ce sont des activités où, une fois de plus, l'étudiant se voit présenter un certain type d'informations et il doit réagir ou répondre aux questions liées à ces informations en sélectionnant une ou deux réponses possibles.
- Les activités de sélection alternatives: comprennent des activités où l'élève reçoit un stimulus et est invité à choisir entre trois alternatives ou plus. Le stimulus ou les alternatives doivent contenir la forme grammaticale en question.
- Activités de « jumelage »: il s'agit d'activités où les élèves doivent indiquer la correspondance entre la phrase qui constitue l'entrée et une autre 'chose'.

Ce type d'approche vise à ce que l'apprenant puisse mettre en pratique les processus impliqués dans la production de la langue. En d'autres termes, l'objectif est que l'enseignement grammatical intervienne dans les processus de compréhension du langage où les connexions des formes et des significations sont établies, à travers des activités d'interprétation, puis passer à des activités de production où les élèves puissent automatiser ces formes et développer une maîtrise de la langue étrangère. Dans cette approche, l'apprentissage grammatical est fortement lié aux processus de la vie quotidienne de l'apprenant, de sorte que la compétence grammaticale est façonnée comme une composante supplémentaire de la compétence communicative de tout individu (Cadierno, 1995: 81).

Quelque chose de similaire s'est produit avec le travail des prêtres pendant l'évangélisation et l'éducation des indigènes. Ceux-ci, dans l'enseignement de la langue, ont cherché à travailler la grammaire à partir d'une approche très large, qui comprenait l'étude de la pragmatique, du lexique et de la morphologie, mais en travaillant sur la réalité quotidienne des individus, afin d'intégrer les différents niveaux de langue à de nouvelles activités sociales, économiques et religieuses. Nous avons déjà mentionné comment les histoires religieuses des catéchismes illustrés ont permis de travailler les verbes, mais elles ont également permis d'aborder plusieurs autres aspects. Par exemple:

- La position spatiale: les narrations ont permis de mettre en œuvre des références spatiales. Si les moines insistaient également sur la connexion entre deux endroits, ils permettaient également l'introduction des connecteurs disjonctifs qui reliaient les deux.
- Il était possible de travailler dans ces récits les noms et les adjectifs les accompagnent
- Toutes les expressions familières et formelles qui servent à décrire les personnages qu'il contient.
- La formation des mots: en reliant le contenu véhiculé par les différents termes, à travers des préfixes et des suffixes, il était possible d'aborder leurs significations.

Ces thèmes et bien d'autres pourraient être travaillés à travers une pratique présente dans les rituels religieux catholiques: l'interprétation des textes. Cette pratique, de nature commune et continue, améliore l'étude de la grammaire comme l'une de ses composantes et il est possible

qu'elle devienne un outil très important pour l'apprenant pour réfléchir sur la langue et, à partir de sa propre expérience, analyser la signification des mots et des structures qu'il apprend.

L'un des outils disponibles pour enseigner la langue était les dictionnaires. L'existence de dictionnaires spécialisés, comprenant les termes faisant référence à une certaine discipline, a permis aux évangelisateurs de mieux concentrer leurs tâches et de mieux expliquer les fonctions et les significations.

Dans certains dictionnaires génériques, des informations culturelles et techniques apparaissaient également. Dans d'autres, il a été possible de répartir les mots selon la situation de la vie quotidienne à laquelle ils étaient confrontés (messe, travail quotidien, marché). Ce type de travail n'a pas limité l'intérêt pour l'apprentissage des deux langues, mais est devenu un stimulant d'apprentissage pour l'approfondir. Sa structure semblait encourager les conversations quotidiennes telles que les guides touristiques, de sorte que la communication et la coexistence étaient garanties, l'accès à la grammaire était facilité par la pratique et, par le dictionnaire, la nouvelle langue préparait la pratique à partir de la grammaire.

g) *Niveau textuel-discursif*. Les textes sont des unités de travail de base lors de l'enseignement d'une langue seconde. La richesse du texte, selon les types ou les genres, en fait un matériau ultra flexible à partir duquel il est possible de travailler à la fois la structure et les éléments séparés à l'intérieur.

L'un des principaux arguments qui devaient être présents au début de l'éducation indigène était que lorsqu'un corps textuel ou narratif est accessible, les lecteurs ou les auditeurs interagissent avec lui à travers ses schémas, ses connaissances et ses expériences personnelles (Rummelhart 1994).

Cela implique que la connaissance linguistique n'est pas toujours synonyme de compréhension. L'accès à la narration est un processus cognitif qui a besoin du développement de diverses sous-compétences, telles que la compréhension de phrases, de mots et d'expressions, à partir desquelles d'autres types de sous-compétences ou processus sont acquis et développés à un niveau supérieur, comme les connaissances générales du monde, et à partir de laquelle il est possible d'interpréter la narration. Ce travail est compliqué car, outre le développement des

compétences communicatives, un développement socioculturel est nécessaire afin de permettre de déchiffrer le contenu, sinon les prémisses narratives risquent de ne pas être interprétées. Par conséquent, le processus d'accès à la narration doit être combiné avec le processus de décodage et, avec lui, l'accès au sens et sa possible ré-expression, en veillant à ce que la forme et l'arrière-plan communicatif du texte soient abordés (Pintado, 2012: 99).

Les histoires sont excellentes pour identifier, différencier et utiliser les éléments structurels, les caractéristiques formelles d'un discours et les différentes significations qui peuvent exister. Grâce à elles, il est possible d'apprendre les différents éléments présents, les constructions et les mots propres à une culture, ainsi que les registres utilisés. Une histoire, dans sa version écrite ou narrée, peut être utilisée comme: a) objet d'apprentissage; b) instrument d'apprentissage des langues; c) outil pour préparer les interventions orales; d) instrument d'acquisition d'autres contenus (Pintado, 2012: 100).

Étant donné que la narration n'est pas un corps homogène, il est possible de différencier deux grandes dimensions qui la composent. D'une part, une dimension plus particulière, où coexistent des composantes de type phonologique, lexical, morphologique et syntaxique. C'est une dimension textuelle, dans laquelle il est possible de voir ce qu'elle nous offre phrase par phrase, mot par mot, phonème par phonème. D'un autre côté, une dimension plus générale où coexistent les contenus plus génériques implicites. Ici, il est possible de démêler les éléments sociaux, culturels, religieux et politiques. Parce que c'est une approche qui cherche à transmettre ce qui se passe dans le texte. En d'autres termes, la narration est une chaîne de phrases dans laquelle il existe des contenus qui nous permettent d'y accéder. Ainsi, les histoires, écrites ou narrées, permettent aux apprentis de disposer d'une base théorique très utile, mais d'une application éminemment pratique (*idem*, 102).

Au Moyen Âge, la littérature était le principal moyen d'apprentissage des langues, une méthode qui a perduré jusqu'au siècle dernier. Selon Montesa (2011: 30), le traitement des œuvres littéraires canoniques (qui comprenait des critères culturels et sociolinguistiques), compte tenu de leur perfection formelle et de leur langage raffiné, a servi de modèle d'enseignement incontestable. Il n'est pas surprenant que les histoires religieuses aient pu servir de moyen d'endoctrinement et d'enseignement linguistique, la littérature religieuse était extrêmement abondante au Moyen Âge et une grande partie de l'apprentissage se faisait à travers elle. Il s'agissait donc de l'étude de la

religion en tant que ressource à partir de laquelle il était possible de développer des compétences linguistiques. Tout était une question de changement de perspective, en se concentrant sur la langue afin d'aborder le contenu des récits. En d'autres termes, se concentrer sur le texte, pour ensuite aborder la religion.

Dans un premier temps, profitant de la primauté de la culture orale, ils utilisèrent des histoires pour que l'apprentissage des langues soit l'objectif principal, en se concentrant sur l'enseignement des règles de grammaire, des exercices structurels ou même des jeux, de vrais jeux de rôle, où ils avaient la possibilité d'enseigner par la pratique, ce qui rendait beaucoup plus facile de motiver et d'éveiller l'intérêt des indigènes à travers une histoire qui attirait leur attention, en essayant de la rapprocher de leur monde, de leurs connaissances et de leurs pratiques.

Il est vrai que les histoires religieuses posent un énorme problème, lié à la préparation du terrain culturel et religieux, sans lequel les peuples autochtones ne pouvaient pas y accéder. Cette préparation est venue d'abord avec la préparation de l'auditeur, lecteur, afin qu'il puisse acquérir la compétence littéraire pour saisir et interpréter les ressources, le contenu et les intentions de chaque histoire. Cet objectif a été atteint grâce à une brève parenthèse de l'éducation en langue nahuatl, à partir de laquelle pourrait être lancée l'introduction aux références culturelles, sociales et religieuses qui ont permis aux autochtones de comprendre le sens des histoires.

Si des textes religieux comme les catéchismes ou la Bible furent utilisés, c'est parce qu'ils permettaient des références à un monde textuel ainsi qu'à un monde idéologique. La complexité formelle et idéologique y était précisée. Le défi du missionnaire était, premièrement, de posséder la capacité de sélectionner les stratégies d'exploitation de chaque histoire, et deuxièmement, de trouver la motivation des individus.

Il faut considérer que la culture d'une société est un espace où l'abstraction est infinie, les significations, les références, les usages et les allusions sont innombrables. Il est possible que la meilleure façon d'aborder l'apprentissage socioculturel et linguistique provienne de l'utilisation de textes narratifs, de nature variée, pleins de créativité et de connotations, de références et de situations. Compte tenu de l'ouverture des représentations culturelles, l'idéal serait d'utiliser des textes tout aussi riches et gérables, à partir desquels il est possible d'introduire l'individu aux deux dimensions évoquées au début.

9.1.3. Fonction socioculturelle: changements au sein de la société coloniale mexicaine

h) *Niveau religieux*. Dans cette section, deux changements évidents apparaissent au sein de la société coloniale mexicaine. Premièrement, l'isolement des religieux dans une sphère individuelle et, plus tard, la scission de la mort des modes de vie indigènes.

Du religieux dans son ensemble au religieux en tant que sphère scindée de la vie sociale.
Dans les sociétés prémodernes et certaines sociétés non occidentales (comme dans le cas des Mexicas), le religieux ne constitue pas une sphère isolée, c'est-à-dire scindée de la vie sociale. Tous les actes, tous les moments d'existence, personnels et collectifs, ont une dimension religieuse. Cela est vrai pour les individus, que ce soit lors du partage de la nourriture, lors des expéditions, jusqu'au retour chez eux; car il est également dans la sphère publique, lorsqu'il participe à l'armée, quand il paie ses tributs, fait des offrandes ou échange des produits sur le marché (Vernant, 1996, 37). Autrement dit, il n'y a pas d'opposition radicale entre le sacré et le profane, parfois même pas de coupure entre les deux scènes. Ce que les Espagnols percevaient comme un élément complètement éloigné de leur société, le sacrifice humain, installait l'individu à la place des normes qui étaient les leurs, selon un ordre social et cosmique en accord avec lui. Ces schémas théologiques, ancrés dans le tissu même de la vie collective, organisaient la pensée et réglementaient les pratiques institutionnelles.

Il y avait une forte imbrication du religieux, du social et du mental (*idem*, 39). Si le mythe, la figuration et le rituel s'inscrivent dans le même registre de la pensée symbolique, il est possible de comprendre qu'ils peuvent être associés pour faire de la religion un ensemble de concepts, d'images et d'actions qui s'articulent et forment, dans leur union, un réseau dans lequel, toute expérience humaine doit être appréhendée et diffusée à tous les membres de la société (*idem*, 40).

Cependant, ce schéma changera rapidement avec l'arrivée des conquérants, où le religieux est soumis à l'Église, une institution dont l'importance est capitale dans le monde colonial, mais qui partage directement ou indirectement le pouvoir, l'autorité civile et les responsabilités du gouvernement avec la monarchie et plus tard avec la bourgeoisie. Bien que les rois aient la qualité de catholiques, protégeant et soutenant leurs décisions dans l'Église, ils avaient des droits sur elle. Par exemple, les rois proposaient à Rome les ecclésiastiques qui devraient occuper les hautes

fonctions, seul le roi pouvait autoriser la construction d'églises, de chapelles, de couvents et fournir les fonds pour toutes les dépenses d'infrastructure. A partir de ce moment, le religieux devient directement lié aux institutions, c'est-à-dire que se crée un lien entre l'individu et les règles politiques administrées par la religion. Le religieux sera réduit à des aspects tels que:

- L'évangélisation, l'éducation et la défense des peuples autochtones qui doivent être du ressort tutélaire de l'Église catholique, par arrêté royal.
- L'expansion du territoire par l'évangélisation, grâce à l'autorisation papale et à l'arrêté royal.
- La préservation du pouvoir du roi. L'Église sera chargée, par le biais de l'évangélisation et de l'éducation, de maintenir et d'exalter la figure du roi, garantissant la loyauté des autochtones.
- La préservation de la foi et l'expansion de la peur comme outil de contrôle, à travers ses institutions comme l'Inquisition et le clergé.
- Le contrôle de la population grâce à l'enregistrement unique et exclusif des naissances, des décès et des mariages.

Par conséquent, le religieux devient une politique institutionnelle, car la conquête et l'établissement de la colonie seront basés sur la nécessité de convertir les peuples autochtones au catholicisme. Même ce sens du religieux est réservé aux convertis. L'« Indien » apparaîtra rapidement comme une catégorie sociale liée à la religion, un Indien sera toujours un non-chrétien. Estensoro (2001) nous dit « tout comme le statut de *limpieza de sangre*¹⁶⁰, la catégorie « indien » tente de dilater l'incorporation et l'assimilation définitive dans la société chrétienne, car elle se perpétue au moment précédant ladite incorporation. La différence sociale qu'elle tente de fixer est un prix pour la christianisation, mais c'est aussi la marque d'une mise à l'essai de l'accomplissement d'une alliance dans laquelle l'Église et le corps social doivent être totalement confondus. Le premier soupçon qui tombera sur un nouveau chrétien (qu'il soit juif converti, maure ou indien) est celui de trahir la foi, de céder à la religion à laquelle il tend par le sang, ce qui ferait de lui un exclu

¹⁶⁰ Le statut *Limpieza de sangre*, littéralement 'pureté de sang', fut le statut utilisé en Espagne et Portugal à la fin du XVI^e siècle; il séparait les chrétiens de naissance de tous les individus d'origine juive ou arabe convertis au christianisme (également appelés 'des nouveaux chrétiens'), et dont on soupçonnait de la vérité et sincérité de leur foi et loyauté envers l'Église Catholique.

ou pourrait le conduire (à lui et par conséquent ses parents de sang ou même toute sa communauté) au point zéro de son intégration sociale ».

Le religieux passera par l'élimination de toute trace de paganisme chez l'individu. La tâche sera alors revendiquée, de façon individuelle, détruisant la précédente communauté religieuse. La communauté religieuse supposée homogène du catholicisme visera la conversion individuelle. L'individu doit prouver sa foi pour sauver sa vie et se sauver de l'enfer qui l'attendait dans l'autre monde.

Pour cette raison, les jésuites entreprendront d'importantes campagnes pour instruire les Indiens dans ces sacrements et les administrer à l'opposition. Cette approche supposera un changement radical à bien des égards: une approche des formes de dévotion catholique versus les formes indigènes et, surtout, l'introduction de nouveaux besoins symboliques, auparavant inexistantes. La confession et la communion seront deux des vecteurs les plus importants dans l'introduction de l'individualisme chez les peuples autochtones. Pour introduire un nouvel ordre, les pratiques collectives ont dû être brisées et remplacées par des exercices autonomes. L'offrande aux dieux deviendrait un sacrifice personnel, le culte subirait le même sort, et le seul élément de communion sociale, la masse, signifierait le respect des ordres des religieux.

Évidemment, ce processus ne s'est pas produit immédiatement et linéairement, au contraire, l'abandon progressif d'une religion, remplacée par une autre, a été une longue trajectoire pleine de hauts et de bas. La création de nouveaux besoins a toujours été un point de référence dans la culture dans laquelle les peuples autochtones avaient été formés, d'où les nouveaux éléments socioculturels qui ont rendu la dissociation des religieux indigènes particulièrement difficile (comme on l'a vu avec la supplantation des dieux par les saints catholiques, qui gardaient en eux des éléments précolombiens).

Les pratiques, mais aussi les idoles, au fil du temps, seront transformées, façonnant à la fois grâce à la connaissance que le catholicisme transmettait positivement, et négativement par les pratiques et croyances que les évangélistes réfutaient catégoriquement. La pensée religieuse mésoaméricaine coexistera avec le catholicisme, le changement de conception du religieux impliquera non pas la disparition de l'un devant l'autre, mais la croissance de l'un dans l'autre.

De ce fait, l'émergence de nouveaux cultes suppose une relation dialectique avec la culture hégémonique. Bien que des rituels et des idéologies hispaniques soient imposés, les traits indigènes continueront d'apparaître contrairement aux directives catholiques. La Vierge de Guadalupe est l'exemple le plus emblématique de cet amalgame, car elle conserve les caractéristiques de la déesse mère, mère des dieux, mais aussi mère du dieu chrétien.

Les moines cherchèrent à créer un syncrétisme entre la culture indigène et les enseignements religieux qu'ils désiraient établir. Voilà pourquoi, le *Nican Mopohua* est une synthèse extraordinaire de la pensée chrétienne du XVI^e siècle et de l'ancienne tradition intellectuelle nahuatl. Dans ce document convergent à la fois la poésie nahuatl et le message chrétien. Il est d'autant plus important qu'il a su articuler efficacement la culture nahuatl du Mexique et la culture chrétienne espagnole, pour donner naissance à un groupe de croyants qui, en embrassant une nouvelle culture et une nouvelle langue, ont gardé pour eux-mêmes de nombreux éléments de leur culture, leur langage, leurs lieux et leurs coutumes. Grâce à cet écrit, la Vierge de Guadalupe a permis d'articuler le monde indigène avec le monde hispanique de la Renaissance, et elle est devenue la mère de l'un et de l'autre.

La scission de la mort. Dans la tradition mexicaine, un grand nombre d'actions et de cultes ont été menés dont l'objectif était d'incorporer la mort dans la vie, de l'appriivoiser ou de la civiliser, elle était le résultat d'actes allant de la déification de la mort à son culte: activités telles que les sacrifices humains et animaux, les rites funéraires, la persistance de la mémoire collective des morts dans certaines circonstances (femmes tuées lors du premier accouchement, guerrières, esclaves, enfants ...), la poésie et les représentations de la mort. Bref, toute une série d'activités quotidiennes qui ont permis à la mort de coexister avec la vie.

La présence de la mort au Mexique est une constante: la permanence de l'absence. Donner à la mort d'un statut social garantissait aux vivants leur continuité même après la mort, ce qui signifiait, fondamentalement, bénéficier d'une assurance dans l'au-delà, en dehors du groupe par lequel ils existaient. Les indigènes adoraient la mort, la concevant duale, comme faisant partie de la vie et du cycle de la nature. « Ils savaient que la mort faisait partie d'une continuité et d'un but ultime » (Haase, 2013: 9). Pour les Mexica, la mort maintenait l'ordre cosmique vital, ils avaient des divinités, comme Mictlantecuhtli, et à la fin de la vie il y avait neuf maisons et quatre mondes

des morts, tous gouvernés par des dieux différents. Leur accès (déterminé par le type de décès) garantissait la continuité de la vie, en maintenant l'équilibre de l'univers.

Les différentes conceptions qui entouraient la mort reflétaient une mentalité optimiste, avec un contenu religieux profond et des espoirs implicites. Pour Villaseñor-Bayardo et Aceves (2013: 17), la perspective de la vie Mexica pourrait être résumée dans l'expression: "Apprenez à mourir et vous apprendrez à vivre." Pour l'homme méso-américain, mourir n'impliquait pas la gloire éternelle ou la condamnation finale, selon son comportement individuel en tant qu'être vivant. Sa conception était liée à l'idée de l'indestructibilité de la force vitale, qui subsistait au-delà de la mort; c'était une loi naturelle que même les dieux ne pouvaient violer.

Avec l'arrivée du christianisme, la mort perd cet espace privilégié dans la vie pour se réduire à un moment critique où l'accès à la dualité éternelle est défini: la perte en enfer ou la vie glorieuse du paradis, selon la conduite individuelle dans la vie terrestre. Selon Darnton à la fin du Moyen Âge, cette vision de la mort était partagée par les peuples d'Europe, où les hommes voyaient la mort comme "une destination collective, ordinaire, inévitable et pas particulièrement redoutable, puisqu'elle englobait tous les chrétiens, comme un grand rêve, jusqu'à ce qu'ils se réveillent au paradis avec la seconde venue du Christ » (2010: 286). Une vision qui changerait entre 1000 et 1250, lorsque "l'accent est passé du collectif à l'individu, et de la fin du Moyen Âge à la fin du XVIIe siècle, la mort a fondamentalement intensifié l'idée même de soi.

Dans la colonie, la figure du diable et la notion de péché seront introduites (de Mattos, 2001: 46) afin que cette expérience puisse être assumée avec succès parmi la population indigène. La mort serait le moment culminant dans lequel se déciderait le voyage personnel: le salut ou la condamnation, comme l'expliquait clairement l'œuvre *Ars Moriendi* (XVe siècle), dont l'objectif était d'aider à bien mourir, selon les conceptions chrétiennes de l'époque. Le diable, le représentant maximum du mal, est chargé de torturer les âmes des pécheurs en enfer, et fera tout son possible dans la vie pour y parvenir, en introduisant dans le monde tous les vices et les péchés possibles à la portée de l'humanité. Cette vision manichéenne du monde était également étrangère à l'homme préhispanique, car ses divinités représentaient simultanément le bien et le mal.

La notion de péché, en tant que fait individuel, prendra une importance particulière, car c'est à cause de lui que l'individu peut aller en enfer. La mort viendra représenter un devoir chrétien, toujours prête à l'accueillir. Dans le même temps, elle a été expulsée de la sphère publique pour se

limiter à l'institution religieuse en tant que telle. Les Indiens l'adoraient dans les temples et les maisons, incinéraient leurs morts et participaient au sacrifice humain. En interdisant ces pratiques, l'église oblige les peuples autochtones à enterrer les morts dans le « cimetière », un lieu de repos où la mort sera restreinte. Les cimetières, liés aux temples, verront la mort condamnée au domaine du religieux. Par conséquent, le culte de la mort dans la conception chrétienne était limité à la paroisse, rappelant au croyant de toujours garder à l'esprit la fragilité de la vie et la nécessité d'une préparation constante à la mort (de Mattos, 2001).

Chez les Mexicas, il y avait une perception de changement dans la nature (le renouvellement du cycle de vie des plantes), l'attribution dudit changement à une divinité permit d'établir un mythe sur la métamorphose entre la vie et la mort; à travers la figure de Quetzalcóatl, par exemple, qui, avec d'autres divinités, assura une transformation et un renouvellement de la vie sur terre grâce à la mort. La mort était un instrument de création de vie et vice versa. Avec l'arrivée des évangélistes, la catéchèse chercherait à ce que ce mythe soit transplanté et réinterprété de manière symbolique, pour faire place à des éléments chrétiens où la mort ne serait qu'un moment critique pour le renouvellement spirituel. Quetzalcóatl, compte tenu du caractère rénovateur qu'il portait en lui-même, a donné aux hommes la possibilité de continuer à survivre grâce au renouvellement des plantes et des cultures, tout en garantissant la vie éternelle.

Cependant, l'adoration de ce dieu, comme beaucoup d'autres, impliquait des pratiques qui justifieraient les sacrifices humains et l'adoration de la mort, lesquelles ont été dénoncées par les frères et les conquérants, exigeant que l'évangélisation chrétienne commence le plus tôt possible afin de les éradiquer. Les moines entreprirent une transformation radicale des dieux indigènes pour réorienter leurs croyances vers le catholicisme. Cette transformation a fonctionné à deux niveaux, un intérieur et un extérieur. L'intérieur était peut-être le plus complexe, car cela signifiait repenser complètement les divinités. Par exemple, l'histoire et la représentation graphique de Huitzilopochtli ont été modifiées. En ce qui concerne le changement extérieur, représenter les divinités comme le diable (incarné dans la figure centrale des Huitzilopochtli), a servi de légitimation à l'entreprise lancée par le royaume ibérique. Avec ces modifications, la mort disparaîtrait de la sphère de vie des communautés pour se limiter à un élément religieux de contrôle.

Une fois de plus, l'impossibilité d'éliminer toutes ces caractéristiques culturelles a fait que des éléments de la vision du monde indigène survivent toujours dans l'explication de la vie matérielle, ainsi que dans la conceptualisation de la mort. La vie quotidienne et le folklore mexicain continuent d'être imprégnés de concepts et de manifestations préhispaniques tels que la célébration du jour des morts, leur offrant, divers cultes aux figures mythologiques qui ont évolué ou changé de nom mais qui maintiennent la tradition. Conception que l'on retrouve également dans des poèmes comme « ¡Que costumbre tan salvaje! » (Quelle habitude sauvage!), de Jaime Sabines (2014):

Quelle sauvage habitude d'enterrer les morts, de les tuer, de les anéantir, de les effacer de la terre! C'est comme les traiter avec trahison, c'est leur refuser la possibilité de revivre.

J'attends toujours que les morts ressuscitent, cassent le cercueil et disent gaiement: pourquoi pleures-tu?

C'est pourquoi l'enterrement me submerge. Ils sécurisent les couvercles du cercueil, l'insèrent, y mettent des dalles de pierre, puis de la terre, une pelletée de terre et après une pelletée de terre, des mottes, de la poussière, des pierres, tassant, aplatissant, là tu restes là, d'ici tu ne pars plus.

Puis les couronnes, les fleurs, les larmes, les baisers répartis me font rire. C'est une moquerie: pourquoi l'ont-ils enterré? Pourquoi ne l'ont-ils pas laissé jusqu'à ce qu'il soit sec, jusqu'à ce que ses os nous parlent de sa mort? Ou pourquoi ne pas le brûler, le donner à des animaux ou le jeter dans une rivière?

Il faudrait avoir un foyer pour les morts, aéré, propre, avec de la musique et de l'eau courante. Au moins deux ou trois morts, chaque jour, se lèveraient pour vivre (traduction personnelle)¹⁶¹.

¹⁶¹ ¡Qué costumbre tan salvaje esta de enterrar a los muertos!, ¡de matarlos, de aniquilarlos, de borrarlos de la tierra! Es tratarlos alevosamente, es negarles la posibilidad de revivir.

Yo siempre estoy esperando a que los muertos se levanten, que rompan el ataúd y digan alegremente: ¿por qué lloras? Por eso me sobrecoge el entierro. Aseguran las tapas de la caja, la introducen, le ponen lajas encima, y luego tierra, tras, tras, paletada tras paletada, terrones, polvo, piedras, apisonando, amacizando, ahí te quedas, de aquí ya no sales.

Me dan risa, luego, las coronas, las flores, el llanto, los besos derramados. Es una burla: ¿para qué lo enterraron?, ¿por qué no lo dejaron fuera hasta secarse, hasta que nos hablaran sus huesos de su muerte? ¿O por qué no quemarlo, o darlo a los animales, o tirarlo a un río?

Habría que tener una casa de reposo para los muertos, ventilada, limpia, con música y con agua corriente. Lo menos dos o tres, cada día, se levantarían a vivir.

i) *Au niveau communautaire.* A ce niveau, apparaissent deux questions mutuellement complémentaires: le passage de la vie communautaire à la vie individuelle et la notion de l'autre comme élément extérieur.

De la communauté à l'individu. Cet élément est fortement lié au niveau précédent, et est déclenché par l'émergence de l'individualisme dans la modernité occidentale, qui prend rapidement racine dans les colonies américaines. La notion d'individu émerge clairement des institutions mêmes de la ville, du droit, du mythe.

Auparavant, lorsque l'individu énonce un « je », il fait partie d'un élément beaucoup plus vaste, il n'est pas un énonciateur de sa propre individualité, mais un marqueur d'appartenance diverse. Le « je » n'est pas une catégorie unique, mais un espace réservé dans une société. L'organisation mentale et psychique du Mexica est telle qu'il ignore complètement l'introspection, il est complètement tourné vers l'extérieur. Leur mode de vie est régi par l'auto-application des mêmes normes et des mêmes conceptions qui s'appliquent aux autres. Parce que l'idéal de l'homme est un homme impliqué dans la société et ses pratiques.

La situation est socialement et culturellement différente du communautarisme précédent (en grande partie parce que la contrainte sociale ici ne prend pas nécessairement une forme communautaire en tant que telle), face à une formulation idéologique religieuse, l'individu fait face à la rupture ou à la cassure de la totalité (holisme), et il voit réduits les marges d'action effectives de la communauté aux individus. L'identité communautaire cédera la place à l'émergence d'identités de classe, religieuses ou politiques, sur lesquelles les individus définiront le contenu central de leur projet de vie.

Avec l'arrivée des conquérants, sur toute une série de domaines, il est possible de voir les institutions sociales donner une place de plus en plus grand à l'individu. L'individu apparaît fortement parce que le salut est individuel. L'expérience subjective de Dieu, l'expérience religieuse, est la meilleure manifestation de l'individualisme naissant. Le droit et les nouvelles lois ne considèrent que l'individu en tant que tel, la communauté cesse d'exister pour laisser la place au comportement individuel.

C'est de la religion que naîtra l'*Encomienda*, une manifestation économique qui permettra la disparition totale de la communauté pour réduire l'individu à un numéro, où la possession de

l'individu devient un chiffre d'affaires. Le désir d'être *encomendero* est basé sur la mentalité seigneuriale de l'individualisme typique des temps de l'humanisme de la Renaissance. José Antonio Maravall (1960: 30 traduction personnelle), nous raconte:

Dans la politique médiévale, l'homme est, contre tant de falsifications survenues au Moyen Âge, une entité abstraite, immergée dans sa classe, dans laquelle sa personnalité n'est guère accusée (...). La politique humaniste, déjà avec Fernando el Católico et pas moins avec Carlos V, est une entreprise de vrais hommes, avec leurs idées, leurs sentiments, leurs aspirations, leurs intérêts, leurs passions, tous concrets et uniques (...)¹⁶².

Les *encomenderos* jetteront les bases de l'individualisme économique grâce à leurs « actes personnels prodigieux » et à la grandeur de la « force individuelle ». Le conquérant de l'Amérique sera considéré comme « la grande figure de la Renaissance », une évidence dans les chroniques personnelles. Ce nouveau personnage sera chargé de construire « un nouvel État, un nouveau monde et un nouvel homme », bref, de « structurer un nouvel ordre politique universel non seulement pour articuler la pluralité des États, mais pour faire place à un nouveau continent » (de la Puente, 2001: 74) Pour cela il fallait la disparition des communautés indigènes, le démembrement des sociétés précédentes et la soumission individuelle à cette nouvelle idée impériale.

Le nouvel ordre s'appuiera désormais sur une représentation culturelle particulière du sujet, comme l'explique Dumont (1983), indissociable d'un travail particulier des institutions. Cette catégorie, que l'auteur nomme individualisme institutionnel, est une conception philosophique, politique et morale qui promeut un mode d'individuation clairement orienté vers l'individualisation des acteurs, qui protège les droits des individus et favorise le développement de leurs individualités par rapport aux groupes dont ils font partie. Dans ce système, trois conséquences vont émerger (Martuccelli, 2019: 10-11):

a) La séparation radicale entre holisme et individualisme. Disparaîtra l'idée présente dans les sociétés traditionnelles qui voient l'individualité comme une anomalie, comme une

¹⁶² En la política medieval el hombre es, contra tantas falsificaciones que se han dado de la Edad Media, un ente abstracto, sumergido en su estamento, en el que apenas se acusa su personalidad (...). La política humanista, ya con Fernando el Católico y no menos con Callos V, es una empresa para hombres reales, con sus ideas, sus sentimientos, sus aspiraciones, sus intereses, sus pasiones, todos ellos concretos y singulares (...).

particularisation déviante de traits communs à un groupe social. La dimension individuelle de l'individu, interprétée comme une spécialisation plus ou moins contingente de la communauté, fera place à l'émergence d'entités indépendantes.

- b) Les individus existent indépendamment des relations sociales. Dans certains cas, il est même souligné que les individus préexistent au lien social. Il s'agit d'une représentation résultant d'un travail institutionnel et idéologique particulier visant à produire la vision d'un individu séparé qui implique l'établissement du statut juridique de la personne humaine, de l'autonomie, l'indépendance et le caractère unique de l'individu.
- c) La troisième caractéristique est la prééminence, dans la diversité des facteurs d'individuation, du rôle spécifique des principales institutions de la société. L'émergence d'institutions telles que la religion, le droit, le travail, l'école et la famille cherchera à contraindre le développement d'une individualité particulière, créant des modèles institutionnels que chaque personne doit incarner.

Le mythe Quetzalcóatl a été orienté de cette manière, car il est passé de l'allusion à un Dieu, la représentation de l'ensemble, un dieu du peuple et pour le peuple, jusqu'à la recherche d'une identification individuelle et enfin au contrôle de l'homme indigène à travers les composants d'un rêve qui lui parlait d'amour et de haine, de bien et de mal, de vie et de mort. Le mythe est passé d'une dimension communautaire à une volonté individuelle, les évangélistes ont décidé de couper un fragment de la réalité historique du mythe pour présenter une section pratique pour l'enseignement chrétien. La conversion du mythe supposait un soulagement individuel contre la destruction subie par les conquérants. La consolation conduirait à l'oubli (suppression de l'histoire en tant qu'entité) et à une réinterprétation chrétienne où la relation historique de l'homme avec Dieu cesse d'être circulaire pour devenir une histoire linéaire autonome, où le destin de l'homme se joue toujours individuellement.

De l'autre comme élément extérieur. « De quelle manière un groupe humain, par rapport à sa permanence et à son identité, aborde le problème de l'autre ? » Vernant (1996) s'interroge. L'homme se définit par son appartenance à une vie politique qui lui est exclusive, marque de son statut dans le monde. L'éloignement de l'autre ne signifie pas, comme dans la religion catholique,

le déni passionné de l'autre, la haine qu'il interdit au commerce et à toutes sortes d'échanges, son acceptation et sa réception au sein de la société. L'autre, dans les religions précolombiennes, impliquait la tolérance et l'échange.

Or, cette tolérance ne doit pas être considérée comme un sujet donné par la conception religieuse précolombienne, mais dépend de deux aspects. Premièrement, la taille des urbanisations. Autrement dit, par rapport aux nations naissantes en Europe, les villes Mexicas manquaient d'une continuité idéologique, ce qui rappelait à ses habitants que leur place dans le monde était centrale, mais pas exclusive, et que la dépendance à l'égard du royaume de Tenochtitlan impliquait une relation ouverte et intense avec le monde-autre. Et, deuxièmement, la religion indigène est un phénomène complètement différent des grandes religions que nous connaissons aujourd'hui, en particulier les religions monothéistes. Il n'y avait ni église, ni clergé, ni dogme à travers lequel certaines révélations se manifesteraient, ni textes sacrés servant de cadre à l'action sociale. Il y avait des histoires qui marquaient le passage des jours et l'explication de certaines pratiques et rituels, mais leur croyance n'avait pas de prétention dogmatique ou universaliste. Il s'agit donc d'un type de religion où la mythologie comportait un culte civique et politique. Toutes les pratiques sociales de la famille et de l'empire, leurs pratiques quotidiennes, les fêtes communautaires et les offrandes aux dieux, ont une dimension religieuse. La religion est présente à tout moment et dans tous les actes de la vie collective.

Avec l'arrivée du catholicisme, la société religieuse va créer des liens de différence. Ce changement est radical, puisque l'individu se définira du reste par la religion, et par ses relations personnelles avec d'autres membres comme lui.

La dynamique du catholicisme sera, à terme, définie pas par l'appartenance mais par l'éloignement de cette vie collective. L'identité sera créée sur la relation avec les institutions qui émanent de ladite doctrine. En ce sens, c'est une identité basée sur un engagement intense, qui se projette dans l'espace public, où l'Église (manifestée par ses hiérarchies cléricales) contrôle toutes les sociabilités, et tout effort ou espace d'autonomie questionne l'autorité institutionnelle (Giménez, 2013: sans page).

Au Moyen Âge, les États catholiques européens étaient liés à l'Église, et la légitimité d'un souverain était consacrée par le couronnement effectué par le Pape, car les monarques régnaient, selon le mandat divin, et eux-mêmes et la hiérarchie ecclésiastique étaient dépositaires de la

puissance de Dieu. L'alliance qui en résulte entre l'Église et l'État est à la base de l'intolérance religieuse. Le pouvoir de l'Église, tant sur le plan matériel que spirituel, a conduit au contrôle politique, économique et social de l'Europe catholique et a par la suite persécuté les hérétiques qui menaçaient l'ordre établi. Un hérétique était toute personne qui remettait en question les dogmes religieux ou la structure terrestre en vigueur ou qui avait l'intention de fonder de tels dogmes (Landázuri 2004).

Bien que la *tabula rasa* était impossible, les évangélistes de la Nouvelle-Espagne, pour promouvoir des changements profonds dans les religions méso-américaines, qui étaient profondément enracinées, ont inséré le catholicisme dans "le sentiment religieux préexistant"; les anciens sites ou bâtiments saints ont été remplacés par des bâtiments chrétiens-catholiques. L'intention était de "maintenir" en quelque sorte la religion et la pensée des Indiens pour imposer certaines images et les échanger contre d'autres. De nombreuses pratiques anciennes étaient apparemment "respectées", mais en réalité, elles ont été réadaptées aux nouveaux rituels qui impliquaient également le culte et l'adoration des nouvelles divinités, ce qui a abouti à différents systèmes d'organisation socioreligieuse et à l'établissement de la relation doctrine-église-croyant, avec des implications économiques et de pouvoir. Les positions et les organisations populaires des croyants, telles que les confréries et autres systèmes qui impliquaient des rituels festifs et religieux, créaient des institutions de quartier ou de village, jusqu'à atteindre ce que nous connaissons aujourd'hui sous le nom de "mayordomías", de patronages, de comités ou d'associations.

Cette idée de « tolérance » religieuse établie par les évangélistes se retrouve encore dans le pays en présence d'autres religions. Compte tenu de l'influence culturelle des États-Unis, au Mexique et en Amérique latine en général, un groupe considérable de cultes évangéliques fait son apparition et accroît sa présence dans diverses régions du pays, il en va de même avec l'arrivée de la population musulmane et juive. Ces groupes sont arrivés au Mexique principalement par le biais de missionnaires et se sont propagés avec le soutien de convertis qui souhaitaient diffuser leur nouvelle religion. Eux-mêmes sont confrontés à la disqualification en tant que "sectes" par des institutions établies, religieuses ou non, provoquant même des conflits territoriaux qui se terminent par de multiples meurtres, comme cela se produit fréquemment au Chiapas, à Oaxaca et à Guerrero.

Quoiqu'il s'agisse d'un État laïque, il se produit dans un cadre de tolérance, justifié par des arguments tels que les droits civils, plutôt que par les desseins de Dieu. L'Église catholique

continue d'avoir une ingérence fondamentale dans l'application des droits de l'homme (mariage homosexuel, avortement, légalisation des drogues, euthanasie, pour n'en nommer que quelques-uns), et y est plus évidente en ce qui concerne la coexistence entre personnes de confessions différentes, où les droits civils passent après les croyances religieuses.

j) *Niveau éducatif: des codex à l'écriture.* Prenons le cas de l'écriture idéographique, où le signe graphique désigne la chose elle-même. Le fait qu'une culture attache une importance particulière à cette conception est dû au fait que son écriture n'est pas purement idéographique, elle accorde aussi une place spéciale aux valeurs phonétiques. Dans ce système, la capacité de lire (peut-être pas d'écrire, car elle était réservée à Tlacuilos) dénote un aspect de l'intellectualité. Si les Mexicains valorisaient l'éducation universelle dans leur communauté, c'est parce que la transmission des connaissances était importante pour eux, à travers le déchiffrement de l'écriture, ils avaient accès non seulement aux messages, mais à l'univers et à la vision du monde tout entière. C'est une façon de penser divinatoire, où les prédictions et les actes de la société sont gouvernés par la lecture de ces signes (Vernant, 1996: 117). Grâce à la lecture, des activités étaient développées, car les codex servaient de guides pour l'action future. Le passé, le présent et l'avenir étaient condensés dans les histoires des codex.

Il est vraiment difficile de concevoir une stratégie qui permette de comprendre le processus interne qui permet aux lecteurs de donner un sens aux mots. Darnton (2010, 182) explique:

Nous ne comprenons même pas comment nous nous lisons, malgré les efforts des psychologues et des neurologues pour identifier le mouvement des yeux et cartographier les hémisphères du cerveau. Le processus cognitif est-il différent pour les Chinois, qui lisent les pictogrammes, et pour les Occidentaux, qui scrutent les lignes? Pour les Israélites, qui lisent des mots sans voyelles de droite à gauche, que pour les aveugles, qui transmettent des stimuli à travers leurs doigts? Pour les peuples d'Asie du Sud, dont les langues manquent de temps verbaux et ordonnent la réalité de manière spatiale, que pour les Indiens d'Amérique, dont les langues ont été réduites à l'écriture récemment par des universitaires extérieurs à leur culture? Pour l'homme saint en présence du Verbe et pour le consommateur qui étudie les marques du supermarché? Les différences semblent infinies, car la lecture n'est pas seulement une compétence mais un moyen de créer du sens, qui varie nécessairement d'une culture à

l'autre. Il serait extravagant d'espérer trouver une formule qui pourrait expliquer toutes ces variations (traduction personnelle)¹⁶³.

Ce qu'il est possible de savoir, selon Vernant (1996), c'est que la tradition orale ne désigne pas du tout graphiquement les symboles, mais qu'il s'agit plutôt d'une reproduction de sons qui se situe au niveau du mot, c'est une logique du mot, du mot argumenté, de la discussion argumentée, qui définit un certain type de rationalité. Alors que le développement de l'écriture change profondément les conditions du travail intellectuel, la communication intellectuelle et la réception d'un message. Dès le départ, l'accès à l'écriture et à la lecture est réservé aux classes supérieures, au clergé et aux intellectuels. Le reste de la population est ignorant à ce sujet.

Il n'y a pas de données pour le vérifier, cependant, en analysant l'histoire culturelle axée sur le développement de la littérature en Europe (entre le 16^e et le 18^e siècle), il peut être vérifié que l'apparition du texte écrit (plus tard le livre) comme élément de transmission culturelle des connaissances était fortement liée à la lecture privée (également appelée lecture silencieuse); le manque important de matériel de lecture, ainsi que le faible niveau d'éducation (qui est quasi inexistant) de la majorité de la population (l'analphabétisme était la règle) daisaient de la lecture un phénomène directement lié aux ecclésiastiques et aux classes dirigeantes (Darnton, 2010). La plupart des textes publiés à l'époque étaient des textes religieux et leur nombre était limité. Par conséquent, les lecteurs, individus privilégiés par leur classe sociale ou leurs efforts, n'avaient accès qu'à un petit nombre de textes, presque tous liés à la Bible.

Ainsi, après la conquête, la lecture d'un texte écrit consistait essentiellement à relire les histoires que les évangélistes leur avaient précédemment présentées, entravant ainsi le processus par lequel de nouvelles connaissances sont acquises. L'Église contrôlait presque toutes les écoles et presque tous les livres de l'école étaient religieux. Habituellement des catéchismes et

¹⁶³ No comprendemos ni siquiera el modo en que nosotros mismos leemos, a pesar de los esfuerzos de psicólogos y neurólogos por trazar el movimiento de los ojos y mapear los hemisferios del cerebro. ¿Es distinto el proceso cognitivo para los chinos, que leen pictogramas, que para los occidentales, que escudriñan líneas? ¿Para los israelitas, que leen palabras sin vocales de derecha a izquierda, que para los ciegos, que transmiten estímulos a través de sus dedos? ¿Para la gente del sur de Asia, cuyos lenguajes carecen de tiempos verbales y que ordenan la realidad espacialmente, que para los indios americanos, cuyos lenguajes apenas hace poco fueron reducidos a la escritura por académicos ajenos a su cultura? ¿Para el hombre santo en presencia del Verbo y para el consumidor que estudia las marcas del supermercado? Las diferencias parecen interminables, pues la lectura no es sólo una habilidad sino una manera de crear significado, la cual por fuerza varía de una a otra cultura. Sería extravagante tener la esperanza de hallar una fórmula que pudiera dar cuenta de todas estas variaciones.

des manuels sur la foi catholique et ses pratiques. Les écoles chrétiennes, en révisant les mêmes textes maintes fois, et en enseignant en groupe, consolident la première étape vers l'homogénéisation de l'éducation, qui deviendra la règle peu après.

Afin d'incorporer définitivement le livre dans la nouvelle société, l'iconographie religieuse a dû user de toute son autorité, en faisant croire aux peuples autochtones analphabètes de ce nouvel ordre à l'existence du pouvoir divin contenu dans les livres (Dieu est en eux), ou en limitant l'accès à tout prix. La place des textes écrits dans la société assume un rôle prédominant par obligation, et les traditions orales commencent à être menacées. En effet, l'Église catholique cherchait à faire disparaître la tradition orale, car c'était une méthode qu'elle ne pouvait pas contrôler, dans laquelle la morale chrétienne conventionnelle était réellement menacée et où les mythes continuaient de se manifester. Les textes écrits étaient l'instrument approprié pour ce combat, car contrairement à la tradition orale, la lecture était une expérience beaucoup plus privée, au départ, pour la minorité de personnes instruites qui pouvaient accéder aux livres, puis pour les groupes de personnes pouvant y accéder via les cercles de lecture. La lecture (cette lecture en particulier), contrairement à la tradition orale, au lieu d'ouvrir des vues illimitées sur de nouvelles idées, restreignait le cercle de l'imagination et de l'action, gardant l'individu dans un lieu assigné par l'église.

Le passage d'un système à l'autre représente un phénomène qui se joue à toutes sortes de niveaux, mais surtout en matière d'organisation sociale et politique, puisque dans le nouveau système les règles seront écrites dans une langue inconnue que les habitants indigènes devront accepter comme donné, même sans les comprendre (le même sort qui les attend avec la religion). Si auparavant tout autochtone pouvait lire les pictogrammes qui régissaient la vie politique et religieuse de la ville, à partir de ce moment les règles seraient à la portée de quelques-uns, se conformant comme un système de régulation indépendant de la communauté qu'il gouverne, « déconnecté » d'elle. Avec le passage d'un système à l'autre, la valeur objective des règles disparaît, la réalité sociale qui les fait naître est inconnue des personnes qui doivent les gouverner, est indépendante des individus et donc susceptible d'être imposée à eux.

Si auparavant le règlement, parce qu'il appartenait au peuple, détenait le pouvoir, dans le nouvel ordre la loi avait le pouvoir en tant que telle. Le pouvoir contraignant contre le pouvoir de domination. L'écriture et le savoir, qui constituent dans ce cas le pouvoir, seront monopolisés par

l'État, par une minorité, créant un réseau de servitude qui est passé de la grande majorité des indigènes à une minorité étrangère au service d'une nouvelle religion.

Le projet colonial (notamment par l'évangélisation) a récupéré les traditions politiques, religieuses et culturelles de l'ère préhispanique qui subsistaient encore, les a réévaluées et transformées afin de les rendre utiles à la colonie. Et dans le passage d'un ordre à l'autre, les histoires ont été l'élément clé pour y parvenir. Peut-être que l'histoire qui aurait le plus d'influence en la matière serait celle de la Vierge de Guadalupe, car elle devint un élément culturel très puissant qui non seulement façonna l'identité du nouveau mexicain, mais fut mise au service des dirigeants, puis des indépendantistes et plus tard, des révolutionnaires.

L'histoire sut passer par tous les formats possibles, émergeant de la tradition orale à la tradition écrite et revenant fortement à la tradition orale grâce à sa représentation graphique. La Vierge de Guadalupe sut devenir un élément omniprésent sur le territoire mexicain. Quelle que soit la faction, l'histoire agit comme une bannière expliquant que même dans un changement d'organisation socio-territoriale, elle serait présente avec la même force.

k) *Niveau légal. Du pouvoir du peuple au pouvoir sur le peuple: la peur comme élément régulateur.* La religion catholique établie sera conçue comme un espace juridique social, intellectuel et personnel différent du reste de la vie collective. La religion fera directement allusion à la présence des institutions chargées de diriger ces plans: l'Église, la Couronne et l'Inquisition. Dans cet espace, les pratiques, les rites, les comportements codés, un ensemble de croyances prennent une forme particulière, ancrée dans une révélation et dans des textes qui leur donnent un statut de vrai/véritable. Autrement dit, ils forment une nouvelle identité bien définie, différente des autres pratiques sociales antérieures. Le monothéisme est basé sur l'organisation de l'Église, la séparation entre Dieu et le monde est assez claire. Le sacré et le profane sont deux niveaux complètement différents, la démarcation entre la foi et l'infidélité est donnée par l'adhésion à un credo (Vernant, 1996: 618-619). Contrairement à la culture Mexica, où la religion se trouve partout, les pratiques sociales sont toujours des pratiques religieuses, et la question de l'infidélité est résolue par l'adhésion ou la suppression de dieux étrangers, et non par le déni de l'individu qui les adore. Dans cette culture, le religieux se retrouve partout, dans toutes les formes de vie possibles, toutes les pratiques humaines ont un lien avec le divin.

L'Eglise, sous le précepte de ne pas être une institution humaine puisqu'elle n'a pas été fondée par des hommes mais par le fils de Dieu, a été considérée comme antidémocratique. En tant que société constituée hiérarchiquement, elle adhérait à la Monarchie, une autre institution qui concentrait le pouvoir d'une manière autoritaire. Les lois émanaient des deux, bien que, ce fut l'Église qui devint l'administrateur des « ressources » exploitables de la colonie, y compris le travail. Son objectif principal était la canalisation des fortunes au profit de la monarchie, des *encomenderos* et de la papauté. Pour y parvenir, la législation exigeait des rites religieux pour garantir le bon fonctionnement de ladite administration. Le meilleur outil dont ils disposaient était l'utilisation de la peur. La pédagogie et l'utilisation de la peur ont non seulement réussi à introduire la christianisation, mais ont également permis le maintien de l'ordre colonial. Le traitement de la peur a permis à l'église de canaliser les ressources des domaines indigènes et autres, ce qui, dans d'autres circonstances, augmenterait les fortunes privées.

Dans les discours des ordres c'était le maniement de la peur, parfois par des formes directes, d'autres de façon plus souterraine; toute l'église vivait du traitement de la peur et de la manière de l'éviter. Les synodes et les catéchismes étaient des formulations qui impliquaient un devoir d'être, une manière d'appliquer la doctrine et pour les Indiens de l'intérioriser et de s'approprier le discours chrétien. L'analyse de l'utilisation de la peur a montré une double perspective: d'une part, qui la produit et ce qu'elle en recherche; et, de l'autre, qui le reçoit et le ressent. Cette logique est facilement visible dans le processus de christianisation, d'une part, le clergé et ses agents, d'autre part, les indigènes, l'objectif de l'endoctrinement. La loi a été introduite grâce à la peur, qui s'est finalement réunie et a été juxtaposée à une logique indigène. Une telle gestion discursive a produit une église plus riche, une législation rigide, des peuples autochtones convaincus du discours chrétien (mais en pratiquant encore quelques-uns de ses rituels, donnant origine au syncrétisme), et un déracinement de leur culture spirituelle qui a entraîné la conversion des peuples autochtones au christianisme avec des caractéristiques de leur culture millénaire (Medina, 2015).

Comme cela a été mentionné précédemment, les évangélistes ont utilisé des histoires et des mythes autochtones en faveur de leur entreprise. En les réécrivant en plaçant leurs dieux comme des éléments du mal, les moines ont cherché à leur insuffler une plus grande peur et à les contraindre à obéir aux principes du christianisme. Cette tactique serait étendue à travers des représentations dans des peintures, des sculptures, des sermons, l'aspect horrible du diable et la

façon dont il opère, incite au péché, possède et torture les hommes, à la fois dans ce monde et en enfer. Le but était que les individus fassent face à un sentiment d'angoisse, seulement apaisé grâce aux pratiques et croyances catholiques.

Le dieu exemple pour les représentations démoniaques était Huitzilopochtli, qui pour sa férocité a été sélectionné et caractérisé comme un démon médiéval. Cependant, des histoires comme celle de La Llorona ont également servi à mobiliser les normes morales dans le pays, même après la conquête mexicaine, l'indépendance et la révolution.

Pour terminer. Sur la dimension thérapeutique: bien que l'intention était que les indigènes gagnent en indépendance tout en devenant un sujet de plus de la Couronne, il ne faut pas oublier que la dimension thérapeutique a peut-être eu très peu d'effet pendant cette période (début de la colonie). Avec le début de l'*Encomienda*, la vie religieuse est devenue un moment réduit dans le temps vital de la population indigène, le contact avec les frères a été de plus en plus réduit et les difficultés d'apprentissage de la langue sont devenues la règle. Les conditions dans lesquelles elle était enseignée étaient inadéquates, les populations étaient nombreuses, affamées et violentées, les évangélistes, sans le travail indigène, manquaient rapidement de ressources, de compétences et de stratégies pour pouvoir transmettre la langue également. Le manque de population ibérique signifiait le manque de pratiquants qui permettrait l'établissement d'une habitude conversationnelle, l'esclavage des *Encomienda* ne permettait pas à beaucoup d'indigènes d'assister au catéchisme et aux cours impartis par les moines.

Pour tout cela, l'homme indigène est passé d'une situation de confort spirituel et émotionnel à une situation dans laquelle des conditions difficiles (fatigue, travail et préoccupations familiales) pouvaient créer le sentiment que la formation n'était pas l'aspect principal de la vie pour eux, mais un mécanisme de plus pour survivre et échapper à la réalité violente qui s'est produite avec l'arrivée des Espagnols.

Sur la dimension formatrice: les histoires impliquaient activement les peuples autochtones dans l'apprentissage du nouveau vocabulaire, car il leur était exposé de manière consécutive et répétitive. À cela, les frères ajoutèrent des contenus culturels et, surtout, ils développèrent des activités afin de déterminer et fixer l'utilisation et la définition des concepts.

L'histoire est un symbole, un fait social, car sa signification est le résultat d'une expérience sociale. Afin d'assurer des progrès rapides dans l'établissement de la nouvelle culture, les évangélistes ont utilisé les histoires présentes dans les communautés autochtones, des conventions collectives qui ont été transformées pour laisser place à de nouvelles significations et, finalement, pour transformer le patrimoine culturel des communautés autochtones. Avec l'arrivée d'un nouveau langage, de nouvelles fonctions communicatives et un nouvel imaginaire collectif ont été promus, à partir desquels de nouvelles pratiques ont également été établies. Les histoires agissaient comme des symboles, formaient des images et, ensemble, elles composaient de nouvelles représentations sociales. Au final, cela supposait une nouvelle structure de connaissances dont le but était de former, de modeler la société.

Sur la dimension socioculturelle: les histoires religieuses ont très bien réussi à créer une nouvelle société après la conquête. De cette façon, le contenu des histoires, en plus d'avoir des aspects phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicaux, est la synthèse de la culture, la culture elle-même en action. Ainsi, lors de l'apprentissage d'une histoire, la langue apprise met en pratique les pratiques culturelles qui l'accompagnent. Lorsque la langue a été apprise, un processus de remodelage culturel a commencé par le contact entre deux sociétés différentes, l'une plus puissante que l'autre. Ce remodelage passera par la destruction de la forme de la communauté, la reconfiguration de la conception du religieux, permettant ainsi l'émergence de l'individualisme et laissant la place à un nouveau modèle législatif, productif et éducatif.

Il est vrai que les histoires ont un grand potentiel libérateur, ce qui permet d'intégrer l'expérience vécue dans l'apprentissage. Cependant, il convient de noter qu'elles peuvent également être des instruments de transmission d'idées et de modèles de rôle et, à ce titre, elles peuvent être des outils de formatage dont les répercussions à long terme sont permanentes. D'une certaine manière, elles finissent par éteindre le potentiel créatif de l'individu et limitent leur apprentissage aux objectifs de ceux qui les transmettent.

Pour clôturer cette section, on a vu comment les histoires ont un potentiel inégalé, c'est une évidence pour les historiens, les spécialistes des langues et les étudiants en pédagogie et en didactique, qui les considèrent comme plus que des preuves formelles, une méthodologie elle-même, dans laquelle convergent diverses dimensions liées à l'apprentissage d'une langue: sociolinguistique, cognitive et didactique.

Cette nouvelle méthodologie est particulièrement utile lorsque l'on considère les variations individuelles dans l'apprentissage, le rôle important des émotions, des sentiments, des motivations, des représentations, l'accumulation d'éléments socioculturels qui façonnent l'identité et de nombreux autres facteurs. Le travail conceptuel de chaque étudiant en didactique et pédagogie ne peut être accompli sans une analyse de la langue en synchronie et en diachronie. Dans les deux cas, il est possible de réaliser que la langue a sa propre entité qui impose ses limites et détermine à la fois la pensée et la réalité. La langue a une fonction générative (non seulement dénotative), « elle devient un instrument de connaissance, inversant le rapport de domination qui exerçait sur elle la raison » (López, 2011: 195).

9.2. Conclusions du chapitre

Tout au long du chapitre précédent, ont été présentés quelques exemples (quelques-uns seulement) de la manière dont les histoires servirent d'éléments pédagogiques et d'instrument didactique pour transmettre une langue et des éléments culturels. Malheureusement, la conformation de la colonie espagnole et l'arrivée des Espagnols signifia, en plus d'un déclin démographique, une imposition socio-politique et une destruction de l'infrastructure impériale indigène, ainsi que la fracture dans le développement des anciennes cultures indigènes américaines, ce qui modifierait désormais le développement socio-culturel des populations de la région et entraînerait la perte majoritaire de l'identité indigène. La politique linguistique promue de la colonie jusqu'à l'indépendance, a créé une nouvelle identité nationale, dota les indigènes non seulement d'une nouvelle langue, en plus de leur avoir « castillanisé ». De cette façon, les initiatives éducatives qui recherchaient l'alphabétisation indigène aboutirent à un processus qui intégra la culture dominante au prix de la disparition de nombreuses langues et cultures originales et du métissage forcé de celles qui perdurèrent.

Si l'analogie est permise, les modèles éducatifs utilisés au XVI^e siècle au Mexique, après la conquête, étaient de nature constructiviste, dans le sens où ils concevaient l'éducation comme une forme créative de société. L'objectif final était de former des individus soumis à la Couronne, adaptés à la nouvelle société en voie de formation, tout en ignorant le processus de cognition historiquement construit par les communautés autochtones.

Dans les pages suivantes, et à la lumière de ce processus historique, nous tenterons d'analyser la perspective actionnelle qui, pour sa part, se présente comme une nouvelle proposition didactique qui cherche à progresser dans l'éducation et à apporter des réponses aux enseignants, aux élèves et à la société en général. Elle considère l'éducation comme la représentation de la société, une image de son progrès et de son évolution. Les deux processus ont en commun de percevoir l'individu comme un acteur social, un sujet appartenant à une communauté, possédant une conscience de sa propre identité, porteur de valeurs, et un ensemble de ressources qui lui permettent de défendre la vision du monde et les intérêts des membres de la société dont il fait partie. Dans les deux, l'individu est considéré comme un élément important pour la transformation de sa situation et pour la production de l'Histoire, un agent qui opère à la fois sur le plan externe et interne.

L'acteur est un sujet collectif (situé entre l'individu et la société et l'État qui le représente), c'est pourquoi il est perçu comme le noyau générateur de stratégies d'action pour gérer et transformer la société. La société est comprise, par excellence, comme un système social dans lequel les règles et les contrôles sont exhaustifs (suffisamment stricts pour maintenir l'individu dans une identité et faire qu'il se senta partie d'un groupe), mais, en même temps, suffisamment laxistes pour permettre l'existence de marges d'action, d'interstices institutionnels à partir desquels les individus interagissent avec les autres pour nourrir la conformation identitaire de la société.

Les deux visions impliquent l'existence d'une relation de pouvoir, qui n'est rien de plus qu'une relation réciproque et déséquilibrée d'échange et de négociation. L'action individuelle est fonction de la position dans l'échiquier des relations sociales inégales et conflictuelles existant au sein de la société, à laquelle il faut ajouter d'autres variables qui appuient encore ledit échiquier, telles que l'influence socio-politique, les autorités, la domination et la richesse matérielle.

Chaque société dispose d'acteurs sociaux, et son évolution (de la société) est liée à leurs mouvements et actions. Ainsi, les systèmes éducatifs renforcent parfois ce caractère dépendant des individus, par l'idée que toute action sociale ou tout nouveau conflit social doit donner lieu à de nouvelles règles institutionnelles.

Poursuivant la comparaison que nous nous sommes permis au début, il est possible de trouver une sorte de parallélisme entre l'approche actionnelle et la manière dont l'espagnol était enseigné aux indigènes mexicains au XVI^e siècle lors de la Conquête. Ce parallélisme peut être compris à la lumière de quatre axes transversaux dans lesquels les conceptions ont été et sont plus ou moins similaires: le sujet, la connaissance, la réflexion et l'action, qui apparaissent dans le tableau #.

Tableau 31 Les quatre axes transversaux qui composent l'analyse comparative.

Critère de rattachement	Processus d'apprentissage linguistique au Mexique s. XVI	Approche actionnelle
Sujet	L'individu est soumis à une dynamique réductionniste de représentation, l'aborigène est arraché à son identité par l'incompréhension et l'oppression. Plus tard, au moyen d'une dynamique de représentation étrangère à leur réalité, ces peuples sont confrontés à un processus de subjectivation. C'est un processus de construction de l'histoire fondé sur le mythe de l'Occident et la négation des autres cultures. Une domination sociale et culturelle du sujet est recherchée.	Un acteur social obtient un rôle social, ce qui indique un certain schéma de comportement que la communauté lui assigne dans un environnement donné. Par exemple, le cas des enseignants, qui concerne les acteurs sociaux dont la fonction principale est d'éduquer. Au-delà de l'identité propre de chaque enseignant, les enseignants en tant qu'acteurs sociaux représentent le rôle que la société leur impose (ils doivent enseigner des valeurs positives, avoir des comportements exemplaires, protéger les enfants). L'individu, contrairement, reçoit ledit rôle prédéterminé et doit acquérir une maturité et une responsabilité suffisantes pour questionner la réalité selon son contexte didactique.
Connaissance	Acceptabilité de la connaissance et processus d'élaboration. Vision globale et dialectique de la réalité éducative. L'incorporation de critères idéologiques et évaluatifs dans les processus de construction de la connaissance crée une vision renouvelée de la connaissance et de qui devrait y accéder et comment elle devrait être faite. En ce sens, la nouvelle connaissance est une narration européenne faite par des voix autochtones, car elle n'est pas née de leur initiative, mais est née de l'objectif du conquérant de créer un nouveau modèle cognitif. L'indigène devient anonyme, il est une communauté, il n'a pas de nom, il est "Indien", il perd son identité particulière et n'a accès au mot que lorsque le conquérant le permet.	Conception démocratique de la connaissance et du processus de son élaboration. Vision globale et dialectique de la réalité éducative. Le développement des connaissances à travers des pratiques sociales et interactives est à la base du processus d'apprentissage par l'action. Ce nouveau processus intègre des critères idéologiques et évaluatifs dans les processus de construction de la connaissance, créant une vision renouvelée de la connaissance et comment y accéder. L'efficacité cognitive est recherchée avant la création de nouvelles connaissances; l'apprentissage par l'action oblige l'utilisateur à prendre des décisions concernant un problème à partir d'une base précédente, en utilisant le langage d'une manière correcte et pertinente, sans avoir besoin de réflexions profondes visant à trouver des solutions.
Réflexion	Réflexion comme processus catalytique, non critique, mais seulement comme continuation sans transcendance actionnelle, sur la réalité interprétée. Réflexion par réflexion (dogme catholique). L'évangélisation de l'Amérique faisait partie d'un processus brutal de violence épistémique qui laissait de côté la pensée aborigène elle-même. La réflexion a été conditionnée par les intérêts d'un nouveau centre de pouvoir dominant, le processus de réflexion est plutôt inversé: l'Europe pense et interprète l'Amérique à travers ses propres mythologies et sa propre vision du monde.	Réflexion en groupe qui part de la pratique pédagogique pour être licite lors de la conception des variations du processus didactique. La réflexion se concentre sur le système de langage et de communication, les compétences d'étude et leur capacité à s'adapter à de nouvelles situations, ainsi que la recherche de mécanismes (si nécessaire) permettant la transmission de nouvelles informations.
Action	L'objectif final est la modification de la réalité pour dépasser ce qui existait	L'apprentissage est pleinement engagé dans l'action, un noyau stratégique essentiel. Le

	<p>auparavant. L'idée de la connaissance est l'action, la connaissance sert l'action, les pratiques servent l'action, la pensée sert l'action. L'action, en tant que changement social, est le but ultime.</p> <p>Est recherché le développement de compétences et de capacités pratiques, nécessaires à la communication, liées aux actions de routine de la vie quotidienne, au monde professionnel et aux activités de loisirs, ainsi qu'à celles de type interculturel qui permettront de relier les cultures des langues qu'elles façonnent (la culture d'origine et la culture étrangère), et développer des stratégies qui leur permettent d'entrer en contact avec des personnes de l'autre culture dans une relation de soumission.</p>	<p>potentiel d'une action commune pour apporter le changement attendu ou souhaité est reconnu.</p> <p>Est recherché le développement de compétences et capacités pratiques, nécessaires à la communication, liées aux actions de routine de la vie quotidienne, au monde professionnel et aux activités de loisirs, ainsi qu'à celles de type interculturel qui permettront de relier les cultures des langues qu'elles façonnent (sa culture d'origine et la culture étrangère), et développer des stratégies qui leur permettent d'entrer en contact avec des personnes de l'autre culture dans une relation d'égalité.</p>
--	--	---

Source: élaboration personnelle, basée sur Caparrós (2013).

Évidemment, la préparation de ce tableau ne cherche pas à forcer une comparaison entre deux modèles d'enseignement qui ne sont pas seulement séparés d'environ cinq siècles l'un de l'autre, en plus d'obéir à des situations et à des objectifs complètement différents. Ce qui intéresse ici ce sont les éléments de contact entre les deux, éléments qui permettent d'établir une analyse critique à partir de l'expérience de l'enseignement de l'espagnol durant la Conquête, un modèle basé sur l'action et visant à créer des acteurs sociaux. De toute évidence, ces axes émergent d'une vision critique subjective, c'est-à-dire qu'ils servent de bases utiles à cette recherche, mais l'analyse peut ne pas être utile au-delà d'elle-même. Compte tenu de cette affirmation, une analyse de chaque axe est réalisée dans les pages suivantes qui débouchera par la suite sur une approche de la perspective actionnelle.

9.2.1. Le sujet

Un acteur social a un rôle social, ce qui indique un certain schéma de comportement que la communauté lui assigne dans un environnement donné. Par exemple, le cas des enseignants, des acteurs sociaux dont la fonction principale est d'éduquer. Au-delà de l'identité propre de chaque enseignant, les enseignants en tant qu'acteurs sociaux représentent le rôle que la société leur impose (ils doivent enseigner des valeurs positives, avoir des comportements exemplaires, protéger les enfants). L'individu, contrairement, reçoit ledit rôle prédéterminé et doit acquérir une maturité et une responsabilité suffisantes pour questionner la réalité selon son contexte didactique.

Dans le cas des étudiants, il avait été mentionné précédemment, lors de l'examen du CECRL, que le Conseil de l'Europe stipulait que l'individu devait développer les compétences et les stratégies (dans la mesure où il ne l'avait pas encore fait) et réaliser des tâches, activités et processus nécessaires pour participer efficacement aux situations de communication. Ils peuvent utiliser l'apprentissage autonome pour progresser dans les catégories dont ils ont le plus besoin ou qui leur conviennent le mieux.

L'individu a certains objectifs appropriés à un stade d'apprentissage spécifique, il a donc besoin de propositions d'activités pour chaque paramètre. Cela signifie que des décisions doivent être prises à tout moment concernant les activités en classe, suivre les progrès des élèves et trouver des moyens pour qu'ils se reconnaissent dans lesdites activités, mais aussi analyser et surmonter leurs problèmes d'apprentissage. Cela signifie que l'étudiant est conditionné, soumis à des paramètres d'apprentissage jugés pertinents par un agent externe, afin qu'il puisse réaliser les tâches correspondantes et atteindre le niveau requis. Ledit agent, lesdits agents, sont chargés de prendre des décisions concrètes concernant les tâches et activités à inclure, les sujets à maîtriser, les formules, phrases et éléments lexicaux que les candidats doivent reconnaître ou mémoriser, les connaissances et les compétences socioculturelles à conserver, en somme, une série d'éléments qui laissent à l'apprenti une marge d'action réduite.

Dans le cas du Mexique préhispanique, l'individu était soumis à une dynamique réductionniste de représentation, l'indigène était arraché à son identité par manque de compréhension et par volonté d'oppression. Par la suite, l'individu traversa un processus de subjectivation au moyen d'une dynamique de représentation sans rapport avec sa réalité. Bien qu'il s'agisse d'un processus beaucoup plus complexe, violent et d'une grande portée, on peut trouver un élément commun dans les deux: un processus de construction de leur apprentissage. D'une part, l'étudiant moderne est confronté à l'imposition d'une représentation d'une nouvelle réalité sur laquelle il doit opérer, d'autre part, une histoire basée sur le mythe de l'Occident est imposée. Dans les deux, il y a une imposition de représentations sociales et culturelles sur le sujet. Un processus de subjectivation non critique est activé.

Pour Foucault, la subjectivation est un processus par lequel la constitution d'un sujet ou, pour être plus exact, d'une subjectivité est obtenue. Les modes ou processus de "subjectivation" sont ceux qui transforment l'être humain en sujet, ce qui signifie que l'on ne peut être sujet que par l'objectivisation et cela est possible par les modes de subjectivation. C'est-à-dire que ces modes de

subjectivation sont des modes d'objectivation. De cette manière, pour l'auteur, la relation avec nous-mêmes, à travers une série d'auto-techniques, nous constitue comme sujets de notre propre existence. Les modes de subjectivation sont, au sens très large, des manières dont le sujet apparaît comme l'objet d'une certaine relation de savoir et de pouvoir (Vignale, 2014: 7). Pour Foucault, le sujet n'est pas constitutif, mais constitué. Et cela se voit à la fin de son ouvrage *Les mots et les choses*, quand déclare:

L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine. Si ces dispositions venaient à disparaître comme elles sont apparues, si par quelque événement dont nous pouvons tout au plus pressentir la possibilité, mais dont nous ne connaissons pour l'instant encore ni la forme ni la promesse, elles basculaient, comme le fit au tournant du XVIIIe siècle le sol de la pensée classique, alors on peut bien parier que l'homme s'effacerait, comme à la limite de la mer un visage de sable (Foucault, 1966: 309).

Dans ce paragraphe, il est possible de résumer l'idée de Foucault sur l'impossibilité de trouver une entité monolithique de l'homme, mais, au contraire, il existe une série de subjectivités infinies et multiples. L'idée de subjectivation permet de voir dans quelle mesure l'idée de souveraineté dans l'apprentissage, d'autonomie de certaines méthodes, est inexistante puisque la subjectivation consiste à assurer comme nôtre une objectivation de la réalité qui nous est extérieure.

Dans ces conditions, où les modes de subjectivation sont présents, l'existence de méthodes d'apprentissage capables d'établir un lien horizontal entre les connaissances déjà possédées et celles que l'on souhaite appréhender devient extrêmement difficile. Cela signifie qu'une discontinuité apparaîtra entre les connaissances possédées et celles à venir, l'apprentissage sera placé comme un moment de transition, un moment de différence unificatrice, entre ce qui la différencie des nouvelles connaissances déjà apprises. Accepter cette différence requiert notre volonté d'accepter l'autorité dans la conduite vers la nouvelle langue et les nouvelles attentes que nous avons de nous-mêmes.

La possibilité d'un apprentissage émanant de soi est complexe, car les représentations seront toujours externes, et en tant que telles, le concept même de critique émerge de la transformation du sujet que les autres recherchent en soi. L'apprentissage ne sera donc pas une émancipation possible, car la continuité d'une série de processus imposés à l'individu (subjectivité

non critique) est privilégiée. L'individu pourra changer le rôle assigné lorsque sa critique ne porte pas sur un moment historique particulier (puisqu'il s'agit de l'accumulation de représentations sociales), mais lorsqu'il parvient à voir l'attitude transhistorique (la présence de différents moments historiques qui façonnent déjà la connaissance des représentations) qui, à travers des agents extérieurs, conduisent l'individu à l'action.

L'exercice critique de la pensée pendant l'apprentissage est lié à l'identification de cette soumission constante et permanente. Pour éviter la sujétion, un mode de vie basé sur une attitude critique vis-à-vis de l'existence est nécessaire, un test permanent et transformateur: une autoréflexion capable de défier les limites et les conditions de la connaissance, et à partir d'eux reconstruire le "Je", de ce que l'individu est déjà et sur la base de l'ouverture aux connaissances à venir.

9.2.2. La connaissance

Les deux conceptions de la connaissance sont démocratiques dans le sens que leur accès est égalitaire dans les groupes de population auxquels elles sont destinées. En même temps, elles sont régies par une vision globale et dialectique de la réalité, qu'elles soient fragmentées (orientées vers l'éducation formelle) ou générales (comme mode de vie). Cependant, la nature démocratique de la connaissance ne signifie pas qu'elle est une forme d'accès à la complexité des systèmes de représentation et de classification, mais plutôt, selon les termes d'Innerarity (2011), la connaissance, plutôt qu'un moyen de savoir, est un instrument de coexistence, d'autant plus que sa fonction la plus importante a cessé de se concentrer sur la réflexion d'une vérité objective sur la perception de la réalité extérieure, pour faire place à un mécanisme de configuration sociale, une forme prédéterminée d'articulation entre les humains. La connaissance dans les deux modèles peut être comprise comme une forme d'organisation sociale et non comme un outil cognitif.

Cette instrumentalisation de la connaissance humaine a laissé de côté la fonction qui rendait possible de saisir la vérité dans la perception de la réalité, laissant la place à un ensemble de fonctions qui se concentrent sur la capture et le traitement des informations dans la relation de l'individu à son environnement, sans que ces informations soient pertinentes pour réfléchir sur son existence. La connaissance est devenue un moyen de gérer un flux constant d'informations sans fin qui est utilisé pour la prise de décision, mais qui ne forment en aucune façon une vision profonde des aspects pertinents inhérents à ces décisions. Pour l'Innerarity (*idem*), ce changement

de connaissance est produit par l'accessibilité à des informations non quantifiables et croissantes qui, au-delà d'aider à comprendre les phénomènes externes et internes, produit une surcharge qui rend leur appréhension incommensurable. De cette façon, la connaissance est devenue une gestion particulière de notre ignorance.

Dans les deux processus, on cherche à générer des connaissances grâce à l'apprentissage dérivé de pratiques sociales interactives. L'efficacité cognitive est recherchée, ce qui n'est rien d'autre qu'une réutilisation constante de pratiques et de connaissances utiles à certains objectifs, en ignorant celles qui n'ont aucune utilité pratique. L'apprentissage des deux modèles oblige l'utilisateur à prendre des décisions concernant un problème à partir d'une base précédente (établie), sans avoir besoin de réflexions approfondies visant à trouver des solutions.

Evidemment, dans une telle gestion de l'ignorance, la présence et l'incorporation de critères idéologiques et évaluatifs dans les processus de construction de la connaissance sont inéluctables. Il s'agit d'une conséquence de trois phénomènes (Innerarity, 2011). Premièrement, le manque de connaissances sur un grand nombre de processus et de mécanismes (croissants), dont seules des connaissances de seconde main sont disponibles (c'est le cas des processus de base tels que le fonctionnement des appareils électroménagers et le fonctionnement des systèmes complexes tels que la finance et systèmes politiques d'un pays). Ces informations qui viennent du monde, proviennent toujours de médiations qui, avertit l'auteur, peuvent générer de mauvaises informations, voire des manipulations. Deuxièmement, l'excès de données et d'informations et la capacité limitée que nous avons pour les traiter, filtrer et intégrer dans notre vie quotidienne. La gestion de cette énorme quantité crée une confusion qui ne fait qu'augmenter la nécessité de consommer des informations de seconde main. Troisièmement, l'acceptation que les connaissances ne peuvent être et ne doivent être produites que par des experts. Tous les processus et phénomènes que nous vivons au quotidien sont distants et complexes. Nous ne pouvons donc vérifier la connaissance des autres que si nous voulons expérimenter la réalité. Le monde moderne se caractérise par la facilité avec laquelle nous vivons et utilisons les outils à notre disposition, mais nous nous soumettons sans condition à l'incompréhension.

A la fois dans l'expérience de la Conquête et dans la perspective actionnelle, apparaît cette vision partielle de la connaissance et de qui doit y accéder et comment la faire. Dans le premier cas, un récit européen affleure de l'intérêt du conquérant à créer un nouveau modèle cognitif chez l'aborigène. L'indigène devient anonyme, il est une collectivité, il n'a pas de nom, il est un

"Indien", il perd son identité particulière et n'a accès au mot que lorsque le conquérant le permet. Dans le second, une manière prédéterminée de vivre le monde est créée, on gère des informations sur des critères de pertinence définis. Cette expérience se termine donc par l'acceptation d'une réalité établie, ou, dans le meilleur des cas, par une forme d'accès à celle-ci définie de l'extérieur.

Cette forme d'accès représente, pour Arana (2013: 7), une instrumentalisation des sociétés, dont l'objectif ultime est d'obtenir des niveaux élevés d'efficacité socio-économique. Récemment, cette façon d'accéder à la réalité est fonction de l'intérêt d'une élite pour divertir les individus de la manière la moins problématique possible. Ainsi, nous assistons à un « technocratisme pédagogique » qui a progressivement pris le contrôle de toutes les sources du système éducatif (formel et informel).

9.2.3. La réflexion

Sans entrer dans la discussion philosophique du concept, on peut supposer que la réflexion est plus qu'une simple pensée sur et à partir de la pratique (Parker, 1997). Hatton et Smith (1995) considèrent qu'il existe quatre niveaux de réflexion, qui augmentent progressivement leur complexité jusqu'à atteindre un point de réflexion idéal (le dernier, la réflexion critique), ce sont: a) la réflexion habituelle, ou la pensée qui ne va pas au-delà de la simple description; b) la réflexion descriptive, qui fournit des raisons concernant les faits qui sont communiquées à l'individu mais basées sur des jugements personnels sans faire allusion aux perspectives des autres; c) la réflexion dialogique, un type de discours où les individus réfléchissent à des solutions que d'autres ont apportées sur le sujet ou le problème en question (à ce niveau, il y a une évaluation des jugements portés et la considération d'alternatives possibles pour expliquer et émettre des hypothèses sur eux); et, enfin, c) la réflexion critique, qui prend en compte les contextes historiques, sociaux et politiques plus larges lors de la réécriture de sa propre action.

Un processus de réflexion comme le dernier des quatre n'est que le résultat de la compréhension et de l'utilisation de l'expérience ordonnée des enseignants et des responsables de l'apprentissage, car cela garantit la transmission efficace des connaissances et des connaissances présentées. Dans nos deux cas cependant, du fait des effets des axes précédents, la réflexion qui est présente ne dépasse pas (la plupart du temps) les deux premiers niveaux mentionnés par les auteurs.

La réflexion présente dans la perspective actionnelle émerge de la dynamique créée entre le groupe et l'expérience et la pratique pédagogique, à partir de là sont conçues des variations du processus didactique. La réflexion se concentre principalement sur le langage et le système de communication, les compétences d'étude et leur capacité à s'adapter à de nouvelles situations, ainsi que la recherche de mécanismes, si nécessaire, pour transmettre de nouvelles informations. Dans ce cas, une réflexion individuelle qui porte sur l'étudiant n'est pas recherchée, il s'agit plutôt de respecter les lignes directrices précédemment établies, jugées optimales pour son développement. La réflexion sur ses besoins, même, ne doit être qu'une extension des schémas d'apprentissage conçus pour lui. La réflexion se produit dans un cadre symbolique et a des effets indésirables qui vont au-delà de la communication et de la transmission de messages, même en modelant des formes sociales que les individus supposent correctes et reproduisent sans plus. Il s'agit d'un simple traitement de données et d'informations.

Si l'on ajoute à cela le fait qu'en raison de la présence croissante de données et d'informations, le développement de la pensée critique n'est pas possible et que cette marée d'information n'est pas destinée à servir la réflexion, mais plutôt un déplacement rapide dans des scénarios en constante évolution. L'excès de stimuli empêche une orientation basée sur l'interprétation des informations. Ce sont simplement des filtres cognitifs pour la prise de décision, pas une réflexion plus philosophique, ce qui dans un cas extrême peut conduire à une pathologie langagière dénuée de sens.

Dans le cas préhispanique, également, la réflexion agit comme un processus catalytique, mais pas critique, c'est plutôt une continuation sans transcendance actionnelle, sur la réalité interprétée. C'est la réflexion par la réflexion (basée sur des dogmes médiévaux fortement liés à la religion catholique). L'évangélisation de l'Amérique faisait partie d'un processus brutal de violence épistémique qui a laissé de côté la pensée aborigène elle-même. La réflexion fut conditionnée par les intérêts d'un nouveau centre de pouvoir dominant, le processus de réflexion est plutôt inversé: l'Europe pense et interprète l'Amérique à travers ses propres mythologies et sa vision du monde (de l'Amérique).

Dans les deux cas, nous voyons la présence d'une réflexion qui donne accès à la connaissance, émergeant d'un processus dont le raisonnement est superficiel, qui, au mieux, encouragera l'individu à voir l'utilité de ce qu'il apprend et comment il peut l'utiliser pour améliorer sa situation et intervenir dans son entourage le plus proche, sans nécessairement réfléchir à l'origine

et aux conséquences de ces connaissances et de toute décision ultérieure. S'il était nécessaire de classer les deux types de réflexion dans le système de Hatton et Smith (1995), les cas analysés resteraient dans le premier et le deuxième type, de sorte qu'il est impossible de trouver des pratiques d'enseignement émancipatrices, qui favorisent la génération de connaissances pratiques, contextuelles et originales, et qui ne soient pas limitées à la possibilité de résoudre les problèmes qui se posent dans les salles de classe et les environnements similaires.

Proclus "le Diadoque" a dit que le chemin de la raison consiste dans le retour sur nous-mêmes, c'est-à-dire la réflexion (cité dans de Garay, 2013: 24). La réflexion dialectique pour ce penseur athénien, désigne la possibilité d'une vision de la totalité du réel qui apparaît devant l'individu humain, une méthode qui suppose d'éviter la chute dans l'opinion, mais cherche l'établissement de la vérité, nécessaire, à partir d'une perspective singulière (sans annuler la valeur de la vérité). La réflexion de l'individu est nécessaire car chaque individu humain est la somme et la représentation de l'ensemble, à sa manière. L'auteur l'a exprimé ainsi « tout est dans tout, mais dans d'une manière qui pour chaque chose l'est de façon particulière » (de Garay, 2010: 85). Cela signifie que l'individu fait l'expérience d'une connexion universelle de toute réalité selon sa manière d'être dans la vie, qui se manifeste dans les domaines moral, religieux, intellectuel, politique, psychique et physique-matériel (*ibid.*). La réflexion critique est donc un outil nécessaire à la compréhension des faits pour pouvoir en parler et porter son propre jugement de valeur. Ce type de réflexion favorise une compréhension de la réalité qui entoure l'individu, l'empêchant d'être guidé par des préjugés et des opinions infondées ou, tout simplement, par des stéréotypes sociaux.

9.2.4. L'action

L'une des discussions les plus diverses et fructueuses qui ont existé dans le domaine de la psychologie (couvrant diverses spécialités, telles que l'éducation, le domaine social, thérapeutique, entre autres), est celle concernant la distinction entre la pensée et l'action. La conception classique oppose les deux termes et les rend même mutuellement responsables de l'échec de l'un sur le triomphe de l'autre. Par exemple, une pensée peut être utilisée comme une forme d'action par la communication, et si un individu cherche à en influencer un autre, il utilisera le mot pour y parvenir. Dans le sens inverse, certaines actions ont une valeur fondamentalement communicative, comme les comportements qui véhiculent des sentiments.

L'explication de Freud de ce binôme a représenté un jalon historique dans la discipline. En les considérant non comme des contraires mais comme interdépendants. Pour l'auteur, «il faut considérer le problème de l'origine de la pensée par rapport à l'existence de deux types de fonctionnement mental, le premier sous le primat du principe de plaisir, le second soumis au principe de réalité. La première repose fondamentalement sur l'action, le second sur la pensée. La création de pensées apparaît ainsi liée à l'absence de satisfaction et est possible grâce à l'échec de la réalisation hallucinatoire du désir. L'idée implicite est que nous devons imaginer, ne penser qu'à ce qui est absent » (Abella, 2007: 49). La théorie de Freud peut se résumer en ce que l'origine de la pensée réside dans la façon dont l'individu gère, en lui-même, en circuit fermé, entre lui et lui-même, la frustration de ses besoins.

Après Freud, de multiples modèles, positions et études sont apparus, tous partagent l'idée de l'existence de deux phases dans le processus de développement de la pensée: une première dans laquelle la présence et l'intervention de l'objet est essentielle, suivie d'une seconde dans lequel l'élément fondamental est la capacité à tolérer son absence (*idem*, 53). Ces études nous permettent de comprendre l'origine de la pensée et sa relation avec l'objet, avec l'action, ainsi que son lien étroit et sa fonction dans le développement de l'individu. L'interdépendance entre la pensée et l'action découle de la façon dont nous concevons la façon dont l'individu construit sa relation avec lui-même et avec les autres, comment l'individu se connaît lui-même et son environnement, quelle attitude il adopte envers la réalité externe et interne et comment il essaie de la transformer ou, en d'autres termes, comment il symbolise et / ou comment il s'intègre (*idem*, 54).

On ne cherche pas à abonder dans des matières qui dépassent ce travail, en plus d'être partiellement sans rapport avec lui; il suffit de dire que chaque transformation s'accompagne de mécanismes de pensée, comme le développement de la symbolisation, l'identification à la société où se trouve l'individu, l'établissement de relations adaptées à elle, la création de récits qui lui donnent une signification, en somme, un grand nombre de facteurs psychiques qui découlent de son interaction avec l'environnement. En d'autres termes, la construction de la pensée nécessite la présence d'un environnement et d'objets sur lesquels l'individu peut agir. Seul le contact avec eux permet la manipulation, l'exploration, la représentation et l'émergence de réponses aux questions qui peuvent se poser. Il existe donc une interdépendance inhérente entre la pensée et l'action (Stern, 1995). La conclusion que nous pouvons tirer de ces arguments est concluante, car elle montre l'importance du travail orienté vers l'action.

Dans le scénario mexicain, l'objectif final est la modification de la réalité pour surmonter ce qui existait auparavant. L'idée de connaissance est action, la connaissance sert l'action, les pratiques servent l'action, la pensée sert l'action. L'action, en tant que changement social, est le but ultime.

Dans les deux cas, l'objectif est que l'individu développe les compétences et aptitudes pratiques nécessaires à la communication, liées aux actions de routine de la vie quotidienne, au monde professionnel et aux loisirs, ainsi qu'aux activités interculturelles qui lui permettront de relier les cultures des langues qui la façonnent (sa culture d'origine et la culture étrangère), et de développer des stratégies qui lui permettent d'entrer en contact avec des personnes de l'autre culture dans une relation de soumission.

L'apprentissage (et la réflexion) est soumis à l'action, un noyau stratégique essentiel. Ce que les deux circonstances révèlent, en gros, c'est que, malgré une action fondamentalement prometteuse, derrière cette idée, nous trouvons que la pensée est considérée comme la mère de l'action, car elle dirige les choix et les décisions de l'individu. Dans les deux, il est possible de voir la mise en place de certaines manières de penser liées à une manière d'être dans la vie, une manière d'agir face à elle. Ce qui n'est rien de plus qu'un acte inconscient, presque automatique, qui dépouille la valeur des décisions que nous prenons, car l'importance est donnée par quelque chose ou quelqu'un d'autre.

Cela permet d'affirmer, à l'instar de Lefranc (1986), qu'au fond les aspects formels de l'enseignement des langues sont étroitement liés aux enjeux politiques (au sens des relations de pouvoir, des luttes de pouvoir). Ainsi, les activités menées en classe ne sont que le reflet de cette logique, au sein de laquelle il existe une organisation des formes de langage à connotation socioculturelle, des tensions entre classes, générations, sexes et individus.

9.2.5. Une critique générale de la méthode

À partir de ces quatre axes, il est possible d'articuler une grande critique de la perspective actionnelle et de l'enseignement de l'espagnol au Mexique pendant la Conquête. Les deux expériences, toutes proportions gardées, incorporent l'action comme leitmotiv pour les processus d'apprentissage.

Il n'est pas superflu d'insister sur le fait que la comparaison ne cherche pas à convaincre de l'existence de l'égalité à la fois dans les méthodes et les processus, loin de là, elle cherche à utiliser

une expérience historique pour montrer dans quelle mesure l'apprentissage par l'action peut transformer l'étudiant en un individu dont la critique est laissée de côté, mais surtout en un élément passif: un "acteur passif". Dans cet oxymore, l'objectif et le résultat de lignes d'action marquées sont inhérents.

Cet argument suppose que l'action individuelle se produit, mais qu'elle provient des idées, des désirs et même des croyances, déposés dans les demandes d'action. L'existence de ces idées ne garantit pas un lien de véritable correspondance avec la réalité de l'individu, et dans une moindre mesure même une base sur ses attentes, ses objectifs ou ses désirs. L'action aura donc une base subjective, dans la plupart des cas. De cette façon, le modèle d'apprentissage basé sur l'action doit non seulement être évalué à partir des idées produites par les actions recherchées chez l'individu, mais aussi dans les effets produits par ces actions doivent être évalués, à la fois individuellement et au niveau social.

Ainsi, la question de la formation en épistémologie est fondamentale pour les formateurs et les chercheurs. Il ne s'agit pas seulement de rechercher de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouveaux éléments pédagogiques qui les abritent, mais de comprendre que la réflexion critique de l'enseignant et de l'élève ne peut aller de pair que par la présence de processus cognitifs qui leur permettent de rompre avec les obstacles à la production de connaissances. La plupart de ces barrières se retrouvent déjà inconsciemment chez les chercheurs et les étudiants (elles se manifestent souvent sous forme de hiérarchies, sous forme de représentations éloignées de leur environnement, sous forme de liens sociaux déterminés, de figures culturelles qui prédominent face à face, parmi tant d'autres) et ne permettent pas l'indépendance dans l'action post-apprentissage, ni ne conduisent à une assimilation dynamique du modèle d'enseignement.

Cela transforme à la fois l'enseignant et l'élève en éléments utiles dans la transmission des connaissances, sans pouvoir les convertir en formes émancipatrices. Pour cette raison, aucun des deux ne pourra utiliser ces connaissances pour faire face lui seul aux questions complexes, dynamiques et interdépendantes, en matière socioculturelle, politique et religieuse, qui existent au sein de chaque société. Sans formation épistémologique, ce type de phénomène ne peut être réorienté.

REFLEXIONS FINALES

« Car à la question : “comment les choses se sont-elles passées en réalité ?” on peut répondre avec certitude : “Dans la réalité les choses ne sont pas passées dans un récit” » (Pascal Quignard, La vie n’est pas une biographie, 2019)

*Cours « Qui raconte notre histoire ? » De Patrick Boucheron
Collège de France*

CHAPITRE 10. CONCLUSIONS

10.1. Considérations sur la méthodologie.

L'objectif de cette recherche a été de confronter deux processus d'enseignement différents à des moments historiques différents. On a insisté sur le fait qu'une telle comparaison est un moyen d'identifier les points de contact, car l'une des principales critiques que l'on peut faire des travaux sur les comparaisons historiques réside dans les questions suivantes: Qu'y a-t-il de commun entre un processus d'enseignement historique et un processus contemporain? question qui à son tour peut être subdivisée en deux. D'une part, la critique insistera sur: quel sens y a-t-il dans la comparaison historique? D'autre part, les unités didactiques du processus moderne peuvent-elles être comparées à une forme historique? On répond ici à ce type de question par une brève réflexion théorico-méthodologique sur l'utilisation de la méthode comparative dans les études qualitatives, à partir d'une approche transdisciplinaire entre les sciences sociales et humaines, notamment entre l'histoire, la sociologie, la littérature, la linguistique et la philosophie.

Il faut avant tout aborder les limites des travaux menés dans cette thèse. Cette recherche peut être considérée comme une étude qualitative d'un type comparatif, car elle cherche à identifier le type de construction interactive des arguments d'une théorie, sur la base des preuves empiriques disponibles (telles que définies par Maxwell (1996)). L'acteur se veut le plus holistique possible, intégrant non seulement les noyaux centraux aux questions dont est issue cette thèse, mais tous ces éléments clés de la réalité étudiée qui ont une certaine influence sur les processus d'enseignement-apprentissage analysés. L'objectif est d'identifier les arguments à partir desquels se déroule la théorie, ainsi que la compréhension des significations, les contextes de développement, ainsi que la manière dont les deux interagissent.

Bien que trois types d'analyse comparative puissent être trouvés dans les études sociales, c'est-à-dire l'analyse historique, l'analyse statistique et les études qualitatives, ce travail peut être considéré comme un mélange du premier et du troisième. La comparaison apparaît comme un contexte de justification et de contrôle des hypothèses. Pour y parvenir, la recherche de similitudes et de dissemblances entre les processus comparés est nécessaire. Trouver lesdites (dis) similitudes implique de passer par le critère d'homogénéité, qui légitime la comparaison, et qui consiste à comparer ce qui appartient au même genre ou espèce, dans lequel les similitudes ou variations

internes-externes des propriétés et des attributs seront recherchées (Sartori, 2002). Dans ce cas, plus qu'un genre ou une espèce, sont comparés les processus d'apprentissage. Ces processus, ou phénomènes historiques, sont systématiquement comparés, sur la base de questions directives.

La comparaison historique est une relation spatio-temporelle spécifique de ses objets d'étude:

Les phénomènes qui sont comparés sont ceux dont la place est déterminée ou est déterminable dans le temps et l'espace. La comparaison historique soulève donc des phénomènes dans son extension et sa localisation spatio-temporelles; elle aspire toujours à reconstruire la réalité passée à partir des perspectives présentes, qui, à leur tour, sont liées aux attentes futures, même s'il s'agit d'un avenir médiatisé de cette manière; et elle se distingue spécifiquement pour analyser ses objets d'étude dans un contexte, c'est-à-dire comme moments (ou parties) de processus diachroniques de changement, d'une part, et de relations synchrones, d'autre part (le contexte diachronique et le contexte synchrone peuvent être conçus différemment: comme société, comme culture, comme histoire d'une région ou d'une nation, comme civilisation ou autrement) (Kocka, 2002: 44).

Selon Kocka (*idem*, 46-48), les fonctions méthodologiques de la comparaison répondent à quatre perspectives: l'heuristique, la descriptive, l'analytique et la paradigmatique. La première permet d'identifier des problèmes et des questions qui, sans elle, ne pourraient être que difficilement reconnues ou soulevées (ou ne le pourraient pas du tout). La seconde permet de décrire des cas plus individuels et uniques. La troisième, dans lequel s'inscrit ce travail, contribue à l'explication des événements historiques à travers une triple fonction: a) reconnaître les relations causales spatiales et temporelles, b) critiquer les pseudo-explications d'utilisation et c) rejeter avec raison, le pseudo-explications de caractère général. La dernière a un effet de distanciation, ce qui signifie qu'elle ouvre la vision à différentes situations et est capable de discerner entre les possibilités explicatives qui sont alternatives aux fondements théoriques existants.

Pour Kocka (*idem*, 49), le choix des unités de comparaison est étroitement lié aux questions dominantes et aux concepts centraux. Autrement dit, ce sera l'un ou l'autre, selon les phénomènes que nous voulons comparer, la question que nous nous posons pour faire cette comparaison et les concepts qui, selon elle, « constituent les similitudes pertinentes des objets à comparer et à former ainsi la base sur laquelle il sera plus tard possible de déterminer les différences entre eux ». L'unité peut être choisie en fonction de la territorialité, de la temporalité ou de la portée thématique. Dans ce cas, nous avons choisi de travailler sur un sujet similaire, l'apprentissage des langues, afin que

la territorialité et la temporalité soient des facteurs contingents qui peuvent être laissés en arrière-plan. Autrement dit, ce n'est pas que ces facteurs ne soient pas importants, mais que la comparaison se fait sur un autre plan.

Ce qui est important, souligne Heimberg (2002: 43), c'est que la comparaison soit capable de s'efforcer et d'essayer de donner un sens au présent, permettant un dialogue entre le présent et le passé qui est également utile pour préparer l'avenir. Pour les étudiants, c'est aussi une priorité, car elle donne un sens au monde dans lequel ils vivent, mais en plus, elle tisse un lien temporel entre deux modes de pensée, celui du passé et celui du présent. De cette manière, la comparaison permet de donner un sens au présent à partir du passé, facteur qui devient le cœur des études sociales.

La création de ce dialogue inter-temporel a été recherchée à travers la sélection d'un processus d'enseignement considéré comme similaire dans les deux contextes, tous deux porteurs de sens et, très probablement, permettant à tout lecteur de cet ouvrage de prendre conscience des similitudes existantes parmi les interrogations du passé pour mieux comprendre certains aspects du présent.

Il ne faut pas oublier que l'intérêt pour l'étude des sociétés anciennes ou des processus passés, géographiquement éloignés ou non, est, selon Heimberg, l'un des meilleurs moyens d'identifier les différences entre un contexte temporel et géographique et un autre. Cette analyse « permet de se sensibiliser à la nécessité de ces distinctions et d'apprendre ainsi à déjouer les nombreux anachronismes qui pourraient être induits par des liens insuffisamment raisonnés entre passé et présent. Elle constitue aussi un bon moyen d'apprendre à contextualiser les situations que l'histoire des hommes nous fait rencontrer, et d'éviter par-là les analogies douteuses, les mises à plat simplificatrices qui ne font guère avancer notre compréhension du monde » (*idem*, 50).

La comparaison développe la capacité d'altérité, nous permet d'identifier et d'étudier cette altérité et de pouvoir obtenir des outils, des analyses ou des éléments utiles pour expliquer les sociétés actuelles et les actions préparées dans l'avenir. La comparaison historique est une façon de présenter la diversité des héritages historiques et, à travers elle, de rechercher une complémentarité entre le plus proche et le plus éloigné, entre le local et le global, entre le différent et le similaire.

Si elle est utilisée comme méta-ressource pour développer des stratégies d'apprentissage, il ne faut pas oublier que la comparaison est même un outil clé en psychologie cognitive. Elle

permet de conceptualiser à travers un processus de catégorisation naturelle (c'est-à-dire non induit), et de là, trouver ce qu'il y a de commun et de différent (Lautier et Allieu-Mary, 2008), aboutissant à une stratégie cognitive pragmatique d'appropriation des connaissances historiques (Cavoura, 2003).

La comparaison est, en résumé, une manière intégrale et complète d'aborder la diversité et d'expliquer ce qui est humain dans chaque société. Aux points de contact et dans les divergences, il est possible de trouver des réponses pour favoriser la discussion théorique et favoriser la cohésion du groupe face à la diversité, en évitant la marginalisation des différentes cultures. Dans la comparaison, il est possible d'évaluer l'espace dans lequel nous sommes situés, et à partir duquel nous regardons et expliquons notre relation aux autres cultures.

10.2. La langue, comme la culture, doit nous en apprendre plus sur nous-mêmes que sur les autres

La critique que l'on cherche à développer à partir des quatre points précédents est liée à l'idée de culture, fondement et soutien du développement des sociétés. Dans ce concept très large, si controversé, si polysémique, nous pouvons concéder que sont concentrés les modes de vie et les expressions d'une société, les coutumes et traditions, les codes sociaux et religieux, les normes et les lois, ainsi que les différentes expressions artistiques, tous ces éléments représentent un fait vital pour l'homme.

Dans ce concept, donc, toutes ces manifestations matérielles, spirituelles et idéologiques qui représentent un certain nombre d'individus sont regroupées, qui voient dans ces pratiques des représentations concernant un plus grand nombre d'individus. La culture, en plus des fonctions organiques et biologiques qui nous assimilent au reste des espèces, a une double fonction: d'une part, elle permet d'égaliser tous les individus (dans le sens que chacun est en mesure de la créer), et de l'autre, de différencier les individus les uns des autres (en permettant à chacun de se définir par les éléments qu'il juge importants). La culture est donc créatrice de richesse dans une société, car elle nourrit et crée des représentations, des comportements, des systèmes de croyances, des principes et des modes de vie, conditionnant ainsi la pensée et l'action des individus.

Sans entrer dans trop de détails, le concept de culture a été particulièrement abordé au cours du siècle dernier, en particulier de l'anthropologie, et dans une moindre mesure par la sociologie

(il n'y aura pas d'examen exhaustif du concept à ce stade, donc seront laissés de côté la vision classique de la culture, les antécédents directs de la définition et le débat qui oppose culture et nature). À l'heure actuelle, la culture est définie par l'UNESCO (2001: 1) comme « l'ensemble des traits spirituels et matériels, intellectuels et affectifs distinctifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobent, en plus des arts et lettres, les modes de vie, les manières de vie commune, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». En ce sens, l'ONU considère la culture comme un élément clé de l'identité, de la cohésion et du développement social. Bien que cette définition soit trop générale, elle permet d'établir un lien avec le développement des attitudes et des valeurs, car elle forme un système de contrôle social à partir duquel les normes et les comportements qui conditionnent les principes fondamentaux qui façonnent la pensée, et la manière individuelle d'être et d'agir.

La polysémie du concept découle de l'énorme quantité de théories anthropologiques et des contributions individuelles de chercheurs et d'universitaires au domaine de la culture. Afin d'éviter cette complexité, nous recourons à la classification de Roger Kessing, qui dans son livre *Théories de la Culture*, classe les différentes propositions théoriques qui traitent de l'étude de la culture en deux grands blocs (cf. Tableau 32). D'une part, les théories qui considèrent les cultures comme des systèmes adaptatifs et, d'autre part, celles qui les considèrent comme des systèmes idéationnels. Ces derniers sont subdivisés en trois: ceux qui comprennent la culture comme un système cognitif, ceux qui la comprennent comme un système structurel et ceux qui la comprennent comme un système symbolique. Le tableau suivant les présente succinctement:

Tableau 32 Les différentes conceptions de la culture selon Kessing.

Conception de la culture	Courant anthropologique	Définition
En tant que systèmes adaptatifs	<p>Évolutionniste (Edward B. Tylor, Lewis Henry Morgan et Sir James Frazer)</p>	<p>Les cultures sont des systèmes qui rassemblent des comportements socialement transmis qui permettent aux communautés humaines de se rapporter à l'environnement, à travers des modes d'organisation technico-technologique, économique, politique, urbaine, religieuse, etc. Ces modes d'organisation, liés à la production, sont les aspects les plus centraux de la culture en termes d'adaptation. Certains éléments idéationnels peuvent avoir des conséquences adaptatives (par exemple, contribuer à la subsistance, prendre soin de l'environnement). Le changement culturel est avant tout un processus d'adaptation superposé à la sélection naturelle.</p>
En tant que systèmes idéationnels:	<p>Culturaliste</p>	<p><i>En tant que système cognitif:</i> la culture est un système de connaissances transmis de génération en génération, un système de normes qui régit, montre et ordonne l'interprétation des choses et organise les membres devant les autres membres et devant le monde. Ward Goodenough considère la culture, comme la langue, comme un code d'organisation du monde. Edward Sapir avance sur ce concept en disant que les structures sémantiques et grammaticales d'une langue sont la manière dont un habitant doit classer et expérimenter ce monde. Benjamin Whorf complète en disant que la langue est associée à une vision du monde.</p> <p><i>En tant que systèmes structurels:</i> Lévi-Strauss considère les cultures comme des systèmes symboliques partagés, organisés en structures de l'esprit - dichotomies, contrastes binaires - dans les différents domaines culturels: mythe, art, parenté, langage; tout en étant la réalité progressive - l'économie, l'environnement -. Ces structures exercent leur influence de l'esprit sur le monde physique "réel". L'auteur a utilisé la métaphore de la culture comme une pièce musicale, composée d'un thème (l'ordre culturel convenu, la logique du contraste binaire) et ses variations (les différentes manifestations concrètes de l'ordre dans un monde chaotique et évolutif).</p> <p><i>En tant que systèmes symboliques:</i> ce sont des systèmes de symboles et de significations. D'une part, Clifford Geertz, propose que la culture soit un complot de sens dans lequel les humains sont ancrés. Croit que les modèles culturels régissent le comportement humain dans une plus large mesure que les réponses innées, ces modèles sont des symboles en vertu desquels l'homme donne un sens à sa propre existence. La principale différence étant la prépondérance de la réalité quotidienne des gens par rapport à des mondes complètement idéatifs - mythes - comme un combat de coqs, des funérailles, des repas ... Fondamentalement, les acteurs, en représentant ce monde symbolique auquel ils appartiennent par des actions, répondent à des significations partagées. En d'autres termes, pour Geertz, les significations et les symboles ne sont pas partagés par les acteurs sociaux, mais ils sont parmi eux, et non en eux, ils sont publics et non privés. David Schneider ajoute que le monde des significations partagées est, en outre, un ensemble d'unités ou de règles sur les relations et les modes de conduite, marque également (par rapport à Geertz) la différence entre l'ensemble normatif et culturel - comme base préalable et fondamentale - où l'individu est régi par ces anciennes règles à côté des nouvelles directions.</p>

Source: Kessing (1993).

L'une des principales critiques de cette classification découle du fait que le concept anthropologique de la culture a évolué à partir d'une définition englobante. Cela signifie qu'il est passé du regroupement des différentes sphères de la vie, réunissant la vie matérielle, intellectuelle et spirituelle, à une définition plus restrictive (la dimension symbolique des sociétés), de sorte que les théories idéationnelles ont plus de sens que les théories adaptatives (Ariño, 1997).

La culture est un savoir socialement partagé. Nous ne sommes des êtres culturels que par rapport aux autres, bien que nous ne connaissions pas tous la même chose, et que nous ne le manifestons pas de la même manière. La culture est un type de connaissance distribuée, située dans les processus mentaux du cerveau et dans les outils que nous utilisons, dans l'environnement dans lequel nous vivons (et dans la façon dont nous vivons), dans la coopération établie avec d'autres agents sociaux. Cette définition centrée sur la connaissance distribuée, a la particularité de se focaliser sur la singularité de l'individu, car elle suppose que chaque individu possède les connaissances nécessaires pour se comporter de la manière dont sa société l'exige, mais que ces connaissances peuvent être différentes d'une personne à l'autre. Il s'agit d'une homogénéité « diversifiée », médiatisée par les relations ethniques, de classe, de genre et autres, ainsi que par l'expérience (Enguix, 2012: 37). Cependant, la culture peut être, selon Díaz de Rada (2010: 18-19):

- Apprise: un héritage social, transmis à la fois consciemment et inconsciemment, directement et indirectement.
- Symbolique: le comportement humain est le résultat de symboles.
- Intégrée: ce n'est pas la somme des institutions, mais le résultat de l'interrelation entre les éléments culturels.

Avec ces trois caractéristiques, la culture peut être conçue comme un processus, comme une pratique, une action sociale donnée par rapport à d'autres individus, dans certaines situations et dans un contexte particulier. Ainsi, la culture perçue comme pratique, action et relation, relie les questions adaptatives liées à la culture matérielle, mais aussi la partie cognitive (idéationnelle) où prévalent le symbole et le sens, focalisant la question de la culture sur ses agents (humains comme acteur social) et pas tant chez les individus, c'est pourquoi prime l'idée de l'agent comme producteur de culture (Enguix, 2012: 38).

10.3. La culture, le grand écran de fumée de l'apprentissage interculturel

L'approche adoptée jusqu'à présent n'a été que qualitative, à partir de laquelle se cherchera à comprendre et à expliquer quels sont les problèmes transversaux à la perspective actionnelle, au CECRL et à la compétence interculturelle (ou « conscience interculturelle » selon le Cadre). Ces problèmes génèrent des tensions dans la subjectivité individuelle, des discontinuités dans les représentations et des résistances dans le développement interculturel, obligeant à leur tour l'apprenti à ne pas s'installer en tant qu'agent social, mais à limiter son apprentissage à l'acquisition de compétences de communication basées sur Connaissances culturelles superficielles, qu'il évalue continuellement à partir de ses représentations socioculturelles.

La critique ne vient pas par le discrédit de la compétence interculturelle, mais plutôt par la manière dont le processus d'enseignement-apprentissage est développé, ainsi que par les problèmes de compréhension socioculturelle rencontrés par les étudiants. Au contraire, la compétence est considérée ici comme un outil précieux pour pouvoir non seulement mieux comprendre les sociétés, leurs représentations sociales et les dialogues qui s'y déroulent, mais aussi explorer et évaluer de manière critique les discours et leurs conséquences dérivées, car elle offre un aperçu des attitudes et des stéréotypes qui peuvent être pris comme base pour une intervention pédagogique.

La deuxième possibilité (l'analyse du discours comme méthode d'analyse pédagogique et création d'outils didactiques) n'a pas été utilisée dans cette recherche, car elle dépend d'un exercice pratique beaucoup plus complexe, réalisé par étapes et sur différents sujets; cette précision sert en tout cas d'ouverture possible pour le développement de recherches futures.

Cela dit, la critique de la culture (instrumentalisée par la compétence interculturelle) en tant que mécanisme d'enseignement-apprentissage peut être lancée à partir de la relation entre la culture et la langue, qui est complexe et a fasciné de nombreux penseurs au fil du temps. La complexité découle en grande partie de la difficulté à comprendre les processus cognitifs des individus lorsqu'ils communiquent (Warhaugh, 2002: 2). Cependant, il est possible d'affirmer que la culture et la langue sont deux façons dont la pensée humaine doit se manifester. Pour Humboldt, la culture d'un peuple était représentée (dans sa nature et son esprit) par la langue (plus généralement par le langage). Pour le penseur, « les caractères nationaux indubitables montrent les formes multiples qui apparaissent dans chaque système de construction linguistique, et qui ne

peuvent pas être incluses selon des avantages et des inconvénients sur une échelle ordonnée. Ses éléments constitutifs sont les particularités » (Menze, 2003: 48). Puisque la langue est un moyen de communication entre les individus, la meilleure façon de comprendre une culture est peut-être la langue, car elle est un produit culturel et un creuset de la culture d'un peuple.

Si la majorité des enseignants s'accordent sur l'importance d'inclure la culture dans l'enseignement d'une langue, il est également vrai que la plupart des approches supposent la présence d'un contenu culturel sporadique et, la plupart du temps, insignifiant¹⁶⁴. Ceci est d'une importance énorme, car l'enseignement passe d'abord par la compréhension de ce qu'est la culture, de la diversité culturelle et de la compréhension de chaque culture différente présente dans la classe. La diversité culturelle des élèves n'est pas seulement un obstacle à l'enseignement, mais en elle réside également la richesse des éléments disponibles pour l'apprentissage d'une langue. Tout comme les monocultures (si l'analogie agricole est permise) impliquent l'extinction de diverses espèces locales, dont il est possible d'extraire des éléments génétiques importants pour l'adaptation à différentes conditions géographiques, la diversité culturelle permet la reconnaissance de la différence et la compréhension et l'inclusion d'autres visions différentes à une vision personnelle ou à celle qui est dominante.

Lorsqu'une nouvelle culture est introduite dans une classe de langues étrangères, elle n'a pas pour but d'imposer la vision de cette culture de manière monolithique, mais il n'est pas non plus prévu que les connaissances partielles de celle-ci soient assimilées par les apprenants. Son enseignement doit provenir de la compréhension que chaque représentation, chaque image, chaque histoire (peut être) différente de celles que l'étudiant possède, mais ces dernières représentent des incitations pour que ces contenus soient intériorisés, sans que ces contenus soient perçus comme une imposition ou sans que ladite méthode rende les étudiants mal à l'aise lors de l'enseignement de la culture. De cette considération émergent plusieurs éléments critiques qui nous amènent à porter notre attention sur la compétence interculturelle (telle qu'elle est proposée par le Cadre) et ainsi que sur la perspective actionnelle. Ces éléments sont les suivants :

¹⁶⁴ Par exemple, l'approche anglo-saxonne a souvent été opposée à celle des hispanistes et des germanistes, ces deux derniers ont centré leur attention dans l'importance de la culture dans la salle de cours, pendant que (de façon très générale) les premiers priorisent les compétences communicatives.

1. *L'enseignement des tâches, des fonctions ou des activités dont le contenu est basé sur des données culturelles isolées pose un grand problème.*

Premièrement, lorsque l'apprentissage fondé sur la culture est invoqué, il doit aller de pair avec de larges discussions, ce qui signifie non seulement transmettre et expliquer le contenu, mais cela nécessite aussi de présenter des notions plus holistiques et moins idylliques. Depuis les années 1980, des études expliquent que ces modèles éducatifs fondés sur la culture, présentent généralement des informations partielles, des coupures aveugles de la réalité qui n'ont pas toujours de sens pour la personne qui les reçoit, c'est pourquoi ils finissent généralement par être des stéréotypes chez l'apprenant (Omaggio-Hadley, 2001). En plus d'ignorer les liens entre les pratiques, les produits et les perspectives culturelles, ces modèles laissent de côté les situations conflictuelles et les inégalités. Ignorer l'effet des différences de pouvoir sur l'interaction ne fait que perpétuer les stéréotypes culturels et empêcher le dialogue interculturel.

Cela est lié au fait que l'enseignement des langues qui cherche à développer la compréhension interculturelle s'est souvent concentré uniquement sur l'apprentissage du code de la langue et a fourni peu d'occasions de développer une telle compréhension. Pour atteindre cet objectif, il faut aller au-delà de la présentation de fragments isolés d'informations sur la culture de la langue cible.

Ces approches interculturelles devraient être basées sur le développement d'une compréhension culturelle (aussi abondamment que possible) et d'une capacité à utiliser les connaissances culturelles en classe pour faciliter la communication à l'intérieur et à l'extérieur, comme objectifs principaux pour l'apprentissage des langues, ainsi que le développement de la compétence linguistique et de la conscience linguistique.

Au lieu de présenter un contenu culturel isolé, il est recommandé d'encourager les élèves à observer, comparer et réfléchir sur la langue et la culture, en prenant leurs propres expériences comme référence. Idéalement, ils devraient développer une compréhension de leur propre culture, penser et comprendre la culture des autres, en particulier celle de la langue apprise. Afin d'améliorer les expériences linguistiques et culturelles des élèves, les principes pédagogiques et les contenus qui favorisent une telle réflexion doivent être bien choisis. Actuellement, parmi les approches qui prennent en compte le développement des compétences interculturelles, deux se distinguent principalement: l'approche par les compétences sociales (*The Social Skills Approach*) et l'approche holistique (*The Holistic Approach*).

L'approche des compétences sociales part de l'hypothèse que les problèmes d'interaction sociale sont le résultat d'une connaissance insuffisamment développée des règles sociales pertinentes. Pour cette raison, cette approche cherche à intervenir dans la création et le développement de compétences « socialement pertinentes », dans les domaines de la communication, de la compréhension, de la réflexion et de la négociation. En termes de langues étrangères, elle est basée sur le modèle du locuteur natif, elle part de la dimension pragmatique de la compétence linguistique pour défendre l'utilisation des techniques de compréhension et d'assimilation culturelles, l'importance de la communication non verbale et la nécessité de développer chez l'apprenant les compétences sociales dans les rencontres interculturelles.

Cette méthode est créée face à la tendance actuelle de présenter des compétences ou des connaissances séparées dans les programmes de langues étrangères traditionnelles, qui isolent les compétences linguistiques en fonction d'un contenu culturel spécifique, ou vice versa. Ces programmes offrent des cours basés sur des lectures déterminées en fonction du niveau de compétence linguistique, d'écoute, d'écriture, de grammaire et d'exercices de prononciation. etc. L'idée de ces programmes est que, d'un point de vue logistique, il est plus facile de présenter des cours sur certains contenus sociolinguistiques au lieu de présenter des notions et des contenus plus larges qui permettent à l'étudiant d'utiliser et d'exercer plus d'une compétence à la fois (Oxford, 2001: 6).

Actuellement, on sait que les compétences sociolinguistiques se développent à travers des stratégies conjointes. C'est-à-dire que les stratégies d'apprentissage, telles que prêter une attention sélective, s'autoévaluer, poser des questions, analyser, synthétiser, planifier et prévoir, sont applicables dans tous les domaines de compétence), et toutes mêlent les compétences linguistiques aux connaissances socioculturelles. L'enseignement de compétences multiples aux élèves améliore donc les stratégies d'apprentissage et la compréhension socioculturelle de la langue apprise par les élèves (Oxford, 1996).

L'approche holistique voit la langue dans son ensemble, c'est-à-dire qu'elle n'est pas divisible de manière significative pour l'enseignement. Comme l'approche précédente, elle contraste avec les approches atomistiques du langage, qui tentent d'analyser le langage en plusieurs parties, telles que les structures grammaticales ou les exposants fonctionnels, qui peuvent ensuite devenir le contenu d'un programme. L'approche holistique se concentre sur tout ce que l'élève doit savoir pour communiquer efficacement.

Dans cette approche, la langue est considérée non seulement comme le principal moyen de communication, mais aussi comme une réserve de faits objectifs, de sorte que l'enseignement d'une langue doit préparer l'élève à l'apprentissage, à la société et à la langue qu'ils trouveront en dehors de la classe. Pour Widdowson (1989), il doit y avoir une évolution de l'utilisation du langage en soi vers la compréhension du langage dans un sens communicatif (l'usage du langage) qui nécessite d'aller au-delà de la phrase vers une compréhension globale.

Par conséquent, le programme est essentiel: l'approche holistique présentera des textes, des thèmes et des tâches, mettant l'accent sur une communication significative du point de vue de l'élève (Nunan, 1988). Les textes doivent être authentiques, les devoirs doivent être communicatifs et les étudiants doivent être encouragés à répondre aux sujets et aux textes, plutôt que de répondre aux phonèmes et morphèmes isolés, reliant tout cela à la culture de la langue et allant de pair avec les autres disciplines.

Les deux approches (la seconde d'une manière plus complète) visent à garantir que l'apprenant, de pair avec l'apprentissage linguistique, parvienne à identifier et à appliquer l'utilisation différenciée des normes et conventions de la communauté de la langue en question, c'est-à-dire qu'il en devienne membre.

La première approche considère le langage comme un obstacle à la communication entre les personnes de cultures différentes, tandis que la seconde cherche à développer chez l'apprenant certains aspects affectifs et émotionnels, parmi lesquels se distinguent une attitude particulière, une sensibilité et une empathie envers les différences culturelles. Le lien affectif permettrait, selon ses promoteurs, de surmonter l'ethnocentrisme existant chez l'étudiant, sans abandonner ni ignorer les éléments socioculturels qui ont façonné leur personnalité et leur identité, transformant le choc culturel en médiateur entre les cultures en contact. Dans cette approche, la langue est comprise comme un élément intégral de la culture. Comme on peut le voir, l'accent passe de la culture cible, comme cela s'est produit dans la première approche, aux deux cultures en contact, à savoir la leur et la culture étrangère (CVC, 2019).

Pour cela, il est nécessaire d'entrer en contact avec d'autres cultures, ce qui se produit toujours dans une classe d'espagnol comme langue seconde, qui devient ainsi le scénario propice au développement de cette compétence. Il y a une mise en garde à formuler ici: certains chercheurs considèrent que promouvoir l'utilisation des langues maternelles par les apprenants de langues étrangères dans l'enseignement n'est pas seulement un problème pédagogique critique, mais aussi

politique (Auerbach, 1993 ; Cummins, 2000), cette utilisation peut également offrir aux enseignants des occasions de réfléchir de manière critique et d'explorer les idéologies et les hypothèses sous-jacentes qu'ils peuvent avoir concernant les processus de développement de la première et de la deuxième langue (Karathanos, 2010: 26).

Or, l'enseignement global de la culture n'est pas anodin, l'expansion des notions socioculturelles basées sur le contenu linguistique est un travail énorme. Sans entrer dans les détails des méthodes, il est nécessaire, en premier lieu, que les enseignants présentent des informations sur la culture qui seront discutées dans le processus d'apprentissage, il doit y avoir une connaissance préalable de la culture étrangère, même si c'est dans une brève description (mais complète). De plus, du matériel culturel doit être fourni afin de relier l'apprentissage culturel à l'apprentissage linguistique. Le matériel pédagogique doit être parfaitement préparé et doit être complètement adapté aux besoins et aux intérêts de la classe, en essayant de trouver du matériel facile à comprendre et contenant des informations sur la culture d'arrivée. Parallèlement, il convient de promouvoir des stratégies de travail qui améliorent l'apprentissage de la langue et de mettre en discussion les notions culturelles entre élèves ayant des visions différentes. Ainsi, des exercices tels que la vérification de la compréhension avec un partenaire, la promotion de la discussion sur des groupes sémantiques de mots, encourager l'interaction à travers des ressources récréatives (arts et jeux) mais aussi à travers des formats plus traditionnels (supports textuels, multimédia, etc.). L'objectif est de promouvoir un environnement qui permette aux étudiants de développer leur propre processus d'apprentissage et de construire un répertoire de méthodes pour devenir des apprenants actifs, à la fois dans le cours et hors du cours.

2. *Lorsqu'on cherche à développer l'apprentissage interculturel dans une classe, il convient de se poser des questions sur les impacts potentiels que cela aura, tout en anticipant et en évitant les possibles conflits de méconnaissance du contenu culturel.*

En particulier, les effets de l'apprentissage qui manque de contact avec l'Autre devraient être évités lorsque l'objectif est la communication avec de vraies personnes (Kramsch, 1997; Mantle-Bromley, 1992). Un apprentissage qui n'inclut pas d'expériences de contact avec la communauté dont la langue est apprise, risque que les élèves enferment ou limitent les fonctions de connaissances et de communication, ainsi que le contenu culturel, à la salle de classe et à des circonstances ou des contextes spécifiques.

La relation complexe et inséparable entre la langue et la culture a été expliquée précédemment, car il est très important que les élèves comprennent, ou du moins parviennent à voir, la manière dont les facteurs culturels influencent certains aspects du comportement humain tels que la perception, la cognition, le langage et la communication. Dans l'enseignement d'une langue, les facteurs culturels doivent être présents presque obligatoirement, car ils sont une source de transfert ou d'interférence dans de nombreuses formes que prennent les échanges de systèmes linguistiques (Long et Richard, 1999: IX).

L'influence des facteurs culturels est telle qu'elle détermine l'écriture et l'apprentissage, les paradigmes rhétoriques du discours écrit et oral en construction, c'est pourquoi il est nécessaire de les connaître et d'y accéder pour que l'apprenant soit capable d'identifier les différences d'acte de parole, interprétations culturelles et significations données aux mots. Ainsi, en plus de la conception de curricula et de programmes d'études, de la recherche de pédagogies permettant aux enseignants et aux élèves d'explorer comment la langue et la culture interagissent, le contact avec la culture cible implique la possibilité d'une compréhension des concepts, des croyances et discours de la communauté en question, afin de pouvoir reconnaître et apprendre à utiliser culturellement certaines normes spécifiques pour un discours oral et écrit (*idem*, X).

David Kolb (1984) a appelé ce type d'apprentissage « apprentissage expérientiel », c'est-à-dire un apprentissage basé sur le contact des élèves avec la communauté linguistique cible, ainsi que sur diverses rencontres interculturelles, qui leur permettent toutes de réfléchir sur la langue et la culture, et sur ces réflexions, agir en conséquence. Kolb, un théoricien américain de l'éducation, a notamment travaillé sur l'apprentissage expérientiel, le changement individuel et social, le développement professionnel et la formation des cadres et des professionnels. Dans cette proposition (changement expérientiel) il a considéré que la connaissance émerge de la combinaison de l'expérience, de la compréhension et de la transformation. Pour cette raison, il a proposé que la maîtrise d'un processus ou d'une procédure implique un effort continu où interviennent des éléments tels que l'expérience, la réflexion, la conceptualisation et l'expérimentation (Kolb, 2015). Ces éléments constituent le cycle d'apprentissage expérientiel. Ce cycle peut être utile pour expliquer le type de formation et de contact dont un étudiant d'une langue étrangère a besoin pour entrer en contact avec la culture d'arrivée:

- L'expérience concrète décrit les expériences personnelles pratiques à partir desquelles nous apprenons. Elles permettent d'expérimenter de nouvelles choses, en dehors de la zone de

confort, dont il est possible d'extraire des apprentissages basés sur la réussite ou l'échec des objectifs proposés. Des comportements humains se créent sur elles.

- L'observation réflexive est basée sur une réflexion destinée à tirer des leçons des expériences. Au cours de cette étape, le développement de l'expérience, ses conséquences et les possibilités qui en découlent (positives et négatives) sont considérées et analysées. Elle permet d'identifier les erreurs et de développer des stratégies d'apprentissage rapide.
- La conceptualisation abstraite commence après avoir identifié et compris les caractéristiques déterminantes d'une expérience, elle considère les possibilités existantes lors de la revivification d'une expérience, c'est un moment pour planifier et générer des idées de stratégies pour réussir à atteindre les objectifs.
- Enfin, l'expérimentation active permet d'apprendre par l'expérience et peut être définie comme « l'apprentissage par la réflexion sur l'action ». L'objectif est que les étudiants réfléchissent à ses résultats.

Kolb (2015) considère que, pour acquérir une véritable connaissance d'une expérience, l'étudiant doit: a) être disposé à participer activement à l'expérience; b) pouvoir réfléchir sur l'expérience; c) posséder et utiliser des compétences analytiques pour conceptualiser l'expérience; et d) posséder des compétences en matière de prise de décision et de résolution de problèmes pour utiliser les nouvelles idées tirées de l'expérience.

Comme il est possible de le voir, l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage basé sur l'expérience est nécessaire ; par conséquent, les émotions et les sentiments dans l'apprentissage par l'expérience sont une partie importante du processus et peuvent améliorer la probabilité d'une occurrence de l'apprentissage expérimental. Il est donc essentiel que l'individu soit encouragé à s'impliquer directement dans l'expérience, puis à réfléchir sur ses expériences en utilisant des compétences analytiques, afin de mieux comprendre les nouvelles connaissances et de conserver les informations sur des périodes plus longues.

La méthodologie proposée par Kolb est adaptable à tout niveau et à tout âge des étudiants d'une langue étrangère. Par exemple, les enfants peuvent participer en écrivant et en illustrant leurs propres versions de contes de fées classiques et les exhiber aux autres. Dans les classes du secondaire, il est possible de travailler le théâtre ou la vidéo, afin que les élèves se sentent plus à l'aise avec les tâches de production orale et développent des compétences de travail d'équipe. Les

étudiants adultes peuvent participer à des projets communautaires ou former des clubs de travail ou de lecture pour s'entraider en matière d'informations sociales et culturelles. Les étudiants avancés peuvent travailler en petites équipes pour concevoir, rechercher et présenter des leçons sur une variété de sujets qui sont importants pour eux, concernant diverses thématiques telles que la rédaction d'un document de recherche. Les étudiants universitaires internationaux participant à des programmes de formation linguistique peuvent développer conjointement des instruments d'apprentissage pour d'autres personnes, par exemple des outils virtuels, des supports matériels, des activités, des jeux, etc. (Knutson, 2003: 62).

Ce type d'apprentissage est différent de l'apprentissage purement mécanique ou didactique, dans lequel l'élève joue un rôle relativement passif. D'autres types de propositions allant dans le même sens, qui sont similaires à l'apprentissage expérientiel mais ne sont pas les mêmes, sont les modèles d'*action learning* (l'apprentissage par l'action), *adventure learning* (l'apprentissage par l'aventure), *free-choice learning* (l'apprentissage par le libre choix), *cooperative learning* (l'apprentissage coopératif), *service-learning* (l'apprentissage par le service) et *situated learning* (apprentissage situé).

L'approche expérimentale ainsi que les méthodes et la collaboration fondées sur l'expérience encouragent les étudiants à développer des compétences dans la langue cible grâce à l'expérience de du travail d'équipe sur une tâche spécifique, plutôt que de simplement examiner le vocabulaire technique propre à l'échange superficiel dans la langue cible. Les avantages potentiels de l'apprentissage d'une langue seconde dans cette perspective sont nombreux en termes de motivation, d'investissement et de compréhension culturelle (Knutson, 2003: 53).

Le problème du manque d'«expérience» va de pair avec les résultats des approches traditionnelles: un apprenant de langue apprend rarement de manière isolée. Parce que l'usage de la langue est social, les élèves doivent connaître et s'adapter à de nouveaux codes d'expression, et prendre conscience des attentes culturelles, des normes et des pratiques sociales nouvelles et différentes (Wallerstein, 1983). L'apprentissage basé sur l'expérience permet de prendre conscience de la construction sociale de la langue, de l'identité sociale de l'apprenant et des théories d'investissement et de motivation. En mettant l'accent sur l'auto-réflexion critique, l'approche peut être bénéfique pour aider les élèves à négocier la signification sociale et leurs propres identités changeantes dans une nouvelle culture.

Bien entendu, cette approche ne doit pas négliger des éléments tels que: s'assurer que les propositions, les supports et les matériaux soient adaptables à un large public, que le choix des rôles d'équipe et l'organisation du travail d'équipe soient définis mais flexibles pour permettre des changements en fonction des besoins des étudiants; Dans le même temps, il est nécessaire d'identifier et de rappeler aux étudiants les avantages tirés d'une voix et d'un forum pour exprimer des opinions et des idées, la possibilité d'autonomisation et d'émancipation qui découle de la simple écoute de sa voix exprimant des idées dans un contexte social dans une autre langue, et l'importance de reconnaître chez l'autre individu les mêmes possibilités.

3. Le développement de la compétence interculturelle implique une approche globale, elle ne doit donc pas se limiter au domaine des langues.

Cependant, l'approche collaborative a jusqu'à présent été largement négligée. Cela a une énorme implication: si le langage ne s'ancre pas dans d'autres types de connaissances, il est probable qu'à l'avenir il ne s'agira que de connaissances statiques. Ainsi, le curriculum, plans et programmes d'études sont des outils indispensables pour que l'osmose entre langue et culture soit possible. Pour qu'un programme linguistique réussisse mieux à développer cette compétence, il est nécessaire de trouver des points de convergence entre les disciplines, les sujets et le contenu, des moyens de conception qui permettent la collaboration avec d'autres disciplines et de souligner l'importance de la compétence interculturelle dans tous les domaines, de sorte que la formation de l'étudiant soit non seulement linguistique mais aussi intégrale, de la même manière que les citoyens se forment, aux multiples bords d'une société, en interaction permanente avec d'autres domaines de la connaissance (Moore, 1995: 604).

Selon le *National Council for Teachers of English* -Conseil national des professeurs d'anglais. (NCTE 1995), les expériences éducatives sont plus authentiques et plus précieuses pour les étudiants lorsque les programmes reflètent la vie réelle, qui est multiforme plutôt que compartimentée en modules thématiques. Pour ce Conseil, la complexité du monde réel doit être confrontée à l'interdisciplinarité. C'est pourquoi ils visent l'émergence et le développement de formes d'apprentissage interdisciplinaires à tous les niveaux éducatifs.

Pour plusieurs chercheurs, si les étudiants sont conscients qu'il existe une variété de perspectives qui peuvent être appliquées pour comprendre la plupart des problèmes, ils exploreront de nouvelles façons interdisciplinaires plus convaincantes qui conviennent aux problèmes et aux

approches qu'ils adoptent à leur égard. Cette situation favorisera l'engagement et l'apprentissage conjoint. Parmi les avantages identifiés, les capacités suivantes se démarquent (Goldsmith, 2018):

- Reconnaître les biais et les limites existants dans un problème. L'enseignement interdisciplinaire permet de comprendre des idées préconçues sur « ce qui est » et le cadre par lequel on arrive à « ce qui est ». Il encourage également l'apprentissage lorsque les élèves apportent de puissantes idées préexistantes au processus d'apprentissage (Bransford, 2000). Les idées préconçues, une fois identifiées, peuvent être mises de côté, puis les étudiants peuvent apprendre plus facilement et être plus ouverts à l'adoption d'une gamme de méthodologies qui favorisent une compréhension plus globale. Par conséquent, les enseignants peuvent passer plus de temps à explorer les problèmes qui favorisent un apprentissage significatif pour eux.
- Réfléchir de manière critique et augmenter les compétences cognitives, c'est-à-dire celles basées sur le cerveau et les processus mentaux nécessaires pour effectuer les tâches. Allen Repko (2008, 2017) identifie une série d'attributs cognitifs favorisés par l'apprentissage interdisciplinaire, par exemple: il aide à acquérir des techniques de prise de perspective (capacité à comprendre plusieurs points de vue sur un sujet donné), à développer des connaissances structurelles (à la fois des connaissances déclaratives - informations objectives - et des connaissances procédurales - informations basées sur des processus -), ainsi qu'à intégrer des informations contradictoires provenant de disciplines alternatives.
- Tolérer l'ambiguïté. Ce type d'enseignement aide les élèves à comprendre pourquoi les conflits surviennent fréquemment, les causes et les conséquences d'un problème et la manière idéale de résoudre le problème. Lorsque l'apprentissage se limite à une seule perspective disciplinaire, l'ambiguïté est souvent considérée comme une déficience du cadre analytique ou comme une preuve que des hypothèses doivent être faites pour fournir une prédiction claire. Elle aide à comprendre que l'ambiguïté résulte de perspectives alternatives sur des sujets avancés par différentes disciplines plutôt que d'une carence d'une discipline particulière. Par conséquent, les étudiants acquièrent une meilleure compréhension de la complexité des problèmes d'intérêt et des défis associés pour les résoudre.
- Reconnaître et apprécier les préoccupations éthiques. L'interdisciplinarité permet aux étudiants de comprendre qu'il existe des dimensions éthiques dans la plupart des sujets d'intérêt. Les considérations éthiques impliquent des préoccupations morales, ce qui signifie tenir compte

des perceptions du bien contre le mal, du correct contre l'incorrect, et de l'attribution de la justice. Cette approche est importante car de nombreuses disciplines évitent de tels phénomènes subjectifs et limitent leur analyse à des facteurs plus objectifs pour plus de scientificité. Par conséquent, il favorise l'intégration d'idées de disciplines autres que l'enseignement des langues, lors de l'exploration d'un sujet spécifique, offrant de multiples perspectives sur une question et élargissant la discussion et le débat vers d'autres aspects qui dépassent la salle de classe et concernent la société et l'appréciation du sujet.

Certes, ces commentaires critiques ne sont ni exhaustifs ni entièrement développés, chacun d'eux, séparément, forme des domaines d'investigation d'équipes interdisciplinaires de spécialistes, et à ce titre, l'allusion rapide dans ce travail ne tient pas compte de tous les implications possibles ni de tout le travail en amont. Ils servent simplement à illustrer dans quelle mesure, actuellement, l'apprentissage des langues doit inclure les outils nécessaires pour que l'apprenant puisse, en plus de communiquer, comprendre la société derrière la langue. Fernández (1995) a fait remarquer que traverser les frontières signifiait opposer qui nous sommes dans un monde différent du nôtre, ce qui n'est rien d'autre que la compréhension de la condition humaine. En d'autres termes, la connaissance de soi émerge des différences avec l'autre, et l'acceptation et la libération émergent de l'expansion de la perception.

La connaissance, la compréhension et l'adaptation culturelle impliquent une plus grande intégration et une série de valeurs et de nuances dans les sens et les significations qui donnent à l'individu une plus grande liberté lorsqu'il entre dans une communauté. C'est l'objectif recherché par la compétence interculturelle sans l'atteindre avec succès. Pour illustrer cela, nous avons lancé trois critiques: a) que l'apprentissage fondé sur la culture qu'il propose présente des notions partielles et parfois déconnectées, pouvant perpétuer les stéréotypes et bloquer le dialogue interculturel; b) le manque d'expérience avec l'autre, ce qui signifie limiter le contenu à un environnement académique; et, c) l'apprentissage d'une langue a négligé l'inclusion de disciplines multiples, de sorte que la complexité culturelle est réduite à des dialogues rigides et limitée aux scènes de la vie quotidienne uniquement sous contrôle.

En conséquence, les résultats qui peuvent être obtenus peuvent être divisés en quatre axes principaux, déjà mentionnés dans la section précédente: a) au niveau du sujet, il cherche à développer certaines compétences et stratégies, effectuer une série de tâches, d'activités et tous les

processus nécessaires pour participer efficacement à des situations de communication, c'est-à-dire recevoir un rôle prédéterminé et peu de marge pour agir de manière indépendante et remettre en question la réalité. b) Le savoir acquis abandonne sa fonction la plus importante (reflet d'une vérité objective sur la perception de la réalité extérieure), pour faire place à un mécanisme de configuration sociale, forme d'articulation prédéterminée chez l'homme. En d'autres termes, plus qu'un moyen de savoir, il est construit comme un instrument de convivialité, pour bien vivre ensemble. c) La réflexion: la réflexion individuelle chez l'élève n'est pas recherchée, on cherche plutôt à ce que la réflexion respecte les lignes directrices précédemment établies, jugées optimales pour son développement. La réflexion se veut juste une extension des schémas d'apprentissage conçus pour lui. Il s'agit d'un simple traitement de données et d'informations. Et, d) en dépit de la promotion fondamentale de l'action, derrière cette idée, il est possible de voir que la pensée est considérée comme la mère de l'action, car elle oriente les choix et les décisions de l'individu. Dans les deux dernières, il est possible de voir la mise en place de certaines manières de penser liées à une manière d'être dans la vie, une manière d'agir face à elle.

Tous ces éléments nous permettent de conclure que la communication comporte également des éléments inconscients qui doivent être pris en compte. La croyance que l'être humain est pleinement conscient de ce qu'il transmet à l'autre lorsqu'il communique avec lui est fautive. Le message d'un individu à un autre est rapidement modifié dans le monde où il se trouve. Sachant qu'il est impossible de pénétrer dans les interstices de l'esprit où ledit message a été produit, et sachant qu'en plus la perception dudit message est altérée par la personne qui le reçoit, il ne reste plus qu'à reconnaître que la culture est le contexte essentiel de l'apprentissage d'une langue.

La culture, comme le dirait Hall (1984: 48), est un moule qui façonne tous les individus, qui conditionne la vie quotidienne de la manière la moins attendue, car la culture cache plus de choses et de mystères qu'elle n'en révèle. La raison fondamentale qui pousse un homme à mieux connaître une autre culture est d'en savoir plus sur sa propre culture, et la meilleure raison de se soumettre à d'autres coutumes est qu'elles lui donnent un sens aigu de la vitalité et une attention consciente, un attachement à la vie qui ne peut se manifester qu'au contact de la différence et du contraste.

Pour conclure. Les récits sont fondamentaux dans nos vies: nous rêvons, nous planifions, nous nous plaignons, nous approuvons, nous nous divertissons, nous enseignons, nous apprenons et nous nous remémorons en racontant des histoires. Nous racontons des histoires et nous sommes des *storytellers* permanents, parce que les histoires fournissent des espoirs, renforcent ou atténuent

les déceptions, défient ou soutiennent l'ordre moral et testent les théories du monde aux niveaux personnel et communautaire. C'est à cause de cet ancrage profond du récit dans la vie quotidienne que cette thèse a commencé.

Le langage lui-même est une sorte de magie, à travers laquelle il est possible de choisir ou de donner une multiplicité de sens à chaque fois que nous parlons. Et, comme l'a dit Wittgenstein (2018 : 48) « toute une mythologie est déposée dans notre langue ». En racontant des histoires religieuses, les missionnaires ont pu construire des ponts entre des langues différentes, créer une identité partagée, interagir, créer une nouvelle société et une toute nouvelle culture.

Or, cet outil d'enseignement-apprentissage n'est pas neutre. S'agissant d'une construction sociale, elle émerge d'une activité d'interprétation menée par une personne qui, même en étant un expert éloigné de la situation qu'il analyse, n'est pas complètement déconnectée de la réalité politique. Toute l'histoire (en majuscules ou en minuscules) est influencée, à un degré plus ou moins important, par nos conceptions particulières.

Cela ne suppose pas que toute construction soit un outil de destruction, de propagande ou un moteur de violence. Une histoire fait simplement allusion au fait que l'objet de l'histoire (une interprétation de la réalité) est loin de posséder l'objectivité des sciences expérimentales, rendant la neutralité techniquement impossible; Bien qu'il existe des moyens de l'adapter autant que possible à la réalité, des éléments d'interprétation individuels, des convictions personnelles, des croyances ou des valeurs s'y glisseront toujours.

Cependant, toute histoire, malgré cette faille, peut aussi servir de mécanisme d'émancipation. Face à l'automatisation que peut générer une histoire, la possibilité d'émancipation demeure lorsque l'individu met devant lui sa conscience sociale, son identité. Ce n'est qu'à partir du contraste entre l'auto-identification et l'extérieur (ce qui est vécu, ce qui est observé, ce qui est raconté, ce qui est reçu) qu'il est possible de tracer un développement émancipateur unilinéaire, ininterrompu et ascendant. Ce n'est qu'à partir de l'individuel qu'on transite vers la société. À partir d'une petite histoire, il est possible de créer une histoire plus grande, qui, bien que partagée, sera libératrice. Parce que la langue, comme l'histoire (l'Histoire), désignent tous deux la réalité, et parce que notre façon de l'appréhender est largement individuelle, par conséquent, les histoires peuvent également nous affranchir de toutes formes de mécanisation de la vie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Articles

- Abad Nebot, F. (2004). Diacronía y diacronía del español (I). *CAUCE*. Núm. 27. Pp. 7-26.
- Abella, A. (2007). Los trastornos del comportamiento, entre el pensamiento y la acción. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 2007; 43/44, 47-70
- Amate Blanco, J.J. (1992). La filología indigenista en los misioneros del siglo XVI. *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, Tomo 47, N° 3: 504-531.
- Anderson, A. (1990). La salmodia de Sahagún. *Revista Estudios de Cultura Náhuatl*. Año 1990, número 20: 17-38.
- Aracil Varón B. (2008). Teatro evangelizador y poder colonial en México. *Destiempos*, Publicación Bimestral, marzo-abril 2008, Año 3, Núm. 14: 220-234
- Aracil Varón, B. (1999). Del texto literario a la representación popular sobre la conquista: "La destrucción de Jerusalén". *Anales de Literatura Española*, Núm. 13: 29-40.
- Arqueología Mexicana (1998). Editorial de "La mujer en el mundo prehispánico ". *Revista Arqueología Mexicana*, núm. 29, 4-5
- Arqueología Mexicana (2015), El calendario mexicana y el calendario actual. *Revista Arqueología Mexicana*. Edición especial núm. 59, 3 *ácatl*, 8-9.
- Arranz Luis. 2006. Cristóbal Colón: misterio y grandeza. Marcial Pons Historia, Madrid.
- Auerbach, E. R. (1993) Reexamining English only in the ESL classroom, *TESOL Quarterly*, 27, 9-32.
- Báez-Jorge, F. (2000). Cinco siglos de intolerancia (de la satanización de los dioses mesoamericanos a la persecución de las devociones populares). *La Palabra y el Hombre*, julio-septiembre 2000, no. 115, p. 7-23
- Báez-Jorge, F. (2005). Quetzalcóatl: puentes simbólicos y legados etnográficos. *La Palabra y el Hombre*, enero-marzo 2005, no. 133, p. 61-73
- Barlow, R. H. (1990 [1945]), "La «Crónica X»: Versiones coloniales de la historia de los mexica-tenochca", en Monjarás-Ruíz, Jesús; M^a Cruz Paillés y Elena Limón (coords.): *Obras completas de Robert H. Barlow*, vol. 3, México, INAH – UDLA: 13-32.
- Bedoya, J. (03-10-2010). Ella como pecado. Reportaje en El País. En: https://elpais.com/diario/2010/09/03/sociedad/1283464801_850215.html (09-07-2019)
- Beutler, G. (1973). Algunas oraciones y ceremonias relacionadas con el cultivo del maíz en México *Revista INDIANA* Vol. 1/1973: 93-111.
- Bonilla Palmeros, J. (2012). *Un acercamiento a los catecismos indígenas del siglo XVI*. Universidad Veracruzana. Versión electrónica en: www.tetlacuilolli.org.mx/elementos/codice/pdf/1203717262.pdf (27-02-2019)
- Breva-Claramonte, M. (2008). El marco doctrinal de la tradición lingüística europea y los primeros misioneros de la Colonia. En *Bulletin hispanique*, 110-1: 25-59.
- Busch, D. (2009). The Notion of Culture in Linguistic Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S.l.], v. 10, n. 1, Jan. 2009. Dans: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1242/2689> (22-10-2019).
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Revista REALE*, núm. 4, año 95: Pp. 67-85.

- Capponi, A. S. (2006). El culto de Santiago entre las comunidades indígenas de Hispanoamérica: símbolo de comprensión, reinterpretación y compenetración de una nuevarealidad espiritual. *Imaginário*, 12(13), 249-277.
- Cavoura, T. (2003). Pensée analogique et conceptualisation en histoire. Pp. 314-356. In Nicole Tutiaux-Guillon, Annie Bruter, Marie-Christine Baquès (Coord.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- Cerón Velásquez, E. (2006). La influencia lingüística en el español al contacto con la lengua náhuatl. *La Palabra y el Hombre*, julio-septiembre 2006, no. 139, p. 41-54
- Cervera C. (14-05-2016). ¿Por qué Santiago Apóstol es el patrón de España? En Diario ABC España.. En <https://www.abc.es/espana/20140725/abci-santiago-apostol-patron-espana-201407242035.html> (05-08-2019)
- Civallero, E. (2017). Las prédicas ilustradas de la nueva España. *Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional*. Vol. 11, núm. 51: pp.55-57.
- Corvo Sánchez, M. J. (2008). Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (V): Edad Media- las otras lenguas, vernáculos, sapienciales y religiosas. *BABEL-AFIAL*, núm. 17, Año 2008: 233-252
- Covarrubias Reyna, M. (2015). Santa Fe. Utópico pueblo absorbido por la ciudad de México. *Arqueología Mexicana, Culturas de Guatemala*. Núm. 134, Año 2015, julio-agosto.
- Cueli, J. (05-11-2010). *La llorona*. Diario La Jornada, dans: <https://www.jornada.com.mx/2010/11/05/opinion/a06a1cul> (08-07-2019)
- de Garay, J. (2010). La dialéctica en Proclo. *Revista Archai: As Origens do Pensamento Ocidental*. Julio, 2010, núm 5: 83-89.
- de la Garza Caravelle, M. (2001). El águila real, símbolo del pueblo mexicana. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, Année 2001 76-77, 105-117
- de León Azcárate, J. L. (2015). La Biblia y la evangelización del Nuevo Mundo durante el siglo XVI. *Veritas*, (32), 195-227.
- de Mattos Alvarez, M.D. (2001). No para siempre en la tierra. *Revista Casa del Tiempo*, noviembre, 2001, 40-52
- de Prada, J. M. (24-07-2019). Santiago el mayor, hijo del trueno. Diario L'Osservatore Romano. En: <https://es.zenit.org/articulos/santiago-el-mayor-hijo-del-trueno/> (05-08-2019)
- El País (26-03-2009). Hillary Clinton visita a la Virgen de Guadalupe. Dans https://elpais.com/internacional/2009/03/26/actualidad/1238022016_850215.html (08-04-2020)
- Estenssoro, J. C. (2001). El simio de dios. Los Indígenas y la Iglesia frente a la evangelización del Perú, siglos XVI-XVII. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 30 (3) | 2001, 455-474.
- Fernández, C. (1995). Entre el contacto cultural y el cultural shock. *Ediciones Cuadernos Cervantes*. Num.5: 49-52
- Galarza, J. (2009). “Los códices mexicanos”, *Revista Arqueología Mexicana*, Núm. 31, Códices prehispánicos y coloniales tempranos. Catálogo, pp. 6 - 9.
- Gallardo, A. (1979). Visión del léxico en “Oda al diccionario” de Pablo Neruda. En: *RLA. Revista de lingüística aplicada*. Concepción, Chile, 17, 77 – 89.
- García Ahumada, E. (1994). La inculturación en la catequesis inicial de América. *Anuario de Historia de la Iglesia*, núm. 3, 215-232.

- García, C. (2016). Evangelización, lengua y diccionarios: una mirada desde la Edad Media hispánica. *Europäisch-indigene Trans/Mission: Übersetzungsstrategien im kolonialen Lateinamerika*, 48, Academia Verlag, 19-41
- García López, D. (2004). La defensa de los indios y la crítica de la Conquista en «Regimiento de Príncipes»: una utopía española del siglo XVI. *Revista Española de Antropología Americana* 117 2004, vol. 34, 111-124
- García Ruíz, J. (2007). El misionero, las lenguas mayas y la traducción. Nominalismo, Tomismo y entnolingüismo en Guatemala. *Revista Electrónica de Historia de la Traducción*. Núm. 1. Dans : <http://www.traduccionliteraria.org/1611/art/garciaruiz.htm> (08-02-2019)
- Giménez Béliveau, V. (2013). En los márgenes de la institución. Reflexiones sobre las maneras diversas de ser y dejar de ser católico. *Corpus Archivos virtuales de la alteridad americana*. Vol 3, No 2 | 2013. URL : <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/585> (15-10-2019)
- Gómez-Arzapalo Dorantes, R.A. (2011) De dioses perseguidos a santos sospechosos. Procesos de reformulación simbólica en la religiosidad popular indígena mexicana. *Gazeta de Antropología*, 2011, 27 (2), artículo 29. En https://www.ugr.es/~pwlac/G27_29Ramiro_Gomez_Arzapalo.html (06-09-2019).
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2007). Los medios y el mensaje. educación y asimilación en la nueva España In: *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains* [en ligne]. Tours: Presses universitaires François-Rabelais. URL: <http://books.openedition.org/pufr/5661> (04-03-2019)
- González, D. (2006). La educación en la época colonial. Año 6, No. 234. *UniVerso, publicación semanal de la Universidad Veracruzana*. Dans : <https://www.uv.mx/universo/234/arte/arte04.htm> (29-01-2019)
- González Manrique, M.J. (2013). El “Estigma de Eva” en la leyenda mexicana de La Llorona. Su representación cinematográfica. *Revista de Antropología Experimental*, nº 13, 2013. Texto 33: 541-556.
- González Torres, Yolotl, “El sacrificio humano entre los mexicas”, *Revista Arqueología Mexicana*, núm. 63, pp. 40-43.
- Guerrero, L. (2014). La poesía náhuatl en su originalidad existencial. Una aproximación filosófica. *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*. Num. 20, 116-135
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definitions and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Hernández de León Portilla, A. (1997). De la palabra hablada a la palabra escrita. Las primeras gramáticas del náhuatl. *Estudios de Cultura Náhuatl*. Núm. 27: 209-225
- Higuera García, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. Monográficos, *marcoELE*. Didáctica del español como lengua extranjera. EXPOLINGUA. Núm. 9, 2009. 111-126
- Horcasitas, F. (1975). El teatro popular en náhuatl y una danza de Santiago. *Revista de la Universidad*. Núm. 5, enero, pp. 1-9.
- Horcasitas F. et Butterworth D. (1964). La Llorona. *Tlalocan*. Num. 3, Vol. IV 204-224
- Hsu, J. (2008). The Secrets of Storytelling: Why We Love a Good Yarn. Our love for telling tales reveals the workings of the mind. *Scientific American*. URL <https://www.scientificamerican.com/article/the-secrets-of-storytelling/> (23-08-2019)
- Ibáñez, M. (2009). La teoría del “Comercio silencioso”, realidad o mito. *Eco Filatélico y Numismático* 65(1175) (junio, 2009): pp. 48-49.

- Ibarra García, L. (2001) Los sacrificios humanos. Una explicación desde la teoría histórico-genética, *Estudios de Cultura Náhuatl*, 32: 341-358.
- Ibarra, L. (1996). Ideas sobre la mujer en tiempos antiguos en Mesoamérica. *Estudios de Cultura Náhuatl*. Num. 26, 117-132
- Johansson K. P. (2016). “Vejez, muerte y renacer de Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl”, *Revista Arqueología Mexicana* núm. 139 16-25.
- Karathanos, K. A. (2010). Teaching English language learner students in US mainstream schools: Intersections of language, pedagogy, and power. *International Journal of Inclusive Education* 14(01): 49-65.
- Kenrick Kruell, G. (2011). Panquetzaliztli. El nacimiento de Huitzilopochtli y la caída de Tezcatlipoca. *Estudios Mesoamericanos Nueva época*, 10, 81-93
- Klor de Alva, J. (1982). Historicidad de los Coloquios de Sahagún. *Estudios de Cultura Náhuatl*, N°. 15: 147-184.
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL CANADA Journal-Revue Tesl du Canada* Vol. 20 (2), 52-64.
- La Razón. (17-02-2014). *Magerit: las aguas que no se ven y dan nombre a la ciudad*. Diario La Razón, URL : <https://www.larazon.es/local/madrid/magerit-las-aguas-que-no-se-ven-y-dan-nombre-a-la-ciudad-IE5547082> (02-08-2019).
- Laferriere, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*. núm. 13: 54 - 56
- Landázuri Benítez, G. et López Levi, L. (2004). Tolerancia religiosa en Xochimilco. *Política y cultura*, (21), 141-160.
- Lautier, Nicole et Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l’histoire. *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.
- Lee, J. (2015). Transformación Colonial del Pasado Prehispánico: Quetzalcoatl, The Epic of American Civilization de José Clemente Orozco y Terra Nostra de Carlos Fuentes. *Asian Journal of Latin American Studies* (2015) Vol. 28 No. 2: 37-62.
- Lefranc, Y. (1986). « Un exercice de rhétorique dessus et dessous d’une consigne », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 31 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3251>
- León-Portilla, M. (1959). Teatro Náhuatl Prehispánico. *Revista La palabra y el hombre*, enmar, vol. 9: p. 13-36.
- Levaggi, A. (1993). Los tratados entre la Corona y los indios, y el plan de conquista pacífica. *Revista Complutense de Historia de América*. Vol 19 (1993): 81-91
- Levene, R. (1953). La concepción de Eduardo de Hinojosa sobre la Historia de las ideas políticas y jurídicas en el Derecho español y su proyección en el Derecho indiano. *Anuario de historia del derecho español*, N° 23, 259-288
- Loera Chávez y Peniche, M. (2003). Memoria Indígena en Templos Católicos. Siglo XVI, Estado de México. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10 (31), 253-281.
- Lope Blanch, J. M. (1965). Influencia de las lenguas indígenas en el léxico del español hablado en México. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* Vol. 5 (1965): 33-46
- López Austin, A. et López Luján, L. (2001). El chacmool mexicana. Caravelle. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*. Année 2001, (76-77), 59-84
- López Austin, A. ET López Luján, L. (2014). El sacrificio humano entre los mexicas. *Arqueología Mexicana*, Num. 103, 24-33.

- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*. N.37, Vol, XIX, Jul-Dic: 189-213.
- López Meraz, O. F. (2008). Demonología en la Nueva España: Fray Jerónimo de Mendieta y el Demonio. *Revista Complutense de Historia de América* 2008, vol. 34, 131-155.
- López Meraz, O. F. (2014). « Imaginario franciscano en Nueva España, siglo XVI : Demonio, paraíso terrenal, seres fantásticos y sucesos maravillosos », *Amerika* [En ligne], 11 | 2014, URL : <http://journals.openedition.org/amerika/6353> (28-07-2019).
- Mégevand, S. (2012). « Notre-Dame des Amériques : la Vierge de Guadalupe (Mexique) », *Caravelle*, 98 | 2012, 17-34.
- Mantle-Bromley, C. (1992). Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals*, 25(2), 117-127.
- Manzano, J. (1942). Los justos títulos en la dominación castellana de Indias. *Revista de Estudios Políticos*. Núm. 7-8, 267-309.
- Mapes Sánchez, C. (2010). El amaranto, planta originaria de México. *Revista AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*. Núm. 4 217-222.
- Márquez Ramírez G. (2018). Origen del teatro en México: Las representaciones teatrales de la orden franciscana en Nueva España, siglo XVI. Magotzi: *Boletín Científico de Artes del IA*, No. 11. En <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/ida/n11/e1.html> (19-02-2019)
- Martín Sánchez, M. A. (2008) El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, N°. 3, 29-41 URL http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf (22/08/2019).
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, No 8, 59-76.
- Martín Sánchez, M. A. y Nevado Fuentes, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, 5 (2009), pp. 5-18.
- Martínez F. (2012). EL diccionario como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No. 21, 1-13.
- Martuccelli, D. (2019). Variantes del individualismo. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* Vol. XXXVII (109): 7-37.
- Matos Moctezuma, E. (2012). Quetzalcóatl ¿blanco y de ojos azules?, *Revista Arqueología Mexicana* núm. 113, 82 -83.
- Matos Moctezuma, E. (2012). ¿Vieron los mexicas al águila parada sobre el nopal?, *Revista Arqueología Mexicana* núm. 114, 88 – 89.
- Matos Moctezuma, E. (2013). ¿La leyenda de la Llorona es de origen prehispánico?, *Revista Arqueología Mexicana*, núm. 122, 88 - 89.
- Matos Moctezuma, E. (2018). Festividades practicadas del lado de Tláloc, *Revista Arqueología Mexicana*, edición especial núm. 81 32-33.
- Maya, V. (2016). La actualidad de los rituales agrícolas mesoamericanos. La fiesta de la Santa Cruz y de San Isidro Labrador en dos municipios mazahuas de México. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, núm. 49, 131-136
- Medina Silva, Y.L. (2015). Cristianización y manejo discursivo del miedo en los instrumentos de conversión de indígenas en la temprana colonia *Revista VIA IURIS*, núm. 19, 91-104.
- Mégevand, S. (2012). « Notre-Dame des Amériques : la Vierge de Guadalupe (Mexique) », *Caravelle*, 98 | 2012, 17-34.

- Mejías-López, W. (1993). Hernán Cortés y su intolerancia hacia la religión azteca en el contexto de la situación de los conversos y moriscos. *Bulletin hispanique*. Num. 95(2), 623-646.
- Menze, C. (2003). Carácter nacional y lengua según Wilhelm von Humboldt. *Revista Internacional de Estudios Vascos*. 48 (1) 2003: 33-49.
- Merlo Juárez, E. (2009) “El culto a la lluvia en la Colonia. Los santos lluviosos”, *Revista Arqueología Mexicana*, Núm. 96, 64-68.
- Miranda Y. K. (2016). Navidad, el nacimiento de Huitzilopochtli. *Boletín informativo de la Asociación Prodefensa de la Medicina y Cultura Indígena A.C. (APROMECI)*. Consultado en: <https://apromeci.org.mx/2016/12/20/navidad-el-nacimiento-de-huitzilopochtli/> (25-03-2019).
- Moore, Z. T. (1995). Teaching and testing culture: old questions and new dimensions. *International Journal of Educational Research*, 23(7): 595-606.
- Moraña, M. (2017). Transculturación y latinoamericanismo. *Cuadernos de Literatura*, Vol. XXI (41), 153-166.
- Murillo Gallegos, V. (2010). En náhuatl y en castellano: el dios cristiano en los discursos franciscanos de evangelización. *Estudios de cultura náhuatl*, 41, 297-316.
- Navarrete, F. (2001). Por qué los indígenas aceptaron el catolicismo. En *Letras Libres, versión electrónica* del 30 junio 2001, en <https://www.letraslibres.com/mexico/por-que-los-indigenas-aceptaron-el-catolicismo> (05-02-2019).
- Noguez, X. (1989). Cuáhuhyotl y ocelóyotl. Un problema de status adscritos y adquiridos en la sociedad mexicana prehispánica. *Historia Mexicana* XXXIX, 2: 355-386.
- Olivier, G. (2009) “Tláloc, el antiguo dios de la lluvia y de la tierra en el Centro de México”, *Revista Arqueología Mexicana* núm. 96, 40 - 43.
- Ordiz Vázquez, F. J. (1987). “El teatro evangelizador mexicano en Nueva España”. *Estudios humanísticos*. Filología: 67-76.
- Ortíz Andrade J. (2006). El mito de Quetzalcóatl como fundamento "ficticio" del derecho azteca. *Revista Crítica Jurídica* No. 25, 233-251.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *The Journal of THESOL*, France. Vol. 8 (2001): 5-12.
- Pastor, M. (2003): “El sacrificio en la conversión de los indios de Nueva España”. *Iberoamericana. América Latina – España – Portugal*, III (11). 7-20.
- Pedroviejo J.M. (2012). Primeros contactos del español con las lenguas indígenas. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Número XXII. Enero 2012. En <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/issue/view/29/showToc> (15-11-2019).
- Polanco F. (2000). La lengua de la evangelización y de la enseñanza en las crónicas de Motolinía y Reginaldo de Lizárraga. En *Espéculo. Revista de estudios literarios de la Universidad Complutense de Madrid*. Núm. 14. Versión electrónica, en: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero14/le_evang.html (06-02-2019)
- Poza Yagüe M. (2009). El artista románico (canteros y otros oficios artísticos). *Revista Digital de Iconografía Medieval*, vol. I (2): 9-22.

- Prien, H.-J. (1993). Lenguas y evangelización en la época colonial ¿adaptación o dominación? En: *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas = Anuario de Historia de América*. N°. 30, 55-73.
- Purcell, S. (2018). Life on the slippery Earth. En *AEON Magazine*. 03/07/2018. URL: <https://aeon.co/essays/aztec-moral-philosophy-didnt-expect-anyone-to-be-a-saint> (31-01-2019).
- Quint Berdac de Comparán H. K. et Galván Dávila, M.M. (2017). Los catecismos pictográficos: unión de dos culturas. *Sincronía, Revista Electrónica de Filosofía y Letras*. Año XXI, (71) URL http://sincronia.cucsh.udg.mx/articulos_71_html/a14_253_266.html (14-02-2019).
- Quiñones Keber, E. (1998), “The Aztec Image of Topiltzin Quetzalcoatl,” en J. Kathryn Josserand y Karen Dakin, *Smoke and Mist: Mesoamerican Studies in Memory of Thelma D. Sullivan, Inglaterra: BAR International Series 402 (I)*. 329-343.
- Ragon, P. (2002). Los santos patronos de las ciudades del México Central (siglos XVI y XVII). *Historia Mexicana*, LH: 2(2002): 361-389.
- Ramírez, E. (2002). “Historia del sabio señor Quetzalcóatl”, *Revista Arqueología Mexicana* núm. 53, 50-53.
- Repko, A. (2008). Assessing Interdisciplinary Learning Outcomes. Working Paper, School of Urban and Public Affairs, University of Texas at Arlington. *Academic Exchange Quarterly - Fall 2008*: 171-178.
- Rivera, O. (1993). Texto y representación en el teatro misionero: El sacrificio de Isaac y El juicio final. *Literatura Mexicana*, Vol. 4, N° 2: 313-325.
- Rodamilans, F. (2010). Crónica de Pedro Fernández de Quirós: Historia del descubrimiento de las regiones australes hecho por el General Pedro Fernández de Quirós. *Revista Ab Initio*. Núm. 1. 104-122.
- Rojas Donat L. (2004). Las lenguas en la Edad Media. Notas sobre la lengua latina. *Theoria*, Vol. 13, 133-144.
- Rubial García, A. (2014). “Hernán Cortés y los religiosos”, *Revista Arqueología Mexicana* núm. 127, 26-36.
- Ruiz Bañuls, M. (2011). El drama didáctico en el teatro evangelizador novohispano: La educación de los hijos. *Espéculo. Revista Electrónica de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid*. Consultada en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/teatevan.html> (26-02-2019).
- Saranyana J.I. (1986). Catecismos hispanoamericanos del siglo XVI (Nuevos estudios y ediciones). *SCRIPTA THEOLOGICA* 18 (1986/1): 251-264.
- Sauer, J. D. (1950). The grain amaranth: a survey of their history and classification. *Annals of the Missouri Botanical Garden*, Núm. 37, 561-616.
- Saurin, P. (2014). Autopsie du poème qui ne chante plus. La poésie nahuatl de l’ancien Mexique au chevet du poème de notre temps. *Topique*, 129(4), 39-57.
- Sharife, A. (11/04/2020). *Parte de la Biblia fue escrita por una mujer hitita*. Columna Señales de Humo. CTXT. Dans <https://ctxt.es/es/20200401/Firmas/31882/Ana-Sharife-Biblia-escritura-mujer-hitita-Betsabe.htm> (15-04-2020).

- Siguán Soler, M. (1987). Bilinguisme et identité personnelle. *Anuario de psicología*, N°. Extra 1 (Ejemplar dedicado a: Homenaje al profesor Miguel Siguán), págs. 115-122.
- Somolinos-D'Ardois, G. (1988). Las epidemias en México durante el siglo XVI. *Salud Publica de México*, 30 (4), 639-644.
- Tamayo, J. J. (20-12-2011). *El sermón de Fray Antón Montesino*. El País. Edición digital, en https://elpais.com/internacional/2011/12/20/actualidad/1324363557_774301.html (10-02-2019).
- Urdapilleta, M. (2009). La representación retórica de los mexicas en la Apologética historia sumaria de Fray Bartolomé de las Casas. *Bulletin Hispanique* 111 (2), 319-355.
- Valadez, C. D. (2019). Los nahuatlismos en el Diccionario del español de México. *Lingüística Mexicana. Nueva Época, I*, núm 1, 169-182.
- Vázquez, M. Á. (2008). Teatro misionero del siglo XVI. *Rinconete: sección diaria del Centro Virtual Cervantes*, 25-09-2008. URL : https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/antiores/septiembre_08/25092008_01.htm (19-02-2019).
- Vela, J. A. (1990). La catequesis en la primera evangelización de América Latina. *Theologica Xaveriana*. Núm. 113 (1995): 5-39.
- Vignale, S. (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de Filosofía*, núm. 61(5), 5-17.
- Villaseñor-Bayardo, S. J et Aceves Pulido, M. P. (2013). El concepto de la muerte en el imaginario mexicano. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, vol. 76 (1), 13-18.
- Widdowson, H.G. (1989). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*, 10 (2) 128–137.

II. Communications

- Achmatowicz, J. (2010). Coloquios Apostólicos de Fray Bernardino de Sahagún - Observaciones preliminares. Actas del Universitatis Wratislaviensis No. 3356. Wroclaw, 2010. En *Estudios Hispánicos-CNS*, núm. XVIII. 11-25p.
- Añón, V. (2010). La caída de Tenochtitlan: narrar la destrucción. 6p. [En línea]. *IX Congreso Argentino de Hispanistas*, 27 al 30 de abril de 2010, La Plata. El hispanismo ante el bicentenario. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1025/ev.1025.pdf (12-02-2019).
- Bueno Hudson, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. Pp. 15-36. *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes*, 5 y 6 de abril de 2013. Instituto Cervantes, Budapest. 685p.
- Cárceles Laborde, C (1990) “Los catecismos iconográficos como recurso didáctico”, pp. 1371-1379. *Evangelización y Teología en América (siglo XVI)*, Actas del X Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra, vol. II, Universidad de Navarra, Facultad de Teología. (29/30 – 03-1989)
- de la Puente Brunke, J. (2001). *Dos visiones enfrentadas: los beneméritos americanos frente a los propósitos políticos de la Corona en tiempos de Carlos V*. [Conférence] Congreso

Internacional "Carlos V y la quiebra del humanismo político en Europa (1530-1558)" (Madrid, 3-6 de julio de 2000). Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2001, p. 71 - 80 (Volumen 4).

- Herrera, M. (2000). Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En: *Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Vol. 2, 2000: 919-926
- Higuera García, M. (2017). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. Pp. 7-21. M. Abad Castelló, A.M. Castiñeiras Ramos, P. Martínez Gila y A.I. Valbuena García (Coords.). *Actas de las Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester, 2016-2016*. Mánchester, Instituto Cervantes. 114p.
- Kalinowsky, L.S., (1988). Los amarantos: nueva alternativa alimentaria. *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales sobre Amarantos* Facultad de Agronomía. UNLPam (Santa Rosa, La Pampa, Argentina): 96-100.
- Kruell, G. K. (2010). El águila y la serpiente en el escudo nacional mexicano, ¿simbolismo prehispánico o invención novohispana? *Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Estudiantes de Historia, Independencia y Revolución: nuevas luces entorno a una experiencia histórica latinoamericana*, organizado en Lima, del 14 al 18 de junio 2010, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 16p.
- Lara L. F. (2004). La construcción del diccionario. Pp. 57-65. En: L. González et P. Hernández (Coords.) *Actas del II Congreso «El Español, Lengua de Traducción: Las palabras del traductor»*. Ed. ESLEtRA, Bruselas.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). El discurso en ELE y los géneros textuales: una propuesta a través de la traducción. Pp. 95-117. *Actas de las V Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Instituto Cervantes, Manchester, UK. 130p.
- Ramírez Gerardo, A. (2015). *Rituales de Sacrificio III*. Notas del Seminario Crónicas y fuentes del siglo XVI novohispano, sesión 18 junio, 2015. URL: <http://blogs.acatlan.unam.mx/scronicas/2015/06/18/rituales-de-sacrificio-iii/> (10-04-2020)
- Solodkow D. (2012). De indios, demonios y evangelizadores. Etnografías satánicas del discurso colonial. Ponencia Dictada en el *seminario de literatura colonial del profesor Song No. Department of Latin American and Latino Studies*, 19-03-2012. *Purdue University* (West Lafayette). URL : https://www.academia.edu/8826495/De_indios_demonios_y_evangelizadores._Etnografías_satánicas_del_discurso_colonial (23-07-2019).
- Vitar, B. (1992). Los intérpretes o lenguaraces en la conquista americana: entre las peregrinas lenguas y el castellano imperial In: Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes: II congreso internacional de etnohistoria. En S. Arze et al. (dir.). *Etnicidad, economía y simbolismo en los Andes: II Congreso Internacional de Etnohistoria*. Disponible en: <http://books.openedition.org/ifea/2274> (18-01-2019)

III. Dictionnaires et encyclopédies

- Bergounioux, G. (2020). Cours de Linguistique Générale. Ferdinand de Saussure - Fiche de lecture, *Encyclopædia Universalis* [en ligne]: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/cours-de-linguistique-generale/> (16-04-2020).

- BNF. (2019). Entrée dans *CLASSES*, le site pédagogique de la Bibliothèque Nationale de France. <http://classes.bnf.fr/dossitsm/gc108.htm> (27-02-2019).
- CIESAS (2012). *Tetlacuilolli. Compuestos glíficos*. Diccionario virtual. Consultado en: www.tetlacuilolli.org.mx (14-02-2019).
- Carreter, L. F. (1975). *Diccionario de términos filológicos*. Ed. Gredos, Madrid.
- CVC. (2019). Competencia intercultural. Entrée en ligne- *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm (28-10-2019)
- Diccionario Enciclopédico de la Medicina Tradicional Mexicana. (2009). Tlamatini (Entrada). *Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana*. Consultado en: <http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/termino.php?l=1&t=tlamatini> (30-01-2019).
- Diccionario Etimológico de español en línea. 2019. Fémina. Entrée en ligne. *Diccionario Etimológico de español en línea*. Dans: <http://etimologias.dechile.net/?fe.mina> (09-07-2019).
- *Gran Diccionario Náhuatl*. (2012). Universidad Nacional Autónoma de México [Ciudad Universitaria, México D.F.]. Disponible en: <http://www.gdn.unam.mx> (26-02-2019)
- Juárez V. (2013). Origen de los diccionarios. Entrada en la Web de UveJota. 24 agosto, 2013. <https://uvejota.com/articles/2377/origen-de-los-diccionarios/> (29-01-2019)
- Matos Holgado, M, et Pedrosa Arés, V. (2019). Entrada en Enciclopedia hispano-católica universal. URL : https://mercaba.org/Catequetica/C/catecismos_y_catecismo.htm (27-02-2019).
- Morales Arroyo, R. (2019). Entrada en el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Edición Virtual, en <http://etimologias.dechile.net/> (27-02-2019)
- RAE (2019). Entrada en Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española. RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española. En <http://dle.rae.es> (27-02-2019)
- Resines Llorente, L. (2007), *Diccionario de los catecismos pictográficos*. Valladolid: Diputación de Valladolid.
- Tanck de Estrada, D. 2002. La educación indígena en el siglo XVIII. Entrée en ligne. *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Proyecto Conacyt. UNAM-CIESAS-CONACYT. En <https://biblioweb.tic.unam.mx> (04-01-2019)

IV. Livres et Chapitres de livre

- “Motolinía” - de Benavente, T. (1903). *Memoriales de Fray Toribio de Motolinia: Manuscrito de la colección del señor Don Joaquín García Icazbalceta*. México, En Casa del Editor.
- “Motolinía” - de Benavente, T. (2014). *Historia de los indios de la Nueva España*. RAE y AQUAE Fundación, Madrid.
- de Acosta, J. (1954). *Historia natural y moral de las Indias*. Edición digital a partir de Obras del P. José de Acosta, Madrid, Atlas. Consultado en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-natural-y-moral-de-las-indias--0/> (26-07-2019)
- de Aguado, P. (1916). *Historia de Santa Marta y el Nuevo Reino de Granada, I y II*, Establecimiento Tipográfico de Jaime Ratés, Madrid. Dans:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-santa-marta-y-el-nuevo-reino-de-granada-tomo-2/html/> (23-07-2019).

- Alvarado Tezozómoc, H. (2001). *Crónica Mexicana*, Madrid, Dastin.
- Anglin, J. M. (1970). *The Growth of Word Meaning*. Cambridge, Massachussets.: MIT Press.
- Arana, J. (2013). Introducción a FALSOS SABERES La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea, pp.7-8. Juan Arana (Ed.). *FALSOS SABERES La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid.
- Argullol R. (1985). *Tres miradas sobre el arte*. Icaria Editorial, Barcelona.
- Ariño Villaroya, A. (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona, Ed. Ariel.
- Arróniz, O. (1996) Teatro misionero del siglo XVI, pp. 388-415. En Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot (coords.) *Historia de la literatura mexicana. Las literaturas amerindias de México y la literatura en español en el siglo XVI*. Universidad Nacional Autónoma de México / Siglo XXI Editores, México, D.F.
- Barbeytia L. (2015). *Mito, leyenda e historia de Quetzalcóatl: La misteriosa Serpiente Emplumada*. México, D.F., CIDCLI.
- Barbón Rodríguez, J.A. (ed.) (2005). *Bernal Díaz del Castillo. Historia verdadera de la conquista de la Nueva España (Manuscrito Guatemala)*. México, El Colegio de México - Universidad Nacional Autónoma de México - Servicio Alemán de Intercambio Académico - Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Barthes, R. (2016). *Cy Twombly*. Seuil, Paris.
- Bennassar, B. (1988). *La Europa del Renacimiento*. Edit. Anaya, Madrid.
- Berlo, D. K. (1960). *Process of Communication: An Introduction to Theory and Practice*. Boston MA. International Thomson Publishing.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial, Buenos Aires.
- Bingham, A. et Roberts, J. (2010). *South and Meso-American Mythology A to Z, 2nd edition*. New York, Chelsea House Publishers.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subject: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Broda J. (1997). «El culto mexica de los cerros de la Cuenca de México: apuntes para la discusión sobre los graniceros», pp. 49-90. En Beatriz Albores y Johanna Broda (coords.) *Graniceros: cosmovisión y meteorología indígenas de Mesoamérica*, México, UNAM, El Colegio Mexiquense.
- Broda, J. et Montúfar López, A. (2013). Figuritas de amaranto en ofrendas mesoamericanas de petición de lluvias en Temalacatzingo, Guerrero. Pp. 131-153. En Martha Alicia Salazar (Edición) *"Identidad a través de la cultura alimentaria: memoria simposio"*. México, D.F., Conabio.
- Byram, M. et Zarate, G. (Eds.). (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byrd-Simpson L. (1966). *Many Mexicos: Fourth Edition Revised (Silver Anniversary Edition)*. University of California Press, Los Angeles.
- Canal, J. (2014). *La historia es un árbol de historias. Historiografía, política, literatura*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Caparrós Cordón, E. (2013). Competencia comunicativa para la acción didáctica, pp. 77-110. En Roser Juanola i Terradellas y René Rickenmann (Eds.) *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: Retos y perspectivas*. Barcelona, Documenta Universitaria. 199p.
- Cardelús, B. (2018). *Civilización hispánica: El encuentro de dos mundos*. EDAF, Madrid.
- Cardenal, E (1984). *Hacia el hombre nuevo: poesía y pensamiento de Ernesto Cardenal*. Paul W. Borgeson, JR. Tamesis Books Limited.
- Cardona, G. (2007). *Delicias vegetarianas de México*. Editorial Pax México.
- Castellot, J. (1732). *Historia de las fiestas de la Iglesia y el fin con que han sido establecidas...* Madrid, Oficina de Pantaleón Aznar.
- Castro, A, (1962). *La realidad histórica de España*. Editorial Porrúa, México.
- Cervantes, F. (1997). *The Devil in the New World: The Impact of Diabolism in New Spain*. Avon, Great Britain. Yale University Press - New Haven and London.
- Chauvet F. (1984). Historia General de la Iglesia en América Latina, Tomo V-México. En Enrique Dussel, Joao Pontes Nogueira y Eduardo Hoornaert (directores)/Alfonso Alcalá (coordinador) *Historia General de la Iglesia en América Latina*. CEHILA, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- Choy, E. (1958). *De Santiago Matamoros a Santiago Mata-Indios*. Lima,CIP.
- Cohen, J. J. (1998). Monster Culture (Seven Thesis), (pp. 3-25). En Cohen, J. (Ed), *Monster Theory: Reading Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Colomb C. (2015). *La découverte de l'Amérique, II. Relations de voyage. 1493-1504*. Editions La Découverte, Paris.
- Colón, C. (1892). *Relaciones y cartas de Cristóbal Colón, compiladas por Fray Bartolomé de las Casas*. Edición Original. Prólogo de Martín Fernández Navarrete. Editor, Viuda de Hernando y Ca. Madrid.
- Cortés, H. (1866). *Cartas y relaciones: a emperador Carlos V*. Imprenta Central de los Ferrocarriles, Paris.
- Cortés, J. (1987). *El catecismo en pictogramas de Fr. Pedro de Gante*, Fundación Universitaria Española, Madrid.
- Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Great Britain, Cambrian Printers Ltd.).
- Darnton, R. (2010). *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre Historia Cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Arenas P. (1793). *Vocabulario manual de las lenguas castellana, y mexicana*. En la Oficina de Don Pedro de la Rosa en el Portal de las Flores, México.
- de Garay, J. (2013). Crítica platónica de la crítica contemporánea, pp. 16-27. En Juan Arana (Ed.). *FALSOS SABERES La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid.
- de la Torre, J. R. (2001). *Vicarios en entredicho: crisis y desestructuración de la provincia franciscana de Santiago de Xalisco, 1749-1860*. El Colegio de Michoacán A.C., Morelia.
- de las Casas, B. (2005). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. EDAF, Madrid.
- de las Casas, B. (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias. Edición y notas de José Miguel Martínez Torrejón*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- de Las Casas, B. (2002). *Histoire des Indes, volume III*, Traduit par Jean-Pierre Clément et Jean-Marie Saint-Lu. Paris: Seuil.
- de Mendieta, J. (2014). *Historia eclesiástica indiana*. Barcelona, Red Ediciones.

- de Sahagún, B. (1978). *Historia general de las cosas de Nueva España, vol. 1*, ed. A. López Austin y J. García Quintana, México, CONACULTA-Alianza.
- de Sahagún, B. (1880). *Histoire générale des choses de la Nouvelle-Espagne*. Traduit et annoté par: Rémi Siméon et Denis Jourdanet. Paris : G. Masson.
- De Solano, F. (Editor). (1992). *Documentos sobre política lingüística en Hispanoamérica 1492-1800*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos. Madrid.
- De Solano, F. (1975). El intérprete: uno de los ejes de la aculturación. 265-278. En: Seminario de historia de América, Universidad de Valladolid. *Estudios sobre política indigenista española en América. Tomo I: iniciación, pugna de ocupación, demografía, lingüística, sedentarización, condición jurídica del indio*. Madrid.
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilse-Extensión Universitaria de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- del Hoyo, E. (2005). *Historia del Nuevo Reino de León (1577-1723)*. Fondo Editorial de NL, 2005 - Nuevo León.
- Delgado de Cantú, G. (2006). *Historia de México, Volumen 1*. Pearson Educación, México D.F.
- Denis, M. et Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Ed. Trotta.
- Díaz del Castillo, B. (2013). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España. Aparato de variantes*. Edición de Guillermo Serés, Real Academia de la Lengua Española. Madrid.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme*: Seuil, Paris.
- Durán, D. (1867). *Historia de las Indias de Nueva España y islas de Tierra Firme. Tomo I*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 536p. En <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-de-las-indias-de-nueva-espana-y-islas-de-tierra-firme-tomo-i--0/html/> (08-07-2019).
- Dussel, E (1983). *Historia general de la iglesia en América Latina. Tomo I: introducción general a la historia de la iglesia en América Latina*. CEHILA, Ediciones Sígueme. Salamanca, España.
- Duverger, C. (1987). *La conversion des indiens de Nouvelle Espagne*. Seuil, Paris.
- Duverger, C. (1987). *El origen de los aztecas*, traducción del francés de Carmen Arizmendi, México, Grijalbo.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva: introducción a la filosofía moderna*. J.C: Saez, Editor. Santiago, Argentina.
- de Eguiara y Eguren, J. J. (1986). *Biblioteca Mexicana*. UNAM, México, D.F
- de Eguiara y Eguren, J.J. (1998). *Historia de sabios novohispanos*, UNAM, México, D.F.
- Enguix, B. (2012). *Cultura, culturas, antropología*. Barcelona, Universidad Oberta de Catalunya, *Creative Commons*.
- FCAS. (2008). TLÁLOC: *El que hace brotar la lluvia. Suplemento "La manera de conocer el pasado mesoamericano a través de su arte # 19"*, Fundación Cultural Armella Spitalier (FCAS). México D.F., Caccianni Editorial.
- Feliciano Velázquez, P. (1945). *Códice Chimalpopoca: anales de Cuauhtitlan y leyenda de los soles*. Instituto de Historia, Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F., Imprenta Universitaria.

- Fernández Navarrete, M., Salvá, M. et Sainz de Baranda, P. (1843). *Colección de documentos inéditos para la historia de España, Tomo 2*, Madrid, Editorial la viuda de Calero.
- Fernández, Adela. (1992). Dioses prehispánicos de México: mitos y deidades del panteón náhuatl. México, D.F., Panorama Editorial.
- Flores Clair, E. (2009). Los bramidos de las minas. Guanajuato, 1784. pp. 223-246. En Gonzalbo Aizpuru, P.; Staples, A. et Torres Septién, V. *Una historia de los usos del miedo*. El Colegio de México-Universidad Iberoamericana.
- Florescano, E. (2004). *Quetzalcóatl y los mitos fundadores de Mesoamérica*. Santillana Ediciones Generales, Taurus, México, D.F.
- Florescano, E. (1995). *El mito de Quetzalcóatl*. Fondo de Cultura Económica. México (2 ed).
- Foucault, M (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, D.F. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Gallimard, Paris.
- Galarza J. (1996). *Los códices de México*. INAH - UNAM, México. Versión electrónica en: <http://iconio.com/ABCD/F/INDEX.PDF> (14-02-2019).
- Galeote M. (2010). Alonso de Molina entre "Vocabularios" y "Artes": de lexicografía misionera hispánica. Pp. 263-269. En R. M. Castañer Martín, V. Lagüéns Gracia (Coords.) *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Instituto Fernando el Católico-CSIC. Zaragoza.
- García Acosta, V. (2013). *Aires y lluvias. Antropología del clima en México*. Guadalajara, Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
- García Icazbalceta, J. (1886). *Nueva colección de documentos para la historia de México, Vol. 2*. México: Antigua Librería de Andrade y Morales, Sucesores: Imp. de Francisco Díaz de León. 307p. Versión electrónica consultada en: <http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.cmd?id=554> (25-02-2019)
- García Icazbalceta, J. (1954). *Bibliografía mexicana del siglo XVI. Catálogo razonado de libros impresos en México de 1539 a 1600*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Gargurevich, J. (2002). *La comunicación imposible: información y comunicación en el Perú (siglo XVI)*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Garrard-Burnett, V., Freston, P., et Dove, S. C. (2016). *The Cambridge History of Religions in Latin America*. Massachussets, Cambridge University Press.
- Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza, aprendizaje del español con fines específicos*. Edinumen - Universidad de Alcalá, Madrid.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la Educación en la época Colonial. El mundo indígena*. El Colegio de México, México D.F.
- González Obregón, L. (2014). *Las calles de México: Leyendas y sucesidos, vida y costumbres de otros tiempos*. Prólogos de Carlos G. Peña y Luis G. Urbina. -- 1a reimp. de la 14a ed. -- México, D. F., Edit. Porrúa.
- González y González L. (1996). *Jerónimo de Mendieta: vida, pasión y mensaje de un indigenista apocalíptico*. El Colegio de Michoacán A.C., Morelia, Michoacán.
- de Grijalva, J. (1924). *Crónica de la orden de nuestro padre San Agustín*, Biblioteca Porrúa Historia No. 85 Editorial Porrúa, México D.F.
- Gross O. et Hildy F. (2008). *History of the Theatre* (9^o Ed.), Pearson - Universidad de Michigan, Chicago.
- Hall, Edward T. (1984). *Le langage silencieux*. Seuil, Paris.

- Hartley Gregory y Karinch Maryann (2017). *The Art of Body Talk: How to Decode Gestures, Mannerisms, and Other Non-Verbal Messages*. Career Press. Washington.
- Heimberg, C. (2002) *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris. ESF éditeur.
- Hernández de León-Portilla A. y León-Portilla M. (2002) Estudio introductorio, trad. y notas. Fr. Andrés de Olmos, *Arte de la lengua mexicana*. México, UNAM (Instituto de Investigaciones Históricas).
- Hernández de León-Portilla A. (1982). "Estudio introductorio" p. 17-90. En Pedro de Arenas. *Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones Históricas-Instituto de Investigaciones Filológicas, México, D.F.
- de Herrera, A. (1991): *Historia General de los hechos de los castellanos en las Islas y Tierra Firme del Mar Océano*, T. I. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Herskovits Melville J. (1952) *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Horcasitas, F. (2004). *Teatro náhuatl: Épocas novohispana y moderna* UNAM, México D.F.
- Huet, M-H. (1993). *Monstrous Imagination*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- INAH (2002) *Acueducto del Padre Tembleque. El patrimonio de México y su valor universal. Lista indicativa*. INAH, UNESCO, Gobierno de México. México, D.F.
- Innerarity Grau, D. (2011). *La democracia del conocimiento: Por una sociedad inteligente*. Madrid, Grupo Planeta.
- Iriarte, L. (1989). *Vocación Franciscana. La opción de Francisco y de Clara de Asís. Síntesis de los ideales de san Francisco y de santa Clara*. 3ra edición. Edición Electrónica, consultado en <http://www.franciscanos.org/temas/iriarte00.htm> (08-02-2019)
- Jablonka, I. (2017). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Points, Paris.
- Jackson, P. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Joseph de la Cruz, N. (1790) *Vida de San Isidro Labrador, patrón de Madrid, adjunta la de su esposa Santa María de la Cabeza*, Imprenta Real de Madrid, Madrid.
- Jungmann, J.A. (1961). *Catequética: finalidad y método de la instrucción religiosa*. Segunda edición. Herder, Barcelona.
- Keesing, R. (1993) "Teorías de la cultura", pp. 51-82. H. M. Velasco (Comp.): *Lecturas de Antropología Social y Cultural*. Madrid, UNED,
- Kirk, G. S. (1999). *El mito*. Barcelona, Paidós.
- Kocka, J. (2002) *Historia social y conciencia histórica*. Madrid. Marcial Pons.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2nd Ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Konetzke R. (1953). *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica*, Vol. 2 (02) Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- Kramsch, C. J. (1997). Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom (pp. 461-486). En P. Rae Heusinkveld (Ed.). *Pathways to culture. Readings on teaching culture in the foreign language classroom*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

- Lafaye, J. (2015). *Quetzalcóatl y Guadalupe la formación de la conciencia nacional en México*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Lázaro, F. (1974). *Lengua Española, historia, teoría y práctica*. Ediciones Anaya, Salamanca.
- Lee, J. F. et VanPatten, B. (1995) *Making communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill.
- Lee, J. (2008). *The Allure of Nezahualcoyotl: Prehispanic History, Religion, and Nahuatl Poetics*, Albuquerque: University of New Mexico Press
- León-Portilla, M. (1974). *Filosofía náhuatl*. México: UNAM- Instituto de Investigaciones Históricas, México D.F.
- León-Portilla, M. (1978). *Trece poetas del mundo azteca*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, México, D.F.
- León-Portilla, M. (1983). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (1985). *Los franciscanos vistos por el hombre náhuatl Testimonios indígenas del siglo XVI*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Lewis, M. (1991). *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London.
- Long, M. et Richards, J. (1999). Prefacio. Pp. IX-X. E. Hinkel (Ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Massachusetts, Cambridge University Press.
- López Austin, A. (1967). “Rayamiento (Tlahuahuanaliztli)” p. 15-22. Dans: A. López Austin (versión, introducción y notas). *Juegos rituales aztecas*, México D.F. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Lothrop, S. K. (1926). *Pottery of Costa Rica and Nicaragua*. New York, Museum of the American Indian-Heye Foundation.
- Maldonado C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco Libros.
- Malinowski, B. (1983): “Introducción” al *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. De Ortiz, Fernando Jesús Montero Editor, La Habana.
- Maravall, J.A. (1960). *Carlos V y el pensamiento político del Renacimiento*, Madrid.
- Marroquí, J.M, (1897). *La llorona. Centro histórico mexicano*. Imprenta del I. Cumplido. Ciudad de México.
- Martinell E. (1988). *Aspectos lingüísticos del descubrimiento y la conquista*. Madrid: CSIC.
- Martínez J.L. (2014). *Documentos cortesianos, I: 1518-1528. Secciones I a III*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Martínez Rosales, A. (1997). Los patronos jurados de la ciudad de San Luis Potosí. Pp. 89-108. En C. García Ayuardo y M. Ramos Medina, *Manifestaciones religiosas en el mundo colonial americano*. México, D.F., INAH - CONDUMEX- Universidad Iberoamericana.
- Mauss, M. (1971). *Ensayo sobre el don, forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Sociología y Antropología.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative research design. An interactive Approach*. London. Sage Publications.
- Máynez, P. (2010). La codificación de las lenguas indígenas durante la colonial. Pp. 403-450. En R. Barriga Villanueva, P. Martín Butragueño. *Historia sociolingüística de México.: Volumen I*. El Colegio de Mexico A.C., México, D.F.
- Medina, J. T. (1958). *Historia de la imprenta en los antiguos dominios españoles de América y Oceanía, tomo 1º*. Santiago de Chile: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina.

- de Mendieta, Fr. J. (1870). *Historia Eclesiástica Indiana*. Antigua Librería, Portal de Agustinos, No.1. 1.^a edición, México.
- Monterrosa Prado, M. et Talavera Solórzano, E. L. (2002). *Las devociones cristianas en México en el cambio de milenio*. México, D.F., Plaza y Valdés-Conaculta-INAH.
- Montesa, S. (2011). Lengua y literatura, un camino de ida y vuelta. Pp. 29-46. J. Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias et Marta Seseña Gómez (Eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación De los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Vol I*. Fundación Comillas, Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León.
- Morales, F. (1979). *Teoría y leyes de la conquista*. Ediciones Cultura Hispánica del Centro Iberoamericano de Cooperación, Madrid.
- Morales F. (1991). «Fray Pedro de Gante. Libro de colores es tu corazón», Pp. 75-81. En R. Ballán, *Misioneros de la primera hora. Grandes evangelizadores del Nuevo Mundo*. Ballán, Romeo P. Lima.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- O' Gorman, E. (ed.) (1997). Fernando de Alva Ixtlilxóchitl. Obras históricas. Edición facsimilar. Prólogo de M, León Portilla, México, Instituto Mexiquense de Cultura - Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Históricas.
- Oliveras Vilaseca, A. et Llobera Cànaves, M. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.
- Ommagio-Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston, Massachussets. Heinle & Heinle Publishers.
- Ortiz, F. (1983): *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Jesús Montero Editor, La Habana.
- Oxford, R. (Ed.). 1996. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, University of Hawaii Press.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world*. Buckingham: Open University Press.
- Patrick, D. (2013). *Plantador de iglesias: El hombre, el mensaje, la misión*. México, D.F. Zondervan - Vida Ed.
- Paz, O. (1957). *Piedra de Sol*. 1ra edición. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Peguero, J. (1975): *Historia de la conquista de la isla Española de Santo Domingo*, T. I. Santo Domingo: Museo de las Casas Reales.
- Pérez Puente, L. (2000). *Universidad de doctores, México*. Siglo XVII. UNAM-CESU.
- Piña Chan, R. (1977). *Quetzalcóatl, Serpiente Emplumada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Porto, José Á. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco libros.
- Real, J. (1977) *Política Lingüística en el Nuevo Reino de Granada durante los siglos XVI y XVII*. 279-302. Tomo I: iniciación, pugna de ocupación, demografía, lingüística,

sedentarización, condición jurídica del indio. Estudios sobre política indigenista española en América. Seminario de historia de América, Universidad de Valladolid. Madrid.

- Repko, A. (2017). *Interdisciplinary Research: Process and Theory*. Los Angeles, Sage Publications.
- Restall, M. (2004). *Seven Myths of the Spanish conquest*. Oxford University Press, Massachussets.
- Reyes, A. (1988). Teatro Misionero. págs. 332-335. En Cedomil Goic (Coord.): *Historia y crítica de la literatura hispanoamericana*. Vol. 1, 1988 (Época colonial), Editorial Crítica, Madrid.
- Ricard, R. (2014), *La conquista espiritual de México*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Rodríguez-Shadow, M. J. (2000) *La mujer azteca*, Universidad Autónoma del Estado de México, Colección Historia, 4ta edición.
- Rummelhart, D. (1997). Toward an Interactive Model of Reading. Pp. 719-747. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* Newark, DE, US: International Reading Association.
- de Sahagún, B. (1938). *Historia General de las cosas de la Nueva España. Tomo I (que contiene los libros I, II, III y IV)*. Editorial Pedro Robredo, México D.F.
- de Sahagún, B. (1829). *Historia general de las cosas de Nueva España, que en doce libros y dos volúmenes escribió.... Tomo Primero*. Edición de Bustamante, Carlos María. Imprenta del ciudadano Alejandro Valdés, México, D.F.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. SGEL, Madrid. Versión electrónica: <https://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf> (13-02-2019).
- Sanmartín Bastida, R. (2002). *Imágenes de la Edad Media: la mirada del realismo*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de la Lengua Española, Madrid.
- Sartori, G. (2002) *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. 3ed. México. Fondo de Cultura Económica.
- Taplin, O. (2001). Greek Theatre, (pp. 13-48). J. Russell Brown: *The Oxford Illustrated history of theatre Vol. 1*. Oxford University Press, Oxford.
- Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia de la estética II*. Ediciones AKAL, Madrid.
- Tena, R. (2008). *El Calendario Mexica y la Cronografía*. 2da. Reimpresión. INAH-CONACULTA, México, DF.
- Todorov, T. (2003). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- van Nuijs, L. (2020). « Reflet ». A. Glinoyer et D. Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/68-reflet> (08 avril 2020).
- Vázquez, E. (1965). *Distribución geográfica y organización de las órdenes religiosas en la Nueva España*, UNAM, Instituto de Geografía. México, D.F.
- Vernant, J-P. (1996). *Entre Mythe et Politique*. Paris, Seuil-Points.
- Wallerstein, N. (1983). *Who are the students? Language and culture in conflict*. Reading, Massachussets: Addison-Wesley Publishing Co.
- Wardhaugh, Ronald (2002). *An introduction to sociolinguistics*. Oxford, Blackwell Publishers.

- Wessling, Gerd. 1999: «Didáctica Intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula», pp. 267-281. En L. Miquel y N. Sans (Eds.). Didáctica del español como lengua extranjera, Monográficos marcoELE. IV Cuadernos Tiempo Libre. Madrid: Colección Expolingua.
- Wiles David. (2001). Theatre in Roman and Christian Europe. 49-91. En John Russell Brown: The Oxford Illustrated history of theatre Vol. 1. Oxford University Press, Oxford.
- Wittgenstein, L. (2018). Remarks on Frazer's The Golden Bough (Pp. 29-74). S. Palmié, G. da Col (Edits.). *The Mythology in our language*. Hau Books. The University of Chicago Press. Chicago, USA.
- Wood, M., Cole B. et G. Adelheid M. (1991). *Art of the Western World: From Ancient Greece to Post Modernism*. Simon and Schuster, Londres.
- Zempoalteca Chávez, I. (2015). Introducción y transcripción al "Catecismo de la Doctrina Cristiana que se enseña a los indios de esta Nueva España, y el orden que los religiosos de esta provincia tienen en los enseñar", año de 1546, por fray Alonso de Molina. Ediciones Sup-Infor. Consultado en: http://www.sup-infor.com/sources/Molina_Alonso_Catecismo_1546/Molina_Alonso_Catecismo_1546-inf.htm (27-02-2019).

V. Mémoires et thèses

- de Aguado, P. (1916). *Historia de Santa Marta y el Nuevo Reino de Granada, I y II*, Alonso Cortés, T. (2006). El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica. Memoria de Máster. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo. 141p.
- Gabrielsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. Tesina de Master. Lunds Universitet. SOL: Institutionen för spanska. 37p.
- Greizerstein, E.J. (1995). *Estudios citogenéticos y de Estudios citogenéticos y de electroforesis de proteínas electroforesis de proteínas seminales en el género Amaranthus seminales en el género Amaranthus (Amaranthaceae) (Amaranthaceae)*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctor en Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 181p.
- Guerra, A. (2015). *Kutù'và yu tu'ún va'á: Estoy aprendiendo la palabra de bienestar. Iniciación etnodramática*. Tesis doctoral, dirigida por Joaquín Martínez Sánchez y Cristina Bravo Rozas. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología. Madrid. 636p.
- Haase Martínez, C. I. (2013). *La muerte y los mexicas*. Tesina. Grado en Tanatología. Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A: C. México, D.F.
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Trabajo de Fin de Máster. Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo. 57p.
- de Saussure, F. (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

- Schmidt, Ronald, (2006). Political theory and language policy (pp. 95-110). T. Ricento (Ed.) *An introduction to language policy: theory and method*. Blackwell Publishings, Malden, MA.
- Séjourné, L. (1962). *El universo de Quetzalcóatl*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Serna, M. et Castany, B. (2014). *Edición, estudio y notas a: Fray Toribio de Benavente "Motolinía": Historia de los indios de la Nueva España*. RAE, Fundación AQUAE, Madrid.
- Siguán Soler, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza Editores.
- Spinoso Arcocha, R. M. (2012). *"La llorona": Mito, género y control social en México*. España, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Sten, M. (1974). *Vida y muerte del teatro náhuatl; el Olimpo sin Prometeo*, Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Sten, M. (1999). "Cuando los dioses se van" (pp. 21-42). D. Meyrán (coord.), *Teatro e historia. La conquista de México y sus representaciones en el teatro mexicano moderno*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York, Basis Books
- Stresser-Péan, G. (2013). *El Sol-Dios y Cristo: La cristianización de los indios de México vista desde la Sierra de Puebla*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.

VI. Notes des cours et présentations de conférenciers invités

- Chami P. A. (1999). *Origen de la Inquisición*. Notas de Curso dictado en el Centro de Investigación y Difusión de la Cultura Sefardí (CIDICSEF). Junio de 1999. 25p. Consultado en: https://laicismo.org/data/docs/archivo_237.pdf (12-02-2019).
- CCH (2017). *Historia de México: las rebeliones en contra del Imperio Mexica*. Cuaderno de trabajo, Dans : <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad2/culturamexica/resistencia> (05-02-2019).
- Del Valle, F. (2019). *Documento. Concepto y tipología*. Notas de Curso. Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid. En <https://webs.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/tema3.htm> (29-01-2019).
- Goldsmith, A. H., Hamilton, D., Hornsby, K. et Wells, D. (2018). *Interdisciplinary Approaches to Teaching*. Interactive lecture for the SERC Pedagogic Service Project. Science Educations Resource Center, Carleton College, Northfield, Minnesota. En: <https://serc.carleton.edu/48976> (07-05-2018).
- UNAM (2019). *Historia de México 1. La cultura mexicana*. Notas para la formación virtual de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. En <https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad2/culturamexica/educacion> (30-01-2019).
- UNED. (2012). *Historia del arte de la Baja Edad Media*. Apuntes del Grado en Historia del Arte. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 22-03-2012. En <http://www.uned-historia.es/content/láminas-comentadas-de-arte-en-la-baja-edad-media-1> (13-02-2019).

VII. Photographies, images et œuvres d'art

- Anales de Cuauhtitlan (2001). *The Death of Quetzalcöatl (Codex Chimalpopoca, sections 5 - 8)*. Traducido del Náhuatl al inglés por David Wardell. En <http://pages.ucsd.edu/~dkjordan/nahuatl/nahuatl.html> (23-07-2019).
- Biblioteca Mundial Digital. (2019). Codex florentin, livre XII, chapitre 1. Folio 3. Sur : <https://www.wdl.org/es/item/10623/view/1/7/> (16-07-2019).
- Caribe Sound (2014). La Llorona, Remastered. Sur : <https://music.apple.com/fr/album/la-llorona-remastered/951041210> (10-05-2019).
- Cineart Cineart (2019). La Llorona, affiche du film. Sur : <https://www.amazon.fr/Llorona-Jayro-Bustamante/dp/B08CWJ4S3W> (10-12-2019).
- Davies, R. (2020). *12 Graceful Our Lady of Guadalupe Tattoos*. TattooDo. Dans <https://www.tattoodo.com/a/12-graceful-our-lady-of-guadalupe-tattoos-7781> (08-04-2020)
- Eco Films. (1933). La Llorona. Affiche du film. Sur : https://www.senscritique.com/film/La_Llorona/8467074 (10-05-2019).
- Espino Barrios E. (1910). México en el Centenario de su Independencia, editado por E. Espino Barros (1ra. Edición) Lámina No. 181.
- Fondo Casasola (1915). Tropas zapatistas, México, D.F., 1915, FINAH. Dans: <http://journals.openedition.org/orda/docannexe/image/2111/img-1.jpg> (08-04-2020)
- Fortin, K. (20-12-2012). La Virgen, Like “Another Mother,” And Reflecting on Boyle Heights ; LaStreetBlog. <https://la.streetsblog.org/2012/12/20/la-virgen-like-another-mother-and-reflecting-on-boyle-heights/> (08-04-2020)
- INAH. (2019). Códices de México. Exposición del Museo Nacional de Antropología. En <https://codices.inah.gob.mx/pc/contenido.php?id=40> (14-02-2019)
- INAHb (2009). Cihualcoatl. statue (Museo Nacional Antropologia). Mediathèque de l'INAH. Sur : <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/node/5044> (10-05-2019).
- Marroquí, J.M, (1897). La llorona. Centro histórico mexicano. Imprenta del I. Cumplido. Ciudad de México.
- The Internet Archive (2019). Copia de John Carter Brown Library <https://archive.org/details/artemexicana00rinc/page/n4> (15-11-2019).
- UNESCO. (2019). Aqueduc du Prêtre Tembleque. Edgar Valtiago © Consultado en: <https://whc.unesco.org/en/documents/136361> (10-02-2019).
- WDL (2019). Catecismo testeriano. En *Biblioteca Digital Mundial*. En <https://www.wdl.org/es/item/2964/> (29-01-2019)
- Wikimedia Commons (2019). *Fachada y atrio del ExConvento de San Francisco de la Asunción*. Consultado en: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fachada_y_atrío_Ex_Convento_de_San_Francisco_de_la_Asunción_de_Nuestra_Señora.JPG#/media/File:Fachada_y_atrío_Ex_Convento_de_San_Francisco_de_la_Asunci%C3%B3n_de_Nuestra_Se%C3%B1ora.JPG (10-02-2019)
- Wikimedia Commons (2019). *Huitzilopochtli, Coatlicue y Coyolxauhqui*. URL : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Huitzilopochtli.jpg&psig=AOvVaw3VV7-Ka1TsFGBo3F3jCS_j&ust=1586166030228000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCOjJ7or_0OgCFQAAAAAdAAAAABAT (23-02-2019).
- Wikimedia Commons (2020). *La bannière révolutionnaire portée par Miguel Hidalgo*. Dans https://fr.wikipedia.org/wiki/Notre-Dame_de_Guadalupe (08-04-2020).

- Wikimedia Commons (2020). Nican Mopohua. Dans https://es.wikipedia.org/wiki/Nican_mopohua (08-04-2020).
- Wikimedia Commons, 2019. *Imagen de Huitzilopochtli*. Consultado en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Huitzilopochtli#/media/File:Huitzilopochco.jpg> (14-02-2019).

VIII. Rapports et publications gouvernementales

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. En: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (23-10-2019).
- Foz Colas, E., Requena Andreu, M. A. et Martínez Domínguez, M. J. (2009). *¡Así se habla! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación*. Ministerio de Educación, Embajada de España en Hungría. Budapest.
- National Council for Teachers of English, (1995). *Position Statement on Interdisciplinary Learning*. URL <https://www2.ncte.org/resources/position-statements/interdisclearprek4> (29-10-2019)
- Remeseiro Fernández, A. (2004). “Bula *Inter.-Caetera* de Alejandro VI (1493) y las consecuencias político-administrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492”. Centro Europeo para la Difusión de las Ciencias Sociales (CEDCS), Archivo de la Frontera: Banco de recursos históricos. 16p.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. París, URL : <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CulturalDiversity.aspx> (22-10-2019)
- Zamora Ramírez, E. I. (2011). *Iconografía indígena y católica en la oración “El Credo” del catecismo atribuido a fray Bernardino de Sahagún*. 20p. Proyecto "Catalogación y estudio de las traducciones de los franciscanos españoles". VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011. Ministerio de Ciencia e Innovación. Madrid. Consultado en: <http://www.traduccion-franciscanos.uva.es/liturgicas.php> (14-02-2019).

IX. Sites web

- Asociación Mexicana del Amaranto (2011). *Historia del amaranto, más de 500 años de resistencia*. Asociación Mexicana del Amaranto <http://www.amaranto.com.mx/elamaranto/historia/historia.htm> (30-07-2019)
- Bertrand, L. (2017). Partage de paires minimales. Entrée dans le blog: *Enseignement/Apprentissage de la Prononciation du Français*. 07 décembre 2017. <http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2017/12/07/35937967.html> (16-04-2020).
- Concilio Vaticano (2019). *Catecismo de la Iglesia Católica. Documentos del Concilio Vaticano II*. Consultado en: http://www.vatican.va/archive/ccc/index_sp.htm (27-02-2019)
- de la Torre, A.P. (08-2016). *El uso común de los diminutivos en México viene del náhuatl, investigador*. Revista Más de MX. En <https://masdemx.com/2016/08/el-uso-de-diminutivos-del-espanol-de-mexico-viene-del-nahuatl/> (08-04-2020).

- Díaz del Castillo, B. (1795). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España. Tomo I*. Edición digital a partir del impreso de Don Benito Cano, Madrid Consultado en: <http://www.saavedrafajardo.org/archivos/diazhistoria.pdf> (12-02-2019)
- Felipe II. 1573. Ordenanzas de Felipe II sobre descubrimiento, nueva población y pacificación de las Indias. 13 de julio de 1573. Consultado en: 500 años de México en Documentos. En: [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1573_382/Ordenanzas de Felipe II sobre descubrimiento nueva_1176.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1573_382/Ordenanzas_de_Felipe_II_sobre_descubrimiento_nueva_1176.shtml) (21-012-019)
- Frenk, M. (1993). *Discurso de bienvenida, ceremonia de ingreso de doña Margit Frenk a la Academia Mexicana de la Lengua*. 23 de noviembre de 1993, México, D.F. En: <http://www.academia.org.mx/sesiones-publicas/item/ceremonia-de-ingreso-de-dona-margit-frenk> (19-02-2019)
- Jean-Paul II (22-01-1999). *Ecclesia in America. Exhortation apostolique post synodale*. URL <http://www.fjp2.com/fr/jean-paul-ii/bibliotheque-en-ligne/exhortations-apostoliques/209-ecclesia-in-america> (08-04-2020).
- NEL. (2011). Varité. Entrevista a Guillermo Belaga. Por V. Berger. Publicación de la Nueva Escuela Lacaniana de México. Julio de 2011. Consultada en <http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/varite/edicion/Ciudades-analiticason-encuentro-del-sujeto-y-el-arte/387/Entre-lo-decible-y-lo-indecible-la-pintura> (14-02-2019)
- Sabines, J. (2014). ¡Qué costumbre tan Salvaje! Cuatro poetas latinoamericanos. *Red Escolar del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa -ILCE*. Jennie Ostrosky / Belén Carranza (Compileurs) Dans http://red.ilce.edu.mx/sitios/el_otono_2014/entrale/4_poetas/etapa4/e4js.htm (17-04-2020).
- Saint Augustin (2020). *Commentaires sur les Écritures et Traités. IV La cité de Dieu. Livre XIV: Le peché originel*. Bibliothèque électronique de Saint Augustin. Dans: <https://livres-mystiques.com> (12-04-2020).
- San Agustín (2019). *La ciudad de Dios. Libro Decimocuarto: El pecado y las pasiones. Biblioteca Electrónica de la Federación Agustiniiana Española*. Consultado en: <https://www.augustinus.it/spagnolo/cdd/index2.htm> (09-07-2019).
- San Marcos (1996). *Santa Biblia. Marcos 3:(17)*. Edición 1996 digitalizada <https://www.biblegateway.com> (05-08-2019).

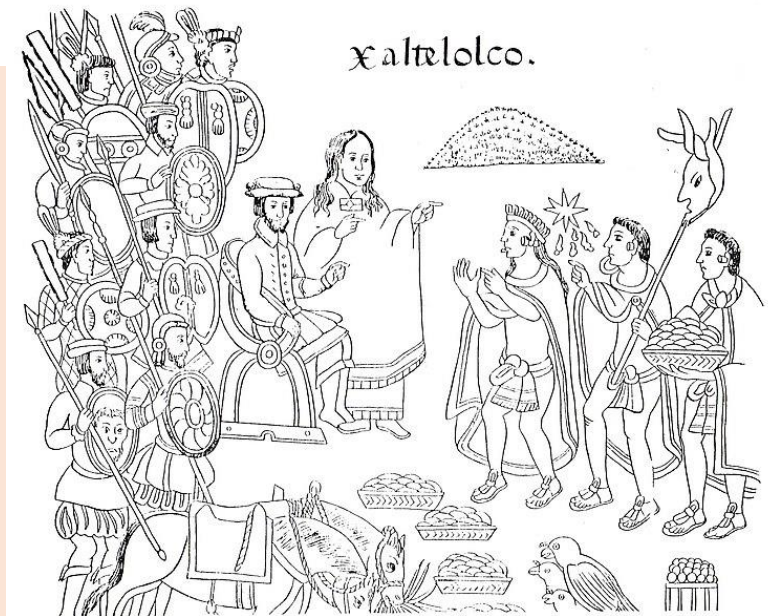
LISTE DE FIGURES

Figure 1 Diagramme représentant la notion de ZPD	101
Figure 2 Les étapes ou étapes du développement cognitif de Piaget	108
Figure 3 L'expérience de Piaget de la phase pré-opérationnelle	111
Figure 4 Types d'opérations mentales au stade des opérations concrètes de Piaget	112
Figure 5 Les trois modes de représentation de l'expérience selon Bruner.	118
Figure 6 Exemple de l'arbre syntaxique, communément appelé indicateur syntagmatique, de Chomsky.	123
Figure 7 Les phases du processus d'assimilation	130
Figure 8 Les Étapes d'enseignement dans l'approche du code cognitif.	150
Figure 9 Modèle du monde conceptuel.....	152
Figure 10 La compétence de communication selon Chomsky et Hymes.	193
Figure 11 L'approche par les tâches, résultat de quatre domaines de connaissances liés à l'enseignement des langues.....	211
Figure 12 Phases de la conception d'une tâche	212
Figure 13 Les trois niveaux généraux du CECRL.	248
Figure 14 Les seuils linguistiques établis par niveau.....	250
Figure 15 Compétences générales et compétences communicatives langagières.....	258
Figure 16 Structure ontologique-sémiotique de la narration fictive littéraire.	315
Figure 17 La littérature et ses cinq genres.	330
Figure 18 Les composants d'une histoire narrative.....	344
Figure 19 Les ressources de la trame.	346
Figure 20 Les différents moments du conte.....	357
Figure 21 Processus de codage et de décodage neuronal lors de la visualisation d'un film.....	388
Figure 22 Le processus évolutif des sociétés humaines actuelles.....	390
Figure 23 modules de traitement de l'information dans le cerveau	392
Figure 24 Interaction des zones du cerveau d'un individu lors du visionnage d'un film.....	392
Figure 25 Zones cérébrales impliquées dans le traitement d'un groupe de catégories linguistiques	392
Figure 26 Zones cérébrales impliquées dans le traitement d'un groupe de catégories linguistiques:	392
Figure 27 Aires fonctionnelles du cortex cérébral.	393
Figure 28 Evaluation générale de l'atelier par les étudiants.....	452
Figure 29 Aspects positifs et négatifs de l'atelier.....	454
Figure 30 Evaluation de chacune des 3 dimensions présentées dans l'atelier.....	455
Figure 31 Les éléments les plus appréciés de l'atelier.	456
Figure 32 Ressenti des étudiants pendant l'atelier.	457
Figure 33 Evaluation de la dimension socioculturelle	460
Figure 34 Mallintzin traduisant les indications des colons au peuple indigène.....	498
Figure 35 Arte de la Lengua Mexicana, de Olmos (1547).	518
Figure 36 Vocabulario en lengua castellana y mexicana de Alfonso de Molina (Ed. 1551).....	518
Figure 37 Vocabulario en lengua castellana y mexicana de Alfonso de Molina (Ed. 157).....	518
Figure 38 Arte Mexicana de Del Rincón (1595).	518
Figure 39 Rubrique 48 "Preguntas que se suelen hacer en razón de la mudanza del tiempo" du Vocabulario... de Arenas.	520

Figure 40 L'empire Mexica et les États indépendants en 1521.....	535
Figure 41 Les divers éléments du processus d'évangélisation entre 1524-1572.....	541
Figure 42 Façade-atrrium (A) et fonts baptismaux (B) dans l'ancien couvent de San Francisco de la Asunción de Nuestra Señora, Tlaxcala, Mexique.....	561
Figure 43 Aqueduc du Prêtre Tembleque, Otumba, Mexique.....	562
Figure 44 Le colibri dans les pictogrammes catéchétiques du frère Pierre de Gand (gauche) et dans le codex de Mendoza (droite).....	582
Figure 45 Détails du catéchisme testeriano. Le mot (à gauche), le paquet (au centre), la fleur (à droite).	584
Figure 46 Jésus (à gauche), la vierge (au centre) et le Saint-Esprit (à droite) dans le catéchisme testeriano.	585
Figure 47 quelques représentations artistiques de l'empire aztèque.....	592
Figure 48 Huitzilopochtli (à gauche), Coatlicue (au centre) et Coyolxauhqui (à droite).....	598
Figure 49 Les différentes représentations de la Vierge de Guadalupe au fil du temps.....	657
Figure 50 Représentations du dieu Quetzalcoatl.....	676
Figure 51 détails de la représentation du mythe originaire aztèque.....	706
Figure 52 Réécriture de Huitzilopochtli dans les codex.....	710
Figure 53 Huitzilopochtli tel que perçu de l'extérieur.....	714
Figure 54 Représentations de Tláloc et Saint Isidore.....	727
Figure 55 Les différentes représentations artistiques de La Llorona.....	746
Figure 56 Corps tripartite de l'analyse de ce travail.....	762

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1	Sous-étapes de l'étape sensorielle motrice (théorie de l'apprentissage cognitif Piaget).....	109
Tableau 2	Taxonomie des niveaux d'apprentissage selon Gagné	134
Tableau 3	Conditions externes d'apprentissage, selon Gagné.....	137
Tableau 4	Événements pédagogiques du modèle Gagné.....	138
Tableau 5	Résumé de la théorie des intelligences multiples.....	142
Tableau 6	critères pour l'inclusion d'une nouvelle intelligence	144
Tableau 7	trois composantes de l'apprentissage d'une unité lexicale.....	154
Tableau 8	Activités d'apprentissage pour la construction conjointe de connaissances.....	160
Tableau 9	Exemple d'activité proposée.....	205
Tableau 10	Définition du contenu d'une tâche avec fonctions et type de contenu.....	215
Tableau 11	Planification des activités de la tâche à travailler.....	216
Tableau 12	modèle de fiche d'auto-évaluation suivant	219
Tableau 13	Exemple "Tarea final: Hablar de mi casa"	221
Tableau 14	Sphères d'activité du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	252
Tableau 15	Les différentes contraintes pesant sur la communication dans le cadre extérieur.....	253
Tableau 16	Échelles de démonstration détaillées : compréhension de l'écrit.....	261
Tableau 17	Échelles de démonstration détaillées : production écrite.....	261
Tableau 18	Échelles de démonstration détaillées : compréhension de l'oral.....	262
Tableau 19	Composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures ...	276
Tableau 20	Les trois types d'actes de langage de John Austin.....	305
Tableau 21	Subdivision des actes de langage.....	306
Tableau 22	Types de genres littéraires selon Todorov.....	311
Tableau 23	Caractéristiques de l'Histoire (discipline) et de l'histoire (narration).....	341
Tableau 24	Sources utilisées pour l'élaboration de l'Atelier "Cuétame y cuenta conmigo"	449
Tableau 25	Poème Nahuatl: Le Tlamatinime	511
Tableau 26	Poema de travesuras.....	594
Tableau 27	Chant triste, Nezahualcóyotl	596
Tableau 28	Prière: Ave Maria à la manière Náhuatl.....	625
Tableau 29	Deux Prières traduits au nahuatl.....	626
Tableau 30	Piedra de Sol, Octavio Paz.....	664
Tableau 31	Les quatre axes transversaux qui composent l'analyse comparative.....	804
Tableau 32	Les différentes conceptions de la culture selon Kessing.....	822



ANNEXE

Document descriptif de l'atelier

Cuéntame y cuenta conmigo

Atelier pédagogique sur l'utilisation des histoires dans
l'enseignement de l'ELE

Animé par : **Refugio CHAVEZ RAMIREZ,**
En collaboration avec l'équipe **CHER EA4376,**
De l'**Université de Strasbourg**

Strasbourg, février-mars 2020

Illustration : *La Malinche et Hernán Cortés,*
(*Lienzo de Tlaxcala*). Diego Muñoz Camargo, c. 1585.

Présentation

L'acquisition d'une langue étrangère implique l'accès à une façon, très probablement, différente de comprendre et vivre le monde, pour laquelle les compétences communicatives et linguistiques sont l'une des différentes composantes culturelles d'une communauté donnée de locuteurs. C'est pourquoi les histoires et les contes, dans leurs multiples manifestations, peuvent servir à la fois à maîtriser la compétence communicative de la langue et à transmettre les compétences socioculturelles nécessaires pour se développer et comprendre la communauté des locuteurs de la langue cible.

Objectif

L'objectif principal de cette application pragmatique est de vérifier comment les histoires peuvent être utilisées comme ressource pédagogique dans les classes ELE, en raison des possibilités offertes par leurs caractéristiques rhétoriques (brièveté, une certaine trame, des éléments universels tels que les sentiments, les valeurs, les pratiques, l'intertextualité, ses structures grammaticales simples, entre autres).

Organisation et méthode

L'atelier s'est déroulé sur un total de 12 heures organisées en quatre sessions.

- I. Mercredi 05 février 2020 (8:30-12:00) : Salle Océanie (MISHA)
- II. Mercredi 12 février 2020 (8:30-12:00) : Salle Océanie (MISHA)
- III. Mercredi 19 février 2020 (8:30-12:00) : Salle Vivien (Institut Le Bel)
- IV. Mercredi 04 Mars 2020 (8:30-12:00) : Salle Océanie (MISHA)

Chaque session était organisée en activités regroupées en trois phases différentes: la phase de pré-lecture, la lecture elle-même et la phase de post-lecture.

- Dans la première phase, des activités de contextualisation ont été menées sur les histoires abordées. Le responsable de l'atelier a donné une approche de l'époque, de l'origine et de l'auteur (le cas échéant). Il était également possible que les étudiants eux-mêmes soient responsables de l'obtention de ces informations (sur Internet, par exemple). Ensuite, à partir du titre, des hypothèses sur le sujet à traiter, les personnages, pourraient être créés, ainsi que l'imagination du vocabulaire qui apparaît dans le texte à travers des arbres d'idées.
- Dans la deuxième phase, les activités proposées pour la lecture elle-même, nous avons procédé à identifier les différents styles qui apparaissent, reconnaître le vocabulaire, définir les aspects physiques et psychologiques des personnages, utiliser la créativité en remplissant des textes ou des phrases incomplètes et reconnaître la structure de l'histoire.
- Dans la dernière phase, après la lecture, des activités ont été menées telles que: écrire des compositions, dessiner des personnages et les comparer, écrire la fin des histoires interrompues,

la réécrire, créer une version mise à jour, travailler sur des structures grammaticales répétées, énumérer les personnages par ordre d'importance, identifier les rôles et les significations sociales qu'ils ont selon chaque élève, raconter l'histoire du point de vue de l'un des personnages, résumer, parler de la propre expérience des élèves, s'ils se sentent identifiés avec l'un des personnages, créez une morale, commenter s'il y a une histoire similaire dans leur pays.

Le contenu des quatre sessions est présenté ci-dessous, d'abord le matériel utilisé par le responsable de l'atelier, puis le matériel pour les participants. Et, à la fin, le questionnaire utilisé pour l'évaluation de l'atelier est inclus.

MATERIEL POUR LE

RESPONSABLE DE L'ATELIER

SESIÓN I

Fase pre-lectura

Actividad 1 - 15 minutos

Materiales: Fotocopias del texto adaptado, reproductor de video.

Dinámica: Individual y debate grupal.

Descripción:

1. Se inicia el debate: – Cuando eras niño ¿te gustaban los cuentos? – ¿Quién te contaba cuentos? – ¿Cuál era tu preferido? – ¿Tienes algún recuerdo especial relacionado con los cuentos?
2. Leer el cuento “Torre de Babel”
3. Visionado del video con el cuento breve " Cómo llegó el conejo a la luna / T’ilab: Jant’inij ti ulit’s an ko’y al a it’s”. Relato Huasteco, compilado por Francisco Martínez de Jesús – Fonca, México. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=f1nfgDQ181k>
4. Preguntarles ¿Qué recuerdos mueven estos cuentos en cada uno?, ¿a qué otras historias les recuerdan?
5. ¿Lees cuentos? ¿Qué tipo? ¿Por qué? – ¿Te parece difícil contar cuentos?

Actividad 2 - 15 minutos

Materiales: pizarra y hojas

Dinámica: grupal (equipos de dos o tres personas)

Descripción: (Se hará un breve ejemplo antes de la actividad)

1. El profesor dará el nombre del cuento (“el pájaro reloj”), los estudiantes deben reflexionar sobre sus posibles contenidos.
2. Se trabajará en parejas o tríos. Cada equipo deberá construir un árbol con las palabras que consideren pueden aparecer en el texto, para ello deben utilizar alguna, la que consideren más importante, del título y desde ella avanzar.
3. Proponer ideas sobre la posible trama del cuento, sin comentarlas.

Fase de lectura

Actividad 1 - 15 minutos

Materiales: pizarra y hojas

Dinámica: grupal

Descripción

1. Leer conjuntamente el cuento “El pájaro reloj”.
2. Encontrar las similitudes en el vocabulario que aparecieron entre los ejercicios de los estudiantes y el texto original.

3. Los estudiantes comentarán si algunas de las ideas que anticiparon se parecen a la trama original.

Actividad 2 - 15 minutos.

Materiales:

Dinámica: Individual y grupal.

Descripción: Con esta actividad se pretende trabajar los contenidos culturales del cuento, una parte sustancial y primordial de la comunicación humana.

1. Explicar que cada historia tiene una carga moral
2. Pedir a los alumnos lo siguiente:
 - a. Resumir brevemente el argumento del cuento
 - b. ¿Cuál es el tema principal del ejemplo?
 - c. Realizar un retrato moral del personaje principal. ¿Cuáles son sus rasgos más característicos?
 - d. Interpretar el sentido de esta frase del cuento

– ¿Ves lo que te pasa por dormilón? En este día te pongo el nombre de Recto, porque así quedó tu cola. Recto, no te la voy a componer, para que se acuerden tú y tus descendientes cuál es la razón por la que no debemos dormir demasiado.

Actividad 3 - 15 minutos.

Materiales: hojas.

Dinámica: Individual y por parejas.

Descripción:

1. Se lee la lista de refranes y expresiones populares mexicanos
2. Por parejas se seleccionarán algunas locuciones y se intentará deducir su significado.
3. Se seleccionará alguna que se considere la más adecuada para el cuento “el pájaro reloj”.
4. Se seleccionará otra expresión y se inventará una situación donde pueda ser utilizada.

Fase post-lectura (10 minutos)

Actividad 1 - 5 minutos

Se discute en grupo el primer taller, se mencionan los convenientes e inconvenientes presentados, finalmente se proponen actividades según las necesidades del grupo.

Actividad 2 - 10 minutos

Para finalizar la primera sesión, se les facilitará a los alumnos una serie de referencias bibliográficas sobre los cuentos visitando sitios virtuales, Se explicará rápidamente el contenido y la forma que pueden utilizarlas.

SESIÓN II

Fase pre-lectura

Actividad 1

Tiempo: 10 minutos

Se invita a los estudiantes a que comenten qué han pensado en casa sobre la primera sesión del taller, qué expectativas tienen de la segunda sesión y qué les gustaría revisar.

Actividad 2 un primer acercamiento a los personajes

Tiempo: 45 minutos.

Materiales: Internet, fotocopias.

Dinámica: Grupos de 2-3 alumnos que estén familiarizados con las estructuras que se usan para describir personas.

Descripción

1. La actividad consiste en identificar la forma en la que ciertos personajes resumen las características de un cierto tipo de comportamiento. DIAPOSITIVA DEFINICION DE LOS ARQUETIPOS
2. Se identifican los personajes de la teoría de Jung (CUADRO SOBRE LOS ARQUETIPOS). Y se piensan ejemplos que sean adecuados, por ejemplo: el héroe, puede ser encarnado por Ulises de la Odisea, quien encuentra sentido en el viaje.
3. Se invita a los estudiantes a comentar libremente las características de ciertos personajes clásicos

(DIAPOSITIVAS CON IMÁGENES DE CUENTOS). Entre todos deben discutir los elementos básicos y recordar cómo eran los personajes. Respondiendo a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué le gustaba hacer?
- b. ¿por qué le gustaba hacer eso?
- c. ¿Qué cualidades tenía?
- d. ¿Cómo las demuestra?

Actividad 3 la descripción de los personajes

Tiempo: 40 minutos.

Materiales: Internet, fotocopias.

Dinámica: Parejas.

Descripción

1. Se presenta la fábula como un tipo de historia que ayuda a transmitir modelos educativos (DIAPOSITIVA SOBRE LA ESTRUCTURA DE LA FÁBULA).
2. Se describe la fábula como una historia de contraposición de valores (DIAPOSITIVA SOBRE LAS ESTRUCTURAS).
3. Leer los arquetipos de los animales y de los humanos en las hojas de ejercicios.
4. El ejercicio se realizará en parejas, cada una recibirá una moraleja y sobre ella elegirán dos personajes del cuadro, con ellos deben construir su propia historia moralizante

- *No debemos confiarnos de las aparentes bondades de los malvados*
- *Cuando las palabras no dan a entender, la acción sí lo hará*
- *Antes de culpar a otros de nuestros males, veamos antes si no los causamos nosotros mismos.*
- *El mejor tesoro siempre lo encontrarás en el trabajo adecuado.*
- *Nunca olvides que en la unión se encuentra la fortaleza.*
- *Así como las personas de poca importancia pueden pasar desapercibidas sin problema, las de mucha fama no se escapan del juicio de sus semejantes.*
- *No trates nunca de complacer y quedar bien con todo el mundo. Te será imposible.*
- *Cuando te veas en peligro o necesidad, no maltrates la mano de quien viene en tu ayuda.*
- *Según hagamos el engaño, así recibiremos el daño.*
- *Más vale estar solo que mal acompañado.*
- *Quien no puede cuidar de sí mismo, menos indicado está para aconsejar al prójimo*
- *Los falsos juramentos no dejan de serlo, aunque se disfracen de verdad.*
- *Varía y alterna tus actividades para disfrutar mejor*
- *La naturaleza de la maldad se puede notar en una sola de sus características.*
- *Nunca trates de cambiar un mal por otro peor.*
- *No te confíes del malvado, creyendo que haciéndole un favor vas a cambiarle su naturaleza.*
- *El cambio de estado de una persona, no la hace cambiar de sus instintos.*
- *Nunca una obra se acredita tanto de mala como cuando la aplauden los necios.*
- *Es más duro el sufrimiento del daño que nace de uno mismo que del que proviene de afuera.*
- *Nada hay que aterrorice más a los malvados que todo aquello que es útil para los honrados.*
- *La oración debe acompañarse siempre previamente de la acción.*
- *Nunca dejes que el momentáneo interés material predomine sobre el espíritu.*
- *Cuando recibamos un beneficio, veamos bien de donde proviene antes de juzgar indebidamente.*
- *Nuestra propia vanidad siempre nos lleva a pasar por terribles desilusiones.*
- *Quien al poder se acoja de un malvado será, en vez de feliz, un desdichado.*
- *Sin reglas del arte, el que en algo acierta, acierta por casualidad.*
- - *No hay frutos ni recompensa si no hay sacrificio y esfuerzo.*

Fase lectura

Actividad 1

Tiempo: 60 minutos.

Materiales: Internet.

Dinámica: Parejas.

Descripción

En esta actividad se propone el desarrollo de la capacidad creativa. En el momento de escribir una historia, una de las cuestiones más complicadas es la descripción de los personajes, especialmente en lo que se refiere a los protagonistas, quienes, normalmente, resultan ser los arquetipos del mensaje que se desea transmitir. En este ejercicio se busca que se ejerciten cinco formas diferentes para crear y describir a los personajes de una historia con sutileza, a fin de que el lector los reconozca con claridad, sin necesidad de descripciones largas, aburridas y con exceso de detalle.

1. El profesor reparte a cada pareja una expresión diferente. Esta frase será el elemento catalizador para la redacción de un cuento breve.
 - a. Las tres de la mañana son siempre la hora en que me despierto.
 - b. Cuando entro a la piscina me olvido del trabajo, de la universidad y de mis amigos.
 - c. El sol caía sobre las casas como si tuviera pereza.
 - d. Tenía tanta sed que no podía ni recordar cómo se llamaba.
 - e. Ese año, los pájaros no migraron, ella nunca los vio pasar por su ventana.
 - f. Las plantas seguían verdes en su jardín, pero habían dejado de crecer.
 - g. Con el dinero que había ahorrado en los últimos años, finalmente podría comenzar su negocio de manera independiente.
 - h. Los libros se le acumulaban en todas partes, cada vez leía menos, pero seguía comprándolos.
 - i. El gato del vecino vivía en mi casa, pero mi vecino no soportaba la idea.
 - j. Los chocolates que le regaló se quedaron abandonados por ella en la terraza.
2. El objetivo es poder escribir una historia, pero esta ocasión partiendo de la creación de varios personajes (mínimo 2, máximo 4). Para ello el estudiante seguirá la estructura del cuento clásico (INTRODUCCIÓN-NUDO-DESENLACE) incluyendo una serie de personajes y de hechos y un ambiente determinado.
3. Nos centraremos en la primera parte, la descripción de los personajes mediante los siguientes cinco elementos:
 - a. Ropa: Si la moda no es el elemento central o factor clave de la historia, no es necesario detenerse a describir con detalle lo que visten nuestros personajes. En lugar de ello, podemos incluir pequeños detalles sobre su vestuario durante el desarrollo de la acción o en las acotaciones de los diálogos. Por ejemplo: Para evitar expresiones como «En la cena de gala, Juan llevaba un traje negro con botones dorados, una camisa reluciente, una corbata de seda a rayas y un sombrero de copa brillante», podemos incluir esa descripción dentro de la acción: «Juan escapó del asesino, hundiéndose en el jardín oscuro, donde su traje y sombrero negros desaparecieron entre las sombras»
 - b. Rasgos físicos: Para evitar las descripciones al por mayor del físico de los personajes. A veces, bastan un par de rasgos bien elegidos para decir mucho sobre la personalidad del personaje. Por ejemplo: No es necesario describir en un inicio al personaje con exceso, pueden evitarse descripciones como "Melania, de cuerpo largo, piernas largas, deportista, morena y de pelo corto, tenía unas manos bien cuidadas para alguien que trabaja todo el día en un gimnasio, sus ojos verdes brillan con intensidad", pueden utilizarse frases

cortas como la siguiente: "Melania tenía un cuerpo esbelto por trabajar 8 horas diarias en un gimnasio". O, en lugar de decir, "Javier es un hombre joven delgado, ronda los 30 años y la mirada perdida en el horizonte, su pelo siempre está revuelto y lleva siempre un cuaderno de notas para anotar lo que sucede en la ciudad que camina todos los días", puede escribirse "Javier, caminante ágil y empedernido, recorría la ciudad todos los días"

- c. **Carácter:** Para no describir directamente en una larga relación cómo es el carácter de los personajes, puede lograrse el mismo efecto a través de sus actitudes, gestos, palabras y acciones a lo largo de la narración. Por ejemplo: en vez de «Tomás era un hombre angustiado», pueden darse señales de ello a lo largo de la narración: «Mientras esperaba a su novia para darle la noticia, Tomás se mordía las uñas», más adelante puede agregarse «A Tomás le costó conciliar el sueño esa noche, apenas acostado pensaba en todas las consecuencias de la noticia y en lo difícil que sería vivir a partir de ahora», incluso puede escribirse «el vicio del cigarrillo, adquirido desde la adolescencia, se ampliaba cuando Tomás le daba vueltas a un asunto y encendía un cigarrillo tras otro sin pausa».
 - d. **Diálogos.** El vocabulario define a los personajes, las palabras que se colocan en sus bocas nos dicen su lugar de origen, su nivel cultural e incluso la profesión cada vez que se les hace hablar en los diálogos. Piénsese en el siguiente diálogo entre dos personajes, un joven estudiante de filosofía mexicano y una abogada alemana, respecto al futuro del primero:
«Herta: Debes pensarr (remarcando la R) en que la vida es difícil desde el momento en que te convierrtes en un sujeto independiente, nadie podrrrá encarrrrgarrse de ti ni de tus necesidades. Si tus padres vivierran estarrrrrían prrreocupados porrr ti.
Eduardo: Ya, tía, cálmate y deja de estresarme, el futuro no está dicho por nadie. Además, lo necesario no es lo trascendental»
 - e. **Contexto.** Al escribir descripciones de personajes, debemos recordar que nuestro personaje tiene aficiones, familia, y amigos, debemos servirnos de ellos también para revelar detalles de su carácter. Sin que pasemos mucho tiempo hablando de todos estos elementos. Por ejemplo: *Esteban, inspector de educación primaria en Tlaxcala, va todos los días al mismo restaurante, porque su cercanía y eficiencia le permiten ganar tiempo. Mientras espera la comida piensa en las cosas que debe hacer al terminar su jornada: recuperar a su hija en la guardería, comprar comida para la cena, llamar a su madre enferma y preparar la ropa para la jornada siguiente.* Con este tipo de detalles sabemos que la madre es un elemento clave de la acción, que su personalidad es organizada y responsable y que busca siempre evitar los problemas.
4. Finalmente, el cuento será guardado por los estudiantes y se narrará oralmente en la tercera sesión. Para ello es posible recurrir a algunos ejercicios para trabajar la entonación en niveles avanzados o superiores como:
- a. memorización y repetición de los trabalenguas,

- b. el juego de los adverbios donde un estudiante adivina cuál es el adverbio elegido por sus compañeros a través de cómo hablan (por ejemplo: lentamente, cariñosamente, rápidamente, etc..).

Fase post-lectura (30 minutos)

Actividad 1: Trabalenguas

Tiempo 20-25 minutos

Cuando la mayoría de la gente piensa en los trabalenguas una imagen de la niñez se viene a la mente: Intentando recitar una rima o una frase complicada tan rápidamente como sea posible sin tropezar sobre los desafíos y los obstáculos verbales que acechan dentro de estas oraciones que te atan la lengua, como: Pepe pecas pica papas con un pico...

Sin embargo, al combinar los efectos de la aliteración (repetición de un sonido), particularmente de sonidos similares, pero no idénticos, con una frase diseñada de tal manera que se hace muy fácil deslizarse, estas oraciones y poemas pueden ser garantizarnos mucha diversión y risas.

Tienen también un propósito práctico en la práctica de la pronunciación. Los estudiantes extranjeros de inglés pueden utilizar el uso de la lengua inglesa para mejorar su acento, los actores que necesitan desarrollar cierto acento y los terapeutas del habla para ayudar a los que tienen problemas de habla, entre otros.

Cuando su uso es para una de estas razones más serias, entonces los trabalenguas se subdividen generalmente en categorías que los clasifican por la vocal particular o los sonidos consonantes que ejercen.

Desarrollo:

1. Preguntarles ¿en qué piensan cuando piensan en un trabalenguas? 2 DIAPOSITIVAS
2. Solicitar a los estudiantes que lean los trabalenguas en voz alta. Una vez que los haya leído, que los repita varias veces, aumentando la velocidad.
3. Se les sugiere escoger uno de ellos para memorizarlo. Para ello, deberá repetirlo varias veces en voz alta hasta que lo aprenda.
4. Se hará un juego en grupo, el que haya aprendido mejor su trabalenguas, elegirá un segundo trabalenguas para cada uno de los miembros del grupo, este deberá ser memorizado y repetido rápidamente frente a los demás.

Trabalenguas fáciles

*Cuando cantes cantos,
cuenta cuántos cantos cantas,
que si cuentas cuántos cantas,
sabrás cuántos cantos cantaste.*

*Las tramas tristes teatrales,
traen trabajo de arrendajo,
temen tretas terrenales,
tristes tramas, trastos viejos.*

Trabalenguas de dificultad media

*Un carro que corre va corriendo al mar,
le abraza la perra a la burra al pasar,
corriendo la burra corriendo al portal,
ni carro, ni perra, ni burra ni mar.*

*La tribu triste tritura un triste tinte,
El triste tinte que tritura la tribu triste,
es el triste tinte que la triste tribu trituró.*

Trabalenguas difíciles

*Una gallina pinta piperipinta piperigorda ronogativa ciega y sorda
tiene unos pollitos piperipintos piperigordos ronogativos ciegos y sordos*

El trabalenguas más difícil del mundo

*El otorrinolaringólogo de Parangaricutirimícuaro se quiere
desotorrinolaringaparangaricutirimicuarizar. El desotorrinolaringaparangaricutimicuator que
logre desotorrinolangaparangaricutirimucuarizarlo, buen
desotorrinolaringaparangaricutimicuator será*

SESIÓN III

Fase pre-lectura (50 minutos)

Actividad 1: Tiempo: 25-30 minutos.

Materiales: fotocopias.

Dinámica: parejas.

Descripción: A continuación proponemos una serie de actividades para practicar uno de los signos no verbales quinésicos: la gestualidad. Se denomina gestos a los movimientos que son utilizados, consciente o inconscientemente, de acuerdo con convenciones socio-culturales, para producir un acto de comunicación. Los gestos se dividen en dos grupos interrelacionados:

- Gestos faciales: realizados, fundamentalmente, con los ojos, los párpados, las cejas, el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla.
- Gestos corporales: realizados, fundamentalmente, con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.

Es difícil encontrar gestos simples realizados con una única parte del cuerpo, lo usual es poner en funcionamiento, en combinación y coestructuración, varios órganos a la vez. Las diferencias en los gestos de las distintas culturas son muy fáciles y rápidas de percibir. Esta actividad busca que los gestos se practiquen mediante una serie de actividades de mímica

Lista de gestos con un significado concreto.

1. En parejas se reparte una serie de gestos (estos varían entre cada equipo).
2. Se les da un tiempo de diez minutos para que discutan si están de acuerdo con la información o si existen variaciones en sus culturas de origen.
3. Posteriormente se les pide que representen dos o tres gestos por pareja. La cual tiene que hacer un mimo o una improvisación para que el resto pueda adivinar para qué sirve el gesto y cuál es el contexto donde se utiliza.
4. d. El resto de la clase tiene que adivinar de qué se trata. Se discute brevemente cuáles son las diferencias, de existirlas, entre los diferentes países de cada estudiante.

LISTA DE GESTOS

1. *Pellizcarse o tocarse alguna parte de la cara (frente, pelo, cejas, oreja, labios) o morderse las uñas: Dudas, Inseguridad, nerviosismo.*
2. *Tocarse la nariz mientras se habla: Se está mintiendo.*
3. *Apoyar la mano en la barbilla: Aburrimiento, falta de interés por cansancio.*
4. *Acariciarse el mentón: Aceptación positiva, toma de decisiones.*
5. *Retorcer y entrelazar las manos, abrir y cerrar los puños: Ansiedad.*
6. *Entrelazar los dedos: Autoridad y seguridad.*
7. *Palma de la mano abierta y hacia arriba: Sinceridad, buenas intenciones.*
8. *Jugar con un bolígrafo, anillo o cualquier otro objeto: Distracción, nerviosismo.*
9. *Golpear ligeramente los dedos contra una mesa o reposabrazos de la silla: Impaciencia.*
10. *Tener los brazos cruzados a la altura del pecho: Actitud defensiva...*

Actividad 2. – trabajo de la entonación

Tiempo: 20-25 minutos.

Materiales: hojas y bolígrafos.

Dinámica: Individual/parejas.

Descripción

1. Se empezará con la repetición de los trabalenguas memorizados, cada estudiante deberá repetir el suyo e invitar al resto a que repitan con él su trabalenguas.
2. La segunda parte se centra en el juego de los adverbios
 - a) El animador entrega un adverbio a cada estudiante y se le pide que piense en una historia que conozca bien para poderla narrar frente a los demás.
 - b) El estudiante debe narrar esta historia de la forma en que el adverbio le sugiere.
 - c) Sus compañeros deben adivinar al final de la historia cuál es el adverbio en cuestión.
 - d) Dar ejemplo.

ADVERBIOS

Probablemente, tranquilamente, naturalmente, cariñosamente, rápidamente, lentamente, negativamente, difícilmente, cortésmente, gráficamente, silenciosamente, cobardemente, calurosamente, cavilosamente, burlonamente, cifradamente, cínicamente, cabezudamente

EJEMPLO. adverbio Cavilosamente (leer de forma pensativa)

¿Tiene una pata varios patitos?

¿Es uno de ellos es mucho más feo, tosco y torpe que el resto?

¿Todos lo maltratan y se burlan de él?

¿decide huir de allí El patito?

A las dificultades de invierno ¿Se enfrenta sólo y triste?

Al llegar la primavera, ¿encuentra un grupo de cisnes?

¿Son amables Los cisnes con él?

¿Le enseñan Los cisnes que su reflejo en el estanque dice otra cosa de él?

¿Le enseñan que es un hermoso cisne y no un pato desgarbado?

Fase lectura (90 minutos) Actividad 1. Tiempo: 1.30 minutos.

Materiales: transcripción del cuento, hojas y bolígrafos.

Dinámica: equipos. Descripción: El objetivo de esta actividad es la toma de notas, identificación de elementos y reconstitución de los mismos, la trama, la acción y el desenlace.

1. VISIONADO 1 El animador proyecta el cuento “De cómo le crecieron las orejas al conejo”
2. Se identifican grupalmente algunos gestos de la narradora.
3. VISIONADO 2 Se vuelve a proyectar el video y se les pide a los estudiantes que identifiquen la estructura del cuento de manera individual.
4. Sobre esta estructura el alumno tiene que reconstruir el cuento en sus propias palabras.
5. Cada uno leerá el cuento redactado utilizando gestos para representarlo.
6. Los alumnos tomarán nota del lenguaje, de la estructura y de la narración (incluidos los gestos)
7. Al final de las lecturas se realizará un debate sobre las diferencias en cuanto al lenguaje, los elementos que aparecen y la forma en la que se narra el cuento y los gestos utilizados para representarlo, así como la forma en que dichos cambios modifican o no al contenido, identifica algunos de los siguientes gestos.
 - a. Emblemáticos
 - b. Ilustrativos
 - c. Patógrafos
 - d. Reguladores
 - e. Adaptadores

Fase post-lectura (1 hora)

Actividad 1 - Discusión sobre la sesión y sobre el taller en general

Tiempo: 20 minutos

¿Te parece importante reescribir las historias? ¿Cómo puede sernos útil este tipo de actividades? ¿Qué has aprendido? – ¿Qué te ha gustado más? ¿Y qué menos? – ¿Piensas que lo que has aprendido puedes aplicarlo en otras situaciones? – ¿Hacer este trabajo ha favorecido la comunicación en el grupo?

Actividad 2- Evaluación

Tiempo: 30 minutos

SESIÓN IV

Fase pre-lectura (60 minutos)

Actividad 1: Tiempo: 1 hora.

Materiales: fotocopias.

Dinámica: Grupal.

Descripción: Adivinemos de qué se trata el cuento

1. Invitar al curso a observar las imágenes, antes de escuchar el cuento.
 - a. Pedir una descripción de lo que representa para ellos cada imagen.
 - b. Al final del visionado de las imágenes, pedir que den un posible título para el cuento, escribirlo y guardarlo para posteriormente.
2. Realizar una interrogación del texto y pedir que den palabras claves a partir de las ilustraciones
3. Procurar que se anticipen y formulen hipótesis sobre el contenido del cuento que se leerá.
4. Darles el título y hacer preguntas como las siguientes:
 - a. ¿De qué creen que tratará el cuento?
 - b. ¿Cuántos personajes puede haber?
 - c. ¿Quiénes son los personajes?
 - d. ¿Qué hacen los personajes?
 - e. ¿En dónde ocurre?
5. Luego, leer el cuento al grupo.
 - a. recordarles que es importante escuchar atentamente y sin interrumpir.
 - b. Interrumpir la lectura en un momento que usted considere culminante, para que realicen predicciones acerca del desenlace.
 - c. Registrar las distintas respuestas para compararlas posteriormente con la verdadera historia.

LA TEJEDORA - Marina Colasanti

Se despertaba cuando todavía estaba oscuro, como si pudiera oír al sol llegando por detrás de los márgenes de la noche. Luego, se sentaba al telar. Comenzaba el día con una hebra clara. Era un trazo delicado del color de la luz que iba pasando entre los hilos extendidos, mientras afuera la claridad de la mañana dibujaba el horizonte. Después, lanas más vivaces, lanas calientes iban tejiendo hora tras hora un largo tapiz que no acababa nunca.

Si el sol era demasiado fuerte y los pétalos se desvanecían en el jardín, la joven mujer ponía en la lanzadera gruesos hilos grisáceos del algodón más peludo. De la penumbra que traían las nubes, elegía rápidamente un hilo de plata que bordaba sobre el tejido con gruesos puntos. Entonces, la lluvia suave llegaba hasta la ventana a saludarla.

Pero si durante muchos días el viento y el frío peleaban con las hojas y espantaban los pájaros, bastaba con que la joven tejiera con sus bellos hilos dorados para que el sol volviera a apaciguar a la naturaleza. De esa manera, la muchacha pasaba sus días cruzando la lanzadera de un lado para el otro y llevando los grandes peines del telar para adelante y para atrás.

No le faltaba nada. Cuando tenía hambre, tejía un lindo pescado, poniendo especial cuidado en las escamas. Y rápidamente el pescado estaba en la mesa, esperando que lo comiese. Si tenía sed,

entremezclaba en el tapiz una lana suave del color de la leche. Por la noche, dormía tranquila después de pasar su hilo de oscuridad.

Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer. Pero tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que se sintió sola, y por primera vez pensó que sería bueno tener al lado un marido.

No esperó al día siguiente. Con el antojo de quien intenta hacer algo nuevo, comenzó a entremezclar en el tapiz las lanas y los colores que le darían compañía. Poco a poco, su deseo fue apareciendo.

Sombrero con plumas, rostro barbado, cuerpo armonioso, zapatos lustrados. Estaba justamente a punto de tramar el último hilo de la punta de los zapatos cuando llamaron a la puerta. Ni siquiera fue preciso que abriera. El joven puso la mano en el picaporte, se quitó el sombrero y fue entrando en su vida.

Aquella noche, recostada sobre su hombro, pensó en los lindos hijos que tendría para que su felicidad fuera aún mayor. Y fue feliz por algún tiempo. Pero si el hombre había pensado en hijos, pronto lo olvidó. Una vez que descubrió el poder del telar, sólo pensó en todas las cosas que éste podía darle. -, -Necesitamos una casa mejor- le dijo a su mujer. Y a ella le pareció justo, porque ahora eran dos. Le exigió que escogiera las más bellas lanas color ladrillo, hilos verdes para las puertas y las ventanas, y prisa para que la casa estuviera lista lo antes posible.

Pero una vez que la casa estuvo terminada, no le pareció suficiente.

-¿Por qué tener una casa si podemos tener un palacio?- preguntó.

Sin esperar respuesta, ordenó inmediatamente que fuera de piedra con terminaciones de plata. Días y días, semanas y meses trabajó la joven tejiendo techos y puertas, patios y escaleras y salones y pozos.

Afuera caía la nieve, pero ella no tenía tiempo para llamar al sol. Cuando llegaba la noche, ella no tenía tiempo para rematar el día. Tejía y entristecía, mientras los peines batían sin parar al ritmo de la lanzadera.

Finalmente, el palacio quedó listo. Y entre tantos ambientes, el marido escogió para ella y su telar el cuarto más alto, en la torre más alta.

-Es para que nadie sepa lo del tapiz -dijo. Y antes de poner llave a la puerta le advirtió: -Faltan los establos. ¡Y no olvides los caballos!

La mujer tejía sin descanso los caprichos de su marido, llenando el palacio de lujos, los cofres de monedas, las salas de criados. Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer. Y tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que su tristeza le pareció más grande que el palacio, con riquezas y todo. Y por primera vez pensó que sería bueno estar sola nuevamente.

Sólo esperó a que llegara el anochecer. Se levantó mientras su marido dormía soñando con nuevas exigencias. Descalza, para no hacer ruido, subió la larga escalera de la torre y se sentó al telar. Esta vez no necesitó elegir ningún hilo. Tomó la lanzadera del revés y, pasando velozmente de un lado para otro, comenzó a destejer su tela. Destejió los caballos, los carruajes, los establos, los jardines. Luego destejió a los criados y al palacio con todas las maravillas que contenía. Y nuevamente se vio en su pequeña casa y sonrió mirando el jardín a través de la ventana.

La noche estaba terminando, cuando el marido se despertó extrañado por la dureza de la cama. Espantado, miró a su alrededor. No tuvo tiempo de levantarse. Ella ya había comenzado a deshacer el

oscuro dibujo de sus zapatos y él vio desaparecer sus pies, esfumarse sus piernas. Rápidamente la nada subió por el cuerpo, tomó el pecho armonioso, el sombrero con plumas....

Entonces, como si hubiese percibido la llegada del sol, la muchacha eligió una hebra clara. Y fue pasándola lentamente entre los hilos, como un delicado trazo de luz que la mañana repitió en la línea del horizonte.

Actividad 2: Tiempo: 15 minutos.

Materiales: video de audio.

Dinámica: Grupal.

Descripción: Adivinemos de qué se trata el cuento

1. Dar el título a los estudiantes y una moraleja
2. Darles tiempo para reflexionar sobre cuál puede ser el contenido del texto
3. Proyectar el vídeo.
4. Discutir la importancia de este tipo de lecturas breves para una comunidad.

El murciélago, de Eduardo Galeano

Moraleja: Quien tanto presume de sus virtudes delante de los demás, un escarmiento tarde o temprano recibirá.

Cuando el tiempo era muy niño todavía, no había en el mundo bicho más feo que el murciélago. El murciélago subió al cielo en busca de Dios. No le dijo: “estoy harto de ser horroroso. Dame plumas de colores”. No; sino que le dijo: “Dame plumas, por favor, que me muero de frío”.

A Dios no le había sobrado ninguna pluma, por lo que decidió:

–Cada ave te dará una pluma.

Así obtuvo el murciélago la pluma blanca de la paloma y la verde del papagayo, la simpática del colibrí y la rosada del flamenco, la pluma azul del Martín pescador, la de arcilla del águila y la de sol que arde en el pecho del tucán.

El murciélago, frondoso de colores y suavidades, paseaba entre la tierra y las nubes. Por donde iba, quedaba alegre el aire y las nubes, y las aves mudas de admiración. Dicen los pueblos que el arcoíris nació del eco de su vuelo. Pero la vanidad le hinchó el pecho. Miraba con desdén a todo el mundo y ofendía. Se reunieron entonces las aves y juntas volaron hacia Dios.

–El murciélago se burla de nosotras –se quejaron–. Y además, sentimos frío por las plumas que nos faltan.

Al día siguiente, cuando el murciélago agitó las alas en pleno vuelo, quedó súbitamente desnudo. Y una lluvia de plumas cayó sobre la tierra.

Él anda buscándolas todavía. Ciego y feo, enemigo de la luz, vive escondido en las cuevas. Sale a perseguir las plumas perdidas cuando ha caído la noche, y vuela muy veloz, sin detenerse nunca, porque le da vergüenza que lo vean.

Mitos de memoria del fuego (Anaya, 2002).

Fase lectura

Actividad 1

Duración 40 minutos

Materiales: fotocopias.

Dinámica: Grupal.

Descripción: escribamos una antología de cuentos

1. Pedirles a los estudiantes que se sienten en semicírculo, dejando un espacio vacío entre unos y otros.
2. Se presentará la tabla en la pizarra con las preguntas.
3. A cada estudiante se le dará una hoja (si el espacio falta, se utilizarán más)
4. En la hoja, el estudiante escribirá la pregunta número uno y la responderá con un párrafo.
 - a. Quién era - descripción del personaje
 - b. Dónde estaba - descripción del lugar
 - c. Qué hacía - descripción del hecho
 - d. Qué dijo - diálogo interno o externo
 - e. Qué le contestaron - diálogo externo
 - f. Qué acontecimiento lo puso en problemas o desencadenó la trama - descripción de un suceso clave
 - g. Qué sintió frente a su nueva situación - Descripción psicológica del individuo
 - h. Cómo terminó la historia - Escribir el desenlace
5. Después de responderla pasará la hoja al estudiante de al lado y recibirá una del estudiante a su izquierda. Responderá a la segunda pregunta....
6. Al terminar pasará la hoja y recibirá otra donde responderá la tercer... así sucesivamente
7. Al final de la actividad, cada estudiante leerá el cuento con el que terminó.
8. Se discutirá qué cuento les gustó más y por qué.

Actividad 2. Duración 30 minutos

Materiales: fotocopias.

Dinámica: Grupal.

Descripción: identifiquemos los momentos claves del cuento

1. Preguntar cuáles son las partes del cuento
2. Explicar nuevamente los cuatro elementos básicos del cuento (inicio, desarrollo, clímax y desenlace)
3. En parejas o tríos leer el cuento de la tejedora.
4. Deberán identificar los momentos claves de la trama
 - a. Inicio
 - b. Desarrollo
 - c. Clímax
 - d. Desenlace.
5. Proyectar en la pizarra los momentos clave y preguntar si son los que identificaron ellos mismos

Actividad 3. Duración 30 minutos

Materiales: hojas.

Dinámica: individual.

Descripción: Ya tengo el poder

1. Responderán a la pregunta: ¿Si tu tuvieras la cualidad de la tejedora, qué tapiz tejerías y por qué?
2. En un párrafo deben describir el personaje y el poder mágico.
3. La hoja será pasada al compañero de al lado y éste deberá escribir un cuento de una hoja con la información del párrafo. El cuento debe tener un inicio, un desarrollo, un clímax y una conclusión.

Actividad 4. 30 minutos

Materiales: hojas.

Dinámica: individual.

Descripción: explicación del poder

En el cuento que has recibido de tu compañero, existe una estructura que se debe desvelar. En esta actividad se intentará mostrar cómo cada parte de la historia tiene una utilidad en función del posible público esperado.

1. Para ello, es necesario partir de la siguiente pregunta:

¿Quiénes son los lectores del cuento que has recibido?

2. El estudiante debe seleccionar un posible auditorio y desde él reescribir la historia:

Los posibles auditorios son: Infantil, adolescente, adulto, general.

3. En función de este auditorio se debe pensar en los siguientes elementos:

a. ¿Cuál es el tema que se presenta?

b. ¿Quién es el protagonista?

c. ¿Cómo es el protagonista?

d. ¿Quiénes son los personajes secundarios? (si existen)

e. ¿Cómo son?

f. ¿El clímax está acorde a los personajes?

g. ¿El cuento termina como consideras que debería terminar?

4. Reescribir el cuento.

Actividad 5. 10 minutos

Materiales: hojas de cuentos.

Dinámica: grupal.

Descripción: asignación de títulos.

1. El cuento reescrito será pasado a tu compañero de al lado.

2. Este lo leerá de manera individual y decidirá asignarle un título

3. El cuento será leído en voz alta y el grupo decidirá si el título es acorde con el contenido.

4. Se discute la importancia del título en la obra.

Fase de post-lectura Evaluación general

Tiempo : 15 minutos

MATERIEL POUR LES

PARTICIPANTS A L'ATELIER.

SESIÓN I

Fase pre-lectura

Actividad 1

TORRE DE BABEL

Víctor Daniel Rivas Martínez

Primer lugar del *Concurso de Minificción sobre la Radio 2019*, de Radio UNAM

Encendimos el antiguo radio de mi abuelo. Quisimos sintonizar una estación, pero en su lugar escuchamos el rumor de la gente, el sonido del tránsito, la música de los organilleros, el trinar de las aves, peatones tarareando canciones a la distancia, anuncios con viejos jingles. Al mirar por las rendijas de las bocinas, descubrimos con asombro que al interior del artefacto se erigía una ciudad diminuta sostenida por múltiples discursos sonoros.

CÓMO LLEGÓ EL CONEJO A LA LUNA

Relato Huasteco, Recopilación de Francisco Martínez de Jesús. Fuente: *68 voces - 68 corazones*

Antiguamente, los hombres no tenían necesidad de trabajar con sus manos. Podían ir al campo y dejar ahí sus herramientas de trabajo, para que ellas, que estaban vivas, trabajasen por ellos.

Pero un día un hombre que había decidido talar su parcela para comenzar a sembrar, se encontró al día siguiente con la sorpresa de que todo el monte se había levantado de nuevo.

Decidió entonces espiar al maleante que lo había hecho y descubrió que era un conejo.

Enojado e incrédulo el hombre escuchó al conejo decirle que ya no era tiempo de sembrar, pues pronto vendría un diluvio e inundaría la tierra.

El hombre empezó inmediatamente a construir, por orden del conejo, un cajón grande en el que debía meter todas las provisiones para él, su familia y el conejo.

Comenzaron las lluvias y el nivel del agua empezó a subir, hasta que se atoraron en el cielo.

El conejo, viendo que se hallaban casi junto al sol decidió explorarlo; pero no pudo resistir el calor. Luego, vio que estaba cerca de la luna y subió también a esta.

Sin embargo, cuando quiso regresar al cajón, el agua había empezado a descender y ya no pudo bajar.

Así se quedó en la luna para siempre y ahí lo podemos ver en las noches de luna llena.

Fase lectura

Actividad 1

EL PÁJARO RELOJ

Cuento Maya – Fuente: Antología de cuentos indígenas, Rosa Román Lagunas

Cuentan los antiguos señores, que no había pasado mucho tiempo después de la creación de los animales, cuando Dios recordó que no le había dado nombre a ninguno. Por ello, anunció que haría una fiesta en la cual habría una carrera. Todos las aves y animales de la tierra correrían y conforme fueran llegando a la meta les iría dando su nombre.

El Señor Dios lo comunicó al líder de los animales y fue así como quedó concretada la carrera.

Entre todos los animales que hay en este mundo existe un pequeño pájaro, muy hermoso, debido a su plumaje multicolor y a su larga cola.

A distancia se veía como un animal perfecto. Así como cuando vemos a una persona hermosa, pero de corazón muy feo o malo, este pajarillo se veía muy hermoso, pero le encantaba dormir demasiado, se pasaba de dormilón.

Por ejemplo, el día que se anunció la carrera a todos los animales este pájaro dormía. Un pájaro conocido se lo anunció, advirtiéndole: “si así vas a dormir el día de la carrera, no podrás ganar tu nombre, te encanta dormir”.

Le dolió tanto este comentario, que empezó a pensar en la manera de participar y ganar su nombre. Tras pensarlo, decidió que lo mejor era dormirse en mitad del camino, así, cuando oyera el ruido del paso de todos los animales, se levantaría e iría con sus compañeros.

El día de la carrera se fue temprano, antes de la salida del sol, a terminar de dormir en medio del camino.

Sin embargo, no oyó pasar a ninguno de los animales que participaron en la carrera, no sucedió lo que había pensado.

Despertó con el sol del mediodía, pero no encontró a nadie en el camino. Comenzó a volar. Se puso muy contento al sentir que al batir las alas con la fuerza acostumbrada volaba más rápido, como si no pesara nada.

Al virar la cabeza para ver si venía algún animal reventó en llanto muy asustado. Buscaba su hermosa cola, pero no quedaba más que una delgada pluma. Pronto entendió por qué no había ningún animal; todos habían pasado ya y habían pisoteado su cola.

Llegó llorando hasta la meta, donde el señor Dios, al verlo, comenzó a reír por el aspecto de su cola. El Señor le dijo así:

– ¿Ves lo que te pasa por dormilón? En este día te pongo el nombre de Recto, porque así quedó tu cola. Recto, no te la voy a componer, para que se acuerden tú y tus descendientes cuál es la razón por la que no debemos dormir demasiado.

Actividad 2

Lista de refranes y expresiones populares mexicanas

- El hombre pone, dios dispone, llega el diablo y todo descompone.
- Crea fama y échate a dormir.
- A llorar a un velorio y a divertirse a un fandango.
- Chocolate que no tiñe, claro está.
- Dando y dando, pajarito volando.
- Echarle mucha crema a sus tacos.
- El flojo y el mezquino recorren dos veces el mismo camino.
- El que es perico donde quiera es verde.
- Camarón que se duerme se lo lleva la corriente
- Matar pulgas a balazos.
- Para uno que madruga hay otro que no se duerme.
- Árbol que nace torcido, jamás su tronco endereza
- No por mucho madrugar amanece más temprano.

Fase Post lectura

Fuentes hemerográficas

- **68 voces - 68 corazones:** proyecto sin fines de lucro desarrollado en conjunto con las comunidades originarias de México que busca dar a conocer la gran riqueza lingüística, cultural y étnica del país
 - <https://68voces.mx/>
- **Radio UNAM:** emisora de radio de la Universidad Nacional Autónoma de México, fuente rica en historias, cuentos y narraciones
 - <http://www.radio.unam.mx/>
- **Compilación de refranes mexicanos**
 - <https://www.mexicodesconocido.com.mx/refranes-mexicanos.html>
- **Cuentos populares mexicanos.** Compilados por Fabio Morábito. FCE-UNAM.
 - Se trata de una compilación de cientos de cuentos provenientes de la tradición oral mexicana.

SESIÓN II

Fase pre-lectura

Actividad 2: La descripción de los personajes

Según el estudio “Caracterización en los personajes en las Fábulas”, Emilio Palacios Fernández (1972) aporta los siguientes datos, sobre las características de los personajes de las fábulas.

A) Animales: rechazados los rasgos accidentales y menos significativos, nos queda la siguiente relación:

1. animales más frecuentes	2. animales menos frecuentes	3. animales raros
-asno: despreciado- envidioso -liebre: tímida-ligera -águila: poderosa-fiera -león: majestuoso-fiero -zorro: astuto-ladrón -perro: fiel-vago -mona: creída-juguetona -ciervo: cobarde-ligero -gato: astuto-sangriento -ratón: infeliz-prudente -lobo: astuto-fiero -jabalí: valiente-prevenido -rana: tímida-prudente -gallo: presuntuoso-grave	-cigüeña: astuta-activa -culebra: insensata-traidora -tortuga: torpe-paciente -pulga: arrogante-tirana -cuervo: vanidoso-necio -cordero: ingenuo-travieso -milano: astuto-malvado -comadreja: astuta-fiera -chivo: presuntuoso- ingenuo	-hormiga: codiciosa -cigarra: holgazana -codorniz: sencilla-codiciosa -escarabajo: compasivo-vengativo -mosca: golosa-insolente -leopardo: astuto-fiero -urraca: habladora -perdiz: mísera-traidora -cabra: astuta -onza: ligera-fiera -buey: prudente -corneja: astuta-maliciosa -paloma: sencilla -gorrión: maldito -oveja: mansa-recelosa -caballo: ocioso-orgullosa -cerdo: reflexivo -cocodrilo: taimado -tigre: despreciable -toro: razonable valiente -elefante: poderoso -búho: reflexivo-orgullosa -faisán: maternal -murciélago: desdichado-ingenioso -mariposa: orgullosa -caracol: vil-honrado -ruiseñor: orgullosa-molesto -tordo: orgullosa Una observación atenta nos hace notar: -la relación entre los rasgos caracterizadores de cada animal es por lo general complementaria: · el zorro aprovecha su astucia para robar · el ciervo como es cobarde, tiene que ser ligero

		· la timidez de la rana le hace ser prudente
--	--	--

B) Personajes no animales:

a) Humanos: no es posible hacer una tipología de caracteres humanos, porque normalmente los personajes no se repiten.

- labrador: pacífico-bueno-diestro
- cazador: mañoso-valeroso-ingrato (fiero)
- pastor: trabajador (celoso)-pacífico-sabio
- filósofo: profundo-sabio-distraído-orgullososilencioso
- charlatán: inteligente
- rústico: ingenioso-vengativo
- enfermo: desengañado-triste
- herrero: trabajador
- pescador: severo
- poeta: chabacano

Resumen. El arquetipo en un poema

<p>«¿Quién podrá hacerse sabio verdadero? Lo poco que yo sé me lo ha enseñado La naturaleza en fáciles lecciones: Un odio firme al vicio me ha inspirado; Ejemplos de virtud da a mis acciones. Aprendí de la abeja lo industrioso, Y de la hormiga, que en guardar se afana, A pensar en el día de mañana. Mi mastín, el hermoso Y fiel sin semejante, De gratitud y lealtad constante Es el mejor modelo, Y si acierto a copiarle, me consuelo. Si mi nupcial amor lesiones toma, Las encuentra en la cándida paloma. La gallina a sus pollos abrigando Con sus piadosas alas como madre, Y las sencillas aves aun volando, Me prestan reglas para ser buen padre. Sabia naturaleza, mi maestra, Lo malo y lo ridículo me muestra</p>	<p>Para hacérmelo odioso. Jamás habló a las gentes Con aire grave, tono jactancioso, Pues saben los prudentes Que, lejos de ser sabio el que así hable, Será un búho solemne, despreciable. Un hablar moderado, Un silencio oportuno En mis conversaciones he guardado. El hablador molesto e importuno Es digno de desprecio. Quien escuche a la urraca será un necio. A los que usen la fuerza y el engaño Para el ajeno daño, Y usurpan a los otros su derecho, Los debe aborrecer un noble pecho. Únanse con los lobos en la caza, Con milanos y halcones, Con la maldita serpentina raza, Caterva de carnívoros ladrones».</p> <p style="text-align: right;">Fábulas de Samaniego (L. VI, 1 «El pastor y el filósofo»)</p>
---	--

PERSONAJES PARA CREAR/CONTAR HISTORIAS



Fuente: A vueltas con E/LE, material para español de los niveles A1-A2.

Consultado en: <https://www.avueltasconele.com/category/a1-a2/> (20-11-2019).

Fase post-lectura

LOS TRABALENGUAS

Trabalenguas fáciles

Cuando cantes cantos, cuenta cuántos cantos cantas, que si cuentas cuántos cantas, sabrás cuántos cantos cantaste.	Silba Silvia sin saber, silba el sabio, silba bien, que quien bien sabe silbar, sabe bien que silba bien.
Las tramas tristes teatrales, traen trabajo de arrendajo, temen tretas terrenales, tristes tramas, trastos viejos.	Camarero, caramelo, camarada camarón, Quiebra el vaso y tres braseros, quema brasa del carbón.
El criminal pronto compró carbón, cuatro cráneos y un crampón, tres cráteres cuprosos, que con cromo concretó.	El perro de Carlos herró el burro, El zorro de Pedro cerró el carro, el burro de Braulio borró el barro, Si el perro no herró el burro, y el zorro no cerró el carro, y el burro no borró el barro, que zurre Carlos al perro, que zurre Pedro al zorro, y que zurre Braulio al burro.
Tobías tuvo un tubo en un cubo que incubó, Cesar puso un ruso que confuso confundió, ¿Qué tubo tuvo Tobías que incubó en un cubo? ¿Qué ruso puso Cesar que confuso confundió?	Vino al pino el chino con el lino fino y le dijo el adivino ¿Por qué vienes al pino, chino, con el lino fino? No quiero lino fino sino vino, cochino. Vuelve por tu camino, chino, que estoy que trino.

Trabalenguas de dificultad media

Un carro que corre va corriendo al mar, le abraza la perra a la burra al pasar, corriendo la burra corriendo al portal, ni carro, ni perra, ni burra ni mar.	La tribu triste tritura un triste tinte, El triste tinte que tritura la tribu triste, es el triste tinte que la triste tribu trituró.
El doble de robles que Bruno robó, Son el triple de tragos que el gato tragó Si trescientos gritos el gato gritó ¿Cuántos tragos gratos el gato tragó?	El cartón, la cartera, la reja y jarrón, recorren corriendo una maratón, se raja la reja, se moja el cartón, roban la cartera, se rompe el jarrón, pierden la carrera, ningún campeón.
Jaime, bájame la caja, bájamela, Bájame la jaula maja, Jaime, Jaime, bájame la alhaja, bájamela, ni caja, ni jaula maja, ni alhaja, Bájame la navaja que taja rodaja, bájamela, Ojalá, Jaime, Ojalá!	No sabía que yo sabía lo que el sabio Sabino sabía. Si yo hubiera sabido, lo que el sabio sabino sabía Habría sabido saber, lo que el sabio Sabino no sabía también.
Le dijo la trucha al trucho, cómete mi cucurucho, y el trucho le dijo a la trucha, escucha, yo me voy a la ducha, Con el trucho yo no lucho, si vas al a ducha, ponte capucha,	Seis suecos sosos secan sesos sin sal, Secan seis sesos los suecos, Salan seis sesos con sal, secan y salan los sesos, que sacan del secadal.

Con capucha no me ducho, comeré tu cucurucho.	
---	--

Trabalenguas difíciles

<p>Parra tenía un perro y Guerra tenía una parra. El perro de Parra subió a la parra de Guerra y Guerra pegó con la porra al perro de Parra. Después Parra le dijo a Guerra: -“¿Por qué ha pegado Guerra con la porra al perro de Parra?” Y Guerra le contestó: -“Si el perro de Parra no hubiera subido a la parra de Guerra, Guerra no le hubiera pegado con la porra al perro de Parra.”</p>	<p>Una gallina pinta pipiripinta pipirigorda ronogativa ciega y sorda tiene unos pollitos pipiripintos pipirigordos ronogativos ciegos y sordos</p>
<p>Catalina cantarina, Catalina encantadora: Canta, Catalina, canta, que cuando cantas me encantas; y que tu cántico cuente un cuento que a mí me encanta. ¿Qué cántico cantarás, Catalina cantarina?, canta un cuento que me encante, que me encante cuando cantes. Catalina encantadora, ¿Qué cántico cantarás?.</p>	<p>Si tu gusto gustara del gusto que gusta mi gusto mi gusto gustara del gusto que gusta tu gusto pero como tu gusto no gusta del gusto que gusta mi gusto mi gusto no gusta del gusto que gusta tu gusto</p>

El trabalenguas más difícil del mundo

<p>El otorrinolaringólogo de Parangaricutirimícuaro se quiere desotorrinolingaparangaricutirimicuarizar. El desotorrinolingaparangaricutimicuator que logre desotorrinolangaparangaricutirimucuarizarlo, buen desotorrinolingaparangaricutimicuator será</p>
--

SESIÓN III

Fase pre-lectura

Los 5 tipos de gestos y su clasificación en comunicación no verbal

Laura Ruiz Mitjana

La comunicación entre dos o más personas puede ser verbal (uso de signos lingüísticos en el mensaje) y no verbal. Esta última, la comunicación no verbal, es el proceso en el que existe un envío y recepción de mensajes sin palabras, es decir, a través de 3 elementos: indicios, gestos y signos. Estos gestos acompañarán nuestro mensaje verbal, y enriquecerán, adaptarán o modularán lo que queramos transmitir.

Los gestos en la comunicación no verbal

A la hora de relacionarlos con las personas, empleamos la comunicación verbal y no verbal, y usamos una gran cantidad de gestos para aportar valor a lo que estamos diciendo de forma oral. También empleamos los gestos para modular las interacciones, regulando nuestra participación y la de los otros interlocutores.

Un gesto es un movimiento corporal propio de las articulaciones, aunque principalmente se realizan con las manos, brazos y cabeza. Un gesto no es lo mismo que una gesticulación; la gesticulación implica un movimiento anárquico, artificioso e inexpresivo, mientras que el gesto suele ser expresivo, y querrá aportar algo al mensaje verbal (o modularlo). Los gestos se incluyen dentro de las expresiones motoras, y éstas a su vez forman parte de la conducta no verbal de la una persona. Existen cinco tipos de gestos.

1. Gestos emblemáticos o emblemas

Los emblemas son señales emitidas de forma intencional, con un significado específico y

muy claro. En este caso el gesto representa una palabra o conjunto de palabras bien conocidas. Son gestos que se pueden traducir directamente en palabras, por ejemplo: agitar la mano para despedirse, o decir “no” con la cabeza.

2. Gestos ilustrativos o ilustradores

Son producidos durante la comunicación verbal, y sirven para ilustrar lo que se está diciendo oralmente. Se trata de gestos conscientes, que varían mucho según la cultura. Se unen al lenguaje, pero se diferencian de los emblemas en que no tienen un significado que se pueda traducir directamente, ya que la palabra a la que van unidos no les da su significado. Es decir, el gesto “sirve” a la palabra, no la significa. ¿Cómo la sirve? Recalcándola, enfatizándola o imponiéndole un ritmo que por sí sola la palabra no tendría. Un ejemplo de gesto ilustrativo es cualquier movimiento del cuerpo que desempeñe un papel auxiliar en la comunicación no verbal, por ejemplo, mover las manos de arriba a abajo como “aleteando”, para indicar “mucho” o “muy lejano”.

3. Gestos que expresan estados emotivos o patógrafos

Los gestos patógrafos expresan estados emotivos, y desempeñan una función similar a los gestos ilustrativos, aunque los patógrafos reflejan el estado emotivo del emisor, mientras que el ilustrador es emocionalmente neutro. Así, el gesto ilustrativo consiste en una forma de expresión más cultural, mientras que el patógrafo surge del estado emocional del momento. A través de los patógrafos se puede expresar la ansiedad o tensión del momento, triunfo y alegría, malestar, felicidad, dolor, etc.

4. Gestos reguladores de la interacción

Se trata de movimientos que produce tanto el emisor como el receptor en una

interacción comunicativa, y que tienen el objetivo de regular las intervenciones en la interacción. Estos pueden regular diversas cosas:

- El relevo en la conversación (señalar el turno de la otra persona con la mano) o la continuidad de la misma.
- Marcar el inicio o el final de la misma (darse la mano en el saludo o la despedida).
- Acelerar o frenar al interlocutor (hacer círculos con el dedo índice y la muñeca para acelerarlo, o con la palma de la mano abierta dar toques en el aire para frenarlo).

En psicoterapia, los gestos reguladores cumplen una función esencial en relación a la escucha activa del paciente (especialmente los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo).

Los gestos reguladores más frecuentes son las indicaciones de cabeza (como asentimientos) y la mirada fija.

5. Gestos de adaptación o adaptadores

Finalmente, los últimos tipos de gestos que vamos a definir son los adaptadores, gestos que se utilizan para gestionar o manejar emociones que no queremos expresar. Se manifiestan cuando nuestro estado de ánimo es incompatible con la situación que se está produciendo, y no queremos mostrar las emociones, ni con la intensidad que realmente sentimos. El gesto es un mediador para controlar dicha incomodidad, y así adaptarse a la situación. Por ejemplo, un adaptador sería pasarse los dedos por el cuello de la camisa al sentirnos ahogados por la tensión de la situación, o mover los pies rápidamente cuando estamos nerviosos. Son gestos empleados como una “vía de escape” a lo que se está diciendo o produciendo en la interacción y/o en nuestro estado afectivo y emocional.

Referencias bibliográficas:

- Fernández-Ballesteros, R. (2005). Introducción a la Evaluación Psicológica I y II. Ed. Pirámide. Madrid.
- Baró, T. (2012). La gran guía del lenguaje no verbal Cómo aplicarlo en nuestras relaciones para lograr el éxito y la felicidad. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F.R. (2014). Tipos de gestos. Comunicación No Verbal.

SESIÓN IV

Fase pre-lectura

LA TEJEDORA - Marina Colasanti

Se despertaba cuando todavía estaba oscuro, como si pudiera oír al sol llegando por detrás de los márgenes de la noche. Luego, se sentaba al telar. Comenzaba el día con una hebra clara. Era un trazo delicado del color de la luz que iba pasando entre los hilos extendidos, mientras afuera la claridad de la mañana dibujaba el horizonte. Después, lanas más vivaces, lanas calientes iban tejiendo hora tras hora un largo tapiz que no acababa nunca.

Si el sol era demasiado fuerte y los pétalos se desvanecían en el jardín, la joven mujer ponía en la lanzadera gruesos hilos grisáceos del algodón más peludo. De la penumbra que traían las nubes, elegía rápidamente un hilo de plata que bordaba sobre el tejido con gruesos puntos. Entonces, la lluvia suave llegaba hasta la ventana a saludarla.

Pero si durante muchos días el viento y el frío peleaban con las hojas y espantaban los pájaros, bastaba con que la joven tejiera con sus bellos hilos dorados para que el sol volviera a apaciguar a la naturaleza. De esa manera, la muchacha pasaba sus días cruzando la lanzadera de un lado para el otro y llevando los grandes peines del telar para adelante y para atrás.

No le faltaba nada. Cuando tenía hambre, tejía un lindo pescado, poniendo especial cuidado en las escamas. Y rápidamente el pescado estaba en la mesa, esperando que lo comiese. Si tenía sed, entremezclaba en el tapiz una lana suave del color de la leche. Por la noche, dormía tranquila después de pasar su hilo de oscuridad.

Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer. Pero tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que se sintió sola, y por primera vez pensó que sería bueno tener al lado un marido.

No esperó al día siguiente. Con el antojo de quien intenta hacer algo nuevo, comenzó a entremezclar en el tapiz las lanas y los colores que le darían compañía. Poco a poco, su deseo fue apareciendo. Sombrero con plumas, rostro barbado, cuerpo armonioso, zapatos lustrados. Estaba justamente a punto de tramar el último hilo de la punta de los zapatos cuando llamaron a la puerta. Ni siquiera fue preciso que abriera. El joven puso la mano en el picaporte, se quitó el sombrero y fue entrando en su vida.

Aquella noche, recostada sobre su hombro, pensó en los lindos hijos que tendría para que su felicidad fuera aún mayor. Y fue feliz por algún tiempo. Pero si el hombre había pensado en hijos, pronto lo olvidó. Una vez que descubrió el poder del telar, sólo pensó en todas las cosas que éste podía darle. -, *-Necesitamos una casa mejor- le dijo a su mujer. Y a ella le pareció justo, porque ahora eran dos. Le exigió que escogiera las más bellas lanas color ladrillo, hilos verdes para las puertas y las ventanas, y prisa para que la casa estuviera lista lo antes posible.*

Pero una vez que la casa estuvo terminada, no le pareció suficiente.
- *¿Por qué tener una casa si podemos tener un palacio?* - preguntó.

Sin esperar respuesta, ordenó inmediatamente que fuera de piedra con terminaciones de plata. Días y días, semanas y meses trabajó la joven tejiendo techos y puertas, patios y escaleras y salones y pozos. Afuera caía la nieve, pero ella no tenía tiempo para llamar al sol. Cuando llegaba la noche, ella no tenía tiempo para rematar el día. Tejía y entristecía, mientras los peines batían sin parar al ritmo de la lanzadera. Finalmente, el palacio quedó listo. Y entre tantos ambientes, el marido escogió para ella y su telar el cuarto más alto, en la torre más alta.

-*Es para que nadie sepa lo del tapiz -dijo. Y antes de poner llave a la puerta le advirtió: -Faltan los establos. ¡Y no olvides los caballos!*

La mujer tejía sin descanso los caprichos de su marido, llenando el palacio de lujos, los cofres de monedas, las salas de criados. Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer. Y tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que su tristeza le pareció más grande que el palacio, con riquezas y todo. Y por primera vez pensó que sería bueno estar sola nuevamente.

Sólo esperó a que llegara el anochecer. Se levantó mientras su marido dormía soñando con nuevas exigencias. Descalza, para no hacer ruido, subió la larga escalera de la torre y se sentó al telar. Esta vez no necesitó elegir ningún hilo. Tomó la lanzadera del revés y, pasando velozmente de un lado para otro, comenzó a destejer su tela. Destejió los caballos, los carruajes, los establos, los jardines. Luego destejió a los criados y al palacio con todas las maravillas que contenía. Y nuevamente se vio en su pequeña casa y sonrió mirando el jardín a través de la ventana.

La noche estaba terminando, cuando el marido se despertó extrañado por la dureza de la cama. Espantado, miró a su alrededor. No tuvo tiempo de levantarse. Ella ya había comenzado a deshacer el oscuro dibujo de sus zapatos y él vio desaparecer sus pies, esfumarse sus piernas. Rápidamente la nada subió por el cuerpo, tomó el pecho armonioso, el sombrero con plumas.... Entonces, como si hubiese percibido la llegada del sol, la muchacha eligió una hebra clara. Y fue pasándola lentamente entre los hilos, como un delicado trazo de luz que la mañana repitió en la línea del horizonte.

El murciélago, de Eduardo Galeano

Moraleja: Quien tanto presume de sus virtudes delante de los demás, un escarmiento tarde o temprano recibirá.

Cuando el tiempo era muy niño todavía, no había en el mundo bicho más feo que el murciélago. El murciélago subió al cielo en busca de Dios. No le dijo: "estoy harto de ser horroroso. Dame plumas de colores". No; sino que le dijo: "Dame plumas, por favor, que me muero de frío".

A Dios no le había sobrado ninguna pluma, por lo que decidió:

-Cada ave te dará una pluma.

Así obtuvo el murciélago la pluma blanca de la paloma y la verde del papagayo, la simpática del colibrí y la rosada del flamenco, la pluma azul del Martín pescador, la de arcilla del águila y la de sol que arde en el pecho del tucán.

El murciélago, frondoso de colores y suavidades, paseaba entre la tierra y las nubes. Por donde iba, quedaba alegre el aire y las nubes, y las aves mudas de admiración. Dicen los pueblos que el arcoíris nació del eco de su vuelo. Pero la vanidad le hinchó el pecho. Miraba con desdén a todo el mundo y ofendía. Se reunieron entonces las aves y juntas volaron hacia Dios.

—El murciélago se burla de nosotras —se quejaron—. Y además, sentimos frío por las plumas que nos faltan.

Al día siguiente, cuando el murciélago agitó las alas en pleno vuelo, quedó súbitamente desnudo. Y una lluvia de plumas cayó sobre la tierra.

Él anda buscándolas todavía. Ciego y feo, enemigo de la luz, vive escondido en las cuevas. Sale a perseguir las plumas perdidas cuando ha caído la noche, y vuela muy veloz, sin detenerse nunca, porque le da vergüenza que lo vean.

Mitos de memoria del fuego (Anaya, 2002).

EVALUACIÓN

– ¿Qué has aprendido?

¿Qué te ha gustado más? ¿Y qué menos?

¿Piensas que lo que has aprendido puedes aplicarlo en otras situaciones? ¿Cómo?

¿Después de los ejercicios, cómo te sientes de trabajar en grupo?

Función terapéutica

¿De qué manera el taller te permitirá interactuar lingüísticamente y de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación de la vida real integrando todas las habilidades necesarias?

¿Consideras que el taller te dio oportunidades para jugar con el lenguaje y con el pensamiento?
¿De qué forma?

¿En qué medida consideras que el profesor y las actividades propuestas en el taller crearon un ambiente de seguridad y te alentaron a participar y a integrarte en confianza al grupo?

Función formativa

¿Consideras que los ejercicios ayudan a practicar la pronunciación, los sonidos de la lengua, la acentuación, el ritmo y la entonación?

¿Consideras que los ejercicios ayudan a comprender las palabras, a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente?

¿Consideras que los ejercicios propuestos son útiles para aprender las funciones de cada palabra, el acorde entre sustantivos y adjetivos, practicar los géneros o los tiempos verbales según el uso determinado?

¿Consideras que el taller es útil para identificar, diferenciar y utilizar los elementos estructurales de un discurso?

Función sociocultural

¿En qué medida consideras que los contenidos de las historias te permiten reflexionar sobre las prácticas, conocimientos y acciones de tu comunidad de origen? ¿Todos estos elementos estuvieron presentes y te ayudaron a reflexionar sobre los contenidos de las historias? ¿Piensas que existe una relación entre la comunidad hispanoamericana y tu comunidad de origen?

¿Consideras que la oralidad de las historias te permite crear vínculos de aprendizaje con su dimensión escrita? ¿En qué medida se pone en vinculación el carácter oral de una historia con el texto de la misma?

¿Consideras que es posible aprender algo más que las historias y los cuentos mismos? Es decir, ¿A tu parecer, cuando se aprende una historia, aprendes, además de la lengua, las prácticas culturales de una comunidad, sus significados, su historia?

¿De qué manera crees que tu potencial creativo se ve afectado por el uso de cuentos e historias para aprender el español?

RESULTADOS

SESIÓN II - Fase pre-lectura - Actividad 3

Escribir un cuento sobre una moraleja

Cuento 1. Moraleja: *No debemos confiarnos de las aparentes bondades de los malvados*

Había un caracol que vivía en la selva y estaba muy triste porque sus amigos cercanos morían o estaban muy heridos: cada mañana, los tigres, elefantes y otros animales salvajes pasaban por encima de ellos y los pisaban. Un día, el caracol fue al río y encontró a un cocodrilo que tenía una grande boca con muchos dientes, éste le dice al caracol que si el convence a todos los caracoles de la selva irse a la ciudad más cerca podía encontrar un mejor lugar para vivir, porque allí no había peligro.

El caracol, confiado de las palabras del cocodrilo, se fue de camino con toda su comunidad y cuando llegó a la ciudad, se encontró con una pulga que se rio de él y de todos los caracoles de la selva que ahora estaban en la ciudad porque él caracol ignoraba los peligros de la ciudad. La pulga le dijo “tú no serás capaz de sobrevivir ni siquiera un día en esta ciudad, tú eres muy lento y te harás aplastar por un coche o alguien pasando por la calle”.

El caracol pensó que la pulga tenía razón porque ella era más ágil, y podía saltar los obstáculos y que además en la selva los grandes animales lo pisaban. Poco tiempo después, el cocodrilo entendió que lo había timado porque él quería quedarse sólo con los animales poderosos.

Cuento 2. Moraleja: *La naturaleza de la maldad se puede notar en una sola de sus características (morir por no saber lo que se come).*

A la orilla del río un cocodrilo hambriento buscaba qué comer. Entonces, una rana venenosa en la orilla contraria, ingenua nadaba sin nada que pensar.

A ella discretamente se acerca con la intención de devorarla y hacerla su entremés.

Sin saber de su veneno el cocodrilo se la come, y sintiéndose mal regresa a la orilla donde hundiéndose en el agua, perece al final.

Cuento 3. Moraleja: *El mejor trabajo siempre lo encontrarás en el trabajo adecuado*

Había una vez dos amigas que vivían en el bosque: la hormiga y la cigarra. Siempre hacían todo juntas, y como la vida en el bosque se había vuelto difícil a causa de los cambios climáticos, ambas decidieron marcharse a la ciudad para trabajar por un año, cambiar un poco de vida y también tener recursos y ahorros.

Cuando llegaron a la ciudad, la cigarra se dejó deslumbrar por todas las posibilidades existentes y dejó de pensar en el trabajo. Consiguió nuevos amigos y se olvidó de la hormiga. La hormiga estaba decepcionada y prefirió enfocarse en su trabajo.

Al final del año, cuando era hora de regresar al bosque, la hormiga había trabajado como obrera y era muy feliz, además de haber ahorrado lo suficiente para vivir un buen tiempo. Por otro lado, la cigarra como se aburría muy rápido de todos los trabajos que probaba, nunca se sintió satisfecha ni logró ahorrar nada.

SESIÓN II - Fase lectura - Actividad 1

Escribir una historia breve a partir de una expresión al azar

Historia 1: *Las tres de la mañana es siempre la hora a la que me despierto*

He intentado de mil y una maneras de seguir durmiendo, pero parece ser inevitable. Cuando abro los ojos y miro el pequeño reloj que reposa sobre mi mesa de noche, siempre marca las 03.00am. Al principio pensé, como broma, que se trataba de la hora del diablo, como cualquier persona criada en una familia religiosa y supersticiosa, pero después de varias semanas sin que nada pasara además de quedar completamente despierto, descarté la idea. Es gracioso pensar en que siquiera lo considerara; nunca he sido creyente en nada, ni en lo bueno ni en lo malo.

Ya no recuerdo cuando empecé a soñar con la caída. Siento que nunca soñé nada más. Estoy en la terraza de un edificio muy alto y la veo, siempre de espaldas, siempre con el mismo vestido que nunca me gustó, la veo, trato de hablarle, pero no me sale ninguna palabra, cae, y me despierto. Son las tres de la mañana. Terapia, medicinas, bebidas naturales, meditación, hipnosis. Siempre a las tres de la mañana y nada funciona. Pienso que solo ha afectado mi sueño, pero Claudia me dejó porque, según ella, no hago sino pensar en ello. Ya no la veía, ya no era yo. "Estás como muerto". Y quién la puede juzgar. Tal vez si esté muerto. Tal vez este sea el infierno al que todos tanto le temen. Despertar a las tres de la mañana después de verla caer. Que la culpa sea lo único que pueda sentir. No lograr olvidar, ni siquiera en sueños. Vivir en un bucle temporal infinito. No existe el tiempo ya. No existo yo. Tal vez si esté muerto.

Historia 2: *Los libros se le acumulaban en todas partes, cada vez leía menos, pero seguía comprándolos.*

Mi obsesión para los libros me había llevado a punto de olvidar las noches con Carola, que era mi mujer. Las noches eran para mí el momento de hacer los resúmenes de mi pequeñas lecturas. Mi amor para los libros eran más fuerte que mis sentimientos para Carola. Ponía más dinero en la compra de los libros que en las actividades con Carola.

Había encontrado mi verdadero amor en Paloma, era la nueva, la más bella, la más suave. La comparaba a un ángel, respondía "¡sí!" a todo lo que quería. Paloma era mejor, mi libro. Seguía comprando con la idea de tener otra.

Carola es ella que cocinaba y la que se podía tocar. La más bella y perfecta que podía tener, era mi libro preferido. En realidad el regalo más bonito es lo que se puede tocar. Carola, la más perfecta.

Historia 3: *El gato del vecino vivía en mi casa, pero mi vecino no soportaba la idea.*

Realmente no conozco su nombre, pues aunque siempre lo diga cuando viene a buscar a Clovis –así le puse al gato- sólo puedo ver ese rostro desfigurado, esa mirada desconsolada con la que pareciera preguntarle al gato "¿Por qué me haces esto?"

Lo cierto es que, a causa de sus visitas, terminé comprando comida para gato, arena y hasta juegos para cuando no estoy. Parece que Clovis eligió vivir en casa, conmigo. Sin decirle a su año. ¡Como si los gatos tuvieran amo! Ellos van de aquí para allá en toda libertad, en toda impunidad habitando las casas de la gente, cambiando comida y territorio por caricias y ronroneos.

Clovis era libre, pero mi vecino no lo entendía así, para él, Clovis era de su propiedad, y regresaba cada noche preguntando por él, con su mirada desconsolada, como buscando un hijo pródigo que no quiere regresar a casa.

Un día al regresar del trabajo, me pareció extraño no encontrarlo en casa, más extraño aun cuando su propietario tocó a mi puerta como todos los días. Cuando le hice partícipe de la noticia, sus ojos me dieron a entender que no me creía, entonces comenzamos a discutir. El me gritaba: ¡Me has robado a mi gato!

Cuando todo el vecindario salió a ver lo que sucedía, de una de las puertas salió Clovis. Entonces le dije, señalándoselo:

Mire allá, los gatos no tienen dueño.

Meses después, aún compro comida para gato y dejo la ventana abierta.

Historia 4: Cuando entro en la piscina me olvido del trabajo...

Cuando entro en la piscina me olvido del trabajo, de la universidad y de mis amigos. Porque descubro un mundo tranquilo, un lugar donde lo que preocupa a cada uno es jugar y el placer, el momento, olvido todo mis problemas.

Ahí es donde conocí a mi esposa. Era un día de verano cuando estábamos en el colegio, estaba sentada en la piscina, los pies en el agua. Aquel día hacía tanto calor que casi toda la ciudad había terminado en la piscina municipal. Tímidamente me senté a su lado y le dije "hola".

Respondió sonriendo y entonces me di cuenta de que estaba frente a la mujer, mi mujer. Hablamos durante horas sin ver el tiempo que pasa hasta que el guardia nos pidió que saliéramos porque es la hora de cerrar la piscina, y desde entonces no hemos estado separados.

Historia 5: Las plantas seguían verdes en su jardín, pero habían dejado de crecer.

No valía que las regara cada mañana y les hablara sobre mis días, algunos negros, otros azules, ya no sabía qué hacer. Y pensé ¿Será música lo que necesitan? ¡Claro, eso debe ser!

Así que la mañana siguiente al ritmo de Vivaldi las comencé a regar, y el poderoso sol con sus rayos empezó a alumbrar. ¡Oye! Tú, gran sol, mis plantas han dejado de crecer, espero que con tu ayuda y la música vuelvan a crecer. El sol alumbró más fuerte queriendo ayudar, pero lamentablemente nada de esto iba a funcionar.

Pasaban los días, los meses y la chica no comprendía qué pasaba, finalmente un día comenzaron a crecer, fue ahí cuando comprendió el vínculo que tenían sus plantas con ella. Pues ese día, fue el mismo que comprendió que la partida de alguien es sólo física pues realmente siempre quedarán esos momentos inolvidables y aprendizajes que no partirán jamás.

Historia 6: El sol caía sobre las casas como si tuviera pereza.

Y esas casas, elevando la pereza del sol con solidez, eran llenas de pajaritos colorados y originarios del mundo entero. Estos pájaros lindos habían conocido esta libertad de poder volar entre las palmas de una playa o en el seno de la selva tropical y ahora están entre muros sólidos de casas cerradas. (Grande tristeza).

Y como si eso no estuviera bastante, el sol, hoy en día, pesaba más y más sobre los techos y muros, demasiado sólidos de las casas (sin columnas), ejerciendo una presión que hacía que, con el tiempo, los pájaros no cantaran más. Se habían cansado del calor y de la falta de libertad.

Pero un día, una cosa increíble pasó. Era un día estival, hacía un calor impensable y el sol hizo derretir los techos de las casas y los muros que están hechos de petróleo. ¡Qué bueno que el petróleo se puede fundir, porque todos los pajaritos coloridos, después de haber conocido la libertad, y el siguiente encierro, aprovecharon ahora, una vez más y mejor (más fuerte) el gusto de la libertad.

Historia 7: Tenía tanta sed que no podía ni recordar cómo se llamaba.

Tenía tanta sed que no podía recordar cómo se llamaba el medicamento que debía tomar cada mañana para aliviar un poco el dolor que me carcomía el cuerpo después del accidente que tuve a comienzos del año, ¡qué digo! Si fue el primero de enero cuando regresaba a casa junto con mi amigo del alma, mi perro adorado. Estuve inmóvil durante nueve meses, hoy un año exactamente después de este terrible día, me atrevo a escribir algunos pensamientos que tuve durante el tiempo que estuve en coma, pensamientos y anhelos por tenerte cerca, extrañando tu ternura, tus besos, tu incondicionalidad (porque siempre estabas para mí), extrañando tus ladridos de amor. Agradezco el amor de todos los que han estado presentes y por el apoyo, pero ninguno de ellos parece haberse preocupado por tu pérdida, y lo vacío que está la casa sin ti.

SESIÓN IV - Fase lectura - Actividad 1

Escribir un cuento entre todos, cada participante responde a una pregunta.

Cuento 1

1. Einar era una elfa que sufría por las guerras de su mundo.
2. Se trata del país de los sueños
3. Ella estaba enamorada
4. Entonces dijo: si el hombre que amo me ayuda a salvar mi mundo me caso con él, si no, buscaré a alguien que sea más digno.
5. Le contestaron: ¿cuál es tu mundo? Si vas por ahí pensando sólo en ti, no encontrarás marido.
6. DE repente, el Elfo más poderoso de su mundo, su amor, la llamó a su despacho, y le dijo a Einar que se casaría con ella si se comprometía a no pelear y a quedarse en la casa como una buena esposa. Einar sintió
7. Einar sintió que su mundo interno se desmoronaba, porque no entendía cómo su amor prefería una vida normal como la de los humanos, a una vida de aventuras y de luchas, de sueños y de revoluciones. DE repente, ya no tenía un compañero para combatir por su país.
8. Todo terminó cuando ella reflexionó y recordó que a veces el amor no es lo que uno imagina, no es encontrar a otra persona y dejar sus sueños por un elfo. Así sea el más poderoso, cuando este no es digno de su amor y de su pueblo. Ella prefirió amar y proteger sus raíces, su gente.

Cuento 2

1. Era una mariposa de color azul.
2. Que volaba en la tierra de nadie
3. En ese preciso momento intentó encontrar a una mujer.
4. Pidió a dios que le dé la más guapa de las mujeres.
5. Dios le contestó: "la mujer más guapa no se le da a cualquier ser, este debe luchar por encontrarla y conquistarla".
6. De repente cayó de los cielos un ser hermoso: un dios del Olimpo.
7. Sintió que sus plegarias habían sido escuchadas, pero el dios le dijo: "Tú, ¿Qué haces buscando a una mujer? Eres una mariposa. ¡Puedes volar! Deja de perder el tiempo y explora el mundo, y búscate otra mariposa, no una humana".
8. Todo terminó cuando la mariposa fue donde el sicólogo para intentar poner en orden sus deseos y pensamientos, pero todo fue para peor. ¿Era realmente una mariposa? O ¿Era un humano mariposa? Al final de cuentas, decidió que el amor es el amor y el deseo es el deseo, venga de la forma en la que venga, entonces decidió comenzar una historia de amor con su dios del Olimpo y conquistar juntos la tierra de nadie.

Cuento 3

1. Era el sol, un día de verano aterrando el mundo con su infierno nuclear.
2. Estaba en un estado de depresión profundo, y cuando se ponía así, irradiaba más calor. Estaba cansado de ser el centro de atención.
3. En ese preciso momento, el planeta comenzó a resquebrajarse porque no soportaba tanto calor.
4. Entonces dijo: "no es mi intención hacer daño, pero no puedo evitar lo inevitable".
5. Le contestaron: ¡No, por favor, piensa en todos nosotros!
6. De repente, el sol comenzó a pensar en su deseo de aventura.

7. Sentía que su deseo de aventura no era favorable para el bienestar de la tierra,
8. Todo terminó cuando el sol derritió a la tierra y a sus habitantes. El sol se puso triste por estar solo y perdió todo su calor y se convirtió en roca.

Cuento 4

1. Era un gato blanco que no podía maullar.
2. Estaba en el tejado de mi casa cazando animalejos, buscando su voz.
3. En ese preciso momento oyó el ladrido de un perro en el tejado del vecino. El perro ladraba y ladraba y el gato blanco se quería morir de la frustración porque él no podía hacer ni un sonidito.
4. Entonces comenzó a hacer gestos con sus manos tratando de decirle al perro que él no podía hablar.
5. Pero le contestaron unos ratoncitos que también eran blancos. Le dijeron: el perro no te puede ayudar, debes ir con el maestro, “el simio”, él te dirá qué hacer.
6. De repente, al tratar de buscar al simio, el gato blanco se vio en un callejón sin salida con unos perros rabiosos que querían atacarlo.
7. Sentía que ahora el peligro está cerca de él, muy cerca.
8. Todo terminó cuando el gato logró obtener su voz al esforzarse y pedir socorro cuando se vio en peligro.

Cuento 5

1. Era un ladrón que vivía en un pueblecito.
2. En ese preciso momento estaba entrando a la casa más hermosa que pertenecía a la familia más adinerada del pueblo.
3. Dijo: Es una hermosa casa ¿estará vacía? ¿Habrán joyas? ¡Hay que averiguarlo!
4. Le contestaron: hay muchas joyas y muchas reliquias, si me haces un favor, todo puede ser tuyo – dijo la señora de la casa, saliendo de una habitación, muy pequeñita.
5. De repente, se sentó, se quitó los zapatos y sus medias, dejando al descubierto unas largas uñas, que, más bien parecían garras. ¡Necesito que me cortes las uñas porque yo sola no puedo hacerlo y nadie ha querido ayudarme, ni siquiera mis familiares!
6. Sentía que se iba a vomitar, pues la señora no sólo tenía unas uñas largas, sino que tenía sangre y oro entre sus uñas.
7. El ladrón a pesar de que sentía no ser capaz, llenó sus pulmones de aire y pensó en todas las joyas y reliquias que podría llevarse, así que se dispuso a hacerlo. Y terminó lleno de joyas.

Cuento 6

1. Era un espantapájaros sin sombrero, sus amigos se burlaban de él y los pájaros no se espantaban.
2. Estaba en un campo repleto de elotes, que cada día iban desapareciendo por su culpa.
3. Hablaba todo el día con los pájaros, en especial con uno de plumas amarillas como el sol.
4. Le preguntó a ese pájaro, en especial, si sabía dónde podía encontrar más elotes.
5. Le contestó que nunca podría encontrar más elotes en ese periodo de sequía.
6. El descuido del hombre (causa de todo).
7. El espantapájaros se sentía desdichado porque el hombre campesino no se daba cuenta que necesitaba un sombrero para que los pájaros le teman. Así que se decidió a robarle el sombrero al hombre.
8. Todo terminó cuando el hombre buscó entre sus pertenencias un viejo sombrero que ya no usaba y poniéndolo sobre la cabeza del espantapájaros, las aves huyeron y los elotes crecieron de nuevo.

Cuento 7

1. Era un espía secreto llamado Mathias Rastratovik.
2. Estaba en un río con agua roja que sólo tapaba sus pies.
3. En ese preciso momento pensaba en cómo deshacer todo lo que había hecho.
4. Entonces se dijo: ¿Cómo puedo volver el tiempo?

5. De repente, una voz extranjera le contestó: “las cosas antiguas no se pueden cambiar, lo siento hijo”.
6. De repente se le ocurrió buscar al responsable de las misiones macabras que tuvo que realizar para matarlo y así recuperar su paz, al menos eso fue lo que pensó que le traería la tranquilidad de vuelta.
7. Sentía que debía hacer lo que tenía que hacer. Entonces tomó sus armas, las puso en su auto y salió a toda velocidad con un solo objetivo en mente: muerte.
8. Todo terminó cuando fue a cada una de las casas de las personas que le encargaron las misiones de las que se arrepentía y, en lugar de matarlos, les robó a sus perritos y gatitos, se escapó a una casa cerca de la playa y vivió contento sabiendo que los otros sufrían sin sus mascotas y él tenía una nueva compañía. Mathias Rastratovik dejó sus días de espía, la muerte, y se volvió un hogar de paso para muchos animalitos.

Cuento 8.

1. Era Carlita, una chica muy guapa.
2. Estaba perdida en un bosque de árboles tan grandes que apenas se podía ver el cielo.
3. Estaba buscando novio, un lobo que le alegrara la vida y la noche.
4. Entonces dijo, « voy a vestirme de rojo, es el color más llamativo, seguro así vendrá un lobo muy guapo a buscarme ».
5. El bosque, al escucharla, le contestó : « encontrarás el vestido rojo más bello del universo en la copa del último de mis árboles ».
6. De repente, ella empezó a subir a uno de los árboles para poder encontrar el más alto, pero llegando a la cima se dio cuenta que el último de los árboles era en realidad el más pequeño, así que la tarea fue aún más difícil.
7. Carlita sintió frustración y tristeza, pues quería encontrar su vestido rojo a como diera lugar.
8. Todo terminó cuando Carlita se despertó de su sueño sudorosa y muy triste. Y comprendió que acababa de vivir en su sueño sus angustias y sus miedos.

SESIÓN IV - Fase lectura - Actividad 3

Elegir un personaje, asignarle un súper poder, y escribir una historia con esta información.

Historia 1:

Amor era una de las personas más valiosas en el mundo, ya que su deber era cuidar a las mujeres cuando estas llegaban a los 18 años.

Amor tenía la lista de todas las mujeres sobre la faz de la tierra, la tenía organizada por orden alfabético y cada mañana, siguiendo el orden de su lista, visitaba a diez mujeres por día.

Ellas le hablaban y le contaban sus planes a futuro, sus deseos y sueños. También le contaban sus temores sobre enfrentar el mundo. Ellas decían que tener 18 años era una presión puesto que la sociedad les pedía cosa que a ellas no les gustaba.

Historia 2:

Una vez, todos los animales se reunieron con la idea de salvar el bosque de los humanos que destruyen su habitación cada día. Pero ¿cómo llegar a hablar con los humanos al salir de esta reunión?

El rey de todos los animales decidió dar la más bella de las chicas del bosque a la persona que podría hablar de sus exigencias y deseos a los humanos.

Un cuervo lindo, con cuerpo blanco, brillante, fue a ver el gran dios para que le ayude. El gran dios le dijo: "si quieres cambiar tu belleza a la fealdad te haré el pájaro lo más potente de todos los animales, y tu deseo más importante se realizará"-

Contrariamente a todos los animales que habían rechazado el deseo de salvar su habitación, el cuervo aceptó la proposición del gran dios, y le dio el poder de hablar en la lengua de los humanos en cambio de su belleza.

A quien quiere salvar o tiene el amor para los demás no se da cuenta de lo que puede hacer para el bienestar de los otros.

Historia 3:

Hace muchos años en una vieja aldea habitaba una familia como cualquier otra, sólo que el padre se reconocía por ser muy amoroso y comprensivo con su mujer y sus hijos. Tanto que se salía del rol del padre tradicional, pues le encantaba ayudarle a su esposa en las labores del hogar. Además, sabía que su esposa tenía un don para pintar, así que la animaba para que le dedicara tiempo a su arte. De igual manera ayudaba a sus hijos en sus tareas, pero sobre todo le encantaba jugar con ellos y contarles historias.

Un día, Flor, su hija mayor, le preguntó:

"Papá, ¿por qué todos los padres no son como tú?, mi amiga Rosa vive triste. Su padre nunca juega con ella ni comparte tiempo con ella. De hecho, piensa que es una pérdida de tiempo que vaya a la escuela, pues lo que una niña debe aprender a hacer en la vida su madre se lo puede enseñar: cocinar, barrer y limpiar".

Su padre la sienta en sus piernas y le dice:

"Flor, lamentablemente algunas personas les falta amor en sus corazones y sobreestiman las cualidades que sus hijos pueden tener. No te preocupes, de igual manera trataré de hacer algo para ayudar a tu amiga.

El padre, al tratar de cumplir su palabra se acercó al padre de Rosa...

Historia 4:

Primera década del nuevo milenio, todos parecen estar consumidos por un amor a la innovación, a la tecnología, lo peor, todos parecen ser mejores personas cuando son dueños de un computador o de un teléfono portable. Sin embargo, Roberto, quien era hijo de uno de los ingenieros y creadores de esta nueva tecnología, jugaba con caballos de madera, cajas de cartón que hacían parte de las computadoras

que había en su casa, jugaba con plastilina, escribía y leía cuentos, y solo en ciertos momentos sus padres le enseñaban los nuevos avances, juegos y aplicaciones que salían al mercado para que su hijo no estuviese en desventaja de las innovaciones del día.

Así, creció Roberto entre lo simple y los requerimientos de su época. Él, en comparación a sus amigos, no se desvivía por estos aparatos. Una vez estando en la universidad, se enamoró y empezó a escribir mensajes y hacer llamados, videos a su amor; las redes sociales parecían consumirlo. Pero entrando en su cuarto vio al caballito de madera y entonces tomó una hoja en la que solía colorear y tomó un lápiz y escribió a su amor: “no recuerdo bien a qué hueles, no recuerdo bien cómo son tus manos, no recuerdo qué te hace sonreír. Y tú ¿Sabes o recuerdas eso de mí?”

Propongo que durante 72 horas no revises tu celular, yo lo puedo hacer, es casi imposible, ¿verdad? Pero es mágico, yo te voy a enseñar.

Historia 5:

Profe, se lo ruego, ¡Créame! Se lo digo en serio: mi lámpara controla el tiempo, y entonces me controla a mí, lo que hago, cuando lo hago, de qué manera lo hago. Ayer no quiso apagarse hasta que no terminé de hacer el cuento que usted nos había pedido. Y lo acabé sólo hasta las 4 de la mañana. Así que el sol estuvo en mi cuarto hasta esa hora. Fue un sol intenso, ardiente. Él me miraba con pena. Quería irse a descansar, pero la lámpara no lo dejaba. Entonces comenzó a calentarse, a transpirar, a mojar todos mis otros cuadernos con las gotas de sudor. La lámpara lo miraba implacable. No le permitía relajarse, tomar aire al menos por cinco minutos. Conmigo hacía lo mismo, me miraba y me juzgaba. Me iluminaba intensamente como buscando las ideas de mi cabeza. No podía creer que en mi cabeza existieran, que yo fuera capaz de construir un solo pensamiento. Entonces iluminaba con más fuerza, hasta que pudo extraer este par de frases tristes. Y cuando puse el punto final, se apagó. Se fue el sol y llegó la oscuridad, la quietud, el descanso. Y pasaron las horas que ella juzgó necesarias para que yo pudiera reposarme. Pasaron exactamente siete horas, y luego se prendió sola. De ella salía un dulce canto de pájaros, un olor como a primavera. Me dio todo el tiempo para ducharme, acicalarme, comer y hasta leer el periódico. Atrasó el tiempo para que no perdiera el bus. Pero ya ve usted, no fue suficiente para llegar temprano, ni para mostrarle una tarea decente.

Historia 6:

Caminaba por algún lugar cuando lo vio en el suelo. Pensó tomarlo sólo para ponerlo en la basura, pero por algún motivo lo puso en su bolsillo. Al llegar a casa sintió algo que le estorbaba, que le pesaba. Y olió un fuerte olor a tinta que provenía del bolsillo. Entonces recordó el lapicero que había encontrado y que, vaya a saber por qué, no pudo tirar. Lo tomó con precaución para evitar más daños, lo puso sobre la mesa y fue a limpiarse la tinta, que había manchado el pantalón y era difícil de retirar de su piel.

Decidido a deshacerse de él, regresó a su estudio y vio lo impensable: sobre la mesa una nueva gran mancha de tinta. “¡Endemoniado lapicero!” Le dijo.

“Bic”, escuchó en alguna parte. “Bic es mi nombre”.

“Antes, escuchó, usaban mi tinta los dioses para crear mundos, pero ahora soy yo quien va a crear un mundo contigo”.

El hombre tomó el lapicero, lo puso en su auto y lo llevó a la basura. Luego regresó a limpiar todo. “¡Malditos lapiceros mágicos!” Pensó.

Historia 7:

Había una vez una lanzadera que vivía en un cuarto pequeñito de un castillo. La lanzadera pasaba sus días tejiendo y destejiendo. Una y otra vez. En la mañana cuando salía el sol, iba a la escuela de tejidos y tenía muchos amigos. Los maestros les asignaban tareas y diseños para tejer y, a diferencia de sus compañeros, ella podía volver a comenzar un diseño que le salía mal. Siempre era la primera de la clase, pero nadie sabía de su poder. Todos querían ser como ella; le pedían consejos para tejer sin equivocarse, pero ella no tenía respuesta. Se sentía como una impostora, pero sonreía y les contestaba que era un don.

Cuando llega a casa pasaba su tiempo tejiendo paisajes. En realidad, no era muy buena. Siempre cometía errores, pero podía devolverse un poco y arreglarlos. Sabía que sólo ella poseía esta habilidad. Nunca había tejido algo sin parar, sin poder apreciar sus errores, por lo que no sabía si mejoraba o no. Aparentaba estar muy orgullosa de sí misma pero ya estaba cansada de fingir. Un día, en la escuela, decidió no volver a comenzar. Cometió un error, y, en lugar de devolverse, lo dejó en su diseño. Cuando todos lo vieron quedaron muy sorprendidos, pero la maestra, en lugar de criticarla, le dio consejos sobre cómo mejorar. La lanzadera sintió que por fin iba a poder progresar, y se sintió mucho mejor siendo honesta consigo misma y con los demás.