COLOQUIO

MUNDO LATINOAMERICANO Y MUNDO DE HABLA FRANCESA:

ENSEÑANZA COMUNICACIONES Y REPRESENTACIONES

AUPELF

UNAL

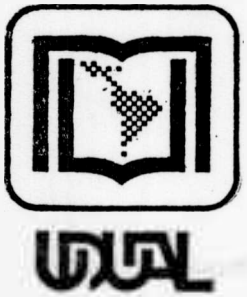
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Casa abierta al t

COLOQUIO
MUNDO LATINOAMERICANO
Y MUNDO DE HABLA FRANCESA

AUPELF

Association des universités partiellement ou entièrement de langue française



UNION DE UNIVERSIDADES
DE AMÉRICA LATINA

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

CONSEJO EJECUTIVO
1986 - 1989

Presidente:

Dr. Jorge Carpizo,
Rector de la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Vicepresidentes:

Dr. Juan Óscar Usher Tapponier,
Rector de la
Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Paraguay.

Prof. Rodolfo Joaquim Pinto da Luz,
Rector de la
Universidade Federal de Santa Catarina,
Florianópolis, Brasil.

Dra. Ilse Wisotzki,
Rectora de la
Universidad de Lima, Perú.

Vocales:

Prof. Hércules Pinelli,
Rector de la
Universidad Nacional de la Patagonia,
"San Juan Bosco",
Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.

Dr. Ernesto Domínguez Quiroga,
Rector de la Universidad Iberoamericana,
México, D. F.

Lic. Roderico Segura Trujillo,
Rector de la
Universidad de San Carlos de Guatemala.

Dr. Jorge Enrique Molina,
Rector de la Universidad Central,
Bogotá, Colombia.

Lic. Fernando Agrait,
Presidente de la
Universidad de Puerto Rico, San Juan, P. R.

Lic. Rafael Toribio,
Rector del
Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana.

Dr. Mario Ríos Araóz,
Rector de la
Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho",
Tarija, Bolivia.

Dr. César Cordero Moscoso,
Rector de la
Universidad Católica de Cuenca, Ecuador.

Secretario General:

Dr. José Luis Soberanes Fernández,
México, D. F.

ASSOCIATION DES UNIVERSITES PARTIELLEMENT OU ENTIEREMENT DE LANGUE FRANCAISE (AUPELF)

CONSEIL D'ADMINISTRATION

(Elu a Bruxelles en décembre 1984 pour trois ans)

Président:

M. MICHEL GUILLOU,
Professeur Université-Paris-Val de Marne (Paris XII), CRETEIL - France

Vice-Présidents:

M. EMMANUEL EBEN-MOUSSI,
Professeur Université de Yaoundé, YAOUNDE - Cameroun

M. JEAN-GUY PAQUET,
Recteur Université Laval, QUEBEC (Québec) - Canada

M. JUSTIN THORENS,
Professeur Université de Genève, GENEVE - Suisse

Membres titulaires:

M. GILLES BOULET,
Président Université du Québec, SAINTE-FOY (Québec) - Canada

M. BUKA EKA NGOI,
Professeur Université de Kinshasa, KINSHASA - Zaïre

M. FRANCIS DUBUS,
Professeur Université de Nice, NICE - France

M. JEAN-JACQUES FOL,
Président Université de Paris VII, PARIS - France

M. ALAIN JAEGLE,
Président Université de Haute-Alsace, MULHOUSE - France

M. ANDRÉ JAUMOTTE,
Directeur Institut de mécanique appliquée Université libre de Bruxelles BRUXELLES - Belgique

MME. MARGARITA ELENA MAGANA SANCHEZ,
Professeur Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco), MEXICO - Mexique

M. KASHINATH MAHALE,
Vice-Chancellor Manipur University Canchipur, IMPHAL - Inde

Dr. Marwan Mahasseni,
Professeur King Abdulaziz University, JEDDAH - Arabie Séoudite

M. Ammar Mahjoubi,
Directeur Institut supérieur de l'Education et de la Formation continue Université de Tunis, TUNIS - Tunisie

M. François Rajaoson,
Recteur Université de Madagascar ANTANANARIVO - Madagascar

M. Bakary Toure,
Recteur Université nationale de Côte d'Ivoire
ABIDJAN - Côte d'Ivoire

Membres suppléants:

M. Jacques-Edouard Alexis,
Vice-doyen de la Faculté d'agronomie et médecine vétérinaire Université d'Etat d'Haïti, DAMIEN - PORT-AU-PRINCE - Haïti

Mgr. Louis Collin,
Université catholique de l'Ouest, ANGERS - France

M. Antoine d'Iorio,
Recteur Université d'Ottawa, OTTAWA (Ontario) - Canada

M. Claude Hamel,
Vice-président à l'Enseignement et à la Recherche Université du Québec SAINTE-FOY (Québec) - Canada

M. Léon-François Hoffmann,
Professeur Princeton University
PRINCETON (New Jersey) - Etats-Unis

M. Claude Longeon,
Président Université de Saint-Etienne SAINT-ETIENNE - France

M. Paul Miclau,
Doyen de la Faculté des langues étrangères Université de Bucarest
BUCAREST - Roumanie

M. Venant Ntabomvura,
Recteur Université nationale du Rwanda, BUTARE - Rwanda

M. Moise Oliveira,
Recteur Université Omar Bongo, LIBREVILLE - Gabon

M. Komlavi Seddoh,
Professeur Université du Bénin, LOME - Togo

M. Michael Spencer,
Professeur University of Queensland,
BRISBANE (Queensland) - Australie

CONTENIDO

SESIÓN INAUGURAL

Lunes 15 de abril de 1985
a las 9:00 horas

SESIÓN I

Lunes 15 de abril de 1985

SESIÓN II

Martes 16 de abril de 1985

SESIÓN III

Martes 16 de abril de 1985

SESIÓN IV

Miércoles 17 de abril de 1985

SESIÓN V

Miércoles 17 de abril de 1985

SESIÓN VI

Jueves 18 de abril de 1985

SESIÓN VII

Jueves 18 de abril de 1985

COLOQUIO
MUNDO LATINOAMERICANO Y MUNDO DE HABLA FRANCESA
ENSEÑANZA, COMUNICACIONES Y REPRESENTACIONES

México, D. F.
15-19 de abril de 1985

INSTITUCIONES ORGANIZADORAS

Unión de Universidades de América Latina	UDUAL
Association d'Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française	AUPELF
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM
Universidad Autónoma Metropolitana	UAM

CON EL PATROCINIO DE LA

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	UNESCO

UDUAL Dr. José Luis SOBERANES F.
Secretario General

AUPELF Prof. Maurice–Etienne BEUTLER
Secretario General

UNAM Dr. Jorge CARPIZO
Rector

UAM Fis. Sergio REYES LUJÁN
Rector General

Sede
Ciudad Universitaria, México, D.F.

REMERCIEMENTS

Ce colloque a été possible grâce au soutien de l'UDUAL, du FICU, de l'UNESCO, des gouvernements de France, du Canada et du Québec et grâce à l'aide de l'UNAM (Université Nationale Autonome de México) et de l'UAM (Université Autonome Métropolitaine).

COMITÉ ORGANIZADOR

UDUAL Dr. Manuel GONZÁLEZ FRANCO
Luis Álvarez

AUPELF * Jean-Marie LEPAGE
Secrétariat-Montréal

Jack BATHO
Directeur du Bureau Européen
Paris

UNAM Mtra. Alejandra de la LAMA
Secretaria Académica
Facultad de Filosofía y Letras

UAM Mtra. Margarita E. MAGAÑA SÁNCHEZ
Departamento de Educación y Comunicación
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Unidad Xochimilco

* Inició el proyecto el Profesor François ZUMBIEHL, quien se retiró del mismo en diciembre de 1984.

PROGRAMA

Lunes 15

7:00 a.m.	Desayuno en el hotel.
8:15	Salida del hotel en el autobús de la UNAM hacia Ciudad Universitaria.
	Auditorio "Dr. Efrén C. del Pozo" de la UDUAL (atrás del Estadio Olímpico de C. U.)
9:00	Solemne inauguración del Coloquio por el Dr. Jorge Carpizo, Rector de la UNAM, en presencia del Fís. Sergio REYES LUJAN, Rector General de la UAM.
10:00	Conferencia magistral dictada por el Dr. Leopoldo ZEA, Director del Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, CCYDEL-UNAM.
11:30	Visita guiada para las/los ponentes. Ciudad Universitaria, UNAM.
	Unidad de Seminarios "Dr. Ignacio Chávez", C. U.
13:30	Comida * para ponentes.

* Otras personas que deseen este servicio deberán adquirir con anticipación los boletos correspondientes, al precio de dos mil pesos mexicanos por comida, con la Profra. Martha BELTRAN CARBAJAL.

SESIÓN I

15:30 a 18:30 hs.
Moderadora:
Mtra. Susana MOCTEZUMA HOFFAY.
Unidad Xochimilco de la UAM

Les jeunes francais et l'Amérique Latine
Enquête sur l'Amérique latine dans l'enseignement secondaire
Jacqueline BALDRAN
U. de Paris III

Actitudes de la comunidad universitaria de la UNAM *hacia los extranjeros que hablan español como lengua extranjera*
Franca BIZZONI
FFyL *y* CELE-UNAM
Margarita ORDAZ LUNA
CCH-UNAM

L'enseignement de la littérature et de la civilisation latino américaines dans les universités françaises
Jacqueline COVO
U. de Rennes II
Claude FELL
U. de Paris III

18:45 Salida de la Unidad de Seminarios en el autobús de la UNAM para ir a la recepción en la Embajada de Francia

21:00 Regreso al hotel en el autobús

Martes 16

7:00 a.m. Desayuno

8:15 Salida del hotel hacia la Unidad de Seminarios "Dr. Ignacio Chávez"

SESIÓN II

9:00 a 13:00 hs.
Moderador:
Dr. José G. MORENO DE ALBA
Director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Los medios de comunicación masiva: ¿ayuda u obstáculo en la enseñanza de la cultura en lengua extranjera? El caso del español en Quebec
Enith CEBALLOS
Universidad Laval—Quebec

Representaciones de los pueblos francófonos en el imaginario mexicano y el papel del/a maestro/a de francés en la fijación de estereotipos
Margarita HIERRO GARCÍA
Rosa Ma. VELASCO APONTE
CELE-UNAM y Escuela Normal Superior de México

Image de l'Antillais dans un texte importé
Ruth HERNÁNDEZ TORRES
Universidad de Puerto Rico

América Latina en los libros de texto de español en Francia
Bernard LAVALLE
U. de Bordeaux III

13:30 Comida para ponentes

SESIÓN III

15:30 a 19:00 hs.

Moderadora:
Dra. Laura LÓPEZ MORALES
FFyL y CELE-UNAM

La traduction, agent de coopération interlinguistique et interculturelle
Jean—Claude GEMAR
Université de Montréal

L'enseignement de la civilisation dans l'approche contrastive
Lilian PESTRE DE ALMEIDA
Universidade Federale Fluminense
Rio de Janeiro

La limitación a lo cultural en el salón de clase, un intento por transgredirla
Ricardo ANCIRA
Alejandra de la LAMA
Marie–Paulè SIMON
Facultad de Filosofía y Letras
UNAM

Langues, sociétés et cultures d'Amérique Latine: les cas argentin
Jean ANDREU
U. de Toulouse-Le-Mirail

19:15 Salida de la Unidad de Seminarios a la recepción de la Delegación General de Quebec

21:15 Regreso al hotel en el autobús

Miércoles 17

7:00 a.m. Desayuno

8:15 Salida del hotel a la Unidad de Seminarios

SESIÓN IV

9:00 a 13:00 hs.

Moderador:
Mtro. Mamoudou SI DIOP
Unidad Xochimilco–UAM

Lengua, literatura y civilización latinoamericanas en un pais francófono de Africa: El caso del Senegal, realidad y perspectivas

Jeannette KATTAR–GOUDIARD
Universidad de Dakar
Un puente entre dos mundos
Omar GONZALEZ
Instituto de Promoción Cultural
Habana, Cuba

Les Antilles et la Guyane entre l'Europe et l'Amérique Latine
Maurice BELROSE
Université Antilles–Guyane

La découverte de l'Amérique par les Américains ou la métamorphose du Cannibale
Maximilien LAROCHE
Université Laval—Quebec

13:30 Comida para ponentes

SESIÓN V

15:30 a 19:00 hs.

Moderador:
Dr. José PASCUAL BUXÓ
Secretario General de la Facultad de Filosofía y Letras—UNAM

La irracionalidad de lo racional o la racionalidad regionalizada
Saúl YURKIEVICH
Argentina

Intracultura e intercultura, enseñanza de lenguas y elucidación etnoliteraria
Enrique BALLON AGUIRRE
Universidad Mayor de San Carlos
Lima, Perú

Perspectivas de trabajo en la investigación en literatura comparada hispano-americana-francesa

Ignacio M. ZULETA
Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina

Pour une relance des études entre francophonie et monde latino-américain
Daniel-Henri PAGEAUX
U. de Paris III

Al terminar, salida al hotel

20:00 Salida al Palacio de Bellas Artes
Ballet folclórico de Amalia HERNANDEZ

23:00 Regreso al hotel en autobús

Jueves 18

7:00 a.m. Desayuno

8:15 Salida del hotel a la Unidad de Seminarios

SESIÓN VI

9:00 a 13:00 hs.

Moderadora:
Norma de los RÍOS
Coordinadora del Colegio de Estudios Latinoamericanos
FFyL—UNAM

Quebec—Brésil, aux sources de l'ailleurisme
Bernard ANDRES
U. de Quebec à Montréal

Cooperación post-colonial
Ruy GAMA
Universidade de São Paulo

Le Brésil vu par les Francais et les études brésiliennes en France

Jean Yves MERIAN
Université de Haute–Bretagne

Deux facteurs de démobilisation culturelle
Silviano SANTIAGO
Pontificia Universidad
Católica de Río de Janeiro

13:30 Comida para ponentes

SESIÓN VII

15:30 a 19:00 hs.

Moderadora:
Margarita Elena MAGAÑA SÁNCHEZ
Unidad Xochimilco—UAM

Monde francophone et monde latino-américain: langues, cultures et civilisations
Joseph PÉREZ
U. de Bordeaux III

Pouvoir des discours en langue étrangere et en langue maternelle
Monique VERCAMER
CELE—UNAM

Discurso educativo
Alberto ESCOBAR
Instituto de Estudios
Peruanos–Lima

19:15 Salida de la Unidad de Seminarios a la recepción en la Embajada de Canadá

21:15 Regreso al hotel en autobús

Viernes 19

7:00 a.m. Desayuno

8:15 Salida del hotel a la Unidad de Seminarios

9:00	Grupos de reflexión (Los grupos que se integren contarán con un/a animador/a cada uno).
11:00	Pausa
11:30	Plenaria de Resumen
13:00	Clausura de los trabajos
13:30	Coctel de clausura
15:00	Salida de la Unidad de Seminarios al centro artesanal FONART (muy cercano al hotel) y al hotel.
17:30	Salida de FONART al hotel
19:30	Salida del hotel en el autobús al evento cultural. o al evento alternativo
22:00	Regreso al hotel del concierto
23:00	Regreso al hotel del evento alternativo

Sábado 20

Excursión para ponentes

8:00	Salida del Hotel El Cid en el autobús de la UAM—Xochimilco para visitar el centro de la ciudad de México y el Museo de Antropología e Historia durante la mañana. (Al terminar esta visita hay posibilidad de regresar al hotel en taxi)
12:00	Salida del Museo para las pirámides de Teotihuacan
13:00	Comida en un restaurante local de Teotihuacan
15:00	Visita guiada a las pirámides
18:00	Regreso a la ciudad de México, llegada al hotel aproximadamente a las 20:00 hs.

SESIÓN INAUGURAL

Lunes 15 de abril de 1985
a las 9:00 horas

PALABRAS DEL DOCTOR JOSÉ LUIS SOBERANES

"Señores rectores;
"Señores del *presidium;*
"Señores invitados;
"Señores profesores e investigadores;
"Señores participantes en el coloquio;
"Señoras y señores;

"La Unión de Universidades de América Latina no sólo es un vínculo entre los centros de educación superior de esta región, sino que además pugna por el mejor desarrollo de esas comunidades académicas, propiciando el intercambio de información y experiencias de su quehacer científico.

"En su cuarta década de existencia, la UDUAL continúa fomentando el estudio de la problemática de la enseñanza universitaria, se afana por difundir los temas y los resultados de la investigación científica, tecnológica y humanista y se esfuerza en contribuir a la difusión de la doctrina y la *praxis* de la educación superior.

"Conforme a esos propósitos, la UDUAL promueve la realización de reuniones de carácter académico por carreras profesionales y su problemática, así como de otros aspectos de la vida universitaria.

"En su acción permanente por divulgar tópicos relacionados con la educación del tercero y cuarto nivel, emite sus publicaciones institucionales: la *Gaceta* UDUAL y la revista UNIVERSIDADES, de aparición mensual y trimestral, respectivamente.

"En su objetivo de ser medio en la comunicación interinstitucional, cuenta con un Centro de Información y Documentación, que proporciona servicios informativos sobre carreras, programas de estudios, legislación universitaria, población docente o estudiantil y otros más. Con ese mismo fin la UDUAL tiene un servicio de estadística universitaria latinoamericana, cuyos resultados publica en el *Censo Universitario Latinoamericano,* en el que se compilan los datos estadísticos de las comunidades académicas de la región.

"La Unión de Universidades de América Latina mantiene relaciones con otras organizaciones de universidades, ya sea con fines de intercambio de información o de cooperación en acciones comunes. Tal es el caso de las que tenemos establecidas con la Asociación de Universidades Parcial o Enteramente de Lengua Francesa (AUPELF), formalizadas en el convenio correspondiente, suscrito por ambos organismos.

"Nos complace el enalce UDUAL-AUPELF, por ser esta última una asociación que agrupa instituciones que tienen como característica, entre otras, el uso de una lengua que reconoce el mismo tronco de la que se deriva la nuestra y un legado de cultura que también es antecedente de la nuestra.

"El coloquio que hoy inicia sus labores corresponde a la intención de establecer una nueva forma de diálogo entre estudiosos de la enseñanza de las lenguas y culturas de América Latina y de países francófonos. Su realización ha sido posible por la muy valiosa y amplia colaboración que han brindado la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana y que cumplidamente agradecemos.

"El Coloquio Mundo Latinoamericano y Mundo de Habla Francesa: Enseñanza, Comunicación y Representaciones tiene como objetivos: analizar las condiciones en que se realiza la enseñanza de las lenguas y culturas propias en otras latitudes; encontrar formas para que, a través de esas lenguas, se mejore el conocimiento de la cultura de los pueblos latinoamericanos y francófonos; así como fomentar el establecimiento o acrecimiento de las relaciones entre universidades, que desemboque en una cooperación interinstitucional que haga posible el intercambio de información sobre metodología, experiencias o investigaciones en torno a la enseñanza de nuestras lenguas y culturas, así como el intercambio de personal docente y de estudiantes, para un mejor conocimiento de nuestros pueblos y una mayor confraternidad.

"Señor licenciado Julio Labastida: Es grato para los organizadores de este encuentro que sea usted, en su carácter de representante personal del doctor Jorge Carpizo, rector de la Universidad en cuyo espacio se lleva a cabo este coloquio, quien formalice su apertura, distinción que mucho le reconocemos.

"Señor rector Sergio Reyes Luján: Es alentador para el Secretariado General de la UDUAL que nos acompañe en la iniciación de trabajos de este coloquio, ya que usted además de rector general

de la Universidad Autónoma Metropolitana es un miembro destacado del Consejo Ejecutivo de nuestra Unión. Reconocemos su gentileza.

"A todos los presentes, les reiteramos nuestra bienvenida a la casa de la Unión de Universidades de América Latina, que es la de ustedes, y les agradecemos el honor de su presencia.

"Expreso mis mejores deseos por el éxito de los trabajos de nuestro coloquio.

"Muchas gracias".

ALLOCUTION D'OUVERTURE PRONONCEE PAR M. MAURICE-ETIENNE BEUTLER SECRETAIRE GENERAL DE L'AUPELF

Monsieur Julio Labastida, représentant le recteur de l'UNAM
Monsieur le Recteur de l'UAM
Monsieur le Secrétaire Général de l'UDUAL
Monsieur le Directeur de la Faculté de Philosophie et Lettres
Monsieur le Représentant des autorités gouvernementales
Distingués invités, Mesdames et Messieurs.

En association, comment devrais-je dire, en associement (recourant ainsi à un vieux vocable tombé dans l'oubli de la nuit des temps, mais qui exprime bien l'affleurement, le surgissement des affinités profondes) en associement, en affinité avec la UDUAL et disons pour parler français avec l'UDUAL, et avec bien sûr les deux grandes universités locales, l'AUPELF a préparé les travaux de ce colloque, que j'aime à me représenter comme une grande première, car il n'y a pas beaucoup d'exemples, et espérons qu'il y aura beaucoup d'imitateurs d'une entreprise liant deux associations soeurs, c'est le cas de l'UDUAL et de l'AUPELF, deux associations internationales d'universités travaillant sous l'égide et dans la mouvance de l'UNESCO, pour la conduite d'une opération de terrain qui se doit d'illustrer le dialogue interculturel, pour le faire avancer.

Evoquant la collaboration de l'UDUAL, et m'adressant à son Secrétaire général M. José Luis Soberanes et à son adjoint, M. Gonzalez Franco, je voudrais la remercier de s'être dévouée à cette entreprise, sur la base d'une convention signée entre les deux organisations ici-même, il y a deux ans. Et d'emblée, je vous demande de vous associer à la pensée recueillie que j'adresse à la mémoire du regretté Pedro Rojas, qui exerçait alors les fonctions de Secrétaire général.

Le Comité latino-américain de l'AUPELF, en la personne de sa présidente Madame Margarita Elena Magaña, membre de notre

Conseil d'administration, a pris une part fondamentale à l'organisation technique et scientifique de cette recontre. C'est le piller. Et c'est une femme citoyenne de ce grand pays qui nous accueille —qui incarne, avec le rayonnement et le charme que nous lui connaissons, la rencontre et le partage des cultures. Heureuse conjoncture que celle qui veut que l'AUPELF, dans sa vocation même, soit ainsi illustrée, et comme chez elle sur cette terre mexicaine. Merci Margarita Magaña. Ma pensée est également auprès de Madame Alejandra de La Lama (de l'UNAM) qui a tant fait pour la préparation de la rencontre.

Tirées du bouquet des remerciements qu'un devoir agréable m'a invité à former, je veux jeter quelques fleurs aux grandes institutions universitaires de cette ville de Mexico qui ont rendu possible notre rencontre. L'UNAM (Universidad National Autonoma de Mexico) et l'UAM (Universidad Autonoma Metropolitana).

Ma gratitude va plus particulièrement à M. le Recteur Jorge Carpizo de l'UNAM, et à son représentant, M. Julio Labastida, ainsi qu'à M. José Moreno de Alba, directeur de la Faculté de philosophie.

Dans un même élan, je veux saluer et remercier Monsieur le Recteur Fisico Sergio Reyes Lujan, de l'UAM, et ses collaborateurs.

L'UNESCO, notre mère à tous, doit être fleurie par l'attention vigilante et sympathique qu'elle a porté à notre entreprise et pour l'important concours financier qu'elle nous a assuré.

Enfin, je n'aurai garde d'oublier les autorités gouvernementales de plusieurs pays, le Québec, la France, le Canada, qui au nom de leurs impératifs de politique générale à l'endroit de la francophonie et de la latinité n'ont pas hésité à intervenir substantiellement en notre faveur, mais qui l'ont fait aussi, j'en suis certain, pour favoriser les contacts et les échanges plus nécessaires que jamais, en ce moment de notre aventure humaine où le cheminement des économies et des technologies minent l'espoir des équilibres et menacent les enjeux du développement. Il y a des barrières qu'il faut faire tomber.

En ce haut lieu de l'anthropologie, Mexico, la ville et le pays, il me paraîtrait presque indécent de me réclamer des concepts de latinité et de francophonie, qui me semblent tout à la fois limitatifs et passe-partout. Et cela d'autant que nous voudrions dans les journées qui s'ouvrent faire un bon bout de chemin dans la maîtrise des concepts et des stéréotypes, dans l'étude des mentalités et dans la maîtrise de cette subtile dialectique qui marie les fictions aux réalités

et qui pour le meilleur et pour le pire, est notre lot, à nous autres humains.

Quoi qu'il en soit, l'AUPELF devrait se sentir dans ce colloque comme un poisson dans l'eau, car —est-il besoin de le rappeler!— elle n'est pas un outil (ou une arme) de défense de la langue française, et encore moins l'instrument d'une expansion conquérante —encore qu'elle soit expressément volontariste en matière d'usage et de qualité de la langue!— (mais c'est une autre question). Son action n'est pas de défense ni d'expansion; l'AUPELF est par vocation l'instrument d'un dialogue entre les cultures qui se fixe pour objectif l'établissement des conditions concrètes d'une réciprocité.

Je constate avec joie — mais me refuse à tout débordement lyrique sur ce point—: l'histoire (linguistique plutôt qu'ethnique) a tissé des affinités, et partant, des solidarités entre les trois aires linguistiques, hispanophone, lusophone et francophone et entre celles-ci et la pluralité d'aires culturelles que chacune d'elles embrasse. Nos travaux de la semaine sont une occasion de mettre en évidence cette proximité, ces affinités, ces solidarités.

Au nombre des dangers qui nous menacent — ils sont légion, n'est-ce pas? (Et notre marche fait très chemin de crête entre plusieurs précipices), l'AUPELF voit celui du repli sur soi, à un moment où la crise économique ne favorise pas tellement les contacts et les échanges d'hommes, d'idées et de moyens. Elle en voit un autre: celui d'une communication internationale uniformisée où, de par un impérialisme linguistique de fait, la seule culture anglo-saxonne jouerait tout à la fois le rôle de pôle de rayonnement et de foyer d'attraction universels.

La conscience de ces dangers définit pour nous au moins deux objectifs très clairs:

- il faut conduire l'action sur la transversale culturelle Afrique-Amérique latine, et celle, plus ancienne, Europe-Amérique latine. Nous avons plus d'une fois, mes amis François Zumbiehl, Jack Batho et Jean Marie Lepage, et moi-même, rêvé sur ce thème!
- il faut promouvoir les échanges d'hommes, d'idées et de moyens entre ces ensembles, et tout particulièrement entre les institutions que nous représentons et auxquelles nous appartenons, promouvoir les échanges et gérer les ressources dont nous disposons sur la base de dispositions concrètes, que pourraient d'ailleurs recommander les résultats de vos travaux.

Telle est, pour une part, la politique de l'AUPELF: le récent stage de sensibilisation aux cultures africaines, organisé à Dakar à l'intention d'universitaires latino-américains, fut une contribution modeste au premier objectif.

Quant à notre second objectif, il faut parvenir ici à des recommandations qui fassent que le monde latino-américain, tellement divers, soit plus intelligemment encore pris en compte et enseigné dans les universités de langue française (et au-delà des départements d'espagnol et de portugais, dans les départements d'histoire, de sciences sociales et politiques) et que, à l'inverse, symétriquement et en réciprocité, le monde francophone soit saisi dans toute sa pluralité et pris en compte dans les enseignements des universités latino-américaines.

Quant à notre second objectif, il faut parvenir ici à des recom-
l'UDUAL et l'AUPELF, mes interlocuteurs n'ont pas manqué de me faire valoir qu'à leurs yeux il existait une demande d'échanges entre les universités concernées dans de vastes domaines relevant des sciences et des techniques, l'agronomie, la santé et production animales —le développement rural en général. . .—

Je conçois donc ce colloque comme la première d'une série d'opérations destinées à multiplier les échanges universitaires de toute nature sur les transversales qui alimentent nos grands rêves! Et ce n'est pas au moment où l'AUPELF a résolu de donner une nouvelle impulsion à ses actions au profit du co-développement et des échanges technologiques (en particulier dans le domaine des technologies récentes) ce n'est pas en ce moment que la suggestion de mes interlocuteurs saurait être perdue de vue. Il faudra l'actualiser.

Au nom du président de l'AUPELF, M. Michel Guillou que j'ai vu tout récemment et qui est en esprit parmi nous pour une rencontre amicale et féconde, et en mon nom personnel, je renouvelle les remerciements que j'ai adressés d'emblée à tous les promoteurs de ce colloque (en incluant cette fois tous ceux que "le malin rat" m'aurait fait oublier) et je souhaite plein succès, concret, à vos travaux. Comment la rencontre de tant de grands esprits pourrait-elle être sans portée sur le monde? Merci à vous tous.

SESIÓN I

Lunes 15 de abril de 1985

LES JEUNES FRANÇAIS ET L'AMÉRIQUE LATINE ENQUÊTE SUR L'AMÉRIQUE LATINE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Par Jacqueline BALDRAN *

A partir du dépouillement d'une enquête menée dans une vingtaine d'établissements secondaires de Paris et de province, nous proposons ici un certain nombre de réflexions qui, nous le souhaitons, feront l'objet de discussions ultérieures.

Les élèves devaient répondre à la question suivante: "Que représente pour vous l'Amérique latine?" Il s'agissait d'un essai libre, sans nulle préparation préalable. Les élèves disposaient d'une heure et pouvaient formuler leurs réponses au gré de leurs connaissances ou de leur imagination.

Nous avons reçu environ 1 300 copies, de longueur très inégale -4 pages maximum-. Quelques enseignants ont choisi de faire faire ce travail à la maison et dans ce cas nous ignorons à partir de quelle documentation le devoir a été rédigé. Les copies se répartissent de la façon suivante:

Classes de quatrième	202
„ „ troisième	373
„ „ seconde	241
„ „ première	353
„ terminales	60
„ préparatoires	100

Après un dépouillement systématique, nous avons établi des fiches par classe et par établissement. Il est bien évident qu'il y a une grande disparité entre un devoir de quatrième et une copie rédigée par un élève de classe terminale, pourtant même dans ces cas extrêmes nous avons pu établir quelques constantes. Nous avons par

* Littérature comparée, Paris III - Sorbonne Nouvelle.

ailleurs sélectionné quelques copies qui nous sont apparues parmi les plus significatives.

Un rapide panorama des devoirs qui nous ont été remis servira de base à notre réflexion.

I. LE CORPUS

1. *Connaissances et lacunes*

L'Amérique latine est perçue comme un tout, une unité, même lorsque sont citées les différentes républiques qui la composent.

Sans doute parce que le Brésil est au programme, une large place lui est consacrée dans les copies de première et de terminale, copies généralement bien documentées tant d'un point de vue géographique qu'économique.

Dans les petites classes, par contre, les élèves ignorent tout de la géographie mais se souviennent vraisemblablement d'un cours d'histoire portant sur les civilisations anciennes car on trouve de fréquentes allusions au monde précolombien, avec une préférence certaine pour les Aztèques. Si Cortés ou Colomb ont laissé au moins un souvenir, Pizarro n'est jamais mentionné.

Entre la découverte et la conquête, un hiatus: les élèves, en général, ne savent rien ou ne disent rien, le seul nom de Bolivar apparaissant parfois, mais souvent on confond les guerres d'Indépendance avec l'histoire des Etats-Unis.

De l'Amérique d'aujourd'hui, les élèves retiennent la misère, la pauvreté, les bidonvilles, les dictatures, la chute d'Allende, la général Pinochet, la guerre des Malouines, le changement de régime en Argentine et cela, dès la classe de troisième.

Ces remarques concernent évidemment les meilleures copies, soit environ 150 copies et tiennent compte de ce qu'on peut attendre d'un devoir en fonction de la classe. Un fait s'impose à l'évidence: l'ignorance à peu près totale de la littérature.[1] Quelques noms reviennent plus fréquemment: Neruda, Márquez, Borgés, Cortazar.

Cependant il nous a semblé inutile de relever le nombre de fois où apparaît le nom d'un auteur car cela d'ordinaire correspond à une même série de copies. Il nous a semblé plus intéressant de retrouver, au milieu de cette ignorance globale, cités deux fois les noms de Rulfo, deux fois Octavio Paz, une fois Ribeyro, trois fois

[1] Un élève de classe préparatoire considère qu'on ne peut perdre son temps à s'occuper d'une littérature "jeune" quand la littérature française est si riche.

Diego Rivera (connu comme un écrivain) et plus souvent Manuel Scorza.

2. *Ignorances et "sottisier"*

Dans les plus grandes classes, les élèves, par le biais de l'enquête, ont pris conscience de leur ignorance ou de l'aspect fragmentaire de leurs connaissances. Ils parlent fréquemment de "la maigreur de nos connaissances", en particulier dans le domaine artistique et littéraire et le déplorent. Les plus jeunes, qui ne savent pas grand-chose, répondent avec une naïveté touchante ou péremptoire, à moins qu'ils ne s'interrogent. Ainsi, en quatrième, les termes d'Amérique latine ont suscité de nombreuses réflexions et des tentatives de réponse: "Pourquoi 'latine'?" "Pour ne pas confondre avec l'Amérique du Nord", "parce qu'on y parle latin", "parce que ça appartient à l'Italie, peut-être au Pape", "parce qu'ils sont très pieux et qu'autrefois, on disait la messe en latin". Quant à l'origine du mot "colon", il faut la chercher dans le nom même de Christophe Colomb.

Le Mexique actuel est peu connu, rarement cité et souvent confondu avec des souvenirs de westerns.

Voici, par ailleurs, un bref florilège:

"A l'exception du Chili, l'Amérique du Sud a un régime communiste (1ère).

"Ces pays n'ont jamais eu une importance capitale, n'ont pas de culture, pas de traces dans l'histoire, pas une grande influence aujourd'hui, comportement sauvage" (3e).

"Il n'y pas de littérature car ils sont tous analphabètes" (3e).

"Pinochet est à la tête de *l'Amérique latine*" ou encore "il y a un dictateur par ville" (3e).

L'Amérique est peuplée de sauvages et notamment les Equatoriens qui "sont vêtus des peaux de bêtes qu'ils ont tuées". "Ils fabriquent du riz Uncle Ben", "les Indiens sont sous réserve".

3. *Images, clichés, stéréotypes*

On les retrouve dans toutes les copies, même si certains élèves ont nettement conscience d'utiliser des clichés.

L'Amérique latine, c'est: la mer, le soleil, les palmiers, les cactus,

le condor, les lamas, la cordillère des Andes, la forêt amazonienne, le "sombrero mexicain", la pampa et le gaucho (moins fréquent), Fidel Castro et son cigare mais surtout le café de Colombie. Cette dernière image qui nous renvoie à la publicité suscite deux types de commentaire: "Ils" on l'air heureux ou bien "ces belles images sont en contraste avec ce que disent les informations".

On se rappelle le "poncho", les jupes superposées des femmes qui tournoient dans une danse perpétuelle, les chapeaux. L'Amérique latine, c'est pour tous la musique, la fête, les flûtes, la guitare, la samba, le carnaval: la "ils ont la musique dans le sang". C'est pourquoi ils sont "misérables mais pas tristes", affirme d'ailleurs un élève de classe terminale, "les Latino-américains aiment la guérilla et la danse".

Toutes ces images font rêver et contrebalancent avantageusement une autre série de clichés qui disent la misère, essentiellement signifiée par les bidonvilles et les enfants qui mendient ou doivent travailler dès leur plus jeune âge. Un même vocabulaire est utilisé pour dire cette Amérique pour touristes en mal d'exotisme: "agréable", "lointain", "chaud", "mystérieux", "fascinant", "pays de légendes", "terre de beauté", "beauté à l'état pur", "paradis terrestre". Une copie, en classe terminale, parle de "clichés fabuleux et déchirants" ou encore de "pays de rêve pour salaires élevés, d'enfer pour la généralité", enfin "l'Amérique latine, c'est des plages pour bronzer, des plages pour mourir de faim".

Du Mexicain endormi à l'abri du soileil sons grand chapeau, on en vient très vite à la paresse, ce qui explique "qu'ils ne sont pas compétitifs". Curieusement, on peut lire dans une même copie des allusions à la violence, à la torture et l'affirmation "qu'ils son misérables mais libres".

A partir de là, on retrouve toute une série de discours stéréotypés sur lesquels nous reviendrons.

Si l'Amérique latine, c'est essentiellement le carnaval de Rio et le café de Colombie, c'est à importance presqu'égale, chez les garçons surtout, le football et les noms des joueurs qui sont bien connus.

Schématiquement, il nous semble que notre question a suscité deux types de réponses: ou bien les élèves ont fait le point de leurs connaissances ou de leurs ignorances, ou alors ils ont davantage réagi au verbe "représenter", ce qui a suscité cette multiplication des clichés, des images, aboutissant parfois à une évocation parfaitement imaginaire qui s'exprime à l'évidence dans un devoir de seconde, écrit tout entier au condionnel.

II. RÉFLEXIONS SUR LE CORPUS

Remarque préalable

Certaines copies sont excellentes; à la fois bien documentées et pleines de sensibilité, elles révèlent une ouverture d'esprit, une curiosité en éveil, un souci de comprendre, de mieux connaître. Elles ne représentent qu'un faible pourcentage.

Curieusement nous avons eu le sentiment que, dans la plupart des cas, les connaissances, même partielles, tuaient l'imaginaire. Certaines copies sont ennuyeuses comme un mauvais manuel de géographie, sentencieuses. Ces remarques valent essentiellement pour les copies écrites dans les grandes classes.

Quelque soit le contenu, les devoirs témoignent d'un ethnocentrisme évident, formulé avec plus ou moins de naïveté. Une comparaison est établie, implicitement ou non, avec un modèle européen ou américain et les termes employés connotent souvent un jugement de valeur. L'Amérique latine et ses habitants sont dits sous une forme négative: ils n'ont pas de voitures, pas d'eau, pas d'écoles, pas d'enseignants, pas d'argent, pas de confort, pas de fourchettes. "Ils" sont primitifs, pas développés, surtout "ils" ne sont pas "comme nous"; ils "mangent des lézards, de la terre." "Sans la culture européenne, ils n'auraient pas évolué". Ils ont des coutumes bizarres: "faire des sacrifices pour construire une école nouvelle".

Néanmoins, sans doute à la suite d'une projection ou d'une lecture commentée, quelques copies de quatrième insistent sur la générosité, l'absence d'égoïsme des sociétés indiennes où existe une sorte de solidarité institutionnelle. Dans ce cas, la formule "ils ne sont pas comme nous" prend une valeur positive.

L'image que certains élèves se font de l'Amérique latine est souvent accompagnée d'un jugement de valeur cette fois encore plus ou moins explicitement formulé: "Ils ne sont pas compétitifs", "ils ne seront jamais compétitifs", "malgré leurs efforts, ce n'est pas encore rendu à un stade suffisant", "il lui reste beaucoup à faire". Plus péremptoirement encore: "Comment peut-on être si éloigné, même pour les moeurs, du reste du monde" (clase de 1ère. Lycée Fénelon), "ils sont en retard du point de vue des usiness mais pas du point de vue militaire" (2nde), "il faut les laisser tranquilles, les échanges culturels sont néfastes". Dans une copia de première, on peut lire le jugement suivant: "Les gens sont inconscients, c'est quand tout va le plus mal qu'ils organisent des fêtes". Selon le

cas, le goût de la fête, qui est une des données essentielles du caractère latino-américain ("ils ont la musique dans la peau"), est liée soit à l'amour de la musique, soit à la misère. Danse, fêtes, carnaval sont causes ou oublis de la misère, témoignages de vitalité ou de paresse. On est souvent plus indulgent pour les tribus indiennes primitives qui "refusent la civilisation". Une réflexion sur le niveau de vie en Amérique latine met souvent en cause le rôle des Etats-Unis, d'une façon plus ou moins confuse, à moins qu'on ne fasse des dictateurs ou de la paresse congénitale les responsables de la misère. Enfin, il est intéressant de noter que de nombreuses copies voient dans l'Amérique latine la refuge des anciens nazis.

L'enquête a été perçue comme posant un problème moral. Certaines copies le formulent ainsi: "Pourquoi cette question? Est-ce pour se rendre compte que nous connaissons la misère qui règne en Amérique latine?". Beaucoup demandent: "Que doit-on faire pour les aider?" "Qu'est-ce que je pourrai faire, moi, plus tard, pour les aider?". Les élèves ont eu très souvent le sentiment qu'on faisait appel à leur conscience, qu'on les interrogeait sur les problèmes du tiers-monde. Une des copies y voit un piège (c'est la seule) et y répond avec violence (voir devoir, ci-joint, élève de première, malgré l'orthographe). Le plus souvent, l'exposé, parfois très naïf, des problèmes politiques et économiques et des solutions possibles reflète clairement le milieu social auquel appartient l'élève et les opinions politiques de son entourage.

Dans un devoir de première, nous avons relevé la phrase suivante: "L'Amérique est un paillasson qui appartient à tout le monde, j'espère que vous dénoncerez tout cela".

La représentation que les élèves se font de l'Amérique suscite des réactions très affectives et sollicite l'imaginaire. Les paysages font rêver mais également l'histoire précolombienne et certains élèves rêvent de découvrir des sépultures mayas inviolées. Les adolescents les plus jeunes (classe de quatrième), effrayés par ce qu'ils ont entendu dire de la violence, ont peur et ne veulent pas y aller, ou alors "juste un peu, pour visiter" mais surtout pas pour y vivre. "ce ne doit pas être drôle de vivre là-bas". Mais très vite l'exotisme l'emporte et dès la troisième, l'Amérique c'est "l'ailleurs", l'appel du voyage, la projection de leurs rêves. On aime "avec passion", on a "pour seul rêve d'y aller un jour" ou l'on est triste à la pensée qu'on ne connaîtra jamais "ce pays de rêves". L'Amérique "semeuse de rêves "nous apparaît assez clairement dans la copie déjà mentionnée, écrite par un élève qui dit ne rien savoir vraiment mais

qui rêve, à partir de bribes d'informations, à ce qu'il pourrait voir de l'autre côté de l'Atlantique.

Si l'intérêt pour l'Amérique latine a été éveillé chez de nombreux élèves par la lecture des bandes dessinées, notamment *Tintin*, par les groupes folkloriques (on connaît essentiellement les Quilapayun,[2] parfois par la lecture de romans, il est évident que leur rôle est minime comparé à celui de la télévision. Les images présentées par le petit écran s'inscrivent durablement dans la mémoire. C'est pourquoi rares sont les copies qui ne font pas allusion à la violence, aux tortures, à la répression, aux guérillas. Selon l'âge des élèves, ces images sont reçues brutalement comme un choc suscitant la peur ou entraînent une amorce de réflexion sur les causes, les origines de cette violence. Sur ce point précis, il faut mettre à part les copies des élèves des classes préparatoires; certes on y retrouve les stéréotypes habituels, la même ignorance dans le domaine littéraire et artistique, mais la réflexion sur les problèmes politiques et économiques est beaucoup plus élaborée. Presque tous les élèves semblent attendre des enseignants des explications complémentaires qui mettraient un peu d'ordre et de clarté dans les informations fragmentées qu'ils ont reçues. Quoiqu'il en soit, à l'évidence, l'essentiel des connaissances dans le domaine politique vient de la télévision, même si on juge parfois l'information insuffisante: "On n'en parle pas assez". Un devoir souligne: "On ne nous parle pas des disparitions en cours" ou encore "je ne dirai rien car on ne doit pas parler de politique dans un devoir."

La cinéma, en particulier le film "Missing", a laissé un souvenir profond; les films que propose "Connaissance du monde" sont généralement bien reçus, bien compris, mais il n'en va pas de même pour certains films documentaires ou reportages qui s'attachet à un certain aspect de la réalité latino-américaine et qui entraînent une généralisation hâtive. Certaines phrases lues dans des copies de quatrième ou de troisième ne s'expliquent que par cela. Ainsi "les Latino-américains mangent de la terre", "ils jouent de la musique en tapant sur des bidons car ils n'ont pas d'instruments perfectionnés", "ils accusent leurs hôtes de la sécheresse". On retrouve, très vif aussi, le souvenir d'un reportage sur la violence à Rio et le métier de "ramasseur de cadavres".

Comparé à l'abondance et à la force de ces images, l'apport de

[2] "Quand on écoute leur musique mélodieuse, on s'imagine sur les hauteurs andines en train de regarder le condor voler majestueusemente".

l'enseignement semble négligeable et certaines copies en font clairement le constat.

Il pourra sembler paradoxal qu'après avoir exposé longuement les erreurs, les ignorances, les idées reçues que nous avons relevées dans la plupart des copies, nous tirions néanmoins de cette enquête une conclusion, tout compte fait, positive. Certes nous avons vu se dessiner une Amérique insolite, falsifiée mais il n'en demeure pas moins que l'Amérique existe dans l'imaginaire des élèves. L'interrogation qu'elle suscite, même si parfois elle est naïvement formulée, doit être écoutée avec attention, sans ironie; elle demande une réponse. Peut-être, semblable enquête sur un autre continent n'aurait pas éveillé autant d'intérêt. Le terrain est favorable, reste à le cultiver.

Comment concilier l'exigence des programmes scolaires et la demande des enfants: mieux connaître, comprendre l'Amérique latine? Il serait souhaitable, par ailleurs, que cette connaissance ne soit pas réservée aux seuls élèves hispanisants; ne peut-on envisager qu'un professeur se charge de coordonner toutes ces informations éparses, que l'on puisse ménager un temps, un lieu de réflexion où l'on jouerait pleinement la carte de l'interdisciplinarité?

Dans cette perspective, un enseignant quelque peu formé à la discipline comparatiste pourrait collaborer avec ses collègues hispanistes, géographes, historiens pour une connaissance moins fragmentée, moins fantaisiste du continent latino-américain, sans pour autant qu'il ne cesse d'être cette terre "semeuse de rêves" dont parlait Valery Larbaud.

ACTITUDES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA DE LA UNAM HACIA EXTRANJEROS QUE HABLAN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Por Franca BIZZONI *
Margarita ORDAZ **

I. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se describe en este informe se refiere a una investigación teórico-empírica más amplia situada en el área de la etnografía de la comunicación, y tiene como objetivo verificar la receptividad de hablantes extranjeros por la comunidad de la UNAM, considerando sólo las facultades dentro de la Ciudad Universitaria.

La investigación consiste básicamente en elicitar juicios valorativos sobre el habla en español de extranjeros, mediante la aplicación de un cuestionario de escalas bipolares (técnica del diferencial semántico) y de un cuestionario de preguntas abiertas para complementar la información del diferencial semántico y justificar las evaluaciones dadas por los jueces.

La aplicación de la técnica del diferencial semántico se ha utilizado con frecuencia en estudios para medir cuantitativamente actitudes hacia el habla, realizados sobre todo en Canadá, Estados Unidos y México en el campo del bilingüismo y de dialectos de una misma lengua. Este estudio tiene el propósito de ampliar el campo experimental al español hablado como lengua extranjera, considerando éste como el objeto-estímulo que suscita ciertas reacciones, inconscientes y subjetivas (actitudes).

Para verificar el objetivo propuesto se plantea la hipótesis que los trabajadores (académicos y no académicos) de las facultades de Ciudad Universitaria exteriorizarán sus juicios estereotipados sobre los extranjeros, estimulados únicamente por el habla de éstos.

* Facultad de Filosofía y Letras, CELE, UNAM.
** CCH, UNAM.

Para ello, cuatro extranjeros (un alemán, un francés, un italiano y un norteamericano), grabaron una descripción oral espontánea de tarjetas postales, la cual será llamada texto. La cinta grabada fue escuchada por los jueces, quienes calificaron las diferentes hablas de acuerdo con sus criterios, mediante los dos cuestionarios.

Este informe se refiere sólo a la fase piloto del experimento, que se está realizando con el fin de averiguar si la investigación en proceso está bien planteada. Durante esta etapa se han analizado únicamente los siguientes aspectos:

a) Del universo observado, se ha considerado sólo a los profesores de tiempo completo de las facultades de Ciencias Químicas y de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

b) Las escalas del Diferencial Semántico D.S. se han agrupado en "factores", que representan las cuatro hipótesis planteadas, las cuales se describen más adelante. De estos factores, se han analizado sólo el de "competencia", entendido éste como un sentimiento de peligro para el puesto de trabajo, y el de "malinchismo", entendido éste como una actitud ambigua y contradictoria frente a los extranjeros.

c) En cuanto al análisis de los resultados, se han tomado en cuenta las evaluaciones relativas a los hablantes norteamericano y francés, aun cuando los jueces fueron sometidos al estímulo completo.

d) De los dos cuestionarios, se ha aplicado un análisis estadístico preliminar al del D.S., sin tomar en cuenta todavía los juicios sobre la calidad del habla de los dos informantes, extraídos del cuestionario abierto.

Finalmente se reportan estos resultados y se da una interpretación tentativa.

Por último, debemos insistir en que este trabajo es modesto y tentativo: al presentarse a la consideración de los estudiosos, tendrá la virtud de una interrogación —aunque propuesta con todo rigor— más que de una afirmación, basada en realidades indiscutiblemente científicas.

II. SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la elaboración de la investigación se han revisado los estudios que sobre la conciencia lingüística y las actitudes han realizado varios investigadores (*cfr.* Lambert, Labov, Fishman, Oller, Muñoz, etcétera).

1. *Conciencia lingüística*

La conciencia lingüística ha sido definida por diferentes autores de varias maneras. Francisco Lage, de Brasil, ha formulado la siguiente definición que parece adecuada para los fines de este trabajo:

> La conciencia lingüística es el reflejo de la propia lengua, en cada hablante y en cada grupo de habla, en virtud del cual el individuo y la comunidad se disponen en un abanico de actitudes, que van desde el conservadurismo atávico de la norma, hasta su utilización como instrumento de lucha contra todo lo ajeno, por la búsqueda permanente de la cohesión de la nacionalidad. La lengua, ella misma, es conciencia: reflejo de la materia, se constituye como una cuadrícula para la interpretación de toda la realidad del mundo y la sociedad.[1]

2. *Concepto de actitud*

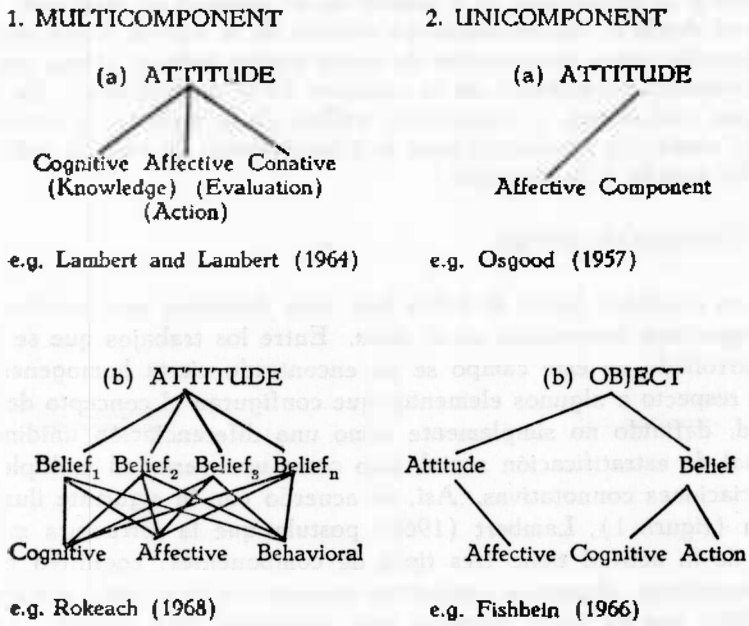
Las actitudes hacia el habla han sido definidas por muchos investigadores interesados en el tema. Entre los trabajos que se han desarrollado en este campo se ha encontrado cierta homogeneidad con respecto a algunos elementos que configuran el concepto de actitud, definido no simplemente como una diferenciación unidimensional de estratificación social, sino como una variedad múltiple de asociaciones connotativas. Así, de acuerdo con la siguiente ilustración (figura 1), Lambert (1964) postula que la estructura múltiple de la actitud tiene tres tipos de componentes: cognitivo o de conocimiento, afectivo o evaluativo, connativo o de acción. Rockeach (1968), por su parte, propone una estructura más compleja compuesta en principio por un sistema de creencias; cada creencia, asimismo está compuesta por componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento.

Por el contrario, Osgood (1957) y Fishbein (1966) consideran que las actitudes tienen un solo componente unitario, pero este último distingue entre actitud y creencia. Afirma que la actitud comprende únicamente el componente afectivo, mientras que la creencia contiene los componentes cognitivos y connativos.

En otras palabras... "el término actitud designa un estado o disposición psicológica adquirida y organizada a través de la pro-

[1] F. Lage, trabajo semestral para la Maestría en Lingüística Aplicada. U.A.C.P. y P. UNAM (no publicado, 1980).

ATTITUDE STRUCTURE: Four Views



(FIG. 1)

(Tomada de *Anthropological Linguistics*, vol. 12 núm. 5, Indiana University, 1970).

pia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos y situaciones."[2] La actitud se diferencia de la opinión porque ésta representa una posición mental consciente, mientras que en la actitud hay un predominio del componente afectivo. Consecuentemente, las actitudes, en cuanto construcciones hipotéticas, sólo se pueden medir *indirectamente* infiriéndolas de las expresiones verbales recolectadas mediante el uso de algún instrumento de medición.

Una de las técnicas más usadas en esta área es la "matched-guise Technique", desarrollada por Wallace Lambert y un grupo de estudiantes en la McGill University de Montreal, quienes pretendían investigar sistemáticamente las impresiones estereotipadas o las evaluaciones preformadas que tienen miembros de un grupo social hacia representantes de un grupo contrastante.

III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. *Preguntas experimentales*

Este experimento pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué impresiones afectivas provoca en un escucha mexicano el habla de diferentes extranjeros hablando español?

b) ¿Cómo se organizan estas impresiones en conjuntos multidimensionales estereotipados (actitudes) de acuerdo con el sexo, con su experiencia profesional y con su estrato social?

2. *Hipótesis*

De las preguntas anteriores se pueden desprender varias hipótesis. Para desarrollar este trabajo se formularon las siguientes, de manera intuitiva:

a) Los mexicanos manifestarían un cierto grado de malinchismo.

b) Percibirían el aprecio o el menosprecio por parte de los extranjeros.

c) Captarían su grado de integración.

d) Sentirían amenazado su puesto de trabajo.

[2] Ezequiel Ader - Egg, 1971, p. 142.

a) Malinchismo

La Malinche (Malintzin o Doña Marina) es un personaje histórico. Presenta, en la historia emocional mexicana, la doble faz, ambigua y a veces contradictoria, del mito. Personifica la humillación del pueblo y la sumisión de su historia, frente al extranjero dominador y conquistador. Pero es también la madre gloriosa de una nueva estirpe, que emerge justamente de su seno, en un acto de lúcida intrepidez.

A la luz de este signo, en este trabajo se trata de verificar si los profesores universitarios entrevistados tendrán, frente a los extranjeros, una actitud ambigua y contradictoria.

b) Aprecio/menosprecio

Un dato que es como el reverso del precedente, sería el aprecio o menosprecio que, según la conciencia mexicana, manifiestan los extranjeros hacia la cultura del país por su manera de hablar, expresándose en la lengua de la comunidad.

c) Integración

El arraigo o la integración de esa comunidad puede asimismo conocerse por el habla. Generalmente se piensa que el habla del extranjero se acerca a la norma de la comunidad en que vive de acuerdo con su grado de integración a la misma.

d) Competencia en el puesto de trabajo

Los mexicanos temen que los extranjeros que cambien su país por México, amenacen su propia seguridad. Es decir, sienten que una persona supuestamente más preparada los puede desplazar de su puesto.

Como se dijo anteriormente, la investigación está en proceso y para este trabajo se han evaluado únicamente dos de las cuatro hipótesis planteadas anteriormente. Esto es, la que se refiere al malinchismo y la referente a la competencia en el campo de trabajo. En estas hipótesis, las variables independientes que se manejan son:

a) el habla de los extranjeros.

b) el sexo de los jueces.
c) el lugar de trabajo de los jueces.

a) Para los fines de este trabajo el "habla" se define con base en los siguientes parámetros:

- Presencia de acento extranjero en español, por medio del cual se podría reconocer su nacionalidad.
- Manejo de las estructuras sintácticas y del léxico en un nivel funcional.

b) Incluye ambos sexos: masculino y femenino.

c) El lugar de trabajo. En este caso son las facultades a las cuales pertenecen los profesores entrevistados (jueces), Facultad de Ciencias Químicas y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En esta fase de la investigación se han relacionado como variables dependientes: el sentimiento de malinchismo y la competencia en el campo de trabajo. Sin embargo, la investigación pretende analizar también las otras hipótesis mencionadas anteriormente, tomando en consideración un universo más amplio que incluye otras facultades, así como trabajadores universitarios representativos de otros estratos sociales. Con esto se intenta comprobar si y en qué medida, el lugar de trabajo de los jueces, el sexo y el estrato social considerados como variables independientes, tienen una relación funcional con las variables dependientes que se han planteado.

3. *Sujetos*

Se tomaron como sujetos de este experimento a trabajadores universitarios con las siguientes características:

a) Mexicanos, de padres mexicanos;
b) De ambos sexos (es decir, hombres y mujeres);
c) Profesores de tiempo completo, con escolaridad mínima licenciatura, y trabajadores administrativos de base, con escolaridad máxima de nivel secundaria;
d) Entre los 25 y los 45 años de edad aproximadamente, considerando entre estos límites a la población económicamente activa.

4. *Estímulo*

El estímulo consiste en una serie de grabaciones en español por parte de cuatro hablantes extranjeros: un alemán, un francés, un italiano y un norteamericano.

De acuerdo con otros trabajos en el campo de las actitudes hacia el habla, el estímulo no es lo que juzga el juez, es sólo un episodio de la metodología que se incluye para provocar una serie de actitudes y no para que se hable de él solamente.

Para evitar que el efecto experimental se contaminara con variables a las cuales no se ocupa este estudio, se decidió controlar, dentro de lo posible, el efecto de estos parámetros:

a) Sexo. Sólo masculino.

b) Nivel de dominio de la lengua. Un nivel del español oral suficientemente comprensible, a nivel de comunicación, pero de ninguna manera "perfecto".

c) Nivel cultural profesional. Profesionista.

d) Estado civil. Casados, con cónyuge de la misma nacionalidad o que vivieran solos.

5. *Texto (muestra estímulo)*

Un elemento importante de este tipo de investigaciones es el texto oral formulado por los informantes, que serviría como objeto de juicio para los jueces. La muestra estímulo debe ser homogénea en cuanto a contenido y "neutra" en cuanto a no revelar posiciones ideológicas muy marcadas (fuertes) y a no incluir comentarios personales. Tratando de conseguir estas características se decidió pedir a los hablantes que describieran algunas tarjetas postales de la ciudad de México. Las grabaciones se hicieron en ambientes diferentes pero en situaciones idénticas, controladas por el mismo entrevistador y mediante una pequeña grabadora portátil. Para evitar el error constante que produciría en las cuatro descripciones un mismo orden de presentación de las imágenes, las tarjetas se organizaron cada vez en una sucesión distinta. Aunque no se limitó la duración en tiempo de las descripciones, se editó luego una muestra estímulo de tres minutos aproximadamente por cada hablante y se prepararon cuatro grabaciones en las cuales cada uno ocupa un lugar distinto, con el fin de controlar el efecto debido a la administración del estímulo.

6. *Instrumentos de medición*

Basándonos en la literatura existente sobre la medición de actitudes, en este estudio se utilizan un test de D. S. y un cuestionario de preguntas abiertas.

El D. S., introducido por Osgood en los años cincuenta como método de medición psicológica, se fundamenta en la concepción del juicio valorativo como un espacio semántico delimitado por dos términos polares, dentro del cual se ubica el concepto-estímulo. Esto sugiere que el significado del signo objeto de juicio está formado por las variables contenidas entre la escala bipolar y permite medir grados de calificación de un extremo negativo a otro positivo, pasando por un espacio neutro. Aquí se utiliza el D. S. tomando como signo el habla de cuatro extranjeros para obtener respuestas que nos delaten el significado subjetivo de lo que ellos representan en la conciencia de los mexicanos, que se han formado una idea del extranjero con base en experiencias vividas, opiniones oídas, contactos, etcétera. Todo esto aflora a su conciencia y se manifiesta en juicios de valores.

El test de D. S. utilizado para este estudio contiene doce escalas bipolares, cada una dividida en cinco espacios y agrupadas para que pueda revelarse el perfil del hablante en cuanto a personalidad, manejo del español, posibilidades económicas y capacidad de integrarse en la sociedad mexicana (ver anexo 1).

Esta técnica de medición presenta ciertos aspectos controvertibles, siendo el mismo investigador el que construye los espacios semánticos de las escalas, con consecuencias peligrosas, tales como:

a) Los juicios de valor no son emitidos por medio de una expresión verbal, sino por medio de una marca, perdiéndose ciertas valoraciones importantes;

b) Control unilateral por parte del investigador de los espacios semánticos y consecuentemente limitación en la variedad de juicios emitidos por el juez;

c) Con este instrumento se miden las actitudes solamente en forma superficial, sin poder llegar a percibir las razones que sustentan los prejuicios y estereotipos.

Con el fin de reducir los inconvenientes presentados por el método del D. S., sobre todo en lo que se refiere a las limitaciones impuestas a los jueces, se usa también un cuestionario abierto que trata de afinar y al mismo tiempo de ampliar el perfil del hablante extranjero, verificando eventuales contradicciones y justificaciones (ver anexo 2).

7. *Procedimiento de registro*

Cada juez escucha la muestra estímulo de cada extranjero una

primera vez y contesta el cuestionario número 1 (D. S.). Sus calificaciones se reportan en la casilla correspondiente. Después de completar los cuestionarios relativos a los cuatro informantes, el juez los vuelve a escuchar, esta vez sin interrupciones, comparando uno con otro y contestando a las preguntas del cuestionario número 2. Las respuestas se graban para su evaluación posterior.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Siendo ésta una investigación piloto y en proceso, se presentan aquí sólo resultados parciales relativos a las dos hipótesis que se han denominado "malinchismo" y "competencia en el campo de trabajo".

Para poder realizar el análisis estadístico de los resultados, se agruparon en factores las escalas del D.S. que se consideran homogéneas en cuanto a la actitud que se pretende medir. Así el factor "competencia en el campo del trabajo", queda conformado por las escalas:

1.1. Simpático/chocante.
1.2. Es de confiar/no es de confiar.
1.3. Trabajador/flojo.
1.4. Muy inteligente/poco inteligente.
3.1. Tiene estudios profesionales/no tiene estudios.
3.2. Es jefe/tiene un puesto sin importancia.
3.3. Gana más dinero que usted/gana menos dinero que usted.
3.4. Le va a ir bien en México/le va a ir mal.
4.3. Contribuye al progreso de México/no contribuye al progreso de México.

El factor "lenguaje" resulta de los items:

2.1. Se da a entender bien/no se entiende.
2.2. Pronuncia muy bien/pronuncia muy mal.
2.3. Habla buen español/habla un español corriente.
2.4. Tiene un vocabulario variado/tiene poco vocabulario.

El factor "malinchismo" está formado por todas las escalas del grupo 1 y del grupo 3, más la 4.1 (vive con lujo/modestamente) y la 4.3 (contribuye al progreso de México/no contribuye).

En seguida se asignaron valores a las calificaciones de cada es-

cala para que ninguna quedara anulada en el momento de sumar los valores de cada factor:

D. S.	+2	+1	0	—1	—2
Valor Asignado	5	4	3	2	1

A continuación se sumaron todas las calificaciones asignadas por cada juez a los items de cada factor relativos al norteamericano y al francés. Se calculó el grado de correlación entre el factor "lenguaje" y el factor "competencia", el cual resultó de .78 para el norteamericano y de .58 para el francés.

De la misma forma se calculó el grado de correlación entre el factor lenguaje y el factor malinchismo, resultando de .75 para el norteamericano y .56 para el francés.

Estos datos permiten deducir la existencia de una relación funcional entre los factores correlacionados, aunque no indiquen causalidad.

Por otro lado, se aplicó la prueba "T" de nivel de significancia a los diferentes factores para verificar si la variable independiente (el habla de los extranjeros) tuvo un efecto sobre las variables dependientes (la competencia en el trabajo y el sentimiento de malinchismo). Estas pruebas dieron los siguientes resultados:

Para el factor "competencia", 3.70 para el norteamericano (significativa al 1% con 11 grados de libertad) y 7.79 para el francés (significativa al 1% con 11 grados de libertad). La resultante "T" para el factor "malinchismo", relativa al norteamericano fue de 3.46 y la relativa al francés fue de 8.12, ambas significativas al 1% con 11 grados de libertad.

Los resultados anteriores permiten comprobar las dos hipótesis tomadas en consideración.

Asimismo se quiso comprobar si las variables independientes "sexo" y "lugar de trabajo de los jueces", tenían una relación significativa con las mismas variables dependientes. Las diferentes pruebas "T" dieron los siguientes resultados:

FACTOR COMPETENCIA

Jueces	*Norteamericano*	*Francés*
Hombres	1.43 ($p=5\% > 1.43/\phi 5$)	4.90 ($p=1\% < 4.90/\phi 5$)
Mujeres	3.08 ($p=2.5\% < 3.08/\phi 5$)	7.34 ($p=1\% < 7.34/\phi 5$)
Fac. Ciencias Q.	4.24 ($p=1\% < 4.24/\phi 5$)	4.44 ($p=1\% < 4.44/\phi 5$)
Fac. Ciencias Pol.	1.09 ($p=5\% > 1.09/\phi 5$)	6.58 ($p=1\% < 6.58/\phi 5$)

FACTOR MALINCHISMO

Jueces	*Norteamericano*	*Francés*
Hombres	1.67 ($p=5\% > 1.67/\phi 5$)	5.37 ($p=1\% < 5.37/\phi 5$)
Mujeres	3.33 ($p=2.5\% < 3.33/\phi 5$)	7.52 ($p=1\% < 7.52/\phi 5$)
Fac. Ciencias Q.	5.07 ($p=1\% < 5.07/\phi 5$)	4.55 ($p=1\% < 4.55/\phi 5$)
Fac. Ciencias Pol.	1.43 ($p=5\% > 1.43/\phi 5$)	7.06 ($p=1\% < 7.06/\phi 5$)

De los cuadros anteriores se puede deducir, con respecto a la variable "sexo", que los hombres no manifiestan sentimientos de competencia en el campo de trabajo, ni de malinchismo frente al norteamericano; en cambio, muestran estas actitudes frente al francés.

Por otro lado se observa que los resultados de las pruebas "T" de nivel de significancia relativas a las mujeres dieron resultados significativos en ambos casos (no obstante que la calificación hacia el habla del norteamericano fue de 42% aproximadamente y la del francés de 73% aproximadamente), lo que puede indicar que las mujeres entrevistadas expresaron sentimientos de competencia en el trabajo y malinchismo más fuertes que los hombres.

Repecto a la variable "lugar de trabajo", los resultados comprueban que los profesores de la Facultad de Ciencias Químicas manifestaron que sienten el peligro de la competencia extranjera, tanto en relación al norteamericano, como en relación al francés.

Diferentemente, el grupo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales demostró que el norteamericano no representa peligro significativo en el puesto de trabajo, en tanto que el francés podría representar una amenaza para su seguridad.

V. DISCUSIÓN

Los resultados anteriores coinciden con los de otras investigaciones en la misma área, en el sentido de que verifican que las actitudes afloran en los jueces, cuando éstos son expuestos al estímulo del habla.

Una posible interpretación de la ausencia de sentimientos de peligro y malinchismo respecto al norteamericano en los hombres podría ser que su habla fue calificada no suficiente para fines de comunicación (32%). En cambio las calificaciones positivas hacia el habla del francés (73%) suscitaron en ellos las actitudes antes mencionadas. Por otro lado, a pesar de las diferencias sustanciales de las calificaciones hacia el habla de los dos extranjeros dadas por las mujeres (42% aproximadamente al norteamericano y 73% aproximadamente al francés), se podría decir que su actitud obedece probablemente a la situación social, económica y psicológica de la mujer en México ya que a la competencia masculina a que están acostumbradas, se añade la de los extranjeros vistos como superiores, tal y como lo demuestran los resultados relativos al factor malinchismo.

En cuanto a los resultados no significativos del subgrupo Ciencias Políticas,[3] podrían deberse al hecho de que los profesores de esta facultad, por su formación profesional, experiencia y por su predisposición caracterológica, tienden a ser más críticos y menos vulnerables frente a mitos sociales. Sin embargo, se podría decir tentativamente, que consideran al francés como un profesional bien preparado en su área y probablemente mejor que ellos. Consecuentemente, lo perciben como una amenaza para su puesto de trabajo.

Cabe recordar, sin embargo, que el "habla" de los extranjeros tiene dos funciones en este estudio: por un lado es el estímulo que permite disparar una serie de actitudes en el juez y por otro, es objeto de calificación en sí misma.

Lo que significa que los juicios de valor emitidos por los jueces son relativos al extranjero por medio de su habla, mas no sólo a ésta.

VI. CONCLUSIÓN

La realización de esta parte de la investigación nos ha permitido

[3] Ver cuadros pág. 54.

darnos cuenta de las dificultades que una investigación en el campo de la sociolingüística presenta, por ejemplo:

a) El problema del acceso a la subjetividad que incluye la relación entre elementos explícitos e implícitos de la conciencia lingüística.

b) La garantía de un control flexible del instrumento que se utiliza.

c) La dificultad de utilizar, en el análisis de los datos estadísticos, una metodología que es ajena a nuestra formación profesional.

A pesar de estas y otras dificultades, la importancia de este tipo de investigaciones reside en que permiten la apertura de la lingüística hacia el área de la comunicación social, ya que la reflexividad sobre el habla se manifiesta como un comportamiento social. Tal como se trató de demostrar en esta etapa de la investigación, los jueces, al reflexionar sobre la normatividad del habla, emiten juicios de valor que se configuran como actitudes o estereotipos sociales.

RESUMEN

Correlaciones	*Norte-americano*	*Francés*	*Alemán*	*Italiano*
Lenguaje/Competencia (todos los jueces)	.78	.58	.35	.76
Lenguaje/Competencia (hombres)	.73	.43		
Lenguaje/Competencia (mujeres)	.88	.99		
Lenguaje/Malinchismo	.75	.56	.41	.85

PRUEBAS "T" DE PROBABILIDAD

	Norte-americano	*Francés*	*Alemán*	*Italiano*
Factor competencia (todos los jueces)	3.10>1%	7.79>1%	5.5>1%	8.93>1%
Factor competencia (hombres)	1.43<5%	4.90>1%		
Factor competencia (mujeres)	3.08>2.5%	7.34>1%		
Factor competencia (C.Q.)	4.24>1%	4.44>1%		
Factor competencia (C.P.yS.)	1.09<5%	6.58>1%		
Factor Malinchismo (todos los jueces)	3.46>1%	8.12>1%		
Factor Malinchismo (hombres)	1.67<5%	5.37>1%		
Factor Malinchismo (mujeres)	3.33>2.5%	7.52>1%		
Factor Malinchismo (C.Q.)	5.07>1%	4.55>1%		
Factor Malinchismo (C.P.yS.)	1.43<5%	7.06>1%		

BIBLIOGRAFÍA

ADER-EGG, Ezequiel, *Introducción a las técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Ed. Humanitas, 1971.

AGHEYISI, Rebecca y FISHMAN, Joshua A., "Language attitude Studies. Abrief Survey of Methodological Approaches", *Anthropological Linguistics*, Indiana University, vol. 12, Nº 5, May, 1970.

DÍAZ GUERRERO, Rogelio y SALAS, Miguel, *El diferencial semántico del idioma español*, México, Trillas, 1975.

FRASER, Bruce, "Some 'unexpected' reactions to various American-English Dialects", en Fasold, Shuy, *Language Attitudes. Current trends and prospects*, Georgetown University, 1973.

LABOV, William, *The social stratification of English in New York City*, Washington: Center for Applied Linguistics, 1966.

LAMBERT, W. E. *Language, Psychology and Culture*, Stanford, California, Stanford University Press, 1967.

MUÑOZ, Héctor, *Actitudes hacia algunos dialectos sociales en un sector de la ciudad de México*, julio, 1977. (No publicado.)

OSGOOD, Suci, Tannenbaum, *The measurement of meaning*, Urbana: University of Illinois, Press, 1957.

ROBSON, Coll, *Experiment, Design and Statistics in Psychology*, London, Penguin Books, 1977.

SHUY, Roger, "Stereotyped Attitudes of Selected English Dialect Communities", en Shuy Fasold. *Language Attitudes. Current Trends and Prospects*, Georgetown University, 1973.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET DE LA CIVILISATION LATINO-AMÉRICAINES DANS LES UNIVERSITÉS FRANÇAISES

Par Jacqueline Covo *
Claude FELL **

Bien que d'implantation relativement récente dans l'université française, l'enseignement du latino-américain -c'est-à-dire de la civilisation et de la littérature latino-américaines- connaît aujourd'hui une expansion spectaculaire et indiscutable, même s'il rencontre un certain nombre d'obstacles communs à l'enseignement actuel des disciplines littéraires dans nos universités.

De l'enquête commencée en 1983 par Jacqueline Covo et moi-même, et prolongée en 1984, il ressort tout d'abord que l'enseignement du latino-américain est présent dans toutes les universités françaises disposant d'un département d'études ibériques, que ce soit une UER à part entière ou une section intégrée à une UER pluridisciplinaire. Dans le meilleur des cas, la présence d'enseignements consacrés à l'Amérique latine se manifeste depuis la première année du premier cycle jusq'au DEA, en passant par la maîtrise et la préparation des concours nationaux de recrutement (CAPES et agrégation d'espagnol). Rappelons qu'à propos de ces concours, depuis plus de vingt ans, une question de littérature hispano-américaine, ayant parfois des implications historiques ou sociologiques, figure obligatoirement dans les programmes nationaux de ces concours. Mais remarquons aussi que, pour ce qui est de l'agrégation, la question hispano-américaine est traditionnellement minoritaire (elle ne représente qu'un quart du programme), à côté des questions purement espagnoles, ce qui reflète une tendance générale dans l'enseignement supérieur français, même si cette tendance à la suprématie de l'espagnol sur le latino ou l'hispano-amé-

* Université de Haute-Bretagne (Rennes II).
** Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

ricain tend aujourd'hui à s'estomper, au moins au niveau des cursus des premier et second cycles.

I. LES PROGRAMMES

Aux trente réponses sur les trente-neuf universités consultées obtenues lors de notre enquête de 1983 sont venues s'ajouter une quinzaine de réponses à une nouvelle demande d'information adressée à nos collègues américanistes en 1984 par Jacqueline Covo et par moi-même. De ces réponses, il ressort que l'enseignement du latino-américain dans les universités se structure selon un schéma global qui va du général au particulier, même si la diversité régnant dans ce domaine est infinie et réclamerait sans aucun doute une coordination au niveau national.

Disons pour simplifier qu'au niveau du premier cycle (les deux premières années d'université après le baccalauréat), l'Amérique latine est présente dans les cursus sous forme de cours généraux consacrés à des questions d'histoire, de géographie, d'histoire des idées, des notions d'économie, de sociologie et d'ethnologie, le tout regroupé sous le terme générique de "civilisation". En règle générale, de nombreux cursus de premier cycle comportent une question intitulée "Civilisation de l'Amérique latine contemporaine (XIXe et XXe siècles)", qui figure à l'intérieur d'une unité de valeur où elle est couplée avec une question sur la civilisation de l'Espagne contemporaine, ou bien elle occupe à elle seule une unité de valeur, cette seconde option devenant dominante.

Ces cours sont en quelque sorte des introductions, plus ou moins détaillées, en français ou en espagnol, aux réalités sociales, politiques, économiques et culturelles de l'Amérique latine d'aujourd'hui. L'angle d'approche est en général continental et synthétique. Ils sont parfois complétés par des travaux dirigés -où la participation des étudiants est plus grande- portant sur un (ou deux) pays particuliers, pris à titre d'exemple et d'illustration du cours général. Dans les bibliographies destinées aux étudiants reviennent des ouvrages comme *Historia contemporánea de América latina*, de Tulio Halperin Donghi; *Las venas abiertas de América latina*, d'Eduardo Galeano; *Les vingt Amériques latines*, de Marcel Niedergang ou Amérique latine; *Structures sociales et institutions politiques*, de Jacques Lambert. Dans la pratique, ces cours se heurtent à un double obstacle: épistémologique, d'abord, dans la mesure où un certain nombre d'étudiants n'ont jamais été mis en contact auparavant avec

la problématique complexe qui sous-tend l'enseignement de la civilisation; linguistique, ensuite, les étudiants ignorant fréquemment le vocabulaire se rapportant aux problèmes évoqués.

Néanmoins, l'enseignement de la civilisation hispano-américaine et brésilienne devient une règle générale dans le premier cycle actuel des études hispaniques. Ainsi, pour prendre quelques exemples concrets, l'Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle propose-t-elle en 1984-1985 une unité de valeur de première année intitulée: "Initiation à la civilisation de l'Amérique latine contemporaine", comportant un cours général (en espagnol) intitulé: "Les changements dans la structure économique et socio-politique de l'Amérique latine depuis 1880" et des travaux dirigés portant sur les "Aspects du processus de militarisation en Amérique latine: Bolivie et Uruguay", étudiés à travers deux anthologies polycopiées réalisées par les enseignants responsables de cette unité de valeur. Pour sa part, l'Université d'Aix (Université de Provence) propose une "Introduction à la civilisation de l'Amérique latine" qui repose sur un double programme: "México, América Central y las Antillas" et "Sud América: de la Independencia a nuestros días", comportant pour l'essentiel une approche géographique, historique, socio-économique et socio-politique des réalités latino-américaines; d'autre part, dans le cursus de Tours (Université François Rabelais), on trouve également deux questions: "Amérique coloniale: structures économiques" pour la 1ère Année et "Villes et campagnes en Amérique latine", pour la 2e Année du DEUG; enfin, plusieurs universités -comme l'Université de Picardie- proposent un enseignement plus spécialisé sur l'Amérique latine pour les étudiants de la filière "Langues etrangères appliquées" (LEA) et portant spécifiquement sur l'économie et les institutions latino-américaines.

La même type d'approche, orienté vers une initiation, se retrouve pour ce qui est de la littérature hispano-américaine contemporaine. En ce qui concerne les deux premières années du DEUG, les universités proposent donc des questions relativement générales sur la littérature et la civilisation latino-américaines, l'ordre chronologique étant tantôt respecté tantôt inversé: la première année est consacrée à l'Amérique latine contemporaine, la seconde à l'Amérique coloniale, ou bien l'inverse. Ce programme comprend aussi l'étude détaillée d'oeuvres, de pays ou de phénomènes précis (régimes militaires, révolution mexicaine ou cubaine, réformes agraires, intégration et exclusion des groupes indigènes, rapports inter-ethniques, etc...), étude qui sera approfondie au niveau de la licence. La

littérature est assez souvent abordée à travers des recueils de textes constitués par les collèges eux-mêmes et à usage interne, pour pallier à la cherté actuelle des livres latino-américains vendus en France ou à la difficulté qu'ont les étudiants à se les procurer en province. Ainsi les anthologies sont-elles utilisées dans les Universités de Nice, Paris III, Grenoble, Reims, Aix, etc. A ce niveau, l'enseignement porte sur deux points essentiels: une initiation méthodologique à l'étude des textes et une prise de contact avec la littérature contemporaine, voire, dans certains cas, avec les chroniqueurs et la littérature coloniale.

L'éventail des oeuvres littéraires abordées -souvent utilisées également comme illustration des problèmes socio-économiques et sociopolitiques évoqués par ailleurs- est extrêmement large. Nous avons relevé, au hasard des programmes qui nous sont parvenus: Alejo Carpentier, *Los pasos perdidos* (Lille III); *Huasipungo*, de Jorge Icaza et *El tamaño del infierno*, de Arturo Azuela pour Dijon; Isabel Allende, *La casa de los espíritus* (Perpignan); Neruda, *Confieso que he vivido;* Ciro Alegría, *Los perros hambrientos* et Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada* (Pau); Miguel Ángel Asturias, *Viento Fuerte* (Bordeaux III); Pablo Neruda, *Canto general* (Caen et Le Mans); José Maria Arguedas, *Los ríos profundos;* Alejo Carpentier, *El recurso del método* et Carlos Fuentes, *La muerte de Artemio Cruz* (Montpellier); Rosario Castellanos, *Oficio de tinieblas;* Carlos Fuentes, *La región más transparente* et Alejo Carpentier *Los pasos perdidos* (Tours), etc... De cette liste volontairement tronquée, deux observations se dégagent: 1° la littérature latino-américaine est utilisée comme un vaste réservoir et on peut dire que tous les grands auteurs contemporains sont présents dans la liste globale, avec néanmoins une prédilection pour les écrivains posant dans leurs oeuvres des problèmes en rapport avec l'exclusion ou l'intégration des minorités ethniques, noires ou indiennes; 2° dans ces programmes (en général renouvelés tous les deux ans) on remarque parfois un effort -qui correspond la plupart du temps aux recherches personnelles d'un enseignant local- pour introduire des oeuvres moins connues ou des oeuvres récentes. Certains écrivains reviennent fréquemment (le cas le plus évident est celui d'Alejo Carpentier), mais une volonté incontestable de renouvellement et d'actualisation se manifeste dans les programmes de ces dernières années.

Cependant, c'est surtout à partir de la licence que l'enseignement du latino-américain se spécialise et acquiert sa véritable spéci-

ficité. On constate d'ailleurs que depuis la fin des années 70, les questions de latino-américain au programme se sont affinées et précisées. Quelques exemples relevés dans les brochures des différents départements montrent un effort pour aller dans le sens soit d'une focalisation au niveau national soit d'une synthèse au niveau continental:

- le Mexique: la question de l'Autre (Conquête) et la question de l'Etre (problèmes d'identité nationale) pour Grenoble III;
- les industries culturelles dans les pays hispaniques, pour Paris VII;
- le théâtre hispano-américain (Aix);
- l'Argentine, pays d'immigration: l'impact socio-culturel et sa traduction littéraire (Paris III);
- la littérature cubaine de Marti à Guillen (Bordeaux III);
- la création littéraire et les médias: Puig, *El beso de la mujer araña* (Dijon);
- émergence du mythe de la déesse-mère (Coatlicue) dans les littératures latino-américaines contemporaines (Limoges);
- la novela del Río de la Plata: Sabato y Juan Carlos Onetti (Lyon II);
- la dictature dans le roman: Asturias et Carpentier (Nantes);
- la Conquête de l'Amérique andine: Cieza de León, *Crónica del Perú* (Paris X);
- Etats et pouvoirs en Amérique moyenne et en Amérique du Sud (Toulouse-Le Mirail, etc...).

Certains départements ne donnent pas d'intitulé général et abordent la littérature à travers l'étude exhaustive d'oeuvres particulières. C'est le cas de Nice, Tours, Perpignan, Angers, Avignon, Caen, Rouen, Pau, Rennes II, etc..., qui tentent de diversifier au niveau de la prose et de la poésie. La littérature contemporaine n'est pas la seule traitée; on note un effort de plus en plus fréquent pour inclure les chroniqueurs et la littérature coloniale dans les programmes. Il faut cependant remarquer qu'à de très rares exceptions près (Bordeaux III et Lyon II sont les seuls exemples qui nous ont été signalés) les études brésiliennes et hispano-américaines sont la plupart du temps séparées et ne coïncident pas dans un même enseignement, ce qui correspond à la dichotomie, à l'intérieur de l'hispanisme français, entre l'espagnol et le portugais, même si les enseignants des deux langues se retrouvent fréquemment à l'intérieur des mêmes départements.

Enfin, il faut également souligner qu'actuellement un gros effort

est fait dans les différentes universités ayant une filière LEA pour y développer des enseignements traitant spécifiquement des problèmes économiques, politiques et sociaux de l'Amérique latine. Mais, comme pour l'enseignement de l'espagnol dans cette filière, les départements se heurtent au problème de recrutement d'enseignants qualifiés dans ces matières, c'est-à-dire ayant reçu une formation autre que celle traditionnellement dispensée dans les universités.

II. PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, lors des Etats généraux de la recherche et de l'enseignement sur l'Amérique latine en France, qui se sont tenus à Paris du 27 au 29 mai 1983, certains collègues sont intervenus pour demander qu'une certaine pluridisciplinarité et interdisciplinarité soit la règle des enseignements centrés sur l'Amérique latine; il est vrai que le cloisonnement régnant à l'intérieur de l'université française et entre l'université et les organismes de recherches fait que bien souvent les rapports entre littéraires et civilisationnistes d'une part, historiens, économistes, sociologues, géographes, ethnologues, d'autre part, sont difficiles ou même inexistants. De plus, bien qu'on assiste -d'autres intervenants à ce Colloque en ont parlé ou en parleront- à un essor incontestable des prises de contact livresques, filmiques ou audio-visuelles avec l'Amérique latine dans l'enseignement secondaire français, beaucoup de choses restent à faire dans ce domaine et la plupart des étudiants que nous accueillons sont totalement ignorants (ou presque) des réalités continentales. Il faut d'ailleurs remarquer à ce propos que dans le cadre de la formation permanente destinée aux enseignants du secondaire et mise aujourd'hui en place dans de nombreuses universités, des recyclages sur la littérature, l'histoire, les problèmes socio-économiques, la culture de l'Amérique latine contemporaine sont proposés et répondent en général à une très forte demande, comme le prouvent des informations fournies sur ce plan par les Universités de Rennes II, Tours, Paris III et IV, etc...

Tout ceci pose une question fondamentale, résolue de façon encore trop empirique ou fragmentaire dans nos cursus: l'enseignement du latino-américain doit-il être global et de portée continentale? Doit-il embrasser l'ensemble des 20 pays? N'aurait-on pas intérêt à mettre en valeur les particularismes de zones géographiques, économiques et culturelles comme les Caraïbes, les pays du Cône Sud, les pays andins, la Méso-Amérique? Inversement, n'aurait-on pas inté-

rêt à généraliser certaines expériences, tentées par exemple à Paris VIII ou à Toulouse-Le Mirail, d'enseignement des langues amérindiennes, voire des créoles caraïbes? Tout ce secteur reste encore à explorer et à développer.

En fait, pour toutes ces questions, nous butons contre un problème de moyens et d'effectifs, ainsi que sur un problème de répartition des tâches à l'intérieur des différents départements: alors que l'enseignement universitaire de la civilisation et de la littérature espagnoles distingue entre spécialistes du moyen-age, du Siècle d'Or, des Lumières, du XIXe siècle et de l'Espagne contemporaine et actuelle, les américanistes français doivent souvent être capables indistinctement -à quelques très rares exceptions près- de traiter une question de littérature péruvienne ou de civilisation mexicaine, un récit de chroniqueur ou l'étude d'un roman, d'un recueil de poèmes ou de contes du XXe siècle. Etre américaniste, c'est encore trop souvent être disponible pour tout sujet en rapport avec le continent dans son ensemble ou avec un pays qui n'est pas forcément celui sur lequel l'enseignant mène ses recherches. Il est évident que l'américanisme français ne prendra sa mesure véritable que lors qu'il se composera de mexicanistes, d'argentinistes, de péruanistes ou de cubanistes consacrant l'essentiel de leurs activités à l'aire géographique ou culturelle qu'ils ont privilégiée dans leurs recherches. Or il est non moins clair que le tarissement général que l'on remarque dans le recrutement depuis le milieu des années 70 frappe de plein fouet le développement de l'américanisme dans les universités françaises.

D'après le pointage -forcément approximatif dans la mesure où toutes les universités n'avaient pas répondu- que nous avions effectué en 1983, il apparaissait qu'environ 160 enseignants intervenaient dans l'enseignement du latino-américain -sur plus de 500 enseignants hispanistes et lusitanistes du supérieur-, dont la majorité assurait l'essentiel de ses services dans cet enseignement. Celui-ci concernait environ 9 000 étudiants, dont un plus de 200 étudiants latinoaméricains concentrés pour la plupart dans les universités parisiennes (ce derier chiffre a aujourd'hui augmenté de façon appréciable).

25 universités assuraient un enseignement de latino-américain dans les deux années du DEUG pour la civilisation, 22 pour la littérature. Cette proportion était de 20 et de 25 pour la licence. 19 universités avaient des cours de maîtrise spécifiques et 21 pré-

paraient les concours. Enfin 10 universités avaient introduit du latino-américain dans leur DEA.

C'est d'ailleurs au niveau de la maîtrise, du DEA et des thèses que l'essor du latino-américain dans les universités prend un relief particulier. En 1983, notre sondage nous indiquait qu'environ 300 maîtrises et 300 thèses de troisième cycle étaient inscrites dans, respectivement, 19 et 12 universités, alors que l'on comptait à peu près 120 doctorats d'Etat déposés dans 10 universités, ce qui est considérable.

Pour ce qui est de la maîtrise, l'essentiel des travaux est fait sur place, à partir d'études d'oeuvres littéraires ou de dépouillements de presse, par exemple. Très peu de nos étudiants ont aujourd'hui la possibilité de venir travailler sur le terrain, alors qu'il est infiniment plus simple pour les hispanistes d'aller faire un séjour plus ou moins prolongé en Espagne. Le travail de terrain reste encore trop fréquemment inaccessible à la grande majorité de nos étudiants, de même que les chercheurs français -surtout dans le domaine des disciplines littéraires- ont les plus grandes difficultés à obtenir des bourses ou l'appui de structures d'accueil leur permettant de mener leurs recherches sur place, en dehors de toute préoccupation d'ordre matériel. Les échanges d'étudiants qui sont monnaie courante avec l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne ou même les Etats-Unis, s'en tiennent encore à un niveau très modeste, pour ne pas dire inexistant, avec les différents pays d'Amérique latine. En 1983, seules cinq universités françaises avaient signé des conventions avec des universités latino-américaines: Bordeaux III avec Santiago de Cuba, Montpellier avec Guadalajara, Paris VIII avec la UNAM, Paris X avec San José de Costa Rica, Perpignan avec l'Université de Toluca et le Colegio de Michoacán. Six universités envoyaient quelques rares boursiers en Amérique latine ou plutôt tentaient de leur trouver un emploi dans les différentes alliances françaises établies sur le continent: Nice, Paris III, Paris VIII, Perpignan, Rennes et Rouen. Comme on le voit, l'éventail était singulièrement réduit.

Les conclusions suivantes s'imposent:

-l'enseignement du latino-américain (littérature et civilisation) est aujourd'hui assuré dans la grande majorité des départements d'études et de recherches hispaniques des universités françaises;

-en raison d'un manque dramatique de moyens, et aussi en raison d'une opinion, communément admise pendant trop longtemps, visant à ne voir dans l'américanisme qu'un prolongement ou un succédané de l'hispanisme, opinion aujourd'hui heureusement presque partout

battue en brèche, l'enseignement du latino-américain affirme lentement sa spécificité;

-cete spécificité se concrétise par de nombreuses maîtrises, ainsi que par un nombre élevé de thèses (de doctorat d'Etat et de troisième cycle) sur l'Amérique latine présentées et soutenues dans les différentes universités françaises:

-dans la filière Langues étrangères appliqués à vocation professionnelle (gestion, commerce, tourisme, affaires internationales, etc.), le latino-américain entre largement souvent pour moitié;

-l'expansion de l'enseignement et de la recherche se heurte encore à d'importants obstacles: manque d'encadrement, de crédits, de bourses et de missions de recherche, difficultés de constitution de fonds de bibliothèques et d'hémérothèques, absence de véritable liaison entre les équipes de recherche universitaires et celles des organismes extra-universitaires.

SESIÓN II

Martes 16 de abril de 1985

MEDIOS MODERNOS DE COMUNICACIÓN: ¿AYUDA U OBSTÁCULO EN LA ENSEÑANZA DE LA "CULTURA" EN LENGUA EXTRANJERA? EJEMPLO DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD LAVAL DE QUEBEC

Por Enith CEBALLOS *

Una reflexión sobre el aspecto cultural-intercultural en la enseñanza de lenguas conduce a una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en la sociedad, y por ende en los individuos.

Antes de entrar a analizar el caso de la enseñanza del español en la Universidad Laval de Quebec, sería importante situar y comprender la relación existente entre los medios de comunicación, la cultura y la sociedad en el mundo latinoamericano y en el quebequense. Sabemos que la educación no está al margen de los cambios sociales.

Los medios de comunicación han reflejado una filosofía y una praxis diferentes según se trate de sociedades industrializadas o no industrializadas.

I. SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA CULTURA EN AMÉRICA LATINA

A partir de los años sesenta se observa, en América Latina, una intensificación de los medios de comunicación norteamericanos en su perspectiva de desarrollo cultural basado en la idea de modernización más tarde conocida como capacidad de conocimiento o de

Quiero agradecer muy particularmente a la señora Miriam Rodríguez por su valiosa colaboración en la concepción y la elaboración de la metodología para las encuestas.

También quiero agradecer al señor Antonien Tremblay, coordinador de los cursos de español de la Universidad Laval de Quebec, quien contribuyó con sugerencias oportunas y con la autorización oficial para que las encuestas pudieran ser efectuadas.

* Universidad Laval, Quebec.

innovación (cambio técnico y social). A finales de los años sesenta, se habla de "desarrollo sociocultural" y de "desarrollo integral de las naciones". De esta manera los medios de comunicación representaban una reproducción ampliada de relaciones sociales a través de la formación de una sociedad de consumo y de extensión máxima de la economía del mercado. No olvidemos la incidencia de la televisión en esa década.

Ya en esta época algunos expertos internacionales de la UNESCO y de otras agencias, aunque concebían la ampliación de los medios de comunicación masiva en una perspectiva de planificación y de racionalización de las estructuras de la sociedad, denunciaban, por otra parte, la desigualdad entre las naciones y el desequilibrio en la distribución y usos de los medios de comunicación, poco conformes a los objetivos de desarrollo educativo y cultural de los pueblos.

Hacia los años setenta, se inicia en América Latina un programa sobre política cultural y comunicación. Uno de los principales promotores de este programa es la UNESCO. A esta inicitiva se adhieren algunos especialistas latinoamericanos en materia de comunicación, y logran que la UNESCO y los gobiernos regionales se planteen una revisión del papel de los medios de comunicación dentro de un plan de desarrollo. Esto contribuyó a la toma de conciencia de algunos grupos como profesionales, educadores, etcétera, sobre el problema de la comunicación. Luego, en 1974, comienza la formación de la PNC (Política Nacional de Comunicación). Se hacía evidente que los medios de comunicación no podían separarse de los fracasos en la política educativa ni de los resultados de los proyectos de promoción cultural.

La PNC trataba de elaborar, entre otras, una teoría sobre el conjunto de la industria cultural y su modo de producción ideológica.

Actualmente en América Latina las investigaciones en materia de comunicación están orientadas a la integración de un análisis ideológico, cultural y económico en un estudio de sistemas y aparatos de difusión masiva. Sin embargo, como dice Oswaldo Capriles, queda pendiente una investigación sobre el impacto, "digestion" de la comunicación de la cultura de masas en los receptores.

II. SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA CULTURA EN QUEBEC

Quebec, situado en un contexto norteamericano, ha recibido, igual que la América Latina, la incidencia de los grandes medios de co-

municación masiva. Recordemos el desarrollo de los modos y sistemas de información y de la televisión en los años sesenta.

Aunque no podamos situar al mismo nivel Quebec y América Latina en materia de comunicación, se puede decir que en el aspecto cultural, Quebec ha tenido que hacer frente a la presión del mundo de habla inglesa del cual se encuentra rodeado. En efecto, Quebec muestra un carácter particular: una sociedad de habla francesa con un sincretismo formado de su herencia cultural y su evolución propia en un contexto norteamericano de habla inglesa. En Quebec se asiste, desde el comienzo de la "revolución tranquila" (1960), a una serie de cambios fundamentales en la estructura social, particularmente en el campo de la educación, la ciencia y la tecnología.

Evidentemente los medios de comunicación han ocupado un papel importante en estos cambios. La cultura, ya sea que se trate de producción artística, literaria o de costumbres sociales, debe pasar por las vías complejas de la tecnología, las grandes agencias periodísticas, la radio, la televisión.

Aun si el libre acceso a los medios de comunicación es uno de los fundamentos esenciales de la democracia, no impide que esto puede causar dificultades sobre todo si son monopolizados y controlados por el sector privado. En Quebec, la cultura ha estado relativamente supeditada a intereses, empresas e iniciativas, en gran parte, extranjeras.

La educación en Quebec se convierte entonces, en un pilar importante de la cultura quebequense. La enseñanza se constituye en uno de los principales catalizadores de las contradicciones de la sociedad quebequense que como otras sociedades occidentales son escenario del predominio de la ciencia y de la tecnología.

Es dentro del ámbito anteriormente mencionado donde vamos a situar el caso de la enseñanza del español en una universidad de habla francesa. Se trata de la Universidad Laval de Quebec.

Con el fin de poder analizar la naturaleza de los contactos indirectos (los medios de comunicación), los contactos directos (viajes a países hispanohablantes, relaciones de amistad, etcétera) y la influencia que estos pueden tener en las representaciones culturales, se realizó una encuesta de asociación de ideas y de información de base a los estudiantes de la Universidad Laval.

Un equipo de investigación constituido por Miriam Rodríguez, Antonien Tremblay y Enith Ceballos, se planteó la siguiente hipótesis de base: los medios de comunicación son uno de los promotores

principales de información o "desinformación", de imágenes, de ideas preconcebidas de parte de las personas.

La aplicación de estas encuestas es un primer paso de investigación en el campo de las representaciones culturales de los estudiantes de español. Según nuestra información, existen pocos estudios con este enfoque y con relación a la enseñanza de esta lengua.

La encuesta, como lo decíamos anteriormente, consiste en un ejercicio de asociación de ideas. Este ejercicio recurre a la espontaneidad del informante, lo obliga a responder rápidamente sin tener tiempo de reflexionar demasiado sobre lo que comunica. Se hace en lengua materna y sólo tienen diez segundos para responder.

El ejercicio de asociación de ideas comprende diecisiete locuciones que van de lo general a lo particular (ver anexo A). Es necesario mencionar que España y América Latina se consideran aquí como dos universos "hispánicos", independientes.

Sin pretender hacer un inventario exhaustivo de todos los países de América Latina, la selección se hizo con base en aquellos países que por un lado son regularmente materia de información en los medios de comunicación como El Salvador, Nicaragua, Argentina, Cuba y aquellos de los que se habla poco como Perú y Colombia.

Antes de dar los detalles sobre la encuesta, sería oportuno precisar el programa o los programas de estudios de español que ofrece la Universidad Laval. En la actualidad existen tres dependencias diferentes a las cuales pueden recurrir los interesados en el aprendizaje de la lengua.

1. Programa Completo de Español (Depart. de Lingüística y Literatura) (correspondiente al Baccalaureat francés.) 3 años
2. CELAV (Centro de Enseñanza de Lenguas Vivas) 4 trimestres
3. Asociación Quebec-México (Programa para adultos) 2 trimestres

La selección de los estudiantes para la encuesta se hizo sobre la base cuantitiva y cualitativa. De un total de 335 estudiantes de español provenientes de las tres dependencias antes mencionadas, se seleccionaron 53 estudiantes, o sea, el equivalente al 17% de la suma total (ver anexo B). La participación de los estudiantes fue voluntaria.

El ejercicio de asociación de ideas se efectuó en el laboratorio de

lenguas. Se contaba con dos tipos de material: uno sonoro (cassette con la grabación de las locuciones, por ejemplo: "América Latina") y, otro escrito. Cada informante debía responder en sus hojas las ideas que venían a su mente en el momento de escuchar la locución. Después debía llenar el cuestionario sobre las preguntas concernientes a los contactos directos e indirectos que habían tenido con el mundo hispanohablante. Evidentemente entre estos contactos, se consideraron los medios de comunicación.

(Explicación de los cuadros en el anexo B)

Ahora podemos pasar al anexo C, correspondiente a las imágenes por país. Antes de entrar a analizar estos cuadros es necesario aclarar que las representaciones se contaron a partir de dos (2) recurrencias, es decir que las ideas que aparecen sólo una vez las eliminamos puesto que consideramos no eran muy significativas para el estudio.

Un primer detalle que podemos observar es la confirmación de una de nuestras hipótesis. España y América Latina se consideran como dos mundos diferentes. En efecto, hay poca similitud en las imágenes. Sin embargo, cabe destacar, entre las diferencias, las categorías "historia" y "cultura"; España se presenta como un país culto y con historia, mientras que en América Latina no aparece ninguna descripción. ¿Cómo explicar ese silencio sobre la América Latina?

Un segundo detalle interesante es lo concerniente a la política. En América Latina aparecen las imágenes: represión, guerra, conflictos; en España sólo aparecen Estado y Felipe González. En esta misma categoría (política), una abundancia de representaciones figuran en las listas de los países como Argentina, Cuba, Nicaragua y El Salvador. ¿Corresponde este fenómeno al hecho de que los medios de comunicación invaden la sociedad principalmente con noticias de ese tipo dejando de lado otras también importantes?

Las locuciones "país vasco" y "Galicia", son otra prueba de la influencia de los medios de comunicación. Hay imágenes abundantes para el país vasco y muy pocas para Galicia.

Sin embargo, una de las hipótesis en lo referente a Colombia y Perú, se confirma parcialmente. En efecto, estos dos países por separado muestran una suma total de imágenes superior a Nicaragua. Si analizamos las imágenes de Colombia podemos observar que las imágenes más frecuentes son el café (diecinueve recurren-

cias) y para la droga (nueve recurrencias). Si comparamos esto con la imagen "Gabriel García Márquez" que sólo registra tres recurrencias, la diferencia es abismal. Se supondría que un premio Nobel de literatura debería estar más presente. Para el Perú aparecen "inca" (diez recurrencias), "llama" (nueve recurrencias) y "Los Andes" (cinco recurrencias). ¿Podríamos decir también que estas imágenes son producto de los medios de comunicación?

Según el total de imágenes por país, podemos establecer el siguiente orden":

Cuba	113	imágenes
México	88	"
Argentina	70	"
El Salvador	74	"
Perú	62	"
Colombia	57	"
Nicaragua	51	"

En cuanto a la lengua española, las imágenes más frecuentes tratan sobre el aspecto musical de la lengua (catorce recurrencias): también sobre la percepción emotiva que se tiene de la lengua: cálida (seis recurrencias).

Ahora veamos el anexo D. Son las imágenes relacionadas a las personas. En este cuadro es necesario hacer una pequeña aclaración. Inicialmente se pretendía que la locución "Los latinoamericanos" se refiriera a los hombres pero por las respuestas nos dimos cuenta que la tomaron como en sentido general.

Un punto queda pendiente en cuanto a la relación entre las personas, los medios de comunicación, los viajes y las representaciones culturales. En el estado actual de nuestra investigación es difícil establecer la relación directa. Los viajes y la publicidad turística quizá entrarían en la misma categoría. Las ideas aparecen muy mezcladas. Sin embargo, de algunas observaciones intuitivas diríamos que los que viajan hablan un poco más del calor, del sol, playa, alegría, pobreza. Este estudio no se hizo sistemáticamente, por lo tanto no podemos dar respuestas claras al respecto. Lo que sí podemos decir es que los medios de comunicación repercuten en las representaciones culturales.

Se pudo confirmar que las imágenes no varían mucho en los estudiantes de los cursos avanzados. No creemos que esto tenga realmente una relación con el contenido de los cursos. A nuestro co-

nocimiento, en la Universidad Laval los programas son variados y muestran diferentes aspectos de la cultura hispánica. ¿Podríamos decir entonces que esas imágenes forman parte del inconsciente colectivo?

Para finalizar, retomemos el título de la conferencia: *Medios Modernos de Comunicación: ¿Ayuda u Obstáculo en la Enseñanza de la Cultura en Lengua Extranjera? Ejemplo del Español en la Universidad Laval de Quebec.*

Diríamos que pueden ser un obstáculo por las imágenes que vehiculan y una ayuda si utilizamos la tecnología moderna como el video, por ejemplo, y diversificamos nuestro campo de acción.

ANEXO A

LISTA DE LAS LOCUCIONES

1. América Latina
2. España
3. Lengua española
4. México
5. El Salvador
6. Colombia
7. Argentina
8. Cuba
9. Perú
10. Nicaragua
11. Galicia
12. País Vasco
13. Los latinoamericanos
14. Las españolas
15. Los españoles
16. Las latinoamericanas
17. Los latinoamericanos en Quebec.

ANEXO B

CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ENCUESTADOS

Estudios

Principiantes	25 estudiantes
Intermedios	15 estudiantes
Avanzados	13 estudiantes
	53

Edad

Entre 18 - 25 años	32 estudiantes
Entre 26 - 35 años	16 estudiantes
Entre 36 - 45 años	4 estudiantes
Entre 46 - 60 años	1 estudiante
	53

Sexo

Mujeres	36
Hombres	17
	53

CONTACTOS CON LOS MEDIOS DE INFORMACIÓN

Radio

Todos los días	33 estudiantes
De vez en cuando	11 estudiantes
Nunca	9 estudiantes
	53

Televisión

De 10 a 15 horas por semana	35 estudiantes
Casi nunca	17 estudiantes
Más de 20 horas por semana	1 estudiante
	53

Periódicos

Con cierta frecuencia	24 estudiantes
Todos los días	21 estudiantes
Nunca	8 estudiantes
	53

Revistas

A veces durante la semana	26 estudiantes
Nunca	15 estudiantes
Todos los días	10 estudiantes
	51
	(dos no contestaron)

Viajes

De 53 estudiantes, veintidós (22)	han viajado
A América Latina	17 estudiantes
A España y a América Latina	9 estudiantes
A España	6 estudiantes

Motivaciones en el estudio del español

1. Quieren viajar en un país de habla española	27 estudiantes
CELAV	17 estudiantes
As. Quebec-México	6 estudiantes
Bac.	4 estudiantes
2. Quieren enseñar la lengua	6 estudiantes
Bac.	5 estudiantes
CELAV	1 estudiante
3. Quieren trabajar en turismo	8 estudiantes
Bac.	4 estudiantes
CELAV	2 estudiantes
As. Quebec-México	2 estudiantes
4. Se interesan por la cultura que la lengua representa	39 estudiantes
CELAV	23 estudiantes
Bac.	11 estudiantes
Asoc. Quebec-México	4 estudiantes

Otras motivaciones

- Razones profesionales
- Cooperación internacional
- Negocios
- Amor a la lengua
- Conocer mejor la realidad del tercer mundo.

Anexo C

CUADRO DE LAS LOCUCIONES

	América Latina		*España*		*México*		*El Salvador*		*Colombia*	
1. Paisaje, clima	sol	(12)	calor	(4)	calor	(8)	no muy bonito	(2)	color	(2)
	calor	(9)	bonito	(6)	sol	(5)			montaña	(3)
	playa	(4)	sol	(10)	belleza	(3)				
	montaña	(2)			playa	(5)				
	cordillera Los Andes	(2)			mar	(3)				
2. Situación económica	pobreza	(10)	riqueza	(2)	pobreza	(5)	pobreza	(5)		
	miseria	(2)			dinero	(2)				
					pesos	(2)				
					miseria	(5)				
3. Situación política	guerra	(7)	Felipe G.	(3)	revolución	(3)	guerra	(28)	guerra civil	(2)
	militar	(3)	Estado	(2)	refugiados	(2)	pro. pol.	(9)		
	revolución	(3)					guerrille.	(5)		
	r. fascist.	(2)					armada	(3)		
	problemas	(3)					dictadura	(3)		
	dictadura	(2)					revolución	(3)		
							militares	(2)		
							represión	(2)		
4. Folclor ¿tradiciones?	baile	(3)	corridas	(7)	sombrero	(2)				
	maracas	(2)	toros	(6)	tacos	(2)				
	música	(2)	baile	(4)						
			flamenco	(5)						

	América Latina		*España*		*México*		*El Salvador*		*Colombia*	
5. Cultura	civil. Maya inca	(5) (2)	Picasso	(2)						
6. Carácter del pueblo	alegria	(2)	pueblo noble	(2)	amistad	(4)				
7. Historia			influencia árabe	(2)						
8. Habitantes del país	indígenas	(3)	español	(9)	gran densidad de población	(4)			niños solos	(3)
9. El país	país subdesarrollado	(3)	Europa Madrid La Costa del Sol Zaragoza	(5) (5) (2) (2)	Mexico City Monterrey	(5) (2)	América cent.	(3)	Bogotá A. del Sur A. Latina Medellín	(5) (4) (3) (2)
10. Otras imágenes	México español país política cultura valor Perú	(8) (8) (4) (4) (3) (2) (2)	cultura historia país viejo vino blancura	(4) (3) (3) (3) (3) (2)	colores pirámides tv. americana comer vacaciones turismo desierto	(4) (3) (2) (2) (2) (2) (2)	política	(7)	café droga G. Márquez desconocido no responden	(19) (9) (3) (2) (5)

	Argentina		*Cuba*		*Perú*		*Nicaragua*		*Galicia*	*País Vasco*	
1. Paisaje, clima	sol	(4)	playa	(5)	Los Andes	(5)	sol	(3)		pequeñez	(2)
	frío	(2)	sol-mar	(3)	bonito	(2)	calor	(2)		frío	(2)
	nieve	(2)	calor	(3)	color	(2)	flores	(2)			
	montaña	(2)			selva	(2)	colores	(2)			
	verde	(2)					árboles	(2)			
	grande	(2)									
	pampa	(2)									
2. Situación económica	pro. econ.	(2)	pobreza	(2)							
3. Situación política	Alfonsin	(6)	F. Castro	(24)	inestabili-dad	(2)	guerra	(12)		terroristas	(5)
	"falkland"	(6)	comunismo	(15)			sandinis.	(8)		r. autonom.	(4)
	desapare.	(3)	isla a otras	(7)			revoluc.	(4)		r. nacional.	(4)
	r. dicta.	(3)	Rusia	(5)			rebeldes	(3)		d. identif.	(2)
	tortura	(2)	R. Castr.	(4)			Reagan	(3)		l. separac.	(2)
	g. con in-gleses	(2)	socialis.	(3)			r. pro-to-talitar.	(3)			
	democrac.	(2)	dictad.	(3)			guerrille.	(2)			
	guerra	(2)	rest. po-litica	(2)			dif. polit.	(3)			
	militares	(2)	conflict.	(2)			U.S.A.	(2)			
							guerra com.	(2)			
4. Folclor ¿tradición?	tango	(3)	sombrero	(5)	flauta	(7)					
5. Cultura										lengua ant.	(2)
										otra lengua	(2)

	Argentina	*Cuba*	*Perú*	*Nicaragua*	*Galicia*	*País Vasco*
6. Carácter del pueblo		loco (3) melómano (2)				gentiles (2) sangre ardiente (2)
7. Historia						
8. Habitantes del país		negros (3)	indígenas (6) incas (10)			españoles (5) primeros llegados (2) ibéricos (2)
9. El país	A. del Sur (4) B. Aires (6)	Habana (1)	Lima (6) Machu Pichu (4)		España (8)	Europa (2)
10. Otras imágenes	El Liberta- (barco) (4) país Europ. (2) no respond. (3)	cigarro (8) viajes (3) política (3) azúcar (3)	llama (9) lana (2) no respond. (5)		pequeño estado (23) blanco no sé (10)	Francia (5) francés (3) bobina (2) no respond. (7)

ANEXO D

**Los latinoamericanos*

calor humano	(7)
gentileza	(5)
gente simpática	(4)
español	(3)
amistad	(3)
amable	(3)
alegre	(2)
trabajadores	(2)
no responden	(3)

Los españoles

Macho-man	(14)
torero	(4)
D. Juan	(3)
simpáticos	(3)
arrogantes	(2)
sangre ardiente	(2)
sombrero	(2)
no responden	(4)

Las latinoamericanas

gentiles	(4)
bonitas	(3)
pequeñas	(3)
pobres	(3)
piel oscura	(2)
no responden	(6)

Las españolas

bonitas	(16)
flamenco	(5)
morenas	(4)
mujer	(3)
bailadoras	(2)
vestido	(2)
no responden	(2)

Los latinoamericanos

en Quebec

amigos	(3)
macho con frec.	(3)
estudiantes	(2)
Pablo Neruda (centro)	(2)
simpáticos	(2)
no responden	(8)

Lengua española

musical	(7)
canto	(7)
rapidez	(4)
cálida	(6)
rítmica	(3)
fácil	(3)
romántica	(3)
parecido al francés	(3)
sol	(3)
agradable	(2)
contacto humano	(2)
viaje	(2)
latina	(2)
francés	(2)

BIBLIOGRAFÍA

CAPRILES, Oswaldo, "La nouvelle recherche latinoamericain en communication", *Communication/Information*. vol. V, Nº 1, 1982. Les éditions cooperatives Albert Saint Martin, Quebec, Canadá.

MATTELART, Armand, "Tecnología, comunicación y cultura", *Comunicación y Cultura* Nº 10. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, agosto 1983.

GOUVERNEMENT du Quebec, "La politique québecoise en développement culturel". Les éditeur officiel du Quebec, 1978.

Fédération Internacional des Professeurs de Français (FIPF), *Dialogues et Cultures*, Nº 26, Quebec, 1984.

EL PAPEL DEL MAESTRO DE FRANCÉS EN LA AFIRMACIÓN O PÉRDIDA DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Por Margarita HIERRO GARCÍA *
Rosa María VELASCO APONTE **

En el desempeño diario de nuestra tarea profesional hemos comprobado que una gran parte de los alumnos tienen preferencias muy acentuadas por lo extranjero; esto nos motivó a tratar de encontrar los mecanismos que propician tal conducta y la influencia que, como maestras de un idioma que transmite forzosa y necesariamente otra cultura, podemos tener en el proceso de consolidación o destrucción de esta admiración desmesurada que consideramos como un prejuicio fuertemente arraigado.

Tanto en nuestra vida cotidiana como en nuestra experiencia como maestras de distintos niveles que van desde el jardín de niños hasta la Universidad pasando por la Escuela Normal Superior que prepara futuros maestros de idiomas, hemos podido comprobar un marcado rechazo al biotipo indígena, prejuicio racista que se manifiesta desde muy temprana edad. Entre más morena es la piel y más acentuados los rasgos indígenas, más se considera que la persona es fea, tonta, ignorante, pasiva, vulgar, etcétera. Lo rubio y lo blanco se identifican con cualidades positivas como bonito, bueno, inteligente, sano, trabajador.

Una persona prejuiciada racialmente puede insistir en que los indios son realmente haraganes, borrachos, mentirosos; que los mestizos son taimados, hipócritas y sucios, y sin negar que puede haber cierta parte de verdad en estos cargos, la persona con prejuicios tiende a considerar que esas características están predeterminadas biológicamente, subestimando así el hecho de que son resultado de un ambiente social, no considera que a los indios y

* Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
** Escuela Normal Superior de México, SEP.

los mestizos les resulte más difícil obtener una vivienda adecuada, educación, formas sociales convencionales de trato, etcétera, debido precisamente a su situación de clase o estrato social explotado y relegado a un plano inferior.[1]

El bombardeo de los medios de comunicación masiva es definitivo para crear el impulso exacerbado por imitar modelos que nos son completamente ajenos y crearnos un sentimiento de inferioridad en vista de que no nos es posible copiarlos fielmente, como ejemplo podríamos citar el patrón de belleza que se nos impone: alto, rubio, delgado, de ojos claros. Pero pensamos que esta influencia, aunque muy importante, no sería tan funesta si no tuviéramos una gran predisposición para aceptarla.

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y SOCIALES

Partiendo del hecho de que el ser humano no es una entidad independiente en el tiempo sino que está muy determinado por el pasado, buscamos en nuestra historia los orígenes de esta fascinación por lo extranjero y nos encontramos con una interminable superposición de culturas.

Octavio Paz expresa:

> La historia de México es la del hombre que busca su filiación, su origen. Sucesivamente afrancesado, hispanista, indigenista, "pocho", cruza la historia como un cometa de jade que de vez en cuando relampaguea. En su excéntrica carrera ¿qué persigue? Va tras su catástrofe; quiere volver a ser sol, volver al centro de vida de donde un día -¿en la Conquista o en la Independencia?- fue desprendido.[2]

Santiago Ramírez explica las reacciones del mexicano al establecer comparaciones y contrastes con otras culturas:

> ...una, negar la diferencia en dos formas distintas; o bien se expresa que somos iguales, para lo cual se provee el sujeto de una miopía peculiar, o bien se niega el carácter doloroso de la diferencia mimetizándose con las pautas culturales que nos la hicieron consciente. Esta última forma, muy peculiar en la his-

[1] Newcomb, Theodore, *Manual de psicología social*, Eudeba, 1964, Raúl Béjar, *El mexicano, aspectos culturales y psicosociales*, p. 157.

[2] Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1959, pp. 18-19.

toria del mexicano, ha tomado diferentes designaciones: "afrancesamiento", "pochismo", etcétera, su motor básico es la técnica del avestruz, negar la realidad displaciente pero genuina para adaptarse a injertos consoladores y falsos. La otra reacción sería aceptar nuestro distingo con todo lo que de positivo y negativo implica. . . , actitud más madura y constructiva; implica perdernos el miedo y la vergüenza que secularmente se nos ha puesto encima.[3]

Samuel Ramos, en lo que respecta a la minusvalía de que se hace objeto al mexicano, nos dice:

> Sostengo que algunas expresiones del carácter mexicano son maneras de compensar un sentimiento inconsciente de inferioridad... No les atribuyo una inferioridad, lo que afirmo es que cada mexicano se ha desvalorizado a sí mismo, cometiendo de este modo, una injusticia a su persona... este sentimiento se suscita porque el mexicano se mide con escalas de valores propios de la cultura europea que no se adecuan a su realidad... El mimetismo ha sido un fenómeno inconsciente que descubre un carácter peculiar de la psicología mestiza.[4]

Gran parte de los estudiosos que han reflexionado sobre el carácter del mexicano opinan que lo que lo mueve a imitar indiscriminadamente y despierta ese sentimiento de inferioridad frente a la cultura occidental, tiene su origen en la Conquista y el mestizaje a los cuales nos referiremos brevemente.

En lo que respecta a la conquista sólo mencionaremos a tres personajes que nos parecen de vital importancia en el establecimiento de esa admiración por lo extranjero: Quetzalcóatl, Moctezuma y Malintzin.

Ce acatl Tapiltzin, Quetzalcóatl, sacerdote y dios, como dios intervino en la creación del Quinto sol y fue el que formó a la nueva humanidad, era un dios creador por excelencia, dios del agua y del rayo, encarnaba para los hombres todas las cosas buenas y grandiosas.[5] Tiene el color blanco porque es el dios del Oeste y se le representa con barba larga en torno a la boca y mentón. Como hombre "...se dice que fue sacerdote de Tollan, que era blanco,

[3] Santiago Ramírez, *El mexicano, psicología de sus motivaciones*, México, Aleph, 1973, p. 22.

[4] Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, 4ª ed., México, pp. 14, 28, 85.

[5] Román Piña Chan, *Quetzalcóatl*, Fondo de Cultura Económica.

alto y corpulento, de frente ancha, ojos grandes, de cabello negro y largo y de barba cerrada".[6] Un día abandonó su ciudad y caminó hacia el Este, al llegar a la costa, según algunas tradiciones, desapareció en el mar del Este, pero antes vaticinó que volvería a gobernar su reino; regresaría en un año "ce acatl" (uno caña) y 1519, año de la Conquista, era ce acatl.

Moctezuma regía un vasto imperio en el que reinaba el odio y el deseo de venganza, ya que los aztecas habían sojuzgado militarmente a la mayoría de los pueblos circundantes y les exigían tributos excesivos; éstos se aliaron a los conquistadores. Moctezuma, el *tlatoani*[7] azteca y su pueblo, diez años antes de la llegada de los españoles, comenzaron a ver una serie de prodigios y presagios funestos que los perturbaron sin que los nigromantes pudieran interpretarlos. La inquietud creció cuando se recibieron las primeras noticias de la llegada de unas como "torres o cerros pequeños que venían flotando por encima del mar. En ellos venían gentes extrañas de carnes muy blancas con barba larga".[8] Moctezuma pensó que se trataba del regreso del dios Quetzalcóatl anunciado en sus códices y tradiciones; todos los signos correspondían y sólo así se pudieron explicar los indígenas la llegada de hombres tan extraños "...vestidos de un metal gris que centellea al sol, montando bestias jamás vistas semejantes a robustos ciervos sin cuernos. Llevaban especies de trompetas con las que desencadenaban el relámpago y el trueno y quebrantaban los huesos desde lejos".[9] Tal impacto causó la llegada de esos desconocidos en el ánimo de un valiente guerrero como Moctezuma que inmediatamente, en su mentalidad mágico-religiosa los identificó como el dios ausente.

> ...ni el genio político de Cortés, ni la superioridad técnica hubieran logrado la ruina del imperio azteca si éste no hubiese tenido de pronto un desfallecimiento, una duda íntima que lo hizo vacilar y ceder. Cuando Moctezuma abre las puertas de Tenochtitlán a los españoles y recibe a Cortés con presentes, los aztecas pierden la partida. ¿Por qué cede Moctezuma? ¿Por qué se siente extrañamente fascinado por los españoles?... Los dioses lo han abandonado. La gran traición con la que comienza la historia de México no es la de los tlaxcaltecas, ni la de Moctezuma, ni

[6] Fco. Javier Clavijero, *Historia antigua de México*, 4 vols. México, Porrúa, 1943, I, II, pp. 62, 69, 71, 74.

[7] *Tlatoani* significa el que ordena con la palabra; personaje que gobernaba.

[8] Miguel León-Portilla, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, UNAM, 1972.

[9] Italo Calvino, "Diálogo con Moctezuma", *Vuelta* nº 18, p. 7.

la de la Malinche, sino la de los dioses... Ningún otro pueblo se ha sentido tan totalmente desamparado como se sintió la nación azteca ante los avisos, profecías y signos que anunciaron su caída.[10]

Moctezuma no pudo evitar a su pueblo la masacre, la ruina que se perpetúa a través de los siglos. Quizá estuvo a tiempo para extirpar de las cabezas europeas la planta maligna que apenas despuntaba: la convicción de tener el derecho de destruir todo lo que es distinto, de saquear las riquezas del mundo, de expandir en los continentes la marcha informe de una triste miseria.[11]

Malintzin, bautizada por los españoles como Doña Marina, formaba parte de las veinte mujeres que fueron regaladas a los españoles en Tabasco. Cada una de ellas pertenecía a un dios blanco al que había que servir en lo que mandara. Hija de un cacique, Malintzin fue vendida por su padrastro como esclava. Era una mujer talentosa que hablaba náhuatl (lengua de los aztecas) y maya. "Sabía emplear el argumento decisivo, la palabra convincente donde antes habían fallado los españoles, ignorantes de los sutiles mecanismos del alma indígena. Durante la Conquista, cada triunfo de Cortés era un triunfo suyo ya que ella era la intérprete; sin ella, la mayoría de las negociaciones diplomáticas hubieran fracasado".[12]

Doña Marina, para la mayoría de los mexicanos, es la imagen de la traición por antonomasia. Ni Antonio López de Santa Anna que vendió más de la mitad del país, ni los conservadores que ofrecieron el trono a Maximiliano, ni los muchos traidorzuelos que hemos padecido y padecemos, representan en forma tan definitiva y elocuente lo que supone ese afán de entreguismo, esa admiración por lo extranjero en menoscabo de lo nuestro que simboliza la amante de Cortés; tal vez su pecado más grande fue el de ser mujer. Un país celoso de su integridad, sobre el que pesan amenazas contrarias a su soberanía, se ha empeñado en tomar esa india como un judas perfecto y se le da el nombre de malinchismo a todo lo que pueda dañar nuestra idea de patriotismo. Doña Marina representa a las indias fascinadas, violadas o seducidas por los españoles.

La conquista de México marca el doloroso nacimiento de la nación mexicana que conlleva un drama cultural. "Fue -dice Alfonso

[10] Octavio Paz, *op. cit.*, pp. 84-85.
[11] Italo Calvino, *op. cit.*, p. 8.
[12] Fernando Benítez, *La ruta de Hernán Cortés*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 116.

Reyes- el choque del jarro con el caldero. El jarro podía ser muy fino y hermoso, pero era el más quebradizo".[13]

Nace el mestizo, producto de la unión de varón español con mujer indígena la mayoría de las veces. "La unión de estas mujeres con hombres españoles fue una transculturación profundamente dramática. La mujer se incorporaba brusca y violentamente a una cultura para la que no se encontraba formada; su unión la llevaba a cabo traicionando a su cultura original, por tanto, el nacimiento de su hijo era la expresión de su alejamiento de un mundo pero no la puerta abierta a otro distinto".[14] La mujer indígena era valorada negativamente por un español que añoraba las cosas que había dejado del otro lado del Atlántico. "La mujer es devaluada en la medida en que se le identifica con lo indígena; el hombre es sobrevalorado en la medida en que se le identifica con el conquistador, lo dominante".[15]

La historia del mestizo es una búsqueda de identidad propia, una búsqueda que se observa a todo lo largo de nuestro proceso histórico. delo, tal vez un padre autoritario, encarnado en el español, una búsqueda que se observa a todo lo largo de nuestro proceso histórico.

No por lo antes expuesto se crea que nos consideramos irremediablemente determinadas por el pasado y sin solución posible, lo que habrá que hacer es buscar vías para reconciliarse con este pasado.

Al hacer este análisis histórico y ver los múltiples problemas de nuestro país nos preguntamos si el hecho de enseñar un idioma extranjero no contribuye a incrementar estos problemas al proponer modelos extranjeros a seguir en detrimento de los propios. Creemos que como maestros debemos estar conscientes de estos riesgos para no hacer de la enseñanza de idiomas un instrumento de alienación sino por el contrario, aplicar metodologías que propicien la reflexión que nos conduzca a conocernos y afirmarnos en nuestra cultura. Después de todo, la clase de idioma es uno de los pocos momentos en que podemos conscientizar nuestra diferencia con los demás, manejando esta noción con precaución ya que cuando se habla de diferencia siempre existe la tendencia a jerarquizar.

[13] Alfonso Reyes, en Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura...*" *op. cit.*, p. 28.

[14] *El mexicano, psicología de sus motivaciones, op. cit.*, p. 32.

[15] *Ibidem*, p. 33

III. BÚSQUEDA DE ESTEREOTIPOS

Al descubrir otras culturas forzosamente entran en juego las imágenes estereotipadas que tienen su origen, al menos en parte, en la característica que tiene el hombre para razonar por abstracción, es una forma simplista de organizar el mundo que es reductora y nociva porque prejuzga y generaliza, limitando así la capacidad para comprender al otro.

El estereotipo se basa en informaciones verdaderas o falsas, no analizadas o, en todo caso, insuficientemente analizadas que se aceptan como verdaderas. Los datos que sirven de sustentación al estereotipo nunca son depurados a fin de saber si son auténticos. Los medios de comunicación masiva representan el canal ideal de propagación de estereotipos.

A través de encuestas, entrevistas y tests proyectivos, nos dedicamos a investigar cuáles son la imágenes que tienen alumnos y maestros de los países de habla francesa y de México y los mexicanos.

Entre los alumnos entrevistados tenemos dos grupos:

a) Los que pertenecen a diversas carreras del sistema universitario, estudiantes de francés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, CELE, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, entre 20 y 24 años.

b) Y por otra parte, los alumnos de la Escuela Normal Superior de México, futuros maestros de francés que cursaron un año o más de estudios en Francia y varios exalumnos, maestros en ejercicio, hombres y mujeres, de 22 a 24 años.

El grupo universitario lo subdividimos en principiantes (inicio del primer semestre de estudios de francés) y avanzados (final del quinto semestre). Esto lo hicimos con el fin de saber si los estereotipos del alumno que inicia su aprendizaje de la lengua eran los mismos o se modificaban en el 5º nivel. Lo ideal hubiera sido haber entrevistado al mismo alumno al principio y al final de su preparación; por razones de tiempo, esto no fue posible.

Todas las entrevistas se realizaron en forma individual y fueron grabadas.

Considerando que las preguntas directas generan mecanismos de defensa que distorsionan la información, procuramos hacer la mayoría de las preguntas de tipo proyectivo pues creemos que originan respuestas más espontáneas.

Propusimos un primer grupo de palabras pidiendo al alumno que

expresara lo que primero viniera a su mente al escucharlas (asociación de ideas), a continuación hicimos una serie de preguntas abiertas. También se pidió la descripción física y psicológica de un francés imaginario que llegaba a visitar México, y por último, obtuvimos imágenes de los franceses a partir de estímulos fotográficos.

Con el grupo de alumnos y exalumnos de la ENSM las entrevistas fueron más elaboradas puesto que ellos habían vivido en Francia y tenían un cúmulo de vivencias que aportar.

III. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS

Los 32 alumnos principiantes entrevistados identificaron a la lengua francesa únicamente con Francia. Las imágenes expresadas fueron positivas en su gran mayoría. A la lengua francesa la calificaron como romántica, sensual, elegante, viajes, Torre Eiffel. De Francia dijeron: cultura, París, interesante, bonita, Europa, queso, perfume. De los(as) franceses(as): apasionados, amigables, atractivos, liberales, libres, cultos.

Entre los alumnos avanzados (25), las respuestas a esta misma serie de palabras mostraron juicios más críticos, no necesariamente positivos y se llegaron a establecer comparaciones con lo mexicano. Se estableció una división muy marcada entre Francia y la lengua francesa por un lado, que identificaron con imágenes siempre positivas como: cultura, movimientos culturales, artes, movimientos revolucionarios y, por otro lado, los franceses a quienes asociaron atributos como: engreídos, sucios, racistas, responsables, puntuales, serios.

A la pregunta ¿En qué país prefieren estudiar, en Francia o en Estados Unidos?, los alumnos tanto principiantes como avanzados optaron en su mayoría por Francia dando las razones siguientes: Por el gusto de practicar la lengua y conocer la cultura y al pueblo francés; porque es una puerta para conocer el resto de Europa; por oposición al inglés y a Estados Unidos que de tan común ya no es interesante.

Se expuso una serie de fotografías de distintos personajes con distintas actitudes para que identificaran quién o quiénes eran franceses. La mayoría opinó, en lo que respecta al aspecto físico, que el francés no es muy alto, es delgado, de piel blanca, de pelo negro y ojos claros. En cuanto a las actitudes, ya las mencionamos previamente.

Cuando les pedimos que describieran a un francés imaginario que tenían que ir a buscar al aeropuerto, todos los alumnos se mostraron más explícitos e inclinados a dar su opinión, no sólo sobre el aspecto físico sino en lo referente a actitudes.

Al preguntarles sobre cuántos maestros mexicanos y franceses habían tenido a lo largo de sus estudios de francés, sus respuestas nos mostraron que no era importante para ellos la nacionalidad del maestro, sino el entusiasmo y la capacidad para enseñar, y el hecho de que se estableciera una buena relación. Hubiéramos querido entrevistar alumnos que únicamente hubiesen tenido maestros franceses o mexicanos, pero no encontramos ninguno.

Con el grupo de alumnos y exalumnos de la ENSM que, como ya indicamos, realizaron en Francia el tercer año de estudios de la carrera de maestro de francés, obtuvimos respuestas más amplias, se mostraron abiertos y abundaron en sus opiniones. A la serie de preguntas que presentamos en el CELE agregamos otras para saber: su opinión de Francia y los franceses antes y después de ir a Francia; si su opinión de México y los mexicanos se había modificado con ese viaje; si sus expectativas de Francia se habían confirmado o modificado; y si había habido algún cambio en ellos y de qué tipo.

Resumimos a continuación sus opiniones:

- Consideraron que su actitud hacia Francia y hacia México había cambiado, pues ahora su posición era más crítica.
- Durante su estancia en Francia, el deslumbramiento con el que llegaron se fue transformando al medir y sopesar las diferencias entre Francia y México, llegando a la conclusión de que eran dos países diferentes con ventajas y desventajas.
- De los franceses tienen en general una buena opinión y los consideran gentes rectas, sinceras y que si bien es difícil que acepten al extranjero, cuando entregan su amistad lo hacen abiertamente y la mantienen en cualquier situación.
- Respecto a los métodos con los que aprendieron francés (de los que tuvimos un amplio repertorio), consideran que todos los métodos transmiten algo, y respecto a los maestros que tuvieron, dijeron que no podían hacer distingos por nacionalidad sino por el dinamismo e interés mostrado en clase.
- Todos coincidieron en que hubo un cambio en ellos y que esta experiencia les permitió no sólo conocer otra manera de ver el mundo, sino conocerse mejor ellos mismos.

IV. ENTREVISTAS CON MAESTROS

También intentamos entrevistar a maestros de francés del CELE, 23 en total: 13 mexicanos y 10 franceses, hombres y mujeres, de diversas edades.

Sabíamos que al realizar las entrevistas con los maestros nos enfrentábamos a los mecanismos de protección que desarrollaría el entrevistado y, como consecuencia, la obtención de datos se vería falseada.

Nuestro propósito, como en el caso de los alumnos, era conocer la imagen que profesores franceses y mexicanos tenían sobre Francia y los franceses y sobre México y los mexicanos. También se consideró el realizar observaciones de clase para tratar de conocer qué imágenes se manejaban. Finalmente decidimos no hacerlo, porque estas actividades hubieran interferido en la relación con el grupo de maestros, por lo que procedimos a realizar pláticas informales sobre este tema.

En general, encontramos conclusiones similares a las derivadas de las encuestas de los alumnos, entre otros, podríamos mencionar:

- Maestros que utilizaban deliberadamente las diferencias culturales entre franceses y mexicanos como material de enseñanza.
- Algunos maestros, cuya lengua materna es el francés, opinaron que ciertas sutilezas culturales (como el humor) son difíciles y "peligrosas" de usar por maestros no nativos. Sin embargo, otros maestros dijeron que trabajaban este aspecto utilizando tiras cómicas culturalmente inteligibles para los alumnos.

Una conclusión importante de este análisis es que querámoslo o no, los estereotipos existen. Las diferencias culturales son una constante en el aprendizaje de una lengua extranjera que pueden ser material interesante y motivante en ese aprendizaje, a la vez puede constituir un vehículo de verdadero conocimiento de otra cultura y de reafirmación de la propia.

V. ANÁLISIS DE MATERIALES DE ENSEÑANZA

Mucho se ha hablado sobre la neutralidad de maestros y autores de métodos, nosotros consideramos que esta pretendida neutralidad no existe. Tanto los unos como los otros nos hacemos imágenes del público al que nos dirigimos y de la cultura que estamos vehiculando a través del idioma que enseñamos. Adoptamos posiciones que van de la dogmática a la liberal. Cuando la actitud es dogmática

abierta, el alumno se puede dar cuenta y desarrollar mecanismos de defensa, pero cuando está encubierta es muy difícil descubrirla. Lo menos grave del estereotipo es lo que se expresa, pero la enorme cantidad de implícitos vehiculados, jamás expresados, es considerable, es la parte sumergida del iceberg que es sumamente difícil de alcanzar, es probablemente un problema de análisis de lenguaje, pero ¿cómo analizamos lo que no se expresa? Es un peligro, estereotipamos a nuestros alumnos y les comunicamos los estereotipos que hemos heredado y hemos contribuido a constituir y a modificar.

Tratamos, al elaborar el material y seleccionar los textos, de neutralizar la tendencia a proyectar estereotipos organizando equipos de trabajo integrados por profesores franceses y mexicanos, incluyendo documentos provenientes de fuentes muy diversas. En los niveles superiores se trabaja con documentos que aportan diferentes visiones y consideraciones sobre el mismo tema, estos documentos los proporcionan maestros y alumnos.

El análisis del libro del segundo nivel, hecho en 1982, que llevamos a cabo, aunque de ninguna manera fue exhaustivo, mostró resultados interesantes:

- Es flexible, existe siempre la posibilidad de cambiar el orden de las actividades, no llevarlas a cabo o enriquecerlas.
- Consta de tres unidades constituidas por una serie de actividades que se proponen alcanzar los objetivos siguientes: la narración; la proposición, aceptación y rechazo, y la toma de posición. Prevé además tres actividades con objeto de integrar al grupo.
- Contiene un gran número (60%) de actividades tendentes a desarrollar la creatividad del alumno, donde éste tiene que imaginar, que proponer, donde se le da la palabra.
- Se nota una gran cautela para proyectar imágenes idealistas de Francia y los franceses, así se incluyen documentos sobre el racismo, la problemática de la mujer, la vejez, la guerra.
- Consideramos muy positivo el incluir, entre los objetivos del segundo semestre, la toma de posición que incita al alumno a analizar los problemas y les proporciona los elementos lingüísticos para defender sus puntos de vista muy temprano en su aprendizaje.
- Contiene un texto de un periódico francés que habla sobre México.
- Contiene actividades que pueden favorecer el descubrimiento y análisis de los estereotipos; lo que falta son lineamientos metodológicos que expliquen al maestro sobre este punto.
- El manual sólo incluye documentos y referencias de Francia.

Existe una canción quebequense, pero no se menciona. Los otros países francófonos no están representados, ni siquiera se presentan documentos sobre cómo los ven los franceses.

Nuestro análisis mostró que al elaborar este manual se tuvo muy presente la problemática de la fijación de imágenes estereotipadas. Se abrieron brechas pero no se ha llegado a una sistematización.

VI. PROPOSICIONES

Quisiéramos concluir haciendo algunas proposiciones que consideramos pertinentes para no hacer de la lengua extranjera un instrumento más de la alienación.

1. Como ya dijimos antes, habrá que propiciar el análisis continuo de los estereotipos que se manejan en la clase, a nivel de actitudes, de imágenes, de expresiones.

2. Reflexionar sobre cómo se ve a los otros: los mexicanos a los franceses, los mexicanos a los mexicanos, los franceses a los franceses, y los franceses a los mexicanos a través de documentos en francés y en lengua materna.

3. Proponer y pedirle al alumno que proponga documentos con enfoques diferentes de un mismo tema.

4. Establecer siempre una reflexión sobre la manera en que los otros organizan su mundo y su discurso y como lo hacemos nosotros. Esto se podría llevar a cabo buscando el mismo tipo de documentos propuestos en francés, en lengua materna y analizando cómo se presenta y organiza en uno y otro caso.

5. No proponer como modelo único a Francia; incluir en las clases materiales de otros países francófonos algunos de los cuales tienen problemáticas similares a las nuestras.

6. El maestro se situará al nivel del alumno cuando dé una opinión haciéndole saber que él puede tener también una visión deformada, muy particular.

7. Los maestros deben trabajar en equipos integrados, de preferencia con elementos mexicanos y elementos francófonos.

IMAGE DE L'ANTILLAIS DANS UN TEXTE IMPORTE

Par Ruth HERNÁNDEZ TORRES *

INTRODUCTION

Si bien ces outils didactiques que sont les manuels sollicitent de plus en plus la mise en évidence des représentations de la langue et de la communication qui s'y trouvent présentes, nous voudrions, dans le cadre de cette rencontre, dégager la représentation de l'Antillais francophone dans la méthode considérée.

Outre sa pertinence pour les travaux de ce colloque, le sujet présente un intérêt certain pour les enseignant(e)s de la Caraïbe et très particulièrement pour ceux et celles de Porto Rico où le texte examiné a été, pendant de nombreuses années, l'outil de travail de milliers d'étudiants.

1. *Cadre Socio-politique du français, langue étrangère à Porto Rico*

Des facteurs historiques, économiques et psychologiques branchent l'univers extérieur et intérieur du Portoricain sur la métropole, c'est-à-dire les Etats-Unis d'Amérique.

Ce fait -faut- il encore le rappeler? -n'est pas sans conséquenses sur l'enseignement du français à Porto Rico. Ainsi 98% des établissements organisent leurs cours de français autour des méthodes importées des Etats-Unis. Font exemption, d'une part, l'Alliance Française de Porto Rico oú le français est enseigné suivant des méthodes françaises et, d'autre part, un des programmes de l'Université de Porto Rico pour lequel ses professeurs ont élaboré une méthode locale.

On le voit bien, à Porto Rico, le livre de texte étatsunien l'emporte sur le texte français ou autre. Il nous a donc paru pertinent d'ana-

* Université de Porto Rico.

lyser un de ces premiers parce que représentatif de cet enseignement dans le pays.

L'étude porte, en effet, sur *Parole et Pensé e Introduction au français d'aujourd'hui* d'Ivonne Lenard (Harper and Row, Publishers, New York, 1977), texte à l'intention des étudiants américains.

2. *Description du corpus*

Parole et Pensée s'insère dans le courant des méthodes audio-linguales et comporte trente quatre leçons dont quatre à titre de supplément. Suivant une progression linguistique estricte, leur thématique s'organise autour des centres d'intérêt conventionnels (la famille, la maison, les courses, les sports...), thématique reprise d'ailleurs par les dessins accompagnant le message verbo-iconique qui, somme toute, porte sur la vie universitaire d'un groupe d'étudiants. Composé d'un Antillais francophone et de plusieurs Etatsuniens et Français, ce groupe se meut dans deux espaces géographiques distincts: les Etats-Unis d'Amérique et la France.

I. REGRESSION EN TROIS TEMPS

Dégager des représentations d'ordre culturel dans un corpus disparate et sans profondeur apparente n'est pas une sinécure. Pour la commodité de l'analyse nous proposons une structuration centrée sur les personnages. Ceux-ci ont été divisés en deux groupes: ceux qui tiennent le devant de la scène et ceux qui y apparaissent sporadiquement. Prenant part à l'action de presque toutes les histoires du manuel, les premiers assurent la continuité d'un contenu morcelé. L'autre groupe complémente et renforce les représentations véhiculées par les premiers. Si l'on les qualifie respectivement de "principaux" et "secondaires", c'est en raison de leur fréquence d'apparition et non pas suivant des critères psychologiques ou dramatiques.

Nous empruntons à Philiphe Hamon sa définition de personnage: Assemblage de traits distintictifs - affirme l'auteur - le personnage est une forme vide[1] que viennent remplir les différents prédicats (verbes et attributs).

Telle conception permet d'établir un tableau de repérage dénombrant les attributs que l'instance narrative accorde aux personnages étudiés. Ces données se regroupent à leur tour en catégories plus

[1] Consulter Ph. Hamon. "Statut Semiologique du personnage" in *Poétique du Récit*, Editions du Seuil, Coll. Points, Paris 1977.

générales qui, quantifiées, affinent davantage l'analyse (Voir tableau Nº 1 en Annexe).

Le tableau appelle deux remarques importantes: les personnages féminins excellent dans les marques physiques. Parmi les masculins, un seul reçoit autant de marques se rapportant à la corporalité. Il s'agit de Michel, un Antillais francophone qui, de plus, est le seul noir du groupe. Le noir et les femmes s'opposent donc globalement aux autres.

On le sait bien, l'élément noir constitue une composante importante des populations antillaises. Puisqu'un public antillais assez nombreux se sert du texte examiné ici, notre regard se fixe sur ce jeune noir que le concepteur du manuel met à l'écart.

Nous l'avons déjà dit, l'on conçoit le personnage en tant que "forme vide" dont le sens se construit (dans l'espace du texte) à partir des phrases prononcées par lui et sur lui aussi bien que par les rapports d'opposition et de ressemblance qu'il entretient avec les autres.

Cette approche permet de dégager trois moments dans la caractérisation de l'Antillais mentionné plus haut: Tout d'abord aux Etats-Unis face à ses camarades étatsuniens, puis face à son homologue français et finalement en France vis-à-vis des Français et des Etatsuniens.

1. *L'antillais ou la Francité*

Dans un premier temps, le personnage est placé face à Kim, jeune étatsunienne qui étudie le français. Ce volet se caractérise par le rôle actif de l'Antillais qui tient, du commencement à la fin, un discours paralinguistique.

Un découpage de ce discours suivant la situation d'énonciation (qui dit?, quoi? sur qui / quoi?) rend compte de la relation entre les deux personnages et la langue française (voir tableau Nº 2 en annexe).

L'Antillais s'y présente comme possesseur et défenseur acharné de la langue que sa camarade s'efforce d'apprendre. C'est dire qu'il assume la langue française et du même coup participe de la communauté culturelle que celle-ci incarne. Une langue, constate B. CASSEN "...cristallise une histoire, une civilisation, un système de valeurs".[2] Elle contient comme le disait GRAMSCI, "les éléments

[2] Cassen, B., "L'espagnol et l'anglais à Porto Rico", historique d'une tentative d'ethnocide linguistique", *Revue Amérique Latine*, Nº 3 juillet-septembre 1980, Paris.

d'une conception du monde et d'une culture".[3] Par là, le théoricien rejoint L. J. CALVET pour lequel" la langue constitue peu ou prou une vision du monde, le support d'une culture, d'une civilisation".[4] Parler, comme l'affirmait FANON, c'est alors "assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation?".[5]

S'identifiant à la langue de Racine notre personnage éprouve le statut de français que l'auteur du manuel lui confère tout au moins dans cette première étape. Si l'on ajoute que son argumentation en faveur de "sa langue" modifie favorablement l'attitude de Kim envers le français (se rapporter toujours au tableau Nº 2), on peu légitimement prétendre que cette interprétation est juste.

2. *Une Francité sujette à caution*

a) La parole fait l'être

Si dans le premier volet le jeune noir incarne la francité, s'il joue, pour reprendre le mot des sémioticiens, le rôle d'agent, c'est un rôle moins flatteur qu'il tient par la suite.

Le deuxième moment montre l'Antillais face à son "homologue" français. Il s'agit d'une jeune française, Marie-Ange, qui poursuit des études aux Etats-Unis.

Ici encore les différents prédicats des deux personnages ont étés inventoriés à partir toujours de l'énonciation. Cette classification donne lieu à deux paradigmes (désormais désignés P 1 et P 2) correspondant à l'Antillais et à la Française respectivement (voir tableaux 3 et 4 en Annexe).

P 1 contient les indices d'une rupture. S'y détachent la fonction de l'articulateur "Mais", celle de l'instance narrative et quelques remarques sur la façon dont le personnage parle et s'habille.

"Michel est Français mais il n'est pas de la France métropolitaine"[6] écrit l'auteur. Paradoxalement et en même temps, il tâche de gommer cette différenciation. Et ajoute-t-il: *"La Martinique est une île aux Antilles. C'est un département de la France, et un habitant de la Martinique est Français comme un habitant de la France métropolitaine."* Ce commentaire en note suit immédiatement la phrase citée ci-dessus.

[3] A. Gramsci, *Introducción a la Teoria de la Praxis,* Ediciones Peninsula, Nueva Colección Ibérica, Barcelona, 1970, p. 14.

[4] Louis Jean Calvet, *Linguistique et Colonialisme, petit traite de glottophage,* Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1974, pp. 201-202.

[5] F. Fanon, *Peau Noire Masques Blancs,* Editions du Seuil, Paris, 1952, p. 13.

[6] I. Lenard, *Parole et Pensée,* op. cit., p. 55.

D'après Oswald DUCROT, la première partie de la phrase "Michel est Français" impliquerait que le jeune homme vient (ou comme dit l'auteur, *est)* de la France métropolitaine. Le "mais"[7] jouerait donc un rôle argumentatif de rectification de la proposition "Michel vient de la France métropolitaine". Proposition jugée implicite dans l'esprit de l'interlocuteur. Cette rectification est la suivante: *"mais" il n'est pas de la France métropolitaine*. Toujours selon Ducrot, la deuxième partie de la phrase "il n'est pas de la france métropolitaine", agit comme substitut à la prémisse implicite chez l'interlocuteur "Michel est de France" mais a plus de poids que cette dernière. Se rendant compte du poids de la proposition "Michel n'est pas de la France métropolitaine" aussi bien que du caractère négatif de celle-ci, l'auteur est amené à rectifier son argument en ajoutant que même si le jeune homme ne vient pas de la France métropolitaine, il est Français "comme" les autres Français, c'est-à-dire ceux de France. L'auteur renverse alors son argumentation en essayant de déplacer le poids de l'argument sur le fait non pas que Michel n'est pas de la France métropolitaine (caractère jugé négatif), mais sur le fait que Michel est Français "comme" un habitant de la France métropolitaine (caractère qui serait positif).

Ce mouvement argumentatif est (pour adapter une réflexion de Barthes au sujet de l'acte manqué) un signifiant d'une minceur sans proportion avec le sens qu'il trahit. Il révèle, en effet, le désir conscient d'effacer un dire caché qui renvoie nécessairement aux représentations des Martiniquais dans nos sociétés.

Malgré sa prudence extrême, l'instance narrative continue à "informer"[8] le personnage de façon ambigüe. La réflexion sur l'accent de celui-ci souligne la différenciation évoquée plus haut. Et ceci d'autant plus que pour ce qui est de son "homologue", aucune allusion n'est faite à la qualité sonore de sa production orale. Ce qui impliquerait que cette production ne diffère pas de la norme.[9] Et l'absence de possibles traits déviants fait apparaître, dans l'espace du texte, l'opposition présence d'accent / absence d'accent, c'est à dire dévier de la norme / observer la norme.

[7] Pour les fonctions de "mais", consulter O. Ducrot et al., *Les mots du Discours*, Les Editions de Minuit, Coll. Sens Commun, Paris, 1980, Chapitre 3, pp. 93-130.

[8] Le verbe "informer" est pris ici au sens ou l'entend Ph. Hamon dans "Statut Sémiologique du Personnage", c'est-a-dire: établir le paradigme informatif du personnage.

[9] Terme pris dans son sens péjoratif, c'est-a-dire "choix a priori, fondé sur des préjugés socioculturels et sur la notion de niveaux de langue hiérarchisés...

Il est bien connu que tout ce qui s'écarte des modèles et de la norme établis par les classes cultivées est réputé de qualité médiocre et sans garantie. Dans cette même optique, M. Cohen affirme que l'usage de la "bonne langue" chez le supérieur s'accompagne du dédain pour le "parler vulgaire de l'inférieur".[10] Il en résulte un cortège d'image péjoratives dont, par exemple, celle du "nègre-qui-mange-les-R".[11]

D'après ce qui précède, l'on peut dire, du moins à titre d'hypothèse, que l'Antillais est mis en cause, sa manière de parler étant suspecte, voire inférieure, parce que sujette à caution. On pourrait nous reprocher d'aller trop loin. Cependant la confrontation des deux paradigmes analysés apporte des informations cohérentes avec l'idée avancée, celle-ci pouvant être schématiquement représentées comme suit (voir tableaux 5 et 6 page suivante).

On le voit bien, l'Antillais est caractérisé primordialement par référence. La Française, au contraire, se présente à nous, s'assume à travers le pronom personnel "Je" après quoi elle change de rôle. L'important ici n'est pas de signaler que nos deux personnages sont successivement émetteur puis objet du discours mais de souligner que l'Antillais est presque circonscrit au rôle d'objet (du discours) et par là-même à la quasi-passivité. Ne prenant la parole qu'une seule fois, il exprime une seule et unique virtualité qui, on le constatera plus loin, ne se cristallise jamais.

Mais il y a plus, l'auteur privilégie l'aspect physique de l'Antillais alors que le "travail de tête" définit substantiellement sa ca-

R. Galisson et D. Coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, Paris, 1976, p. 376.

[10] M. Cohen, *Matériaux pour une Sociologie du Langage* Vol. I, FM / Petite coll. Maspéro, Paris, 1978, p. 143.

[11] On ne saurait nier le rôle prépondérant des Media dans la divulgation d'images, de mythes et de stéréotypes. Quant au stéréotype du français que parle le noir, il suffit de consulter la bande dessinée *Astérix*. Le Noir y est systématiquement présenté comme le mangeur-de-R- Et lorsque celui-ci se met à parler latin

- "O temp' a!
O mo' es!" -

voilà qu'un compagnon pirate observe: "A part la prononciation, tu fais des progrès." UDERZO et GOSCINNY, *Astérix en Corse*, Dargaud, Paris, 1973, Ou encore, pour nous référer a des sources plus "universitaires", laissons la parole à Fanon: "...un Martiniquais arrivant au Havre entre dans un café. Avec une parfaite assurance il lance: 'Garrçon! Un ve de bié. Nous assistons là à une véritable intoxication. Soucieux de ne pas répondre à l'image du nègre mangeant-les- R, il en fait une bonne provision, mais il n'a pas réparti son effort. *"Peau Noire, Masques Blanc*, op. cit., p. 16.

marade ce qui installe les deux personnages dans l'opposition traditionnelle Blanc / Noir c'est à dire Raison versus Instinct.

Cette caractérisation stéréotypée rejoint par certains côtés, l'image de la femme qui fixée, elle aussi, dans sa corporalité n'a pas accès à la "supériorité intellectuelle du mâle". Il faudrait ajouter ici que le texte considéré se fait écho de ce partage sociologique.

La caractérisation de l'Antillais et celle de la jeune française constituent, de ce fait, une exception car on exclut le jeune martiniquais de l'univers masculin le rapprochant de celui de la femme.

Reste à savoir si la jeune française face à un "vrai" Français serait passée au rang des femmes. Rien ne nous permet ici de l'affirmer, mais rien ne nous autorise non plus à en écarter l'hypothèse.

b) L'habitat fait le moine

Astreint à la passivité, assimilé en quelque sorte à une image peu flatteuse de la femme, fixé dans sa corporalité et son parler, "forme déviante" du français, l'Antillais est, sans conteste, suspecte aux yeux de l'auteur-narrateur. L'analyse cumule nombre d'indices confirmant cette idée. Nous voudrions retenir encore un point en faveur de notre hypothèse: l'accent mis sur les vêtements du jeune homme et sur la manière dont il les porte.

Le jeune Antillais s'habille, en effet, "*toujours* (avec) *chic*". C'est le seul à posséder "une garde-robe sensationnelle". S'il met des jeans, ceux-ci sont toujours assortis d'un *veston*. Ses camarades (filles et garçons) qui, comme lui, s'habillent en jeans pour aller en classe, les portent cependant avec des *blousons* ou des *pulls*.

Les vêtements, écrit R. BARTHES, sont des objets sémantisés. Mieux encore, leur fonction se sémantise et la fonction est convertie en signe de cette fonction.[12]

De ce fait les vêtements sont des signes, et appartiennent à une structure car un signe n'existe que dans les différences qu'il entretient avec d'autres signes. Barthes nomme cette structure système au sens de code.[13]

[12] Voir "Elements de Sémiologie", in *Communications* Nº 4, Seuil, Paris, 1964, p. 106.

[13] Dans "Eléments de Sémiologie", Barthes oppose "systeme" à "Syntagme", c'est-à-dire que le terme a strictement le sens de "paradigme". Mais parallèlement, il accorde au terme le sens de *code*. "Dans *Systeme de la Mode*, affirme CALVET, les deux termes alternent même: le *systeme terminologique* équivaut au *code vestimentaire écrit* (pp. 45-46)". *Roland Barthes*, un Regard Politique sur le signe, Petite Bibliotheque Payot, Paris, 1973, p. 178.

Si l'on adapte à ce système un modèle offert par la linguistique, et plus precisement le couple saussurien syntagme/paradigme, on est conduit à parler de "syntagmes et de paradigmes vestimentaires". Mis dans la perspective d'un code vestimentaire, ces rapports de contiguïté et d'equivalence fournissent un instrument d'analyse pour interroger l'habillement de l'Antillais et celui de ses camarades.

Dans le but de dégager ces axes, deux tableaux ont été elaborés pour recenser les habits de chaque personnage, leurs couleurs et leurs matériaux de confection respectifs (voir tableaux 7, 8, 9).

De ces tableaux se dégagent cinq syntagmes et cinq paradigmes dont deux de chacun se rapportent aux filles et trois aux garçons. Quant aux garçons, leurs paradigmes révèlent deux combinaisons: d'une part jean/pull-blouson et jean/chemise-veston, de l'autre.

Par sa structure le deuxième couple s'insère de préférance dans cet ensemble qu'est le costume masculin, entendons par-là le vêtement en trois pièces assorties: veste, pantalon et gilet.

On l'a déjà dit, les vêtements sont des signes pourvus de signification. Ils traversent nos sociétés de part en part et remplissent, comme la langue, une fonction sociale.

En ce sens, le complet -veston a joué un rôle exemplaire. Les travaux d'ALBERONI[14] sur la sociologie de l'ensemble masculin signalent les fonctions sociales de cette pièce vestimentaire depuis ses origines jusqu'à nos jours.

Il en découle un lien entre le statut de cet ensemble et la situation socio-économique de celui qui le porte. A présent, les détenteurs du capital et leurs agents jouissent d'un prestige quasi-mythique. Prestige, disons-nous, qu'ils possèdent (pour adapter une réflexion de MARX à propos du pouvoir) parce qu'ils sont la personnification du capital.

Apanage de ce groupe social, l'ensemble masculin jouit, lui aussi, de ce prestige. Et, par là-même, il est hiérarchiquement supérieur au blouson, porté surtout par les paysans, les ouvriers[15] et les jeunes en dehors du procès de production.[16] Ainsi dans le contexte qui

[14] Pour un dossier sociologique du complet, consulter F. ALBERONI, "Observaciones Sociológicas sobre el traje Masculino" in *Psicología del Vestir*, Editorial Lumen, Barcelona, 1976, p. 64.

[15] P. Bourdieu, *La Distinction*, critique sociale du jugement. Les Editions de Minuit, coll. Sens Commun, Paris, 1979, pp. 222-224.

[16] "C'est-à-dire que l'habillement se trouve divisé entre jeunes et adultes ce qui revient à dire entre ceux qui se sont mêlés au processus de production et ceux qui n'en font pas partie." Alberoni, op. cit., p. 73. Voir aussi Bourdieu, *La Distinction*, op. cit., p. 225.

nous occupe, le couple jean/pull-blouson a un statut inférieur a la combinaison jean/chemise-veston.

L'unité "Veston" sépare donc le syntagme vestimentaire de l'Antillais du bloc homogène formé par le premier, le deuxième et la quatrième syntagme.

Cet indice nous porte à croire que l'on souhaiterait ici accorder un statut privilégié à l'Antillais. Pourtant, répliquera-t-on, les jeans le rapprochent de ses camarades. Certes, mais assortis à la veste, ce pantalon est revêtu d'une valeur autre. En d'autres termes, des unités semblables communiquent des messages différents en raison de leur association distincte. C'est dire encore, pour reprendre la terminologie barthésienne, qu'à une même forme correspondrait des concepts différents. Et l'intention de supérioriser le jeune noire se met encore en évidence lorsque l'instance narrative insiste sur le fait qu'il est "toujours chic"; mais demandons-nous par rapport à qui? à quoi? Les connotations attachées à l'adjectif "chic" fournissent des réponses à cette question.

Dresser ici le catalogue connotatif de "chic" serait impossible, la connotation dépendant en grande mesure du code idéolectal du récepteur. Mais parallèlement et en même temps, ce phénomène s'insère dans un contexte social. Il s'en suit que pour les participants d'un même code culturel, il y aurait certaines interprétations plus ou moins généralisées. Dans nos sociétés, l'adjectif "chic" évoque à coup sûr des idées telles que: "des gens bien", "être bien habillé", "élégance", "raffinement", "bon goût", cette dernière notion englobant les précédentes.

Dans *La Distinction*, Pierre Bourdieu oppose "les goûts de nécessité" aux "goûts de luxe" - ces derniers étant le produit d'une nécessité sociale définie par sa distance à la carence. L'abolition des freins économiques s'accompagne des censures sociales interdisant la grossièreté au profit du raffinement, de l'élégance, du bon goût, en somme, du chic.

Si l'Antillais "est toujours chic", c'est alors par rapport à un groupe social dont les valeurs nées des "facilités"[17] qui lui sont propres, s'imposent comme critère social.

A l'insistance sur la façon chic dont le personnage s'habille, s'ajoutent des allusions réitérées à l'aspect quantitatif de sa garde-robe. Allusions réservées au jeune noir car, quant aux autres personnages, aucun commentaire n'est fait à ce sujet.

[17] Facilités qu'assure la possession d'un capital.

Arrivé à ce point, il convient de rappeler que lors de classifications, l'auteur range l'Antillais du côté des femn cette optique, sa garde robe bien garnie rappelle celle des qui consacrent beaucoup d'argent aux vêtements et aux soins cor porels.

Toujours dans *La Distinction*, Bourdieu signale que, exemptés les agriculteurs et les salariés agricoles, dans toutes les autres catégories sociales, les femmes ont des dépenses supérieures à celles des hommes. Et, ajoute-t-il, le nombre d'achats augmente dans la mesure où l'on s'élève dans la hiérarchie sociale.

Cette réciprocité nous autorise à dire que la "garde-robe sensationnelle" du jeune noir le fait monter dans l'échelle sociale et que cette ascension lui assure un statut supérieur à celui de ses camarades.

Pourtant nous dira-t-on, il y a incohérence, au premier abord, ne voulait-on pas présenter le jeune homme sous une lumière défavorable? Nous en convenons, mais la contradiction n'est qu'apparente, supérioriser et infériorisér étant, dans le corpus, deux mouvements inséparables et complémentaires. Ainsi la manière d'apprêter l'Antillais lui confère un certain statut mais paradoxalement et en même temps, confirme la volonté d'abaisser le personnage.

En effet, l'image de l'Antillais, noir svelte, et habillé avec chic, rejoint celle du "negro 'acepillao'"[18] c'est-à-dire du noir "échappé de sa brousse, toujours bien habillé, respectant les valeurs de la classe dominante, parlant son langage. Riche d'implicites, l'expression se veut un rappel car si le noir adopte un "masque blanc", il reste, aux yeux du raciste, la caricature du blanc.

Dans le texte examiné, ce rappel est d'autant plus évident que seul l'Antillais porte une chemise rouge (voir tableau 8 en annexe) or, c'est bien connu, dans nos sociétés, le noir est associé aux couleurs hurlantes, électriques.

[18] Dicton Antillais voulant dire littéralement noir étrillé, et au sens figuré noir blanchi. A ce sujet, consulter I. Zenón-Cruz, *Narciso Descubre su Trasero:* el negro en la cultura *puertorriqueña*. Vol. I. Editorial Furidi, Humacao, Puerto Rico, 1974, p. 257.

Quant aux dictons, Eugenio Fernández-Méndez constate: "... les anthropologues modernes soulignent l'importance des dictons parce que révélateurs des attitudes les plus intimes d'un peuple et d'une classe sociale". "Interpretación del puertoriqueño", in *Educación*, San Juan, P.R., Nov. 1964, p. 136. Ce point de vue s'accorde avec celui de Julie Lirus pour laquelle les proverbes sont des faits culturels et comme tels, éléments de référence: "Rechercher dans les proverbes, dans les dictons relatifs à chacun des groupes ethniques et sociaux, les représentations véhiculées, nous entraînerait très loin. "Julie Lirus, *Identité Antillaise*, Editions Caribéennes Coll. Regards, Paris, 1979, pp. 24-25.

I. ZENÓN CRUZ constate: "craignant l'expression 'al negro le gusta lo colorao',[19] beaucoup de noirs ont éliminé la couleur rouge de leur garde-robe".[20] Aux Etats-Unis d'Amérique, se dicton trouve son équivalent dans la formule "flashy nigger", c'est-à-dire un nègre portant une toilette tapageuse, voyante.

On pourrait bien nous accuser de pousser trop loin l'interprétation. Mais si l'auteur de *Parole et Pensée* explicite des idées reçues telles que: "...le bleu est joli pour une blonde - ou blond - ..."[21] pourquoi ne laisserait-elle pas transparaître, ne serait-ce qu'inconsciemment, la croyance reliant le noir à ce qui est clinquant? Rien ne permet d'infirmer cette hypothèse.

Tous les indices concordent, somme toute, pour laisser entendre que la mise en valeur des détails vestimentaires joue un rôle de compensation, de substitut chargé de nous faire croire que l'Antillais figure parmi les "élus" alors que, précisément, c'est le contraire que l'on montre. Notre hypothèse initiale allait dans ce sens même. Elle trouve donc sa confirmation.

3. *Une obliteration logique*

Le trajet parcouru nous amène au dernier moment de la caratérisation qui nous occupe. Si dans la deuxième étape l'Antillais acquiert un statut marginal, c'est à la disparition qu'il est voué en cette fin de parcours.

On se souviendra que les personnages, objet de notre étude, évoluent dans deux espaces géographiques différents. Dans ce troisième volet, c'est la Provence qui sert de cadre à leurs activités.

Parvenu à ce nouvel espace, le groupe subit des modifications. L'Antillais et la jeune française n'y figurent plus. Un séjour d'études aux Etats-Unis explique l'absence de celle-ci en France. L'auteur prend soin de souligner ce fait consacrant deux leçons au voyage de M. et Mme. Lanier, parents de la jeune fille, qui vont à New York lui rendre visite.

Il n'en est pas de même pour l'Antillais. Aucune explication ne vient justifier sa séparation du groupe. On l'oblitère d'un trait de plume alors qu'on nous avait annoncé qu'il serait en France avec ses camarades. Ceux-ci s'attendaient, eux aussi, à le retrouver dans l'Hexagone. Surtout un de ces camarades qui, détestant les bagages,

[19] Dicton antillais voulant dire littéralement: le noir aime ce qui est rouge.
[20] I. Zenón Cruz, *Narciso Descubre su Trasero*, op. cit., p. 55.
[21] I. Lenard, *Parole et Pensée*, op. cit., p. 55.

était prêt à lui emprunter des vêtements pendant leur séjour en France. Ceci lui aurait permis, aux dires mêmes du personnage, d'emporter avec lui le strict minimum.

La disparition inattendue du jeune martiniquais produit, à l'intérieur du texte, un creux qui ne passe pas inaperçu à l'oeil attentif.

Cet espace vide vient se conjuguer aux attributs, aux connotations, à la structure de certaines phrases... qui témoignent du racisme subtil de l'auteur. Ici, comme ailleurs, il expulse le jeune noir de l'univers français. Non seulement il en est exclu, mais encore par la suite, sa place n'est pas demeurée vide car un jeune français, étudiant en droit, est venu la combler.

REGRESSION EN TROIS TEMPS

Ce que L'Antillais représente	*Indices Permettant d'avancer L'hipothèse*
LA FRANCITE	- Face à un groupe ethnique autre que français l'Antillais: • tient un rôle d'agent pour parler comme C. Bremond, • prend à son compte la langue française, se donne en modèle linguistique, • l'intéraction du linguistique et du culturel noue l'Antillais à la culture et a la civilisation françaises.
UNE FRANCITE SUJETTE A CAUTION	- Vis-à-Vis de son "homologue" français, l'Antillais devient: • Objet de référence. "Le quelqu'un dont on parle" (son homologue au contraire se présente à nous, s'assume à travers le pronom "JE"), • être de corporalité et de paraître, • être linguistique suspect moyennant le rôle argumentatif de rectification du terme "MAIS", • au moyen de son syntagme vestimentaire, la caricature du français, voire du blanc.
UNE OBLITERATION LOGIQUE	- Pour ce qué est des étapes précédentes, un pays étranger sert de cadre aux activités de l'Antillais et de ses camarades. - Dans ce troisième volet les personnages évoluent en Provence, territoire français. L'Antillais est exclu de ce nouvel espace géographique. On l'oblitère d'un trait de plume et sa place est comblée par un jeune français.

CONCLUSION

Puisque l'essentiel a été déja dit, nous ne sacrifierons pas longuement à la tradition rhétorique de la conclusion. Nous nous bornerons à une simple remarque de synthèse:

Parole et Pensée véhicule une image peu flatteuse de l'Antillais francophone. Ce racisme voilé ne se traduit pas sous la forme de jugements ou même d'épithètes appliquées au personnage, mais à l'agencement de l'énonciation, du code vestimentaire et a l'ordonnancement des personnages. La question va être comment de tels mécanismes sont-ils rendus visibles et comment, à travers eux, se contruit l'image du monde dont nous enseignons la langue? L'enseignant se doit d'être vigilant car, comme écrit Patrick Charaudeau: "... l'enjeu de l'acte de langage ne se trouve pas tout entier dans son explicite mais dans un rapport subtil entre implicite et explicite".

ANNEXE

TABLEAU 1

ANALYSE QUANTITATIVE DES MARQUES ATTRIBUEES AUX PERSONNAGES PRINCIPAUX

Marques / *Personnages*	*Corporalité*	*Intellect*	*Origine Géographique*	*Personnalité*	*Sexe*	*Statut Civil*
Kim	7	2	1	2	1	0
Jackie	4	1	1	4	1	1
Michel	4	0	2	1	1	0
Roger	2	1	1	1	1	0
Bill	2	5	1	2	1	0

TABLEAU 2

ATTITUDE DE KIM ET DE MICHEL ENVERS LE FRANÇAIS

Enonciateur / *Objet*	*Michel*	*Kim*	*Commentaires*
Le français (ou la langue française)	- essentialité du genre en français - langue simple, claire, logique, différent, exotique, admirable, d'origine latine - des oppositions phonétiques entraînent des oppositions sémantiques	- langue impossible - C'est une complication ridicule! - difficile mais amusante -J'adore le français	- Michel se présente comme connaisseur et defenseur de la langue française. - changement évident concernant l'attitude de Kim envers le français: du refus à l'acceptation joyeuse.

N.B. Il est à noter qu'un changement favorable s'opère daus l'attitude de Kim vis-à-vis de la langue française. (Voir quatrième colonne tableau ci-dessus).

TABLEAU 3

PARADIGME N° 1 (Michel)

1. Je vais être à l'Université de Provence l'année prochaine, on va être ensemble comme ici.

* * *

2. Michel a une garde robe sensationnelle.
3. Michel est Français.
4. Michel est Français, mais Michel n'est pas de la France Métropolitaine.
5. Michel est de la Martinique.
6. Michel n'est pas blond.
7. Michel n'est pas brun.
8. Michel est noir.
9. Michel est grand et mince.
10. Michel a un accent français amusant pour le reste du groupe.
11. Michel a une voiture.
12. Michel est toujours chic.
13. Michel est symphatique.
14. Michel habite la Martinique.

TABLEAU 4

PARADIGME N° 2 (Marie-Claude)

1. Je m'appelle Marie-Claude.
2. Je suis Française.
3. Je suis étudiante à l'Université de Paris.
4. J'habite dans la banlieue de Paris (Marly le Roi, près de Versailles).
5. Je suis parfaite naturellement.
6. Je suis célibataire.
7. Je pâlis en hiver aussi vite que je bronze en été.

* * *

8. Marie-Claude est étudiante aux Etats-Unis pour un an.
9. Marie-Claude apprend l'américan.
10. Marie-Claude apprend l'informatique.
11. Marie-Claude apprend la gestion des affaires.
12. Marie-Claude apprend même à jouer au baseball.

13. Marie-Claude est américanisée.
14. Marie-Claude n'est pas étudiante de la classe de français. C'est une amie de Jackie.
15. Marie-Claude visite la classe (de français) aujourd'hui.

TABLEAU 5

TRAITS MARQUANT LA DIFFERENCE ESSENTIELLE ENTRE MICHEL ET MARIE-CLAUDE

Marque / *Personnage*	*Actif*	*Passif*
Michel	X	O
Marie-Claude	O	X

TABLEAU 6

ROLES DE MICHEL ET DE MARIE-CLAUDE DANS LEUR PROCESSUS DE CARACTERISATION

Rôle / *Personnage*	*Corporalité*	*Intellectualité*
Michel	+	+
Marie-Claude	O	+

TABLEAU 7

PARADIGME ET SYNTAGMES VESTIMENTAIRES

Personnage		*Syntagmes Vestimentaires*			
Kim	S1 -	blouse (bleue)		et	jean (bleu)
Jackie	S2 -	pull-over (orange)	jaquette (marron)	et	jupe (tweed beige)
Roger	S3 -	chemise (bleue)		et	jean (bleu)
Bill	S4 -	pull-over (bleu-marine)	blouson (cuir marron)	et	jean
Michel	S5 -	chemise (rouge)	veston (daim)	et	jean

Paradigme vestimentaire

TABLEAU 8

ALLUSIONS EXPLICITES AU MATERIAU ET A LA COULEUR DES HARITS

Pièce d'habillement	*Couleur*	*Matériau de confection*
jeans	bleu	0
jupe	beige	Tweed
blouse	bleu	0
pull-over	bleu/rouge	0
blouson	marron	cuir
veston	0	daim
jaquette	marron	0
chemise	bleu-marine	0

TABLEAU 9

VETEMENTS DES PERSONNAGES PRINCIPAUX

Pièce vestimentaire	*Kim*	*Jackie*	*Roger*	*Bill*	*Michel*
Personnage					
Jeans	+	0	+	+	+
Jupe	0	+	—	—	—
blouse	+	0	—	—	—
chemise	—	—	+	0	+
pull-over	0	+	0	+	0
blouson	0	0	0	+	0
veston	—	—	0	0	+
Jacquette	0	+	—	—	—

N.B. Le symbole - veut dire mention inutile

L'AMÉRIQUE DANS LES MANUELS D'ESPAGNOL EN FRANCE

(1945 - 1985) :

Evolution, contenu et contours d'une représentation

Par Bernard LAVALLÉ *

Les premières chaires universitaires d'espagnol (Toulouse et Bordeaux) furent créées en France à la fin du siècle dernier. Dès cette époque maintenant lointaine, de grands noms s'illustrèrent par leurs recherches sur la littérature hispanique. Il suffit de citer ici les travaux des professeurs Cirot, Mérimée ou Morel Fatio et de rappeler aussi que c'est au cours de ces années-là que fut fondée à Bordeaux la revue doyenne de l'hispanisme français le *Bulletin hispanique* qui sera bientôt centenaire et dont on ne soulignera jamais assez le rôle moteur et l'importance décisive pendant des décennies pour le développement des recherches françaises sur le monde ibérique.

Pourtant, dans l'enseignement secondaire, l'essor de l'espagnol fut beaucoup plus lent. Il est resté longtemps réservé aux régions du Sud-Ouest et du Midi languedocien et concernait moins les lycées que ce que l'on appelait alors le primaire supérieur. Son expansion est assez récente. Elle a vraiment commencé avec les années postérieures à la seconde guerre mondiale. Les raisons furent diverses: la volonté d'ouvrir l'éventail du choix linguistique réduit jusque-là pour l'essentiel à l'anglais et à l'allemand; le désir d'occuper la place laissée momentanément vide par l'allemand qui subissait le contrecoup des événements vécus par le pays de 1939 à 1945; l'arrivée de plus de 500 000 Espagnols après l'écrasement de la IIe République au printemps 1939; la sensibilisation de nombreux secteurs de la

* Groupe interdisciplinaire de recherche et de documentation sur l'Amérique latine. Université de Bordeaux III.

population française aux problèmes de la péninsule à la suite de la guerre civile et de l'installation du franquisme.

Dans les premiers manuels d'espagnol de cet immédiat après-guerre et du début des années 50, on rencontrait très peu de chose sur l'Amérique. On peut même dire que celle-ci ne figurait pratiquement que pour mémoire. Elle n'était d'ailleurs abordée que dans les manuels destinés aux dernières années de l'enseignement secondaire. Même dans le célèbre *Tras el Pirineo* I de M. Duviols et J. Villégier (Hatier) qui, au début des années 50, était l'ouvrage le plus répandu et à bien des égards le plus novateur du point de vue pédagogique, tous les textes, toutes les situations envisagées concernaient la seule Espagne. Le titre même de l'ouvrage était à cet égard très éclairant.

En fin de second cycle, seuls trouvaient place alors quelques auteurs espagnols ayant écrit sur la Conquête: trois textes de Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo et Antonio de Solís dans le *Cours d'espagnol* (3º vol.) de G. Boussagol (Masson, 1953), trois textes aussi (sur environ 80) et pratiquement des mêmes auteurs (Cortés, B. Díaz del Castillo, P. Cieza de León) dans *l'Anthologie de la littérature espagnole* de G. Delpy et S. Denis (Hachette, 1950). Le parallélisme entre ces deux manuels se poursuivait dans la mesure où le seul auteur latino-américain -qui était aussi, soulignons-le, le plus récent de tous ceux qui étaient présentés- dans les deux cas avait pour nom Rubén Darío: deux poèmes chez G. Boussagol, trois dans le livre de Delpy et Denis. Leur choix était d'ailleurs loin de s'être porté sur des poèmes caractéristiques de la veine américaine de cet auteur puisque ils avaient retenu la *Letanía de Nuestro Señor don Quijote*, un passage des *Cantos de vida y esperanza* et une *sonatina* des *Prosas profanas*.

Dans ses célèbres *España de hoy* et *España de ayer* (E. Belin, 1954) qui pendant une bonne dizaine d'années allaient former des générations d'hispanisants, Jean Bouzet, malgré un effort d'innovation considérable et l'importance de son apport informatif, devait rester bien modeste dans le domaine américain. Dans le premier de ses deux ouvrages *(España de hoy)*, il ne consacrait aux divers pays latino-américains regroupés en trois grands ensembles géographiques (Mexique - Amérique centrale; Venezuela et pays andins; Cône sud) qu'un seul de ses chapitres alors que 17 autres analysaient avec précision et souvent une grande richesse de détails les diverses régions naturelles et humaines de l'Espagne.

Dans le second *(España de ayer)* trois chapitres (sur 22) of-

fraient des textes sur la Conquête et la colonisation du Nouveau Monde selon une formule alliant information de base et textes représentatifs avec en plus, pour la première fois, quelques photos pour l'essentiel d'ailleurs peu parlantes.

Il faut remarquer, toutefois, que Jean Bouzet avait bien senti la nécessité de s'ouvrir à l'Amérique. Dans l'avant-propos de son *España de hoy*, faisant allusion aux pages qu'il avait consacrées au Nouveau Monde, comme pour s'excuser de la rapidité du chapitre, il écrivait en effet de manière prémonitoire:

> Nous avons réservé à l'Amérique latine un chapitre final, en regrettant que l'exigüité de nos horaires ne nous permette pas encore de lui consacrer la place qu'elle mérite.
> (C'est nous qui soulignons B.L.).

Un pas décisif fut franchi à la fin des années 50. En effet, les nouvelles instructions données en 1958 par les inspecteurs généraux E. Bergés et P. Darmangeat pour les classes du second cycle ouvrirent de manière très explicite l'enseignement de l'espagnol à l'Amérique latine. Ils fixaient ainsi l'objectif à atteindre:

> Quelques données géographiques ou historiques très générales, quelques manifestations originales de l'art et de la littérature, quelques problèmes d'actualité particulièrement importants dans un monde en pleine évolution qui ouvre à l'Amérique latine de riches perspectives d'avenir; tels sont les éléments qu'il s'agit de faire connaître ou entrevoir à nos élèves...

Comme on le voit, les buts proposés restaient fort modestes. Refusant les nomenclatures et la chronologie abusive, il fallait avant tout selon eux:

> ... éveiller la curiosité et exercer la réflexion sur l'originalité de deux grandes civilisations précolombiennes sans lesquelles l'Amérique actuelle ne serait pas ce qu'elle est, sur l'époque des conquérants espagnols et la rencontre de deux mondes, avec les conséquences qui s'ensuivirent, sur quelques aspects du monde hispano-américain moderne...
>
> En classe, deux ou trois extraits feront surgir quelques idées essentielles et de portée générale: existence d'une nombreuse population indigène et métisse dont l'activité était restée surtout agraire dans le cadre de la propriété communautaire (ancestrale) ou individuelle (influence hispanique), drame des expropriations

au profit de "gamonales" ou "hacendados" soutenus par l'appareil d'Etat; possibilité d'une certaine adaptation de l'industrie, comme dans la Chine ou l'Inde modernes, en liaison avec le relèvement du niveau de vie; problème de l'instruction populaire dont le Mexique offre un exemple significatif en multipliant les écoles pour atteindre les villages les plus reculés.

Il est d'ailleurs à signaler également que dans ces instructions l'inspection générale donnait des indications d'oeuvres et d'auteurs, à titre simplement documentaire, précisait-elle, *"et surtout à l'intention des professeurs qui n'auraient pas été amenés à l'étude de l'Amérique au cours de leur licence"*. En effet, si depuis longtemps déjà l'agrégation comportait chaque année une question américaine, les quelques départements d'espagnol alors existants dans les universités françaises étaient jusque-là dans leur quasi-totalité fort dépourvus pour tout ce qui touchait au domaine hispano-américain: pratiquement par des professeurs spécialistes - aucun n'avait encore soutenu de thèse sur des questions de littérature ou de civilisation (le premier d'entre eux, Paul Verdevoye, était tout juste en train de terminer la sienne, et Noël Salomon, qui venait de soutenir sa thèse sur Lope de Vega, commençait seulement à se consacrer totalement à l'Amérique) - enfin, il n'existait pas encore de certificat de licence spécialisé puisque celui de littérature et civilisation latino-américaines fut créé à cette époque.

Ces nouvelles instructions et les orientations qu'elles comportaient eurent un effet très net sur les manuels qui nous intéressent. On vit apparaître bientôt soit des recueils spécifiques destinés à combler les lacunes des livres alors en usage *(L'Amérique espagnole par les textes* de J. Delpy et P. Darmangeat, Hachette), soit de nouvelles éditions revues et augmentées d'un supplément américain substantiellement étoffé comme ce fut le cas de *Tras el Pirineo II* sous-titré de façon significative *Por España y América*, ou de *España de hoy* -là le titre restait sans changement- auquel L. Urrutia et M. Lacoste ajoutèrent sur soixante pages une quarantaine de textes répartis en sept chapitres: le continent hispano-américain, la vie à l'époque précolombienne, la Découverte, la Conquête et l'époque coloniale, l'éveil de la conscience américaine, hommes et types d'Amérique, indigénisme et révolution.

Dès lors et pour une bonne dizaine d'années étaient fixés dans l'essentiel les cadres de l'image pédagogique de l'Amérique espagnole qui, soulignons-le, n'était alors abordée par ailleurs dans notre

enseignement secondaire que par le biais d'une seule leçon d'histoire en classe de I° (sur l'indépendance des colonies espagnoles) et de deux leçons de géographie en classe de terminale dont le programme ne retenait que l'Argentine et le Mexique...

De toute façon, l'Amérique restait très faiblement représentée dans les ouvrages d'espagnol destinés aux débutants du premier cycle. Certains continuaient même de l'ignorer tout à fait (comme le tome I de la collection *Gran via* de R. Seguin, Privat, 1961) ou lui consacraient un seul texte sans grand contenu américain comme *La Vellorita* de M. Lacoste et L. Urrutia (E. Belin, 1967) ou *Tierras hispánicas* de J. Martin et Ch. Julene (Hachette, 1964). D'autres "l'expédiaient" en seulement deux pages reléguées comme en appendice en fin d'ouvrage (*Vamos a España*, premier volume de la collection *España* de J. Testas et G. Zonana (Masson, 1960).)

Un effort plus net mais encore bien modeste se remarquait dans des ouvrages qui par ailleurs étaient parmi les meilleurs d'un point de vue pédagogique. *Vida hispánica* de J. Martin, P. Heugas et Ch. Julien (Hachette, 1959) offrait dans son choix de textes un éventail assez large de passages américains (A. Arguedas, J. Marti, C. Alegria, C. Reyles, J. de Ibarbourou, A. Reyes, P. Neruda, V. García Calderón, R. Güiraldes, R. Darío, R. Gallegos), et même un chapitre entier consacré au Nouveau Monde et intitulé *Vislumbres de América*. Quant à *Paso a Paso*, premier volume de *Por el mundo hispánico* -un titre là encore significatif- de J. Villégier et P. Duviols, il comportait lui aussi un certain nombre de textes américains présentant des paysages, des animaux ou des scènes de la vie quotidienne. Mais en outre, fidèle aux nouvelles orientations pédagogiques qu'il se fixait, il les accompagnait -et c'était très nouveau- d'une iconographie américaine de bonne qualité technique, bien choisie et surtout parlante pour de jeunes esprits, donc capable de susciter l'expression spontanée.

De fait, l'Amérique n'était vraiment abordée de manière systématique que dans les classes de second cycle. Si l'on essaie de dégager les grands traits de son image pédagogique, cinq caractères apparaissent de manière très nette.

1) Etant donné le découpage chronologique alors en vigueur dans les programmes, c'est surtout une vision historique qui prédomine. Le XVI° et le XVII° siècles espagnols étant étudiés en classe de seconde, on aborde aussi cette année-là les civilisations précolombiennes, la Découverte et la Conquête. En classe de première, autour du XVIII° et du XIX° siècles, s'articulent des chapitres consacrés

à la prise de conscience américaine, aux Lumières dans le Nouveau Monde, à l'Indépendance et aux convulsions des premières décennies des républiques créoles. Certains manuels présentent d'ailleurs un éventail fort précis et judicieux des problèmes idéologiques, sociaux et politiques des époques concernées. Nous pensons ici en particulier à *Nuevos Mundos* et à *Lo hispánico* de C. V. Aubrun et R. Larrieu (Delagrave, 1965-1966).

2) Pour le XX° siècle réservé aux classes de terminale, la problématique socio-politique est souvent axée sur de grandes questions qui sans avoir toujours perdu de leur intérêt dans les pays concernés commencent cependant à dater et parfois à être même dépassés. Nous pensons notamment à la Révolution mexicaine et à l'indigénisme andin. Les romans qu'ils ont suscités (par exemple ceux de M. Azuela et M.L. Guzmán pour la première, de J. Icaza et C. Alegria pour le second) sont de manière uniforme dans les manuels une source inépuisable à la fois d'explications de textes faciles et parlantes, mais aussi d'exposés / débats sur lesquels s'articulaient les nouvelles orientations de la pédagogie des langues qui s'affirmait en ces années-là.

Parfois, un effort est fait pour tenir compte d'événements plus récents et au retentissement considérable. La Révolution cubaine et ses relations avec les Etats-Unis est par exemple présente dans tous les manuels à partir du milieu des années 60 (*Siglo veinte*, de J. Rebersat et A. Mercier, A. Colin, 1964, et plus tard l'*Espagnol en classes terminales* de P. Darmangeat, C. Puveland et M. Daran, Hachette 1968; *Por el Mundo hispánico* vol. 5 de J. Villégier et F. Molina, Hatier, 1969). On peut s'étonner cependant que seul le livre de Villégier et Molina parle du péronisme alors que dans tous les autres manuels de nombreux textes sont consacrés à l'Argentine sans y faire la moindre allusion. Ce pays y est encore celui de la Pampa, du gaucho, de l'immigration, en un mot celle de Güiraldes, Mallea et Lugones...

3) Cette dernière remarque nous amène à la troisième caractéristique: celle d'une vision qui, sans oublier les problématiques, nous l'avons vu, fait une très grande place à la couleur locale, à l'exotisme : celui des réalités géographiques et naturelles (les grands fleuves, les Andes, le climat tropical, la Pampa et son immensité, la forêt amazonienne, les llanos du Venezuela, etc.) mais aussi celui des types humains (l'Indien des Andes ou du Mexique, le gaucho, le charro mexicain, le Noir des Antilles). Tous sont de manière presque unanime présents dans les manuels à la fois par le texte et

par l'image qui, à partir des années 60, prend une place de plus en plus grande comme support et comme prétexte dans la pédagogie des langues. Quelquefois même, en plus du découpage historique des programmes dont nous avons parlé, les auteurs de manuels s'arrangent pour introduire d'une façon ou d'une autre un découpage géographique qui leur permet d'insérer le genre de texte dont nous venons de parler.

Il en résulte deux conséquences. La première est que se dégage l'image à la fois iconographique et textuelle d'une Amérique espagnole pour l'essentiel "naturelle", rurale et agraire, conforme d'ailleurs à bien des égards à celle qui était alors véhiculée par la mentalité française, c'est-à-dire celle d'une Amérique latine indigène, du folklore et de l'artisanat, des luttes armées des campagnes, mais qui minimisait ou même ignorait les grands changements qui commençaient ou étaient en cours et transformaient à la fois le paysage et les équilibres sociaux de bon nombre de nations latino-américaines: accentuation du phénomène urbain, industrialisation et modernisation de grandes zones au Venezuela, au Mexique, ou en Colombie par exemple, émergence de mouvements culturels nouveaux qui, il faut bien le dire, passaient alors inaperçus aux yeux de la plupart des Français. Ajoutons enfin que cette image d'une Amérique rurale à la fois exotique et problématique, à certains égards retardataire pour ne pas dire misérabiliste, n'était pas sans lien avec celle qu'à la même époque les mêmes manuels donnaient de notre voisin espagnol...

La seconde conséquence de la trop grande place faite à la couleur locale comme à un certain exotisme est le recours, pour illustrer les thèmes choisis, à des textes de cette génération d'auteurs qui avaient fait, plusieurs dizaines d'années auparavant, de la découverte de la nature l'axe principal de leur littérature. Nous pensons à certains modernistes, aux auteurs de la veine quelquefois qualifiée de régionaliste dans les années 20-30 mais aussi à des écrivains du siècle dernier comme D.F. Sarmiento pour ses descriptions de la Pampa.

4) C'est qu'en effet, dans leur grande majorité, les auteurs auxquels il est fait appel sont des écrivains déjà anciens, représentatifs certes, mais dont la "densité" dans les manuels en question ne peut manquer d'avoir à certains égards une conséquence déformante aussi bien sur les réalités décrites que sur les thèmes choisis. Si l'on exclut P. Neruda, ou plus rarement G. Mistral -prix Nobel oblige- les grands classiques de nos manuels étaient alors dans leur quasi-totalité des oeuvres écrites avant la seconde guerre mondiale et parfois

même bien avant. Les noms d'auteurs déjà cités sont là pour le prouver, n'y revenons pas.

5) Enfin, de toute façon, cette Amérique reste minoritaire dans nos manuels. Quelques chiffres le démontrent aisément:

Ouvrages		*Espagne*	*Amérique*
Por el Mundo hispánico			
(Villégier/Molina)	vol. 4	185 p.	90 p.
	vol. 5	150 p.	125 p.
Mundos nuevos			
(Aubrun/Larrieu)		145 p.	80 p.
Lo hispánico			
(id.)		160 p.	120 p.
Siglo veinte			
(Rebersat/Mercier)		140 p.	80 p.
L'espagnol en 2º			
(Darmangeat/Puveland/Daran)		260 p.	80 p.
L'espagnol en 1º			
(id.)		235 p.	100 p.
L'espagnol en classes terminales			
(id.)		275 p.	100 p.

Il fallut attendre les années 70 pour assister à des changements véritablement substantiels. La fin de la décennie précédente avait été marquée dans la société française par un intérêt à la fois accru et renouvelé pour l'Amérique latine: effort d'information dans les médias notamment par le biais de la télévision, attention plus soutenue pour les problèmes politiques du continent (Révolution cubaine, affaire de l'intervention nord-américaine à Saint-Domingue, guérillas), sensibilisation à des événements particuliers (capture, procès et captivité de R. Debray en Bolivie), modes folkloriques dans la chanson (succès d'artistes comme Atahualpa Yupanqui ou de groupes comme los Machucambos, los Incas, los Calchakis, etc...), début du tourisme de masse avec les compagnies charters, essor de l'enseignement latino-américain dans les universités françaises, etc... Cet intérêt -ou cette mode, comme on voudra- prit d'ailleurs des dimensions parfois mythiques. Que l'on songe par exemple au rôle de la figure de Che Guevara dans l'imagerie des événements de mai 1968 en France.

A la différence de la décennie précédente, l'inclusion de textes

américains dans les manuels d'espagnol s'opère maintenant dès le premier livre des débutants. Ainsi, dans *Sol y sombra* de la classe de 4º (J. P. Duviols, Bordas 1975), au fil des chapitres où sont étudiés des thèmes de vie quotidienne, on trouve des textes de M. A. Asturias, A. Yáñez, C. Alegría, J. Edwards Bello, une chanson de Atahualpa Yupanqui. Dans le chapitre intitulé *Ciudades* sur les quatre villes présentées à travers des textes, une seule (Barcelone) est espagnole, les trois autres sont américaines (Maracaibo, Guanajuato, et Buenos Aires). Enfin, deux autres chapitres abondamment illustrés sont consacrés à l'Amérique du présent *(Estampas americanas,* 8 textes) mais aussi à celle du passé *(El mundo nuevo, un mundo antiguo,* 5 textes). Même chose à peu près dans *La palabra viva* (J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, chez Hatier) dont le manuel pour débutants (1976) comporte aussi un choix important d'auteurs hispano-américains ou de textes sur l'Amérique (une quarantaine sur un peu plus de deux cents) et s'ouvre même, de façon très suggestive, sur un poème de P. Neruda:

> Américas purísimas
> tierras que los océanos
> guardan
> intactas y purpúreas...

On voit d'ailleurs des américanistes de l'enseignement supérieur, soit participer à la confection de certain manuels (D. Nouhaud, professeur à l'Université de Limoges pour *Lengua y vida,* classe de 1º, chez Hachette), soit même s'attaquer à la réalisation de collections entières (J. P. et P. Duviols respectivement professeurs aux universités de Paris VIII et Aix-en-Provence, pour *Sol y sombra,* chez Bordas).

D'une manière plus générale, la place faite aux textes américains est en très nette augmentation à tous les niveaux. En ce qui concerne les classes terminales, il est même intéressant de souligner que l'on assiste souvent à l'inversion du rapport Espagne/Amérique de la décennie antérieure. Le Nouveau Monde se voit réserver davantage de pages que l'ancien dans *Sol y sombra* (respectivement 178 p. et 140 p. dans la première édition, 150 p. et 130 p. dans la seconde), même chose dans la collection *Pueblo* de A. Mercier chez Armand Colin (140 p. et 125 p.). Dans les autres manuels, il y a délibérément équilibre, soit même nombre de textes *Tiempos nuevos* (J. Villégier, C. Mollo, Hatier 1984), soit même nombre de pages *(Lengua y Vida).*

D'un autre côte, les programmes ont été en partie rénovés et leur orientation infléchie. Si l'on continue par example pour les classes terminales, de faire une place de choix à *"l'étude des divers aspects des paysages et de la vie des hommes du monde hispano-américain"*, l'essentiel concerne d'une part *"les grands problèmes des nations et de la communauté continentale hispano-américaine, le difficile chemin vers la démocratie ... les interventions étrangères ... les problèmes économiques et sociaux ..."*, d'autre part, et peut-être plus encore, *"l'Amérique face à son avenir: les richesses du sol et du sous-sol, le potentiel humain, l'éducation et la culture"*.

Cette inflexion qui a son pendant pour la partie espagnole des programmes avec l'accent mis sur la période postérieure à 1975, c'est-à-dire l'après-franquisme, a entraîné sur plusieurs points une rénovation très sensible.

D'abord, une mise à jour très nette des oeuvres littéraires dont étaient tirés les morceaux choisis. Si les "classiques" dont nous avons parlé précédemment n'ont pas tous disparu, l'essentiel est maintenant constitué par des auteurs plus récents, en particulier ceux qui à partir des années 60 ont donné au roman et au "relato" latino-américain la place que l'on sait. Nous pensons ici à des gens comme M. Vargas Llosa, G. García Márquez, J. Cortazar, J. Donoso, J. C. Onetti, C. Fuentes, J. R. Ribeyro, aux dernières oeuvres de A. Carpentier voire aux derniers recueils de P. Neruda, pour la poésie, mais aussi à des romanciers plus récents dont la gloire littéraire ne date vraiment que des années 70: M. Scorza, M. Puig, A. Bryce Echenique, A. Skarmeta, etc ... Cette arrivée en force de nouveaux auteurs ne pouvait qu'amener bien entendu une rénovation et une diversification des approches littéraires proposées aux élèves, mais aussi une évolution sensible des problématiques abordées dans la mesure notamment où beaucoup de ces auteurs appartiennent à la littérature urbaine et non plus, dans leur grande majorité, rurale ou "folkloriste" comme c'etait le cas pour les romanciers retenus jusque-dà dans les manuels.

L'effort de diversification s'est en outre accentué dans la mesure où de manière plus systématique que par le passé, une place accrue a été faite à des textes non littéraires: textes de chansons (tangos, Quilapayun, V. Jara, V. Parra), témoignages (E. Burgos, M. Barnet), passages d'oeuvres historiques (G. Beyhaut), discours ou écrits d'hommes politiques actuels de tous bords (F. Castro, S. Allende, G. Pinochet), reportages et articles tirés de *Cambio 16, El País, Uno más Uno, Casa de las Américas, La Nación.*

Il faut aussi ajouter dans le matériel pédagogique désormais à la disposition des professeurs, des séries de diapositives: *L'art de la révolution mexicaine* (M. Rojas Mix), *Découverte et conquête du Nouveau Monde* (J. P. Duviols), *L'Amérique latine dans la bande dessinée* (M. Rojas Mix), sans compter bien sûr l'utilisation très répandue des disques et des cassettes.

Comme on le voit et pour nous résumer, l'image pédagogique de l'Amérique a fait au cours des dernières années un effort considérable pour se diversifier, pour coller davantage à la réalité et à l'actualité, pour sortir des clichés et tenir compte des évolutions les plus récentes comme en témoigne d'ailleurs une iconographie très actuelle et moderne. Nous en voulons pour preuve que *Sol y sombra* de terminale, terminé en avril 1983, parle de la guerre des Malouines, que *Tiempos Nuevos* (mai 1984) inclut des textes sur le retour de la démocratie en Argentine ou les problèmes soulevés au Pérou par la guérilla du Sentier lumineux.

Au cours de ces quarante dernières années, il est indiscutable que l'image pédagogique de l'Amérique dans les manuels d'espagnol en France a subi une évolution positive. Après s'être imposée, elle est devenue de plus en plus précise et actuelle, donc vivante. Elle s'efforce aujourd'hui de "coller" à une réalité elle elle-même diverse et à bien des égards en pleine mutation.

Bien que cet effort pédagogique ne soit pas isolé dans la société française de notre époque, une question se pose cependant pour l'avenir: quel en sera le résultat? En d'autres termes, le manuel -et la classe- d'espagnol qui ne touchent qu'une faible partie des élèves (seulement 15% des effectifs de l'enseignement secondaire) réussiront-ils à modifier en profondeur les images globalisantes et mythiques qui dans bien des domaines prévalent encore dans notre pays lorsqu'il s'agit de l'Amérique espagnole. Il y a plus de dix ans, avec humour et une pointe de désenchantement, A. Bryce Echenique écrivait à propos d'un reportage photographique paru dans un gran magazine français: *"El mercado (del lugar) común latinoamericano ya es una realidad: en el mercado..."* En est-il autrement aujourd'hui lorsqu'on voit de façon régulière à la télévision une grande marque de café vanter ses produits colombiens sur les images de Machu Pichu, du lac Titicaca et d'Indiens d'Equateur?

SESIÓN III

Martes 16 de abril de 1985

LA TRADUCTION, AGENT DE COOPERATION INTERLINGUISTIQUE ET INTERCULTURELLE

Par Jean-Claude GÉMAR

> La comprensión de los otros es un ideal contradictorio: nos pide cambiar sin cambiar, ser otros sin dejar de ser nosotros mismos.
>
> Octavio PAZ *

Ces mots d'Octavio Paz, le grand poète mexicain, m'ont frappé par leur justesse de ton. Ils traduisent beaucoup mieux que je ne saurais le dire ce que je ressens en cet instant, comme traducteur mais surtout comme être humain, parce que tout le dilemme de la communication tient en ces quelques mots et dans l'enjeu qu'elle pose au traducteur, à l'évidence, mais aussi à toute personne qui cherche à comprendre l'*Autre*, sinon à l'aimer: jusqu'où faut-il aller dans l'élan de compréhension, sans risquer de compromettre son identité propre? Grave question, à laquelle la traduction pourrait nous aider à trouver la réponse.

Le rôle de la traduction dans l'histoire de la pensée, des arts et des sciences est inestimable, notamment comme outil de diffusion. Son importance comme agent de communication interlinguistique ne fait aucun doute.

Moins connu, en revanche, est le rôle que peut jouer la traduction lorsque, par la mise en contact de deux langues parfois très différentes, elle contribue à rapprocher deux cultures en confrontant deux textes, et agit ainsi comme révélateur. Or, c'est précisément cette dernière fonction, l'interculturelle, qui importe dans le dialogue des cultures puisqu'elle permet aux intervenants d'accéder, par la lecture du texte traduit, aux particularismes de l'autre culture, celle que véhicule la langue de départ.

* "Lecturas y contemplaciones", *Sombras de obras*, Barcelona, Seix Barral, 1983, p. 31.

Il semble que les conditions minimales soient réunies pour que ce dialogue et cette coopération culturelle s'avèrent fructueux entre trois langues, trois cultures germaines comme celles de la francophonie et celles de l'Amérique latine, l'espagnole et la lusophone. Nombreux, en effet, sont les points de référence communs, à commencer par les origines linguistiques (le latin), culturelles (la civilisation romaine), institutionnelles (les racines du droit privé plongent dans le droit romain et son descendant direct, le Code Napoléon), scolaires et universitaires (l'esprit, sinon la lettre du système d'éducation), et religieuse enfin (le catholicisme).

Ensuite, elles partagent un même goût pour les représentations et les systèmes théoriques, "l'intellect", ainsi qu'un certain culte de l'*écrit*. Enfin, notons la teneur des rapports ambigus qu'entretiennent les citoyens avec l'État, et parofis, les excès qui s'ensuivent, de part et d'autre. Arrêtons là la comparaison, toujours fastidieuse, des références communes et envisageons plutôt sur quelles bases instaurer un dialogue qui demande à être relancé.

Avant de parler du rôle de médiateur que pourrait jouer la traduction dans le dialogue interculturel et des conditions d'une coopération interculturelle assainie, il convient de repenser les termes du dialogue traditionnel et d'envisager son renouvellement en fonction de l'avenir et non plus uniquement d'un point de vue passéiste, c'est-à-dire en ne tenant compte que des liens culturels tissés par l'histoire.

I. LE DIALOGUE DES CULTURES: PLAIDOYER POUR DES RAPPORTS REPENSÉS

Le dialogue des cultures francophones et latino-américaines, en dépit des références communes et des préjugés favorables, s'est toujours déroulé à sens unique, Nord → Sud, ce qui le réduit en fait à un monologue. Aujourd'hui encore, il semble qu'il en soit ainsi dans la majorité des cas.

On observe pourtant, depuis un certain nombre d'années, un timide renversement de cette tendance. Les raisons en sont diverses mais claires et bien connues de tous:

- économiques tout d'abord: développement des échanges commerciaux; exploitation des ressources naturelles cumulée à une crise générale de l'énergie, etc.
- touristique: voyages et visites se sont multipliés sur une grande

échelle, aux quatre coins du monde; l'inconnu d'hier se dissipe, le connu s'installe. Ce phénomène n'a pas épargné l'Amérique latine;

- diplomatiques et militaires: des zones d'influence se sont constituées, renforcées au gré des alliances "géopolitiques"; des territoires sont devenus "stratégiques"...
- humanitaires: l'aide et la coopération (technique, scientifique, médicale, culturelle...) se sont intensifiées;
- culturelles: arts et littératures des pays de l'Amérique latine s'affirment avec éclat et talent, rejetant parfois dans l'ombre les productions et les modèles européens (et même "américains"...);
- politiques enfin: les nations du Tiers-Monde prennent une part croissante dans leur développement et dans l'orientation qu'elles entendent donner à leur affirmation, revendiquant une identité propre, dissociée des intérêts des puissances dominantes (je pense au mouvement des pays non alignés, par exemple). L'Amérique latine se situe au premier plan de cette action légitime.

Il est encore trop tôt pour dire que cette tendance débouchera sur un véritable dialogue, celui qui s'établirait sur des *rapports d'égalité* découlant du respect mutuel des parties, de même qu'il est prématuré de croire qu'il ne s'agit que d'un mouvement de "recentrage" par lequel le Sud cherche la troisième voie qui ne conduirait ni à l'Est ni à l'Ouest.

Cette double préoccupation inspire sans doute en partie l'action culturelle de l'Amérique latine, l'incitant à diversifier davantage ses sources d'échanges, ses contacts linguistiques et culturels. Elle reconnaît également de plus en plus sa diversité, qui n'est pas seulement géographique. Le mythe de l'unité du continent -politique, culturelle, sociale et même linguistique- recule devant les impératifs économiques, l'immense diversité des besoins et les égoïsmes nationaux, voire nationalistes. On ressent profondément le besoin d'élargir les horizons d'un dialogue traditionnellement limité à l'Hexagone.

Longtemps, en effet, les frontières de la francophonie se sont bornées au seul partenaire français -généralement circonscrit à la région de l'Ile de France!- qui incarnait l'orthodoxie linguistique et culturelle, alors que, pour le Français, la langue, la littérature et la culture espagnoles, portugaises ou anglaises, bref, ce que l'on qualifie de "civilisation", restaient traditionnellement confinées à la péninsule ibérique et à l'Angleterre, les "excroissances" nord et

sud-américaines étant considérées hors jeu. C'est que l'on n'y pratiquait pas, pensait-on, le jeu culturel et linguistique selon les règles imposées par l'orthodoxie des académismes européens.

De part et d'autre, on finit par se rendre compte que le dialogue devait s'ouvrir aux autres sources d'expression des langues et des cultures, sans pour autant négliger celles qui unissent les partenaires traditionnels. Il nous reste maintenant à l'admettre.

La traduction, dans un dialogue renouvelé, devrait occuper une place non négligeable quoique à part, étant donné qu'elle se situe à cheval entre les différentes langues et cultures envisagées non plus comme entités distinctes, mais complémentaires, en interaction, selon l'image habituelle de la passerelle jetée entre les langues ou du gué permettant d'atteindre l'autre rive.

II. LE RÔLE DE LA TRADUCTION DANS LE DIALOGUE INTERCULTUREL OU LA RECHERCHE DE L'ÉQUILIBRE

Facteur de rapprochement des langues qu'elle met en parallèle, la traduction incite au dialogue en ce qu'elle permet de mieux comprendre l'Autre (l'étranger), rapprochant ainsi inconsciemment les individus, les prédisposant à dialoguer.

1. *La traduction: une clé pour ouvrir le dialogue?*

La traduction donne accès à une culture étrangère dans ce qu'elle a de plus intime, d'essentiel, de plus original, soit la langue et les valeurs qu'elle exprime, en particulier dans les diverses manifestations du discours littéraire.

Elle prépare donc au dialogue interculturel en présentant un peuple dans ses particularismes, moeurs et coutumes mais, également dans sa façon d'exprimer, de voir, de sentir le monde qui l'entoure. Démarche ethnographique, la traduction met en scène une *civilisation*, qu'elle matérialise en quelque sorte devant les yeux du lecteur, plaçant celui-ci en situation d'empathie: un lien *direct* et *personnel* est alors établi entre deux cultures.

En outre, en représentant les différences culturelles et, quelquefois, linguistiques, la traduction prépare à la diversification du dialogue, fait éclater la norme linguistique autant que culturelle: elle est alors une arme efficace braquée contre l'intolérance et la négation de la différence.

La traduction, enfin, a pour vocation d'être un facteur de mé-

diation entre les langues et les cultures. Sa raison d'être se situe dans l'*égalité* des éléments qu'elle met en scène car, médiatrice, elle établit spontanément l'équilibre entre les langues -et les cultures- en présence, leur conférant en principe le statut d'égalité puisqu'elle place l'une au niveau de l'autre. Elle ne rabaisse pas, elle élève. Telle est ou devrait être sa finalité.

Interrogeons-nous maintenant sur la place de la traduction dans l'enseignement des langues qui nous intéressent ici (l'espagnol, le français et le portugais) et les risques (les enjeux?) qu'elle comporte.

2. *Traduction et enseignement des langues - Problèmes d'éthique*

On a longtemps pensé que la traduction était réservée à la pédagogie des langues mortes. Peu à peu, elle s'est dégagée de ce cadre étroit et étendue aux langues vivantes sous la poussée des besoins nouveaux de nos sociétés. Il semble maintenant admis, dans les milieux des enseignants de langues vivantes, que l'on peut recourir à la traduction, sans excès et suivant des objectifs précis, comme moyen d'apprentissage d'une langue étrangère, et donc d'une culture étrangère.

Cette intervention de la traduction pose d'ailleurs un problème d'un type particulier, celui des risques inhérents à la mise en contact de deux langues. La traduction peut être un bien, mais aussi un mal lorsque par maladresse, ignorance ou négligence, elle devient le jouet du traducteur qu'influence trop la langue de départ. La forme -les moyens d'expression- et le fond -les idées- peuvent en souffrir, parfois gravement, au détriment du lecteur, généralement peu porté à s'interroger sur ce qu'il lit et à douter du travail accompli par le traducteur (à moins qu'il ne s'agisse d'un critique littéraire, bien entendu).

Il est une autre catégorie d'enjeux, non moins importante, qui portent sur la *manière de traduire*. Selon que l'enseignant adoptera tel ou tel style ou vocabulaire, telle norme linguistique (par exemple: espagnol castillan ou d'un pays d'Amérique latine? Dans ce dernier cas, lequel?), il orientera, volontairement ou non, l'apprentissage de ses élèves. Il porte à cet égard une lourde responsabilité, morale, sociale, culturelle et même politique -l'idéologie n'est jamais très éloignée des extrêmes: trop de "pureté" fait pendant au laxisme débridé.

En traduction comme ailleurs, il importe, du point de vue péda-

gogique, de respecter un certain équilibre, de ne pas en faire l'outil principal de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais son complément. Aussi le rôle d'agent interculturel de la traduction devrait-il être mis en valeur dans la perspective d'un dialogue renouvelé, ne serait-ce que pour une raison: traduire implique que le traducteur éprouve un minimum de "sympathie" pour l'autre langue et l'autre culture, à défaut de quoi il ne saurait faire du bon travail. On ne fait bien et volontiers que ce que l'on aime.

L'apprenant, habilement et progressivement amené à la traduction, devrait prendre goût à la gymnastique intellectuelle stimulante qu'elle met en oeuvre et accéder ainsi à une connaissance de plus en plus précise de l'autre langue sans efforts ni peine démesurés. Il n'est plus à démontrer qu'une connaissance fine d'une langue étrangère favorise le dialogue et permet d'accéder plus profondément à l'autre culture.

Il reste maintenant à voir comment intégrer la traduction dans la coopération interculturelle renouvelée, que je vais essayer de représenter.

III. *Voies et moyens d'une coopération interculturelle renouvelée*

Afin d'engager le dialogue culturel sur des bases renouvelées, il importe de définir au préalable les termes du nouveau contrat de coopération et ensuite d'envisager les moyens d'instaurer la future coopération interculturelle.

1. *Les termes du nouveau contrat: la lettre ou l'esprit?*

Plus important, à mon avis, que la lettre du contrat est l'*esprit* dans lequel il devrait être négocié, conclu et, surtout, appliqué.

En vérité, ce ne sont pas tant les idées ni les moyens de les mettre en oeuvre qui devraient guider les parties (après tout, ces idées et ces moyens sont connus, éprouvés même) que l'esprit qui devrait présider à ces échanges. Le dialogue doit reposer sur la bonne foi et la sincérité des intervenants si l'on veut qu'il s'engage sur des bases solides, durables, et de façon honnête.

Avant tout, que faut-il entendre par "coopération"? Je crois que le sens de ce mot a été singulièrement déformé depuis la création des Nations Unies qui en ont fait un terme équivoque portant à croire que l'un donnerait et que l'autre recevrait. A mon sens, c'est d'aide qu'il faudrait parler, et non de coopération... Quant à moi,

"coopération" doit être entendu dans son sens original d'entreprise *commune* dirigée vers un but commun, de la même façon que dans un attelage (de chevaux, chiens, boeufs...): chacun contribue également à tirer la charge, sinon l'équilibre sera rompu. C'est cela, la coopération, au sens étymologique et fort de "travailler ensemble".

Pour atteindre un tel objectif, comme dans toute convention, il faut que les parties s'obligent à faire quelque chose, autrement dit *engagent* leur *responsabilité*. Trop longtemps, le dialogue interculturel s'est déroulé de manière unilatérale, ainsi que je le soulignais plus haut. Or, nul ne peut être tenu responsable de ne pas avoir exécuté des prestations non stipulées! Le dialogue est un *acte bilatéral*. Engageons-nous donc sur une base de réciprocité car les intervenants ont tous deux quelque chose à offrir: une culture contre une autre culture, soit un enrichissement réciproque.

Nos prestations devront répondre aux trois critères habituellement reconnus en matière d'obligations: moyens, résultat et garantie.

1° Les moyens: donnons-nous les moyens de réaliser le dialogue interculturel et les projets qu'il portera.

2° Le résultat: efforçons-nous de mener ces projets à bien et de franchir les obstacles rencontrés en chemin.

3° La garantie: offrons l'assurance à nos partenaires que nous tiendrons nos engagements.

A ces conditions seulement, relevons le défi que pose un dialogue fondé sur l'égalité absolue et non plus relative des parties, au lieu de perpétuer une apparence d'égalité qui, en fin de compte, ne trompe plus personne.

2. *Les moyens de la coopération et du dialogue interculturels: le contenu*

Posons d'emblée la question clé: à qui revient-il d'établir le dialogue interculturel et de relancer la coopération culturelle sur de nouvelles bases?

a) Quels intervenants?

Jusqu'à présent, traditionnellement, c'est avant tout l'Etat qui, par le biais de ses divers organismes, fait de la coopération un acte institutionnel. On peut s'interroger sur ce rôle prépondérant et sur cette omniprésence.

Si, d'une part, il est bon et même nécessaire que l'Etat, ses or-

ganismes et ses représentants jouent le rôle incitatif indispensable dans le rapprochement des peuples et des nations, il importe, d'autre part, que l'initiative soit ensuite laissée aux individus ou à des personnes, au double sens de ce mot: physiques et morales.

En effet, les rapports institutionnels sont, par définition, formels et prédisposent moins au dialogue que les contacts interpersonnels, les rencontres entre particuliers, généralement plus simples, plus naturelles et profondes que les premiers. La culture est l'affaire de tous, certes, mais pour qu'elle rejoigne et retienne le plus grand nombre de personnes possible, elle doit revêtir un aspect humain, familier, et non paraître lointaine, désincarnée ou encore "encadrée", voire élitiste.

L'inconnue reste l'attitude de la puissance publique. Saura-t-elle -voudra-t-elle-, après avoir amorcé le dialogue, le laisser s'épanouir librement, se contenter de jouer, non le rôle prépondérant habituel, mais le rôle normal dévolu aux parties prenantes d'un dialogue direct et ouvert. Tel est ou sera un des enjeux principaux du renouvellement du dialogue et du changement d'attitude, de mentalité requis des intervenants dans la coopération culturelle entre les pays francophones et l'Amérique latine.

La question des intervenants amène celle du contenu: quels seraient les termes de ce dialogue et de cette coopération renouvelés?

b) Pour quel contenu?

Les conditions (les "formes") du dialogue sont posées. Réfléchissons un instant au contenu sur lequel il pourrait porter.

Honnêtement, je ne crois pas au bouleversement des termes actuels de la coopération interculturelle, sinon qu'elle devrait être développée, renforcée, approfondie et assainie. Mais son objet même -les termes de l'échange- est clairement défini et connu du monde de la coopération. Il constitue une base solide sur laquelle reposent les quatre piliers traditionnels de la coopération culturelle:

- les échanges proprement dits (d'étudiants, de professeurs, d'information...);
- les rencontres, telle celle-ci, pour confronter les points de vue, coordonner, lancer, etc., des projets;
- les projets communs (recherches, notamment);
- les stages à l'étranger et leurs diverses formes: initiation, renforcement, application, etc.

D'autres activités pourraient sans doute être envisagées et ajou-

tées. Je pense néanmoins qu'il est préférable de chercher à tirer un meilleur parti des activités et des structures existantes au lieu de vouloir à tout prix allonger artificiellement la liste des termes du dialogue, au risque de faire comme la grenouille de la fable qui voulait être aussi grosse que le boeuf...

Aussi, si l'on considère chacune des quatre activités que j'ai citées, dans le premier cas, celui des échanges, importe-t-il de bien préparer les aspects matériels, mais aussi et surtout les aspects psychologiques, sociaux, bref, *humains*, trop souvent négligés. Combien d'échecs et de frustrations pourraient être évités avec un minimum de préparation en prévision du sinistre "choc culturel" que provoque immanquablement ce type d'action chez les sujets de l'échange.

Dans le deuxième cas, celui des rencontres -colloques, séminaires, etc.-, que nous connaissons bien les uns et les autres, nous savons quelles en sont les contraintes et les limites. En avons-nous pour autant exploité le maximum de possibilites? On peut se le demander. Rien ne vaut un congrès bien préparé pour sensibiliser un maximum de personnes à un sujet d'intérêt commun, pour rejoindre les spécialistes qui diffuseront ensuite l'information, pour lancer des idées, de nouveaux projets, réfléchir en commun, se concerter, etc. Nous vivons actuellement cette situation; il nous revient d'en profiter pour faire de cet événement un succès complet qui réponde aux attentes des uns et des autres.

En troisième lieu, tout aussi prometteurs me paraissent les projets entrepris en commun. Je pense ici plus particulièrement à la traduction et à la terminologie. Dans ce domaine, les projets de recherche, de traduction d'ouvrages, de terminographie et de lexicographie (unilingues, bilingues et multilingues) ne manquent pas. Il suffit de s'entendre sur les modalités, les objectifs et les échéances.

C'est ici également que pourrait s'insérer la traduction dans l'apprentissage des langues comme outil pédagogique et moyen d'éveiller l'apprenant à la culture étrangère par la connaissance intime de la langue qui découle de l'activité traduisante.

Enfin, en quatrième lieu, la question du stage ne saurait être passée sous silence. Il semble que les stages de toute nature et sous toutes les formes possibles ont un bel avenir devant eux si j'en juge par le succès de ceux auxquels il m'a été donné de participer ou de collaborer. Je ne crois pas qu'il y ait de meilleure façon de "frotter sa cervelle contre celle d'autrui" qu'à l'occasion d'un stage ou d'un séjour en terre étrangère, en groupe ou individuellement. Par comparaison, toute autre manière d'envisager de pénétrer au coeur

d'une culture étrangère, de la pratiquer, de l'appréhender me paraît terne ou moins féconde. Encore une fois, j'insiste sur la réciprocité, en matière de stage comme d'autres projets.

c) Pour conclure.

Pour résumer l'essentiel de mon propos, je tiens à rappeler les deux principes qui devraient inspirer toute entreprise de coopération et de dialogue interculturels renouvelés.

Tout d'abord, c'est véritablement l'*esprit*, plus que la lettre, dans lequel nous accomplirons l'acte de dialogue qui en conditionnera le succès.

Ensuite, je dirais de la pensée d'Octavio Paz que je citais en exergue de mon exposé qu'elle nous rappelle lucidement à la réalité de la communication humaine: il est très difficile à tout un chacun, avouons-le honnêtement, de comprendre tout à fait les autres. Plus la culture, les moeurs, us et traditions d'un peuple s'éloignent des nôtres, plus nous éprouvons de réticence à en reconnaître objectivement la valeur, les mérites. Or, admettre les différences socio-culturelles ou autres, c'est déjà accomplir un grand pas vers une meilleure compréhension des autres. Chercher à comprendre son prochain est un idéal difficile, et même *contradictoire* nous dit Paz. En est-il de plus beau, de plus noble? Comprendre son prochain est un "art" et, somme toute, c'est commencer à l'aimer.

Telle est, sans doute, une des fonctions principales de la traduction: facteur de rapprochement des peuples par le contact des langues et des cultures qu'elles expriment, elle est un agent inestimable de coopération interlinguistique, et donc interculturelle. Ce titre, à lui seul, devrait lui donner accès de plein droit au dialogue des cultures, pour le plus grand bien, espérons-le, de la communauté internationale.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION DANS UNE APPROCHE CONTRASTIVE

Lecture d'un court récit de Jacques Ferron

Par Lilian PESTRE DE ALMEIDA
UFF - Brésil

Je lui veux faire aujourd'hui connaître
Que ma fille est ma fille, et que j'en suis le maître
Pour lui prendre un mari qui soit selon mes voeux.
Molière. *Les femmes savantes*, II, 9.
Faire de sa fille deux gendres.
Oudin. *Curiosités françaises*.

Ferron encore, envisagé à travers une partique pédagogique. Pour le plaisir de travailler avec des textes denses, subtiles, ironiques sous leur apparente simplicité, pour rendre compte aussi d'une stratégie d'assomption du point de vue d'où l'on parle. Ce court essai reprend l'expérience entreprise avec des étudiants brésiliens de niveau moyen et déjà décrite dans deux autres petits intitulés respectivement *La carte d'Ulysse* et *D'où viennent les enfants*. Nous envisageons ici un cours semblable avec un programme négocié lui aussi à l'avance avec un groupe plus avancé. Les objectifs étaient fort simples: faire une introduction à la francophonie québécoise et analyser de courts récits en prose. La plupart des étudiants avaient déjà suivi deux cours de Théorie de la littérature et revendiquaient des travaux pratiques de lecture. C'est ainsi qu'on a travaillé sucessivement plusieurs contes de Jacques Ferron: *L'été, Bêtes et mari, La Mi-Carême, Il ne faut jamais se tromper de porte, Servitude, etc.*

L'expérience ayant apporté des éléments nouveaux, nous la reprenons en essayant de réfléchir sur une pratique qui a suscité l'intérêt des étudiants. Cela réitère en quelque sorte l'importance d'une démarche relationnelle, qui réactualise le bagage conceptuel des ap-

prenants en l'articulant, sans cesse, avec des éléments de la vie quotidienne, processus dans lequel l'ouvre littéraire, prolongeant le plaisir de sa fruition, devient une forme de prospection, d'apréhension de notre réalité, aprehension qui peut avoir lieu, bien entendu, à de différents niveaux. Cette utilité -n'ayons pas peur du mot- n'a rien à voir avec l'usage pédagogique traditionnel où le texte littéraire pouvait servir -comme on sert des petits fours sur une assiette- des exemples de l'accord des temps en français dans un cours de syntaxe. Le processus même de lecture du texte devient, dans le cas que nous examinerons, moyen de lire le moment historique que nous vivons et d'avoir, à travers des exemples concrets, un aperçu d'ensemble sur les rapports entre les hommes, de la féodalité au capitalisme moderne. Là encore, la discussion collective nous a menés sans doute plus loin que l'enseignante ne l'avait prévu au moment de la préparation de ce cours. Il faut constater, en toute honnêteté, que l'élargissement du sujet s'est développé à l'improviste, en improvisant, à partir des commentaires des uns et des autres.

Décrivons brièvement la manière de procéder et le déroulement d'une classe de deux heures. Assis en cercle, tous les participants (une dizaine) doivent prendre tour à tour la parole en indiquant sommairement les principaux aspects de l'analyse préparée, au préalable, par chacun d'eux à la maison tandis que l'enseignante note, au tableau, sous forme très elliptique les différents thèmes abordés. On n'essaie de ne rien effacer jusqu'au moment où, à travers la discussion, on élabore un plan qui doit résumer l'ensemble des résultats acquis dans le débat. La parole doit circuler assez rapidement pour que les étudiants s'entraînent à développer, critiquer ce qu'un collégue vient de dire. Très vite, le travail individuel d'analyse fait à la maison devient un texte secondaire et le groupe s'efforce de réorgaiser et d'articuler les données transcrites au tableau. Dans cette étape, le but essentiel à atteindre est un *plan* d'analyse cohérent qui, une fois achevé, est soumis encore une fois à la critique du groupe. L'effort d'organiser collectivement un plan essaie de combler l'une des principales carences, à mon avis, de l'enseignement au Brésil, celle d'une très faible formalisation du travail intellectuel. Mais ce plan final n'est jamais présenté comme *le* plan idéal et unique, mais plutôt comme un résumé du travail collectif fait en classe et dans ce cas, il ne répète aucun plan préalable, en particulier celui du professeur. La phase finale nous paraît aussi très importante, car c'est à ce moment que, prenant de la distance, on discute sur

ce qu'on n'a pas fait, pourquoi on ne l'a pas fait et *la possibilité d'autres développements*. En résumant donc: les analyses individuelles préparées à la maison sont présentées de façon fort synthétique et rediscutée en groupe au fur et à mesure de leur présentation; ensuite, le groupe, grâce à la discussion collective, aboutit à un plan, lui aussi soumis à la critique.

Le texte qu'on va lire est forcément un compromis. Il résume dans un certain ordre ce qui ressort parfois dans un certain désordre. D'autre part, il tente de reproduire un certain vécu collectif où la critique immédiate de ce qui vient d'être dit est mise en action d'abord timidement, ensuite avec une certaine aisance. Notons encore qu'il ne faut pas permettre de longs développements à qui ce soit et la parole circule obligatoirement: chaque étudiant e, à son tour de rôle, prend la parole (1 ou 2 minutes) même si c'est pour dire: "en ce moment, je n'ai rien à ajouter". Très vite, il apprend que s'il n'a pas de remarque nouvelle, il peut reprendre dans un autre sens ce que quelqu'un auparavant avait suggéré ou indiqué. Attentive au parcours de l'analyse, j'essaierai d'en dégager les étapes les plus révélatrices.

Citons tout d'abord le texte du conte de Ferron:

SERVITUDE *

La première fois, Monsieur Pas-d'Pouce avait mis sa main sur la table; la seconde fois, l'avait gardée dans sa poche. La première fois, l'habitant s'était dit: «Voilà une main qui a connu la hache et la scie, une main rude et franche, venue à point pour me secourir.» Et il avait signé çà et là sur des papiers sans trop y regarder. La seconde fois, plus de main fraternelle, mais une chaîne en or, un ventre avantageux: Monsieur Pas-d'Pouce, négociant, exportateur de grains et de foin, qui lui réclame de l'argent. Or, de l'argent, c'est bien malheureeux, le pauvre habitant n'en a pas.

—Je repasserai la semaine prochaine, dit le négociant.

—Repassez, Monsieur Pas-d'Pouce, vous êtes toujours le bienvenu.

La semaine suivante, l'habitant n'a pas une cenne de plus. Il est gêné, c'est le cas. Aussi se tient-il plus souvent aux bâtiments qu'à la maison. Ce qu'il les aime alors, ses animaux, ses vaches, ses chevaux! Et ses cochons, et ses moutons, et son chien larmoyant,

* Ferron, Jacques. Contes. Edition intégrale, Montréal, HMH, 1970, pp. 13-14.

qui rit quand même! S'il s'écoutait, c'est bien simple, larguant l'amarre des bâtiments, il partirait avec eux au premier déluge venu.

Quand le négociant rappliqua, le ventre avantageux, la main calée dans sa poche, ce fut Armande qui lui dit:

—Asseyez-vous donc, Monsieur Pas-d'Pouce. Mon Père est aux bâtiments. Je vais vous préparer la tasse de thé que vous boirez en l'attendant.

Monsieur Pas-d'Pouce -la main lui sort, quatre doigts raides- n'en revient pas: une fille de quatorze ans, brave et jolie, qui ne figurait pas sur l'inventaire! Mais cela change tout! Sa main, il la met sur la table, il l'offre, il la donne, sa grosse main populaire. L'habitant, qui arrive sur les entrefaites, l'aperçoit et dit:

—Je savais bien, Monsieur Pas-d'Pouce, que nous finirions par nous entendre.

Monsieur Pas-d'Pouce emmena la fille. Il la garda quatre ou cinq ans. Après quoi, anoblie par son service, elle trouva un bon parti.

—Va, lui dit-il, je ne t'oublierai pas.

En doute-t-elle? Voici des noms: Angèle, Marie, Laure, Valéda, ses anciennes servantes établies çà et là dans le comté, chez qui il ne passe jamais sans arrêter, l'hiver, quand les hommes sont aux chantiers.

—Et puis veux-tu savoir? Eh bien, j'assisterai à tes noces.

Monsieur Pas-d'Pouce tint parole. Il assista aux noces d'Armande, le ventre avantageux et la main sur la table. C'était pour la famille un grand honneur. Le marié se tenait près de lui, droit comme un cierge, brûlant de gratitude. Les femmes se trémoussaient dès qu'il les regardait. Il était le seigneur de la fête. Quant à l'habitant, il avait cédé la place, ne sachant plus très bien s'il était encore le père d'Armande. On ne remarqua pas son absence. Assis sur la paille, au milieu des animaux taciturnes, il écoutait le bruit sec des cordes et la reprise de l'archet, mais n'entendait pas la musique. On dansa jusqu'à l'aube. Alors Monsieur Pas-d'Pouce, refermant les quatre doigts de sa main, mit la noce dans sa poche et s'en alla. Tout devint terne. Le violoneux s'arrêta au milieu d'une gigue; il râclait les nerfs, c'était intolérable. Armande se mit à pleurer. Un petit coq de misère sur la pagée grise chantait matines.

Un étudiant avait intialement proposé qu'on aborde le récit du point de vue temporel. En effet, dans le conte de Ferron, l'action articule deux visions du temps. On y observe tout d'abord une succession d'événements: la première fois où Monsieur Pas-d'Pouce

passe chez l'habitant, la deuxième fois, une semaine plus tard, l'entrée en scène d'Armande, les 4 ou 5 ans passés comme servante chez Monsieur Pas-d'Pouce, le retour à la campagne, la noce. Cette diachronie qui s'achève au petit matin gris de fin de fête où chante un coq de misère, incorpore néanmoins des indices d'un temps circulaire, qui se répète, non seulement dans le *passé* par la simple énumération des noms d'autres servantes qui ont vécu une histoire semblable (Angèle, Marie, Laure, Valéda), mais aussi dans *l'avenir*, car Monsieur Pas-d'Pouce visitera la nouvelle mariée, l'hiver prochain, quand le mari sera aux chantiers.

Ce retour au même, malgré le passage du temps, est repris par la description des personnages dans l'espace. Les étudiants ont été sensibles à un type de description fragmentaire, qui évolue du réalisme à la vision expressionniste de la fin du conte. Dans *Servitude*, un comté canadien est évoqué elliptiquement dans son espace rural: les chantiers où les hommes travaillent comme bûcherons; la maison et les bâtiments d'un habitant (la maison où l'on reçoit l'hôte de passage et où l'on sert le thé; les bâtiments où logent les animaux, vaches, chevaux, moutons, porcs), biens du propriétaire rural dans une économie traditionnelle. Le négociant, exportateur de grains et de foin, possède de l'argent sonnant: une probable ascension sociale reste à la lisière du non-dit, la main mutilée annonçant sans doute l'ancien bûcheron ("main qui a connu la hache et la scie"), devenu petit capitaliste. L'espace de sa maison en ville est implicite dans le temps pendant lequel Armande, après d'autres filles, sera sa servante: 4 ou 5 ans.

La caractère expressionniste de la noce est déjà annoncé par les apparitions successives de Monsieur Pas-d'Pouce sous un double aspect: la main sur la table, c'est le personnage "populaire" ayant gardé contact avec son ancien milieu rural; la main dans la poche, c'est l'homme de pouvoir, le ventre avantageux barré par une grosse chaîne. D'autre part, ce personnage sans nom mais affublé d'un sobriquet qui le décrit, qui porte à la vue de tous une marque de castration, est surdéterminé sexuellement: devant une fille de 14 ans, "brave et jolie", la main lui sort de la poche, "quatre doigts raides". Ainsi donc, la main de l'ancien travailleur manuel induit l'habitant, toujours méfiant à l'égard du citadin, à la confiance; la main calée dans la poche est celle qui marque la rupture et nie le contact tandis que la main phallique cueille la virginité des filles de la campagne. Ces deux mains font des affaires du point de vue économique et sexuel.

L'expressionnisme éclate dans la description de la noce: le père fuyant la fête au milieu des animaux taciturnes; les cordes qui, avant d'être celles d'un violon endiablé ou qui grince, évoquent la tentation secrète de se pendre; le geste du seigneur tout puissant, objet d'amour et de gratitude, qui met la noce dans sa poche comme un nouveau gain; l'arrêt subit de la fête; l'aube qui naît grise et terne; le remords qui s'insinue; les pleurs.

Tout cela, avec l'inventaire des personnes du récit, en particulier les discours indirects libres, a permis au groupe de démasquer l'avarice du père qui, sous prétexte d'amour pour ses bêtes, même pour "son chien larmoyant, qui rit quand même", laisse la maison où sa fille, mi-ingénue, mi-complice, reçoit Monsieur Pas-d'Pouce, l'homme devant qui les femmes à la noce "se trémoussent".

Toutes ces données que nous avançons sous forme résumée tout en respectant, en gros, l'ordre général de leur parution, ont été réorganisées et réarticulées dans un plan dont nous indiquons les trois premières parties:

1. Les personnes du récit
   - 1.1 Récit à la 3e personne sans intervention apparente du narrateur
   - 1.2 Dialogues: lieux où le père, la fille et le négociant interviennent
   - 1.3 Discours indirects libres où le désir s'exprime: l'avarice du père masquée sous forme d'amour; la lubricité de Monsieur Pas-d'Pouce
2. Le temps du récit
   - 2.1 Succession de tranches temporelles
   - 2.2 Le temps circulaire
     - 2.2.1 Des événements semblables dans le passé
     - 2.2.2 Suggestion de répétition dans l'avenir
3. Les personnages dans l'espace
   - 3.1 Le comté canadien: un espace réaliste
     - 3.1.1 Milieu rural: chantiers; maison et bâtiments de l'habitant.
     - 3.1.2 Milieu urbain: chez Monsieur Pas-d'Pouce
   - 3.2 Un espace expressionniste
     - 3.2.1 Les apparitions de Monsieur Pas-d'Pouce sous un double aspect: la main sur la table; la main dans la poche
     - 3.2.2 La noce.

Avant d'indiquer la dernière partie du plan collectif, nous nous arrêtons à un moment du débat proprement dit. Lorsque le groupe a suggéré, pour finir, d'explorer l'intertextualité du conte, la discussion s'est avérée fort intéressante. Un des participants a proposé le rapport entre le récit de Ferron et le processus de domination vécu par le Québec: dans ce cas, Monsieur Pas-d'Pouce occuperait la place de l'Anglais dominant l'habitant québécois et lui volant sa fille; la mère absente y symboliserait la France perdue. Ce type de rapprochement, justifiable au niveau de la réception chez des étrangers toujours soucieux de remplacer le texte dans son contexte "natal", faisait perdre au personnage du père une bonne partie de son ambigüité et l'installait dans une opposition manichéenne dominateurs *vs* dominés, c'est-à-dire Aglais *vs* Français. Ce rapprochement non seulement faisait de Monsieur Pas-d'Pouce un "Anglais" virtuel gommant sa probable ascension sociale (de bûcheron ou journalier travaillant aux chantiers à petit capitaliste) mais surtout il évacuait le père et la fille de la catégorie de sujets agissants, complices dans un processus d'avilissement collectif. La critique de la superficialité de cette prétendue lecture "poltique" du texte a surpris tout d'abord et a provoqué un retour du groupe sur la figure du père. Le problème qui s'est posé initialement c'était de savoir pourquoi l'habitant avait cédé la place à Monsieur Pas-d'Pouce pendant la noce, "ne sachant plus très bien s'il était encore le père d'Armande". Or, la fonction du père c'est donner sa fille en mariage à un homme. L'habitant avait déjà abandonnée sa fille à Monsieur Pas-d'Pouce, sorte de père libidineux, pour ne pas perdre ses animaux. Cela a permis de décoder, comme une parodie du texte biblique, le passage resté jusqu'alors obscur: "s'il écoutait, c'est bien simple, largant l'amarre des bâtiments, il partirait avec eux au premier déluge venu". Noé, juste devant Dieu, sauve et sa famille et les (et non pas ses) animaux. L'habitant, son reflet lacunaire dans le récit ferronien, rêve de partir lors du déluge provoqué par le dégel à la fin de l'hiver, pour sauver lui et ses animaux.

Le passage où Monsieur Pas-d'Pouce apparaît comme "le seigneur de la fête" articulé avec le titre du conte a permis au groupe de comprendre que le récit faisait une relecture du droit de cuissage féodal (en portugais, "direito de pernada"). Le Petit Robert indique:

> Cuissage. *Féod.* Droit qu'avait le seigeur de mettre la jambe dans le lit de la mariée la première nuit de noces et, dans

certaines localités, de passer cette première nuit avec elle.

Cette définition réapparaît dans le Littré qui ajoute néanmoins une possibilité de racheter ce droit à prix d'argent:

Cuissage. Terme de droit féodal. Droit qu'avait le seigneur de mettre la jambe dans le lit de la nouvelle mariée la première nuit de noces, et aussi, dans certaines localités, droit de coucher avec la nouvelle mariée la première nuit; droits qui *d'ordinaire étaient rachetés à prix d'argent*. (Nous soulignons).

Or, dans le conte de Ferron, non seulement il y a inversion dans la succession des événements prévus par le droit de cuissage (le seigneur garde la fille qui le sert pendant des années et ce n'est qu'*après* quelle se marie) mais c'est le père qui offre en quelque sorte la fille pour *ne pas payer* de l'argent. D'ailleurs, l'argent règle les rapports sexuels entre les personnages: le père cède sa fille pour ne pas perdre ses biens, Monsieur Pas-d'Pouce achète la fille pour un temps, la fille achète un mari au bout de 4 ou 5 ans de service (ou de servage), le marié se vend et le cycle recommencera peut-être avec une autre famille ou à la génération suivante.

L'un des sens du texte par là se dévoile: le titre *Servtiude* s'explique en tant qu'avatar du droit de cuissage qui liait le suzerain au *serf* de la glèbe. Mais les rapports entre suzerain et serf n'étaient pas uniquement le moyen pour le seigneur de lever une sorte d'impôt (c'est-à-dire de toucher de l'argent) ou d'exercer son désir libidineux. Ils impliquent des rapports d'*échange* et non pas, du moins au départ, de simple domination. Pour le justifier, l'enseignante a repris rapidement le scénario du film de F. Schaffner *The lovers*, exhibé commercialement au Brésil et passé à la télévision récemment sous le titre *O senhor da guerra*. Rappelons rapidement les données initiales du scénario. Un chevalier (joué par Charlton Heston) revient de la Croisade et prend possession d'un fief que lui a octroyé son seigneur: une tour, un village, des marais au bord de la mer dans une contrée éloignée où les cultes païens survivent très vivaces malgré l'effort d'évangélisation d'un vieux prêtre. Le chevalier se sent attiré par une très belle paysanne promise en mariage à un paysan. Le jour des noces, le père de la jeune fille, chef du village, ouvre le cortège rituel qui mème la vierge, sa propre fille, la tête

couverte de fleurs, au seigneur pour la première nuit de noce. Auparavant, une cérémonie religieuse païenne a eu lieu, dans la forêt, redoublant le mariage chrétien célébré par le prêtre. Dans le film, le seigneur et la jeune fille, profondément amoureux, ne veulent pas se séparer le lendemain et devront faire face aux critiques des autres chevaliers, à la révolte des paysans qui attaquent la tour, ligués maintenant à des barbares venus du Nord par la mer: conflit donc entre, d'une part, le droit féodal et les croyances païennes et d'autre part, l'amour. Mais ceci est une autre histoire.

Ce qui intéresse, dans le très beau film de Schaffner, souvent méconnu, est le fait qu'un *droit* est exercé et reconnu tant qu'il est accepté par les deux parts, qui, par là, font des *échanges*. Au départ donc, du point de vue du seigneur, le droit de cuissage raffermit les liens de fidélité de ses serfs, car le premier enfant de chaque couple est supposé être le fils du seigneur, en fait ou symboliquement. Du point de vue des paysans ou serfs de la glèbe, le droit accordé au seigneur d'avoir la première nuit de la jeune mariée, constitue, de toute évidence, une sorte de sacrifice agraire pour la fécondité de la terre, la défloration d'une vierge, acte dangereux, étant l'équivalent de l'ouverture du sillon pour la récolte. Le cuissage n'a pris un sens de domination scandaleuse que par la perte de son sens religieux et par là il s'euphémise soit en paiement symbolique remplaçant le versement du sang, soit en coutume folklorique (la jambe du seigneur dans le lit de la mariée) avant de se dégrader en avarice ou libertinage honteux du seigneur, l'un des thèmes centraux du *Mariage de Figaro*. Voltaire, cité par le Littré, affirme que "les seigneurs avaient imaginé le droit de cuissage". Je crois qu'il se trompe: les seigneurs ont tourné simplement à leur profit un rite païen de fécondation de la terre.

Après le bref rappel du film de Schafiner et revenant au conte de Ferron, le groupe a dégagé l'opposition, dans un contexte capitaliste, entre l'habitant, propriétaire rural traditionnel avec des biens immobiliers mais *sans* argent liquide, et un ancien bûcheron devenu négociant *avec* assez de capital pour faire des prêts. Dans ce cas, offrir la fille de quatorze ans, "brave et jolie", avec sa complicité, permet de satisfaire à la fois l'avarice du père et la lubricité du négociant. Le portrait des deux hommes tracé par Ferron fait un condensé des avatars subis par un droit féodal dans le monde capitaliste bourgeois où la sexualité est asservie à l'argent. Ainsi, celui qui possède l'argent liquide, a aussi les filles et continuera à les

visiter, après leur mariage, dans ses tournées à la campagne, exerçant à plein sa sexualité. Monsieur Pas-d'Pouce a "quatre doigts raides" tandis que le jeune marié, marqué par le signe du *cierge fondant*, symbole de sa castration, se contente, plein de gratitude, d'une femme déflorée mais avec de l'argent pour s'installer. Car l'honneur *est* l'honneur. Armande sort de chez Monsieur Pas-d'Pouce "anoblie par son service" et la présence du négociant à la noce "était pour la famille un grand honneur". Le droit féodal né d'un échange de dons magiques déchoit en corruption morale et en intérêt vénal.

Observons que la reprise d'un détail du physique de Monsieur Pas-d'Pouce, "le ventre avantageux", devient, dans la phrase au début du dernier paragraphe, par sa positio *stratégique*, indice d'une probable grossesse d'Armande. Celle-ci s'installe dans le comté, ayant maintenant des moyens de trouver un parti parce que Monsieur Pas-d'Pouce ne tient pas à reconnaître son bâtard. Un autre homme l'élèvera à sa place; ce qui est encore pour le négociant une bonne affaire.

Dans ce cas, le groupe a produit collectivement, en confrontant film et conte, une nouvelle lecture "politique" du texte de Ferron sans le souci de se mettre à la place de l'Autre et de faire, comme il arrive souvent quand on travaille avec des textes québécois, allusion, sans cesse, à une sempiternelle opposition Français *vs* Anglais, devenue cliché. Comme nous l'avons déjà fait pour les étapes précédentes de l'analyse, nous reproduisons ci-dessous le schéma d'analyse, proposé par le groupe sur l'intertextualité:

4. Le jeu des textes dans *Servitude*

- 4.1 Relecture parodique de l'histoire de Noé
- 4.2 Un avatar du droit de cuissage
  - 4.2.1 De la féodalité au capitalisme bourgeois
  - 4.2.2 L'argent et le sexe
- 4.3 Lecture au niveau de la réception

Le dernier intitulé 4.3 est lié à une discussion de fin de classe. Quelqu'un de plus âgé dans le groupe a commenté qu'autrefois, au Brésil, le propriétaire d'une grande ferme "visitait" les femmes de ses colons lorsque ceux-ci étaient absents, travaillant aux champs. Cette remarque m'a surprise, car je m'attendais initialement à un commentaire plus "scolaire" sur l'intérêt que pouvait avoir un maître du temps de l'esclavage à augmenter le nombre, sinon de ses esclaves, du moins de ses serviteurs, en s'assurant des bâtards au teint

plus clair, particulièrement fidèles au seigneur. La même étudiante a ajouté ensuite qu'aujourd'hui, le propriétaire éviterait d'avoir des colons sur ses terres, préférant embaucher des journaliers appelés *bóias-frias* (littéralement: "les mange-froid") qui viennent travailler lors des grands travaux et repartent chaque soir, car il a peur de perdre ses terres si quelqu'un s'y installe. La main d'oeuvre saisonnière et la mécanisation intensive de l'agriculture dans les grandes fermes fait disparaître les rapports sexuels qui étaient, certes, des rapports de force de sujet à sujet, pour des rapports où les hommes paraissent vides de désir. Monsieur Pas-d'Pouce, vulgaire, brutal et paternaliste, véritable bourgeois brechtien, a encore un vissage, un ventre, une main sans pouce, un discours de séduction: il fait des affaires avec des hommes. L'habitant lui-aussi fait des affaires. Un très vieux proverbe recueilli par Oudin et cité en exergue de notre texte dit: *faire de sa fille deux gendres* pour "tirer double profit d'une même chose". Or c'est ce que cet habitant québécois a fait. Premièrement, parce que, grâce à sa fille, il n'a pas payé sa dette ("Je savais bien, Monsieur Pas-d'Pouce, que nous finirions par nous entendre", dit-il à l'autre); deuxièmement, parce que, au bout de 4 ou 5 ans de service (ou de servage), la fille a eu toute seule les moyens d'avoir un mari et de s'installer. Complice certes, elle se découvre à la fin victime de deux pères.

La dernière étape du travail en classe est toujours la discussion critique de ce qu'on a fait. Le groupe s'est aperçu qu'à travers la lecture d'un très court récit, il avait retracé, dans de très grandes lignes, l'évolution des rapports entre les hommes, de la féodalité à l'industrialisation naissante au Québec de la première moitié du siècle et au capitalisme sauvage du Brésil. La lecture d'un texte littéraire s'est avérée un instrument d'appréhension de la réalité, non seulement de celle du producteur du texte mais celle aussi du récepteur du texte. Enfin, devant les différentes images de la femme -de la vierge isomorphe de la terre encore non fécondée à objet amoureux au-delà des normes religieuses et morales du droit féodal et du rite païen, jusqu'à objet de troc dans un rapport capitaliste-, les étudiantes du groupe se sont implicitement posé la question de la fonction de la femme dans la société. Une simple boutade en passant, qui a provoqué d'ailleurs le rire, a montré que toutes avaient compris. L'une d'entre elles a dit: "L'habitant a cédé Armande parce qu'elle, pour lui, avait moins de valeur; ce n'était pas un fils".

Cette pratique du texte est, au fond, une entreprise anthropophage

où le lecteur entre de plein droit dans le parcours de production du sens. Il en prend conscience de ce droit. Assumant le lieu d'où il parle (par exemple: pays où le travail de la terre se fait de plus à travers le système de *bóias-frias* qui prolonge, pour une grande partie des paysans, la non-possession de la terre, héritage du passé colonial esclavagiste), il s'approprie le texte québécois en détachant les similitudes par rapport au lieu de production, mais surtout la *différence*. Par là, il se découvre un interlocuteur ailleurs, dans une autre culture, un Ferron à la fois universel et québécois.

1. Les exemples cités par le Littré tendent tous à montrer le scandale moral que constitue le droit de cuissage. En plus de la phrase de Voltaire, le Littré cite un autre exemple du XVIe siècle: "Je me suis laissé dire qu'il n'y a pas longtemps qu'aucuns seigneurs, mesme ecclesiastiques, avoient droict par ancienne coustume de mettre une jambe dans le lit où couchoit l'espousée la première nuit de ses noces: il y en eut un le quel voulant outrepasser les limites de son devoir, d'une effrenée lubricité, fist perdre cette coutume au pris de sa vie". Du Verdier, *Div. leçons*.

Cette vision du droit de cuissage en tant que scandale honteux réapparaît évidemment dans *Le mariage de Figaro*. Le film de Schaffner s'est imposé à l'enseignante au lieu de la pièce de Beaumarchais pour deux raisons, l'une pratique, l'autre stratégique: a) le film avait passé récemment à la télévision et b) il permettait une compréhension plus dialectique du surgissement et des avatars d'un droit.

LAS LIMITACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN EL SALÓN DE CLASES: UN INTENTO POR TRANSGREDIRLAS

Por Alejandra DE LA LAMA
Ricardo ANCIRA
Marie Paule SIMON

INTRODUCCIÓN

Es interés y tarea habitual del equipo de profesores del departamento de Letras Francesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, compartir nuestra experiencia y nuestra reflexión en la enseñanza de la lengua. Desde hace tiempo nos hemos percatado y lo hemos materializado en nuestro quehacer académico, que no enseñamos estrictamente una lengua sino también una cultura. Pero, ¿qué cultura? ¿Por qué y cómo: lengua y cultura?

No sólo existe la cultura francesa, existe la de Quebec, la de los países antillanos y africanos de habla francesa, todos ellos, con diferencias notorias, signo y manifestación de su contexto sociocultural vigente, producido históricamente.

Por tradición, la cultura de Francia es la que nos ocupa en los cursos de la licenciatura de letras francesas. (Debo aclarar que es patente la preocupación, por parte de los profesores de la carrera, de abrirse a otras culturas francófonas y así ofrecer a los estudiantes un panorama más completo); el contenido cultural: regiones, épocas, temas, nos los dictan nuestras necesidades y los programas de los diferentes cursos.

Esta inquietud de lo cultural ha sido generalizada en México, no solamente por los avances de la antropología, de la lingüística y de la didáctica, sino por las derivaciones de la sociología, economía y filosofía. En efecto, a partir del rechazo y crítica de las teorías llamadas de la modernización y del desarrollo (producidas, divulgadas y aplicadas por agencias y bancos internacionales en el

tercer mundo) se desarrolló una teoría que intentaba explicar el atraso, en relación al llamado primer mundo. A esta teoría se le conoció como "la teoría de la dependencia", de ella surgió una vertiente: la teoría de la dependencia cultural, donde se postulaba que las redes de comunicación (principalmente cine, radio, televisión, prensa, libros, música y hasta los intelectuales que estudiaban fuera de su país) eran protagonistas de una aculturización enajenante.

A partir de lo anterior, en México se establecieron tres posiciones, a saber: aquellos que por el argumento de la dependencia cultural rechazaban la enseñanza de lenguas extranjeras (tuvo su auge, pero ahora se encuentra debilitada); un segundo grupo que siguió impartiendo los cursos de lengua, según los cánones tradicionales, y un tercer grupo, abierto a las innovaciones en los métodos didácticos de las lenguas extranjeras.

El debate y confrontamiento actual se da entre enseñar sintaxis y verbalización pragmática, que permita al individuo un manejo de la lengua según sus intereses (leer libros, entender conferencias y charlas de diferentes disciplinas) o enseñar también cultura, que permita al individuo conocer y usar el signo lingüístico en relación a su contexto.

Dado que el debate continúa vigente, abordaremos en esta ponencia nuestra experiencia y reflexión. Con el fin de situar el enfoque teórico que fundamenta nuestro quehacer, describiremos las vertientes dominantes de la didáctica de la enseñanza de las lenguas, y finalmente hablaremos de nuestro intento por lograr en el salón de clases la enseñanza cultural, ultilizando el enfoque de la competencia comunicativa.

I. ANTECEDENTES

Hasta hace relativamente pocos años, la enseñanza de lenguas extranjeras buscaba que el alumno adquiriera una competencia lingüística estándar, en cierto modo neutra y descontextualizada, cuyo sustento eran casi siempre los conocimientos metalingüísticos, como lo demuestra atinadamente Gérard Vigner (1984).

J. F. Firth, y más tarde en los sesenta Hymes, son los primeros en plantear la necesidad de hacer que la enseñanza tome en cuenta la función comunicativa del lenguaje y en afirmar que el lenguaje es una práctica social.

Señala Hymes que sin ciertas normas de empleo en el lenguaje, las reglas gramaticales no tienen sentido; estas normas de empleo

regulan a su vez la producción e interpretación de los enunciados propios a la situación en la cual se producen.

Más aún, la comunicación puede ser deficiente (o bien interrumpirse) si no se ha adquirido paralelamente el dominio de los códigos convencionales y sociales, a pesar de que se domine el código lingüístico. Como lo afirma Georges Mounin: "On ne répétera jamais assez que la connaissance concréte des choses dont parle une langue représente la moitié de son apprentissage vraiment complet" y para penetrar en la civilización más vale saber la lengua: para perfeccionar esta última es necesario familiarizarse cada vez más con la civilización (cf. Mounin).

En *Elementos de lingüística general,* Martinet (1960) define la comunicación como la función esencial del lenguaje. "Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communaute linguistique en unités dovées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique". En el aprendizaje de la lengua maternal, el niño organiza y comunica su experiencia por medio del código o del sistema adoptado en su comunidad.

Ahora bien, el extranjero que dispone ya de una competencia cultural propia, debe, en su aprendizaje de otro idioma, comunicar su experiencia con un código nuevo, un sistema que le es ajeno.

La comunicación está condicionada a la utilización de los enunciados apropiados a diversas *situaciones,* es decir, el estudiante debe adquirir la capacidad de saber cuándo y cómo habla en diversas circunstancias.

Aprender a hablar dentro de una situación serán los fundamentos de la metodología de la enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera a partir de los años sesenta.

En 1969 F. François define la situación como el conjunto de elementos extralingüísticos presentes en un individuo y en la realidad que lo rodea, en el momento de la comunicación y que condicionan la forma y la función de los elementos lingüísticos. Por otro lado, la comunicación que se inscribe en una situación dada o que se refiere a ella, está sujeta también a sistemas significantes alusivos o implícitos que se refieren a manifestaciones culturales usuales. Los gestos, las miradas, la mímica, el silencio, constituyen sistemas paralingüísticos que varían de cultura a cultura.

Las situaciones dependen también del nivel sociocultural e ideológico de los miembros de la comunidad. Hymes menciona que las normas institucionales rigen la producción y la interpretación de

los enunciados en relación con la situación en la cual se producen, es decir que existe un cierto número de convenciones de orden social que rigen las interacciones, los derechos y deberes de cada uno de los habitantes, según las circunstancias, los temas, el canal y las relaciones entre los interlocutores.

Según Bourdieu (1977), para un alumno de lengua extranjera la sensibilización a los rituales de interacción no puede percibirse únicamente con base en un aprendizaje lingüístico en términos de competencias gramaticales (dominio lexical, sintáctico, fluidez discursiva y habilidad semántica); también implica una competencia de orden sociocultural, una percepción aguda de la complejidad de las relaciones humanas, las cuales dependen de la personalidad de los habitantes y de las circunstancias donde ellas aparecen, como lo han mostrado Widdowson (1978), Austin (1962), Searle (1969) y Potier (1974).

II. LENGUA Y CULTURA

Tuvieron que surgir las preocupaciones de los teóricos en lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas extranjeras sobre los diferentes tipos de competencias que intervienen en una situación de comunicación, las proposiciones de los filósofos analíticos ingleses (intención de la comunicación) y de los sociolingüistas norteamericanos, para que apareciese el concepto de *competencia comunicativa*, enfoque teórico de la segunda parte de nuestra ponencia, que parece reunir todos los elementos antes mencionados, y que S. Moirand define de la siguiente manera: la competencia comunicativa comprende cuatro componentes:

1. El lingüístico.
2. El discursivo que implica el conocimiento y la apropiación de diferentes tipos de discursos y de su organización en función de parámetros de la situación de comunicación dentro de la cual son producidos e interpretados.
3. El referencial, esto es, el conocimiento de los dominios de experiencia y de los objetos del mundo y sus relaciones.
4. El sociocultural, es decir, el conocimiento y la apropiación de las reglas sociales y de sus normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia de la cultura y las relaciones entre los objetos sociales.

Es evidente que tres de los componentes parecen estar íntimamente ligados a la práctica y cultura social: el componente discursivo, al implicar la adquisición de los discursos y su organización según parámetros situacionales; el componente referencial al conducir al conocimiento de los dominios de experiencia de los objetos y de sus relaciones; y por supuesto, el sociocultural, al proporcionar las reglas sociales y sus normas de interacción.

Por lo tanto, las situaciones de comunicación como la competencia comunicativa se sostiene(n) indudablemente en hechos psicosocioculturales. De ahí que se pueda afirmar que lengua y cultura son dos fases dialécticas de una sola y misma realidad en perpetua transformación. El aprendizaje de una lengua es siempre el aprendizaje de una lengua socialmente situada, es la lengua practicada por un estrato social determinado. La lengua no puede separarse de sus constituyentes históricos y socioculturales. Esto conduce irremediablemente al problema de la enseñanza de la civilización o de la cultura de un país extranjero, paralelamente a la enseñanza del código lingüístico.

¿Qué se entiende por cultura y civilización? Según el diccionario de la Lengua Española, civilización: "es el conjunto de ideas, creencias religiosas, ciencias, artes y costumbres que forman y caracterizan el estado social de un pueblo o de una raza", y cultura: "el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del hombre".

La antropología designa como cultura el conjunto de modos de vida de un pueblo, la herencia social que el individuo adquiere de su grupo. En otras palabras, cultura es aquella parte de su medio que el hombre crea. La cultura es el sitio de sedimentación de la manera de pensar y de actuar de un pueblo; comprende el conjunto de actitudes, de visiones del mundo, de rasgos específicos que confieren a un grupo en particular su lugar de origen en el universo. Esta definición parece asimilar las dos anteriores y si seguimos la concepción imperante hoy en día, podremos referirnos a civilización y cultura como dos conceptos sinónimos.

La lengua forma parte de la cultura, es uno de sus aspectos más importantes puesto que, gracias a ella, comunicamos y elaboramos nuestros pensamientos.

III. CURSOS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA

Ahora bien, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera es preciso responder a una serie de interrogantes: ¿cómo recrear en el salón de clase las situaciones para que se dé la competencia comunicativa?, ¿cómo transportar a este sitio la cultura?, ¿cómo dotar al estudiante de ciertas aptitudes que le permitan acceder a la lengua extranjera y a su contexto sociocultural?, ¿cómo transferir al salón de clase lo que empíricamente el estudiante ha adquirido durante años en su cultura materna? La *competencial cultural* en lengua extranjera no podrá nunca, como dice G. Zarate (1983) "échapper a la constitution d'un savoir fermé".

Este es el problema que desde los años setenta preocupa a numerosos estudiosos de las lenguas extranjeras y que nos ha aquejado a nosotros (profesores del equipo de lengua de la carrera de letras francesas) dadas las finalidades que presupone nuestro programa de lengua. El programa debe proporcionar la enseñanza de la lengua con su contexto sociocultural, para formar maestros, traductores y críticos literarios, conocedores de la cultura, que dominen la lengua para así poder practicar adecuadamente las tres especialidades.

Hemos tratado de proporcionar a nuestros estudiantes un "acercamiento maximalista", es decir, según lo define Roulet (1976), saber utilizar los enunciados apropiados para ciertas situaciones de comunicación, saber combinarlos en unidades mayores, en las conversaciones o en un texto largo; dominar no solamente la función referencial del lenguaje, sino también las funciones expresivas, fática, conativa, incluso poética; ser capaz finalmente de comprender y de utilizar las diferentes variedades de lengua, los principales subcódigos en función de las situaciones que se presenten.

Después de analizar y sopesar nuestros propósitos, hemos intentado transgredir las limitaciones que existen para recrear la cultura, para franquear el "abismo" entre una situación real y la situación de clase. Para tal efecto, hemos constituido un programa para las clases de lengua que, en los límites de lo posible, presentan situaciones reales con sus variantes lingüísticas y socioculturales.

Se ha optado por cursos que llamaremos de comunicación y cultura donde la cultura ya no es un elemento autónomo. La comunicación se contempla como inseparable de la cultura por dos razones esenciales: 1) porque pone en juego reglas de interacción que cambian en cada cultura, y 2) porque las representaciones adjudicadas

a las palabras dependen de la cultura de los interlocutores, como ya se dijo: ¿Acaso no es cada palabra, cada oración, cada expresión idiomática, cada hecho gramatical, un comportamiento lingüístico ligado a un contexto cultural.

Conscientes de esta relación indisoluble: lengua-cultura, y conociendo el campo que se debe cubrir al hablar de cultura y las enormes dificultades hasta ahora sin resolverse, hemos dividido lo cultural en tres elementos:

1. *Las realidades culturales,* es decir cierta información sobre la población, las actividades, la economía, la familia, etcétera.
2. *Los sistemas,* conjunto coherente, inherente a cada comunidad, conjunto de características que diferencian a una comunidad de otra.
3. *Manifestaciones-comportamientos:* dadas las realidades y los sistemas se producen manifestaciones, comportamientos por parte de los individuos, que toman en cuenta las clases sociales, las profesiones, el medio urbano o rural, etcétera.

Estos tres elementos formarán el contenido cultural que deberá transmitirse al estudiante y así impedirle en lo posible cualquier transferencia cultural de su lengua materna a la lengua extranjera.

Mucho se ha hablado de métodos pedagógicos para la enseñanza de la cultura en las clases de lengua, pero el problema sigue latente. ¿Cómo combinar lengua y cultura sin darle demasiada importancia a la una en menoscabo de la segunda?; ¿cómo impedir que el maestro se convierta en un demiurgio, que los alumnos pierdan su identidad al aceptar con demasiada complacencia una segunda cultura que en algunas ocasiones se les presenta como ideal?

Todas estas interrogantes han estado presentes en nuestro intento por comunicar esta segunda cultura; y conformándonos a nuestros objetivos y limitaciones, hemos tratado de armonizar cultura y lengua en tres cursos cuya duración es de un año escolar.

1. *Primer curso*

A diferencia de otros maestros de lengua, nosotros no nos enfrentamos a verdaderos principiantes (aunque muchas son todavía sus deficiencias lingüísticas). Los estudiantes que ingresan en nuestro primer curso han tomado como mínimo dos años de cursos audiovisuales o de algún método tradicional.

Nuestro cometido durante este primer año es afianzar léxico y estructuras gramaticales y darles algunas primicias sobre el paso a la lengua escrita. Intentamos armonizar este cometido lingüístico con el contenido cultural que cada palabra, cada estructura gramatical y cada ejercicio de redacción implica.

En efecto, expresiones como "Etre comme un coq en pâte", "travail au noir" o "jeter le bouchon trop loin", únicamente adquieren su verdadera dimensión cuando se conocen, en este caso, los hábitos culinarios, las relaciones laborales y las diversiones dominicales en Francia, respectivamente.

Los tres elementos del contenido cultural mencionados anteriormente: *realidad, sistema* y *manifestación*, son transmitidos al alumno diacrónicamente, y sin darle más importancia a uno que al otro. Estos elementos se introducen según las necesidades que se van presentando, derivadas de las situaciones reales que intentamos recrear. No podemos hablar de algún manual o método que haya sido adoptado, la experiencia nos ha inducido a cambiar continuamente de métodos. Dados nuestros objetivos, los documentos auténticos, ya sean literarios o periodísticos, siempre están presentes.

En el primer curso presentamos al alumno textos del siglo XIX y XX, por la mayor facilidad de acceso que poseen y la menor dificultad lingüística que presentan: no implican tiempos verbales, léxico, ni estructuras complicadas, y comunican al alumno diferentes experiencias y visiones del mundo francófono. Estos elementos se ven reforzados de cuando en cuando, siempre según las necesidades que presenten los textos, con diapositivas, fotografías, canciones y dentro de nuestras posibilidades (que son limitadas), con alguna película o cortometraje ilustrativo.

2. *Segundo curso*

La finalidad del segundo curso de lengua es transmitir bases lingüísticas y culturales sólidas, ya con un cierto grado de dificultad así como redondear los criterios para la redacción.

Los textos se escogen gradualmente según el nivel de dificultad que presenten lingüística y culturalmente. Se busca una secuencia sobre un tema determinado, por ejemplo, los barrios de París. En este caso se escogieron tres textos literarios de Jules Romains, Louis Aragón y Anatole France,[1] y una de las tantas canciones sobre París (Pigalle).

[1] Louis Aragón, *Les Beaux Quartiers* 1936; Anatole France, *Pierre Noziere* 1899; Jules Romains, *Les Hommes de Bonne Volonté* 1944.

Se intenta recuperar en cada texto los elementos culturales ya citados.

La realidad, que en esta ocasión son los barrios de París: desde el texto de Louis Aragón, que nos habla de los barrios durante la noche, al de Jules Romains que pinta a St. Germain, al de Anatole France que narra las bellezas de las riberas del Sena y por fin la canción de Pigalle que describe, lo que hace tan peculiar a ese barrio.

El sistema también está presente, pues cada texto define las características, las costumbres de los diferentes barrios de la ciudad; "cosmopolitisme, Paris la nuit, marché d'amour, etc.".

Las manifestaciones, al hacerse evidentes realidad y sistema, se produce una serie de manifestaciones, que en nuestros textos se convierten en la multitud de particularidades de St. Germain: "Une moirure de cheveux le duveté d'une etoffe, l'accent d'une voix", etc., en la personificación de Paris, en el texto de Aragón: "Paris qui s'effile, se poursuit au-delá de lui-meme, Paris commence et dort pesamment écraseé", el de A. France que evoca la historia, describiéndonos los viejos monumentos de la ciudad "qui semblent exprimer les miséres et les gloires, les terreurs et les espérances, les haines et les amours dont ils ont été témoins durant des siècles", drôles mebazino, restaurants pour supins entouré de ludrots.

Se practican ejercicios orales y escritos que reafirman la información presentada por los textos; preguntas o pequeños diálogos que ponen en evidencia las diferentes características y que permiten hacer comparaciones, efectuar contrastes, distinguir variaciones con nuestros propios barrios y costumbres, siempre explicando la razón de los diferentes sistemas y manifestaciones. Este proceso requiere dinamismo, una constante preparación y amplios conocimientos culturales por parte del profesor.

El estudio de los textos se refuerza con una presentación breve del maestro sobre el tema y los autores, con mapas de la ciudad, diapositivas o alguna película que tenga a esa ciudad como escenario. Estas diferentes etapas deben conducir al estudiante a tener una primera visión de la ciudad, a poder redactar alguna descripción sobre París o de algún lugar de su predilección, y poder sostener una conversación sobre el tema; todo esto basándose en el estilo, el vocabulario y las estructuras estudiadas. Aquí no se busca solamente el dominio lingüístico, sino el dominio cultural, sobre lo que es y representa París. El mismo método se observará con diferentes temas, todos con los mismos objetivos en el segundo y tercer curso.

Los textos escogidos durante el segundo y tercer año de lengua tienen correspondencia con las literaturas que se estudian durante ese periodo. Los cursos de lengua pretenden ser un apoyo a los cursos de literatura, y viceversa. Al segundo curso de lengua corresponden las literaturas de los siglos XIX y XX; al tercer curso corresponden los siglos XVII y XVIII. Como se puede observar, el orden cronológico de las literaturas ha sido invertido por la dificultad que surgiría si la Edad Media y el siglo XVI fueran estudiados por alumnos de primer ingreso.

3. *Tercer curso*

El tercer curso de lengua afina y completa los conocimientos adquiridos anteriormente. El grado de dificultad lingüística y cultural es todavía mayor. Siempre se trabaja con documentos auténticos. En esta fase, la dificultad que se presenta en la relación lengua-cultura es casi abolida, por supuesto con las limitaciones de un salón de clase. En este tercer año de lengua todos los refuerzos culturales parecen ser válidos. El alumno, con más conocimientos, puede abordar casi cualquier época o tipo de texto; la gama de temas y las posibilidades de la competencia de comunicación se dan con mayor facilidad, frecuencia y casi con una total corrección tanto oral como escrita.

CONCLUSIONES

Creemos sin embargo que nuestro caso es diferente a los demás cursos de lengua fuera de nuestra licenciatura. Si en cierta medida hemos podido transgredir las limitaciones de un salón de clase, la razón es que tenemos muchos factores a nuestro favor.

1. Nuestros alumnos no son principiantes.
2. Dado el programa de la carrera, existe un estrecho vínculo con materias que vienen a reforzar el conocimiento de la cultura.
   - El curso de introducción a la literatura francesa ofrece un panorama general de todas las literaturas, adentrando al estudiante a las diferentes épocas de la cultura.
   - Los cursos de literatura vienen a completar esta primera visión.
   - El curso de redacción, de lecturas dirigidas, de fonética,

apoyos a los cursos de lengua, añaden día tras día datos culturales sobre cada elemento lingüístico.

- Finalmente, el alumno no sólo oye el francés y lo practica durante sus clases de lengua, sino a lo largo de toda su carrera.

Tanto esfuerzo para formar a los estudiantes en una segunda cultura, les habrá proporcionado una visión real de la cultura francesa, o por lo menos, los elementos necesarios para adquirir la competencia de comunicación de un autóctono, o les habrá permitido "facconner une compétence culturelle qui développe le savoir faire interpretatif de l'éleve" (Zárate, 1983), o ¿habrá provocado en ellos una pérdida de identidad y desprecio por su cultura materna o bien, por contraste y comparación, los habrá inducido a conocerse y a conocer y valorar mejor su propia cultura? La respuesta a esta pregunta sería el tema de un estudio que parece necesario, dadas las implicaciones que presenta la adquisición de una segunda cultura.

SESIÓN IV

Miércoles 17 de abril de 1985

LENGUA, LITERATURA Y CIVILIZACIÓN LATINOAMERICANAS EN UN PAIS FRANCÓFONO DE ÁFRICA

EL CASO DE SENEGAL: REALIDAD Y PERSPECTIVAS *

Por Jeannette KATTAR-GOUDIARD **

PRELIMINARES

América Latina y África son continentes en desarrollo que constituyen la periferia de la economía mundial. Las disparidades económicas entre el Norte y el Sur han venido creciendo (también existen disparidades entre los países periféricos) y han planteado la urgente necesidad de redefinir un nuevo orden económico mundial, un nuevo orden internacional.

En este nuevo orden si bien el objetivo económico ha aparecido como el elemento predominante, pronto se ha impuesto la necesidad de considerar la cultura como una dimensión también primordial del desarrollo.

Para empezar mi informe quisiera enumerar algunos de los principios fundamentales y algunas consideraciones generales que sirvieron de marco a mi reflexión.

1. El desarrollo y el progreso no pueden constituir un fin en si mismos: su dimensión humana es lo que les da legitimidad.

2. El fenómeno cultural debe por consiguiente tenerse en cuenta en todo programa de desarrollo económico, tecnológico, científico, industrial, etcétera.

3. Se ha denunciado en varias ocasiones la tendencia de la pe-

* Este informe ha sido considerablemente reducido para su inclusión en las actas del Coloquio.

** Jefa del Departamento de Lenguas y civilizaciones románticas. Universidad de Dakar. Senegal.

riferia a desenvolverse en la órbita hegemónica de los centros, los cuales imponen con su tecnología y modalidades de consumo sus formas culturales, y mantienen así, de manera solapada, su hegemonía política.

Por eso la política cultural de un país que quiere preservar su acervo y su identidad culturales debe rechazar las acciones que permiten una mera trasposición o imposición de modelos y valores culturales de una sociedad a otra, y favorecer las que tienen en cuenta las diferencias, las especificaciones, y que se llevan a cabo respetando el principio de *reciprocidad*.

4. Las relaciones interculturales entre América Latina, el Caribe y África deben definirse en una perspectiva mundial, para no decir planetaria, de interdependencia creciente. Esta interdependencia, en el caso de nuestros respectivos continentes, debe entenderse como una necesidad vital, no solamente por imperativos de orden histórico, sino también de orden estratégico, económico, político y cultural.

Lo que precede no pretende, ni mucho menos, restarle o negarle importancia a Europa, cuyos idiomas utilizamos para comunicar y dar a conocer nuestras respectivas culturas. Sólo he querido destacar que si bien la América Latina, el Caribe y el África negra, por razones históricas harto conocidas, han tenido que volverse hacia el Centro, también deben ya poner un acento especial en las relaciones con otras zonas geopolíticas y culturales para iniciar o promover la cooperación en la perspectiva del interés general.

En el presente informe me interesaré sobre todo por el estudio del español en la Universidad de Dakar y por los estudios latinoamericanos en particular. Pero me parece necesario empezar con una rápida presentación de la situación del español en la enseñanza secundaria para dar una idea cabal de su importancia. Trataré al mismo tiempo de proporcionar algunas informaciones sobre la enseñanza del español en otros países africanos francófonos, en particular Gabón, Camerún y Costa de Marfil; estas informaciones no pasarán de ser, desde luego, muy generales, cuando no parciales, por no haber tenido yo acceso a *documentos* oficiales, ni recibido respuesta a mis cuestionarios.

I. EL ESPAÑOL EN EL ÁFRICA SURSAHARIANA ***

1. *Consideraciones generales*

Salvo en Zaire,[1] el español ocupa un lugar privilegiado después del inglés en la enseñanza secundaria.

Para Senegal, según estadísticas referidas al año 1971, 8 000 alumnos cursaban clases de español en los liceos y colegios, mientras que 350 estudiantes se especializaban en la Facultad de Letras. En 1983 eran 18 678[2] los que escogían el español en los diferentes liceos públicos del país, sea como lengua viva una (LV1), sea como segunda lengua (LV2) o como materia opcional. Hay que tener en cuenta que la introducción, en el "mercado" de la enseñanza de idiomas, del alemán, del portugués (recuérdese la proximidad de países de habla portuguesa como Guinea-Bissau y las Islas de Cabo Verde) y del italiano, puede frenar la progresión numérica de los alumnos de español.

De igual forma, la existencia de activos centros culturales como el inglés (British Institute), el alemán (Goethe Institute), el italiano, el americano y el árabe (Centro Fayçal) puede representar un acicate para jóvenes y adultos en el momento de elegir el estudio de una u otra lengua.

Pero pese a todo ello, las recientes estadísticas del *Office du Baccalauréat* demuestran que el español en Senegal sigue ocupando el segundo puesto tras el inglés. La situación es la misma en Camerún, Costa de Marfil y Gabón, mientras que en Zaire no se enseña español en la secundaria.

Hay que mencionar, sin embargo, la existencia de cursos de español y portugués organizados por las representaciones diplomáticas (de España, Portugal y Brasil) en Senegal, y en el caso de Zaire, también de Chile. El éxito de estos cursos refleja el interés que el español, entre otros idiomas, sigue despertando en particular entre los adultos, lo que puede explicarse, en el caso de Senegal, por la proximidad de las Islas Canarias que cada año acogen

*** Los datos relativos a Camerún, Costa de Marfil, Gabón y Zaire provienen de las "Conclusiones" del Coloquio Internacional de Hispanistas celebrado en Malabo del 16 al 23 de febrero de 1985 y del informe del participante de Camerún.

[1] En Zaire no se enseña el español en la escuela secundaria.

[2] En estas cifras no se incluyen los alumnos de las escuelas privadas, si bien el número podría duplicarse.

un número importante de turistas senegaleses. En Camerún y Gabón influye también la proximidad de Guinea Ecuatorial.

La principal motivación de los alumnos y estudiantes cuando escogen el español es la creencia que es una lengua fácil de aprender.

En efecto, desde el primer contacto el alumno francófono evidencia el carácter familiar de esta lengua románica, lo que le animará para proseguir su estudio cuando descubra, tras la sencillez aparente del idioma, la riqueza de su vocabulario y la complejidad de su gramática.

Pero el estudio de este idioma aparece también rápidamente como el medio de acceso a una cultura tan rica como variada: abre perspectivas sobre un mundo capaz de atraer y motivar al alumno africano, quien descubre mundos diferentes pero muchas veces parecidos al suyo. Que nos baste ilustrar esta idea con unos ejemplos sencillos: un texto de Gregorio López y Fuentes (México) sobre *El curandero indio*, otro de Vargas Llosa sobre las barriadas o las dificultades del transporte urbano (en *Historia de Mayta*) van a suscitar el interés del alumno: primero porque estos textos le hablan de una realidad con la que está familiarizado; segundo porque esta *realidad latinoamericana* le hará reflexionar sobre su *realidad africana*. Así podríamos multiplicar los ejemplos porque abundan los temas de interés común (el hambre, el turismo, el éxodo rural, la urbanización, el paro, la música, la sequía, etcétera), sin hablar de las infinitas posibilidades que ofrecen, como centros de interés, la historia y la geografía.

El español tiene pues *a priori* un fuerte atractivo sobre los alumnos, por razones culturales varias.

Señalemos también el uso del español como lengua auxiliar para estudios de otras especialidades (medicina tropical, economía) en el caso de Zaire.

2. *La universidad - La enseñanza y la investigación*

La universidad en nuestros países tiene entre otras funciones la de definir y de fortalecer las aspiraciones de las sociedades a las que sirve. Por lo tanto las universidades de los países en desarrollo singularmente y en particular de reciente independencia, tienen por misión corregir el desequilibrio provocado por una educación que se orientaba tradicionalmente hacia los valores culturales ajenos a su mundo.

Eso se está logrando modificando y adoptando el contenido de

la enseñanza y de la investigación en relación con las especificidades africanas, con la evolución y las modalidades vivenciales del país.

La universidad debe entenderse también como instrumento de progreso, y depositaria del acervo nacional. Por ello la universidad, a la vez que ayuda a afirmar la identidad propia y a promoverla, mantiene el contacto con las grandes civilizaciones universales. Porque abrirse a los demás es también enriquecerse y darse a conocer al mundo exterior.

A) La enseñanza

La transmisión de conocimientos -concluye el informe de la CNREF- se hará a partir de los progresos más recientes de la ciencia y de la técnica, resultantes a su vez de diversas experiencias de los pueblos de todo el universo. Cada pueblo debe asimilar la herencia científica y técnica de la humanidad y contribuir al mismo tiempo a su desarrollo y consolidación. Vista así la enseñanza superior debe favorecer la participación de los estudiantes a la transformación progresiva de la sociedad y del mundo en los que viven; debe satisfacer las exigencias del progreso económico y social y de expansión cultural de un pueblo.

Estas primicias pueden ayudarnos a definir la función del aprendizaje de un idioma extranjero. En efecto, la enseñanza de las lenguas no puede desligarse de los objetivos socioeconómicos y culturales definidos por un país. Además, el estudio de idiomas extranjeros en los países donde existe una gran proporción de analfabetos, si no quiere correr el riesgo de ser visto como el lujo de una élite, debe contribuir, junto con los idiomas nacionales, a la lucha por el progreso, por la elevación científica y cultural de los pueblos. El español, en este sentido, puede favorecer a la vulgarización por ejemplo de los últimos resultados de las investigaciones científicas y técnicas así como pedagógicas, culturales, artísticas del área hispanoparlante.

a) El español en la universidad

En la enseñanza secundaria se estudia el español en todos los países ya mencionados, tanto en las facultades de letras como en las escuelas normales superiores, o en el caso de Zaire, en la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Kinshasa.

En Camerún,[3] el decreto de creación de la licenciatura de español salió a principios de marzo de este año. Hasta ahora el español constituía una materia opcional con cuatro horas semanales. Sin embargo, la "Unidad de español" recibe en tercer año a los estudiantes de la Escuela Normal Superior que preparan una licenciatura al lado de su diploma profesional para la enseñanza.

La Universidad de Dakar es una de las universidades francófonas más antiguas del África negra.

La enseñanza universitaria se distribuye en tres ciclos. El primero abarca dos años, llamados Duel I y Duel II (Diploma universitario de estudios literarios). El segundo es un ciclo de formación especializada y dura un año para obtener la licenciatura o dos años para obtener la *maîtrise*. Por un lado, la licenciatura consta de dos certificados distintos: Certificado de Licenciatura (CL) y Certificado de Especialización (CS); mientras que, por otro, la *maîtrise* dura un año (o dos años) al cabo del cual el estudiante tiene que aprobar ese curso y presentar una memoria ("Memoire de Maîtrise").

A continuación viene el doctorado de tercer ciclo, que dura como mínimo dos años, y con el que se obtiene el "Diplôme d'Études Approfondies" (DEA). No obstante, en español no se puede preparar este doctorado debido a la ausencia en el departamento del cuerpo docente requerido ("Maîtres de conférence" o catedráticos).

b) Algunas cifras

Entre los cursos 1959-1960 y 1978-1979, el total de estudiantes matriculados en la Universidad de Dakar pasa de 1 012 a 10 309. Durante el año 1982-1983, la Facultad de Letras contó con 2 838 estudiantes, ocupando el segundo lugar tras la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas.

Dado que 1978-1979 representa un año numéricamente importante para el español (que ahora está en un periodo de relativo decrecimiento), damos a continuación las cifras relativas al número de estudiantes de español entre 1977 y 1983:

[3] Estas informaciones me las proporcionó el director de *l'Unité d'Espagnol* de la Universidad de Yaúnde por carta fechada del 13 de marzo de 1985.

Facultad de Letras Nº de estudiantes de español	Departamento de Lenguas románicas especialistas[a] LVI (1)	Otros departamentos no especialistas LV2 (2)	Total (1) + (2)
Año 1977-1978	334	337	671
,, 1978-1979	277	382	659
,, 1979-1980	287	399	686
,, 1980-1981	159		
,, 1981-1982	156	291	447
,, 1982-1983	146	273	419

[a] Se incluyen los estudiantes del departamento de francés para quienes el español es idioma 1 (LV1).

La regresión numérica se debe, por una parte, a los "filtros" que imponen los dos bachilleratos a los candidatos de los liceos, y, por otra, a que la ley de orientación de los nuevos bachilleres constituye una barrera más.

El departamento, hasta ahora, se dedica a preparar solamente a futuros profesores de español, y este sector está llegando a su saturación en cuanto a posibilidades de empleo. De ahí la necesidad para nosotros de pensar en una diversificación de la enseñanza con la introducción de opciones económicas, comerciales, etcétera, en definitiva, de una apertura hacia otros sectores de la vida activa.

c) Organización de los estudios de español

En líneas generales se puede decir que en Duel I y II domina el aprendizaje del idioma, y, así, las pruebas escritas son de traducción directa e inversa más otra prueba de francés.

En Duel II, a la traducción inversa se añade una prueba de comprensión y de resumen de texto con un comentario en español. Aparte de estas asignaturas, hay un programa de literatura en francés, clases de laboratorio y una segunda lengua opcional, generalmente el inglés para nuestros estudiantes y el español para los restantes.

Por lo que respecta a las pruebas orales, en Duel I las hay de civilización, comentario de textos literarios, gramática española y francesa y fonética, y en Duel II de historia de la literatura española, *Historia de las Ideas en España y América Latina, comentario de textos de literatura* española y *latinoamericana*. En fin,

gramática española y francesa además del latín como asignatura optativa.

La literatura comprende traducción directa para cada certificado (CL y CS) y un programa de literatura que se distribuye de la manera siguiente: autores españoles clásicos y modernos para CL y *autores latinoamericanos* para CS, señalemos también algunos temas interesantes como *la santería en Cuba, la Revolución mexicana, el militarismo* en Chile que han formado parte de los programas más recientes del CS.

Por su parte, el CM *(maitrese)* incluye tanto a autores españoles como latinoamericanos y un tema general de civilización, por ejemplo, en 1982 *la visión del indio en la literatura del siglo* XVI *al* XX *y la visión del negro en la literatura de habla española*, en 1984.

d) El material pedagógico (enseñanza secundaria y universitaria)

1.d) *Observaciones generales*

En los liceos el material de apoyo como mapas, revistas, diarios (por no hablar ya de cintas, discos, video), es rudimentario o inexistente (video). Tenemos no obstante, en las facultades de Letras de Dakar y Libreville, un laboratorio de idiomas y en el caso de Camerún, la capital, tiene equipo audiovisual.

En general la falta de un mínimo apoyo visual dificulta la aprehensión de un mundo cultural y físicamente diferente o similar. Tal vez sean precisamente estas dificultades las que al alumno o al estudiante, por no "verlas" les cuesta más trabajo imaginar que puedan existir. En efecto, su sorpresa es siempre muy viva cuando "descubren", por ejemplo en una proyección de diapositivas, que el negro de la foto es peruano, o venezolano; que las *barriadas* de Lima o que los *ranchos* de Caracas son los *bidonvilles* de nuestras capitales africanas, etcétera.

El resultado más palpable de esta situación es el descorazonamiento de los colegas, sobre todo de aquellos que están alejados de la capital (donde la situación es más aceptable), y a veces el desinterés progresivo de los alumnos o su desilusión porque pensaban aprender un idioma vivo y ameno (el que conocen por las canciones) cuando en realidad se encuentran muchas veces con un aprendizaje a través de folios mecanografiados, o de libros con escasas ilustraciones.

2.d) *En la Universidad de Dakar*

La biblioteca del departamento consta de unos 5 000 volúmenes que abarcan los diversos campos de interés: prosa, poesía, teatro, crítica... de España o América Latina. Es fundamentalmente nuestro instrumento de trabajo, pero las deficiencias en cuanto a locales, ficheros y personal adecuado, estorban la utilización racional del material existente. La mayoría de los libros fueron adquiridos gracias al presupuesto del departamento, el cual, como se puede imaginar, ya no alcanza.

Señalemos también la inexistencia de librerías especializadas en libros hispánicos, lo cual nos obliga a solicitarlos a París. El resultado es el considerable encarecimiento del precio, la imposibilidad de programar cualquier autor -cabe la posibilidad de que su libro no exista en París o de que no haya el suficiente número de ejemplares-, ni mucho menos de improvisar, a causa de los plazos de recepción de los libros.

A esta escasez de material didáctico hay que añadir, finalmente, la casi imposibilidad para profesores y alumnos de actualizar o mejorar sus conocimientos a causa del aislamiento geográfico y cultural respecto a los países hispanoparlantes.

B) La investigación: presentación descriptiva

a) Estudiantes: Memorias de maîtrese

Son muchos los estudiantes que se matriculan en *maîtrise*, pero pocos los que presentan al final su memoria, debido a numerosas causas: porque prefieren o tienen que trabajar, porque no sienten la necesidad de hacer una investigación que en poco va a modificar su futuro profesional, porque pierden el contacto con la Universidad y, por tanto, con el material de investigación, etcétera.

En la actualidad hay unos 70 matriculados, de los cuales 31 tratan temas relacionados con España y, el resto, con América Latina.

Por otro lado, los estudiantes licenciados o de *maîtrise* cuentan con unas diez becas anuales ofrecidas por el gobierno español, con el objetivo fundamental de aprovechar su estancia en Madrid para comenzar sus investigaciones con vistas a la redacción de una memoria.

a) El cuerpo docente

En la actualidad, la sección de español del departamento de lenguas románicas cuenta -además de un lector español encargado especialmente de las clases de civilización, historia de las ideas, historia de la literatura española y laboratorio- con *assistants* y *maîtres assistants*, formados, la mayoría de ellos, en Dakar, Francia y dos en México y España. En general una ínfima minoría ha podido viajar por América Latina a pesar de que el campo de investigación de los profesores -salvo uno- es latinoamericano.

El diagnóstico que propongo a continuación es el que podría caracterizar la investigación en general en nuestras universidades.

1. A nivel individual primero, creo poder afirmar que la investigación en hispanística se lleva a cabo de manera individualista y en condiciones tan difíciles que han terminado por crear en cada uno de nosotros una especie de pesimismo y de desaliento por no decir de frustración, cuyos primeros efectos son el retraimiento y la inefectividad.

2. Si tomo el ejemplo del departamento de Dakar, como se puede comprobar con los documentos adjuntos, estamos preparando todos una tesis para el doctorado de Estado y publicamos todos algunos artículos. Pero hay que insistir en que el entorno sociocultural es poco propicio a la investigación, que nos encontramos a la zaga de la información cultural en los campos que nos interesan, sin hablar del aislamiento intelectual que sufrimos en esos países que ya tienen tantos problemas vitales que resolver, que el nuestro puede parecer superficial.

3. Así que en un país subdesarrollado, la investigación que no se orienta hacia los objetivos prioritarios o definidos como tal por el gobierno, no es estimulada por las autoridades, y sabemos de sobra que un trabajo científico en letras (incluso en los países desarrollados) no coincide forzosamente con los intereses fundamentales inmediatos del desarrollo científico y tecnológico.

4. También es de subrayar que hasta ahora la dualidad docencia-investigación no se ha resuelto: lo que enseñamos, muchas veces, nada o poco tiene que ver con lo que investigamos. Es decir que estas dos actividades que nos definen como universitarios se llevan a cabo de modo contradictorio en vez de reforzarse mutuamente.

5. En fin, nos falta un órgano o lo que sea que podría servir

de vehículo a los resultados de la investigación. Lo que existe en la actualidad no es satisfactorio.

Tenemos no obstante un Centro, *Le Centre des Hautes Études Afro-Ibero Américaines* que tiene como rango de instituto universitario. Este centro, a pesar de las dificultades subrayadas, ha realizado ya una labor enorme, de publicación sobre todo. Ahora está paralizado por faltarle un local, un personal para hacerlo funcionar, un presupuesto, etcétera, que podrían impulsar su desarrollo a la medida de sus ambiciones.

En definitiva pues, trabajamos en unas condiciones materiales, morales e intelectuales tan difíciles que terminan éstas por provocar en muchos universitarios un descorazonamiento acompañado de cierto sentimiento de culpabilidad por no cumplir con su tarea de investigadores.

En este informe he tratado de presentar la enseñanza del español y la investigación en hispanística,[4] dejando constancia de los problemas que se plantean en nuestras universidades para que se pueda apreciar la labor realizada en favor de la difusión del español, de la literatura y cultura latinoamericanas. No podría sin embargo, cerrar este capítulo sobre los problemas, sin evocar, aunque rápidamente, el del desempleo, porque hablar de especializaciones en idiomas equivale también a hablar de costes familiares y estatales y por consiguiente de formación y salidas profesionales. En Senegal estamos llegando a una situación de desajuste entre educación y empleo. Los licenciados en español en particular, pronto se encontrarán en situación de paro al terminar sus estudios, lo que plantea la urgente necesidad de diversificar las posibilidades de salidas profesionales para nuestros licenciados. Por eso, las acciones futuras deberán tener en cuenta este elemento e incluir propuestas en vista de corregir, cuanto sea posible, la inadecuación entre perspectivas de empleo y formación. En efecto, el estudio de idiomas extranjeros como cualquier otro, o tal vez más, por su propia naturaleza, debe, para sobrevivir, participar también en la preparación de los cuadros profesionales conforme a la planificación nacional del desarrollo. Ello se logrará en parte, mediante la introducción de nuevas especializaciones y carreras.

Los problemas que venimos señalando en nuestro informe no se resolverán todos de un día para otro, ni mucho menos; pero su

[4] Todo lo que se ha dicho para el español, asimismo se puede aplicar al portugués, aunque este idioma, por ser más reciente su enseñanza, tiene un número bastante reducido de alumnos y estudiantes.

misma existencia y su reconocimiento manifiestan de algún modo la presencia de un "virus" que es nuestra común pasión por lo hispánico y afirmamos que existe en África en general, en Senegal en particular, en nuestros profesores y estudiantes, la voluntad de hacerlo todo para defender los intereses y la difusión del español como idioma y como vector de cultura. Ahora bien, cualquier ayuda que se nos venga de los países interesados, representaría para nosotros un estímulo más para llevar a cabo nuestra difícil tarea y mantener vivo el hispanismo en la tierra africana.

II. MODALIDADES DE ACCIÓN Y PROPOSICIONES [5]

Las lenguas que hablamos en común: el francés, el español y el portugués, deben favorecer o mejorar los intercambios y la cooperación entre la América Latina, el Caribe y el África negra para desembocar en la toma de conciencia activa de que nos unen intereses comunes y problemas comunes.

La realización de la acción futura que el coloquio podría definir, necesita, sin embargo:

1. Que los proyectos se den a conocer a los ministerios de educación y enseñanza superior y a los responsables universitarios.
2. Que se planifique la información para el conjunto de los programas a realizar a través, por ejemplo, de un centro coordinador.
3. Que las acciones de cooperación futura se integren en las ya existentes acciones nacionales según la forma que mejor convenga a las autoridades nacionales. Así se evitaría el riesgo de una forma de imposición externa.
4. Que se coordinen y complementen las actividades llevadas a cabo con el mismo objetivo pero iniciadas y/o financiadas por fuentes diferentes.
5. Que se organicen seminarios de evaluación de la cooperación y de las actividades emprendidas.
6. En fin, y sobre todo, que se elaboren proyectos *realistas* con *metas alcanzables* y *resultados concretos*. No rechazar, por tanto, las acciones modestas más eficaces.

1) Proposiciones

El sitio que ocupa el español en la enseñanza en África, y singularmente la importancia otorgada a América Latina en los pro-

[5] Este capítulo ha sido reducido considerablemente para posibilitar su publicación.

gramas universitarios, abogan por una serie de medidas destinadas a mejorar, fortalecer y promover el estudio de este idioma, teniendo en cuenta tres grandes objetivos:

1. El lingüístico (aprendizaje del idioma).
2. El profesional (salidas profesionales, diversificación).
3. El cultural (medio de acceso a las culturas y de conocimientos de las mismas) y la investigación.

Para todas estas metas existen ya proposiciones que se han discutido y adoptado en otros coloquios y seminarios. Con lo que las ideas que voy a desarrollar ahora reflejarán en gran parte las conclusiones de dichos seminarios y coloquios.

Recordaremos sólo algunos puntos importantes relacionados con el objetivo cultural y la investigación.

2) *El objetivo cultural y la investigación*

a) *El objetivo cultural*

- Favorecer una información completa de los contenidos de los acuerdos culturales vigentes entre los países de América Latina y Africa
- promover la creación de asociaciones bilaterales de amistad como las que existen en Francia o en Senegal, pero atendiendo a que sus metas culturales sean determinantes. En los países donde existen ya asociaciones de profesores de español (como en Costa de Marfil y Senegal) facilitarles el contacto con entidades similares latinoamericanas.
  La recién nacida Asociación Africana de Hispanistas (desde febrero de 1985) acogerá cualquier ayuda que se le ofrezca o sugestión que se le haga, en vista de su desarrollo y eficiencia
- organizar ciclos de cine, festivales de canciones y teatro, semanas hispánicas y africanas periódicas
- fomentar la traducción de autores africanos al español y al portugués, así como de obras de interés general (en todos los campos que interesan la investigación universitaria).
- obtener la posibilidad de emitir programas culturales y de información en español y portugués en Africa y en francés, español o portugués en América Latina.
- ver la posibilidad de crear centros culturales

- asegurar la presencia del libro latinoamericano en la próxima feria internacional del libro y del material didáctico de Dakar (diciembre 10-16 de 1985)
- prestar especial atención a las bibliotecas y favorecer los acuerdos interbibliotecarios
- organizar según un sistema racional y eficaz la distribución de libros y revistas de calidad, que permitan la difusión del idioma y de las culturas africanas y latinoamericanas

b) *La investigación*

El intercambio en este campo tendrá su sentido si permite un mejor conocimiento de África en América y de América en África. Hace falta, pues, empezar por reconocer la necesidad de desarrollar y fomentar este conocimiento en ambos continentes y en todos los campos de interés (literatura, sociología, lingüística, historia, geografía, ciencias, etcétera)

- para ello promover la investigación en todos los campos de interés común
- intercambiar informaciones sobre experiencias que tocan objetivos comunes elaborados a partir de situaciones similares, como por ejemplo los estudios demográficos para una utilización racional del capital humano; la introducción de las lenguas maternas en los sistemas educativos, etcétera
- centralizar y desarrollar la información científica (bancos de datos, hojas informativas de investigaciones en las que se incluirían noticias sobre investigaciones en curso, tanto individuales como en equipo)
- favorecer el conocimiento de las estructuras de investigaciones en ciencias sociales y humanas que existen en nuestros países respectivos así como sus programas a fin de intercambiar informaciones, experiencias, de participar en coloquios y seminarios, etcétera, de establecer relaciones privilegiadas entre los centros y organismos que se dedican a la promoción de nuestras culturas
- intercambiar experiencias en el campo educativo, político, económico, cultural y promover cuadros de reflexión o aprovechar los que existen
- facilitar las publicaciones de trabajos científicos
- ver la posibilidad de crear una revista afroiberoamericana con la participación de los hispanistas africanos en particular

- organizar un coloquio sobre literaturas africanas de expresión francófona y latinoamericana de expresión española y portuguesa, cuyo tema podría ser *la ciudad* en estas literaturas o *la violencia* o la *búsqueda de identidad*
- facilitar la *presencia efectiva* de los representantes africanos en los coloquios internacionales sobre temas que les interesan o por lo menos facilitarles una información sistemática en particular de las conclusiones de dichos coloquios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se ha destacado ya, en varias ocasiones, la indudable importancia que tiene la difusión en el mundo del español y de la cultura hispánica y la necesidad, por tanto, de fomentar los estudios hispánicos en los países de lengua no española.

El Ministerio Español de Cultura ha convocado en Madrid, entre los días 11 y 13 de noviembre de 1983, un *Consejo general del Hispanismo* que reunió a unos cincuenta presidentes de asociaciones y profesores de diferentes partes del mundo con "el doble objetivo de comprobar cuál es el estado de la enseñanza del español y de los estudios de hispanística en los diferentes países y áreas geográfico-culturales del mundo y de elaborar un catálogo de acciones a realizar para su fomento". Y hace apenas dos meses, a raíz del *I Congreso Internacional Hispánico Africano de Cultura*, celebrado en Bata (República de Guinea Ecuatorial) del 4 al 8 de junio de 1984, se reunió en Malabo entre los días 18 y 22 de febrero de 1985 *El Coloquio Internacional de Hispanistas* con especialistas africanos procedentes de Camerún, Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial, Senegal y Zaire.

Esta sucesión de coloquios internacionales basta por sí misma como indicador de la toma de conciencia de la necesidad de racionalizar y concretar el apoyo a aquellos que dedican su vida a la promoción del español. El español, la tercera lengua más hablada del mundo, y el portugués, tienen la inmensa ventaja de poder servir de puente de enlace entre tres continentes: Europa-África-América Latina, de permitir un "comercio triangular" que a diferencia del otro, de mal recuerdo, puede ser vehículo de cultura, de diálogo, de enriquecimiento recíproco. Por eso sentí la necesidad, desde el principio, de situar este coloquio organizado por la AUPELF y la UDUAL en la perspectiva alentadora de este diálogo; porque las lenguas que hablamos en común, singularmente el francés, el

español y el portugués, favorecen *a priori* la cooperación. Estas lenguas, porque permiten una información y una comprensión más profunda de los problemas comunes, deben integrarse en las políticas educativas como instrumentos privilegiados del diálogo Sur/Sur del acceso a los valores y rasgos propios de las culturas caribe, latinoamericana y africana.

América Latina además, por su experiencia singular de continente mestizo, está ya preparada a este encuentro de culturas. Se ha reivindicado en varias ocasiones la necesidad de una cooperación y de un diálogo euroamericano,[6] se ha afirmado incluso, y con razón, que los latinoamericanos "están condenados a buscar este diálogo".[7] Los africanos también sentimos hoy la tentación, tal vez por motivos diferentes, de reivindicar este diálogo, sin el cual América Latina quedaría privada de una parte de sí misma.

[6] Coloquio sobre Nuevo Orden Económico Cultural y Valores Culturales, Madrid, 12-14 junio, 1978.
[7] O. Paz, nota preliminar a *Puertas al campo*.

LES ANTILLES ET LA GUYANE FRANÇAISES ENTRE L'EUROPE ET L'AMÉRIQUE LATINE

Par Maurice BELROSE *

Ce colloque portant sur les relations entre monde francophone et monde latino-américain, il nous paraît opportun, à nous Martiniquais, représentant d'une monde à la fois francophone et latino-américain, de nous interroger au préalable sur le concept d'Amérique latine, sur la place qu'occupent objectivement et subjectivement les Antilles et la Guyane françaises dans cet ensemble géographique et humain ainsi nommé.

Nous n'étonnerons sans doute personne en rappelant que l'idée de la latinité de l'Amérique est une invention française, datant de la seconde moitié du XIXe siècle, et qu'elle a été lancée par l'économiste Michel Chevalier, pour les besoins de la politique impérialiste de Napoléon III, et pour contrer les prétentions hégémoniques du capitalisme anglo-saxon, ainsi que l'émergence agressive du pangermanisme de Bismarck.

Repris à leur compte par les intellectuels du continent, le concept d'Amérique latine gagna progressivement du terrain, notamment après la guerre hispano-cubano-américaine de 1898, qui provoqua la prise de conscience que l'on sait chez les écrivains de la génération moderniste, déjà alertés par José Martí quant au danger que représentaient les Etats-Unis d'Amérique pour les peuples de "Notre Amérique".

De nos jours, sous la dénomination "Amérique latine" -souvent confondue avec celle d'"Amérique du Sud"-, on désigne couramment l'ensemble des pays situés entre le Mexique et le Chili, dont la langue officielle est soit l'espagnol (pour la plupart d'entre eux), soit le portugais (dans le cas du Brésil).

A ce propos, on remarquera que généralement Haïti, les Antilles et la Guyane françaises ne sont pas considérés comme faisant par-

* Université Antilles-Guyane.

tie de l'Amérique latine, sauf peut-être lorsqu'on se réfère à leur situation géographique ou qu'on entend opposer à l'Amérique anglo-saxonne, riche, inquiétante à cause de son agressivité sur les plans économique, militaire et culturel, une autre Amérique pauvre, sous-développée, située en grande partie dans la zone intertropicale: alors la distinction fondée sur la "race", sur l'héritage ibérique, s'estompe, et le concept d'Amérique latine devient plus élastique, au point d'englober même la Caraïbe anglophone.

Il convient d'ailleurs de rappeler que d'aucuns se demandent s'il est plus correct de parler d'une Amérique latine ou de plusieurs Amériques latines, tant les différences sont marquées d'un pays à l'autre, en dépit d'indéniables et de multiples ressemblances dues à une longue histoire commune.

En poussant plus loin l'analyse, on pourrait tout aussi bien nier carrément l'existence même de cette latinité de l'Amérique, en tenant compte de l'origine des diverses populations qui ont contribué à créer les différents peuples latino-américains, et surtout de l'existence de ces millions d'Amérindiens attachés à leurs cultures ancestrales, non hispanophones ni lusophones dans leur majorité, et de surcroît marginalisés économiquement et socialement par un système dominé traditionnellement par les Européens et leurs descendants créoles.

Qu'en est-il de la Guadeloupe, de la Guyane et de la Martinique?

De par leur situation géographique, ces pays font indéniablement partie de l'Amérique latine: la Martinique et la Guadeloupe appartenant plus précisément à la Caraïbe insulaire, la Guyane à l'Amérique du Sud. Si l'on considère la langue officielle, qui est le français, langue néo-latine au même titre que l'espagnol et le portugais, ils sont tout autant latino-américains. Même le créole, langue première des Antillo-Guyanais, est une émanation indirecte du génie latin, associé, il est vrai, au génie africain.

Latino-américains d'expression française et/ou créole, les Antillo-Guyanais se rattachent historiquement, culturellement à la Caraïbe, concept que nous Antillais, sommes souvent tentés d'étendre jusqu'au "Nord-Este" brésilien.

En dépit de l'éclatement géographique, de la diversité des langues (anglais, espagnol, français, créole, papiamento, hollandais), des populations, des statuts politiques, la Caraïbe possède des éléments d'une identité commune, fruit de la colonisation, et plus pré-

cisément du mode de production esclavagiste introduit par les diverses puissances coloniales.

Ce n'est pas le lieu d'insister sur tous les éléments culturels d'origine africaine ou dérivés du système de la plantation, qui sont communs à des pays comme la Martinique, la Guadeloupe, Cuba, la Colombie, le Brésil, le Pérou, le Mexique, le Venezuela, etc. Contentons-nous de mettre l'accent sur le rôle très important qu'est en train de jouer actuellement la musique de danse dans la Caraïbe et en Amérique latine, comme facteur d'intégration culturelle, d'une prise de conscience véritablement américaine.

Nous voulons parler de la musique afro-caribéenne qui, sous ses variantes cubaines, portoricaines, jamaïcaines, haïtiennes, trinidadiennes, martiniquaises, guadeloupéennes, vénézuéliennes, colombiennes, etc., est sentie comme le patrimoine de tous les peuples de la Caraïbe, et aussi, il faut le souligner, des Africains. Ces différentes musiques jouent, dans la Caraïbe insulaire tout au moins, un rôle similaire à celui que joue la musique cubaine -plus connue sous le nom de "salsa"- dans les pays hispaniques et dans la communauté hispanophone des Etats-Unis.

Cela dit, il convient de voir maintenant comment les Antillo-Guyanais se situent subjectivement dans l'espace caribéen et latino-américain. Pour cela, un bref rappel historique s'impose, dans la mesure où le passé permet de comprendre le présent.

Deux grandes phases marquent l'histoire des Antilles et de la Guyane françaises: l'époque coloniale, qui s'étend de 1635 à 1946, et la départementalisation, qui commença au lendemain de la Seconde guerre mondiale, quand les quatre plus vieilles colonies françaises furent transformées en départements d'outre-mer (DOM).

Cela peut paraître paradoxal, à l'heure des avions supersoniques, mais le fait est qu'à l'époque coloniale, les échanges et les communications entre les Antilles et la Guyane françaises et les autres pays de la Caraïbe et de l'Amérique latine proche étaient plus intenses que maintenant. Cela s'explique par l'importance capitale que revêtait alors la Caraïbe pour les diverses métropoles coloniales, par la présence dans nos eaux d'une multitude de navires de toute sorte, destinés soit au transport des marchandises, soit à la défense des ports et des convois.

L'érection de la Guadeloupe, de la Guyane et de la Martinique en départements d'outre-mer, en 1946, a eu des effets à la fois positifs et négatifs sur le plan culturel. Elle a accéléré le processus d'assimilation amorcé en 1870 avec l'institution de l'enseignement

primaire gratuit et obligatoire. Devenus français à part entière -tout au moins officiellement, au niveau des textes- les Antillo-Guyanais se sont habitués progressivement à tourner les yeux essentiellement vers la France et l'Europe, d'où leur provenait pratiquement tout: les biens de consommation, le savoir, les normes morales et esthétiques, l'argent, les forces de coercition, etc.

Il s'en est suivi un grave phénomène d'aliénation, surtout au sein de la bourgeoisie de couleur, aliénation se manifestant par le mépris de soi-même, de la race noire, des valeurs héritées de l'Afrique, et la survalorisation, la sacralisation de tout ce qui est français, blanc.

Dotés artificiellement d'un niveau de vie relativement élevé, supérieur à celui des autres pays de la Caraïbe, bénéficiant d'un système social tendant à s'aligner progressivement sur celui de la France, nous nous sommes habitués à nous sentir différents de nos voisins, voire à penser que nous leur étions supérieurs à bien des égards.

Autre paradoxe, la loi de départementalisation, dite aussi loi d'assimilation, a été votée par l'un des principaux chantres de la négritude, Aimé Césaire. Et pourtant, c'est de la négritude que viendra le sursaut, c'est la négritude qui fournira les armes de la lutte contre l'aliénation, qui permettra aux Antillo-Guyanais de prendre conscience de leur africanité, sans renier leur part de latinité, de redécouvrir les liens les unissant aux autres peuples de la Caraïbe et de l'Amérique latine.

Pour toucher deux mots de l'évolution actuelle de nos pays, nous dirons qu'à partir des années 60 a commencé à se manifester un mouvement nationaliste revendiquant soit l'autonomie soit l'indépendance. Cette poussée du sentiment national a conduit les divers gouvernements qui se sont succédé en France à prendre des mesures tantôt répressives, tantôt lénitives. La France a été amenée notamment à reconnaître notre antillanité, notre américanité, notre droit à la différence, à amorcer une politique destinée à nous rapprocher davantage du reste de la Caraïbe et de l'Amérique latine.

Nous nous garderons de porter ici un jugement de valeur sur cette politique, sur ses motivations stratégiques, mais nous croyons de notre devoir de souligner la volonté de la France de nous aider à mieux réintégrer notre environnement naturel.

Pour conclure cette première partie de notre discours, nous dirons que la Guadeloupe, la Guyane et la Martinique sont des terres américaines, francophones et créolophones à la fois, intégrées juridiquement à la France et à la Communauté européenne, bénéficiant

d'avantages sociaux non négligeables, soumises à des contraintes jugées inadmissibles par certains; des pays qui s'interrogent sur leur avenir institutionnel, économique, social, ainsi que sur leur identité.

Pour en revenir au thème qui nous occupe plus particulièrement, nous pourrions commencer par le problème des transports, des communications et des mouvements de population entre les Antilles-Guyane et l'Amérique latine.

Bien que poussés pendant longtemps à se croire français et exclusivement français, les Antillo-Guyanais n'ont jamais perdu de vue le fait qu'ils se trouvent en Amérique, même si beaucoup d'entre eux ignorent où se trouve exactement tel ou tel pays voisin dont le nom leur est pourtant familier.

Ont contribué à cette prise de conscience les phénomènes migratoires de la fin du siècle dernier et du début de ce siècle, remplacés de nos jours par un mouvement touristique non négligeable.

Deux pays latino-américains sont particulièrement chers au coeur des Antillais: le Venezuela, qui a accueilli de nombreux Martiniquais à la suite de la meurtrière éruption de la montagne Pelée en 1902, et le Panama, où la construction du canal a nécessité l'importation d'une nombreuse main-d'ouvre antillais dont des Martiniquais et des Guadeloupéens: beaucoup de survivants de cette aventure, faute d'avoir été rapatriés ou par préférence personnelle, sont restés à Panama même ou en Colombie.

Grâce à la départementalisation, la bourgeoisie et la petite-bourgeoisie antillo-guyanaises disposent de ressources financières leur permettant de faire du tourisme dans la Caraïbe et en Amérique latine, les pays les plus visités étant sans doute le Venezuela, la Colombie, le Mexique, Cuba, Porto Rico, et le Brésil, prisé pour son carnaval.

Les Antilles-Guyane à leur tour accueillent des touristes latino-américains, portoricains et vénézuéliens surtout -avant la dévaluation du bolivar, pour ce qui est des vénézuéliens-, bien que le tourisme dans nos pays ait été conçu essentiellement en fonction d'une clientèle nord-américaine et européenne.

Elles abritent au sein de leur population un certain nombre de ressortissants latino-américains, soit mariés à des citoyens français, soit venus chercher un emploi ou un refuge. En Guyane tout particulièrement vivent de nombreux Brésiliens, auxquels s'ajoutent des Haïtiens, des Colombiens et des Dominicains (de la République dominicaine).

D'une manière générale, la cherté du transport aérien, le seul

qui existe pratiquement, est un frein aux échanges culturels entre les Antilles-Guyane et le reste de l'Amérique latine. Il en va de même de la mauvaise organisation du trafic (rareté des vols en direction de certains pays, difficulté d'établir des correspondances, etc.).

Faute de pouvoir voyager, de quels moyens dispose l'Antillo-Guyanais pour connaître l'Amérique latine, pour être informé de sa réalité?

Voyons d'abord ce qui se passe au niveau des mass-media: presse écrite, radio, télévision, cinéma.

Aux Antilles-Guyane, la presse d'information se limite à un seul quotidien appartenant à un grand groupe de presse français, et créé dans un but bien précis sous le Général de Gaulle: accélérer le processus d'assimilation et d'aliénation culturelle de nos peuples. Il existe par ailleurs une multitude d'hebdomadaires, appartenant généralement à des organisations politiques, syndicales, culturelles qui, bien sûr, traitent de l'actualité caribéenne et latino-américaine, mais ne touchent qu'un public limité et ne disposent que d'informations de seconde main. Une exception doit être faite pour le bulletin ICAR (Informations Caraïbes), consacré entièrement aux problèmes spécifiques à notre région, quoique vendu à peu d'exemplaires.

La radio et la télévision, contrôlées soit par l'Etat français, soit par des groupes financiers français, et alimentées en informations par des agences de presse européennes, ne transmettent pratiquement que des informations destinées en priorité au public de la métropole et ne sont pas conçues en fonction de nos besoins spécifiques en matière d'information et de formation culturelle. La radio et la télévision diffusent certes des bulletins d'information régionale, mais on ne peut pas dire qu'un effort sérieux soit consenti pour nous ouvrir des perspectives particulières sur les pays qui nous environnent.

On peut dire la même chose du cinéma. Aux Antilles-Guyanne, ne sont projetés que les films qui passent dans les grandes salles de France. Le cinéma latino-américain y est pratiquement inconnu, à l'exception de celui de Cuba, qui a fait l'objet à deux ou trois reprises de "semaines" organisées par un organisme appelé CMAC (Centre martiniquais d'animation culturelle).

Les quelques consulats latino-américains installés aux Antilles et en Guyane ne font rien pour faire connaître et promouvoir leur culture chez nous, soit par manque de moyens, soit par manque d'intérêt et de dynamisme.

Un certain nombre d'associations d'amitié (Martinique-Cuba, Guadeloupe-Cuba, Martinique-Panama, Martinique-Venezuela) essaient de faire connaître la réalité latino-américaine, en organisant notamment des voyages touristiques, des soirées culturelles, mais leur activité n'est pas assez soutenue et elles n'arrivent à intéresser qu'un public restreint, composé pour l'essentiel d'intellectuels.

L'Antillais et le Guyanais curieux, vraiment désireux de savoir ce qui se passe en Amérique latine, ont tout de même la possibilité de capter certaines émissions de radio en provenance d'Amérique latine ou d'ailleurs. En Martinique, par exemple, en ondes moyennes, on reçoit parfaitement les émetteurs de la région orientale du Venezuela. En Guadeloupe, ce sont surtout ceux de Porto Rico, et en Guyane ceux du Brésil qui sont ainsi captés. Mais là, on doit déplorer le fait qu'il s'agisse essentiellement de radios privées ne diffusant pratiquement que de la musique et des programmes publicitaires, en plus des informations nationales ou internationales, évidemment. En ondes courtes, on est informé de manière relativement abondante par des radios d'Etat émettant soit en français, soit en espagnol ou en portugais et se livrant fondamentalement à un travail de propagande et de pénétration idéologique.

Il nous reste à parler maintenant de l'école, lieu privilégié de l'enseignement des langues, des littératures et des civilisations latino-américaines. Il s'agit d'abord des collèges et des lycées, ensuite de l'université, tous organismes relevant du ministère de l'Education nationale, soumis aux mêmes lois et règlements que ceux de la France métropolitaine et délivrant des diplômes nationaux valables sur l'ensemble du territoire français.

Dans le système éducatif français, l'enseignement relatif à l'Amérique latine s'inscrit dans un cadre plus vaste qui est celui de l'enseignement des langues, littératures et civilisations ibériques et ibéro-américaines, et la part réservée à l'Espagne et au Portugal y est globalement prépondérante.

Traditionnellement aussi, l'anglais est la première langue étrangère enseignée, l'espagnol ne venant qu'en seconde ou troisième position, bien avant le portugais.

En Martinique et en Guadeloupe, l'espagnol est enseigné généralement à partir de la classe de 4e (soit au début de la troisième année de collège). Cet enseignement se poursuit au lycée, pendant deux ou trois ans encore, si bien qu'à son arrivée à l'université, l'élève a derrière lui quatre ou cinq années de pratique de la langue. Quant au portugais, il bénéficie d'une moindre faveur et est

enseigné le plus souvent comme troisième langue étrangère. En Guyane, l'espagnol demeure en position de force par rapport au portugais, mais cette dernière langue est beaucoup plus prisée qu'aux Antilles, ce qui s'explique par la proximité du Brésil et la présence de nombreux Brésiliens sur le sol guyanais.

Qu'il s'agisse de l'espagnol ou du portugais, l'enseignement dispensé au niveau du collège et du lycée aux Antilles-Guyane, est identique à celui dispensé en France. Nos élèves et nos enseignants utilisent des manuels élaborés en France, destinés à des élèves français. Il s'agit d'ouvrages édités par de puissantes maisons d'édition, telles que Hatier, Hachette, Bordas, Armand Colin, Delagrave. Ces éditeurs font appel à des collaborateurs, qui sont généralement des professeurs de lycée, des inspecteurs pédagogiques, lesquels rassemblent des textes d'auteurs européens et latino-américains, les regroupent par thèmes, les accompagnent de commentaires, de questionnaires, de notes, et d'illustrations diverses.

Pour ce qui est du domaine de l'espagnol que nous connaissons mieux, nous dirons que pratiquement tous ces manuels font une large place à l'Amérique hispanique, variable selon les éditions, et plus importante dans le second cycle (à partir de la classe de seconde) que dans le premier cycle (classes de quatrième et de troisième).

Les textes relatifs à l'Amérique latine qui sont ainsi offerts à la curiosité des élèves couvrent un très large éventail: extraits de romans, de poèmes, d'articles de journaux, d'essais, de mémoires, de chroniques consacrées à la découverte et à la conquête, etc. La partie iconographique est très importante: photos, cartes, dessins, gravures, permettent aux élèves de se faire une meilleure idée de la réalité latino-américaine.

Evidemment, le choix de ces textes et illustrations dépend de facteurs objectifs et aussi de facteurs subjectifs. Il suppose de patientes lectures, une mise à jour permanente des connaissances sur l'Amérique latine, des voyages pour recueillir les photos, un système de correspondants dans les divers pays latino-américains, des préférences idéologiques aussi. Le livre étant un produit commercial, la compétition entre éditeurs joue un rôle important dans ce choix.

Le but à atteindre est à la fois l'enseignement de la langue espagnole, y compris dans ses variantes hispano-américaines, et la connaissance de la réalité sociale, culturelle, économique, politique des pays latino-américains.

Il est évident, compte tenu de ce que nous venons de dire quant

au choix des textes, que tous les pays latino-américains ne sont pas également représentés dans ces manuels, même s'il y a une volonté de faire connaître l'ensemble de l'Amérique latine.

Nous nous trompons peut-être, mais il nous semble que généralement l'Amérique latine est présentée fondamentalement sous un jour problématique dans ces divers ouvrages, qui font une large place aux problèmes sociaux (problème de la misère à la ville et à la campagne; problème de la dictature, du "caciquismo", de la guerre, de la violence en général, etc.), où l'élève apprend à s'apitoyer sur le sort de l'Indien exploité, abruti par la misère, etc. L'élève découvre également l'Amérique latine dans sa diversité géographique, ethnique, sociale, culturelle, des peuples violents, certes, mais aussi poètes, amoureux de la liberté et du Beau.

Cette Amerique-là est perçue comme étant à la fois proche et éloignee des Antilles-Guyane, familière et en même temps étrangère. En tout cas, elle ne laisse nul élève antillo-guyanais indifférent. Il se produit même chez de nombreux élèves un phénomène d'assimilation, qui se manifeste, par exemple, par la volonté de parler la langue espagnole non pas comme on la parle en Espagne mais comme elle est parlée dans la région, c'est-à-dire essentiellement dans la Caraïbe hispanophone.

L'université s'inscrit dans le prolongement du lycée, par rapport auquel elle représente cependant une rupture. Il y a continuation dans la mesure où l'étudiant va se retrouver dans un système où les études relatives à l'Amérique latine sont inséparables de celles consacrées à l'Espagne et au Portugal. La rupture vient de ce que les manuels, support essentiel de l'enseignement au lycée, disparaissent au profit d'ouvrages variés (oeuvres littéraires, études scientifiques relatives à l'histoire, à la géographie, à l'économie, à la sociologie, etc.) que l'étudiant devra fréquenter personnellement, et de cours magistraux dispensés par des professeurs qui sont en même temps enseignants et chercheurs, et nourrissent leur enseignement de leurs propres recherches. Initié à la recherche au cours des premier et second cycles, l'étudiant devra à son tour produire des travaux de recherche originaux, au niveau de la maîtrise d'abord, du DEA (diplôme d'études approfondies) et de la thèse de doctorat, ensuite.

Aux Antilles-Guyane, l'université est une institution toute jeune, qui se veut originale tout en se pliant aux lois régissant les autres universités françaises. Au lieu d'être une simple université française installée aux Antilles-Guyane, elle aspire à être une véritable uni-

versité antillo-guyanaise, un instrument de promotion de l'Homme antillo-guyanais, de rapprochement entre les différents peuples caribéens et latino-américains.

Cela se manifeste, au niveau des programmes, et dans tous les départements où c'est possible, par une politique de régionalisation consistant à mettre l'accent sur la connaissance de notre environnement naturel, c'est-à-dire la Caraïbe (insulaire et continentale). Nous croyons que mieux connaître les pays voisins, sur les plans de la géographie, de l'histoire, de l'économie, de la littérature, etc., peut nous aider à mieux appréhender notre propre identité, à mieux préparer notre avenir.

En ce qui concerne l'enseignement relatif à l'Amérique hispanophone et lusophone, les cours sont dispensés par des professeurs relevant du Département d'études ibériques et ibéro-américaines, plus communément appelé Département d'espagnol, ainsi que par des géographes, des historiens et des économistes. Quant au public étudiant concerné, il inclut des étudiants de l'UFR (Unité de formation et de recherche) de lettres et sciences humaines, et des deux UFR de droit et sciences économiques. Un enseignement est également organisé à l'intention des élèves-maîtres des écoles normales.

Disons tout de suite qu'à l'université comme au lycée, le portugais fait figure de parent pauvre. L'enseignement du portugais se limite à une initiation à la langue, et à la civilisation brésilienne, les cours étant suivis essentiellement par des étudiants des Départements d'espagnol, de lettres modernes et d'anglais, lesquels choisissent le portugais soit comme seconde langue vivante -concurremment à l'anglais-, soit comme matière optionnelle.

D'une manière générale, l'intérêt pour cette langue et pour le Brésil est grand, pour des raisons déjà évoquées ici. Malheureusement, l'Université Antilles-Guyane ne peut y répondre présentement que de manière très partielle, notamment faute de disposer du moindre poste budgétaire.

L'Amérique hispanique se taille donc la part du lion. En réalité, au sein du Département d'espagnol, nous ne sommes que deux à nous occuper de l'Amérique latine: le professeur Alain Yacou, qui travaille surtout sur les Antilles hispanophones, qui a écrit deux thèses sur Cuba ainsi que de nombreux articles, et moi-même, qui m'intéresse plus particulièrement au Venezuela, pays sur lequel mes recherches m'ont amené à publier deux livres.

Jusqu'à ce jour, les études d'espagnol, au sein du Département d'espagnol, se limitent au premier cycle et se concrétisent par la

délivrance d'un DEUG (diplôme d'études universitaires générales). Néanmoins, par convention avec l'Université de Bordeaux III notre département intervient dans la préparation de maîtrises et de thèses de doctorat sur l'Amérique latine. Un projet de DEA sur l'Amérique latine est également en discussion entre l'Université Antilles-Guyane (à travers le CERC: Centre d'études et de recherches caribéennes, à vocation pluridisciplinaire), l'Université de Bordeaux III et l'Institut de hautes études américaines, de Paris.

Le Département d'espagnol est responsable pédagogiquement de l'enseignement de l'espagnol dans les autres départements de l'UFR de lettres et sciences humaines, ainsi que dans le autres unités composant notre université. Là aussi, on associe étroitement Amérique latine et Espagne. En Guadeloupe, nous avons un lecteur originaire de la République dominicaine, qui dispense un enseignement trè apprécié aux étudiants de droit et de sciences économiques, en utilisant abondamment une documentation relative à l'Amérique latine. En Martinique, c'est une lectrice de nationalité uruguayenne qui est chargée de compléter notre enseignement sur l'Amérique hispanique.

Au cours des deux années que dure normalement la préparation du DEUG, les étudiants du Département d'espagnol reçoivent, sur l'Amérique latine, un enseignement général, dispensé par la lectrice, intéressant l'ensemble du continent, et un enseignement, disons plus spécialisé, dispensé par mon collègue Yacou et moi-même, portant sur le Venezuela et les Antilles hispanophones. Il s'agit de cours magistraux et de travaux pratiques relatifs à la géographie, à l'histoire, à l'économie, à la société en général, et à la littérature.

Le programme d'études des Départements d'histoire et de géographie comporte également une partie sur l'Amérique latine. Par exemple, cette année, les étudiants d'histoire traitent de l'expansion européenne, de 1492 à la fin du XVIe siécle, et plus précisément de la découverte, de la conquête et de la colonisation de l'Amérique, tandis que ceux de géographie, dans le cadre du programme de "géographie régionale", abordent l'étude du Mexique.

Nous privilégions la Caraïbe hispanophone pour des raisons évidentes. Ce sont d'abord des pays proches de nous par la géographie, l'histoire, la culture (au sens le plus large du terme). En les étudiant, les Antillo-Guyanais y trouvent de très nombreux points de comparaison avec leur propre réalité, établissent avec eux un contact émotionnel, affectif, qui accroît leur intérêt. Ce sont ensuite

des pays faisant partie de ce vaste ensemble hispanique qui s'étend du Rio Grande à la Terre de Feu, ensemble au coeur duquel il est plus facile d'accéder, selon nous, en passant par Cuba, Porto Rico, la République dominicaine et le Venezuela.

Il va sans dire que l'enseignement relatif au monde latino-américain ne pourra se développer vraiment que lorsque le Département d'espagnol sera habilité à préparer ses étudiants à la licence, non seulement d'espagnol, mais aussi de portugais.

Aux-élèves-maîtres des Ecoles normales de Martinique, de Guadeloupe et de Guyane, aux professeurs de collège et de lycée désireux de mettre leurs connaissances à jour, le CERC, associé au Département d'espagnol, offre une série de séminaires sur l'Amérique latine, organisés par des professeurs d'histoire, d'économie, de sociologie, d'anthropologie, de littérature, cela afin de leur ouvrir la plus large perspective possible.

Outre les cours dispensés régulièrement aux étudiants inscrits à l'université et les séminaires mentionnés plus haut, le Département d'espagnol et le CERC, organisent des colloques et des congrès sur l'Amérique latine, avec la participation d'enseignants et de chercheurs antillo-guyanais, européens, latino-américains, africains aussi.

Cuba, par exemple, a été deux fois à l'honneur, avec un colloque sur la Guerre de 1898, organisé en 1979, et un grand congrès qui s'est tenu au cours de la présente année universitaire, en collaboration avec le CIEC (Centre interuniversitaire d'études cubaines). En 1983, nous avons tenu à célébrer le bicentenaire de la naissance du "Libertador" Simón Bolivar avec un autre colloque international. D'autre part, en 1984 a été organisé un séminaire sur la conquête de l'Amérique vue par Las Casas.

Il s'agit de manifestations culturelles ouvertes aux étudiants, aux enseignants du secondaire, au public curieux de l'Amérique latine en général. En dehors des colloques et des congrès, et dans la mesure de nos possibilités financières, qui sont celles d'une université au budget limité, nous invitons des professeurs latino-américains et certains spécialistes français de l'Amérique latine, pour traiter de questions intéressant la Caraïbe ou l'Amérique du Sud.

On aura sans doute remarqué que tout au long de ce propos j'ai parlé des Antilles et de la Guyane françaises et de l'Amérique latine comme si celles-là n'étaient pas partie intégrante de celle-ci. Sans doute suis-je victime de ce phénomène d'aliénation auquel je faisais allusion au début de mon intervention. Peut-être me suis-je

habitué à un vocabulaire que d'autres m'ont inculqué pour que je me sente différent des autres Latino-américains. Mais qui sait si l'appartenance juridique des Antilles et de la Guyane à l'ensemble français, avec tout ce que cela comporte sur les plans économique, social, culturel et psychologique, si le fait que nous, Antillo-Guyanais, parlions français et créole et non pas espagnol ou portugais, si tout cela ne crée pas des différences objectives, que nul ne saurait dier sous peine de se tromper et de fabriquer des chimères.

Il serait tout aussi chimérique, d'ailleurs, de s'imaginer que les Antillo-Guyanais, en dépit de leur nationalité française, sont identiques, assimilables aux Français, même s'ils se senten -ce qui n'est pas toujors le cas- l'âme française.

Mais laissons-là ce débat et voyons comment nos différences et nos ressemblances peuvent être mises à profit, quelles sont nos insuffisances respectives, et par quels moyens monde francophone et monde hispanophone et lusophone pourront resserrer leurs liens, apprendre à mieux se connaître.

Comme nous l'avons déjà signalé, en Martinique, en Guadeloupe et en Guyane, il y a une grande curiosité pour tout ce qui touche à l'Amérique d'expression espagnole et portugaise, que nos peuples ont appris à aimer en grande partie à travers la musique. Il y a des Antillo-Guyanais qui ont de la famille à Santo Domingo, au Venezuela, à Panama. Chaque année, des voyages sont organisés en direction, soit de Cuba, soit du Mexique, soit du Venezuela, soit du Brésil. L'université fait tout son possible pour dispenser sur l'Amérique latine un enseignement de valeur; ses chercheurs réalisent et publient des travaux de haut niveau, sanctionnés par des diplômes nationaux et diffusés auprès d'un large public d'hispanistes et d'américanistes. Par le biais du CIRECCA, que tuote l'assistance connaît sans doute, les Antilles accueillent chaque année des professeurs de français en provenance de divers pays latino-américains. Bref, il existe des conditions objectives et subjectives susceptibles de permettre aux Antilles-Guyane de jouer un rôle important dans le rapprochement entre monde francophone et monde latino-américain.

Cependant, l'état actuel de nos relations avec nos voisins latino-américains est loin d'être satisfaisant. Le coût du transport dans la Caraïbe et en Amérique latine interdit à la plupart de nos élèves et étudiants -souvent de condition modeste- d'envisager un séjour à l'étranger, encore qu'il faille préciser que s'ils ont la possi-

bilité d'être logés dans des familles -solution idéale pour qui veut pratiquer la langue et augmenter ses chances de bien connaître la réalité d'un pays-, certains sont en mesure d'obtenir le billet d'avion leur permettant d'effectuer le voyage.

Les échanges entre étudiants constituent une voie à explorer, et il nous appartient, à nous enseignants, de les favoriser. Cela peut consister en l'établissement de contacts par voie épistolaire, en voyages organisés aux Antilles-Guyane, pour des étudiants hispanophones et lusophones, et dans les pays hispaniques et au Brésil, pour les étudiants antillo-guyanais. Un tel système fonctionne déjà pour les relations avec la Caraïbe anglophone. L'initiative en a été prise par un certain nombre de personnes regroupées au sein d'un organisme appelé INTERCA.

Il convient également de promouvoir les échanges entre les enseignants de nos différentes universités et également entre enseignants du secondaire. En Martinique et en Guadeloupe, il existe une association des professeurs d'espagnol, très intéressée par tout ce qui a trait à l'Amérique latine. Elle pourrait jouer un rôle non négligeable à ce propos. Nous pourrions échanger des expériences pédagogiques, des documents divers, voire nos maisons.

L'intensification des contacts entre nos deux mondes passe, pour ce qui est des Antilles-Guyane tout au moins, par une autre organisation du marché du livre et des documents audio-visuels, ce qui, malheureusement, n'est pas directement du ressort des enseignants que nous sommes. En effet, chez nous aux Antilles-Guyane, les libraires, du fait de notre dépendance de la France, s'approvisionnent uniquement sur le marché français, qu'il s'agisse de livres édités en Amérique latine ou en Europe. Il en résulte qu'ils ne commandent généralement que ceux qui sont au programme au lycée ou à l'université, en ayant soin de ne pas trop en acheter par peur de ne pas rentrer dans leurs fonds, sauf pour ce qui est des traductions en français des grands romanciers latino-américains, pour qui il existe un public plus large que le seul public étudiant. Quant aux cassettes vidéo, qui pourraient constituer un excellent instrument pédagogique, exploitable aussi bien au collège et au lycée qu'à l'université, elles se heurtent au problème de la multiplicité des systèmes: aux Antilles-Guyane, nous avons le système français, et si je ne m'abuse, dans les pays latino-américains, c'est le système nord-américain qui prime.

A notre échelle antillo-guyanaise, se pose un autre problème: celui du manque de garanties offertes à nos jeunes qui voudraient

aller faire des études dans tel ou tel pays latino-américain. Ils se demandent dans quelle mesure les diplômes qu'ils obtiendraient là-bas seraient pris en considération dans le système français, surtout s'ils se destinent à l'enseignement de l'espagnol. Actuellement, après le DEUG, nos étudiants partent faire leur licence en France, ce qui a l'avantage de leur permettre de séjourner en Espagne, soit à titre de vacanciers soit en tant que lecteurs dans un lycée ou un collège. Mais certains trouvent illogique de ne pas aller faire ces mêmes études dans les pays voisins.

S'il est relativement facile à un bon étudiant antillo-guyanais inscrit à Bordeaux, Toulouse, Paris ou dans toute autre université métropolitaine d'obtenir un poste de lecteur en Espagne, ceux de l'Université Antilles-Guyane ne bénéficient pas d'une facilité similaire dans les universités latino-américaines. Et pourtant l'Université Antilles-Guyane dispose de deux postes de lecteurs d'espagnol qui sont presque systématiquement occupés par des Latino-américains. L'Université autonome de Santo Domingo est même sûre de pouvoir envoyer chaque année un de ses étudiants en Guadeloupe, aux termes d'une convention qui, à vrai dire, fonctionne un peu à sens unique.

Si le CIRECCA, créé esentiellement à l'initiative de l'AUPELF, offre à nos collègues caribéens et latino-américains la possibilité de venir aux Antilles découvrir un aspect particulier de la francophonie, un autre morceau de "Notre Amérique", nous enseignants martiniquais, guyanais et guadeloupéens, n'avons pas une possibilité équivalente d'aller nous recycler au Brésil ou dans l'un des pays hispanophones proches.

Il ne s'agit évidemment pas pour nous d'incriminer qui que ce soit ni de nous perdre en jérémiades, mais seulement de mettre en relief des insuffisances afin que tous ensemble, francophones, hispanophones et lusophones, universitaires et représentants d'organismes officiels, nous essayions d'y remédier, pour le bien du monde francophone et du monde latino-américain.

LA DÉCOUVERTE DE L'AMÉRIQUE PAR LES AMÉRICAINS OU LA MÉTAMORPHOSE DU CANNIBALE

Par Maximilien LAROCHE *

Ma communication est une proposition de lecture de ce qu'on pourrait appeler la conquête de l'identité américaine et que je préfère dénommer la découverte de l'Amérique par les Américains.

Plus précisement, il s'agit de lire des poèmes haïtiens, en français ou en créole, dans l'éclairage du concept d'anthropophagie culturelle. L'hypothèse étant que cette approche peut se systématiser et être adoptée pour d'autre corpus, le québécois, par exemple.

Me sentant personnellement aussi latino-américain que francophone mais me situant comme latino-américain écoutant le discours européen, j'adopte tout à fait la position des modernistes brésiliens.

J'estime cependant, et c'est ce qui justifie le sujet de ma communication, que le concept d'anthropophagie culturelle prônée par Oswald de Andrade[1] est un concept plus opératoire qu'on ne le croit puisqu'il peut être étendu à la politique et à l'esthétique et que, surtout, s'il a été énoncé formellement en 1922, il a été mis en pratique dès le commencement du XIXe siècle. C'est même par un acte d'anthropophagie culturelle mais appliquée à la politique que l'Amérique a vu le jour, c'est-à-dire a commencé à prendre conscience d'elle-même, de son identité. En d'autres mots, les indépendances des diverses nations américaines, au début du XIXe siècle, ne sont pas autre chose que le résultat de ce qu'on pourrait appeler une première étape de cannibalisme politique.

I. DU CANNIBALISME POLITIQUE

En débarquant dans ce monde qu'ils disaient nouveau, les Euro-

* Université Laval (Québec).

[1] Oswald de Andrade, "Manifestes anthropophages: Europe", *Le Modernisme brésilien*, 57e année, mars 1979, pp. 43-49.

péens ont-ils vraiment trouvé des cannibales, comme ils l'affirment?

Les prenant au mot, en tout cas, les révolutionnaires haïtiens, en 1804 leur ont appliqué la règle d'un cannibalisme bien compris, en leur rendant la monnaie de leur pièce. En effet, si nous nous fions non plus aux paroles mais aux faits, ce sont plutôt les Européens qui se sont révélés cannibales puisque se jetant, en 1492, sur les populations amérindiennes, ils les ont proprement dévorées.

Avec les nègres amenés d'Afrique, ils auraient voulu faire de même. Mais ceux-ci étaient plus coriaces. Loin de se laisser manger par les colons, señores de engenho, fazendeiros et autres "conquistadores", ils se sont révoltés et, en 1804, en Haïti, ayant mis fin à la domination européenne, ils appliquèrent à leurs anciens oppresseurs le châtiment qu'ils méritaient. En décrétant immédiatement après l'indépendance haïtienne un massacre général des anciens colons français, Jean-Jacques Dessalines, le libérateur d'Haïti, accomplissait un acte de farouche détermination politique dont son porte-parole, Boisrond-Tonnerre, avait énoncé le principe, dans une métaphore que nous pouvons aujourd'hui qualifier d'anthropophagique: "Pour écrire l'acte d'indépendance d'Haïti, s'était-il écrié, il faut la peau d'un blanc comme parchemin, son sang comme encre et son crâne comme encrier."

Cette violence noire appliquée en rétorsion contre la violence blanche dont ils avaient souffert, les révolutionnaires haïtiens de 1804 ne voulaient cependant pas en faire un acte de simple vengeance. Ils entendaient au contraire l'exercer aussi bien en leur nom propre qu'en celui des premiers habitants de l'île. En redonnant au pays qu'ils venaient de libérer le nom originel d'Haïti qu'il portait au moment de l'arrivée des Européens, ils marquaient leur volonté de rompre définitivement avec le passé colonial et de commencer une nouvelle Histoire.

Malheureusement le cannibalisme ainsi instauré comme pratique politique dégénéra bien vite puisqu'il sera détourné de son objectif premier. Entre eux les révolutionnaires haïtiens se mirent à s'entre-dévorer. Pis encore, entre Américains se réinstalla une forme de cannibalisme qui n'était que la copie conforme de celui que les Européens exerçaient sur nous.

Si 1804 marque la fin de la conquête européenne de l'Amérique, 1821 marque le début d'une nouvelle conquête des Américains par l'un d'entre eux. A cette date en effet, et par la doctrine de Monroe, les Etats-Unis d'Amérique du Nord n'ont rien fait d'autre que proclamer, unilatéralement, leur droit à la succession des Européens.

La guerre des Malouines, l'invasion de la Grenade tout récemment, ou un peu avant, l'occupation militaire, en 1915, d'Haïti, du Nicaragua et de la République dominicaine, ont été parmi bien d'autres des gestes réitérant cette volonté de conquête.

De cette tutelle exercée sur nous par le plus gros d'entre nous à nos guerres civiles, révolutions de palais, pronunciamentos et autres coups d'Etat, il n'y a que des variantes d'un cannibalisme politique inter ou intra-américain, d'une "entredévoration" des Américains.

II. DE L'ANTHROPOPHAGIE CULTURELLE

La théorie de l'anthropophagie culturelle d'Oswald de Andrade est venue nous permettre de mettre fin à cette déviation idéologique.

En Boisrond-Tonnerre, le général haïtien, rédacteur de la proclamation de 1804, l'essayiste brésilien avait un précurseur. Mais là où le militaire haïtien énonçait une vérité limitée au seul champ de bataille politique, l'écrivain brésilien éprouva la nécessité de proposer une théorie générale de la lutte pour l'affirmation de l'identité culturelle américaine.

En 1920, comme en 1804, une même référence: les premiers habitants de ce continent. Mais pour mieux radicaliser notre identification, les modernistes brésiliens décidèrent de monter en épingle la pratique anthropophagique qui leur était attribuée et de la revendiquer comme une règle d'action.

Il y a, dans le système de représentation que met en place la théorie de l'anthropophagie culturelle une conceptualisation reposant sur une mythification. Là où Boisrond-Tonnerre procédait à une simple métaphorisation de la pratique de l'anthropophagie, Oswald de Andrade élève cette pratique à la hauteur d'un concept opératoire, applicable à tous les domaines de la lutte culturelle des Américains contre les Européens (et, contre les successeurs des Européens!). Et il n'a pu arriver à cette généralisation que par une mythification.

Reprenant à son compte le mythe du sauvage cannibale, propagé par les Européens, mais inversant son symbolisme de négatif en positif, il en fait une arme, un outil et finalement une vertu.

Inutile d'insister sur le caractère nationaliste (à la dimension du continent) de cette opération intellectuelle effectuée par Oswald de Andrade. Il y a là quelque chose qui, par bien des côtés, rappelle ce que les écrivains de la Caraïbe francophone, avec Césaire notam-

ment, effectueront dans le cas de la négritude.[2] Avec cette différence cependant que là où la négritude demeure enfermée dans le concept de race, l'anthropophagie culturelle, elle, d'emblée le déborde puisqu'elle propose à tous les Américains, de quelque race qu'ils soient, de se rallier au modèle indien.

La réserve que l'on peut émettre à propos de la théorie de l'anthropophagie culturelle, c'est qu'on ne peut passer son temps à faire la guerre. Si l'on préfère, l'anthropophagie culturelle ne met au menu qu'un plat unique. Nous vivons et c'est aussi, surtout même, pour nous aimer, nous-mêmes et les nôtres. On ne peut donc vivre indéfiniment à partir des modèles étrangers, que se soit pour les perpétuer ou pour les dévorer.

C'est donc à ce point que la politique cannibale proposée par Boisrond-Tonnerre, élargie en une philosophie anthropophage par Oswald de Andrade, me semble devoir céder la place à ce que l'on peut décrire comme une esthétique de la manducation.

III. DE L'ESTHÉTIQUE DE LA MANDUCATION

L'image du cannibale ou de l'anthropophage est contestablement un legs de l'Europe. Dévorer son semblable est une tare dont les premiers historiens européens ont accusé les peuples amérindiens. Et si les hommes politiques ou les intellectuels de ce continent ont répondu à cette accusation en assumant d'abord ce vice dont ils ont finalement fait une vertu, ils ne continuent pas moins, tout au long du renversement de sens qu'ils ont effectué, de se situer dans une perspective prédéterminée par l'autre. La figure de l'anthropophage, de Boisrond-Tonnerre à Oswald de Andrade, et de négative à positive, conserve un trait qu'il présente depuis les premières relations de voyage, celui d'être une menace. Or si en tant qu'anthropophages nous devons être menaçants pour les autres, nous ne saurions l'être pour nous-mêmes et entre nous.

Affonso Romano de Sant'Anna a montré dans son livre *O Cannibalismo amoroso*[3] que dans la poésie amoureuse du Brésil, le rapport entre homme et femme était représenté dans une perspective "cannibalique" héritée de l'Europe. En particulier dans le cas des

[2] Maximilien Laroche, "Négritude et nationalisme ou du marronage caribéen à l'anthropophagie culturelle brésilienne", *Antilla Magazine* nº 4, mars 1984, pp. 35-58.

[3] Affonso Romano de Sant' Anna, *O cannibalismo amoroso*, São Paulo, Editora Brasilienne, 1984.

rapports entre l'homme blanc et la femme noire. "Manger la femme noire, la dévorer" "cannibaliquement" est un schème représentatif des relations érotiques interraciales que les poètes brésiliens ont développé par mimétisme de néo-colonisé et comme un héritage légué par les colonisateurs esclavagistes.

De là les images de femme-fruit, de femme-repas et finalement de femme-proie.

Cette représentation, on le sait, n'est pas exclusivement brésilienne. Léon-François Hoffmann [4] en a ébauché l'analyse pour la poésie amoureuse haïtienne. Pour ma part, j'ai poursuivi l'examen de cette question, essayant même de faire voir qu'à travers une évolution de la représentation de la femme, on pouvait saisir les étapes du développement non seulement de la lyrique amoureuse mais même de toute la littérature haïtienne.[5]

Il ne fait pas de doute, comme l'a démontré Sant-Anna pour les textes brésiliens, que même après l'émancipation de la tutelle européenne, même après l'abolition de l'esclavage, l'inconscient du texte américain nous révèle que l'énonciateur a conservé le regard du colon blanc sur la femme de couleur. En tout cas, un poème haïtien comme "Choucoune" nous fait voir que même après l'indépendance, la personne de l'ancien colonisateur et non pas seulement sa figure, pouvait s'interposer dans les rapports du couple haïtien.

Mais ce regard s'est-il conservé intact? N'y a-t-il pas eu de transformation de ce regard? Dans la mesure même ou la colonisation intellectuelle s'est effectuée selon ces étapes que marquent le cannibalisme politique et l'anthropophagie culturelle, n'y aurait-il pas une décolonisation affective en parallèle?

L'Histoire, en somme, ne pourrait avoir connu des développements dans les champs politique et intellectuel sans en connaître aussi dans le domaine de l'affectivité des sujets concernés. Surtout quand ce développement de l'Histoire s'est traduit, comme c'est le cas pour Haïti depuis déjà presque deux siècles, par un passage de la présence du dominateur blanc durant la période coloniale à un effacement sinon à une quasi-disparition de cette présence aprè l'indépendance.

Autrement dit, si dans une littérature comme celle du Brésil, l'in-

[4] Léon-François Hoffman. "L'image de la femme dans la poésie haïtienne", *Présence Africaine*, nº XXXIV-XXXV, octobre 1960, janvier 1961, Paris, p. 201-210.

[5] Maximilien Laroche, *La littérature haïtienne, langue, identité, réalité*, Montréal, LEMÉAC, 1981, pp. 107-122.

conscient des textes nous révèle la persistance du regard dominant blanc sur la femme noire, qu'en est-il pour une littérature comme celle d'Haïti où la présence du Blanc est moins évidente sinon même imperceptible?

Cette question à laquelle il serait éventuellement possible de faire une réponse, en ce sens que l'indépendance culturelle et politique donnerait aussi la mesure de la désaliénation, comporte en elle-même la proposition qui permet de lui trouver une réponse. Proposition d'abord d'examiner les textes du point de vue de leur historicité. Proposition ensuite de rapporter les schèmes de représentation ou images de la relation amoureuse à une structure conforme à leur développement historique.

Citons trois exemples. Le premier, un proverbe populaire: "Fanm se zaboka. Kon li mi, li tonbe. Kon li tonbe, kochon manje li". (La femme est comme l'avocat. Parvenu à maturité, l'avocat tombe et alors le porc le mange.) Le deuxième exemple, il nous est fourni par le poème "Marabout de mon coeur" d'Emile Roumer. Ce poème est devenu tellement célèbre en Haïti qu'on peut le considérer comme une sorte de déclaration d'amour-lieu commun. Et le troisième exemple, il est constitué par un autre poème, "Mariana" de Paul Laraque.

Comme Affonso Romano de Sant'Anna l'a souligné dans son essai, il y a une historicité des images qui conditionne leur développement et fait d'elles comme des plantes dont les générations successives de poètes assurent le développement:

> O fato é que as imagens e metáforas têm sua historicidade. E a esse propósito é bom lembrar Bachelard, tão interessado na fenomenologia das imagens. Ele assevera que se pode perceber a imagem como una planta, que tem necessidade da terra e do céu, substância e de forma. As imagens encontradas pelos homens eveluem lentamente e com dificuldade. E é assim que se compreende a profunda observaçao de Jacques Bousquet: uma imagem custa tanto trabalho à humanidade quanto e elaboracao de uma nova especie por uma planta.
>
> ... certas imagens são as condutoras temporais de uma determinada força. São o veículo do desejo. O desejo é o elemento global e comum, e as metáforas que o exprimem exprimen-no enquanto representantes circunstanciais de um desejo que flui historicamente (p. 118).[6]

[6] Affonso Romano de Sant'Anna, *op. cit.*, p. 118.

Parmi ces trois pièces, il y en a deux auxquelles on peut donner une date certaine, du moins celle de leur publication. "Marabout de mon coeur" est de 1920 et "Mariana" est de 1976.

Il est difficile de donner une date à un proverbe. Le moins qu'on puisse dire, c'est que fruit de l'élaboration d'une tradition orale, il est le dépositaire d'une certaine forme de la sagesse collective. En somme, c'est par rapport à un texte comme un proverbe qui traduit sinon une intemporalité mais une "anhistoricité" que l'on peut et même devrait dater d'autres textes à l'historicité plus certaine. Le proverbe faisant figure de paramètre temporel, ou alors de point de départ de l'Histoire.

Or on peut constater trois choses dans ces trois textes, toutes concernant le temps d'un repas à faire et qui serait constitué par la femme. Si le proverbe nous situe dans l'optique de la préparation du repas et de la nécessité d'être patient si l'on veut arriver au moment de la dégustation, le poème d'Emile Roumer nous place plutôt dans la perspective des multitudes de repas possibles, et notons-le bien, en une seule et même femme. Le marabout, selon Roumer, est aussi bien fruit (mandarine) que légume (aubergine) que repas cuit. Et alors sa comestibilité varie du cru au cuit, du sucré au salé, de la chair terrestre à la chair aquatique, du solide au liquide, du bouilli au grillé, du chaud au froid. Autrement dit, et c'est le dernier vers qui fait cette synthèse, la fesse (ce singulier est significatif!) est le point focal où se concentrent toutes les saveurs gustatives du monde.

"Mariana" de Paul Laraque, au lieu d'évoquer ce panorama multidimensionnel de la gastronomie, polarise l'attention en focalisant ses images gustatives sur un seul plan: le sucré, les desserts. Pour tout dire, le poète nous porte plutôt à considérer le temps de la fin du repas. Or nous nous apercevons que cette fin est prometteuse de recommencement:

> Se deja ou fin bout
> Mariana ap di ou
> Pa banm tout

Car si l'on veut bien revoir, comme en un flash-back qui nous ferait remonter le cours du temps, le déroulement de ce repas, il y a eu désynchronisation dans le démarrage respectif des partenaires. Le mangeur dont la voix -et même on pourrait dire le monologue intérieur- nous est rapporté par l'enonciateur du texte, est parti le

premier. Mais alors qu'il est arrivé au bout de sa course, il s'aperçoit que son repas, celle qui était censée n'être qu'un objet passif, tout juste bon à être consommé, est entrée dans le jeu, s'est transformée en partenaire de la dégustation, laquelle de solitaire est devenue réciproque, et que la dégustation de l'énonciateur, terminée, celle de son vis-à-vis ne fait que commencer.

L'image de la femme-fruit qui, nous dit Sant'Anna, doit être placée dans une chaîne métaphorique (femme-fleur/femme-fruit-femme-proie) par ainsi s'inscrit dans le cadre d'une poursuite. Mais nous constatons alors que dans "Mariana", si d'abord cette poursuite était censée se dérouler comme une course solitaire, voici qu'elle se transforme en course à relais, en une course à répétition où les rôles s'inversent au fur et à mesure que se déroule le temps.

Cette perspective que nous pouvons trouver dans le poème récent de Paul Laraque, à vrai dire, elle était déjà présente dans le texte d'Emile Roumer. Des images terrestres en effet, "Marabout de mon coeur" nous fit passer à des images aquatiques (thazar, boumba) pour mieux évoquer cette poursuite (te suit) réversible. En effet, du Je mangeur qui dégustait des poissons (tu es... des thazars bien frits), nous passons à l'image opposée de ce même Je (Ma fringale d'amour) devenu poisson et à son tour pris à l'hameçon du désir que suscite désormais le tu. On ne peut manquer ici de songer à ce poème, qui développait explicitement cette image du désir-hameçon:

Fenêtre

assise au chambranle des rêves
tu inscris ta jambe dans l'aire de la rue
et le passant dont le regard dérive
s'immobilise
l'imagination prise à l'hameçon du désir.

Cette image du désir comme hameçon se prête bien à la représentation de la réversibilité de l'attraction amoureuse. Par là aussi nous voyons combien il faut être attentif, dans l'examen de l'image de la femme/repas, à l'historicité interne et externe des images. Les représentations doivent être rapportées à une structure conforme à leur développement historique. En l'occurrence, pour les deux poèmes que nous avons examinés et qui sont séparés par un intervalle de deux générations (1920 et 1976), le passage d'une structure rigide de la juxtaposition à la structure souple et flexible de la contiguité.

En somme, il convient de noter dans cette représentation de la femme/repas par un énonciateur masculin, la "métonymisation" qui s'effectue progressivement et qui aboutit à cette réversibilité du sens initial de l'image.

D'ailleurs, si l'on revient à "Marabout de mon coeur", on serait peut-être porté à y trouver une application quelque peu mécanique du procédé de la juxtaposition dans ce parallélisme des huit premiers vers qui sont la répétition d'un même énoncé. "Tu es..." Mais ces huit premiers vers ne font qu'encadrer les deux vers de la fin qui viennent renverser ou plutôt rétablir la perspective. Car si pour commencer, le sujet affectait de parler de tu (Marabout... tu), c'est à l'avant-dernier vers qu'il commence à parler de lui-même (Ma fringale) et alors décidant non plus de regarder l'autre mais de se voir, il constate que loin d'être le sujet et l'agent de l'action, il est plutôt l'objet et le patient.

Si cette transformation s'opère dans le poème de Roumer d'une façon brusque sinon mécanique, dans "Mariana", la structure des strophes qui fait alterner refrain et couplet et se répéter celui-ci, donne plus de souplesse au mouvement progressif qui se réalise. D'autant plus que le contraste du froid et du chaud, l'antithèse du rapide et du lent sur lequel le poème s'appuie est bien propre à suggérer ce réchauffement graduel, cette accélération progressive qui aboutit au renversement final.

Renversement qui n'a rien d'ailleurs de définitif ou de clos. Le cycle des allers et des retours étant désormais enclenché, la machine du poème est lancée et peut désormais tourner indéfiniment en nous. C'est ainsi que nous aboutissons à une représentation du temps suspendu, ou pour mieux dire, du temps dominé puisqu'indéfiniment "répétitible" selon la volonté du sujet. Ce qui est la représentation même de l'Histoire maîtrisée.

L'Américain de la sorte, par le biais de cette figure du sujet que dessinent ces poèmes haïtiens, aurait achevé son appropriation de la métaphore de la "dévoration", empruntée aux Européens, et d'abord tournée contre eux mais maintenant devenue paramètre du propre bon plaisir du sujet américain.

Il y aurait là une métamorphose étonnante, et du cannibale devenu gastronome et de son image détournée de son utilisation initiale et devenue pleinement nôtre.

SESIÓN V

Miércoles 17 de abril de 1985

LA ESPEJEANTE IDENTIDAD SOBRE LA IDENTIDAD CULTURAL Y SUS REPRESENTACIONES LITERARIAS

Por Saúl Yurkievich

ADVERTENCIA

Estas reflexiones fueron motivadas por la lectura de las ponencias presentadas al XXIII Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, que se realizó en París, en la sede de la UNESCO del 13 al 17 de junio de 1983. Dicho congreso tuvo por tema central la "Identidad Cultural de Iberoamérica en su Literatura". Me cupo presidir el comité organizador y encargarme de la publicidad de las actas.

Afirmar la identidad implica destacar la diferencia. Cuanto más empeño se pone en la identificación, más inasible se vuelve la identidad. Cuanto más enfática, más huera, más ilusoria, o sea más determinación del deseo que constancia veraz. Cuanto más convicción suscita, menos propiedad revela. A mayor fijeza, más grande el escurrimiento. La identidad escapa a cualquier exceso de circunscripción. Mejor es que emane por sí misma, que hurgar con denuedo en su busca. Más vale que acuda sin compulsarla, que advenga sin comparecencia, que se valide por sí misma.

Aquí se aborda una identidad colectiva, una identidad continental. Se trata de la comunidad latinoamericana amalgamada por una cultura peculiar, o mejor dicho de la cultura comunitaria como forjadora de una identidad por fin reconocible desde adentro y desde afuera. Tal es el foco de estas disquisiciones, de esta serie de dilucidaciones no exenta de discusión. Se trata aquí de nuestra cultura, de su consistencia como suma de signos y de marcas que inscriben un perfil identificable, distinto del de las otras culturas que preceden y constituyen a la nuestra. Las consideraciones aquí ex-

puestas presuponen que nuestra cultura se ha constituido, como las otras, como las madres, en organismo autónomo, capaz de transformar todo aporte exterior en su propia substancia. Los múltiples trasplantes la modifican sin trastornar ya su desarrollo específico. Cultura abierta, cultura activa, cultura viva, puede en gran parte autoabastecerse y autogenerarse. Es no sólo cultura receptora sino también dadora de expresiones innatas, cultura gestora de latinoamericanidad trascendente, de validez transcultural.

Es claro que cultura tiene que ver con una historia unificadora, con una lengua de enlace, con un modo particular de vivir, de sentir, de manifestarse, con usos y costumbres característicos, con una cierta manera de instalarse en el mundo, de apropiarse de él y de aprehenderlo. Tiene que ver con una visión integral que condiciona actitudes y conductas. Tiene que ver con la *imago mundi*, con el imaginario colectivo, con la figura que preside toda representación; tiene que ver con los modos de percibir y de simbolizar el mundo, con los sueños compartidos, con las proyecciones comunes, con los modelos que toda manifestación refleja. La literatura es a la vez reflejo y configuración de esa concepción global que toda cultura conlleva. Es el lugar donde la identidad cultural se imprime, organiza y expresa como experiencia viva, como diseño simbólico capaz de involucrar un mundo total en movimiento, según pautas de percepción, de acción y de conocimiento propias de cada sociedad. Es en la literatura donde más netamente se registra la idiosincrasia cultural, donde se ve cómo la mentalidad entrama el acaecer personal con el colectivo, cómo los procederes empíricos se imbrican con las propensiones imaginarias, cómo la subjetividad se relaciona con la realidad externa. Ningún otro arte tiene tamaña capacidad de representar tanto mundo como totalidad en acto.

Para los latinoamericanos, la literatura es el lugar del reconocimiento. Los estudios aquí reunidos la abordan como espacio del señalamiento identificador, a la vez como registro y como dotación de identidad cultural. Nuestra literatura ha adquirido su mayoría de edad. Su competencia técnica, su calidad estética le confieren una personería internacionalmente admitida. Ella propone a los lectores de cualquier provenencia la imagen más convincente de ese fervoroso entrevero de disparidades en pugna que es América Latina. Nuestra literatura ha sabido arbitrar los recursos aptos para figurar dinámicamente la simultánea heterogeneidad de nuestras realidades. Es esa figuración integradora la que nos permite captar e inteligir nuestro mundo. Mediadora imprescindible entre mundo interior y

mundo exterior, consuma nuestro apropiamiento de lo real por la palabra. Nos ubica, nos refleja, nos dice qué y cómo somos. Por supuesto que esta pantalla donde se proyecta la multiplicidad de la experiencia, tanto la presunta, tanto la veraz como la fabulosa, puede ser espejo fiel o deformante, puede registrar el símil o el espectro, la copia o la quimera.

Los abordajes de lo literario que aquí se practican no ignoran los efectos de la literatura en tanto mediación retórica o ideológica, en tanto forma simbólica, traslaticia, que procede a un recorte estético e impone un especial condicionamiento perceptivo.

Si la literatura es en parte una galería de espejos cuyas visiones, siempre reflejas, tienen tan distintos visos, también varía la óptica de los estudios que aquí la abordan en tanto vector de identidad cultural. Creo que este volumen da cuenta cabal de todas las perspectivas y de toda la problemática que la identidad concita. En la primera parte, relativa a "Estrategias y expectativas" se pasa revista a las versiones de la identidad cultural y se caracterizan las posturas fundamentales, basadas en el predominio de alguno de los componentes étnicos de nuestra cultura o en su mezcla, el mestizaje, como su característica definitiva y definitoria.

No se alude aquí a una identidad unívoca, sino a postulados de identidad, o sea a modelos propuestos según las varias interpretaciones políticas de que es objeto nuestra formación cultural, tironeada, como sabemos, entre lo foráneo y lo vernáculo, entre cosmopolitismo y autoctonía. Entre tales polaridades se sitúa la hipotética identidad. Para algunos nuestra heterogénea constitución cultural sólo puede conciliarse en la literatura, la concertadora por antonomasia de las identidades antinómicas. La literatura las unifica mediante una especie de ficción antropológica. Sin duda, la narrativa actual es la superadora más eficaz de los particularismos de alcance sólo lugareño, de lo local extemporáneo, de los atrasos comunicativos, la gestora de una identificación común al continente y de validez universal.

Muchas premisas se ponen en juego cuando se proclaman identidades étnicas. Se puede hablar no sólo de una noética sino también de una metafísica de la identidad. Su relación con la literatura se vuelve conflictiva cuando pretende orientarla, convertirla en vehículo de valores nativos. La literatura apunta ante todo a su propia consecución -la obra maestra-; para lograrla, necesita afirmar sus finalidades intrínsecas: puja peculiar de una colectividad que impone una aceleración compulsiva al proceso de autodefinición.

La segunda parte de este volumen -"La conquista de una tradición"- adopta una perspectiva histórica. En la sección inicial se analizan algunos hitos relevantes de ese periplo en pos de la americanidad. La regresión mítica al origen perdido o la aceptación de la hibridez, o sea la asunción de la mezcla babélica, la apertura a la polifonía cultural, tal es la multivocidad que *Terra nostra* de Carlos Fuentes asume como motor de su facundia. Por fin, la conquista de la tradición atañe a figuraciones imaginarias, a configuraciones del deseo. La trayectoria aquí trazada muestra las fluctuaciones del liberalismo decimonónico, alternativamente ponderativo y despectivo con respecto a la cultura criolla, importador de todo el bagaje europeo, desde los sistemas pedagógicos hasta sociedades secretas y sectas esotéricas que inciden notoriamente en nuestra constitución cultural. Pasando por las vertientes de la literatura autobiográfica, aborda el epistolario de dos intelectuales paradigmáticos -Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes-, dos enciclopédicos centrados en la elaboración de una auténtica expresión americana, para desembocar en la vanguardia literaria. Nuestra vanguardia se inserta en la tradición del novomundismo renovador; su afán de progreso, su modernidad cosmopolita corresponden a la encrucijada histórica de nuestras sociedades en su pugna por actualizarse.

La sección siguiente -"Los géneros en acción"- considera vastos conjuntos literarios: la narrativa, el teatro, la canción de protesta, la literatura oral. Tentativa totalizadora, nuestra vasta producción narrativa conforma un continuo textual que remite a un autor común: Hispanoamérica. Esta intertextualidad unifica todos los mundos figurados. Todos los discursos proferidos se entraman por fin en una sola urdimbre intratextual; y a partir de ella se vuelve posible la búsqueda, o sea la gestación, de una identidad unánime. También en el ámbito de la literatura dramática se libra la batalla de la asimilación de modelos importados, adaptándolos a tratamientos, formas y elocuciones representativos de una experiencia directa de nuestro mundo. Lo que el teatro busca arduamente, la canción de protesta lo consigue de inmediato. Inserta en el acaecer social, asume la función de registro de la inquietud popular. Se quiere portavoz de la inmensa mayoría y, por el tipo de comunicación que establece, por la inmediatez de su mensaje y por su impacto masivo, puede constituir el mejor vehículo del reconocimiento identificador. Así como la canción da voz pública a los desplazados, la literatura escribe la historia soterrada, la historia sin tinta de aquellos que la

transmiten oralmente. Sobre este substrato, nuestra literatura asienta sus instrumentaciones. Embebida de palabra viva, en el habla popular halla su tono. El acervo oral la pertrecha, le da fondo y origen.

La tercera parte de esta colección de comunicaciones -"La dialéctica de los dualismos"- estudia los vaivenes de la identidad en relación con las consabidas bipolaridades: nacionalismo y universalismo, regionalismo y cosmopolitismo, el influjo de la innovación y el reflujo de la tradición. La localización identificadora, aparecida en los albores del periodo colonial, lleva a la reivindicación de la diferencia y más tarde a la constancia de pertenecer a una comunidad que aspira a convertirse en nación. Ya en el siglo XVI se emplea el gentilicio "mexicano" para distinguir a los gachupines de los novohispanos. Uno de ellos, Juan Suárez de Peralta, se jacta de ser vecino de México, original de las Indias. Juan Ruiz de Alarcón, quien no se enorgullece de esta procedencia, es apodado indiano mexicano. Identidad incipiente, ella determinará la génesis de una literatura criolla que se abre paso a través de versiones locales de la metropolitana. En el periodo republicano, la identidad se vuelve consigna generalizada, militancia. La soberanía política debe redundar también en una literatura autónoma que acabe con la dependencia estética. El peruano Manuel González Prada postula una lacónica elegancia en contraposición con la huera fraseología española. Más tarde, Juan Carlos Mariátegui, intentando sentar reflexivamente las bases de un arte nacional, combatirá al "perricholismo" neocolonial y a la hipocondría pasatista; preconizará para el Perú, una literatura multiforme, contradictoria, pluricultural y plurilingüe en correlación con las clases que la engendran.

En lo que al alcance universal concierne, la obra de Alejo Carpentier lo persigue y lo consigue. En Carpentier lo telúrico aliado con lo épico-político constituyen vectores de americanidad potenciada por una doble perspectiva: la del surrealista metropolitano que revela en lo vernáculo el foco de originalidad y la del nativo ecuménico que se aplica a lo regional con una visión que lo trasciende. En Cortázar, aunque la proyección universal no pase siempre por instancias referentes a América Latina, lo latinoamericano preside la plasmación de mitos opresivos reveladores de las grávidas circunstancias de nuestro contexto (o de mitos liberadores que auspician la revuelta contra el orden opresivo). El viaje a Buenos Aires-París, símbolo del perpetuo errante, será revertido por Cor-

tazar en trayectoria del regreso identificador, solidario con la convulsa historia de nuestra América.

En cuanto a los dualismos internos, se analizan aquí los avatares del regionalismo y los rechazos obtusos de que es objeto la literatura sin referencias explícitas a lo latinoamericano. El regionalismo ha transitado del registro de lo nativo externo, documental o sea horizontal, a su interiorización vertical; merced a la ruptura vanguardista que invalida el naturalismo fotográfico, va a operar más como mentalidad, como visión desde adentro, que como tipicidad. Dos casos ilustran el repudio del cosmopolitismo por parte de la miopía autóctona: el babelismo borgeano y el simbolismo de Griselda Gámbaro. El regionalismo pacato ignora que Borges reitera la utopía del hombre universal prolongando una genealogía muy americana de intelectuales enciclopédicos como el Inca Garcilaso, Sor Juana Inés de la Cruz, Carlos de Sigüenza y Góngora, Andrés Bello, Alfonso Reyes (a quien Borges consagra un poema muy ilustrativo de este ideal universalista). El teatro del absurdo y de la crueldad de Griselda Gámbaro no necesita de referencias locales para auscultar una realidad como la nuestra signada por la violencia y la incomunicación (o la comunicación tergiversada). Por un lado obra la intolerancia nativista y por el otro la inconsecuencia de una crítica literaria que aplica criterios epocales y conceptos analíticos europeos al estudio de la literatura latinoamericana. La originalidad de nuestra literatura contrasta con la dependencia de una crítica demasiado tributaria de esquemas importados.

La parte final de este compendio intenta definir los factores que descentran, desdoblan o desmembran la identidad cultural. Las minorías bregan callada o estrepitosamente por conservar su identidad. A menudo son apoyadas por intelectuales ladinos que pretenden colmar literariamente la brecha que los separa del mundo aborigen. Con tal propósito, la literatura indigenista adopta estrategias diversas: el realismo testimonial o la recreación imaginaria; oscila así entre la ficción etnológica y la mitológica. Mientras que los escritores indigenistas no son indios, la cultura afroamericana tiene personería literaria por obra de los escritores negros. Los primeros comunican la experiencia del esclavo con la retórica del amo, hasta que la literatura afroamericana asienta su auténtica voz mediante un registro fiel. Una de las cruzas más fecundas entre lo negro y lo español es la cultura del carnaval. Ella halla su plenitud estética en la narrativa de Severo Sarduy.

La conquista de la identidad cultural no se realiza sincrónicamen-

te. Resulta más ardua en las regiones donde la presión foránea la amenaza de desintegración. Tal es el caso de Puerto Rico, donde la oposición inconciliable entre lo hispánico y lo norteamericano, agravada por el bilingüismo, impide una identificación cohesiva. Esta disyunción que acarrea una especie de esquizofrenia cultural, sirve a los narradores puertorriqueños como Emilio Díaz Valcárcel y Ana Lydia Vega para orquestar versiones paródicas de la sociedad anglófila o de la comunidad latina residente en Estados Unidos. Los personajes representan prototipos y están caracterizados con humor caricaturesco, provocado sobre todo por el vaivén lingüístico.

Otro factor de distorsión y de descentramiento culturales es el exilio, situación frecuente del escritor latinoamericano. Exilio interior o exterior, ambos evidencian la difícil inserción del intelectual en sociedades donde la cultura letrada pertenece todavía al orden de lo superfluo, del esparcimiento. Disritmia entre minorías sofisticadas y mayorías atrasadas que termina provocando la exclusión del escritor. Ni la patriarquía oligárquica ni un capitalismo demasiado grosero y en permanente crisis le posibilitan las condiciones mínimas para el ejercicio de sus capacidades.

Llegamos así al final de este circuito en torno de la identidad cultural de Iberoamérica a través de su literatura. Ha sido nuestra intención contribuir a un mayor esclarecimiento de un tema tan crucial. Consideramos las múltiples propuestas aquí formuladas como un aporte lúcido en el que la clarividencia procura aliarse con la fraternidad.

INTRACULTURA E INTERCULTURAL. ENSEÑANZA DE LENGUAS Y ELUCIDACIÓN ETNOLITERARIA

Por Enrique Ballón Aguirre

En los países que durante su transcurso histórico han sufrido los efectos de la colonización por alguna potencia extranjera, es inevitable la aparición de dos formas de amalgama lingüística entre la población aborigen: el bilingüismo y la diglosia. Si bien el fenómeno no se presenta con las mismas características en todas las sociedades donde una lengua extranjera es impuesta como medio de expresión, comunicación y cultura oficial, sin embargo podemos precisar que la enseñanza de una segunda lengua extranjera en una de estas sociedades no obedece a las mismas exigencias que la enseñanza de una lengua extranjera en otra sociedad preferentemente monolingüe. La situación es aún más aguda si se piensa en una verdadera sociedad multilingüe y pluricultural en que las ocurrencias de diglosia se multiplican por la articulación inevitable -resultado de las migraciones internas, preferentemente campesias y tribales, a las grandes ciudades- de múltiples etnolectos y sociolectos. Tal es el caso de la sociedad peruana donde las situaciones de bilingüismo aislado dejan el campo mayor a una diglosia masiva, o mejor a una multiglosia[1] observable a partir del *interlecto* en proceso de constitución y afianzamiento.

Puestos delante de este problema sociolingüístico y sociosemiótico a la vez, proponemos abordarlo por medio de tres interrogaciones que si bien no pretendemos responder a plenitud dentro de los marcos de esta ponencia, a lo menos intentaremos desbrozarlo en algunas de sus líneas de fuerza.

[1] Empleamos el término *multiglosia* en vez de *poliglosia* —ya utilizado desde el siglo XIX para tipificar ciertas anomalías de orden médico observadas en niños bilingües— para distinguir no el uso que hace un grupo social de dos o más lenguas perfectamente diferenciadas —multilingüismo— sino el traslapamiento e interferencia mutua de diversos sistemas lingüísticos con uno, el castellano en nuestro caso, que provee la base interlecta común.

- Los criterios comúnmente puestos en práctica para la enseñanza de las lenguas extranjeras a los hablantes monoglósicos ¿son suficientes para ser aplicados en la enseñanza de los estudiantes pertenecientes a una sociedad predominantemente diglósica?;
- Siempre en vista de la enseñanza de una lengua extranjera a hablantes originariamente diglósicos y pertenecientes a una sociedad pluricultural ¿es prudente mantener todavía una enseñanza gramatical controlada por un esquema estructural y al mismo tiempo una discursivización de la lengua enseñada más bien empírica?;
- Por último, ¿es rentable el aprovechamiento de la etnoliteratura con fines pedagógicos en la enseñanza de lenguas?

Una expresión curiosamente repetida por los profesores de lenguas extranjeras en Lima, Cuzco o Arequipa es esta: "¡cómo es posible enseñar francés, inglés, alemán a estos alumnos cuando ni siquiera saben hablar y escribir bien el español!". Más allá del criterio reductor ("para aprender una lengua occidental es preciso conocer y practicar bien otra lengua occidental"), este enunciado presenta el problema real de la enseñanza de una lengua extranjera en una sociedad diglósica, sin contar para ello materiales e instrucciones pedagógicos adecuados. En tal sentido, las dificultades pueden ordenarse de la siguiente manera:

a) *Problema de ortofonía:* en principio, el aprendizaje de la pronunciación de la lengua extranjera por hablantes monoglósicos o diglósicos presenta dificultades semejantes. Sin embargo, se ha llamado poco la atención sobre el hecho de que el habla del diglósico presupone lo que se conoce como "expresión motosa" que abarca no sólo la pronunciación deficiente de la lengua dominante castellana, sino también la sobreconciencia de la "motosidad" que afecta en mucho práctica de la pronunciación de la lengua extranjera aprendida. Es notable la diferencia entre la "confianza" que prestan un monolingüe y un digósico al enfrentarse ambos a la pronunciación de la fonética de la lengua aprendida. Si bien no contamos en la actualidad con una evaluación detallada de esta situación, en lineas generales podemos sostener que la actitud del castellano hablante al ser más segura y decidida en relación a la del hablante "motoso", facilita en el primero la práctica correspondiente. A ello se suma el hecho de que la enseñanza audiovisual incide en la equivalencia entre, por ejemplo, ciertos fonemas franceses y españoles. comparación que en el hablante diglósico es ciertamente difícil (por

ejemplo, la sustitución corriente por estos hablantes diglósicos quechua-castellano de los fonemas /i/ por /e/ y a la inversa en múltiples ocurrencias).

b) *Problemas de ortografía:* el alfabetismo en lengua castellana es un problema que está muy lejos de resolverse entre la población multiglósica peruana. Además de las tareas propias del alfabetismo (lecto-escritura: descodificación y encodificación de la grafía) aquí es de suma importancia el llamado "alfabetismo de segundo grado", esto es, el conocimiento más o menos razonado de la escritura normativa y su corrección. Ignorantes de la historia de la lengua castellana y de la herencia filológica que sustenta su normatividad ortográfica, el hablante diglósico se ve forzado a la memorización de la escritura de los vocablos. A ello se suma el hecho de que la correspondencia más o menos fija entre los fonemas y los grafemas del castellano choca con la dificultad suplementaria de la correspondencia laxa en lengua francesa entre ambas unidades de emisión oral y escrita.

c) *Problemas de ortolexia y ortosintaxis:* la formación de las palabras y de la competencia gramatical se sustenta en la apreciación correcta de orden global del sistema de la lengua aprendida. Esta tarea se facilita a partir del dominio pleno del sistema de la lengua materna que depende, como lo indica B. Pottier, "de la cultura del sujeto, de su familiaridad con una fraseología memorizada, de su facultad de descodificar"[2] en esa lengua determinada y no en una situación de diglosia. Ahora bien, cuando la diglosia comprende a amplios grupos de una sociedad, debe contemplarse el estudio de ese fenómeno a fin de adecuar la propedéutica en la enseñanza de la lengua extranjera que se trate.

d) *Problemas de ortosemia:* aquí se presentan dos órdenes de especulación dependientes de la pluricultura que trae consigo toda situación de diglosia: el primero tiene que ver con la "experiencia referencial" del sujeto en el ejercicio cotidiano de su lengua. Es conocido el hecho de que la comprensión de los valores semánticos ahormados en una lengua extranjera depende en mucho del grado de correlación (equivalencia y diferencia) entre la experiencia referencial del hablante al practicar su lengua materna y aquella que va a adquirir a través del conocimiento de la lengua extranjera que aprende. En el caso de la pluricultura peruana, ésta se caracteriza más por su distancia que por su cercanía a los valores de la cultura

[2] *Le "devoir-etre" de l'énoncé,* "Actes Sémiotiques - Bulletin" VII, 31, Paris, septembre 1984, p. 28.

occidental o, a lo menos, por una interpretación *sui generis* de dichos valores. El segundo alude al juicio lógico-conceptual que coordina los valores semánticos vigentes en el interlecto de una sociedad multilingüe y pluricultural, frente a aquel que tipifica a la lengua de una sociedad preferentemente monolingüe. Surge de nuevo en este último caso la incongruencia semántica que dificulta ahora la interpretación y traducción que se da con relativa facilidad entre sociedades monolingües emparentadas.

Todas estas aristas confluyen en la oposición aceptabilidad/inaceptabilidad de los enunciados de la lengua que se aprende, extendiendo estos conceptos más allá de su estricto campo gramatical hasta lo que J. Dubois llama "reglas impuestas por la situación (contexto)"[3] y el grado de aceptabilidad de estos enunciados en los planos de expresión, manifestación y contenido. La coherencia semántica de tales enunciados -sea de orden intelectual o sensible- no encaja de la misma manera en el caso de la competencia de un hablante monoglósico y otro diglósico; los manuales de instrucción, sin embargo, tienen en cuenta el primer caso mas no el segundo. Esta situación no es ajena a la deserción de los estudiantes cuya competencia diglósica les impide seguir el mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros monoglósicos. De ahí la urgencia cada vez mayor (en razón del avance continuo de las zonas interlectales) de investigar los problemas someramente descritos y resolverlos prácticamente y de modo diferenciado en función de un número de parámetros suficiente, según la agudeza del conflicto que se enfrenta.

En este mismo sentido, los idiomatismos latinoamericanos (mexicanismos, venezolanismos, peruanismos, etcétera), las locuciones fijadas y otras transformaciones semánticas lexicales y también discursivas cada vez más alejadas de las actuaciones lingüísticas de los hablantes en la península española, requieren un examen particular en vista de mejorar la intercomprensión entre nuestras formas interlectales y la lengua extranjera aprendida. La descripción y explicación del profesor en clase se verá así, a nuestro parecer, notablemente mejorada en función del aprovechamiento por parte del alumnado diglósico, quien no solamente resiente ahora su distancia frente a la lengua extranjera que aprende sino, incluso, frente al castellano del profesor.

La segunda interrogante propone más bien disminuir otro tipo de distancia, aquella que se da tradicionalmente entre la enseñanza

[3] *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza Editorial, 1979, p. 9.

de la gramática y la discursivización en la lengua que se aprende. En el Perú los estudios lingüísticos generales y de aplicación tanto en las universidades como aquellos que informan la educación pública en colegios y escuelas, es frasal y estructural. Se ha dado muy poca importancia al estudio de las unidades menores a la frase (los estudios lexicográficos, por ejemplo, son exiguos y al carecer de una teorización suficiente en relación a la situación multiglósica del país, padecen de empirismo y descontrol)[4] como también a las unidades mayores del discurso, esto es, lexias y secuencias. De esta manera, se ha llegado a una tensión extrema entre una enseñanza de los constituyentes frasales que exige de los educandos reflexión y memorización rigurosa, en relación a los cursos de composición, redacción y literatura donde la estereotipación institucional reemplaza una instrucción a fin que procure la toma de conciencia del hecho discursivo, al fin y al cabo la actuación lingüística misma de la comunicación.

Pero hay otros aspectos anteriores que tienen que ver directamente con el entrenamiento lingüístico general de los hablantes, es decir, con la pedagogía adoptada para la enseñanza de la lengua. Expondré en seguida dos de ellos que a mi parecer son capitales en el caso de la educación linguocultural peruana. El primero ha sido presentado por William B. Currie de la siguiente manera:

> Pensamos -dice Currie- que es totalmente imposible enseñar habilidades por esta vía (mediante el estudio de las reglas gramaticales). Sin duda, algunas reglas se reflejan hasta cierto punto, en la situación lingüística e incluso hay alumnos que aprenden rápidamente a través de las reglas. Sería necio sostener que no hay conexión entre nuestro conocimiento sobre el lenguaje y nuestra lingüística. Nuestra opinión es que resulta improbable que estas relaciones consistan en una *simple transferencia lineal* entre reglas y actuación. Además, no sólo nuestra propia experiencia en el aula nos sugiere que la afirmación de tal transferencia no es concluyente, sino también varios estudios en este campo han demostrado la inhibición de las habilidades creativas del lenguaje como consecuencia del entrenamiento en las reglas".[5]

[4] *Cf.* Ballón Aguirre, Enrique, "Introducción a la lexicografía en lenguas andinas y selváticas", *Amazonia Peruana*, núm. 12, Lima. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (en prensa).

[5] Cit. por Jorge Díaz Vélez, en "Hacia una redefinición del rol de la gramática en la enseñanza de la lengua nativa", *Lingüística y educación - Actas del IV Congreso Internacional de la ALFA, Lima, 6-10 de enero de 1957*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1978, pp. 293-300 (p. 295).

Hemos visto que el núcleo de la enseñanza del castellano en el Perú son los contenidos tradicionales gramaticales (morfología, sintaxis, normativa) que no atienden prácticamente el aspecto *productivo* de la lengua, es decir, la producción de discursos orales y escritos. Si bien se observa esa "simple transferencia lineal" entre los cursos de lengua y los de redacción que da como resultado la conocida estereotipación del lenguaje escrito, la "transferencia" de que habla Currie en cierto curso marginal de oratoria es prácticamente nula. De hecho no tiene conexión alguna y así lo que se aprende con la abstracción gramatical no se ejercita en la manifestación discursiva.

Las exigencias socioculturales reales de nuestra sociedad, por ejemplo, la regionalización de la enseñanza de la lengua a partir de las diglosias zonales y la concentración y dispersión de los grupos campesinos emigrantes a las ciudades, no son desconocidas. Por esta razón, la instrucción se hace *sobre* la lengua castellana normativa -aunque en algunos casos se tenga en cuenta la comparación formal con una lengua aborigen- y no se trabaja *con* la lengua viviente, el interlecto de la nación peruana.[6]

En este contexto del entrenamiento del castellano en la etapa escolar, ingresa y se inserta la enseñanza de los idiomas extranjeros. ¿Cuántos y cuáles deben ser ellos?, ¿en qué momento es prudente iniciar estos estudios?, ¿es conveniente seguir las mismas pautas de la enseñanza gramatical del español en la instrucción de esos idiomas extranjeros? Rara vez los programas de estudio de las lenguas extranjeras contemplan iniciativas que remocen los criterios tradicionales. Una reacción saludable es previsible y deseable tanto en la enseñanza del castellano como de las lenguas extranjeras: integrar a la gramática dentro de un punto de vista discursivo, de manera armónica, a fin de acortar la distancia hoy muy grande entre la pericia gramatical del estudiante y la emisión de los discursos.

El segundo aspecto de la cuestión que tratamos está más relacionado con el déficit que acusan los estudiantes en cuanto a su competencia lingüística, entendiendo este déficit en términos de dificultades psicológicas e intelectuales para la constitución o elaboración de los discursos. Lo que Basil Bernstein[7] llama "socialización del sujeto", compromete sin duda el aprendizaje cognoscitivo

[6] *Cf.* Luis H. Ramírez, *Introducción a la gramática del español contemporáneo*, Lima, Ediciones Sagsa, 1984, p. 156.

[7] *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit, 1975, p. 238.

general del alumno. A este propósito, I. Darrault apunta en un artículo reciente[8] que: "desde hace más de veinte años, diversos trabajos se han acumulado mostrando todos, de un lado, la fuerte correlación entre el fracaso escolar y el dominio de la lengua materna y, de otro lado, entre este fracaso y el origen sociocultural de los niños" (p. 91); y cita a continuación el *Plan de renovación de la enseñanza francesa*: "donde se indica que más del 50 por ciento de los alumnos de CM2 presentaban hacia 1970, un retardo de escolaridad en razón principalmente a los defectos de dominio de la lengua oral y sobre todo escrita".

Para el caso del Perú, desgraciadamente no contamos con estadísticas que precisen el grado de retardo escolar por las deficiencias señaladas, pero es evidente que por las condiciones sociolingüísticas de este país multilingüe y pluricultural, el aprendizaje del castellano se hace en condiciones mucho más desventajosas que aquellas señaladas para la lengua francesa. En efecto, los dialectos no-estándar del castellano peruano[9] -considerando siempre al interlecto en formación como el castellano estándar del Perú- no son "formas degradadas e incoherentes del sistema estándar" (*ibid.*, p. 92), sino que forman parte de la estratificación sociolingüística general del país. Todo ello entorpece la visión unitaria del fenómeno lingüístico y requiere un tratamiento más acorde con la diferenciación dialectal.

La dispersión de la llamada "ilusión referencial" y de los "efectos de sentido" producidos por los discursos en el habla, son una consecuencia inevitable de esta situación, haciendo que el inteligible comunitario a través del interlecto no sea lo suficientemente extendido, es decir, que las áreas de "comprensión lingüística" no sean muy extensas y por eso un campesino de la costa norte del Perú no llega a entender a un campesino de los andes sureños, cosa que no sucede con las áreas de etnoliteratura mucho más cohesionadoras por la migración de los "motivos".

Este problema ha llamado así la atención de los investigadores dedicados al estudio de la narratividad, por ejemplo, I. Darrault (*ibid.*, p. 94) quien al referirse a la constitución de la competencia discursiva semionarrativa, nota que:

[8] "Enociation et variantes sociolectales", *Lengue Francaise*, núm. 61, février 1984, pp. 91-99.

[9] *Cf.* Alberto Escobar, *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 1978.

lejos de determinar *globalmente* la competencia para producir discursos lingüísticos (para la socialización del sujeto en situaciones semejantes a la nuestra), tiene una influencia electiva sobre los procedimientos de *discursivización*, depuesta en discurso: por lo tanto, las estructuras semionarrativas más profundas y las estructuras lingüísticas más superficiales, aparecen como menos dependientes de esta influencia.

Ahora bien, aprovechando esta idea podemos explotar la cohesión semionarrativa en vista de nuestros fines y sostener con el investigador argentino Jorge Díaz Vélez (*ibid.*) que: "el entrenamiento lingüístico del niño en la escuela no tendría que ser, en esencia, distinto del que efectúa en familia o en el seno de la sociedad: actividad antes que reflexión, producción de mensajes antes que su descripción".

De este modo, proponemos el estudio de una pedagogía tanto de la lengua materna o de la lengua adquirida sea esta nacional o extranjera, desde la discursivización. La insistencia por nuestra parte en este tópico choca con la resistencia de los hábitos adquiridos y puestos en práctica desde la enseñanza escolar hasta la enseñanza universitaria, pasando desde luego por los redactores oficiales de los programas de educación. Pensamos que, pese a estas oposiciones, es hora de llamar la atención sobre una pedagogía inconveniente para la real situación sociolingüística del país y señalar las posibles vías de mejoramiento a corto y largo plazo.

Finalmente, la tercera interrogante que nos habíamos propuesto comentar en esta exposición tiene que ver con la producción etnoliteraria peruana y su colaboración en la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente en lo que atañe a una de las preocupaciones principales de nuestro coloquio: "los contenidos del aprendizaje de las lenguas como imágenes de un pueblo y de su identidad cultural". A pesar de que la etnoliteratura tiene la virtud -por su propia consistencia- de transmitir eficazmente los valores culturales vigentes en una sociedad, ésta ha sido desplazada en provecho de textos de la literatura oficial y académica que se emplean en calidad de muestras de estudio y comprensión de la sociedad que se trata.

Sin pretender, desde luego, desnudar un santo para vestir a otro, es decir, suprimir la inclusión de textos de literatura oficial en los manuales de enseñanza de idiomas e incluir en su lugar textos de etnoliteratura, proponemos que unos y otros sean considerados co-

mo muestras de las dos facetas de la práctica de la lengua: el ángulo de la discursivización literaria ahormado por los criterios de composición, estilo, géneros, etcétera, de corte académico e institucional, de un lado y, del otro, la discursivización etnoliteraria más cercana al habla coloquial de la lengua a la que pertenece.

Ahora bien, como sabemos, los criterios de transcripción de los relatos orales divergen en razón del servicio que se pretende obtener de ellos. Desde su censura frasal en vista del funcionamiento gramatical de la lengua del texto hasta su división en fonemas para la demostración fonológica, la presentación corriente de estos textos adolece de las restricciones obligadas por su uso técnico lingüístico.

En este sentido, la experiencia ya vasta de los lingüistas peruanos en la recopilación, traducción y/o transcripción y estudio de la etnoliteratura peruana [10] puede prestar su colaboración a fin de presentar estos textos con miras a su empleo en la enseñanza de idiomas.

Partiendo del principio general según el cual debe preservarse en la mayor medida posible la actuación de la lengua en el discurso, la transcripción de los relatos orales será fonológica pero sin incluir las censuras que impiden su lectura corrida; por este medio, es sorprendente cómo el texto escrito puede recuperar el habla coloquial en que ha sido emitido y el alumno reconoce en el texto el habla viva de la lengua que aprende; permítaseme en este punto una breve digresión personal: durante los años 1978 a 1979 siendo profesor de español destacado en la Universidad de Nanjin en la República Popular China, me vi ante el problema de hacer diferenciar a los alumnos chinos que ya manejaban el español, entre aquello que pasaba de la lengua al uso cotidiano y lo que quedaba más bien virtual. Acostumbrados estos alumnos al aprendizaje memorístico de los lexemas -había entre ellos quienes habían intentado aprender de memoria el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* y sin contacto alguno con la comunicación cotidiana de la lengua española, estaban incapacitados para discriminar entre el uso y no uso de las palabras, el empleo acertado de las locuciones y formas fijadas, las variaciones de sentido ocasionadas por las licencias sintácticas, etcétera. Las obras de literatura española que los profesores chinos de español habían utilizado como muestras

[10] *Cf.* Enrique Ballón Aguirre, "La semiótica en el Perú", *Apuntes*, año VI, núm. 11, 1981, Lima, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, pp. 39-59.

de discurso en esta lengua -novelas de fines del siglo XIX y comienzos del XX- daban una imagen falseada de la práctica de la lengua, sobre todo del castellano de América Latina que era su preocupación fundamental.

Enfrentando al problema, se me ocurrió utilizar los textos de la literatura oral peruana tomados de los campesinos castellano hablantes. Muy pronto los alumnos mostraron su identificación con estos textos de literatura oral campesina que los remitía a su propia experiencia vital y les permitía compararla con el de un grupo social que, en principio, no tenía compatibilidad alguna con ellos. Este incentivo hizo que los mismos alumnos me solicitaran hacer sus deberes de composición, tomando como temas los relatos orales que de niños o adolescentes habían oído a sus abuelos y padres. Está de más decir que no sólo resolví en parte el problema de desencadenar la competencia discursiva de los alumnos sino que obtuve de fuente directa una buena muestra de etnoliteratura china.

Además de eliminar las barras de cesura fonológica, también se evitó la demarcación frasal y se les sustituyó por una segmentación en secuencias discursivas que tuvo la ventaja de permitir trabajar con volúmenes semánticos mayores. Cuando fue necesario explicar algún problema gramatical de detalle, se optó por trabajar con enunciados-lexías sin extraerlos de su propio contexto, esto es, la secuencia a la que pertenecían. Así, poco a poco los alumnos fueron adentrándose y conociendo los valores semánticos propios de la cultura en la cual era funcional esa lengua, lo que hasta entonces había requerido de ellos un gran esfuerzo de abstracción e imaginación.

En los años posteriores el profesor que me sustituyó extendió su propedéutica en la enseñanza del castellano incluyendo otras formas de la literatura oral como leyendas, fábulas y míticos que han abierto una ancha vía de intercomprensión entre la cultura china y la peruana. El doctor Dañino, quien ha profundizado en estos años sus conocimienos de la lengua china, al grado de hablarla y escribirla correctamente, está preparando un manual en el que se incluyen ejemplos de este tipo de discursos donde dos culturas alejadas con la mayor distancia imaginable -Perú y China están en la antípoda- pueden dialogar y hacerse inteligibles una a la otra a través del aprendizaje de la lengua extranjera.

El enfoque principal, en este caso, ha sido poner el acento no en una explicación morfosintáctica de la gramática, sino más bien semántica. Combinando ambas pero a partir del examen de los constituyentes semánticos, se ha cubierto el campo de los valores de

culturas contenidos en las lenguas puestas en comparación; esta dimensión resulta sumamente atractiva para el alumnado, quien encuentra entonces una magnitud distinta a su labor de aprendizaje y, por cierto, un interés suplementario al motivarlo por ahondar los aspectos de historia, arqueología, geografía, modos de vida, etcétera, del pueblo que habla la lengua estudiada.

Ciertamente los temas expuestos son asunto que requiere de un vasto análisis y debate. Nuestro propósito ha sido simplemente señalar algún camino por donde podrían plantearse las dificultades y su posible resolución. La experiencia conjunta de los profesores de lenguas extranjeras que impartirán su enseñanza con textos de etnoliteratura permitirá, en los próximos años, constituir un *corpus* adecuado para este fin específico: la enseñanza de lenguas extranjeras.

PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN LA INVESTIGACIÓN EN LITERATURA COMPARADA HISPANOAMERICANO-FRANCESA

Por Ignacio ZULETA *

La presente exposición tiene por objeto poner a discusión ante los participantes de este Coloquio, dos órdenes de reflexiones acerca del título: 1º un orden que roza los aspectos disciplinarios y metodológicos; 2º, un orden que afecta directamente al diseño de un campo de trabajo que se propone como el propio de la labor futura en el área de la literatura comparada hispanoamericano-francesa.

I. LA DISCIPLINA, EL MÉTODO

Lejos de pretender aquí una definición, y menos aún una defensa de la literatura comparada o comparatística, es necesario abordar el modo de enfoque que ella acomete sobre la realidad de los objetos textuales (y culturales en general), de modo de poner en claro ante los colegas de otras áreas la pertinencia de este tratamiento. Ya se ha dicho, y con razón, que la realidad de la literatura nace de la intertextualidad, es decir de la relación mutua de entidades textuales que encarnan, al modo de personalidades humanas, *identidades irreductibles y dialogales*. Es obvio afirmarlo, aunque el ejercicio tradicional de la crítica parece huir de esa constatación: el texto es el "otro" del lector, perfilado entre "los otros" que son los demás textos de la serie cultural propia, estando cada uno de los términos abierto a la posibilidad dialogal que revela su instalación en un contexto.

A esta intersubjetividad radical se agrega, en el caso de la expresión poética de Hispanoamérica, un rasgo de constitución histórica. Ella nace como la manifestación en tierras americanas de una

* Universidad de Mar del Plata, Argentina.

frontera (la frontera del Atlántico)[1] del Occidente europeo que se proyecta planetariamente desde el siglo XV y que tiene como ingrediente esencial de su formalidad al *mestizaje*. Este fenómeno, apertura nueva en la autocontemplación de las culturas europeas y en las iletradas de la América precolombina, estatuye un modo de existencia de la vida intelectual, y dentro de ella, de la expresión poética, que reúne dos condiciones: en primer lugar, se trata de una *existencia histórica* de sus textos, dicho esto en el sentido de que ella nace como fruto de una fusión conflictiva de efectos no resueltos a casi medio milenio del primer encuentro. Tal experiencia, en efecto, no hunde sus raíces en un pasado nebuloso sino que nace transparente (al menos en sus factores constituyentes) a la mirada del analista.

La segunda condición es *la mixtura* misma de que se conforma esa experiencia: mixtura de temas y géneros, de estilos y retóricas, de modos de producción y de recepción textuales. La realidad de América en confluencia con formas de una tradición ajena no es sólo un hecho puntual (y germinal) sino que es un proceso que acompaña a toda su historia hasta nuestros días.

Por ello, una perspectiva disciplinaria como la aportada por la literatura comparada pareciera singularmente llamada a abordar este tipo de expresión. Aquí puede señalarse nuevamente esa paradoja según la cual los estudios comparados no se han desarrollado en Hispanoamérica con el vigor disciplinario que pareciera convocar un objeto de sus características. La respuesta podría formularse de este modo: el desarrollo de la literatura comparada en los países europeos y anglosajones ha sido posible por un esfuerzo de esas culturas por vencer su provincianismo para buscar lo otro y ajeno, lo diferente, fruto de lo cual ha resultado un *paradigma* de constitución emergente hacia la segunda mitad del siglo XX.

La tradición de la crítica literaria hispanoamericana, en los casos en que se ha planteado con profundidad la labor hermenéutica, ha transcurrido, *avant la lettre*, por los caminos de ese paradigma, es decir, por ejemplo, por la aceptación de la discusión de lo otro y ajeno, de lo diferente, que ha reconocido desde siempre como factor constituyente de su objeto de trabajo. En el orden de la percepción internacional de la disciplina, además, el aporte de la crítica hispanoamericana a la literatura comparada es altamente significativo. Sólo la situación débil de nuestros sistemas culturales y nuestras

[1] Ver el desarrollo de este concepto en Hernández Sánchez-Barba, 1978 (cap. I), y Paz, 1981 (primera parte).

instituciones ha impedido la incorporación de su haber histórico a los sofisticados registros de la bibliografía internacional. Cabe como ejemplo, la bibliografía clásica de Baldensperger & Friedrich y su desconocimiento de esta tradición.

La incorporación de los especialistas del área hispanoamericana a la formalidad de la comparatística internacional es lenta y paulatina en las dos últimas décadas y ha acompañado a la consolidación lenta de las instituciones que acogen sus actividades (Dornheim, 1978 y 1981). Su aporte a la disciplina, por la peculiaridad del objeto de estudio, incorpora, asimismo, una nueva posibilidad que se une al paradigma dominante en nuestra década y que como toda transformación científica opera por *un ensanchamiento y profundización -es decir, por la invención racional- del campo de trabajo*. Acaso ésta sea una nueva etapa dentro de ese proceso general de mestizaje, ahora en el campo epistemológico y científico, si es verdad que el abordaje de la expresión literaria de Hispanoamérica desde la perspectiva de la literatura comparada está llamado a transformar el paradigma de la disciplina.

Descendiendo un grado más a la materia de este encuentro es inevitable la mención de la tradición inmediata de la disciplina, la cual ha sido objeto de algunas reseñas como las de Nicolás Dornheim para la tradición argentina en algunos períodos. Pero el aporte de mayor significación a su discusión y examen lo ha formulado Daniel-Henri Pageaux, labor cuyo testimonio parcial obra en su trabajo "Temas comparatistas para Hispanoamérica: I" (1983b). Este documento, de edición reciente, constituye el primer intento sistemático de reducir a una cifra rigurosa el haz de cuestiones que debe afrontar la literatura comparada ante la expresión literaria hispanoamericana. La discusión del *Programa Pageaux* (PP) debe probar su solvencia epistemológica, examinar su viabilidad y debatir, por último, los mecanismos para su corrección y eventual puesta en marcha, si se avanzase hasta este extremo de acción.

El Programa Pageaux propone cuatro tareas principales para un estudio de la literatura hispanoamericana desde el punto de vista de la literatura comparada:

1. El examen del proceso histórico-cultural de Hispanomérica.
2. El estudio de las zonas culturales y de los focos de intercambio.
3. La elaboración de un temario comparatístico (que ensaya en las páginas 189-190 de su trabajo).
4. La posibilidad de aplicación del programa comparatístico de

la escuela contemporánea francesa como catalizador, cuando menos, de impulsos.

Los dos primeros puntos del programa son, probablemente, aquellos a los cuales la tradición erudita ha aportado mayores perspectivas. Un examen como el propuesto constituye el tronco de las preocupaciones de los hispanoamericanistas de varias disciplinas: el proceso histórico-cultural es y será cuestión recurrente desde que es responsabilidad de cada especialista y de cada generación. Sobre las "zonas" (punto 2) es posible avanzar algún tipo de acuerdo más generalizado: la confección de un *mapa* de regiones culturales y de focos de intercambio es una de las tareas de la literatura comparada que, respecto de la realidad hispanoamericana, se ha propuesto en varias oportunidades, pero sin el rigor que requiere el trabajo de la disciplina al presente. Tarea previa a la confección de dicho mapa es el diagnóstico de las zonas problemáticas para la interpretación de la expresión literaria y su sentido. Enfocado el interés de nuestro encuentro, la discusión deberá perseguir la localización de los *factores elementales* de la constitución de las formas de la expresión literaria americana en su compromiso con toda la gama de posibilidades de la experiencia *francesa* de sus agentes.

El resultado de dicha labor permitirá poseer un panorama de las zonas de *frontera* (es decir de encuentro e interacción), requisito para acometer el tercer punto del Programa Pageaux: la elaboración del programa comparatístico que permita avanzar un puñado de problemas a resolver en la disciplina desde el interés doble de: a) las conjeturas de los estudiosos; b) el paradigma de la crítica literaria en su articulación literatura comparada.

El cuarto punto del programa Pageaux se refiere a la posibilidad de aprovechar la experiencia de los colegas franceses pertenecientes al espacio francés, como forma de contar con un testigo y un catalizador de las inquietudes. Esa experiencia, rica en sugerencias e incitaciones, a veces ejemplares para los estudiosos,[2] no es transferible sin discusión, habida cuenta de las diferencias que unen y separan a los conjuntos culturales y científicos americano y francés, respectivamente.

En primer lugar, y el propio autor lo manifiesta en los funda-

[2] Un panorama actual puede verse en Pageaux, 1983a. Para el estado de los estudios ibero-franceses en Francia, v. Mimoso Ruiz, 1983. Una experiencia adyacente, pero que ilustra sobre algunos ángulos interdisciplinarios, provee el Coloquio AA.VV., 1978.

mentos de su programa, la apertura a lo extranjero ha sido un logro de la crítica francesa que, si bien recoge una tradición secular, muy costosamente consigue romper con el eurocentrismo de la ciencia. Esa apertura, en cambio, bajo formas que van desde la simple influencia hasta el mimetismo consciente, es constituyente intrínseco de la conciencia crítica americana. En segundo lugar, la entidad y la tradición de cada país condiciona o determina *ángulos de interés* muchas veces irreductibles. En este sentido, una reunión como esta rendirá frutos en el esclarecimiento de la naturaleza y límites de esos ángulos de interés, lo cual permitirá la reformulación de las herramientas para un diálogo intercultural en el campo de la ciencia. Los especialistas franceses y los hispanoamericanos necesitan ese esclarecimiento mutuo una vez que se haya acordado acerca de la pertinencia de un campo hispanoamericano-francés en el trabajo comparatístico.

Sus diferencias, más que alejar las posiciones, permiten el enriquecimiento de las perspectivas particulares en el diálogo en torno a zonas de frontera de atracción común. Nuestros sistemas culturales, por su parte, agregan factores de diferenciación que deben mencionarse so riesgo de amputar un sector de nuestro quehacer: por un lado, la debilidad estructural de nuestras instituciones y nuestro sistema científico dificulta la tarea común; la ausencia de mecanismos de comunicación fluida y de difusión del patrimonio impide contar con eficacia con los resultados de la labor común. Por otro lado, la posición de los países de Hispanoamérica en un lugar marginal respecto de los llamados países centrales produce frecuentemente una proyección en un solo sentido de imágenes y cuestiones ajenas a la problemática propia de cada término de la relación, con la consecuente distorsión y la nueva caída en la incomprensión.

II. APORTES AL DISEÑO DEL CAMPO DE TRABAJO

El debate sobre el Programa Pageaux, que propongo se prolongue en la sesión de discusión, tiene, como se ha dicho, su punto de apoyo en los puntos 2 y 3. El desarrollo sumario de tres áreas problemáticas de nuestra historia cultural permitirá ofrecer a los asistentes un avance sobre propuestas que se consideran centrales en el campo de trabajo de la literatura comparada hispanoamericano-francesa.

1. *El romanticismo*

En la comunidad de especialistas se ha venido insistiendo desde hace un par de décadas en la necesidad de la reinterpretación del movimiento romántico europeo, labor que está en marcha y que ha permitido contar con un haz de cuestiones que permiten reinterpretar el romanticismo hispánico y en particular el modo de su instalación en Hispanoamérica. Una visión revisada del movimiento hace radicar sus elementos definitorios en un orden filosófico: el que afirma que su núcleo reside en una suerte de contestación desde el poeta y la obra de arte de una imagen de la realidad total, de la cultura y de la sociedad.[3] Como fruto del sentimiento de alienación producido por la experiencia de vivir en un mundo desligado de la trascendencia, inexplicable por las categorías de una razón victoriosa, mueve a los primeros románticos europeos a los gestos tópicos de exaltación de la individualidad, que van desde la cancelación de toda jerarquía o patrón de estilo, hasta el exorcismo de la alienación mediante la cultura y la historia.[4] De allí el interés de los románticos de la primera hora por una versión del pasado que ofrezca, no ya modelos ejemplares que a modo de un telón de fondo animan ideas permanentes, sino la médula de la particularidad. La particularidad del pasado, accesible por la ciencia histórica, es la vía para encontrar en esa instancia imginaria (el pasado) una suerte de ensayo o escorzo de lo que hoy se vive. Esta consideración organicista de la historia justifica las actitudes de rebeldía (la asunción del actirol del poeta bohemio, por ejemplo) como una función social en un medio contemporáneo que desconoce al individuo.[5]

Esta consideración del romanticismo abre posibilidades de reinterpretación del movimiento en su articulación americana (e hispánica en general, pudiera agregarse). La tradición erudita acerca del tema no ha superado la incoherencia de su exposición estándar: el movimiento de la rebeldía antimoderna aparece en Hispanoamérica como el movimiento cívico que se compromete con las transformaciones sociales, como una suerte de prolongación en el siglo XIX de las pulsiones reformistas del XVIII (Kahiluoto Rodak, 1980) que pone en cuestión el hecho mismo de que se hable de "roman-

[3] Sobre esto, v. la visión de Peckham, 1951 y 1970.
[4] V. Peckham, 1971 y Zuleta, 1984a.
[5] V. Peckham, 1974. Una visión sumaria desde el ángulo historiográfico ofrece Heer, 1964 (Caps. 2, 3 4 y 7).

ticismo americano" como movimiento reductible a un movimiento internacional.

Una visión revisada de la cuestión, revela un efecto de recepción de temas y estilos provenientes del romanticismo europeo y, particularmente, del romanticismo francés, sobre la literatura española e hispanoamericana, que lejos de producir una revolución de las formas y de la función de la literatura, prolonga los efectos del reformismo dieciochesco cuya consumación ocupará buena parte del siglo XIX americano, por la necesidad planteada por la empresa de la "organización" de las repúblicas americanas independientes.[6]

El romanticismo que da el nombre al periodo sería el fruto del influjo retórico y estilístico por obra de los agentes de cosmopolitismo identificados por la bibliografía, lejanamente reductible al romanticismo europeo. La revisión que se propone deberá plantear una nueva cronología y una nueva periodización de la literatura del siglo XIX, que abandone el hábito convencional de afirmar el "atraso" americano en la reproducción de los movimientos europeos. Este cuestionamiento de las periodizaciones eurocentristas persigue cancelar los efectos de los prejuicios que oscurecen y confunden la interpretación de la serie histórica americana.[7] Una reflexión sobre el paradigma de interpretación del romanticismo político y literario del Río de la Plata permitiría, por ejemplo, elucidar este problema con perfiles de rotunda modificación de una "versión" que queda desmentida por los elementos testimoniales[8] que permiten abonar esta hipótesis, formulada con una terminología de mínima: la que afirma *la inexistencia* de un conjunto cultural "romanticismo" reductible *sin más* al romanticismo internacional europeo.

2. *El fin de siglo*

El periodo de fin de siglo (1880-1910) parece ser aquel acerca del cual la comunidad de especialistas en literatura hispánica ha aportado en el último cuarto de siglo el número más elevado de aproximaciones críticas. La riqueza de las manifestaciones de la época que compromete a ese conjunto cultural de fin de siglo (en Hispanoamérica y en España), ha convocado el interés de los es-

[6] Ya Alberini /1930/ había señalado la ausencia del "puro ímpetu espiritual" en los románticos argentinos. Véase una advertencia sobre el particular en la obra fundamental de Carilla, 1975 (I, cap. III).

[7] Sobre el tema de las periodizaciones, v. Weinberg, 1982; en el campo literario, v. Puccini, 1976.

[8] V. el avance sobre el tema que hace Weinberg, 1980.

tudiosos sin que parezca, sin embargo, que haya llegado el momento de una síntesis teórica que revele el sentido del periodo como momento germinal de la expresión continental del siglo XX. El movimiento modernista, por ejemplo, ha sido estudiado al detalle en sus manifestaciones centrales, pero el *qué* del modernismo, su poética y el sentido histórico de esa poética en relación con las literaturas hispánicas y no hispánicas, no ha sido aún objeto de un discurso que esté a la altura con que procede la crítica contemporánea en general y la comparatística en particular.

La experiencia del suscrito en este campo de investigación permitirá en el debate ampliar algunos ángulos de visión sobre esta cuestión que a nuestro juicio quedan oscurecidos y carentes de atención crítica sólida. En particular, y por la naturaleza institucional de este Coloquio, considero importante señalar los problemas que presenta el estudio de las relaciones entre la cultura hispanoamericana y la francesa en el periodo del fin de siglo hispanoamericano.

La tradición erudita ha afirmado con una exagerada confianza (que la inercia de los críticos y los manuales parecen prolongar en la bibliografía corriente) que el modernismo hispánico no fue otra cosa que un capítulo de la historia del mimetismo americano, en este caso aplicado a la recepción ingenua del simbolismo francés. Casi no hay título de la bibliografía del periodo que no haga un catálogo de lecturas de parnasianos y simbolistas franceses efectuadas por los modernistas, y que no se sienta obligado a hacer una sumaria presentación de la poética de ambos movimientos franceses, y de la cual se deduce la poética del modernismo hispanoamericano. Sólo a partir de una revisión de los factores formativos de la literatura hispánica de fin de siglo ha sido posible avanzar, fragmentariamente es verdad, sobre una poética no reductiva del modernismo, y aún no ha sido modificado el paradigma interretativo que aquí se critica.[9]

Obras como las de Marie-Josèphe Faurie /1966/, Liliana Samurovic-Pavlovic /1969/, Pierina L. Moreau /1972/, Sylvia Molloy /1972/, sobre las relaciones entre las literaturas francesa e hispanoamericana han permitido alumbrar los testimonios de la recepción del influjo de una literatura como la del simbolismo internacional (para adoptar la terminología de Anna Balakian/1977/) desde un ángulo ausente hoy en el discurso crítico: el examen del programa

[9] He tratado estos temas en Zuleta, 1977, 1979-1980, 1983 y 1984b.

poético del modernismo desde la experiencia francesa de sus agentes, verificada desde múltiples ángulos, que van desde la lectura de obras francesas hasta la residencia parisina de unos y otros. Una reinterpretación de la cuestión ha sido posible a partir de la difusión de una categoría de época como la ya citada de Anna Balakian (el "simbolismo internacional"), utilizada con provecho por Grass y Risley en su volumen colectivo *Waiting for Pegasus* /1979/, y por la experiencia de la crítica acerca del modernismo en el espacio español en particular sobre las relaciones entre poetas francesas y poetas españoles (Ferreres, 1975 y Gayton, 1975).

El esclarecimiento de las instancias centrales de la poética del modernismo se resiente por una falencia generalizada de los estudios clásicos y que consiste en el escaso desarrollo de dos áreas que deberán atraer a los especialistas: el de la prosa de ficción y el del ensayo y el artículo periodístico. Estas áreas, en estado germinal de estudio, requieren una aproximación documental dificultosa por la dispersión del *corpus*, cuya recomposición urge dado que no es una confianza exagerada pensar que del desarrollo estas nuevas líneas de trabajo será posible una ampliación y una profundización del campo de estudio hacia nuevas fronteras. Por una parte, es la condición para abordar el tema del diseño de los sistemas culturales y el juego de las hegemonías al que han contribuido Rama /1970/ y Gutiérrez Girardot /1983/ con perspectivas poco aprovechadas. Por otra parte, permitirán desde el análisis de lo anterior proyectar la interpretación poética del modernismo a otros ámbitos que interesan a la comparatística, como son las relaciones entre esa poética y el terreno de la acción pública.

Este último tema ha sido mencionado con frecuencia en la bibliografía, a partir de las identidades localizadas entre manifestaciones del neoespiritualismo contemporáneo al modernismo y que se manifestó en algunos movimientos políticos finiseculares como el radicalismo argentino (de influjo principalmente krausista español) o el aprismo peruano. No cabe duda de que el signo que en lo poético significó el modernismo como oposición o alternativa renovadora de ciertas tendencias del positivismo hacia el fin del siglo, tuvo un correlato en el campo de las ideas políticas y sociales del siglo naciente, de sentido superador. Un examen de estas manifestaciones en el ensayo y el periodismo, y en el orden de la praxis política a partir de los conflictos sociales y el nacimiento de los agrupamientos anarquistas y socialistas en América, mostrará las re-

laciones que existen entre la escritura artística (la actitud del escritor finisecular frente a su obra y frente a su sociedad, del lector ante la obra literaria y su articulación en el campo crítico) y la política del momento.

Un aspecto lateral de este fenómeno, y que tiene directa relación con el estudio comparado de las manifestaciones estéticas y las manifestaciones políticas (tanto en América como en España), lo constituye la proyección del neoespiritualismo francés, reseñado para América por las plumas periodísticas de Darío, Ricardo Rojas, Gómez Carrillo y otros,[10] y cuyas consecuencias no han sido incorporadas a la interpretación del periodo.

No me ocuparé aquí de reseñar el interés que tiene para este campo el estudio de la radicación de autores finiseculares en Francia desde finales del siglo XIX. Este hecho ha sido reseñado abundantemente en relaciones parciales que revelan la generalización de esta experiencia desde varias décadas atrás, y, más concretamente, desde la constitución de París como centro de las letras y las ideas contemporáneas y hasta, por lo menos, la Primera Guerra Mundial. La advertencia metodológica que debe formularse aquí es la misma que se ha hecho en la primera parte de esta exposición, es decir la que afirma la necesidad de superar el planteo de la proyección de influencias para ahondar en las instancias de la experiencia francesa de los agentes de la vida intelectual, de modo de poner en evidencia la modalidad de construcción de imágenes culturales que habrán de revertir sobre los procesos culturales con efectos inconfundiblemente ligados a aquellas experiencias.[11]

3. *El siglo XX: exiliados, extrañados y extraterritoriales*

El mismo tipo de aproximación es válido para el estudio de la tercera zona problemática que se propone aquí para la investigación desde el ángulo de las relaciones hispanoamericano-francesas. Se trata de la experiencia tópica del intelectual americano en Francia, que vive desde tres modos radicalmente diversos y desde tres actitudes que determinan instancias textuales que emergen de aquellos modos.

[10] Ver, como testimonio de interés central, la encuesta del *Mercure de France* (Frederic Charpin, 1907) en la que responden sobre el tema intelectuales de América y Europa de las más variadas extracciones ideológicas y corrientes estéticas.

[11] Sobre este tema, y desde el ángulo de la metodología, v. Pageaux, 1981.

El caso de la literatura del *exilio* requiere un enfoque integral de orden sociológico acerca de la cuestión del exilio y sus proyecciones de orden social, psicológico y ético, además del orden histórico-político. La experiencia tópica del exilio francés (predominantemente parisiense) recupera pulsiones que vienen de épocas anteriores y que destacan la peculiar textura cívica de Francia como patria de exiliados. La confección de un catálogo de exiliados, de sus publicaciones, sus sistemas de difusión, sus relaciones con Francia y sus países de origen, de su resolución de los problemas de la instalación idiomática, constituye un primer empeño de orden documental imprescindible para abordar este primer modo de vivencia.

Lo mismo ocurre -en cuanto necesidad de relevamiento documental- con el caso de los *extrañados*, donde cabe articular el tipo del extraterritorial. En el primer caso, la residencia parisina es una solución biográfica electiva y que supone la preservación de unos lazos de unión con el país de origen, para el cual y sobre el cual se escribe, sin que se manifieste la voluntad de inserción en el sistema cultural del país que lo recibe. El caso de Julio Cortázar ilustra este primer caso, como en la literatura finisecular pudo encarnarlo un Enrique Gómez Carrillo. El segundo caso de articulación es el del *extraterritorial*, que, como en el caso de Héctor Biacciotti, produce su obra en lengua española y en lengua francesa, convirtiendo su obra en un objeto de la cultura que pertenece, con plenos derechos en razón de su instalación idiomática y de su circuito de producción-recepción, al sistema francés.

Esta distinción en tres modos de vivencia del intelectual americano en Francia es perceptible desde los orígenes de las relaciones culturales entre Hispanoamérica y Francia, y se vuelve una experiencia tópica en el siglo XX, a partir de la intercomunicación y la agudización, contemporánea, de los conflictos políticos de las repúblicas hispanoamericanas. La generación de imágenes de ida y vuelta (imágenes de América en Francia, de Francia en América) que se opera como consecuencia de esta experiencia, por obra de una mecánica sociocultural que está por estudiarse, tiende a ocupar un espacio cada vez más importante en la constitución de las representaciones estéticas de los textos de autores comprometidos en esta experiencia. Un examen del mecanismo de formación de estas representaciones desde este ángulo de visión será posible con el asedio a la cuestión que aquí se presenta.

III. CONCLUSIÓN

Esta reseña sumaria, que en el estado que se presenta sólo aspira a motivar el debate con los participantes de este Coloquio, ha pretendido plantear las bases de una relación que se desea vigorosa y fructífera entre las comunidades de investigadores de Francia y de Hispanoamérica. Se la desea así porque existe en todos nosotros (y creo expresar un pensamiento común a todos los presentes) una conciencia de la necesidad de superar el malentendido que ha parecido signar la interpretación de las relaciones entre nuestros universos culturales, malentendido que testimonia la labor de muchos de los presentes, y que habrá de ser efectivamente olvidado por una labor crítica que es impostergable tanto por razones intelectuales como por razones éticas.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (1978), *Interferences: Témoinages littéraires et étude des civilisations /Colloque 4.III.1978/* (París: Institut de Recheche sur les Civilisations de l'Occidente Moderne -Université de París- Sorbonne).

ALBERTINI, Coroliano (1930), "La filosofía alemana en la Argentina", in: C.A., *Problemas de historia de las ideas filosóficas en la Argentina*, ed. N. Rodríguez Bustamante y R. Agoglia (La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1966), pp. 64-66.

CARILLA, Emilio (1975), *El romanticismo en la América Hispánica*, 3ª ed. (Madrid: Gredos).

BALAKIAN, Anna (1977), *The Symbolist Movement: A critical Appraisal*, 2ª ed. (New York: New York University Press).

CHARPIN, Frédéric (ed.) (1907), "La question réligieuse: Enquête internationale", *Mercure de France*, vols. 66, 67 y 68, Nos. 236-241.

DORNHEIM, Nicolás (1978), "La literatura comparada en la Argentina", *Boletín de Literatura Comparada*, III, 1-2, pp. 17-48.

—— (1981), "Pasado y presente de la literatura comparada en la Argentina", *Boletín de Literatura Comparada*, VI, pp. 67-78.

FAURIE, Marie-Josèphe (1966), *Le modernisme hispano-américaine et ses sources françaises* (Paris: Centre de Recherches de l'Institut d'Etudes Hispaniques).

FERRERES, Rafael (1975), *Verlaine y los modernistas españoles* (Madrid: Gredos).

GAYTON, Gillian (1975), *Manuel Machado y los poetas simbolistas franceses* (Valencia: Bello).

GRASS, R. y W. Risley (eds.) [1979], *Waiting for Pegasus: Studies on the Presence of Symbolism and Decadence in Hispanic Letters* (Macomb: Western Illinois University).

GUTIÉRREZ GIRARDOT, Rafael (1983), *Modernismo* (Barcelona: Montesinos).

HERR, Friedrich (1964), *Europa, madre de revoluciones, I*, trad. M. Troyano de los Rios (Madrid: Alianza, 1980).

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, Mario (1978), *Historia y literatura en Hispanoamérica: La versión intelectual de una experiencia* (Madrid: Fundación Juan March - Castalia).

KALIHUOTO RODAT, Eva, (1980), "From Enlightenment to *Romanticismo* in Spanish America: An Aesthetic Approach", *Hispanic Journal*, II, 1, pp. 1-16.

MIMOSO RUIZ, Duarte (1983), "Domains ibériques: Essai de synthèse sur les recherches en cours", in: Pageaux, 1983, pp. 337-350.

MOLLOY, Sylvia (1972), *La diffusion de la littérature hispano-américaine en France au* XX*e siècle* (Paris: P.U.F.).

MOREAU, Pierina L. (1972), *Leopoldo Lugones y el Simbolismo* (Buenos Aires: La Reja).

PAGEAUX, Daniel-Henri (1980), "Dix ans de recherches en littérature générale et comparée', *L'information littéraire*, 4.

—— (1981), "Une perspective d'étude en littérature comparée: L'imagerie culturelle", *Synthesis*, VIII, pp. 170-185.

—— (ed.) (1983a), *La recherche en littérature générale et comparée en France: Aspects et problemes* (Paris: S.F.L.G.C.),.

—— (1983b), "Temas comparatistas para Hispanoamérica: 1ª Parte", *RECIFS*, 6 (1984), pp. 171 230.

Paz, Octavio (1982), *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe* (Barcelona: Seix Barral).

PECKHAM, Morse (1951), "Towards a Theory of Romanticism", *PMLA*, LXVI, pp. 5-23.

—— (1970), "On Romanticism: Introduction", *Studies on Romanticism*, IX, 4, pp. 217-224.

—— (1971), "The Function of History in Nineteenth-Century European Culture", in: Peckham, 1970, pp. 32-29.

—— (1974), "Romanticism and Behavior", in: Peckham, 1976, pp. 3-31.

—— (1976), *Romanticism and Behavior: Collected Essays II* (Columbia, S.C.: University of South Carolina Press).

PUCCINI, Dario (1976), "Le rivendicazioni insinuanti del romanzo latinoamericano: Europa e América Latina", in: *La letteratura latino americana e la sua poblematica europea: Actas*, ed. E. Clementelli y V. Minardi (Roma: Istituto Italo-Latino Americano, 1978), pp. 119-126.

RAMA, Ángel (1970), *Rubén Darío y el modernismo: Circunstancia socio-económica de un arte americano* (Caracas: Ediciones de la Biblioteca-Universidad Central de Venezuela).

SAMUROVIC-PAVLOVIC, Liliana (1969), *Les lettres hispano-américaines au Mercure de France: 1897-1915* (París: Institut d'Études Hispaniques).

WEINBERG, Félix (1980), "El segundo grupo romántico en Buenos Aires: 1844-1852", in: *VI Congreso Internacional de Historia de América: Actas* (Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia), VI, pp. 479-497.

WEINBERG, Gregorio (1982), "Tiempo, destiempo y contratiempo", in: AA.VV., *De historia e historiadores: Homenaje a José Luis Romero* (México: Siglo XXI), pp. 41-66.

ZULETA, Ignacio (1977), "Aspectos metodológicos del estudio del modernismo", *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, LXXX, 2, pp. 321-334.

—— (1979-1980), "El fin del siglo en las letras hispánicas: Aportes y perspectivas", *Boletín de Literatura Comparada*, IV-V, pp. 1-26.

—— (ed.) (1983), *Rubén Darío: Prosas profanas y otros poemas* (Madrid, Castalia).

—— (1984a), "La escritura de la novela y la escritura de la historia: Cuestiones de método en textos hispanoamericanos", *RECIFS*, 6, pp. 151-159.

—— (1984b), "¿Modernismo argentino o modernismo en la Argentina?: Del '80 al '900", en prensa *Inter-American Review of Bibliography* (USA).

POUR UNE RELANCE DES ÉTUDES ENTRE FRANCOPHONIE & MONDE LATINO-AMÉRICAIN: PERSPECTIVES DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE COMPARÉE

Par Daniel-Henri PAGEAUX *

L'un des objectifs du colloque qui nous réunit est "l'identification des conditions ou des modalités d'un développement de la coopération interculturelle entre le monde francophone et le monde latino-américain". Cette coopération a déjà pour moi un visage, un contenu, un programme et une méthode de travail: il s'agit d'une discipline universitaire, inégalement implantée et développée dans les deux espaces culturels mentionnés, la littérature comparée.

Qu'on ne se méprenne pas sur le sens de cette déclaration qui pourra apparaître pour certains comme une intempestive profession de foi. Si la littérature comparée offre une problématique susceptible d'être reprise et approfondie avec profit par des chercheurs et des étudiants d'Afrique et d'Amérique, elle n'est pas pour autant exempte de défauts, de carences, de limitations qu'il conviendrait d'identifier et de combattre, si l'on entend proposer l'application et le développement d'un programme comparatiste aux littératures d'Afrique et d'Amérique et, plus spécialement, à la francophonie, l'hispanophonie et la lusophonie.

La relance que j'imagine et que je propose reste donc subordonnée à un impératif double: d'une part, il importe que les trois ensembles linguistiques et culturels que je viens d'énoncer s'ouvrent, plus nettement que par le passé, à des études relationnelles et interculturelles; d'autre part, la littérature comparée, telle qu'elle a été pratiquée jusqu'à présent en France, en Europe et dans certains pays (Amérique du Nord par exemple), doit s'intéresser, plus nettement qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent, aux dimensions culturelles des textes ou des faits littéraires qu'elle entend étudier.

Pour compléter cette introduction et pour justifier le contenu

* Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).

possible d'un programme comparatiste appliqué aux trois aires culturelles qui nous occupent, je souhaiterais indiquer quelques-uns des thèmes de recherches inscrits dans nos séminaires de recherches ou développés dans le cadre de notre Centre de recherches (CRECIF). Certains ont fait l'objet de publications. Je cite donc, sous forme de liste, d'inventaire, en précisant qu'il ne s'agit, dans mon esprit, que de donner des exemples, les travaux suivants: *Images et mythes d'Haïti (El reino de este mundo* de A. Carpentier, *La Tragédie du Roi Christophe* d'A. Césaire, *Iles de Tempête* de B. Dadié); *Espaces romanesques, espaces mythiques (Los Pasos Perdidos* de A. Carpentier, *Les Soleils des Indépendances* d'A. Kourouma et *Maira* de D. Ribeiro); L'Homme et la Ville (Bioy Casares, Jorge Amado et plusieurs romanciers africains francophones actuels à partir de la thèse de R. Chemain consacrée à ce thème); Ecrivains blancs et personnages noirs (Carpentier et Amado); le "modèle" de Garcia Marquez et le nouveau roman africain francophone: Sony Labou Tansi (influence des traductions en français de Garcia Marquez); Dictateurs d'Amériques et d'Afrique (étude thématique sur les caudillos, caciques et généraux dans les littératures hispaniques et francophones); Amérique latine/Europe: échanges, images (colloque international du CRECIF, 1984); Récit court, Novela corta, Short story: littératures des Amériques; Amériques, Espagne, Paris des années 30 (séminaire de J. Baldran); Temas comparatistas para Hispanoamérica (séminaire donné aux Universités de Mendoza et Mar del Plata et publié dans notre revue *Récifs*, 1985)... On le voit: les regroupements thématiques (au sens large du terme) ne manquent pas, non plus que ces études transversales grâce auxquelles il est possible de donner une dimension nouvelle aux échanges et à la création littéraires.

En avançant le nom de "littérature comparée" comme une réponse possible à nos interrogations, j'ai conscience d'avoir peut-être proposé à certains plus une interrogation qu'une véritable réponse. On n'échappe pas à l'éternelle question, plus ou moins ironique: Qu'est-ce que la littérature comparée?

Depuis plus d'un demi-siècle, la littérature comparée s'est constituée, en France tout au moins, non sans peine ni contestation, comme une problématique originale, privilégiant l'étude de la part d'étranger dans un texte ou dans une littérature, puis l'étude systématique de la dimension étrangère dans un ou plusieurs textes, une ou plusieurs littératures. C'est dire que la "comparaison" n'est jamais arbitraire ni mécanique et qu'elle signifie toujours mise en

rapport, mise en relation de deux séries de textes, de faits littéraires et culturels. Dans des perspectives d'études plus "générales" (littérature générale et comparée), il s'agit de regrouper des textes ou des faits de culture et d'essayer d'en dégager, dans une vue synthétique, ce que nous appellerons rapidement les éléments communs ou les différences, mais aussi les invariants ou les originalités: la problématique de l'unité *vs* diversité est bien au coeur des préoccupations comparatistes: c'est en cela d'ailleurs qu'elle intéresse au premier chef les littératures d'un ensemble continental tel que l'Amérique ou l'Afrique.

Si nous essayons de dépasser la définition toujours sommaire et insatisfaisante pour une discipline effectivement complexe et polymorphe, nous pourrions dire qu'il existe un véritable "territoire" du comparatisme littéraire. Le mot est pris à un ouvrage célèbre *(Le territoire de l'historien* d'E. Le Roy Ladurie), mais il est utile, parce qu'il permet en effet de prendre conscience des interrogations majeures qui composent ce champ de recherches original qu'est la littérature comparée.

Il est alors relativement aisé de dégager une demi-douzaine d'axes de recherches privilégiés, parce qu'ils ont constitué, depuis plusieurs générations de chercheurs, une véritable tradition d'études, laquelle, comme toute tradition, exige à la fois fidélité et non-conformisme, approfondissement et dépassement. Ces axes de recherche sont: l'étude théorique des mécanismes et des agents de relations interlittéraires, interculturelles (intermédiaires, revues, écoles, mouvements, etc...); la connaissance de l'étranger et la littérature de voyages; l'influence ou la réception de textes étrangers, de modèles étrangers dans une littérature donnée; la représentation de l'étranger (stéréotypes, images, représentations culturelles plus ou moins mythiques ou mythifiées); les motifs, les thèmes et les mythes comme matériaux et moyens de production littéraire et interculturelle; les traductions comme moyens d'échanges, de dialogues...

J'observe, au passage, qu'il ne s'agit certainement pas d'un hasard si plusieurs interventions de ce colloque sont consacrées à quelques-uns de ces grands thèmes (images, influences, traductions...). Elles révèlent à l'évidence qu'une réflexion sur le dialogue des cultures ne peut qu'emprunter les voies déjà tracées, avec plus ou moins de succès, par la littérature comparée.

Avec plus ou moins de succès et il est temps d'identifier les lacunes ou les insuffisances de la discipline. Celles-ci sont de deux ordres. Relevons d'abord le caractère profondément européo-cen-

triste de nombreuses études comparatistes, voire "européo-occidentaliste". Inutile ici de rappeler les combats d'Etiemble pour sortir la littérature comparée "à la française" ou occidentalisée de ses éternels champs de recherches triangulaires (France, Angleterre, Allemagne ou France, Angleterre, Italie). Etiemble s'est fait l'avocat des grandes littératures d'Orient ou d'Extrême-Orient, sans lesquelles en effet une réflexion vraiment "générale" sur la littérature n'est guère sérieuse. Mais il faut reconnaître qu'à l'heure actuelle ce programme exaltant ne peut être réalisé, par suite des choix linguistiques de nos étudiants. Je veux dire des choix imposés aux étudiants par les systèmes éducatifs et qui font de l'anglais la langue étrangère obligatoire. Il est pourtant une façon de tourner l'obstacle de l'européocentrisme, en restant dans le cadre des trois grandes langues européennes (français, espagnol, portugais) qui ont d'importantes expressions noneuropéennes. A condition d'être attentif aussi à la dimension culturelle inséparable de toute expression linguistique.

Nous touchons ici à la seconde insuffisance de la discipline et nous identifions un élément nécessaire, indispensable, non seulement pour la "relance" des études comparatistes que nous souhaitons, mais aussi pour le développement des études linguistiques: la prise en compte de la dimension culturelle, l'intégration des perspectives offertes par les sciences humaines, les sciences sociales dans des études linguistiques et littéraires. La littérature comparée a beaucoup trop sacrifié, jusqu'à présent, aux recherches textuelles et esthétiques. Face à la donnée incontournable du texte, face à la dimension esthétique de toute production écrite, lue, interprétée, il convient de promouvoir une problématique plus axée sur les dimensions historiques, sociales et culturelles de tout texte, de tout fait littéraire, de toute expression culturelle.

Le programme de littérature comparée que j'ai tenté d'esquisser en direction de l'Amérique hispanique (Temas comparatistas para Hispanoamérica) reposait sur une réflexion préalable concernant quatre données ou quatre dimensions: 1) l'examen du processus historique et culturel; 2) l'étude des zones et des foyers d'échanges; 3) l'élaboration d'une thématique de recherches; 4) l'application éventuelle du programme comparatiste élaboré en France ou dans divers pays de tradition comparatiste. J'ajoute quelques précisions et compléments pour éviter tout malentendu.

L'étude du processus historique et culturel peut paraître une évidence ou une généralité peu compromettante. Nous voulons simple-

ment indiquer qu'il n'est pas possible d'envisager une étude comparatiste, sans l'intégration de données explicatives fournies par l'histoire culturelle. Nous rejoignons d'ailleurs la remarque pénétrante d'Alfonso Reyes dans son *Fragmento sobre la interpretación de las letras iberoamericanas:*

> "La verdadera historia literaria de nuestros pueblos queda un poco más vinculada con su historia política y social de lo que ha podido acontecer en pueblos más viejos."

La remarque et la perspective d'études valent d'ailleurs pour les jeunes littératures d'Afrique, ainsi qu'on peut l'observer dans de nombreuses réflexions de chercheurs. Je me réfère en particulier à un récent colloque sur l'enseignement de la littérature à Brazzaville.

L'étude des zones et foyers d'échanges entend privilégier certaines régions du continent américain, voire certains trajets particuliers qui peuvent se dessiner entre diverses parties du même continent. Nul doute que le Rio de la Plata constitue une zone particulièrement riche si l'on tient compte des relations qui se sont nouées entre les deux capitales (Buenos Aires et Montevideo) et diverses cultures européennes. Nul doute également que l'espace caraïbe représente un microcosme particulièrement riche pour la recherche comparatiste étant donné la pluralité linguistique et culturelle de l'archipel. Il s'agit de relations ou de rapports de fait: la présence africaine aux Caraïbes est une donnée de l'histoire politique et culturelle.

Il est également possible de dépasser les relations dites de fait et d'envisager l'établissement de rapports comparatifs entre diverses zones continentales, à partir de l'idée —de l'hypothèse— d'une histoire, d'un processus historique, littéraire, culturel commun à ces diverses zones: c'est ainsi qu'on peut étudier —et cela a été fait avec efficacité et une rare pénétration— les "rapports" au sens large entre tel exemple de la littérature du Québec francophone et le Brésil. D'une façon générale, la littérature comparée appliquée à l'espace américain se doit de développer des études sur des relations intracontinentales, soit en mettant en rapport hispanophonie et lusophonie (deux ensembles qui pâtissent encore d'une mutuelle ignorance), soit en mettant en rapport diverses cultures de tradition hispanique que le processus historique et social a marqué différemment (en dépit d'une langue commune). C'est de la réalité de ces relations intracontinentales que peut naître un programme, une thématique de recherches comparatistes.

Bornons-nous à énumérer quelques exemples de recherches qui pourraient s'inscrire dans ce que nous nommons "thématique" comparatiste:

- survivances et variations des cultures autochtones: traditions indiennes du Canada, des Etats-Unis, d'Amérique hispanique et du Brésil: une étude proche de l'anthropologie, mais qui permettrait une meilleure évaluation des traditions populaires, de l'oralité;
- l'espace américain colonisé: cultures coloniales, production textuelle, genres dominants, comparaison entre les "baroques" coloniaux, les traditions poétiques;
- les prises de conscience "américaines" et les divers face-à-face entre colonie et métropole: Canada *vs* France et Angleterre; Etats-Unis *vs* Angleterre; Brésil *vs* Portugal; Amérique hispanique *vs* Espagne;
- les Lumières nord-américaines, brésiliennes et hispano-américaines; le libéralisme comme solution politique et littéraire; libéralismes et traditionalismes dans les Amériques;
- l'idée de République et sa réfraction dans les diverses cultures;
- l'espace américain comme thème littéraire, romanesque; l'opposition nature vs ville; la typologie littéraire: indiens, l'immigrant, le "blanc"; richesse et pauvreté;
- le catholicisme comme élément littéraire et idéologique;
- le "fantastique" comme élément de l'imaginaire américain: unité et variantes;
- les avant-gardes: le réflexe et le mouvement avant-gardiste comme réponse esthétique et sociale dans les littératures d'Amérique, etc...

Ces différents thèmes, ces différentes rubriques procèdent d'une vision à la fois unitaire (continentale) et particulière (dimension "nationale", tradition originale). Ils procèdent d'une intime liaison entre production littéraire et situation politico-culturelle. Ils permettent de mieux saisir le double mouvement unité vs diversité du continent américain.

A côté des relations intra-continentales, il existe également les relations inter-continentales qui doivent être abordées. Les relations entre Amérique(s) et Afrique sont évidentes: là encore, il s'agit de données de l'histoire. Mais il ne s'agit pas seulement d'étudier la présence de l'Afrique en Amérique, comme cela a pu être fait dans

un volume collectif publié par Siglo XXI et l'UNESCO. Il existe aussi ce que Max Henriquez Ureña appelait naguère "el retorno de los galeones", justifiant ainsi l'influence de l'Amérique hispanique sur l'Espagne; ou ce que Roberto Fernandez Retamar appelle "el regreso de los barcos negreros" et l'on découvre alors le cheminement littéraire qui d'Amérique nous mène à l'Afrique.

Ecartons le cas du Nigéria anglophone qui puise dans les cultures du Brésil de véritables éléments de ressourcement pour beaucoup de critiques et intellectuels. Songeons, par exemple, à l'influence du Cubain Nicolás Guillén sur l'Angolais Agostinho Neto; à l'influence du nouveau roman hispano-américain sur les romanciers africains francophones, des trajets qui, d'une manière symptomatique, ne passent plus prioritairement par l'Europe et parfois même sont dirigés plus ou moins ouvertement contre l'héritage littéraire et culturel d'Europe.

Parmi ces trajets qui font passer transversalement d'Amérique en Afrique, je voudrais proposer cette citation de l'Argentin Florencio Varela qui date de 1841 et qui est sans doute l'une des meilleures bases pour la compréhension et l'étude de l'émergence des jeunes littératures d'Afrique:

> Jamás una colonia tuvo ni tendrá literatura propia, porque no es propia la existencia de que goza y la literatura no es mas que una de las muchas fórmulas por que se expresan las condiciones y elementos de la vida social. El pensamiento del colono, lo mismo que sus brazos y su suelo, sólo producen para la metrópoli de quien recibe hábitos y leyes, preocupaciones y creencias. Si alguna luz le alumbra, es apenas el reflejo —pálido por muy brillante que sea— del gran luminar a quien sirve de satélite.

De la même façon que nous avons suggéré un programme d'études comparatistes appliqué au continent américain (et donc à ses rapports avec d'autres ensembles continentaux, l'Afrique en premier lieu), de la même façon le continent africain aurait tout intérêt à développer un programme comparatiste, à partir de certaines traditions nationales et des trois grandes langues de la colonisation (francophonie, anglophonie et lusophonie). Du point de vue qui nous occupe (comparatiste et élément de la francophonie) il nous semble que cet ensemble francophone pourrait utilement être désenclavé en s'ouvrant aux perspectives d'études anglophones et lusophones. Les études francophones en Afrique actuellement apparaissent comme singulièrement enfermées sur elles-mêmes, n'acceptant

que quelques prolongements factices qui s'inscrivent à l'intérieur même de l'espace francophone. On ne pourra guère indéfiniment "comparer", si tant est que le mot soit bien choisi, tel texte sénégalais et tel texte malien ou congolais. Il importe d'opérer une série de confrontations avec l'ensemble anglophone, extraordinairement riche et complexe, diversifié et aussi avec les traditions littéraires très originales des pays de langue portugaise.

Pour revenir au propos de notre colloque, il est sûr que la confrontation de certains classiques africains avec des textes hispaniques ou brésiliens peut offrir d'enrichissantes analyses et une meilleure compréhension de certains phénomènes poétiques et culturels. Une bonne partie de la "Weltliteratur" d'aujourd'hui et de demain sort d'Amérique latine et d'Afrique francophone, lusophone. Il est tout à fait possible d'envisager des études conjointes sur les deux continents, en essayant de dépasser l'hiatus chronologique des deux étapes de la colonisation. L'écrit et l'oral (ou l'inscription de l'oralité dans le texte écrit) constitue un premier problème commun qu'il s'agisse du XVIe siècle ou du nôtre. La littérature coloniale, l'imposition de modèles esthétiques et idéologiques est aussi un phénomène commun aux deux continents, de même que la prise de conscience hypothétique de l'indépendance, de même que le métissage littéraire et culturel ou que l'émergence de nouveaux modèles littéraires et culturels.

Cette communauté de problèmes nous amène à envisager, tout au moins dans une phase transitoire, la possible application d'un programme comparatiste, voire de certaines méthodes de travail mises au point soit en France soit dans des pays de tradition comparatiste, non dans l'on ne sait quel esprit néo-colonial à peine voilé, mal digéré, mais bien dans un esprit de coopération intellectuelle: voir jusqu'où et dans quelle mesure telle direction de travail est valable, applicable, opérationnelle dans un contexte américain ou africain. De toute manière, les cinq ou six grandes orientations de travail en littérature comparé telles que je les ai présentées, constituent un cadre authentiquement neutre: voyageurs, intermédiaires, traductions, réception, représentation de l'Autre, thèmes et mythes. Il y a là un champ de recherche qui permet d'accorder une autonomie et une cohérence à des disciplines qui sont en travaux qui tentent de se constituer en discipline.

Il en va tout autrement de l'approche méthodologique. Il serait tout à fait inacceptable de s'emparer de textes africains ou américains dans le seul but d'appliquer mécaniquement des perspectives d'ana-

lyse textuelle et esthétique. Là s'impose une nouvelle littérature comparée qui doit sans ambiguité mettre en avant deux principes fondamentaux: d'une part la relation complexe et non univoque ou unilatérale entre production textuelle et conjoncture historico-culturelle; d'autre part, le caractère faussement dialogique de tout échange littéraire de fait qui, parce qu'il est échange littéraire inscrit dans la conjoncture historique, donc culturelle, politique, est toujours et prioritairement l'expression, la manifestation d'un rapport de forces.

En dépassant la relation binaire entre deux textes souvent d'un même contexte culturel (européen) pour aborder l'étude de relations entre des ensembles culturels hétérogènes pour lesquels il n'existe pas l'équivalence simple et commode (état = nation = peuple = langue = culture) qui s'affirme encore dans de nombreux pays occidentaux ou européens, la littérature comparée définit des champs de recherches problématiques à partir d'espaces culturels plus ou moins dégagés d'une situation coloniale ou néo-coloniale pour lesquels l'expression littéraire excède toujours le champ strictement littéraire, au sens traditionnel et esthétique, formel du terme.

Ainsi s'impose l'étude des structures sociales, mais aussi mentales; l'étude des différents champs ou niveaux culturels qui constituent une nation ou un Etat dans son expression littéraire majoritaire ou dominante; l'étude des différentes expressions littéraires ou genres ou modèles dans leur hiérarchie théorique ou pratique (préceptes esthétiques vs pratiques du public lecteur); l'étude des modèles esthétiques et culturels, du ou des systèmes de valeurs ou idéologie, l'étude de phénomènes socio-culturels complexes tels que l'acculturation, la tranculturation, le racisme ou l'exotisme.

Cette nouvelle littérature comparée devrait permettre de reposer en termes nouveaux la notion de "civilisation littéraire", sorte de pendant et de complément à la "civilisation matérielle" des historiens, en particulier Fernand Braudel qui a popularisé la notion.

La civilisation littéraire à laquelle nous pensons et qui est en fait le nouveau champ de recherche pour une approche en littérature et en littérature comparée est un ensemble complexe, vivant, constitué de traditions littéraires inégalement actualisées (selon la vogue, le rayonnement de certains modèles au détriment d'autres). Elle est un ensemble hybride élaboré à partir d'éléments nationaux ou devenus tels et d'éléments allogènes (littérature dite "nationale" et emprunts étrangers). Elle est un ensemble flou faits d'oublis et de relectures, de polylectures (persistance de modèles anciens, disparitions épisodiques ou durables d'autres textes). Elle est un ensemble de textes

canoniques, canonisés et de littératures marginales, populaires, marginalisées, de "contre-littératures" comme on a pu la dire. Elle n'est pas seulement un ensemble de textes, mais un moment de l'histoire culturelle et une institution sociale comme d'autres. Elle est un ensemble qui a toujours tendance à l'homogénéité, à la clôture, mais aussi au-delà de l'unité, qui a toujours tendance à sécréter la diversité, par les échanges, les emprunts, les contre-modèles, les volontés individuelles d'écrivains face à l'idéologie unificatrice et homogénéisante.

Cette civilisation littéraire est donc le nouveau champ d'interrogations à partir duquel il serait possible de reposer de nouveaux questionnements aux productions littéraires, singulièrement celles d'Amérique et d'Afrique. Mais cette civilisation littéraire n'est pas seulement une notion ou un concept opératoire. Elle est en fait l'élément constitutif à partir duquel s'élabore ce que l'anthropologue Claude Lévi-Strauss nommait "civilisation mondiale", de la même façon que les différentes traditions littéraires peuvent concourir à l'élaboration d'une "Weltliteratur" au sens où l'entendait Goethe au soir de sa vie.

Cependant Claude Lévi-Strauss observait, à la fin de *Race et Histoire*, que la notion de civilisation mondiale est une "forme creuse". Pour remplir cette forme, pour donner corps à cet ensemble et cesser d'un faire un simple mirage intellectuel, Lévi-Strauss proposait une redéfinition de cette notion: "La civilisation mondiale ne saurait être autre chose que la coalition à l'échelle mondiale de cultures préservant chacune son originalité".

Il n'est pas, à mes yeux, de meilleure définition du champ de recherche théorique dans lequel la littérature comparée peut et doit agir. La relation, le rapport ne doivent pas estomper l'originalité. Le comparatiste, dans ces conditions, doit se tenir à la croisée de phénomènes opposés et complémentaires qui s'appellent unité-diversité, nationalisme-continentalisme, ressemblance-différence, tradition-innovation, conscience nationale et dimension cosmopolite. Si telle est bien la position théorique du comparatiste, il vaut la peine de l'introduire dans "Nuestra América" et aussi dans "Nuestra Africa" pour de nouvelles formulations de problèmes et de nouvelles lectures: Nuestra Africa, nuestra América, pero "revisitadas"...

SESIÓN VI

Jueves 18 de abril de 1985

QUÉBEC-BRÉSIL: DE L'AILLEURISME AU COMPARATISME (PROBLÈMES D'HISTORIOGRAPHIE LITTÉRAIRE COMPARÉE)

Par Bernard ANDRÈS *

Je ne prétends pas ici dresser le bilan des études latino-américaines ou même seulement brésiliennes au Québec. Sont-elles assez développées ou diffusées pour que l'on puisse déjà en dégager les orientations? Les programmes de l'Université Laval, à Québec, et des universités à Montréal (y compris en littératures comparées) tournent surtout autour de quelques chercheurs ou équipes, et touchent encore un nombre modeste d'étudiants en regard des autres programmes de lettres. A l'UQAM où je travaille, le programme de baccalauréat en études littéraires n'offre que deux cours en littérature latino-américaine: l'un récemment créé, conçu comme un cours d'introduction à ces littératures et l'autre plus ancien, sur Borgès. Ce cours créé par mon collègue Gilles Thérien (dont le doctorat porte sur l'auteur de *l'Aleph*), se donne régulièrement depuis une quinzaine d'années, notamment par Javier Garcia-Mendez dont j'ai dirigé la maîtrise sur Marquez. Au niveau des revues culturelles, certains numéros ont porté sur les littératures ou des auteurs latino-américains. Parmi les plus récentes, signalons le numéro de *Dérives* consacré à la nouvelle brésilienne.[1] *Études littéraires* publiait en 1983 un numéro intitulé «Regards du Brésil sur la littérature du Québec».[2] A *Voix et Images*, en 1982, on trouvait une étude sur Anne Hébert de Lilian Pestre de Almeida (qui est correspondante brésilienne de notre revue).[3] *Possibles*, enfin, dans son numéro sur "L'Amérique ina-

* Université du Québec à Montréal.

[1] *Dérives*, Montréal, nº 37-38-39 (1983), sur la nouvelle brésilienne. Voir aussi le nº 28 (1981) sur le Salvador, et le nº 9 (1977) sur le Chili.

[2] *Études littéraires*, Québec, volume 16, nº 2, août 1983. Voir aussi le numéro double de 1975: "Littérature québécoise et américaine: La théorie littéraire dans le monde hispanique".

[3] *Voix et Images*, Montréal, printemps 1982, vol. VII, nº 3.

vouable", offrait un article de Lise Gauvin: "De São Paulo à Montréal: circuits littéraires".[4] Dans l'ensemble, donc, un réseau encore modeste de chercheurs, des publications éparses, mais un intérêt croissant pour l'Amérique latine, dont témoigne un récent colloque sur "La littérature et la culture brésiliennes à Montréal en octobre 1983",[5] ainsi que les échanges accrus entre universitaires et stagiaires (surtout à Laval, plus récemment à l'UQAM). Pour toutes sortes de raisons dont il sera question lors de la présente rencontre de Mexico, ces échanges Nord-Sud ne s'avèrent pas aussi faciles à mener que les relations que nous entretenons depuis plus longtemps sur l'axe Est-Ouest. L'ancienne métropole et l'Europe jouissent encore d'une position privilégiée au Québec... C'est précisément ce statut privilégié de l'Europe que j'aimerais ici interroger, à partir de ce qu'un de nos dramaturges, Jean-Claude Germain, auteur d'*Un pays dont la devise est "Je m'oublie"*, appelle «l'ailleurisme», dans le champ culturel québécois. Cet "ailleurisme" désigne comme on s'en doute cette propension de la critique québécoise à appréhender son corpus en fonction de modes et de codes européens, français en l'occurrence. Dans l'optique d'une ouverture aux littératures d'Amérique, je me propose donc d'interroger ce travers, de dégager ses pré-supposés, d'en chercher des équivalents chez nos voisins du sud et ainsi peut-être, de mieux comprendre notre apathie institutionnelle vis-à-vis des échanges, de l'échange, du changement. L'hypothèse que je soumets à votre appréciation (et je l'espère à vos critiques) est la suivante: c'est en réaction contre l'ailleurisme qui a braqué notre tradition critique sur la France jusqu'aux années soixante, que la recherche institutionnelle s'est repliée sur le seul corpus québécois (souvent dans des analyses immanentes, formalistes: j'en sais quelque chose pour l'avoir pratiqué moi-même). Ce réflexe d'autonomisation était sain, historiquement nécessaire. Il correspondait à la mise en place d'instances de légitimation locales et d'un appareil littéraire consolidé, mais n'échappait pas toujours à un certain nombrilisme, quand il confinait à l'autarcie, stratégie suicidaire pour une littérature en émergence. N'avons-nous pas trop longtemps négligé le point de vue comparatiste et, de ce point de vue, l'expérience latino-américaine? Aux fins de mon analyse, et comptetenu des limites imposées, j'examinerais plus précisément l'axe Québec-Brésil: de l'impact de la colonisation sur nos littératures, jusqu'à la constitution d'un lectorat

[4] *Possibles*, août 1984.

[5] Colloque organisé conjointement par le revue *Dérives* et le Département d'études littéraires de l'UQAM.

spécifique à chacune d'elles, en passant par l'inéluctable relais français, on verra comment le Québec et le Brésil ont traversé, surmonté ou non des épreuves similaires et surtout, quels genres de problèmes méthodologiques soulèvent une telle analyse.

Je citerai pour commencer le témoignage d'une Brésilienne sur le premier stage organisé par l'AUPELF au Québec en 1978:

> Face au Québec, le Brésilien a souvent l'impression —pour lui bizarre— d'être dans un pays plus riche certes mais plus jeune encore que le sien. Bon nombre de questions qu'on soulevait devant nous à Laval en 1978 —sur la langue, le besoin de se nommer, d'exister en tant que pays— nous semblaient des questions que la culture brésilienne s'était posées un siècle avant. Et l'autonomie, voire l'indépendance que la littérature du Québec réclamait vis-à-vis de la France n'était plus de mise au Brésil depuis le début du siècle.[6]

Outre l'aspect plaisant de cette relativisation des notions de "jeunesse", d'"avance" et de "retard" entre des cultures, des pratiques littéraires et des pays eux-mêmes réputés "jeunes", le point de vue de Lilian Pestre de Almeida soulève avant tout le problème du "brouillage de faits, né comme le nôtre, des avatars de la colonisation", et de l'absence du côté québécois, de répondants, de "professeurs spécialistes en littératures hispano-américaines ou brésilienne pour qu'un véritable débat puisse s'amorcer". Revenons sur ce brouillage et sur le phénomène de la colonisation. Cela nous permettra dans un premier temps de repérer un certain nombre de points communs entre les deux espaces culturels.

La colonisation, ou plutôt les colonisations. Si le Brésil a fait l'objet d'une colonisation d'autant plus critiquée que promue par les Portugais auxquels on eût peut-être préféré les Hollandais,[7] s'il a même connu au XVIe siècle les velleités expansionnistes de la France,[8] le Brésil n'a toutefois été soumis qu'à *une* entreprise coloniale, assez singulière du reste, si l'on songe à la façon dont elle s'est ponctuée: le déménagement de la cour de Lisbonne à Rio en 1807

[6] Lilian Pestre de Almeida, "Regard périphérique sur la francophonie ou pourquoi et comment enseigner la littérature française dans les Amériques", in *Etudes littéraires*, vol. 16, nº 2, août 1983, Université Laval, p. 255.

[7] Voir la note 4 de l'article cité de Lilian Pestre de Almeida, p. 271.

[8] *Cf.* L'expédition française du chevalier Nicolas Durand de Villegagnon au Brésil (1555-1560), évoquée dans *Les Singularités de la France antarctique*, d'André Thévet (1557), réédité chez Maspéro en 1983, par Frank Lestringant.

(Rio devenant alors la capitale de l'Empire portugais.[9] A propos de cette colonisation portugaise (et de la tentative française au Brésil), qu'on me permette ici d'ouvrir une petite parenthèse de politique-fiction. Si l'on y pense bien, le Québec n'a-t-il pas échappé lui-même de peu à la colonisation portugaise, à la fin du XVe siècle, trois ans avant que Cabral ne découvre le Brésil? Ce nom même de Brésil n'a-t-il pas désigné chez les explorateurs anglais la vallée du Saint-Laurent? L'archéologie des découvertes du Brésil et de la Nouvelle-France ne manque pas d'intérêt. Avant même que Pedro Alvarez Cabral ne mette le pied au Brésil en le nommant Terra de Santa Cruz (1500), des expéditions portugaises sillonnaient l'Atlantique occidental, parallèlement aux entreprises des Anglais Croft et Jay venus de Bristol. Ces derniers étaient à la recherche de "l'Ile de Brasylle, à l'ouest de l'Irlande".[10] Cette "île du Brésil" ou "Ile of Brasile", découverte en 1481 par les Anglais, avant le voyage du Gênois Jean Cabot, n'était autre que Terre-Neuve. Il est vrai qu'une certaine confusion marque alors le processus de dénomination dans les découvertes. Ce qu'on cherche sur la route des Indes, c'est "le pays du Grand Khan", ou "l'Ile des Sept-Cités". Ce qu'on trouve, c'est un pays qui "produisait du bois du Brésil et de la soie, et la mer regorgeait de morue" (d'où l'appellation de Cabot pour Terre-Neuve: "Terra de bacalão").[11] Mais d'après Day, cité par Skelton, Cabot n'avait fait que "redécouvrir" ce fameux "Brasil" des hommes de Bristol, également identifié comme une région allant de la Rive Nord du Saint-Laurent à la Nouvelle-Ecosse et Terre-Neuve. Fait significatif et merveille du hasard objectif: c'est le 24e jour de juin 1497 que Cabot "découvre" le Saint-Laurent: jour de la Saint-Jean qui deviendra comme on sait fête nationale des Québécois. . . Quant à la possibilité réelle pour le Québec d'avoir été colonisé par le Portugal, elle réside dans la tentative de Cabot de proposer ses services d'abord à Lisbonne (qui refusa), avant de les offrir à Londres (qui accepta): en témoigne une lettre du 25 juillet 1498 de Pedro de Ayala, adjoint à

[9] Imagine-t-on le déménagement de Louis XVI à Québec pour fuir la Révolution française?

[10] "Le 15 juillet 1480, un vaisseau (...) jaugeant 80 tonneaux, entreprit un voyage de Kingroad à Bristol, vers l'île de Brasylle, à l'ouest de l'Irlande, pour ensuite franchir les mers (...)", in *The overseas trade of Bristol in the later Middle Ages*, ed. E.M. Carus-Wilson, ("Bristol Record Soc.", vol. VII, 1937), 157-163, avec un texte latin de William Worcester. Cité par David B. Quinn, in *Dictionnaire biographique du Canada*, I (de l'an 1000 à 1700), les Presses de l'Université Laval et University of Toronto Press, 1966, p. 398).

[11] *Cr.* L'article de R.A. Skelton sur Cabot dans *Le Dictionnaire biographique du Canada* (op. cité, p. 154), ainsi que l'article sur Corte-Real, p. 241 *et seq.*

l'Ambassade d'Espagne à Londres...[12] Hasard administratif, hasard géographique, hasard sémantique de la nomination: hasards qui nourriront cinq siècles plus tard le poète et le chanssonier. On pense au rêve de Robert Charlebois, pas si fantaisiste que cela lorsqu'il chante:[13]

Cartier, Cartier, Oh! Jacques Cartier!
Si t'avais navigué à l'envers de l'hiver (...)
Du côté de l'été, aujourd'hui on aurait
Toute la rue Sherbrooke bordée de cocotiers
Avec bercés dessus des tas de perroquets,
Et tout le Mont Royal couvert de bananiers
Avec des petits singes qui se balanceraient;
Le long du Saint-Laurent, on pourrait se baigner
Tout nus en plein hiver et se faire bronzer
Cartier, Cartier, Oh! Jacques Cartier! (...)

Ou encore:

Je rêve à Rio devant ma radio (...)
C'est pas pour moi tout ça, tout ça
C'est pour les rois, là-bas, là-bas
J'suis qu'un pauvre homme qui chôme, qui chôme
Au royaume du calcium.

Fin de la parenthèse archéologico-poétique. Revenons à l'histoire, la vraie, celle de la double colonisation du Québec.

Le Québec peut en effet se vanter de deux entreprises coloniales successives, réparties assez équitablement entre 1534 (Jacques Cartier) et 1760 pour le régime français, et 1760 à nos jours pour le régime britannique. Les historiens ne m'en voudront pas si je pousse un peu du côté du XVIe siècle pour la France (découverte n'est pas établissement) et du côté du XXe pour l'Angleterre (rapatriement de la Constitution n'est pas indépendance à proprement parler).[14] Nous avons donc connu deux colonisations dont la seconde a pro-

[12] Cette lettre est citée par Skelton *(op. cit.*, p. 151).

[13] Robert Charlebois et Daniel Thibon, "Cartier", in *Robert Charlebois: Longue distance*, disque SN 905. Distribution Trans-Canada Music Service. Cf. aussi "Je rêve à Rio", de R. Charlebois et M. Robidoux, en *Robert Charlebois*, disque SNX 946.

[14] On peut effectivement négliger ces arguties juridiques au sujet de colonisations symboliques: on sait au Brésil comme au Québec que la colonisation est avant tout économique et américaine: au moins Reagan nous réconcilie-t-il sur ce point...

voqué le traumatisme que l'on sait sur la conscience collective québécoise. Denis Monière l'exprime en ces termes:

> La Conquête a donc eu des effets sur le développement idéologique de la société canadienne en éliminant la classe dynamique, en brisant le rythme du développement idéologique de cette société, en la soustrayant de son champ d'influence intellectuelle naturel et en permettant à une idéologie réactionnaire et en régression de se renforcer et de devenir plus tard dominante.[15]

Il poursuit en soulignant l'impact de l'intervention anglaise qui "brouillera le développement de la conscience démocratique en imposant une médiation exogène à la société canadienne". Lilian Pestre de Almeida évoque, on l'a vu, un effet de brouillage analogue en comparant le Québec et le Brésil. Denis Monière attribue pour sa part à ce brouillage le cours singulier pris par l'histoire du Québec: "N'eût été de la Conquête, la société canadienne aurait probablement connu une évolution idéologique comparable à celle de sa métropole et des autres colonies américaines".[16] Que serait devenu le Québec s'il avait suivi le cours "normal" des choses: le contrecoup de la Révolution française et comme ses voisins du sud, les processus de libération nationale qui ont marqué l'histoire américaine du XIXe siècle? Sans retomber dans la politique-fiction, on peut craindre tout de même que l'aventure ne se fût soldée par l'annexion pure et simple aux Etats-Unis et la fusion linguistico-culturelle dans le fameux "melting-pot". Si je reviens sur ces données, c'est pour souligner la complexité de cette situation qui fait que la survie d'un peuple —et le critère culturel n'est-il pas déterminant dans la définition même de la notion de "peuple" ou de "nation"—, cette survie repose parfois sur sa soumission politique à une autre nation.

Quoi qu'il en soit, c'est en se rabattant sur la France d'ancien régime et en faisant écran à la Révolution, que l'élite canadienne mise en place par l'Angleterre va façonner les mentalités jusqu'au XXe siècle. Sur ce plan au moins, au début du XIXe siècle, Brésil et Canada français connaissent une expérience similaire. En ce qui concerne le rapport à la France révolutionnaire et à l'exportation de ces principes par le truchement des guerres napoléoniennes, les deux pays adoptent la stratégie du repli. Repli territorial et idéologique.

[15] Denis Monière, *Le Développement des idéologies au Québec des origines à nos jours*, Editions Québec-Amérique, Montréal, 1977, p. 109.

[16] *Ibid.*, p. 111.

Officiellement, les ponts sont coupés. Pour Rio comme pour Québec, l'Océan s'interpose. Mais la rupture est-elle consommée, le filtrage idéologique efficace?

L'essai de Joseph Costisella sur *l'Esprit révolutionnaire dans la littérature canadienne-française* permet d'en douter.[17] Marcel Trudel, pour sa part, a établi l'influence de Voltaire dans le milieu intellectuel canadien-français dès le XVIIIe siècle.[18] Quant à Rudolf Grossmann, il évoque le même phénomène, plus marqué encore en Amérique latine:

> Los franceses ocupan el primero y casi único lugar en la lista de la auténtica importación clasicista del extranjero. Aparecen como precursores, abiertos o encubiertos, de la emancipación política y se aseguran por su "ayuda para el desarrollo espiritual", por más de un siglo, la indiscutida primacía en el asesoramiento de los nuevos Estados. En el Brasil —aunque no sólo allí—, hay periodos literarios enteros (Naturalismo, Parnaso, Simbolismo) que, en el transcurso del siglo XIX, llevan el nombre impuesto por los franceses.
>
> Pero todavía, entre 1760 y 1830, esta influencia se advierte de un modo más general en el terreno ideológico. La acción más directa no corresponde tanto a los poetas, como a las obras de los típicos representantes de la Ilustración: Montesquieu, Rousseau, Voltaire.

A propos de ce dernier, Grossmann mentionne notamment l'impact de *l'Henriade* sur l'épopée brésilienne de la "Pléiade Mineira". On sait en fait que durant tout le XIXe siècle, le Québec (avec l'Institut canadien et les intellectuels exilés) [19] tout comme l'Amérique latine resteront en prise directe sur la France et son institution littéraire. Au point même que si les luttes de libération nationale en Amérique du Sud ont permis de soulever le joug de l'Espagne et du Portugal,

[17] Joseph Costisella, *l'Esprit révolutionnaire dans la littérature canadienne-française de 1837 à la fin du XIXe*, Montréal, Beauchemin, 1968.

[18] Marcel Trudel, *l'Influence de Voltaire au Canada*, Montréal, Fidès, 1945.

[19] Le Québec partage avec l'Amérique latine, une certaine tradition de l'exil. Québec terre d'exil pour les Français qui viennent peupler la Nouvelle-France, pour les intellectuels ibéraux qui viennent fonder des "gazettes" à a fin du XVIIIe (Fleury Mesplet, Vallentin Jautard), pour les Royalistes qui fuient la Révolution française ou les Loyalistes l'Indépendance américaine; mais aussi exil des Patriotes québécois après l'échec de la Rébellion de 1837-1838 (Papineau, Barthe), déportation jusqu'en Australie avec pour escale la baie de Rio (à fond de cale), exil volontaire de Crémazie, Fréchette, de nombre de poètes de l'Ecole littéraire de Montréal, des Exotistes au début de XXe, de Roquebrune, Marcel Dugas, François Hertel, Emile Borduas, j'en passe (sans oublier Anne Hébert et Marie-Claire Blais)...

elles se sont parfois soldées sur le plan littéraire par une dépendance marquée du reste de l'Europe, la France en tête:

> Los franceses, rappelle Grossmann, desempeñan en el Romanticismo latino-americano, bajo todo concepto, el papel más importante. Casi se puede decir que el siglo XIX latinoamericano está ahora a punto de convertirse en una colonia literaria de Francia, en la misure misma en que antes había vivido a expensas de la literatura española y portuguesa.[20]

Prenons l'exemple de Chateaubriand. D'après Yves Dostaler qui a dressé l'inventaire des romans en circulation au Québec au XIXe, l'auteur de si belles pages sur les chutes du Niagara (qu'il n'avait jamais vues), "fut jusqu'en 1850, un des auteurs les plus cités et sa gloire n'a pas connu d'éclipse tout au long du siècle (...). De 1830 à 1850, de nombreux extraits (de ses) oeuvres (...) paraissent dans les journaux".[21] Et bien, la parution d'*Atala* dans *la Gazette de Québec* date de 1835, alors que dès 1801, le même *Atala* était traduit à Mexico (l'année même de sa parution) par Fray Servando Teresa de Mier! Inutile de rappeler l'influence de Chateaubriand aussi bien au Québec (d'Amédée Papineau à Chauveau) qu'en Colombie (chez Fernandez Madrid, Jorge Isaacs), chez l'Argentin Echeverria et le Brésilien Alencar. Que dire de l'indianisme des années 1860 à 1880? Il faudrait aussi parler des autres Romantiques, des auteurs de la Restauration, de Dumas, d'Eugène Sue et —en cette année du centenaire—, de Victor Hugo. Son *Oraison pour tous* avait été traduite par Andrés Bello et chez chous. Hugo était président d'honneur de l'Institut canadien. On le voit: elle reste à faire, l'histoire des influences —ou plutôt des "dérivations textuelles" (le terme est moins connoté péjorativement)— et des chassés-croisés entre l'institution littéraire québécoise et les latino-américaines, par le relais du corpus français. Comment les littératures latino-américaines (et vous me permettrez d'inclure la québécoise dans cette appellation), par quelles stratégies, selon quels modes nous sommes-nous approprié la France, l'avons-nous encensée, imitée, dénigrée, pastichée, parodiée, "anthropophagiée"? Un numéro récent de la revue *Liberté*, au Québec, s'intitulait "Haïr la France?". André Belleau y allait de quelques aphorismes qui en disaient long sur l'ambiguïté du rapport à l'ex-mère patrie (ou plutôt mère partie):

[20] Rudolf Grossmann, *op. cit.*, p. 257.
[21] Yves Dostaler, *Les Infortunes du roman dans le Québec du XIXe siècle*, Montréal, HMH, 1977, p. 22.

Nous sommes toujours en retard d'une France. A l'ère romantique, nous lisions l'abbé Delille; à l'époque de Zola, Chateaubriand; en plein surréalisme, Barrès et Bourget. Aujourd'hui, au temps de Lacan, Barthes, Derrida, Deleuze, Foucault, nous découvrons Boris Vian. La France que nous aimons n'est jamais la France offerte dans le présent. Elle nous fait trop peur.[22]

Il semble que le rapport à la France se présente de façon moins tendue, crispée, tragique même, pour nos voisins du sud (je ne pense pas spécifiquement aux Etats-Uniens, bien sûr). Peut-être parce que leur rapport à la France repose plutôt sur une base volontaire, un gré-à-gré, certaines affinités culturelles, esthétiques: une liaison non imposée. On choisit ses amis, pas ses parents. On le voit, la situation est loin d'être simple et l'on ne saurait trop se méfier des comparaisons trop hâtives. Arrivé à ce niveau de considérations, lorsqu'on aborde le fameux problème du "retard", de "l'avance" ou du "télescopage" entre des séries littéraires, un certain nombre de précautions méthodologiques s'imposent. Je me propose d'en signaler certaines qui sont de nature à remettre en question le principe même d'une tradition comparatiste fondée sur les jeux d'influences et de hiérarchisation des oeuvres (avec le sentiment de dépendance culturelle auquel mène fatalement ce type d'approche.[23]

Revenons au cas du Brésil et du Québec. La tentation est forte de rapprocher les deux littératures sur la base des phénomènes de colonisation —on l'a vu—, ou tout simplement en raison de leur importance relative sur les continents sud et nord-américains.[24] Considérons la dimension linguistique. Le Québec offre le même caractère d'isolement que le Brésil: francophonie *versus* anglophonie et lusophonie *versus* hispanophonie. Lors de la 5e Rencontre québécoise internationale des écrivains, Jose Geraldo Nogneira Moutinho nous rappelait le destin isolationniste de son pays, car si, disait-il, "un Brésilien, même de culture moyenne, est pleinement capable de comprendre, lire et aussi se faire comprendre en espagnol, le contraire n'arrive pas".[25] On serait donc porté à établir un lien entre les deux

[22] André Belleau, "Parle(r)(z) la France", in *Liberté*, Montréal, nº 138, novembre-décembre 1981, p. 32.

[23] Pour une critique de ce type de comparatisme, cf. Lilian Pestre de Almeida, *op. cit.*, p. 265 *et seq.*

[24] Le Canada (auquel est toujours associé le Québec) et le Brésil figurent approximativement chacun la moitié de la superficie de leur continent respectif.

[25] Jose Geraldo Nogueira Moutinho, in "Où en sont les littératures nationales", *Liberté*, Montréal, nº 112-113, 1977, p. 280.

pays et les conditions de "consommation" de leurs littératures, en dépit même du déséquilibre démographique (six millions d'habitants d'un côté, seize fois plus de l'autre): au niveau du lectorat proprement dit, les problèmes d'analphabétisme réduisent considérablement l'écart en question. Mais en admettant même qu'en croisant habilement les variables, on aboutisse à un certain équilibre au niveau du lectorat potentiel dans les deux pays, il faudrait encore tenir compte de cette donnée supplémentaire qu'est la consommation du produit littéraire américain par les ex-métropoles.

Abordons donc le problème des relations triangulaires que ces deux littératures entretiennent avec l'Europe (la France en particulier puisque les Québécois connaissent le Brésil par les oeuvres traduites à Paris et les Brésiliens ne peuvent accéder à la littérature québécoise que par le truchement des éditeurs parisiens). En d'autres mots, les lectorats des corpus québécois et brésilien sont-ils comparables, observables et sous quel angle? Quand on rapproche le bassin européen de lecteurs potentiels ou réels de littérature brésilienne de celui des lecteurs européens de littérature québécoise, on ne peut que constater la situation précaire de cette dernière. C'est bien sûr le drame de la diffusion des productions québécoises, jalousement filtrées par l'appareil littéraire parisien — ne touchent le lectorat français (cf. francophone) que les auteurs québécois édités à Paris. Les tentatives de diffusion directe du livre québécois à Paris se sont toujours heurtées à l'apathie ou à l'hostilité de l'institution parisienne.[26] Dans le même ordre d'idées, on pourrait invoquer les histoires littéraires, anthologies, dictionnaires et manuels métropolitains de littérature, dans leur rapport aux productions américaines. Les littératures latino-américaines jouissent au moins d'une spécificité relative pour les Européens, du seul fait de l'accession de ces pays au statut de nations indépendantes depuis plus d'un siècle. Mais le critère linguistique le plus grossier prime encore pour désigner le "Canada français" comme les Etats-Unis. Rappelons les catégorisations de *l'Histoire des littératures* dans la Pléiade (Gallimard): "Le Canada" (anglais) se situe parmi "Les littératures de langue anglaise des pays d'outre-mer", aux côtés de "la littérature des Etats-Unis d'Amérique". Ne parlons pas du Québec, relégué dans la "connexité" de la "littérature d'expression française dans la France d'outre-mer et à l'étranger" (!) En regard de cette attitude assez

[26] Je pense particulièrement à la polémique de 1980 dans *l'Express* entre Victor-Lévy Beaulieu et le directeur littéraire d'une grasse maison d'édition parisienne...

condescendante, la position des histoires littéraires et dictionnaires espagnols et portugais fait rêver. Qu'on pense au *Dictionario das literaturas portuguesa, galega e brasileira*, publié par do Padro Coelho à Porto en 1960, ou à *l'Historia general de la literatura española e hispano-americana* de Díez-Echarri y Roca Franquesa, publié la même année à Madrid. Les deux volumes sont cités en exemple par Grossmann qui signale:

> Cierto es que las dos Madres Patrias nunca tuvieron la literatura ultramarina por colonial. Cervantes en *El Canto a Caliope* (1584) y Lope de Vega en el *Laurel de Apolo* (1631) consideran los colegas americanos en Apolo como pares. Con una de esas colegas, la peruana(?) "Amarilis", Lope hasta mantuvo una correspondencia poética. E incluso los trabajos españoles y portugueses más recientes(...) consideran las Madres Patrias y los paises filiales como una unidad absoluta".[27]

Pour revenir à l'accueil de nos deux littératures, la réception de la littérature brésilienne (même en traduction) ne fait aucun problème, aussi bien en Europe qu'en Amérique hispanique... et au Québec. Il en va tout autrement de l'accueil des lettres québécoises. Or, comment comparer deux littératures sur le seul plan des thématiques ou des influences, en faisant abstraction de leur diffusion et de leur réception? A moins de sombrer dans le plus pur idéalisme, le comparatiste doit reconnaître (à la suite des travaux de l'Ecole de constance) l'impact des conditions de réception *dans* la production des discours littéraires; au sein même du texte, la place et la figuration du lecteur potentiel. On écrit différemment lorsqu'on peut raisonnablement compter sur un tirage de 100 000 exemplaires (et plus avec les traductions), que lorsqu'on plafonne dans le meilleur des cas à 10 000 exemplaires (chiffre approximatif d'une bonne vente au Québec). Les options esthétiques, la formulation du langage, la langue elle-même (le drame du Québec littéraire avec la France c'est "comment être séparé par la même langue"), tout cela varie énormément selon qu'un roman est destiné à (ou potentiellement lisible par) un grand lectorat, ou qu'il doit se limiter aux confins du village, de la cité, du (presque) pays... D'où le bilan assez sombre que dressait Jacques Godbout voilà quatre ans à propos de la survie des lettres québécoises à grand renfort de subventions. Je cite la conclusion de ce romancier québécois connu et même légitimé hors-

[27] R. Grossmann, *op. cit.*, p. 34.

frontières puisque publié aussi bien à Paris (comme Ducharme, Anne Hébert et quelques autres) :

> Or il n'y a pourtant pas à rougir d'une vie artistique qui exige des fonds de l'Etat. Les mécènes hier compensaient pour le manque à gagner puisque le peuple était illettré. Aujourd'hui l'on sait qu'à moins d'un marché de 12 000 000 d'habitants les arts ont besoin d'un système de péréquation. Le problème reste une question de goût, de choix, de moyens. Quelle littérature encourager? La nôtre a comme fonction de perpétuer l'Institution. Cela nous donne malgré tout, bon an, mal an, par hasard et certainement pas autrement, quatre ou cinq livres que le public peut lire avec intérêt et plaisir. Tous les autres volumes sont publiés pour satisfaire les Comités de l'Institution.

C'est que, comme l'explique André Belleau, si l'appareil littéraire est québécois (maisons d'éditions, de diffusion, instance critique), "la Norme demeure française" ("la fonction régulative", "les normes du *dire* littéraire en vertu desquelles un écrivain est plus ou moins reconnu comme tel".[29] La problématique n'est-elle pas inversée en Amérique latine? Par rapport aux ex-métropoles, le roman latino-américain ne constitue-t-il pas la Norme, n'exerce-t-il pas désormais une forme d'hégémonie esthétique alors que pour des raisons économiques évidentes, une part considérable du tirage transiterait encore par l'appareil éditorial ibérique? A rebours, pour des questions évidentes de marché, les auteurs québécois sont partagés entre leurs codes culturels et esthétiques et la Norme parisienne. D'où les "tensions et distorsions produites par la rencontre dans un même texte des codes socio-culturels québécois et des codes littéraires français". Mais de ce point de vue, Belleau est plus optimiste que Godbout quand il constate qu'en dépit de tout, notre littérature "arrive à NOUS dire à travers et malgré la norme de l'AUTRE." Quoi qu'il en soit, on imagine le genre de torticolis scriptural qui affecte alors tant l'auteur que le lecteur québécois!. . . Là encore, la situation est tout autre au Brésil où l'on a réglé au moins depuis Oswaldo de Andrade ces problèmes d'indigestion de nourritures importées. En effet, en dépit de "la fonction aliénante qu'a joué le français dans la culture brésilienne,[30] nos voisins du sud (du sud de l'Equateur) sont parvenus

[28] Jacques Godbout, "La bourse ou la vie", in *Liberté*, n° 134, Montréal, mars 1981, pp. 60-61.

[29] André Belleau, "Le conflit des codes dans l'institution littéraire québécois", in *Y-a-t-il un intellectuel dans la salle?*, Montréal, Primeur, 1984, p. 156.

[30] Lilian Pestre de Almeida, *op. cit.*, p. 254.

à une relation plus saine avec la/les ex-métropole(s). Notamment au niveau de la fameuse chronologie de l'histoire littéraire, que Lilian Pestre de Almeida nous invite allègrement à subvertir, dans sa "Défense et illustration de l'anthropophagie ou le point de vue périphérique".[31]

J'abonde tout à fait dans son sens. Pour les raisons qu'elle évoque, mais aussi pour une raison fondamentale que j'exposerai pour finir, car elle me semble avoir échappé à la plupart des entreprises comparatistes, dont le pré-supposé, le point ultime de référence reste précisément cette chronologie. Dans *l'Archéologie du savoir*. Foucault avait déjà suggéré de procéder à un suspens des suites temporelles: la succession n'est pas un absolu, disait-il, "il n'y a pas dans le discours qu'une seule forme et qu'un seul niveau de succession".[32] Il insistait moins sur les "époques", unités trop confuses, que sur les "périodes énonciatives qui s'articulent, mais sans se confondre avec eux, sur le temps des concepts, sur les phases théoriques, sur les stades de formalisation, et sur les étapes de l'évolution linguistique".[33] Quand se décidera-t-on en littérature comparée, à abandonner les "influences" pour examiner les "arbres de dérivation énonciative" (Foucault)? "Tout a été dit, mais pas par moi", affirme avec raison le Poète. Ce qui importe, c'est moins le propos que ses conditions d'énonciation, de dénonciation ou de ré-énonciation. Dans une étude sur l' "Archéologie de l'institution littéraire québécoise aux XVIIe et XVIIIe siècles", j'ai évoqué la possibilité de repérer des séries de dérivations discursives entre les corpus français et québécois, portugais et brésilien, espagnols et péruviens, etc.... Mais à deux conditions:

1° ne pas toujours s'en tenir à l'axe Est-Ouest (jeter aussi des parallèles Nord-Sud) et
2° dans l'axe Est-Ouest, prendre certaines précautions épistémologiques en ne confondant pas précession et hiérarchie.

Ce qui suit ne s'inspire pas nécessairement de ce qui précède et surtout ne lui est pas fatalement subordonné:

Tout se passe comme si les séries littéraires québécoise et française pouvaient être articulées sur une échelle unique, marquée par une chronologie et des valeurs esthétiques universellement

[31] *Ibid.*, p. 266-267.
[32] Michel Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, 1969, p. 220.
[33] *Ibid.*, p. 194.

reçues (...). Entre les deux séries apparentées par quelque "coussinage", le présupposé d'une échelle de référence commune autorisant les énoncés évaluatifs du "déjà vu", du "déjà-dit", de "l'influence à retardement". Sous le couvert d'une froide objectivité, par la magie d'une datation irréprochable, tout un ensemble textuel sombre dans l'anonymat, se dissout dans l'ordre du *déjà*.

C'est pour éviter ces naufrages littéraires causés par une chronologie biaisée, pour échapper à ce sentiment de dépendance culturelle auquel mène souvent le comparatisme avec l'Europe, pour dépasser l'ailleurisme sans tomber dans le nombrilisme, que je me tourne à présent vers l'Amérique latine et l'expérience littéraire du Sud. J'espère que la recherche québécoise en fera autant et que les Latino-américains sauront aussi lever un oeil vers nous, vers ce Nord qu'il ne faudrait pas perdre de vue...

[34] Bernard Andrès, "La constitution des Lettres au Québec: archéologie de l'nstitution aux XVIIe et XVIIIe", in *Trajectoires, Littérature et institutions au Québec et en Belgique francophone*, travaus publiés per Lise Gauvin et Jean-Marc Klinkenberg, Labor-Nathan, Belgique, 1984.

COOPERAÇÃO PÓS COLONIAL

Por Ruy GAMA *

É possível estabelecer, entre países que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento capitalista, particularmente entre metrópole e antigas colônias, cooperação que fuja dos tradicionais esquemas de dominação? Mesmo nos casos em que nunca houve vínculos coloniais como é o caso do Brasil com a França, será possível o estreitamento de relações culturais sem vínculos de dependência? Estas são perguntas para as quais se esperam respostas no presente colóquio.

A meu ver tais relações não se fazem sem riscos. Mas, onde não há riscos? A própria tomada de consciência do risco pode ser o início de sua superação. No caso das relações do Brasil com a França há um fio condutor que pode nos ser útil no entendimento de fatos do passado e de situações presentes e futuras.

AS UTOPIAS: DE THOMAS MORE A LE CORBUSIER

Esse fio condutor poderia ser acompanhado através da repercussão e das influências dos projetos utópicos, que mesmo não tendo marca de dominação mercantilista, têm um sentido europeizante quando propostos no Novo Mundo, que oferecia o cenário geográfico e antropológico (o bom selvagem) para a encenação utópica. Exemplo disso é a Utopia de Thomas More que, diz-se, teria como sítio uma feitoria francesa instalada na região de Cabo Frio, a pouco menos de duzentos quilômetros da atual cidade do Rio de Janeiro. A obra de More foi escrita em 1516 e em 1550 foi vertida para o francês. Esse é o ano também do aparecimento do Bom Selvagem na França com a realização de um espetáculo inusitado, em Ruão, em homenagem ao rei Henrique II. Foram reunidos num cenário extravagante, representando a selva brasileira, 300 índios desnudos (50

* Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

indígenas autênticos e 250 brancos fantasiados). A beira so Sena, com papagaios, falsas palmeiras e árvores pintadas de vermelho que se pretendia imitassem o pau brasil, foram levadas cenas da vida selvagem: indígenas dançando, lutando, jogando bola, fumando e dormindo em redes. O exótico do cenário e dos figurantes realçava um dos aspectos mais atraentes da vida primitiva: a liberdade. Diz-se mesmo que a descoberta geográfica do Novo Mundo foi menos notável do que o descobrimento de que o indígena americano era um homem livre.

O espectáculo de Ruão sensibilizou os poetas da Plêiade e nessa ocasião Ronsard escreveu o poema "As ilhas afortunadas". Etienne de la Boêtie nele se inspirou, e seu dileto amigo Michel de Montaigne em seus Ensaios, imortalizou o Bom Selvagem. Havia conhecido em Ruão os índios guaranis e durante dez anos teve um deles a seu serviço como criado (ou escravo?). Assim, depois de Américo Vespuccio, La Boêtie foi o descobridor do Bom Selvagem (G. Arciniegas).

Cinco anos depois da festa de Ruão —uma antecipação das alegorias do carnaval carioca— parte do Havre uma expedição comandada por Nicolau Durand de Villegaignon, proposto do Almirante Coligny, seu organizador, que tinha como destino a baia da Guanabara e como objetivo a criação de uma colônia onde o convívio com os indígenas e com a natureza propiciaria refúgio a perseguidos de diversos matizes, incluindo-se neles os calvinistas, particularmente interessados em encontrar espaço e liberdade. Nasce dessa maneira o projeto da França Antártica para o qual se monta a expedição que saiu do Havre em 1555 com destino ao Rio de Janeiro onde se assentou a colônia, numa ilha que até este século manteve o nome de ilha de Villegaignon. Apesar de calvinistas na expedição, resultante de contactos do almirante Coligny e de Villegaignon com o próprio Calvino, muitos católicos participavam da expedição. O mais famoso deles foi o franciscano André Thevet que escreveu depois a obra "Les Singularités de la France Antarctique". Em outra expedição saida de Honfleur em 1556 veio o pastor Jean de Lery, moço de 22 anos que deixou escrita a "História de um viagem feita à Terra do Brasil". Estes são alguns aspectos fundamentais do começo das relações entre o Brasil e a França em condições que diferem das práticas então correntes de Flibustaria, da escravização de indígenas e da coleta de pau brasil. A experiência utópica durou pouco. Os contactos com os indígenas foram problemáticos. A alimentação

não menos, pela inexistência dos gêneros a que estavam habituados os europeus e as dissenções internas levaram até a uma tentativa de assassinato de Villegaignon. Os franceses foram expulsos em 1560, mas permaneceram alguns deles na Guanabara até 1567. A tentativa seguinte de estabelecimento de colônia no Brasil, ainda marcada pelas perseguições religiosas na França, foi da fundação da França Equinoxial, no norte do país, em área que hoje é do Estado do Maranhão. Foi em 1610 que o huguenote Daniel la Touche la Ravardière chefiou um grupo que ocupou área situada na baía de S. Marcos e a partir dela incursionóu por extensa região do interior. Em 1612 fundaram os franceses a cidade de São Luis, nome dado em homenagem ao rei santo, e que deveria ser a sede da França Equinoxial. O nome permanece até hoje na capital do atual estado do Maranhão. Dessa tentativa de colonização participaram muitos religiosos dentre os quais cabe destacar os franciscanos Yves Evrais e Claude d'Abbéville, que reuniram dados importantes sobre a geografia e a etnologia da região, com valiosas descrições do Brasil setentrional e dos usos e costumes dos indígenas. A Evrais se deve a obra "Viagem ao Norte do Brasil". A colônia francesa durou até 1615. O quadro político daquele começo de século diferenciava-se bastante do tempo de Villegaignon: desde 1580 Portugal, e conseqüentemente o Brasil estavam submetidos à coroa espanhola com a qual a França mantinha tratados de paz, além disso os franceses tinham interesses voltados para a Nova França, na América do Norte; não havia mais interesse na criação de colônias no Brasil e a própria idéia da utopia tropical parece que já se esgotava. Na prática, o relacionamento dos perseguidos religiosos com os indígenas não se distinguia daquele mantido pelos portugueses. Os combates entre os franceses e portugueses, na Guanabara como no Maranhão, envolviam sempre grande número de indígenas que num e noutro lado da contenda constituiam o grosso das tropas. Aproveitando-se da animosidade e rivalidades entre tribos e nações ambos os colonizadores jogavam os nativos, uns contra os outros, e os exploravam.

Um salto de mais de um século nos colocaria face à questão de "modernização" da sociedade portuguesa com a introdução de manufaturas em Portugal. Os condes de Ericeira encabeçam essas iniciativas que tinham como modelo as manufaturas colbertianas. A Arte Poética de Boileau, expressão do classicismo francês, vem a ser traduzida para o português pelo Conde de Ericeira o que sugere uma relação mais estreita entre essa corrente estética e a manufatura, e é o Pe. Rafael Bluteau (de origem inglesa, apesar do nome) quem

establece contactos pessoais com Boileau para tratar da tradução acima referida.

No século XVIII com avanços e recúos, o iluminismo português se afirma em importantes passos no sentido da "modernização".

É no final daquele século que numerosos portugueses —alguns deles nascidos no Brasil— percorrem vários países da Europa, em viagens de estudo e de investigação científica. Um deles, talvez o mais notável dos cientístas brasileiros, é José Bonifácio de Andrada e Silva, que permaneceu algum tempo na França e a quem se deve, muito provavelmente, a introdução da idéia e da palavra *Tecnologia* na língua portuguesa. José Bonifácio teve contacto com cientistas franceses, entre os quais Fourcroy e na ocasião escreveu uma "Mémoire" sobre os diamantes do Brasil, já como membro da Sociedade de História Natural de Paris. Alén de ter acompanhado cursos de Fourcroy, José Bonifácio teria tido conhecimento dos cursos que Hassenfratz, químico, mineralogista e especialista em siderurgia, ministrava desde 1786 no "Licée des Arts", e depois também na École Polytechnique, sob o título "Technologie".

É importante lembrar que, a par de sua atividade científica, José Bonifácio foi o político mais importante no desenho do quadro da independência do Brasil o que lhe valeu o epíteto de Patriarca da Independência. A atenção que dispensou à tecnologia e às tentativas de fundação da primeira Universidade brasileira, logo após a independência, não podem ser desvinculadas do ideário político mais geral que abrangia a noção de progresso.

É do século XVIII a mudança mais sgnificativa no sentido temporal da utopia. Se a ênfase incidia sobre a volta ao passado, como objetivo ou como busca de paradigmas, como retorno a hipotéticas condições naturais de perfeição ou como retorno a uma idade do ouro, a utopia típica do século XVIII é progressista e socialista —visa o futuro. E nisso o pensamento francês tem o seu papel destacado. Pode-se mesmo falar de uma *Utopia Tecnocrática* no sentido que Saint Sinion dava à palavra "Technocratie", que se referia menos ao governo exercido por técnicos e mais ao governo exercido *sobre* a técnica e os processos técnicos da produção. A sociedade, nesses termos, se despolitiza e se tecnifica.

Papel importante, nessa tecnificação, passa a ter a "indústria" e o ensino técnico industrial. E a França está na raiz das mais importantes iniciativas para o estabelecimento do ensino técnico industrial moderno, que se referem à substituição dos antiguos processos de transmissão dos conhecimentos técnicos no fazer das oficinas, pela

escolarização. Essa substituição, vinculada essencialmente à própria substituição do trabalho artesanal nas oficinas pelo trabalho assalariado nas manufaturas está também ligada ao surgimento da tecnologia como *ciência da produção*.

É desse contexto que adquire especial interesse um dos casos mais interessantes de cooperação cultural, no século XIX entre a França e o Brasil. Trata-se da vinda ao Rio de Janeiro, em 1816, de uma Missão Artística francesa à qual se deve a criação de uma Academia de Arte e a proposta de uma dupla escola de artes e ofícios. Chefiava essa Missão o Ch. Le Breton, que não era artista mas que havia presidido durante 15 anos a administração da Escola Gratuita de Desenho de Paris fundada em 1763 pelo pintor J. J. Bachelier.

Da Missão Francesa fizeram parte: Grandjean de Montigny, arquiteto, discípulo de Percier e Fontaine, criadores do estilo Império, os irmãos Taunay, Marcos e Zeferino Ferrez, João Batista Debret, Carlos Simão Pradier, pintores escultores ou gravadores. Sigismundo Neukomm era compositor, organista e mestre capela. Vieram também na mesma viagem: Francisco Ovide, engenheiro mecânico, Francisco Bonrepos assistente de escultor, Carlos Henrique Lavavasseur e Luís Sinforiano Minié, assistente de arquiteto (estereotômicos), Nicolau Migliori, mestre serralheiro, João Batista Level, mestre ferreiro e perito em construção naval, Luiz José e Hipólito Roy (pai e filho) carpinteiros e construtores de carros. O peso dos técnicos na composição da Missão dá bem uma idéia das intenções de Le Breton de "fazer caminhar a indústria nacional, bem mais rapidamente do que no México", segundo suas próprias palavras e referindo-se à *Academia de las Nobles Artes de San Carlos*, fundada na cidade do México em 1781.

Embora fosse intenção de Le Breton fundar uma "dupla escola" que abrigasse a formação de artistas e de técnicos, isso não aconteceu durante os anos em que esteve à testa do empreendimento (faleceu em 1819). Somente em 1856 começam a aparecer frutos da idéia de Le Breton. É nesse ano que se funda no Rio de Janeiro o Liceu de Artes e Ofícios, iniciativa da qual participavam antigos alunos da Missão Francesa, como por exemplo Araújo Porto Alegre. O elemento circunstancial estimulante da fundação do Liceu do Rio de Janeiro, como dos outros que o sucederam no Brasil, parece ter sido a exposição industrial inglesa de 1851 realizada no Palácio de Cristal. Ainda aqui há outra coincidência que pode não ser fortuita: no mesmo ano de 1856 funda-se na cidade do México a "Escuela Industrial de Artes y Oficios".

A Missão deu portanto passos iniciais importantes no sentido do estabelecimento do ensino artístico e técnico no Brasil. Mas o fenômeno não estava isento de contradições. Se, por um lado moderniza e inova o processo de transmissão dos conhecimentos técnicos, com seu modelo tecnocrático-pedagógico ensaiado num país onde ainda persistia o trabalho escravo e o sistema corporativo (este último só foi abolido legalmente em 1824), por outro lado estabeleceu o dirigismo estético do neo-classicismo francês, acentuando a evidência da dicotomia entre o pensar e o fazer, desconhecendo, quando não levando de roldão, as artes populares existentes no país já antes de sua chegada. O saber fazer das artes e ofícios coloniais sofre o impacto europeizante do prestígio da arte oficializada na Academia.

A tecnologia, como área do conhecimento do trabalho e das atividades produtivas, como ciência do trabalho produtivo, explicita-se, realizase, através da engenharia, da atividade profissional dos engenheiros e técnicos.

E é na engenharia francesa que vamos encontrar várias faces de intercâmbio cultural. Uma delas é aquela em que poderíamos situar o engenheiro arquiteto francês Louis L. Vauthier, socialista saint simoniano, que passou vários anos em Recife dirigindo os trabalhos de remodelação da cidade, chefiando equipe constituida por Boulitreau, Millet, Buessard, Morel e Portier. Não obstante a amplitude de sua contribuição e a importância de seu testemunho sobre Recife na metade do século XIX, Vauthier é mais lembrado como construtor do Teatro Santa Isabel de Recife (1848).

Na mesma linha da utopia tecnocrática e progressista, já agora com acentuada preocupação pelo ensino superior, podemos alinhar vários episódios ligados a nomes expressivos em suas áreas de conhecimento e atuação. São homens que passaram pelo Brasil ou que nele permaneceram durante anos participando da organização do ensino e da atividade prática profissional. Vale destacar os nomes de Claude Henri Gorceix, organizador da Escola de Minas de Ouro Preto, Henri Morize, astrônomo, A. F. Marie Glaziou, botânico, organizador dos jardins da Quinta da Boa Vista e do Passeio Público do Rio de Janeiro, todos franceses. O belga Louis Cruls, astrônomo, e o geólogo suiço Louis Agassis, são da mesma área lingüística. Vários deles tiveram papel importante no ensino da ciência e da engenharia calcado este no modelo da École Polytechnique. Neste século há pelo menos três tópicos a destacar nesse quadro de cooperação: a Semana de Arte Moderna de 1922, a fundação da

Universidade de São Paulo em 1934 e as visitas de Le Corbusier ao Brasil, à mesma época.

A participação de professores franceses na vida da Universidade de São Paulo, desde à sua fundação, e nas duas primeiras décadas de sua existência, foi bastante expressiva. Não houve apenas professores franceses: alemães e italianos também marcaram sua presença. Mas na área das ciência humanas os franceses se destacaram. Robert Garric, Emile Coornaert, Etienne Borne, Jean Mangüe, P. Arbousse-Bastide, Claude Levi Strauss, Roger Bastide, Pierre Deffontaines, Pierre Hourcade, Alfred Bonzon e posteriormente Lucien Febvre, são nomes incorporados à história da Universidade de São Paulo, no período em que o ensino superior no país dava um salto —do ensino profissionalizante ministrado em estabelecimentos isolados— para o âmbito da Universidade, onde a ciência e a pesquisa conquistavam terreno próprio.

A visita do suiço Le Corbusier ao Brasil em junho de 1936 e sua participação no projeto do edifício destinado ao Ministério da Educação são outro marco importante na consolidação dos esforços já desenvolvidos por arquitetos brasileiros desde a década anterior. A Universidade utópica e a Arquitetura e o Urbanismo utópicos, preocupados com a identidade e a memória nacionais, com os seus rasgos de inegável generosidade e de ingenuidade otimista, são páginas da história contemporânea do Brasil sobre as quais ainda hoje se discute e se trabalha: *antropofagicamente*, e este é também idéia francesa. Estes são alguns dos nomes e fatos que creio oportuno lembrar neste balanço resumido. Eles se parecem trazer elementos para a discussão inicial sobre o uso da lingua francesa como veículo de difusão de idéais, frequentemente generosas, e ainda que às vezes fortemente etnocêntricas, desvinculadas do imediatismo mercantil e da visão imperialista que já nos pressiona em outras línguas e contra a qual convém nos colocarmos em guarda. Por último, caberia apresentar propostas para o estreitamento dessas relações "culturais" e para a participação da Sociedade Lationamericana de História da Ciência e da Tecnologia nesse esforço de intercâmbio, o que, espero deva ocorrer ao longo do presente colóquio.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Aracy A. *Blaise Cendrars no Brasil e os modernistas*. São Paulo, Livraria Martins Ed. S.A., 1970.

ARCINIÉGAS, Germán. *História Verdadeira do bom selvagem*, in Suplemento Literário de Minas Gerais, Belo Horizonte, 21/4/1973.

ARTZ, Frederick B. *The development of Technical Education in France*, Cambridge (MAS), The M.I.T. Press, 1966.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*, São Paulo, Melhoramentos, 5a. ed. 1971.

BARATA, Mario. *Manuscrito inédito de Lebreton*, in Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 4. Rio de Janeiro, 1959.

CALMON, Pedro, *História do Brasil*, Rio de Janeiro, Ed. José Olimpio, 1956.

FERES, Nites Therezinha. *Leituras em francês de Mário de Andrade*, São Paulo, I.E.B., U.S.P., 1969.

MOTTA, Flavio L. Subsídios para Relatório sobre Ensino de Arquitetura. (U.I.A.), UNESCO, São Paulo, A.B.E.A., 1978.

RIOS FILHOS, Adolfo Morales de Los. *O ensino artistico no Brasil*. Rio de Janeiro, 1983.

RIOS FILHO, Adolfo Mora'es de los. *Grandjean de Montigny e a evolução da Arte Brasileira*, Rio de Janeiro, Empresa A Noite, 1941.

SANTOS, Paulo F. *Quatro séculos de Arquitetura*, Rio de Janeiro, Fund. Ed. Rosemar Pimentel, 1977.

VAUTHIER, Louis L. *Casas de Residência no Brasil*, introdução de Gilberto Freyre, in Arquitetura Civil I. São Paulo, F.A.U.U.S.P./I.P.H.A.N., M.E.C., 1975.

LE BRÉSIL VU PAR LES FRANÇAIS ET LES ÉTUDES BRÉSILIENNES EN FRANCE

Par Jean-Yves MÉRIAN *

L'intérêt des Français pour le Brésil est ancien, comme en témoignent les nombreux récits de voyage depuis Jean de Lery au XVIe siècle.

Rappeler ce fait n'est pas une figure d'érudition. Il est frappant de constater que l'image que l'on avait du Brésil voici quatre siècles n'a pas fondamentalement changé: l'exotisme, le folklore, le dépaysement étaient et demeurent le traits dominants.

L'intérêt pour le Brésil s'est toujours maintenu: récits de voyageurs, d'aventuriers, d'ethnologues, de scientifiques... mais il faut vraiment attendre les années 1950 en France pour assister à l'émergence du Brésil, comme du reste de l'Amérique latine sur le plan littéraire.

Cela est paradoxal si l'on se rappelle que les écrivains brésiliens de renom à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle:

Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Coelho Neto... étaient édités par Garnier et leurs livres imprimés à Paris. Le fait d'être publié par Garnier conférait un grand prestige aux romanciers et poètes au Brésil et au Portugal, mais cela ne leur ouvrait pas les bibliothèques des lecteurs français. Les traductions étaient rares et la diffusion ultraconfidentielle.

Un nombre appréciable d'intellectuels brésiliens publiaient alors leurs oeuvres en français à Paris, mais celles-ci étaient diffusées presque exclusivement au Brésil.

Dans la première moitié du XXe siècle, l'intérêt des lecteurs français se tournait presque exclusivement vers l'exotisme: le Sertão, l'Amazonie, au détriment de Rio de Janeiro et de São Paulo. Les choix s'opéraient en faveur des romans exotiques. Les quelques traductions de romans brésiliens complétaient les ouvrages descriptifs: voyages, aventures, ethnologie... qui représentaient alors la plus grande part de la production de livres français consacrés au Brésil.

* Professeur de littérature et civilisation brésiliennes. Université de Haute Bretagne. 35 000-Rennes, France.

Dans une thèse soutenue à Paris en 1978 sur les écrivains brésiliens traduits en France de 1945 à 1975, Deoceli Regina Martins Mendes a évalué à 106 les traductions d'ouvrages brésiliens. Si l'on rapporte ce chiffre aux 45 000 traductions d'ouvrages étrangers et aux 405 000 titres de la production éditoriale française durant la même période, on ne peut que constater la place presque confidentielle des traductions brésiliennes, et pourtant ce chiffre est trois fois plus élevé que celui des oeuvres mexicaines traduites durant la même période.

Ces chiffres bruts ne sauraient donner une idée de ce qui a été effectivement lu. De nombreux ouvrages n'ont été vendus qu'à quelques dizaines d'exemplaires — une enquête réalisée dans les bibliothèques publiques montre que 24 des 55 auteurs traduits sont accessibles aux lecteurs d'aujourd'hui. La majorité des ouvrages traduits voici dix ans sont introuvables en librairie.

Dans la liste des auteurs traduits nous trouvons 26 romanciers, 12 essayistes, 8 poètes, 2 sociologues, 2 économistes, 2 dramaturges — 42 des ouvrages étaient des essais politiques, sociologiques ou économiques.

On peut donc affirmer que le domaine littéraire est une composante faible de l'image du Brésil en France, et des pans entiers de la littérature brésilienne n'étaient pas accessibles aux lecteurs français.

Pour l'époque concernée, 35 éditeurs se sont partagés les 106 traductions dénombrées. Cet éparpillement n'a sans doute pas été le meilleur gage de la réussite dans la diffusion des oeuvres brésiliennes. Depuis dix ans cependant, nous avons assisté à la mise en place d'une nouvelle politique éditoriale, avec des collections mieux structurées et une recherche de nouveaux talents. C'est le cas chez Stock, le Seuil, Gallimard, Flammarion, Denoël, J.C. Lattes, et Anne-Marie Métaillé diffusée par PUF.

Dans la diffusion des lettres brésiliennes en France depuis quinze ans, le Brésil a eu une place à part. En raison des problèmes politiques et sociaux qui affectaient de nombreux pays hispano-américains, des écrivains prestigieux de langue espagnole se sont installés en France et leurs oeuvres ont connu une grande promotion. C'est le cas de Julio Cortazar et de Gabriel Garcia Marques par exemple. Ils continuaient sous une autre forme la présence d'autres écrivains qui avaient résidé précédemment à Paris comme diplomates: Pablo Neruda, Miguel Ángel Asturias...

Tous ces écrivains ont joué un rôle de locomotive pour la littérature hispano-américaine. Dans le cas des écrivains brésiliens, il ne

s'est rien produit de semblable. Aucun grand écrivain brésilien ne s'est installé en France, malgré la censure qui a constitué un corset douloureux pour la création au Brésil jusqu'en 1978.

Dans un domaine où le "vedettariat" est un phénomène important pour les ventes, personne n'a véritablement relayé le seul romancier brésilien connu en France: Jorge Amado.

Une analyse des dossiers de presse réunis par les éditeurs lors de la publication des traductions permet de préciser l'image perçue par les critiques qui jouent un rôle de médiation essentiel entre les auteurs et les lecteurs.

Se livrant à une analyse de 34 articles concernant Jorge Amado et 19 concernant João Guimarães Rosa, les deux romanciers les plus traduits en France, Deoceli Regina Martins Mendes montre:

> "Pour Jorge Amado: mière, misérable (22 occurrences), peuple, petit peuple, petit monde (18), amour (13), vie (12), histoire (12), conscience (9); rites afro-brésiliens (9 allusions), mer (8); humour (8), réalité, réalisme (7), témoignage (6); engagement (5), amitié (5)...
> Pour Guimarães Rosa: outre sertão (21 fois), amour (19), jagunço (16), combat (9), épopée (8), amitié (7), aventure (6), mort (4)..."

Cette enquête montre clairement l'image exotique, primitive, colorée du Brésil situé comme pays lointain et par des pratiques culturelles héritées de l'Afrique ou de la société néo-coloniale archaïque.

Cette image déformée est la marque dominante et elle renvoie à ce que nous annoncions au départ: les mythes du XVIe siècle ont la vie dure.

Les livres édités en France durant cette période sur le Brésil ont contribué à renforcer ces stéréotypes. Sur un peu plus de 300 titres, 30% concernent des récits d'aventures, de voyages ou des reportages. 20% sont consacrés entièrement à l'Amazonie et aux Indiens de la forêt amazonienne qui ne représentent que 1% de la population -les guides, les albums et les ouvrages illustrés constituent aussi un hombre appréciable d'ouvrages.

Cependant, durant les vingt années de régimen militaire, les nombreuses études politiques, économiques et sociologiques diffusées en France ont contribué à nuancer l'image qu'avaient du Brésil les lecteurs français.

Mais nous aurions tort de ne considérer que la lecture. Dans une enquête réalisée en 1975-1976, il ressort que seuls 1% des Français se font une image de l'Amérique latine par la lecture alors qu'ils sont 50% à se référer à la télé, 19% aux journaux, 10% à la radio, 3% aux hebdomadaires et 1% aux films.

En France, la lecture est donc une source d'information très minoritaire sur le Brésil, surtout en ce qui concerne les livres.

Cependant, si les événements sociaux et politiques et les grandes réalisations économiques ont fait l'objet d'émissions de télé, cela ne signifie pas pour autant que les clichés cités plus haut soient remis en cause. Nous pensons plutôt qu'aux clichés liés à l'exotisme et au folklore se sont ajoutées d'autres images déformées et déformantes de la réalité brésilienne.

Dans l'enquête citée, il ressort que le Brésil jouit d'un prestige supérieur à celui des autres pays latino-américains, mais 31% seulement des personnes interrogées savaient que le portugais était la langue officielle. 40% pensaient qu'on y parlait espagnol. Des enquêtes récentes montrent que 40% seulement savent aujourd'hui que le Brésil est un pays de langue portugaise.

L'image dominante est celle d'un pays riche mais dont l'immense majorité du peuple vit dans la misère.

Selon l'origine sociale et le niveau d'instruction des personnes interrogées, les images diffèrent -les problèmes politiques, les atteintes aux droits de l'homme, les conséquences du sous- développement retenaient l'attention des jeunes et des personnes engagées dans des mouvements politiques de gauche ou chez ceux qui avaient fait des études supérieures.

Le folklore, l'exotisme, les charmes touristiques des tropiques retenaient l'attention des autres.

La culture brésilienne ne signifiait quelque chose que pour 10% des personnes interrogées, encore s'agissait-il de musique et de danse. Dans ce domaine même l'approche est très réductrice: le Carnaval et la samba forment le mélange le plus représentatif de l'idée du folklore brésilien.

La littérature et le cinéma étaient pratiquement inconnus, les arts plastiques totalement inconnus.

Sans être un phénomène de masse, la musique brésilienne est, contrairement à ce que semble indiquer l'enquête, la manifestation culturelle la plus connue et mieux identifiée par rapport à la musique hispano-américaine et antillaise que ne peut l'être la littérature.

Heitor Villa-Lobos, mais aussi les auteurs compositeurs les plus

célèbres de l'époque de la bossa nova: Vinicius de Moraes, Jorge Ben, Milton Nascimento et ceux du courant tropicaliste des années 70: Caetano Veloso et Gilberto Gil mais aussi Baden Powell, Egberto Gismonti, Martinho da Vila ont conquis un public réel grâce aux émissions de radio, de télé et aux disques.

Ce phénomène a été amplifié par les chanteurs intallés en France comme Nazaré Pereira, mais aussi par les très nombreux auteurs compositeurs français qui se sont inspirés de rythmes brésiliens: Claude Nougaro, Georges Moustaki, Charles Aznavour, Bernard Lavilliers, pour citer les plus connus après que Pierre Barouh eût popularisé la musique brésilienne dans le film *Un homme et une femme* de Claude Lelouch en 1965.

Cette présence de la musique brésilienne n'estompe pas l'image folklorique du Brésil que nous avons soulignée précédemment. Au contraire, elle conforte les clichés exotiques.

Nous pouvons faire les mêmes réflexions sur le cinéma brésilien, connu par une minorité de cinéphiles qui demeurent marqués par la production du *Cinema Novo* où la présence des mythes du Nord-Est —Cangaceiros, Fanatiques, misère du peuple et puissance des coronéis violents— renforce elle aussi l'image exotique du Brésil.

Ces différents prismes déformants pourraient être compensés par la presse, du moins pour les 15% des Français qui déclarent s'intéresser à l'Amérique latine à travers la presse.

Dans le cadre d'un colloque, début 1978 à Rennes, le CRIDEV (Centre renna is d'information sur les pays en voie de développement) a effectué une étude sur la présence du Brésil dans 13 quotidiens pour la période mai-août 1977.

Parmi les quotidiens nationaux seuls *Le Monde* et *L'Humanité* et parmi les quotidiens régionaux *Ouest-France* consacraient alors à l'actualité brésilienne une information suivie, malgré les événements comme la visite en France du président brésilien et de D. Helder Câmara et une rencontré football France-Brésil.

A ces trois exceptions près, l'information n'était pas présentée dans un ensemble qui permette la compréhension de la vie au Brésil par les lecteurs. Les articles insistant sur la couleur locale, les reportages sensationnalistes, insolites, folkloriques confortaient le public dans la représentation exotique et étonnante qu'il était supposé avoir du Brésil. (Bull. CRIDEV - mars 1978, n° 12, Rennes).

Une autre étude de contenu de deux quotidiens en 1978, *Le Figaro* et *Ouest-France*, précise ces aspects. 1978 était une année intéres-

sante: voyage de V. Giscard d'Estaing au Brésil, élections présidentielles, Coupe du Monde de football.

Dans *Le Figaro*, les informations étaient sélectionnées en fonction de cibles pré-établies afin de conforter des idées préconçues pour un public peu averti. Le Brésil apparaissait comme un pays prospère, riche en ressources inexploitées, dynamique, stable.

Ces qualités et la croissance étaient mises au crédit des militaires garants de la stabilité et de la paix sociale.

Parallèlement, il s'agissait pour *Le Figaro* de valoriser le voyage de V.G.E. au Brésil et à travers cela, l'image de la politique étrangère en France à l'époque. Tout cela était fait pour justifier un renforcement des liens économiques et commerciaux entre les deux pays et un investissement accru des entreprises françaises dans les régions de l'avenir, notamment le projet minier et agro-industriel de Carajás en Amazonie, en vantant les vertus du libéralisme économique. L'accent était mis sur l'Amazonie des fabuleux contrats, de rares allusions étaient faites aux problèmes écologiques, rien n'était dit au sujet des conflits de terres et des exactions dont étaient victimes les Indiens et les *posseiros*, paysans sans titre de propriété.

Dans l'ensemble, ce qui concernait la vie de l'immense majorité du peuple brésilien, laissé pour compte de la croissance économique, était laissé de côté.

On peut donc parler de désinformation dans le mesure où, parallèlement, de grands reportages vantent les charmes du Brésil touristique avec les clichés exotiques de toujours.

Les articles concernant les élections présidentielles cautionnaient sans nuance le régime militaire présenté comme légitime.

Aucune étude du mode de scrutin ne permet au lecteur de disposer de points de repère pour juger l'élection qui prend une allure parfaitement démocratique et qui conforte l'image positive du Brésil.

La contestation du régime était à peine évoquée si ce n'est pour souligner le retour à la démocratie et le rétablissement des exilés dans leurs droits. Aucun jugement critique n'était vraiment possible.

Dans le domaine culturel, le football domine en raison de la Coupe du Monde. Le développement dithyrambique sur les qualités du jeu des Brésiliens, la grandeur des héros du stade, l'ambiance fascinante créés par un public passionné sont plus que des clichés.

La fonction réductrice des tensions sociales du football, la dimension politique du phénomène sont passés sous silence.

En résumé, la lecture du *Figaro* en 1978 ne donnait au lecteur

qu'un reflet grassi des idées préconçues qu'il était censé avoir et confortait les mythes connus.

Pour la même année 1978, l'approche du Brésil dans *Ouest-France* était très différente.

L'information abordait les domaines politiques, économiques et sociaux et donnait aux lecteurs les moyens d'une analyse et d'une compréhension de la réalité.

La visite du président français au Brésil fut l'occasion d'une suite d'articles et de reportages qui abordaient les différentes facettes de la réalité brésilienne. Tout en insistant sur les aspects positifs du développement des relations entre la France et le Brésil, *Ouest-France* soulignait que le voyage de V.G.E. représentait un appui politique indéniable au régime militaire.

Lors des élections présidentielles de novembre 1978, le système électoral fut analysé -l'hégémonie militaire était soulignée ainsi que le verrouillage de la vie parlementaire, avec les innombrables limites à l'expression politique des forces d'opposition.

Les limites de la démocratie et de la libéralisation du régime étaient alors évidentes pour les lecteurs qui disposaient d'instruments pour un jugement critique, contrairement aux lecteurs du *Figaro*.

Parallèlement, dans le choix de ses reportages, *Ouest-France* ne mit pas l'accent sur le tourisme et l'exotisme au Brésil mais sur les problèmes sociaux et économiques les plus criants: les atteintes aux droits de l'homme, le rôle de l'Eglise dans la défense des libertés, la répression sous ses différentes formes, les problèmes de la terre, l'expulsion des posseiros, les exactions contre les Indiens, la spéculation foncière des groupes financiers, l'agriculture dépendante de la stratégie des groupes agro-alimentaires internationaux.

On notait aussi un souci d'explication des phénomènes et l'intégration des articles dans une problématique plus vaste des relations Nord-Sud et du sous-développement dans le Tiers monde.

Même dans les articles de juin 1978 consacrés à la Coupe du Monde de football, sport national, les journalistes soulignèrent la dimension sociale autant que sportive du phénomène.

Deux quotidiens, deux points de vue et pour les lecteurs respectifs, une image et une compréhension différentes du Brésil.

Le seul point vraiment commun: l'absence d'information sur la culture brésilienne: littérature, musique, arts.

Cependant, il est indéniable que les lecteurs de *Ouest-France* disposaient d'une source d'information beaucoup plus pertinente pour la connaissance et la compréhension du Brésil que ceux du *Figaro*.

L'image globale donnée par ces deux journaux a peu évolué ainsi que le prouverait une autre étude réalisée sur la période 1982-1983. Cependant, certains thèmes nouveaux ont été plus largement traités. Les effets de la sécheresse dans le Nord-Est, la dette extérieure du Brésil ont largement contribué à donner une image faussée du Brésil et font oublier que ce pays, malgré les problèmes qui l'affectent, représente de loin la première puissance économique de l'Amérique latine et la huitième puissance du monde occidental en ce qui concerne le P.N.B.

Les conditions de l'enseignement du portugais et des études brésiliennes en France, c'est d'abord la prise de conscience de ce tableau que nous avons brossé à grands traits et qui traduit une profonde méconnaissance dans l'opinion publique de ce qu'est le Brésil.

Les collèges et lycées ne contribuent pas véritablement à compenser cette ignorance, bien que le Brésil soit au programme de géographie en classe de 5e et de Terminale (un an sur deux).

Dans une étude réalisée par Claude et Maria Reteilmon sur *Le Brésil dans les manuels scolaires français*, pour la revue *Herodote* en 1976 (ed. Maspero, nº 4, 1976, pp. 135-150), il apparait que de nombreux stéréotypes soulignés plus haut sont largement diffusés dans ces ouvrages. Cela surprend de la part de professionnels dont on pourrait attendre un sens critique plus aiguisé. Une refonte des ouvrages est indispensable pour rétablir une image plus juste de la réalité brésilienne dans une perspective interculturelle.

La connaissance du Brésil au niveau des collèges et des lycées passe aussi par une plus grande diffusion de l'enseignement du portugais. Depuis 12 ans, après la création du CAPES et de l'agrégation du portugais, il y a eu une évolution lente mais positive et l'on compte environ 300 postes d'enseignants dans le secondaire.

Mais cet enseignement a des caractéristiques particulières qui viennent du fait que 90% des vingt mille élèves sont des enfants de la communauté portugaise forte de plus de 850 000 personnes. Le portugais, non seulement dans l'opinion publique française mais aussi chez les responsables de l'education nationale, c'est d'abord une langue d'immigrés et tout est fait pour cantonner sa diffusion dans ce cadre.

La norme la plus généralement retenue est par conséquent celle du Portugal, et la part laissée à la connaissance des autres pays de langue portugaise, particulièrement du Brésil, est minime.

Il est donc indispensable d'affirmer le caractère de langue de communication internationale et de culture universelle pour le por-

tugais, afin que son enseignement ne soit plus conçu dans les collèges et lycées à destination presque exclusivement des enfants d'origine portugaise, mais à un public plus vaste.

Dans les universités, la place du portugais et des études brésiliennes demeure encore marginale-jusqu'au développement des débouchés représentés pour les étudiants par l'enseignement secondaire en 1972-1973, les centres d'études portugaises et brésiliennes n'étaient que des appendices d'un ensemble plus large appelé centres d'études ibéro-américaines où l'enseignement de l'espagnol et les études hispaniques et hispano-américaines étaient hégémoniques. La majorité des enseignants-chercheurs sur le domaine portugais avaient alors une double formation.

En 1985, malgré le développement de l'enseignement du portugais et l'existence de plusieurs dizaines d'enseignants agrégés spécialistes du portugais, un grand nombre sans formation importante en espagnol, rares sont les centres d'études portugaises et brésiliennes qui se sont émancipés de la tutelle de l'espagnol. Il est vrai que les jeunes enseignants titulaires de l'agrégation et d'une thèse sur le domaine portugais ou brésilien sont admis au compte-goutte dans l'enseignement supérieur.

En 1985, il n'existe en France aucun centre spécifique d'études brésiliennes. A Paris, pas un seul professeur d'université n'est spécialisé de façon exclusive sur la littérature ou la civilisation brésiliennes.

Il existe un enseignement et des recherches sur le Brésil à Paris III, IV, VIII, X, à Rennes, Poitiers, Bordeaux, Toulouse, Aix, Montpellier, Lyon et Grenoble mais aucune équipe n'est constituée de façon spécifique sur le domaine brésilien.

Dans les centres d'études ibériques et ibéro-américaines, les études brésiliennes sont engluées dans un ensemble très largement dominé par les enseignants et chercheurs tournés vers l'Amérique latine hispanophone, ce qui ne facilite pas la perception de la spécificité de la production culturelle brésilienne en Amérique latine.

Comme dans l'enseignement secondaire aussi, la norme la plus communément adoptée est celle du Portugal et ce n'est que très progressivement que la part du Brésil s'accroît dans la formation des lusitanistes. Aujoud'hui, on peut évaluer à 800 les étudiants qui se spécialisent en portugais aux différents niveaux et à 2 500 ceux qui s'initient à la langue portugaise dans la trentaine de centres universitaires où le portugais est enseigné, mais une minorité se spécialisera par la suite en études de littérature et civilisation brésiliennes.

La SFLES et l'ADPBA ont organisé en mai 1984 les *Assises-nationales du portugais en France* dans une perspective interdisciplinaire.

Au cours de ces journées, nous avons abordé les problèmes culturels et linguistiques des migrants portugais en France, mais aussi, dans un sens plus large, les conditions du développement de l'enseignement et de la recherche à tous les niveaux, et notamment la place du Brésil.

Dans la commission concernant les relations avec le monde économique, nous avons réuni, ce qui était une première, non seulement des universitaires responsables de formation linguistique à finalité professionnelle en dehors de l'enseignement, mais des formateurs en entreprises, des représentants d'entreprises industrielles et bancaires, des représentants d'organismes publics et d'ONG engagés dans des actions de coopération en Afrique lusophone et au Brésil. Nous avons pris conscience que la langue portugaise était le point de référence commun à tous.

Pour mener à bien le développement des relations économiques et de la coopération, chacun des participants a affirmé la nécessité de connaître non seulement la langue portugaise, mais aussi les aspects principaux de la vie culturelle au Brésil.

Une coopération a été souhaitée entre les partenaires français et les portugais et brésiliens.

Dès cette année, en rapport avec le CIREEL et la MIDIST, s'organise une banque de données informatisée concernant: les professionnels, les lieux de recherche, d'enseignement et de traduction ainsi qu'un répertoire sur ce qui existe en France en matière de dictionnaires, de glossaires des langages spécialisés, pour faciliter les relations entre le monde économique et les universitaires français travaillant avec le Brésil.

La création d'un centre d'information à l'ADEPBA sur les possibilités de stages pour les étudiants en formation dans les filières nouvelles est à l'étude.

De ce point de vue, il y a eu un décloisonnement et une confrontation d'expériences qui débouchent sur des réalisations concrètes.

La *commission recherche* était elle aussi fondée sur une démarche pluridisciplinaire avec des représentants des UER de langue, littérature et civilisation mais aussi de l'ORSTOM, de IEDES, de l'EHESS... et d'universités portugaises et brésiliennes.

Il est apparu souhaitable, pour dynamiser la recherche sur le Brésil, que se constituent des équipes de recherches pluridisciplinaires

où les linguistes et spécialistes de civilisation brésilienne auraient leur place aux côtés des scientifiques.

Dans le domaine des échanges culturels et artistiques, une place particulière a été faite au projet d'*Année Brésil* en France qui devrait permettre une ample coopération entre les universités et le ministère de la Culture pour rectifier l'image exotique et faussée du Brésil que nous avons soulignée.

Le nombre cependant limité des enseignants-chercheurs explique leur présence plus faible que celle des hispanistes dans la diffusion culturelle à l'extérieur de l'université. Traduction, critique, émission radio ou télé.

Il existe une coupure, une distorsion entre les travaux réalisés par les universitaires sur le Brésil et l'image du Brésil donnée par les médias, en raison notamment de l'absence de communication, d'un cloisonnement durable.

CORRIGER LES STÉRÉOTYPES

Il apparaît nécessaire de trouver les voies d'une collaboration entre les universités, les centres de recherches, les médias, les centres de diffusion culturelle, les ONG, les associations pour donner une image plus juste du Brésil, pays du Tiers monde certes, mais aussi première puissance économique d'Amérique latine et huitième du monde occidental. Passer d'une perception du Brésil mythique, exotique à celle du Brésil réel suppose que l'on repense la politique de diffusion culturelle de ce pays. Nous exposerons en quoi les chaînes de télé, radio, les universités, les centres culturels peuvent avoir un rôle complémentaire.

Il s'agit à nos yeux d'une démarche préalable et nécessaire avant tout développement solide de l'enseignement de la langue et de la culture brésiliennes dans le supérieur et dans le secondaire. C'est aussi une condition du renforcement des relations de tout ordre entre la France et le Brésil.

DEUX FACTEURS DE DÉMOBILISATION CULTURELLE

Par Silviano SANTIAGO

Le Nouveau Monde, avant qu'on le juge comme la grande découverte de l'Europe, est le lieu idéal pour en constituer un territoire de domination. L'acceptation sans alternative d'une culture différente de la sienne est le signe le plus évident de la période coloniale dans les pays de l'Amérique latine. Pour parler, donc, de relations culturelles au sens large du terme pendant cette période historique, il faut dire que la culture au Nouveau Monde représente un effort d'imitation de la culture européenne, au niveau linguistique, esthétique, et même religieux et politique. Dans ce sens, le bien culturel colonial en Amérique latine ressemble à une copie, une copie de plus en plus pâle dans la mesure où les cris du nationalisme y font irruption. La copie latino-américaine s'affirme comme originale (le paradoxe est inévitable) dans le moment où les intellectuels laissent parler, non pas leur culture européenne, seule responsable de la bonne qualité de la copie, mais les symboles d'une renaissance, celle de la culture des Indiens et des Noirs refoulée par la Conquête. En généralisant au maximum, on peut dire que l'histoire de la culture latino-américaine se signale par un long et lent processus de défoulement.

Le paradoxe continue: la copie la plus originale est celle qui réussit le mieux à atteindre l'Europe dans une sorte de mouvement de boomerang. Ce n'est pas par hasard que le plus révolutionnaire de la pensé européenne vis-à-vis de l'Amérique latine s'incarne dans un courant qui fait la découverte de l'anthropologie avant qu'elle ait droit de naissance parmi les disciplines des sciences humaines. De Montaigne à Michel Butor, de Chateaubriand à Antonin Artaud, de Rousseau à Lévi-Strauss, se crée l'image de l'intellectuel européen voyageur (même si en réalité il ne voyage pas, comme c'est le cas de Montaigne et de Rousseau), tous d'une

manière ou d'une autre regrettent, comme le jeune Rimbaud du "Bateau Ivre", l'Europe aux anciens parapets.

Signalons comme extraordinaire que l'intellectuel latino-américain, dans ses relations avec l'Europe, a toujours eu un grand allié en la personne du conquérant. Du fait que les colonisateurs détestaient les copies, les doubles, il a toujours pu exercer son métier d'une manière originale, ne laissant parler dans le produit qu'il fabrique —bouquin, toile, sculpture, etc.— que les valeurs linguistiques, esthétiques, religieuses et politiques qui ont été détruites par la colonisation, L'Europe, même dans son effort le plus redoutable d'uniformisation de l'Occident, de destruction de son autre par la Conquête, ne rejette pas le mouvement d'altérité qui ressort de la copie et qui la définit comme contestataire. Au contraire, elle l'accueille bel et bien. Parce qu'elle déteste le silence de son double, l'Europe n'apprécie véritabement que l'inquiétude de l'Autre dans le Même, Jusqu'à dans sa forme la plus désagréable pour nous, celle de l'exotisme, l'Autre est toujours un objet du désir des Européens.

C'est donc par le défoulement de la voix de l'Autre dans la copie que le Nouveau Monde a réussi à organiser un discours culturel dont l'ambiguité des intentions n'est pas exclue. Ce discours comporte aussi bien l'insertion du nouveau dans l'Occident, comme la négation de l'uniformisation du monde par l'Occident. D'une manière un peu schématique, on peut dire que le conflit que vit l'intellectuel latino-américain trouve son équivalent dans une bataille entre l'Histoire et l'anthropologie. L'Histoire nous constitue mais en même temps nous nie en tant que différence; l'anthropologie ne peut pas saisir le processus de notre constitution historique, mais elle laisse parler notre origine dans un mouvement constant de défoulement.

Ces considérations initiales, qui servent d'introduction à mon intervention, ne sont pas, j'espère, aussi dépourvues de sens comme il peut paraître à première vue.

Il était indispensable de présenter, dans le cadre des relations culturelles entre deux régions du monde dont le lien capital était le colonialisme, une idée assez importante quand il s'agit d'étudier les mêmes relations culturelles dans une autre situation historique, c'est-à-dire à partir du moment où le lien capital est le néo-colonialisme. Essayons d'expliquer l'idée générale et sa métamorphose.

Dans son dialogue culturel avec les pays de l'Amérique latine, l'Europe a toujours su respecter la voix de l'Autre. La constitution d'une science comme l'anthropologie est une blessure violente dans le narcissisme européen. L'uniformisation, même si elle est inhérente

à n'importe quel projet de colonisation, était à éviter. Le colonialisme était au moins curieux de son Autre, plus encore, il était mimétique.

On ne peut dire la même chose du néo-colonialisme. Il exclut son Autre, par la forme la plus violente d'agression culturelle: il ne respecte pas le dialogue, dans la mesure où le vainqueur est sourd. Le néo-colonialisme a réussi à transformer le bien culturel en marchandise, le désir de modernité en mode, la connaissance en consommation, et par là il remet sur la scène culturelle le modèle autoritaire et exclusif et son double parfait. La seule expression de ce double est le silence complice, vu que la métropole n'est plus curieuse de ce qui est différent d'elle.

Si l'on me permet une comparaison un peu audacieuse, je commencerai par dire que, dans le colonialisme, les relations économiques d'échanges même déséquilibrés, entre les marchandises de la métropole et la matière brute des colonies, permettaient l'apparition d'une brèche culturelle par où s'exprimait la révolte contre l'esprit de modernisation et contre l'idéologie du progrès à tout prix, pour ne citer que deux cas précis. Dans le néo-colonialisme, il n'y a plus de place pour que le "brut" ou le "sauvage" s'expriment, l'échange économique étant contrôlé par les multinationales dont le seul intérêt est commercial, c'est-à-dire, le profit. De la colonie elles n'attendent que les droits de reproduction. Entre le produit américain et sa copie latino-américaine, la seule différence est dans le prix. Il n'y a pas de différence, disons formelle, entre le jeans américain et le brésilien, sauf que celui-ci est meilleur marché. C'est la raison pour laquelle on trouve des jeans brésiliens aux Etats-Unis. C'est la raison pour laquelle —la grande contradiction!— on parle de lois de protection aux Etats-Unis.

Cette transformation dans les relations économiques entre la métropole et les colonies est catastrophique à plusieurs niveaux, dans la mesure où elle active tous les mécanismes des complexes d'infériorité du colonisé. Dans le colonialisme, la dette du colonisé était payable; dans le néo-colonialisme, elle est insolvable. Cette dette est éternelle, semblable à celle entre un père et un fils. Ce n'est qu'au moment où celui-ci arrive à sa condition de "père" qu'il paye sa dette. La violence du conflit actuel en Amérique centrale tient au manque de dialogue et à ce besoin de meurtre du père.

Les Etats-Unis n'acceptent pas les mouvements de transgression dans la copie. Ceci exclut la possibilité, dans le geste majeur d'affirmation de la copie, qu'elle parle de son *histoire*. L'Europe laissait

parler dans la copie les valeurs qu'elle avait détruites. Les Etats-Unis imposent le silence total aux valeurs qu'ils détruisent peu à peu. Dans ce sens, le silence de l'Europe en Amérique latine aujourd'hui n'est pas une simple conséquence du transfert du centre de décision économique de l'Europe vers l'Amérique. Il traduit l'implacable besoin du néo-colonialisme de soustraire de la copie la possibilité d'originalité qui serait le prolongement chez elle de son passé européen. La présence de l'Europe en Amérique latine, c'est du passé et comme tel, ça ne compte plus.

Un exemple récent de ce besoin d'effacer le passé colonial de l'Amérique latine se trouve dans une décision du ministère de l'Education au Brésil. Vers la fin des années 70, on commence à ne plus accepter comme valable le titre de docteur délivré par les universités européennes, en particulier les françaises, en tenant comme argument conclusif le fait qu'il laissait à désirer, si comparé au PhD américain. Lisons le message: s'il faut se perfectionner à l'étranger, il vaut mieux aller aux Etats-Unis; les autres formes de perfectionnement sont abolies comme transgression au seul modèle qui compte. La copie revient à la condition de double parfait. (Ceci dit, j'ajoute qu'il n'y a pas ici un jugement de qualité du PhD américain. Je critique son caractère d'exclusivité).

L'aventure de cette démobilisation des efforts européens en Amérique latine et, en particulier, au Brésil, a déjà une histoire qui dépasse en large mesure la seule victoire des Etats-Unis à la fin de la Seconde Guerre Mondiale.

Fernando de Azevedo, dans un ouvrage publié dans les années 50, *La Culture Brésilienne*, attirait déjà l'attention sur l'intérêt croissant au Brésil pour la culture américaine, surtout à Rio de Janeiro et à São Paulo. Il énumère quelques raisons pour cet intérêt: la politique pan-américaine, conduite en particullier par le Président Roosevelt, les films de Hollywood, les romans modernes et finalement la création, en 1938, des Instituts de langue Brésil-Etats-Unis. Il faut conclure que la culture américaine entre au Brésil par le même chemin ouvert pas les Européens: langue étrangère et connaissance entrent en même temps.

Mais il y a une différence considérable entre l'influence européenne et l'influence américaine en Amérique latine: le marché à atteindre.

L'Europe s'est toujours adressée à l'élite latino-américaine. L'influence pour l'Europe était matière à réflexion et non raison pour la copie en soi, comme on a déjà montré. La réflexion était possible à partir des "missions culturelles", celles-ci avaient pour tâche la

formation de professionnels qui peu à peu jugeaient comme dispensable la présence étrangère dans la formation d'une nouvelle génération de professionnels. Le projet nationaliste, en d'autres termes, trouvait une place dans le genre d'influence que l'Europe faisait subir aux anciennes colonies. La question la plus importante pour les Européens était de savoir le moment précis où il fallait quitter le pays étranger, et pour ceux des anciennes colonies, le moment où il fallait commencer à rejeter l'aide culturelle. A partir de ce double désir complémentaire, on arrivait à un possible équilibre de forces entre les deux régions en question. On arrivait à un dialogue, même si précaire.

Les Etats-Unis se sont adressés dès le commencement à la masse, en établissant le pont par l'intermédiaire de l'industrie culturelle. Au commencement, c'étaient les films et les bandes dessinées. Aujourd'hui, c'est la télévision et l'industrie du disque. Les Etats-Unis exercent leur influence à partir de l'imposition des marchandises de leur industrie culturelle. Il n'y plus de *lieu* pour la réflexion entre le produit fait dans la métropole et celui qui est fait dans le pays. Il n'y a même plus de lieu pour un lecteur et un spectateur critique et lui-même auteur. Le lecteur ou le spectateur reçoit chez lui le modèle original et paye les droits de reproduction et de diffusion, sans la possibilité d'une réflexion sur le produit. La production de copies latino-américaines devient de plus en plus difficile, mais non impossible bien sûr.

Dans ce sens, il faut absolument citer le premier exemple de réaction de poids à l'entrée de l'industrie culturelle américaine au Brésil.

En 1945, le Premier congrès brésilien d'écrivains a lieu à São Paulo. Le but du congrès était non équivoque: il s'agissait de mettre en question la dictature de Vargas, *l' Estado Novo*, en s'appuyant sur la victoire sur le fascisme dans le monde. La majorité des écrivains présents au congrès ne pouvaient pas imaginer que les débats les plus enthousiastes portaient sur un sujet en apparence innocent. Vicente Guimarães, figure assez connue des enfants de l'époque sous le nom de Vovô Felicio, terminait son intervention en demandant la prohibition de l'importation des "flans". Les Etats-Unis dominaient déjà le marché des bandes dessinées au Brésil grâce aux éditions de l'Editora Brasil-América et Rio Gráfica Editora. Vicente Guimarães réagissait en faveur des bons dessinateurs brésiliens et, surtout, en faveur d'une indispensable industrie graphique, nationale.

La discussion s'est prolongée. En 1948-1949, le journal *O Diário*

de Noticias fait une campagne violente contre les "comics" américains. En 1953, la revue *Fundamentos* publie un article de Bráulio Pedrozo où il dit qu'avec les "comics", on importe du poison pour la jeunesse. Ses arguments: le culte de la violence, des héros dépourvus du minimum d'intelligence et qui agissent par la force brute. La discussion devenait de plus en plus idéologique et commençait à traduire le sentiment qui serait dominant au Brésil dans les années 60: "Yankee, go home."

La discussion s'est transformée. Elle accepte de nouveaux objets. Aujourd'hui on parle de matrices, vidéo-tapes, clips, etc. Et dans le marché éditorial, on parle de best-sellers.

Flans, films, matrices, video-tapes, clips, best-sellers, etc., il s'agit toujours d'une marchandise et non pas d'un bien culturel qui peut être retravaillé, modifié, rajouté par les artistes brésiliens. Ou bien on importe et on n'y est pour rien. Ou bien on est obligé de créer des lois à juste titre nationalistes. C'est le cas par exemple du cinéma dans les années 50. Il lui fallait une loi de protection. C'est la loi "8 x 1". Pour chaque groupe de 8 films étrangers présentés dans une salle de cinéma, le propriétaire est obligé de présenter par loi un film brésilien. La proportion parle d'une manière saisissante de la pauvreté de l'industrie nationale de cette époque.

Ce facteur de démobilisation culturelle que nous sommes en train de présenter est plus pervers qu'il ne le paraît à première vue. Il serait lamentable par le seul fait d'abolir une autre source de perfectionnement éducationnel pour les Brésiliens, il serait d'autant plus lamentable par le contrôle de la production culturelle et par l'anéantissement des industries nationales. Il est redoutable parce qu'il alimente et justifie des poussées de nationalisme souvent de caractère irrationnel. Il est encore plus redoutable parce qu'il impose à l'Europe aujourd'hui la même idéologie d'uniformisation, en réduisant celle-ci aussi à la condition de copie, à la condition d'une présence aussi silencieuse que sa compagne latino-américaine.

Il est donc difficile pour l'Europe de lutter contre l'uniformisation de l'Amérique latine par les Etats-Unis, parce qu'elle s'est conformée à l'imitation américaine, ou au "défi américain" comme on a présenté la question de forme conservatrice dans les années 60.

L'absence de solution alternative pour l'Europe acroît l'impasse culturelle que nous vivons aujourd'hui. Imitation pour imitation, on préfère toujours l'original. Entre Elvis Presley et Johnny Halliday, Elvis Presley sans doute. Entre Janis Joplin et Nina Hagen, Janis

Joplin sans doute. Il y a Mick Jagger, mais il est l'exception qui confirme la règle.

La réponse française au défi américain n'a pas amélioré la situation. Au contraire. Elle a créé deux Europes. Celle qui se modernise et celle qui fournit la main-d'oeuvre. La main-d'oeuvre bon marché européenne (et arabe) crée à son tour des conflits sociaux et politiques qui aujourd'hui deviennent de plus en plus insoutenables. Il ne faut que regarder la France ou l'Allemagne des années 80.

Dans le cas précis que nous essayons d'analyser, les relations culturelles entre l'Amérique latine (en particulier le Brésil) et l'Europe (en particulier la France), l'arrivée en masse d'immigrés portugais en France a provoqué au moins deux déséquilibres. Passons sur les déséquilibres sociaux et politiques créés en France. Passons sur les déséquilibres économiques entre les deux pays européens. Passons sur les questions d'un équilibre à l'intérieur de la communauté européenne. Ces problèmes sont trop importants, plus importants que ceux que nous analysons maintenant, pour qu'on ne leur consacre que quelques lignes. Acceptons le prix qu'on paye à la perspective, la modestie, et restons sur le plan mineur des relations culturelles entre le Brésil et la France.

A la démobilisation imposée par la présence des Etats-Unis au Brésil et ensuite en France, répond la démobilisation du Brésil en France par la présence des immigrés portugais. Répétons que le phénomène global de l'immigration portugaise en France est trop injuste et cruel pour qu'on le présente ici. Voyons tout simplement ses conséquences sur les relations culturelles entre le Brésil et la France.

Il y a d'abord une question institutionnelle, et ensuite une question de marché culturel.

L'enseignement de la langue portugaise en France, surtout à l'université, était le véhicule indispensable pour que les Français aient un accès direct à la production culturelle du Portugal, du Brésil et des pays africains qui s'expriment dans cette langue. Il faut ajouter qu'au commencement, l'enseignement du portugais était étroitement lié à la seule connaissance du Portugal. Pensons à la création de l'Institut d'études portugaises à la Sorbonne après la Première Guerre Mondiale, sous la direction de Georges le Gentil. En vertu de la présence croissante du Brésil sur la scène mondiale, cet intérêt se diversifie. Citons deux exemples. La conférence d'Oswald de Andrade à la Sorbonne en 1923, où il fait une première présentation du mouvement Modernista au Brésil. La création de l'Université de São Paulo,

en 1934, à partir de l'engagement de jeunes professeurs français, comme Lévi-Strauss, Roger Bastide et d'autres. L'indépendance des pays africains et la présence, en particulier, de l'Angola et du Mozambique, diversifient plus encore cet intérêt exclusif initial.

Contre ce mouvement d'expansion et de diversification, on a vu surgir dans les années 70 un mouvement opposé, de rétrécissement et d'unification. Et ceci à cause d'un déséquilibre social interne à la France. Je répète que les causes internes sont trop cruelles pour une analyse aussi simple et compromettante comme celle-ci. J'insiste sur les conséquences du faux pas de la modernisation à la française.

Je ne suis pas non plus, en principe, contre le privilège accordé au Portugal en France. Mais comme je suis ici pour vous parler des relations culturelles entre le Brésil et la France, il faut avoir le minimum d'objectivité et souligner ce privilège, en montrant la barrière qu'il présente pour que le Brésil et les pays africains d'expression portugaise regagnent une place qui était la leur, une place aussi considérable que celle du Portugal dans les cours universitaires français.

Contre ce genre d'argument, on peut en invoquer un autre. C'est grâce à la présence des immigrés portugais en France que l'on enseigne la langue portugaise à l'école secondaire. C'est vrai. Mais si l'on envisage ce problème à long terme, on voit que tout cet effort est voué à l'échec si l'on ne tient pas en compte la diversification comme règle éducationnelle. Le jour est déjà arrivé où la France n'accepte plus d'immigrés, un jour arrivera où les Français de souche portugaise seront acceptés intégralement par la société française. Ce jour-là, l'immigration portugaise et le privilège du Portugal à l'université seront regardés comme faits du passé. Mais il reste une leçon à tirer: les étudiants seront jugés par leur valeur et par leur capacité, et sans doute seront-ils meilleurs professionnels s'ils ont une connaissance plus diversifiée du monde que les Portugais ont aidé à bâtir.

C'est dans ce sens qu'il faut, même en reconnaissant la "dette" de la France vis-à-vis des immigrés portugais, lutter en faveur de la reprise du mouvement de diversification culturelle qui était caractéristique de l'histoire de l'enseignement de la langue portugaise en France.

La deuxième question est encore conséquence de la première.

La présence culturelle d'un pays dans un autre se fait par le dialogue. Ce dialogue se passe d'abord à un niveau pragmatique et purement linguistique. Je crois qu'il est impensable de songer au succès de la littérature hispano-américaine aux Etats-Unis et en

Europe sans tenir en considération le fait que ces auteurs ont été enseignés d'abord en espagnol à l'université.

Pour raison d'argumentation, permettez-moi une comparaison du cas portugais avec un semblable aux Etats-Unis. Je me sens d'autant plus à l'aise parce que je vous adresse à México.

Les migrants mexicains, qui sont devenus citoyens américains au moment de leur scolarisation dans les années 60 et 70, ont demandé une attention spéciale des universités. Sans doute la propagation des cours d'espagnol aux Etats-Unis qui, selon des informations que j'ai reçues, sont majoritaires aujourd'hui, est étroitement liée à cette demande. La diffusion de la langue espagnole avait pour but évidemment de toucher les jeunes mexicains ou ceux de souche mexicaine, les Chicanos, mais aussi son but était de sensibiliser les Américains à leur situation minoritaire, à leur cause. Au moment donc d'organiser leur programme d'études, les autorités américaines ne l'ont pas réduit au seul intérêt immédiat des Chicanos. Au contraire, la littérature espagnole et les littératures hispano-américaines ont connu, pendant cette période d'émergence des groupes chicanos à l'université, un essor extraordinaire dont la consécration du public et de deux prix Nobel de littérature parlent suffisamment.

Bien sûr que les premiers en tête de la liste étaient les auteurs mexicains, en particulier les romanciers de la révolution mexicaine, et ensuite les déjà classiques du XXe siècle, comme Rulfo, Yáñes, Fuentes, Paz, etc. Mais la connaissance littéraire véhiculée par le croissant intérêt pour la langue espagnole n'a pas été contrainte à eux seuls —Borges était toujours la grande vedette, et ensuite venaient des romanciers comme Asturias, Cortázar, Vargas Llosa, Garcia Marques et tant d'autres.

SESIÓN VII

Jueves 18 de abril de 1985

LES ÉTUDES DE CIVILISATION

Par Joseph PÉREZ

La civilisation, en France, est matière d'enseignement; elle fait partie des études supérieures de langues vivantes, mais la notion même de ce que l'on doit enseigner sous ce nom apparaît comme singulièrement floue et ambigüe. Ecartelée entre la littérature et l'histoire, la civilisation ne possède aucun statut spécifique. Elle se ramène bien souvent à l'étude des grandes étapes historiques qui ont marqué la formation d'une nation, vues à travers des oeuvres littéraires ou des chroniques historiques. C'est de l'histoire qui n'ose pas dire son nom, de l'histoire enseignée par des non-historiens, des linguistes ou des *littéraires*.

On s'efforcera, dans cette communication, d'abord de proposer une définition moins empirique de la notion de civilisation; ensuite, de voir comment on peut appliquer cette notion au domaine hispanique; et enfin de suggérer quelques indications sur la façon de l'étudier.

I. L'IDÉE ET LE MOT DE CIVILISATION NAISSENT AU XVIIIe SIÈCLE, À L'ÉPOQUE DES LUMIÈRES

On entend par là ce qui concerne le progrès dans toutes ses dimensions et ses modalités: progrès intellectuel et culturel, progrès des moeurs, progrès matériel et social. La civilisation, dans ce contexte, c'est le contraire de la *barbarie*.[1] Au milieu du XIXe siècle, on commence à employer le mot au pluriel et à parler, non plus d'une civilisation conçue comme un modèle idéal et universel, mais de civilisations particulières à tel ou tel peuple et conformes à son génie.

Vers la même époque, sous l'influence de la sociologie allemande, on donne un sens nouveau au mot *culture* qu'on avait jusque-là

[1] *Cf.* Fernand Braudel, *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1968, pp. 255-314.

tendance à prendre pour synonyme de *civilisation:* la *culture*, ce serait l'évolution intellectuelle et scientifique, les valeurs morales, tandis que la *civilisation* représenterait les aspects matériels de la vie d'une nation, en somme la culture matérialisée et objectivée dans la technique, l'industrie, et encore dans les institutions politiques, juridiques, sociales et religieuses.

Dans la pratique, les deux mots, du moins en France, sont employés le plus souvent l'un pour l'autre, d'une manière indifférenciée; on a tendance à considérer, en effet, que le développement matériel et le progrès intellectuel et moral vont de pair et on entend par *civilisation* l'ensemble des idées, des croyances, des sentiments, des moeurs, mais aussi des institutions et des réalisations caractéristiques d'une nation et qui apparaissent au cours de son développement historique. Cette sorte de différenciation est parfaitement légitime. Unamuno[2] observait que la représentation du monde n'était pas la même chez tous les hommes, parce que les hommes vivent dans des contextes différents et possèdent des mentalités distinctes. Unamuno en tirait deux conséquences:

1. Il y a un langage à vocation universelle; c'est le langage de la science, parce que les objets scientifiques sont en principe universels. On pourrait dire la même chose de la technique qui est identique dans toutes les parties du monde: les chemins de fer sont partout les mêmes et il n'existe pas plusieurs manières de les faire marcher.

2. En revanche, chaque nation a sa façon de comprendre le monde et sa relation au monde, au moyen de la littérature et de l'art, par exemple. Chaque nation a donc sa propre *vividura*, sa *morada vital*, comme dirait Américo Castro.

Ce qui compte, c'est le second élément qui paraît seul significatif. Les ethnologues connaissent bien le cas de ces groupes humains qui, confrontés brutalement à un outillage moderne, sont dans l'incapacité de l'utiliser correctement, non pas par suite d'une quelconque incapacité congénitale ou par manque d'adresse, mais parce que leur conception du temps, de l'espace, des rapports humains ne leur permet pas d'attribuer une valeur au rendement, au bien-être, à la capitalisation des moyens. L'outillage, la technique, la modernisation, pour atteindre leur pleine efficacité, exigent d'être assimilés et valorisés, faute de quoi ils restent plaqués à la surface.[3] C'est pourquoi, malgré l'uniformisation croissante qu'impose de nos jours la généralisation de la technologie moderne, il y a des civilisations différentes,

[2] Miguel de Unamuno, *En torno al casticismo*.
[3] *Cf.* Paul Ricouer, *Histoire et vérité*, Paris, Ed. du Seuil, 1980.

puisque chaque nation a sa propre façon d'assimiler ces modèles universels.

C'est en ce sens qu'il est légitime de parler de civilisation grecque ou maya ou hispanique. . . , à condition toutefois de prendre des précautions, de se garder de tomber dans une certaine interprétation anthropologique de l'histoire et d'éviter la confusion entre les mots *race, peuple, nation, langue, civilisation.* Il n'y a pas, par exemple, une *race* bretonne, mais un *peuple* breton; une *race* française, mais une *nation* française; une *race* latine, mais une *civilisation* latine. . .[4]

Une *civilisation*, c'est avant tout un espace, une *aire culturelle* diraient les anthropologues, un logement et, dans ce logement, une série de biens culturels qui vont de la forme des maisons aux techniques culinaires.[5] Dans cet ensemble, il est aussi instructif de relever ce qu'on emprunte aux aires culturelles voisines que ce que l'on repousse.

L'analyse permet de distinguer au moins trois niveaux:

—d'abord, les coutumes qui relèvent de la vie quotidienne, les formes traditionnelles qui survivent et qui résistent longtemps au changement;

—puis les institutions qui visent à organiser la société et à satisfaire ses exigences;

—enfin, le noyau culturel créateur, la couche d'images et de symboles que constituent les représentations religieuses, mythiques, littéraires, c'est-à-dire l'ensemble des valeurs dans lesquelles on reconnaît l'identité d'un peuple et qui se reflètent plus ou moins fidèlement dans la langue, dans les oeuvres culturelles proprement dites, le folklore et autres expressions collectives.

Une civilisation ainsi comprise exige un renouvellement continu sous peine d'être vouée à la disparition et à la mort. Elle ne peut se contenter de répéter simplement le passé; elle doit au contraire prendre appui sur lui pour inventer de nouvelles formes qui perpétueront la culture de la nation, en la modifiant sans cesse, mais aussi en restant fidèle à ce qu'elle a de plus essentiel.

J'ajouterai encore deux remarques:

—une civilisation ne forme pas un bloc compact où tout avance ou recule d'une manière uniforme dans tous les secteurs. Il peut y avoir progrès dans tel secteur, et recul dans un autre: l'organisation industrielle, les formes d'intégration sociale, les rapports de pouvoir, les

[4] *Cf.* Henri Berr, *En marge de l'histoire universelle.* Paris, La Renaissance du Livre, 1934, p. 85.

[5] F. Braudel, *op. cit.*, p. 292.

sciences et les arts... constituent autant de lignes de développement qui peuvent très bien ne pas être parallèles. C'est ainsi qu'une nation peut présenter une littérature particulièrement brillante, par exemple, mais se montrer très attardée du point de vue industriel ou social;

—il faut distinguer *états de civilisation* et *états sociaux:* une *communauté de civilisation* n'implique pas forcément l'unité politique: une même civilisation peut s'étendre sur des nations politiquement distinctes.

Ayant ainsi défini ce que j'entends par civilisation, il me reste à m'interroger sur quelques-unes des caractéristiques principales de la civilisation hispanique et sur la meilleure façon de l'enseigner aux étudiants de langues vivantes.

II. Qu'est-ce que l'Amérique latine?

Elle ne possède ni unité géographique, puisqu'elle est loin de coïncider avec l'Amérique du Sud, ni unité politique, divisée comme l'est en une vingtaine de républiques indépendantes. Et pourtant, elle existe. On ne saurait la confondre avec l'autre Amérique, l'Amérique anglo-saxonne. Quels que soient leur diversité, leur climat, leur relief, leurs paysages, leurs populations, plus ou moins métissées, leurs institutions politiques et sociales, et même leur langue —l'espagnol ou le portugais—, les pays que l'on a pris l'habitude de regrouper sous l'étiquette *Amérique latine* présentent entre eux un air de famille, des affinités, une parenté indiscutable, dont l'origine ne fait pas de doute: tous ont subi la domination et l'influence de l'Espagne ou du Portugal, d'une manière directe du XVIe siècle au début du XIXe, de façon plus diffuse depuis l'indépendance politique. Ils forment à coup sûr ce que l'on appelle une *aire culturelle*[6] don le foyer initial se situe dans la péninsule ibérique; ils constituent une unité de civilisation.

Les difficultés commencent quand on veut définir les caractéristiques communes à cette unité de civilisation et à cette aire culturelle. On pense d'abord et naturellement à la langue —l'espagnol ou le portugais— que les colonisateurs ont imposée aux peuples soumis et qui est un facteur puissant d'unification. La langue véhicule la pensée, les façons d'être et de sentir, les valeurs propres au groupe dominant; une certaine mentalité s'y reflète. L'usage d'une langue commune crée

[6] Emilio Garrigues parle de *talante hispánico* dans la revue de l'UNESCO, *Culturas*, VII, 1980, p. 27, et, dans la même revue, p. 16, Jacques Lafaye compare les différentes nations ou les groupes qui, dans le monde, relèvent de la culture hispanique, aux étoiles d'une même galaxie: "Hay un sistema sociocultural hispánico, como hay un sistema solar".

forcément des liens entre les peuples qui la parlent et l'écrivent, mais cela ne suffit peut-être pas à établir l'unité en profondeur, car la langue est un fait historique autant qu'un fait social; comme la mentalité qu'elle est censée exprimer, elle est un produit des circonstances, un fait de civilisation [7] qui demande lui-même à être expliqué; elle renvoie donc à quelque chose d'autre qu'elle-même et qu'elle est chargée d'exprimer.

On pourrait dire la même chose de la religion à laquelle on est tenté de conférer aussi un pouvoir unificateur: le catholicisme romain n'est-il pas caractéristique de l'Amérique latine au même titre que le protestantisme l'est de l'Amérique anglo-saxonne? Seule une vue superficielle pourrait faire accepter cette idée. Ce qui compte, en effet, ce n'est pas tellement le catholicisme lui-même, comme religion dominante, que les formes particulières qu'a prises le catholicisme dans les pays ibériques. Comme pour la langue, nous sommes donc renvoyés à autre chose, à des faits de civilisation que les Espagnols ont introduits et acclimatés dans les pays où ils se sont installés.

Cette civilisation hispanique, comment la définir dans ses traits les plus caractéristiques? Est-il légitime de parler encore de tempéraments nationaux comme on le faisait il y a cinquante ans? [8] Je crois qu'avec certaines précautions, il n'est pas interdit de reconnaître dans la vie des peuples un certain nombre de traits, eux-mêmes fruits des circonstances, qui ne sont certes pas immuables ni éternels, mais qui, parce qu'ils se modifient selon un rythme très lent, finissent par devenir presque consubstantiels à l'image que ces peuples se donnent d'eux-mêmes et qu'ils donnent aux autres. C'est ce que Sánchez Albornoz appelait la *herencia temperamental*,[9] c'est-à-dire, pour reprendre des expressions de Fernand Braudel,[10] une série de réflexes acquis, d'attitudes sans grande souplesse, d'habitudes fermes, de goûts profonds, "qu'explique seule une histoire lente, ancienne, peu consciente (tels ces antécédents que la psychanalyse place au plus profond des comportements de l'adulte)". Nous sommes devant de véritables structures collectives, c'est-à-dire —je cite toujours Fernand Braudel— des réalités "que le temps use mal et véhicule très longuement. Certaines structures, à vivre longtemps, deviennent des

[7] J. Vendryes, *Le Langage*. Paris, 1921, p. 277.

[8] Voir, par exemple, les essais de Salvador de Madariaga *(Ingleses, franceses, españoles. Ensayo de psicologia comparada)*, de Rafael Altamira *(Los elementos de la civilización y del carácter españoles)* ou de Ramón Menéndez Pidal *(Los españoles en la historia)*.

[9] Claudio Sánchez Albornoz, *España. Un enigma histórico*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1956, t. I, p. 55.

[10] F. Braudel, *op. cit.*, p. 305.

éléments stables d'une infinité de générations": [11] ce sont les limites géographiques, beaucoup moins naturelles qu'on ne croit,[12] les réalités biologiques et même les cadres mentaux, "vieilles habitudes de penser et d'agir",[13] qui persistent fort longtemps, parfois contre toute logique.

Parlant de l'Amérique latine depuis l'Indépendance, François Chevalier [14] note fort justement que les facteurs économiques sont loin de tout expliquer. Il suggère de faire une place plus importante à ce qu'il appelle *le psychique*, c'est-à-dire les problèmes de mentalités, le rôle de l'éducation et de l'enseignement, les attitudes à l'égard du sexe, de la vie, de la mort, la place de la religion... Ce sont là des faits de civilisation qui évoluent beaucoup plus lentement que l'économie ou la politique, mais qui, dans une large mesure, conditionnent eux-mêmes l'économie et la politique.

De ce point de vue, la longue présence des Espagnols en Amérique latine et leurs efforts pour l'hispaniser au moyen de cadres politiques, sociaux, religieux, par l'établissement de missions, collèges, universités..., n'ont pu que marquer profondément le continent et y laisser des empreintes, certainement pas éternelles, mais néanmoins durables.

Faute de pouvoir m'étendre comme il conviendrait sur tous les aspects caractéristiques de la civilisation hispanique, j'en examinerai rapidement deux qui, à bien des égards, sont particulièrement significatifs et ont profondément marqué l'ensemble des domaines espagnols, en y laissant des traces encore bien visibles: les attitudes devant les activités économiques, d'une part, et, d'autre part, les attitudes devant le pouvoir.

1° *L'Espagne et le monde moderne*. Sur le premier point, partons d'une constatation d'évidence: pendant longtemps, et aujourd'hui encore dans de nombreux pays hispaniques, la civilisation matérielle est moins brillante qu'ailleurs, la vie économique moins développée. Comment interpréter cette situation? A quoi l'attribuer?

Commençons par réfuter une légende: les hispaniques n'ont aucune propension naturelle à la sobriété, à la frugalité, voire à l'austérité. Dans l'Espagne conquérante du XVIe siècle, on avait le goût du luxe, des beaux vêtements, des riches palais, de la vaisselle d'or et

[11] *Ibid.*, p. 50.

[12] *Cf.* Jean Brunhes, *La Géographie humaine*. Ed. abrégée. Paris PUF, 1947, p. 277 et 298-299: "Que de sottises véritables ont été énoncées à propos des frontières dites «naturelles» ou «artificielles»!".

[13] F. Braudel, *op. cit.*, p. 53.

[14] François Chevallier, *L'Amérique latine de l'Indépendance à nos jours*. Paris, PUF, 1977, p. 341 sq.

d'argent, quand on en avait les moyens; on menait, quand on le pouvait, un train de vie fasteux. On aimait l'argent, par conséquent, pas pour lui-même, mais à cause de ce qu'il permettait de s'offrir. Quand on en avait, on le dépensait sans compter et sans souci du lendemain.

C'est toute la différence avec la mentalité puritaine: il s'agit de jouir de la vie, pas d'investir. On n'épargne pas; on thésaurise. On ne cherche pas à faire fructifier l'argent; on le jette par les fenêtres. L'Espagnol aborde ainsi les temps modernes avec une mentalité médiévale: les trésors américains n'ont pas servi à créer des entreprises, des manufactures, des activités productives; ils ont été utilisés pour se procurer à l'étranger les biens de consommation que l'Espagne ne fabriquait pas, pour bâtir des palais et des églises. Les Espagnols du XVIe siècle n'étaient guère tentés par le travail productif; ils préféraient vivre en seigneurs, en rentiers, à la rigueur en mendiants, plutôt qu'en producteurs de richesses. Ne nous hâtons pas trop de les condamner et de dénoncer leur imprévoyance ou leur incurie. Après tout, le prolétaire de nos sociétés industrielles vit-il plus heureux que le mendiant du XVIe siècle? On peut se poser la question...

Cette attitude, les Espagnols l'ont-ils adoptée par tempérament, parce qu'ils étaient incapables de se livrer aux occupations économiques, à l'exception de ceux d'entre eux qui étaient d'origine juive ou musulmane? Certainement pas. Aucune malédiction ne pesait sur eux; ce sont les circonstances qui ont empêché leur pays, dès le XVIe siècle, de devenir une nation industrielle et qui ont développé un idéal et un style de vie hostiles aux exigences du monde moderne. Les réflexions de Sánchez Albornoz sur ce qu'il appelle "le court-circuit de la modernité en Espagne" m'apparaissent, de ce point de vue, singulièrement fécondes.[15]

Trois dates auraient profondément marqué le destin de l'Espagne: 711, 1492, 1517.

711: l'invasion musulmane est aussi le point de départ de cette longue aventure qu'a été la Reconquête. Pendant sept siècles, la Reconquête mobilise les énergies de l'Espagne chrétienne et y crée les conditions d'une société ouverte. Pas de classes figées, ici, comme dans le reste de l'Europe féodale: la guerre entraîne la mobilité sociale; le paysan a l'espoir de devenir *infanzón*, l'*infanzón rico-hombre*. Pendant des siècles, le prestige social, la fortune, le pouvoir vont au guerrier plus qu'au marchand ou à l'artisan. *Honra y provecho:*

[15] Cl. Sánchez Albornoz, *op. cit.*, t. II, p. 487 sq.

il y a une prime à l'héroïsme. Tant qu'il reste au sud des terres à reconquérir, les meilleurs des Castillans se sentent attirés par le métier des armes qui confère puissance, richesse, prestige. Les tâches quotidiennes (le travail des champs, le commerce, l'artisanat) restent à la charge des classes inférieures ou des minorités dominées *(moros y judios)*. C'est logique et cela reste vrai tant que dure la Reconquête.

1492. Avec la prise de Grenade, ces perspectives se modifient. L'espoir de promotion que représentait jusqu'alors la guerre disparaît. Pour s'élever *—medrar—*, pour sortir de sa condition, il faut trouver autre chose. Une reconversion s'impose; elle était largement commencée depuis le ralentissement de la Reconquête au milieu du XIVe siècle. Le grand commerce international s'organise: Mesta, Consulat de Burgos, armateurs de Bilbao en témoignent; les négociants castillans sont actifs, dynamiques, prospères. La prise de Grenade ne pouvait qu'accélérer ce mouvement, déjà largement amorcé. Mais le destin s'en mêle: 1492, c'est aussi l'année où Colomb découvre l'Amérique, l'année où s'ouvre pour les Espagnols un territoire immense à explorer, à conquérir, à exploiter. C'est la Reconquête qui se poursuit sous d'autres cieux. De nouveau, c'est l'appel de l'aventure, l'espoir de *medrar*, d'une promotion sociale obtenue grâce à son courage personnel: *honra y provecho*. Une fois de plus, le prestige va au guerrier plutôt qu'au marchand. La colonisation espagnole présente des traits bien différents de la colonisation anglaise, justement parce qu'elle a été un prolongement de la Reconquête. Les *conquistadores* espagnols cherchent à acquérir prestige et richesse en assurant leur domination sur un sol qu'ils feront travailler par d'autres, tandis que les Anglo-saxons mettent eux-mêmes en valeur la terre qu'ils occupent derrière une *frontière* mouvante. Les premiers ont besoin de main-d'oeuvre: d'où le travail forcé, l'esclavage et le métissage; les seconds s'en passent: ils refoulent donc les Indiens ou les exterminent. La découverte de l'Amérique empêche ainsi les Espagnols, la Reconquête terminée, de se reconvertir: de nouveau, le prestige va au héros plus qu'à l'entrepreneur, au soldat et au noble plus qu'au marchand ou à l'exploitant.

1517, enfin. L'avènement des Habsbourg entraîne l'Espagne dans une grande politique européenne et lui fait négliger ses intérêts proprement nationaux. La Castille supporte la charge la plus lourde; ce sont ses hommes et ses ressources fiscales qui rendent possible la politique impériale, malgré qu'elle en ait.

Les structures économiques héritées de la Reconquête ont donc

été un obstacle à la modernité et ont maintenu l'Espagne dans le sous-développement. La richesse principale du pays était la laine, fournie par les moutons de la Mesta, encore une institution née à la faveur de la Reconquête. L'organisation du marché de la laine était surtout tournée vers l'exportation qui assurait de gros profits aux éleveurs, aux marchands de Burgos et aux armateurs de Bilbao. Cette puissante coalition entre l'aristocratie foncière et la grande bourgeoisie marchande a permis le développement d'un capitalisme commercial prometteur, mais elle a aussi compromis les chances d'implanter en Espagne même des manufactures et des industries de transformation. L'Espagne a été condamnée au rôle de fournisseur de matières premières, ce qui est la caractéristique du sous-développement. Dans un premier temps, jusque vers 1575, l'agriculture a profité de cette situation: les marchands étrangers, à qui l'on interdisait d'exporter le produit de leurs ventes dans la péninsule, achetaient sur place des produits agricoles, d'où une forte demande et une prospérité relative des campagnes; quand ces mêmes marchands obtiennent l'autorisation d'exporter l'or et l'argent par le biais des *licencias de sacas*, le marché s'effondre: c'est le point de départ des difficultés de l'agriculture.

Je résume ainsi d'une manière très rapide et peut-être schématique un processus infiniment complexe; je cherche seulement à montrer que ce sont les structures et les circonstances historiques, plus que la psychologie ou le tempérament, qui sont responsables du sous-développement de l'Espagne et qui ont fini par créer une mentalité étrangère à l'investissement et à la production, caractéristiques du capitalisme industriel. On comprend mieux dans ces conditions le maintien et le renforcement de certaines caractéristiques de l'Espagne du Siècle d'or et des siècles suivants: goût du paraître, primat des valeurs nobiliaires sur les valeurs productives et l'investissement, et ses corollaires: idéal de la rente, parasitisme, mépris du travail; d'une façon générale, refus du monde moderne.[16]

[16] A noter qu'au XVIIIe siècle déjà, un auteur comme FORNER voyait aussi dans la Reconquête la clé de l'histoire d'Espagne et en tirait les mêmes conclusions que Sánchez Albornoz: "En este mal [le mépris du travail manuel et des activités économiques] caen por necesidad todas las naciones guerreras, como lo fue España por más de siete siglos. Se coloca el heroismo y la grandeza en el ejercicio de las armas, que es el que prevalece; y los demás se tienen por viles y abatidos (...). El abatimiento que se notó en España a las artes mecánicas fue hijo de la necesidad que tuvimos de pelear por tantos años; insensiblemente se inclinó la estimación hacia la milicia, porque en aquellos tiempos era la clase que más se necesitaba, y así ha sucedido en todas las naciones guerreras. Nuestra legislación debió haber corregido este mal cuando cesó la necesidad de pelear, y

2º *Les Espagnols et le pouvoir.* Ortega y Gasset, en 1920, parlait d'une *España invertebrada:* la colonne vertébrale qui a fait défaut à l'Espagne, c'est d'abord l'existence d'une féodalité puissante, puis d'élites sociales capables de s'imposer aux masses populaires. D'autres auteurs mettent en cause l'individualisme des Espagnols [17] ou leur tempérament anarchique.[18] Dans tous les cas, il s'agit de l'attitude face au pouvoir: la tendance spontanée des Espagnols paraît être de le contester ou, plus exactement, de refuser les hiérarchies intermédiaires *(Del Rey abajo ninguno)*.

Ici aussi, c'est l'histoire, la longue durée, plus que la psychologie, qui rendent compte du phénomène. La guerre de Reconquête —encore elle— a encouragé et développé la participation active du peuple à la vie militaire et politique. Il ne suffisait pas de reprendre du terrain aux Maures; il fallait aussi le défendre contre toute nouvelle agression. On donnait donc des privilèges —des *fueros*— aux occupants des territoires reconquis. C'est ainsi que la Castille s'est formée comme un ilôt d'hommes libres dans une Europe soumise à la féodalité et au servage. Les puissantes municipalités —les *concejos*— nées entre le Duero et le Tage s'administraient elles-mêmes et intervenaient activement dans la vie politique du pays. Cette ébauche de démocratie municipale a pesé lourd dans le destin de l'Espagne. Le jeu politique, ici, ne s'est pas limité à deux partenaires: le pouvoir royal et l'aristocratie foncière; un troisième élément a tenu sa partie: le pouvoir municipal, pas encore monopolisé par les oligarchies locales.

Cette participation relative des masses à la vie politique a eu, à long terme, des conséquences contradictoires:

—d'un côté, elle a suscité une méfiance spontanée à l'égard de l'État, volontiers soupçonné de se mêler d'affaires qui ne le concernaient pas directement, une sorte d'incivisme;

—d'un autre côté, elle a provoqué la naissance d'un égalitarisme de mauvais aloi et d'allure démagogique, sur lequel s'est longtemps appuyée, par exemple, l'Inquisition pour étouffer toute velléité de non-conformisme et d'innovation.

A des degrés divers, le *caudillismo* et le populisme sont des séquel-

esto es lo que no se hizo, ni fue fácil hacerse, porque los hombres públicos deben las ideas de su siglo del mismo modo que los demás hombres" (Forner, *Discurso sobre la historia de España*. Ed. F. López. Barcelone, Ed. Labor. 1973, p. 163).

[17] Rafael Altamira, *Los elementos de la civilización y del carácter españoles*. 2º éd. Buenos Aires, Ed. Losada, 1956, p. 74 sq.

[18] Américo Castro, *La realidad histórica de España*. México, Ed. Porrúa, 1962, p. 276 sq.

les de cette mentalité, que les théories scolastiques sur les origines et les conditions d'exercice du pouvoir, si longtemps enseignées en Espagne et dans les territoires d'outre-mer, ont renforcée en lui donnant un fondement philosophique. Dans les pays hispaniques, on ne délègue pas volontiers le pouvoir à des chefs acceptés ou élus: on préfère le leur abandonner momentanément, quitte à se révolter plus tard. Cela n'empêche pas ces peuples d'avoir un sens aigu de l'équité et de la justice naturelle et d'être sensibles aux abus d'un pouvoir qu'ils ont pourtant contribué quelquefois à mettre en place. C'est ce que montre l'exemple de ces *caudillos* qui bénéficient d'un large soutien populaire quand ils s'insurgent contre un pouvoir tyrannique... et qui seront renversés à leur tour par un autre *caudillo*, tout autant populaire, dans les mêmes conditions.[19]

Le populisme n'a pas d'autres racines.[20] Il s'en prend à l'oligarchie au nom d'un certain égalitarisme et s'en remet à un chef charismatique du soin de rétablir une société plus harmonieuse. Nous sommes à l'opposé de la démocratie libérale et du système représentatif.

Les attitudes à l'égard de l'activité économique et du pouvoir permettent de mesurer la dette de l'Amérique latine vis-à-vis de l'ancienne métropole. On pourrait prendre d'autres exemples, mais les deux que j'ai donnés me paraissent représentatifs. Qu'en conclure? Qu'il y a à coup sûr continuité et permanence de certaines structures mentales, non pas éternelles, encore une fois, mais à évolution extrêmement lente et que l'existence de ces structures et d'autres du même genre autorise à parler, entre l'Espagne et ses anciens territoires américains, d'une communauté de civilisation au-delà de toutes les différences qu'on pourrait à juste titre relever, notamment du point de vue ethnique. Comme on l'a observé fort justement à propos de Saint-Augustin, "ce qui compte, c'est la civilisation et non les chromosomes".[21] Saint-Augustin, en effet, était indiscutablement de pure race berbère, ce qui ne l'a pas empêché d'être un écrivain représentatif d'un moment de la civilisation romaine. "Les descendants des compatriotes d'Augustin, parce qu'ils sont passés à l'Islam et parlent arabe, sont aujourd'hui plus près du Caire (...) que de l'Europe. L'Afrique d'Augustin était au contraire une terre latine(...). Il est un citoyen romain (...); rien de plus faux que de voir en lui l'héri-

[19] *Cf.* Daniel Pecaut, *Du populisme à l'autoritarisme*, dans *Esprit*, octobre 1983, p. 156-164.

[20] *Cf.* Richard M. Morse, dans le même numéro de la revue *Esprit*, pp. 33-34.

[21] Henri Marrou, *Saint Augustin et l'augustinisme*. Paris, Ed. du Seuil, 1955, pp. 11-12.

tier du passé punique; il ne se sent pas solidaire de Carthage ni d'Hannibal, mais bien de Rome".[22]

C'est dans ce sens qu'il est légitime de parler des habitants de la péninsule ibérique et de ceux d'Amérique latine comme de gens qui possèdent en commun un certain nombre de valeurs, et pas seulement une langue; les uns et les autres appartiennent à la même unité de civilisation, à la même aire culturelle.

III. Comment étudier la civilisation ainsi entendue?

Je commencerai par une observation préalable. Compte tenu de ce qui a été dit sur l'aire culturelle hispanique, qui constitue un fonds commun à la péninsule ibérique et à ses prolongements américains, il me paraît indispensable de ne pas séparer l'hispanisme proprement dit et l'américanisme. Les deux aspects sont trop étroitement associés. C'est vrai pour le période coloniale, bien entendu, mais aussi, quoique d'une manière plus diffuse, pour la période qui a suivi l'Indépendance. Il est souhaitable de donner aux études concernant l'Amérique latine la place qu'elles méritent dans le cursus universitaire, mais sans oublier les liens qu'elle conserve avec la péninsule. C'est une question de méthode: nous avons affaire à une même aire culturelle; il est donc légitime de la traiter comme telle, dans son unité.[23]

Cela dit, comment envisager l'étude de la civilisation telle que nous avons essayé de la définir? Il s'agit de lui donner un statut spécifique, en la distinguant de l'histoire et de la littérature.

Il faut laisser aux historiens le soin de traiter ce qui relève de leur discipline, c'est-à-dire les changements qui se produisent dans l'économie, la démographie, la société, les rapports politiques et sociaux à l'intérieur d'un pays, les relations internationales, etc. Les sources utilisées sont le plus souvent des documents d'archives: statistiques, recensements, registres de baptêmes, de mariages ou de décès, rapports et correspondances politiques ou diplomatiques. . .

[22] *Ibid.*

[23] *Cf.* l'opinion de Juan Marichal: «Estimo [...] que es manifiestamente empobrecedor para la historia intelectual y literaria de España el desligarla de las naciones americanas de lengua castellana [...] del mismo modo que es imposible el ocuparse adecuadamente de la América latina sin referirse a España y a los demás países de la Europa latina» *(La voluntad de estilo.* Préface à la deuxième édition. Madrid, Selecta de Revista de Occidente, 1971, p. 12) et celle de Joaquin Barradas de Carvalho en ce qui concerne les rapports entre le Portugal et le Brésil: «A melhor maneira de conhecer Portugal é ir para o Brasil, assim como a melhor maneira de conhecer o Brasil é ir para Portugal» *(Rumo de Portugal.* Lisboa, Livros Horizonte, 1974, p. 80).

De leur côté, les spécialistes d'histoire littéraire s'intéressent aux conditions de production des oeuvres littéraires, aux problèmes de sources, d'influences, de réception de ces oeuvres dans le public, et aussi, bien entendu, à leurs qualités esthétiques. Ici aussi, les documents de base sont assez faciles à caractériser: ce sont les textes euxmêmes, leurs variantes, ainsi que les critiques ou les commentaires auxquels ces textes ont donné lieu.

L'histoire de la civilisation se situe dans l'entre-deux: elle s'efforcera de mettre à profit l'apport des historiens et des littéraires de façon à présenter une synthèse sur l'état de la société à tel ou tel moment. Il s'agit en somme de ce vaste domaine situé aux frontières de l'histoire et de la littérature et dont l'étude exige à la fois une bonne connaissance des textes et des résultats obtenus par les historiens: comment vivaient, pensaient et sentaient les hommes à telle époque déterminée?

C'était déjà l'ambition de la philologie classique, "science de la vie intellectuelle, morale et matérielle des Grecs et des Romains", science interdisciplinaire qui, s'appuyant sur les textes, englobait la grammaire et la stylistique, mais aussi l'étude de la civilisation sous ses aspects les plus divers: institutions, religion et philosophie, aussi bien qu'architecture, sculpture, travaux publics, numismatique...[24]

Si je reprends les trois niveaux que je distinguais plus haut comme significatifs dans l'analyse d'une civilisation: le niveau des pratiques quotidiennes, celui des institutions, celui qui constitue le noyau créateur, on voit que la philologie classique s'attache assez bien à décrire les deux premiers; ce sont ceux que les historiens proprement dits ont pour tâche de mettre à jour, ce qu'ils font avec les méthodes et les techniques spécifiques de leur discipline.

Reste le troisième niveau: l'ensemble des images et des symboles qui animent la vie d'un peuple et qui constituent des représentations qui demandent à être déchiffrées et lues comme autant de symptômes de quelque chose de plus profond et de véritablement significatif pour caractériser une spécificité culturelle authentique. C'est là, me semble-t-il, que pourrait intervenir une histoire de la civilisation qui mettrait à profit les ressources offertes à la fois par l'histoire, la linguistique et la littérature.

Ce niveau culturel de base comprend deux éléments perpétuellement en conflit: un fonds traditionnel et une création incessante.

Le premier de ces éléments, c'est, en somme, le monde des permanences, des stabilités, des routines, ce qu'Unamuno appelait la

[24] Salomon Reinach, *Manuel de philologie classique*, 2e éd., 1904.

intrahistoria, Gaston Roupnel *l'histoire structurale*,[25] Lucien Febvre *l'outillage mental*,[26] Fernand Braudel la *longue durée*,[27] de ce qu'on a pris l'habitude, depuis quelque temps, de désigner sous le terme d'*histoire des mentalités*. Une première façon d'appréhender cet univers serait de l'aborder par l'étude du vocabulaire, en dressant, par exemple, l'inventaire des mots qui reviennent le plus souvent, à telle ou telle époque, des mots qui viennent spontanément et presque machinalement sous la plume et qui expriment, en quelque sorte, l'air du temps dans lequel on vit, la *langue* par opposition à la *parole*, comme dirait Saussure, et d'essayer de voir quelles réalités recouvrent ces mots, en quoi ils peuvent nous renseigner sur les habitudes mentales, les obsessions et les manies de ceux qui les employaient.[28]

La littérature aussi sera d'une grande utilité pour mettre à jour cette mentalité collective, à condition de l'utiliser avec précaution, en évitant, par exemple, de tomber dans ce que Marcel Bataillon appelait naguère l'*illusion réaliste* et qui consiste à croire que la littérature est un simple reflet de la réalité et qu'elle doit être envisagée exclusivement ou principalement comme un document.

La littérature, reflet de la réalité? Elle est bien souvent le contraire. Michelet remarquait que, dans les châteaux du Moyen Age, on recevait peu de femmes: c'étaient des bouches inutiles. Les romanes de chevalerie semblent dire exactement le contraire.[29] Dans un autre ordre d'idées, il est vain de se borner à quelques anecdotes quand on veut faire, par exemple, l'histoire de l'amour dans les sociétés anciennes. Ce qui importe, ce n'est pas telle ou telle page, plus ou moins bien écrite, mais des chiffres, des séries statistiques; faute de quoi,

[25] Et qu'il opposait à l'*histoire historisante*; cf. *Histoire et destin*, Paris, Grasset, 1943, p. 174 sq. et. 222-223.

[26] Lucien Febvre dans *Le Problème de l'incroyance au XVIe siècle La religion de Rabelais*. Paris, Albin Michel, 1962.

[27] Fernand Braudel, *op. cit.*

[28] «Rien n'est indifférent dans un texte et le fond ne se distingue pas de la forme; les prétendues nuances d'expression, loin d'être façons de parler indifférentes, trahissent souvent des abîmes de pensée, des malentendus entre les Anciens et nous; si on néglige ces nuances, on banalise le texte et l'on croit y retrouver les vérités "éternelles"». Paul Veyne, auteur de ces lignes, donne l'exemple d'une métaphore antique, celle du vaisseau de l'Etat, du politicien comme *gubernator*, c'est-à-dire du pilote qui est en même temps capitaine du navire. Dans ce vaisseau, pas de passagers: seulement des hommes d'équipage, des matelots. «Quiconque appartient au navire est censé participer à la manoeuvre». Traduire un passage d'Aristote en parlant, comme on le fait quelquefois, d'un équipage et de passagers, c'est un lapsus et un anachronisme (dans *Diogène*, n° 124, octobre-décembre 1983, pp. 8-9).

[29] Michelet, *La Sorcière*.

on s'expose à prendre pour des réalités les rêveries del faiseurs de romans ou de poèmes.[30]

A la rigueur, la littérature dite populaire, sans grande prétention artistique, celle des romans-feuilletons, par exemple, peut être lue comme un document dans lequel se retrouvent les goûts, les tendances et les habitudes moyennes d'une époque. Mais dès que nous abordons les véritables oeuvres littéraires, nous entrons dans un autre univers, qui est celui de la création. La littérature se recommande toujours, c'est entendu, par ses qualités esthétiques, mais on peut aussi y déceler, non pas un reflet de la réalité contemporaine, mais, au contraire, l'amorce d'un changement, encore mal perçu par les contemporains, mais qui révèle la société à elle-même. L'oeuvre qui compte, en effet, c'est celle qui, loin de subir l'influence de son milieu, rompt avec lui et lui fait prendre conscience de réalités nouvelles qu'il était quelquefois très loin d'imaginer et qui, désormais, prennent place parmi les valeurs reconnues et caractéristiques d'un peuple. Octavio Paz a magnifiquement résumé cette fonction de le littérature et le rapport qu'elle entretient avec la société dans une page qu'il vaut la peine de citer en entier:

"La relation qu'entretiennent la société et la littérature n'est pas un rapport de cause à effet. Le lien qui les unit est, à la fois, nécessaire, contradictoire et imprévisible. La littérature exprime la société, en l'exprimant, elle la modifie, la contredit ou la nie. En la décrivant, elle l'invente; en l'inventant, elle la révèle. La société ne se reconnaît pas dans le portrait que lui présente la littérature; pourtant, ce portrait fantastique est réel: c'est celui de l'inconnu qui marche à notre côté depuis l'enfance et duquel nous ne savons rien, sinon qu'il est notre ombre (ou sommes-nous la sienne?). La littérature est une réponse aux questions que la société se pose sur elle-même, mais cette réponse est presque toujours inattendue: l'obscurité d'une époque coïncide avec l'éclair énigmatique d'un Góngora ou d'un Mallarmé, la clarté rationnelle de l'Encyclopédie avec les visions nocturnes du romantisme. . ." [31]

Placée au carrefour des sciences humaines, la civilisation permet d'étudier une aire culturelle à le fois dans ses permanences —l'héritage du passé— et dans son évolution, en tenant compte de toutes les données, économiques, politiques, spirituelles, et de leur interaction.[32]

[30] J. Solé, *L'Amour en Occident à l'époque moderne* [1976], p. 12.

[31] Texte publié dans *Esprit*, octobre 1983, p. 12.

[32] «Jamais l'économique ne s'expliquera intégralement par l'économique, ni le politique par le politique, ni le spirituel. *Le problème*, dans chaque cas concret, est dans leur interaction» (Pierre Vilar, *Une histoire en construction*. Paris, 1982, p. 378).

POUVOIR DES DISCOURS EN LANGUE ÉTRANGERE ET EN LANGUE MATERNELLE

Par Monique VERCAMER *

Enseigner une langue étrangère n'est pas une tâche anodine. Les mêmes problèmes qui se posent pour l'enseignement de la langue maternelle, se présentent également pour l'enseignement d'une langue étrangère. On peut aussi leur donner un éclairage nouveau si l'on considére les problèmes de domination et de colonisation. Il n'est donc plus possible d'ignorer les progrès scientifiques en analyse du discours qui considèrent la dimension sociale du langage. .

Au sein de cette problématique, nous nous pencherons plus précisément sur le problème des effets du discours en langue étrangère. Il s'agit de situer les effets du discours comme composante significative du langage et de ses utilisateurs.

"Pouvoir" des discours, dans le champ de la didactique, est le plus souvent mis en relation avec une certaine idée du "savoir". C'est pourquoi le professeur et l'élève vivent dans une illusion, un postulat commun qui consiste à croire que ce savoir équivaut automatiquement à un pouvoir en langue étrangère. Et ainsi ils poursuivent l'objectif commun de "maîtriser" une langue, en essayant de gommer au maximum les problèmes de normes et d'effets du langage.

Cette "maîtrise" d'une langue a consisté pendant de longues années à connaître l'aspect formel d'une langue donnée. Autrement dit, il s'agissait de dominer le plus parfaitement possible "le bon usage" de la langue, entendu comme grammaire. Les recherches en didactique, considérant les nouvelles données des recherches en psychologie et sociologie ont amené à reconsidérer cette maîtrise de la langue comme connaissance, non seulement des structures mais aussi de leur emploi. D'où l'apparition de nouvelles méthodologies qui, à l'heure actuelle, se réclament de l'approche dite communicative. . .

* Département de linguistique appliquée CELE. Université nationale autonome de Mexico. Mexique.

Nous ne ferons pas ici un bilan des réalisations de cette approche, de leur pertinence, de leur efficacité car elles varient selon les interprétations. Nous ne retiendrons que cette nouvelle préoccupation qui est celle de donner à l'étudiant un instrument de communication efficace visant à une meilleure compréhension entre locuteurs natifs et non-natifs. L'utilisation de documents, authentiques permet à l'apprenant d'avoir une vision plus réelle de la langue parlée dans l'autre culture. Le savoir formel s'enrichit d'une connaissance des intentions et des stratégies produites par les usagers en situation de communication entre eux (entre personnes d'une même culture). Jusqu'ici, le progrès est énorme et on ne peut le nier. Une inquiétude pourtant surgit lorsque l'on analyse ce phénomène du point de vue de la production de l'élève: si l'on tient compte de son statut de locuteur non-natif, s'agit-il de "copier" l'usage de la langue des natifs? Ne peut-on pas dire que le regard porté par le natif d'une langue sur l'étranger qui la parle, modifie son évaluation des intentions, des stratégies? On pourrait prendre comme exemple l'utilisation des grossièretés. L'effet produit dépendra de qui le produit. Si je suis étranger, je peux produire un effet différent, par exemple, faire sourire.

Il faut donc considérer un autre rapport entre le savoir communicatif de l'étudiant en tant qu'usager et le pouvoir d'un discours légitimé en langue étrangère.

Exercer un pouvoir par son discours requiert bien évidemment une connaissance des structures formelles et des comportements. Mais ces savoirs ne donnent pas automatiquement l'accès au droit de parler. Nous considérerons ce droit au discours à la manière de M. Encrevé comme l'occupation d'un espace verbal que nous appellerons espace discursif. Par exemple, un Mexicain n'a pas les mêmes possibilités, du point de vue du droit, qu'un Français pour s'insérer dans une conversation en français parce que les rapports de forces par rapport à l'enjeu discursif n'est pas le même. La légitimité de son discours sera toujours conditionnée par son statut d'étranger et donc déterminera des stratégies propres à un locuteur non-natif de la langue.

C'est un paramètre qu'il est indispensable de considérer dans un enseignement "communicatif". Ceci est déterminant pour la définition des objectifs et de la méthodologie, car aussi incroyable que cela puisse paraître, il faut dire que l'on n'apprend pas à "être un natif". Or l'enseignement, fort de ce postulat, dirige tous ses efforts vers ce but en se disant: "De toute façon, ils n'y arriveront pas..." Il

faut donc préciser qu'il faut enseigner à l'étudiant à se comporter spécifiquement comme un non-natif qu'il gagne en efficacité dans la langue étrangère. Et comme on le sait, des comportements langagiers déterminent l'usage de la langue.

On dira donc que *les discours en langue étrangère et en langue maternelle occupent des espaces discursifs différents non transférables de l'une à l'autre. Travailler sur ces différences permet d'établir une légitimité du discours à travers l'occupation d'espaces discursifs appropriés.*

Cette attitude n'est nullement prescriptive. L'espace discursif se construit sur la base d'une différence entre locuteur natif et non-natif. Il ne faut pas non plus considérer le pouvoir comme domination et imposition sinon, comme le mentionne M. Foucault, en tant que multiplicité de relations de forces immanentes et propres au domaine dans lequel elles s'exercent et qui sont constitutives de son organisation. Ces relations de forces sont mobiles, c'est-à-dire qu'elles peuvent évoluer ou changer sous l'action des usagers. Une connaissance de l'occupation des espaces discursifs appropriés est une manière de légitimer son discours.

C'est pourquoi, même si pour des raisons d'analyse nous déterminerons des espaces discursifs précis, ce ne sera que pour en tenir compte, pour en modifier les contours au moyen de stratégies appropriées.

Les relations de force sont constitutives d'une culture donnée. Dans le cas qui nous intéresse, il n'est pas suffisant de pouvoir évaluer l'occupation des espaces discursifs par le natifs, il faut encore faire apparaître, par le jeu des contrastes les espaces possibles où peuvent évoluer les non-natifs. C'est dans ce but que nous proposons les critères d'analyse suivants:

- des espaces discursifs "réserves": c'est-à-dire, déjà fortement codifiés dans l'organisation des espaces discursifs des natifs et où le discours des non-natifs n'est pas légitimé: par exemple, dans les cas ou le passé (vécu) socio-culturel est implicite;
- des espaces "conditionnés": moins codifiés, et où le discours du non-natif, remplissant des

conditions qui lui sont propres, pourrait être légitimé;

- des espaces "ouverts": qui sont codifiés dans le sens où l'on considère comme légitime le discours des non-natifs.

On pourrait ici ouvrir une parenthèse et poser le problème de la francophonie lorsque l'on veut introduire ce concept dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, peut-on parler, sous l'idée de francophonie, d'organisation d'espaces discursifs? Dans le cas positif, qu'est-ce qui conditionne ces espaces et les rend légitimes? Mais fermons ici la parenthèse pour laisser cet "espace" à discussion.

En ce qui concerne l'idée de pouvoir des discours en didactique des langue étrangères, on retiendra donc qu'il ne s'agit pas d'enseigner tout discours possible, mais tout discours légitime.

S'il est indispensable que le professeur compte sur une formation dans ce sens, on peut déjà faire des propositions pour la pratique. On sensibilisera d'abord l'apprenant aux champs d'actions possibles au niveau communicatif dans une langue étrangère. Pour ce faire, il sera nécessaire de multiplier les observations de comportements des usagers natifs d'une langue en contraste avec les usagers non-natifs. Il faudra également multiplier les observations et les analyses des stratégies propres aux non-natifs. Et ainsi, à travers des évaluations successives, il sera possible de donner aux élèves une meilleure compétence de communication en langue étrangère.

Suivant ce cadre de travail, nous mentionnerons à titre d'exemple, certains grands traits contrastants déterminant l'organisation des espaces discursifs entre Mexicains et Français. Nous nous basons sur l'expérience réalisée au Centre de langues de l'Université nationale autonome de Mexico dans un cours de perfectionnement en français pour futurs professeurs.

Un travail de contraste entre la littérature mexicaine et française nous a permis de nous rendre compte que les limites entre réalité et fiction s'organisent différemment dans chaque culture. Sans porter un jugement de valeur, les élèves ont noté que les Français, dans leur langage, *marquent* les limites entre fiction et réel, alors qu'au Mexique les limites ne sont pas si marquées. Ceci peut provoquer une réaction soit de fascination, soit de rejet lors des contacts entre les deux cultures. Ce point est déterminant pour la compréhension des discours et l'occupation des espaces.

Un autre élément de contraste est apparu dans l'analyse des in-

teractions verbales quotidiennes dans les deux cultures. Les pratiques discursives ici s'opposent. Une pratique polémique française face à une pratique non agressive mexicaine. Cette prise de conscience de cette différence par les élèves fut déterminante pour leur compétence communicative. Car, "polémique" pouvait être perçue comme agressivité et "non-agressivité" pouvait être perçue comme nonchalance et hypocrisie, par exemple. Ces évaluations fausses conduisaient à une perte de la légitimité des discours chez le non-natif. Par la prise de conscience, par l'analyse du discours, les élèves évaluent mieux les possibilités de légitimer un discours sans pour cela perdre leur identité, puisqu'il s'agit d'un calcul de sa part.

De cette expérience on peut tirer quelques conclusions pour l'enseignement d'une langue étrangère. Il convient de:

- prendre en considérations, lorsque l'on parle de statuts, le statut de locuteur non-natif comme déterminant de l'efficacité du discours;
- prendre en considération, dans le choix des thèmes et des documents, une pratique évaluative des regards portés sur l'usager de la langue, cer cela détermine les effets;
- développer des stratégies spécifiques aux locuteurs non-natifs pour une meilleure communication;
- apprendre à tirer parti du statut de locuteur non-natif par l'occupation d'espaces discursifs appropriés ou appropriables grâces aux stratégies mentionnées ci-dessus.

En résumé, nous pouvons dire que la situation actuelle de mobilité des peuples, de l'émigration, et des nouveaux problèmes qui se posent dans le mélange des peuples, ne nous permet plus de poser la question sous la forme simpliste d'assimilation et de rejet. Le moins que l'on puisse faire face à la complexité de ce cas, c'est de permettre aux usagers d'une langue porteurs de culture de prendre conscience de la puissance de cet instrument. Que ce ne soit pas le discours qui agisse sur les usagers mais les usagers qui agissent par le discours en toute connaissance de cause.

DE LA GLOBALITÉ AMBIGUE DES CULTURES *

Par Jean-Paul BOREL **

1. Même si on ne le voulait pas, l'enseignement d'une langue étrangère véhiculerait toujours une bonne part d'éléments culturels, offrirait une certaine image du type de réalité collective qu'exprime cette langue dans son emploi normal. On croit de moins en moins à la possibilité d'une langue universelle, qui ne refléterait que l'homme général et abstrait, et ses relations avec les autres hommes et avec le monde, en dehors de tout temps et de tout espace. Il est donc indispensable de s'interroger, comme nous le proposent les organisateurs de cette rencontre, sur le portrait d'un peuple que, dans notre enseignement, nous allons offrir aux étudiants, formés dans un autre mode de pensée et de vie. Le problème est d'autant plus délicat que ceux-là mêmes que nous aimerions présenter avec toute la précision et l'honnêteté possible, soit sont explicitement à la recherche de leur propre identité culturelle, soit ne se rendent pas compte qu'ils n'en ont qu'une idée bien floue. La civilisation dont nous faisons partie est pour nous-mêmes un mystère, une étiquette souvent utilisée mais dont personne ne sait exactement à quoi elle correspond. Plus grave encore: tant sur notre culture que sur celle des autres, nous recevons et assimilons une série de messages stéréotypés qui vont nous donner l'illusion de connaître des phénomènes (socio-culturels), beaucoup plus complexes et nuancés. Civilisation occidentale ou latino-américaine, culture andine ou européenne, monde francophone ou hispanophone, identité culturelle nationale ou continentale, autant d'expressions qui surgissent souvent dans les débats mais qui évoquent, en chacun des interlocuteurs, des systèmes peu définis, arbitraires, différents d'une personne à l'autre. Face à ce vaste problème, je voudrais aborder notre thème commun selon une double perspective, celle de l'extension et de la compréhension des concepts.

* En vue de l'intérêt de cette communication elle est publié malgré la nan participation de l'auteur, empêché.

** Université de Neuchâtel.

2. Je ne ferai que rappeler les incohérences bien connues cachées derrière le terme d'Amérique latine -que pourtant nous employons tous. Même si nous laissons de côté le cas-limite que représentent les Québécois, les Chicanos et les Antillais de langue anglaise ou néerlandaise, nous nous heurtons à une double difficulté. Tout d'abord, nous laissons en marge de la définition tous les Indiens monolingues liés à ce qu'il reste des civilisations préhispaniques. Mais ce qui me paraît plus dangereux, c'est l'idée sous-jacente à la caractérisation des lusitanophones et des hispanophones du continent: cela semble dire qu'il y aurait une réalité américaine (dans une première distinction Amérique vs Europe), divisée ensuite par l'opposition anglophones vs latinophones. Cette double division n'a de sens que géographiquement -et politiquement, si l'on précise qu'il s'agit des pays qui ont une langue latine comme langue officielle. Mais selon les autres points de vue -plus significatifs pour nous- la définition ainsi formulée n'a guère de sens. Dans une optique culturelle ou politico-économique, c'est-à-dire soit à partir de la façon de penser et de vivre, soit selon le rôle joué dans l'organisation de la Planète, l'Amérique n'est plus un véritable concept. Il y a davantage de cohérence dans des notions comme civilisation méditerranéenne ou atlantique (et surtout Traité de l'Atlantique-Nord) ou monde anglo-saxon, quels que soient les doutes qu'on puisse émettre à leur égard.

On doit aller plus loin dans la critique du concept d'Amérique latine. Sous cet angle culturel qui nous intéresse plus que tout autre, ce qui caractérise l'Amérique latine, ce n'est précisément pas sa latinité, mais bien plutôt la façon dont cette latinité (dont nous Européens nous considérons comme les uniques héritiers légitimes) s'est colorée au contact des civilisations indigènes. L'Amérique latine nous intéresse parce qu'elle est autre. Or cette dimension *autre*, ce n'est ni la latinité, ni l'américanité (en tant qu'elle oppose l'Europe aux Etats-Unis), mais c'est ce qu'il "reste" de l'ancienne façon de vivre et de l'ancienne conception du monde. Il s'agit donc d'une culture au sens large du terme, non pas en tant qu'elle a produit il y a six ou dix siècles des civilisations brillantes, mais plutôt en tant qu'elle a régi la vie quotidienne et la pensée (quotidienne elle aussi, la pensée qui colle à l'existence, au vécu) de millions de personnes durant des siècles et des millénaires. Culture en perpétuelle évolution, bien sûr, comme toute culture digne de ce nom, et s'adaptant entre autres aux nouvelles conditions créées par la conquête étrangère. L'Amérique latine, pour nous Européens qui ne pouvons pas

rêver d'un contact direct avec cette culture d'origine préhispanique encore vivante aujourd'hui, c'est surtout ce que les créoles (esp. *criollos*) lui ont emprunté, donc ce qui fait qu'ils sont différents de nous, qu'ils ne sont pas purement latins. Si nous cherchons à mieux comprendre notre Europe par ce qui l'opose à l'Amérique, comparons-la aux USA; si nous voulons mieux sentir nos racines gréco-latines, tournons-nous vers Athènes et Rome. Ne demandons à l'Amérique latine que ce qu'elle peut nous apporter. Je pense qu'elle peut nous apporter beaucoup; mais c'est quelque chose qui ne se donne ni ne se reçoit facilement, quelque chose qu'il faut chercher, modestement et sans préjugé, sans nous laisser égarer par des concepts évanescents.

3. L'essentiel n'est pas de savoir s'il est possible de donner de l'Amérique latine une définition satisfaisante. Il m'importait simplement de souligner que la spécificité commune aux pays que ce terme englobe dans le langage courant ne se situe pas -si elle existe- dans la zone où ces deux mots semblent la supposer. Il n'est guère utile, à mon sens, de pousser plus loin dans cette direction: si nous arrivions à caractériser l'Amérique latine, ce serait de façon si générale que cela ne nous apporterait pas grand-chose. Nous verrons par la suite que des difficultés tout aussi sérieuses se présentent si nous nous situons à l'échelon des Etats. Avant de faire ce grand pas, j'aimerais signaler l'intérêt qu'il peut y avoir à définir des zones, plus ou moins indépendantes des frontières politiques, dont l'unité serait moins artificielle.

On peut partir des anciennes grandes cultures, et supposer qu'il subsiste quelque chose, aujourd'hui, capable de conférer une certaine homogénéité aux régions anciennement liées aux civilisations maya, aztèque, inca, etc. Si l'on ajoute à ces critères ceux qui se réfèrent à l'histoire plus récente et an surgissement des sociétés modernes, il semble qu'on puisse proposer quelques grandes divisions, discutables sans aucun doute, mais relativement homogènes, et assez productives quant à une tentative de compréhension des processus culturels: le Sud du Continent Nord (avec peut-être une séparation à l'Isthme de Tehuantepec), le monde caraïbe, les pays andins, la forêt équatoriale, le système afro-brésilien, le Cône Sud, etc. Si je signale ce découpage, c'est qu'il existe un groupe de travail qui oeuvre dans cette direction, dans le cadre de AELSAL (Association pour l'étude des littératures et des sociétés d'Amérique latine). Nous désignons notre tentative du terme de *Proyecto Losada*, du

nom d'Alejandro Losada, récemment disparu dans un accident d'avion, et qui en était le créateur et la cheville ouvrière. Ce projet consiste en deux recherches, dialectiquement liées l'une à l'autre. Il s'agit tout d'abord, précisément, de définir des aires (áreas) suffisamment vastes mais cependant homogènes et de les diviser en un certain nombre d'époques. On arrive ainsi à une série d'ensembles culturels, dont il est possible de parler: une certaine tranche de la vie d'une région, qui présente suffisamment de traits communs pour qu'on puisse en avoir une vision globale. Mais il est clair que, pour établir une classification de ce genre, il faut privilégier certains paramètres et en sacrifier d'autres; c'est le deuxième aspect de notre démarche. Le paramètre (multiple) qui oriente le *Proyecto Losada* se réfère à ce que nous appelons "les conditions de production des oeuvres culturelles". Ce qui fait la cohérence de chacune des unités spatio-temporelles que nous proposons, c'est un même type de relation entre la création artistique (ce qui, dans la société, la suscite, et ce qu'elle crée au niveau du mode de penser et de la reproduction du système socio-culturel et économique) et l'organisation de la société, l'articulation entre ses divers secteurs, son projet officiel (surtout dans la mesure où il s'agit d'un projet sectoriel proposé ou imposé à la collectivité entière comme *son* projet authentique). Positive ou négative, autonome ou dépendante, dynamique et de recherche ou passive et de simple répétition, cette relation, cette fonction de la culture dans le processus d'une collectivité, existe partout. Elle n'est pas toujours facile à découvrir et à définir, et c'est ce qui fait l'intérêt de nos recherches et leur utilité, dans notre optique. Nous espérons remplacer des notions vagues ou arbitraires (comme "monde latino-américain" ou "culture guatémaltèque") par de véritables concepts, d'extension et de compréhension clairement précisées. Ces concepts seront beaucoup moins susceptibles de manipulation et risqueront moins de servir de support aux stéréotypes auxquels il a été fait allusion. Mais surtout, il s'agira de véritables systèmes cohérents, donc aptes à devenir objets de connaissance, qui pourront être proposés comme tels aux étudiants.

4. L'adjectif "arbitraire" utilisé plus haut se réfère à la notion de culture *nationale*. On ne confond plus, aujourd'hui, culture et littérature. Si je ne retiens de la culture péruvienne, par exemple, que sa littérature, je me limite à un secteur extrêmement restreint: à ceux, parmi tous les Péruviens, qui écrivent, produisent, diffusent, vendent, achètent et lisent des livres (probablement pas beaucoup plus

de 1% de la population). De plus, je dois résoudre quelques problèmes délicats: celui des auteurs péruviens de vocation cosmopolite et qui connaissent mieux l'Europe que leur propre patrie; celui des écrivains étrangers (quant au passeport) établis au Pérou et qui le comprennent mieux que bien des Péruviens, et qui parlent de lui; celui des lecteurs péruviens qui préfèrent Faulkner à Arguedas. Pour que la notion de "littérature péruvienne" soit univoque et productive, il faudrait donner d'elle une (...) L'opposition écrit vs oral n'est pas suffisante; elle se combine avec d'autres clivages. *Le Pérou* est un concept dans certains domaines (politique internationale, économie planétaire); sur le plan culturel, ce n'est pas le cas: sous quelque angle qu'on envisage les choses, on n'arrivera jamais à une caractérisation de la culture péruvienne (même pas dans un domaine restreint: un *huayno* du Cuzco paraîtra *étranger* à un comunero d'Ayacucho). Renonçons donc à définir une culture péruvienne: il n'y en a pas ou, ce qui revient au même, ¡l y en a tant! Il y a celle des riches et celle des pauvres, celle des "Blancs" face à celle des Métis ou des "Indigènes" (avec toutes les variantes qui séparent non seulement la Côte, La Sierra et la Selva, mais encore chaque province, chaque village, des autres), celle des universitaires confrontée à celle des analphabètes, celles des villes (des quartiers résidentiels ou des *pueblos jóvenes*) ou celle des campagnes. C'est dire que notre problème sera d'éviter trois obstacles principaux. Le premier et le plus évident est celui de la "culture nationale", notion dont nous avons vu les pièges et les incohérences. Le deuxième consiste à choisir des aires plus cohérentes -par exemple, le monde andin- mais cependant bien vastes encore et d'une homogénéité toute relative. Le troisième se situe à l'opposé et découlerait d'un excès de division, détruisant la vue d'ensemble qu'il doit être possible d'avoir de ces zônes -malgré des différences qu'il serait vain de nier; il s'agit de sentir ce qu'il y a de commun derrière les diverses variantes d'une même donnée culturelle; cohérence ne signifie pas uniformité!

5. La "globalité" de cultures -quel que soit le découpage auquel nous aboutissons- implique une exigence particulièrement difficile à satisfaire. En effet, si les cultures "orales" ou "populaires" auxquelles il a été fait allusion méritent une telle appellation, elles forment des systèmes très riches et très complexes, dont aucun élément ne peut être isolé sans perdre *ipso facto* son sens, sa vérité. La "réalité" de chacun de ces éléments, c'est à la fois sa situation dans l'ensemble, et sa fonction par rapport au vécu des membres de la commu-

nauté, et même *dans* ce vécu. Or, nous (Occidentaux, professeurs et étudiants) n'avons de contact avec ces cultures que de façon partielle et indirecte. Partielle, à cause de leur richesse, déjà évoquée. Indirecte, à cause de leur caractère "existentiel". Nous devons nous contenter du reflet de quelques éléments culturels, tel que peuvent nous l'offrir les livres (de fiction ou anthropologiques), les films, les disques, les conférences "avec diapositives", les salles de musées. J'écoute une cassette de musique andine "authentique"; c'est pour moi une oeuvre d'art et/ou un document ethnologique. Mais qu'est-ce que cela a de commun avec cette *même* musique, telle qu'elle est vécue dans son lieu d'origine, insérée dans un ensemble de pratiques sociales, simple "moment" d'une relation au monde infiniment vaste et nuancé? On a défini la musique comme la combinaison d'un rythme, d'une mélodie et d'une harmonie. C'est vrai, en un sens, mais c'est une vision abstraite. La vérité, la réalité d'une musique, c'est la fonction que jouent ce rythme, cette mélodie et cette harmonie dans l'équilibre dynamique de l'individu qui la produit ou qui la perçoit, et dans le processus de reproduction de la collectivité où elle surgit. La culture n'est telle, en définitive, que pour ceux qui la pratiquent, qui la vivent du dedans et au-dedans d'eux. Nous devons donc résister à la tentation, sympathique et généreuse, de croire qu'en allant voir les choses "de près" (en lisant des textes sérieux ou authentiques, en écoutant des enregistrements réalisés discrètement lors de la "vraie" cérémonie, en faisant le voyage pour aller danser avec les gens du pays), nous participons, nous comprenons, nous touchons l'essence de ces cultures. Nous serons toujours des spectateurs -et surtout des spectateurs de quelque chose qui n'est *pas* un spectacle.

Et si nous voulons aller jusqu'au bout de ce raisonnement, il nous faudra mettre en question la valeur proprement culturelle (au sens où nous avons employé ce terme) des survivances d'anciennes traditions, dont les ethnologues se réjouissent (je ne parle pas de l'*Inti Raimi* touristique du Cuzco, mais, par exemple, des fameux nettoyages des canaux d'irrigation, dont parle Arguedas). Il s'agit la plupart du temps de certains aspects spectaculaires, que la tradition locale a conservés plus ou moins fidèlement, mais qui ne s'appuient plus sur une culture globale. Pour qu'un rite soit autre chose qu'un objet de musée (donc *mort*, en un sens), il doit être, en même temps et sans séparation entre ces deux fonctions, connaissance (ou explication) du monde et règle de conduite.

Faut-il en conclure que le problème est insoluble? Oui, si notre

but est de faire nôtre une culture qui, en fait, nous est étrangère. Mais tel n'est pas le sens de l'enseignement. Si nous cherchons simplement à permettre à nos étudiants de s'approcher le plus possible, à partir de leur propre culture et selon leur propre façon de penser et de vivre, des cultures de l'Amérique latine, alors il s'agit simplement d'être très attentif. Méfions-nous des notions ambiguës, mais ne nous décourageons pas devant les multiples difficultés que je viens d'évoquer. C'est précisément là que nous pouvons et que nous devons intervenir, en tant qu'enseignants: nous documenter sérieusement, analyser, structurer tous ces éléments, pour éviter autant que possible les confusions, les simplifications, les stéréotypes (si généreux et "positifs" qu'ils puissent paraître). Ce n'est pas rendre service à l'Indien que de l'idéaliser; c'est encore une façon de refuser sa réalité. Le paternalisme est une forme -nocive- de l'ethnocentrisme.

6. Il reste un problème particulièrement délicat et face auquel notre position est bien incommode. De plus, le danger se situe maintenant à l'opposé de ceux que j'ai signalés précédemment. En effet, je me suis surtout attaché à montrer combien de notions qui semblent cohérentes à première vue -et qui le sont jusqu'à un certain point- recouvrent dans notre optique des réalités multiples et risquent de nous induire en erreur. Il y a toujours un risque à parler des humains "globalement"; c'est surtout lorsqu'il s'agit des autres que ce risque est grand: c'est une façon de nier l'individu -l'individuel- au profit du collectif. Bien sûr, c'est un instrument intellectuel efficace -comment comprendre un objet de connaissance autrement qu'en le situant dans la série à laquelle il appartient?- mais dans la mesure où nous faisons aussi l'effort inverse, consistant à chercher en quoi cet objet se distingue de tous les autres de sa catégorie. Or, c'est un attitude que nous adoptons spontanément pour nous-mêmes (quand je parle de "nous les Suisses"; je sens et je sais que je ne suis absolument semblable à aucun de mes compatriotes), mais qu'on oublie facilement dès qu'il s'agit d'autrui. Lorsque j'évoque *les* Latino-américains ou *les* Chiliens, j'oublie facilement qu'il s'agit d'abord d'individus, chacun d'entre eux *unique et irremplaçable*, et je pense davantage à une masse caractérisée par un certain nombre de traits communs. Il me semble que cette double attitude intervient de façon importante dans le thème que nous avons choisi.

Dans tous les contacts que nos étudiants auront avec l'Amérique latine, et en particulier avec la littérature contemporaine (qui les

attirera le plus, à juste titre), ils rencontreront un personnage odieux et dont il ne sauront que faire: le *gringo*. Leur première réaction sera à la fois une sélection abusive et un excès de globalisation: le *gringo*, c'est le *yankee*. Limitation injustifiée, parce qu'en général le texte ni le contexte ne permettent une telle interprétation: accent étranger mal défini, arrogance, pouvoir économique (donc politique) mal géré, rien n'exclut l'origine européenne; mais cela nous tranquillise de voir en lui un Nord-Américain. Plus encore -et c'est là qu'on peut parler de vision globale excessive- ce sera *le* Nord-Américain, cet arriviste sans scrupule responsable de tous les maux, dans tous les coins du monde. Pourquoi nuancer, se souvenir qu'il y a aussi de "bons" *yankees* ou que chacun d'eux est un individu au sens le plus noble du terme? Odieux personnage = *gringo* = *yankee*, tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Toutefois, peu à peu, l'étudiant se rendra compte que le mot désigne en fait l'étranger, quel qu'il soit, ce qui le mettra dans une situation embarrassante. Il se sentira peut-être un peu soulagé lorsqu'il découvrira qu'un Liménien peut aussi être *gringo* dans la Sierra péruvienne. Mais cela ne le sauvera pas de l'obligation de se situer en tant qu'étranger, en tant qu'Européen, par rapport au *gringo* de la littérature latino-américaine. Et cela ne sera pas facile, parce que cette situation se définit en fonction des deux pôles d'une opposition manichéenne: d'un côté l'Indien, dépositaire des vertus et de la sagesse; de l'autre, le *gringo*, l'impérialiste sans coeur et sans morale, le grand coupable.

Je ne dis pas que nous devons culpabiliser nos étudiants. Mais nous pouvons essayer de leur donner le courage d'assumer leur situation, au lieu de simplifier les choses pour se tranquilliser la conscience. Quelles que soient leurs options politiques, quel que soit leur désir de comprendre et d'aider le Tiers-Monde et leur effort pour y parvenir, quelque sincère que soit leur refus de toute forme de racisme, ils devront accepter de se reconnaître, du moins jusqu'à un certain point, dans le sinistre *gringo* de la littérature contestataire latino-américaine.

On voit bien qu'il s'agit, maintenant, d'une attitude inverse à celle que je suggérais lorsque je mettais en doute l'homogénéité de quelques notions. On pourrait être tenté d'isoler, à l'intérieur de notre civilisation occidentale, ou européenne, une tendance impérialiste, qui précisément nous serait étrangère, dont nous ne ferions pas partie, nous mettant ainsi à l'abri des attaques dont le *gringo* est la cible. Il y aurait d'un côté les mauvais, les exploiteurs du Tiers-

Monde, et de l'autre "nous", étudiants et professeurs de langue et de littérature latino-américaines, nous qui ne profitons pas ni ne dominons, nous qui ne sommes pas racistes, nous qui connaissons et comprenons: les "bons", les "conscients"...

Mais si nous n'avons pas d'autre nom, dans l'univers romanesque en question, que celui de *gringo*, c'est parce qu'au-delà de toutes les distinctions que nous puissions faire, et si justifiées qu'elles puissent être, il y a une "globalité" du *gringo* à laquelle nous ne pouvons pas échapper. Ce qu'il nous faut comprendre et admettre, c'est que ce terme fait abstraction des individus (qu'en tant qu'individus on pourra toujours "sauver"); il vise une organisation politico-économique -et donc sociale- de la Planète, selon laquelle la fraction à laquelle nous appartenons *en fait*, exploite le reste de l'humanité. En tant que Latino-américain, l'écrivain péruvien ou chilien ne peut que dénoncer le mal que "les *gringos*" font à son pays -mal qui se traduit par la différence entre leur niveau de vie et le nôtre, entre leur violence et notre paisible démocratie. Que par ailleurs ce même écrivain chilien ou péruvien prenne la peine de montrer qu'il y a aussi de "bons" *gringos*, ou qu'il estime que sans les capitaux des *gringos* et leur technologie, la situation de son pays serait pire encore, c'est une autre question. Si nous voulons que notre lecture des romans latino-américains soit vraiment la re-création de l'univers narratif, avec ses structures significatives, nous devons admettre la globalité du concept de *gringo*. Et ce *gringo*, c'est "moi". Et tout francophone que je sois, je devrai accepter que le paysan serrano m'appelle "Mister".

7. Dans toute activité universitaire portant sur l'Amérique latine surgiront tôt ou tard toutes les notions que nous venons de commenter: culture, civilisation, façon de penser et de vivre, individu et communauté, ethnies ou Etat-nation, aires culturelles et frontières politiques, divisions sociales, économiques, idéologiques. Evitons de ne voir que leur globalité lorsque cela nous arrange et de l'irréductibilité de chaque individu et les caractères communs à vérité de ces divers aspects du réel est une relation dialectique entre l'irréductibilité de chaque individu et les caractères communs à tous les membres du groupe. Cette vérité ne nous est pas offerte; sa quête se présente à nous comme un défi. A nous de l'accepter avec sérénité et d'aider nos étudiants à ne pas tomber dans le piège

de la simplification. Ne cultivons pas notre mauvaise conscience, ni la leur. Mais ne nous abandonnons pas à l'inconscience. Si la première n'est guère efficace, la seconde ne l'est pas davantage et, de plus, elle est mensongère. Reste le chemin ardu de la conscience lucide.

RAPPORT GÉNÉRAL DE SYNTHÈSE

Le colloque *Monde latino-américain* * *et monde francophone: enseignement, communications, représentations* s'est tenu à l'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), du 15 au 19 avril 1985. Il a rassemblé quarante participants appartenant à des universités latino-américaines et à des universités du monde francophone, et un nombre important d'observateurs.

Le colloque se proposait d'analyser les conditions et les contenus de l'enseignement des langues et des civilisations de l'Amérique latine dans le monde francophone, et de la langue et des civilisations des pays francophones dans le monde latino-américain. On a porté l'accent sur les rapports de perception et les implications qui en découlent pour l'image des peuples et de leur identité culturelle. Ces analyses devaient ouvrir le champ à une réflexion de caractère prospectif sur les voies permettant de développer la coopération interculturelle entre le monde latino-américain et le monde francophone. On s'est interrogé en particulier sur les moyens à mettre en oeuvre pour renforcer les échanges entre les universités latino-américaines et francophones.

Par delà ces objectifs, les débats ont reflété trois ordres de préoccupation:

1) l'intérêt pour une confrontation des conditions et des méthodes d'enseignement des langues et des civilisations de chacune des deux aires culturelles, et pour une réflexion conjointe sur les problèmes similaires et spécifiques que rencontrent ces enseignements;
2) le souci d'élargir le domaine des études latino-américaines dans le monde francophone, et des études françaises dans le monde latino-américain, de telle sorte que ces domaines prennent mieux

* On entend ici, par monde latino-américain, les aires hispanophones, francophones, et le Brésil.

en compte la diversité des cultures et des peuples qui utilisent les langues espagnole, française et portugaise. Il s'est agi également de voir dans quelle mesure il conviendrait de faire appel à d'utres disciplines que la littérature et la linguistique pour éclairer la complexité de ces cultures;

3) compte tenu du fait que sur les relations entre les cultures et les sociétés du monde latino-américain et du monde francophone pèse le poids de l'histoire, profiter du jeu de miroirs constitué par la relation interculturelle pour dégager les aspects implicites et/ou conflictuels de ces relations. Ainsi, l'enseignement pourrait contribuer à établir une cohabitation fondée sur la maturité et la lucidité.

La réflexion a pris comme point de départ la recherche des identités. Cette recherche, articulée sur la dialectique de l'unité et de la diversité, a porté à la fois sur la définition du monde latino-américain et du monde francophone, et sur l'appréhension et la transmission de ces réalités à travers l'enseignement. Dans cette perspective, les principales questions soulevées ont été les suivantes:

- l'approche du fait latino-américain doit-elle être continentale ou nationale?
- l'enseignement du français en Amérique latine recouvre-t-il toute la richesse et la diversité de la francophonie?
- quel espagnol, "standardisé", ou particulier aux différents parlers de l'Amérique latine, convient-il d'enseigner?
- quelle est la part des études hispano-américaines et brésiliennes dans l'hispanisme français?
- comment évaluer la médiation inévitable du professeur de langue et de civilisation?

Plusieurs communications ont souligné l'importance du regard sur l'autre. Les images transmises ont le plus souvent, par leur aspect réducteur ou déformant, été considérées d'un point de vue négatif. A cet égard s'est posée, avec une acuité particulière, la question du rapport entre les médias et l'enseignement. Il est apparu que celui-ci avait les plus grandes difficultés à corriger les stéréotypes diffusés par ces moyens de communication. Par ailleurs, il s'est avéré que des représentations ne constituent pas seulement des objets figés, mais le tissu des relations mouvantes, plus ou moins conscientes, que nous entretenons avec la réalité et la culture de l'autre, qui nous

fascinent, nous interrogent, ou même dans certaines circonstances peuvent nos aliéner. L'enseignement des langues et des civilisations étrangères devrait examinar avec attention ces différents stéréotypes et images, tâcher d'en démontrer le mécanisme et permettre ainsi aux étudiants et aux professeurs de mieux approcher l'identité de l'autre, et dans cette confrontation d'assumer leur propre identité.

Des débats se sont dégagées les grandes orientations suivantes:

- la nécessité pour les professeurs d'études latino-américaines et françaises d'exploiter dans leur enseignement des approches pluridisciplinaires, sans prétendre pour autant à la spécialisation (littérature comparée, enseignement de la traduction, histoire, sociologie, ethnologie, etc...). Ces approches sont d'autant plus recommandables que le monde latino-américain et le monde d'expression française se caractérisent par leur pluralité et, pour certaines des sociétés qui les composent, par le dynamisme de leur évolution;
- la didactique des langues doit comporter une réflexion particulière sur le rôle des médias, qui peuvent constituer à la fois une matière privilégiée pour l'enseignement des civilisations, et un outil non négligeable de connaissance, mais aussi un danger dans la mesure où ils véhiculent des représentations réductrices;
- la promotion, à côté des liens déjà existants, des études et des échanges transversaux entre cultures des continents américain et africain. Cette transversalité contribuerait sans doute à diversifier les réseaux qui sont actuellement ceux des industries culturelles;
- le renforcement de la coopération entre les universités et les centres de recherche par un système d'échanges, de contacts directs et par une mielleure diffusion de l'information et de la documentation.

En conclusion, les relations entre le monde latino-américain et le monde d'expression française, pour livrer toute leur richesse, doivent répondre à une double exigence:

- approfondir la connaissance de l'autre, sans cesser d'être soi-même, ou plutôt pour être davantage soi-même;
- par un enrichissement réciproque, parvenir à la conscience d'un universel incarné dans la pluralité des mondes et des peuples.

COLLOQUE UDUAL/AUPELF

PROPOSITIONS ET RECOMMANDATIONS

1. Pour une pédagogie mieux adaptée à la connaissance des aires linguistiques et culturelles francophones, hispanophones et lusophones.

   Il apparaît nécessaire de modifier les rapports et les comportements entre l'univers pédagogique et les médias, afin d'aboutir à une meilleure connaissance des cultures respectives et de créer de nouveaux apports pédagogiques:

   a) en offrant les outils critiques pour l'examen de la fonction sociale et culturelle des stéréotypes,
   b) en diffusant des dossiers réalisés à partir de la presse écrite, d'émissions de radio et de télévision, d'analyses de textes littéraires ou non littéraires,
   c) en réalisant des émissions de radio et de télévision conçues en collaboration entre les universitaires et les professionnels de l'audio-visuel, pour présenter une image plus nuancée et actualisée des pays concernés.
   d) en diffusant auprès des centres d'enseignement (établissements scolaires et universitaires) des copies de ces émissions,
   e) en développant de nouvelles stratégies d'enseignement (approches contrastives des textes, des littératures et des faits de culture) et de nouveaux programmes d'enseignement et de recherche (intégration des perspectives comparatistes dans l'étude des littératures).

2. Pour des actions de coopération à différents niveaux:

   a) en multipliant les stages de formation et de recyclage pour

les maîtres dans les zones géographiques dont ils enseignent la langue,

b) en promouvant des accords entre les télévisions éducatives,

c) en suscitant la création de banques de données auprès d'associations représentatives d'enseignants et des chercheurs,

d) en développant la coopération inter-universitaire: missions de professeurs invités, promotion de missions d'enseignement sur des programmes spécifiques dans les domaines littéraire et culturel; les échanges devant tenir compte des différences de niveaux de vie, notamment en ce qui concerne les missions des Latino-américains à l'extérieur du continent, il serait bon de prévoir des mécanismes de compensation,

e) en incitant une politique de la traduction à partir d'accords entre organismes officiels et une politique de diffusion et de promotion d'ouvrages significatifs et représentatifs tant de l'Amérique latine que du monde francophone,

f) en créant un bulletin de liaison et d'information portant sur les activités d'enseignement, de recherche, et de traduction réalisées dans les trois aires culturelles concernées.

LISTA DE PARTICIPANTES/
LISTE DES PARTICIPANTS

ARGENTINA

Saul Yurkievich	Université de Paris VIII
Ignacio M. Zuleta	Universidad Nacional de Mar del Plata

BRASIL

Lilian Pestre de Almeida	Universidade Federal e Fluminense
Ruy Gama	Universidade do São Paulo
Silviano Santiago	Pontifícia Universidade Catolica do Rio de Janeiro

CANADA-QUEBEC

Bernard Andrès	Université du Québec à Montréal
Jean-Claude Gémar	Université de Montréal,
Maximilien Laroche	Université Laval

COLOMBIA

Enith Ceballos	Université Laval

FRANCE

Jean Andreu	Université de Toulouse — Le Mirail
Jacqueline Baldran	Université de Paris III
Claude Fell	Université de Paris III
Bernard Lavallé	Université de Bordeaux III
Jean-Yves Mérian	Université de Haute-Bretagne
Daniel-Henri Pageaux	Université de la Sorbonne Nouvelle — Paris III

Joseph Pérez	Université de Bordeaux III
Monique Vercamer	CELE-UNAM
François Zumbiehl	Ministère de l'Education nationale de la République Française

FRANCE-MARTINIQUE

Maurice Belrose	Université Antilles-Guyane

MEXICO

Ricardo Ancira	FFy L — UNAM
Franca Bizzoni	FFy L — UNAM
Margarita Hierro García	ENS y CELE-UNAM
Alejandra de la Lama	FFy L — UNAM
Laura López Morales	CELE-UNAM
Margarita E. Magaña Sánchez	UAM-Xochimilco
Susana Moctezuma Hoffay	UAM-Xochimilco — SEP
José G. Moreno de Alba	FFy L — UNAM
Margarita Ordaz Mejía	CCH-UNAM (Plantel Sur)
José Pascual Buxó	FFy L — UNAM
Norma de los Ríos	FFy L — UNAM
Mamadou Si Diop	UAM-Xochimilco
Rosa María Velasco Aponte	ENS y CELE-UNAM

PERÚ

Enrique Ballón Aguirre	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

PUERTO RICO

Ruth Hernández Torres	Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras

SENEGAL

Jeannette Kattar-Goudiard	Université de Dakar

ASISTENTES/ASISTANTS

Martha Beltrán Carbajal	CELE-UAEM
Liduska Cisarova	FFy L — UNAM
Sandra Fuentes	FFy L — UNAM

UDUAL

José Luis Soberanes Fernández	Secretario General
Manuel González Franco	Asesor de la Secretaría

AUPELF

Jack Batho	Directeur du Bureau européen
Maurice Beutler	Secrétaire général
Jean-Marie Lepage	Conseiller auprès du Secrétaire général

OBSERVADORES/OBSERVATEURS

Françoise Montbrun	UAM — Xochimilco y FFyL-UNAM
Silvia Gutiérrez Vidrio	Université Antilles-Guyane — Centre d'études et de recherches caribéennes (CERC)
Rosalinda Alcántara Salazar	Universidad del Valle de México y CELE — UNAM
María Noemí Alfaro Mejía	CELE — UNAM
Marianne Aherbez	El Colegio de México
Simone Bencheikh	Centro de Estudios de Asia y África —
Marc Chemol	FFyL — UNAM et Institut français d'Amérique Latine (IFAL)
María Isabel Hernández	ENEP — Acatlán — UNAM
Lucrecia Chávez	ENP — UNAM
Nicole Serreau	IPN y ENS
Heloisa Alfonso de Almeida Tormin	CELE — UNAM
Gloria María López Morales	ENS

Irma Beatriz Vázquez Contreras	ENS
María Esther Enríquez	Universidad del Valle de México
María Auxilio Salado Pérez	ENEP — Acatlán — UNAM
Marisela Colín Rodea	ENEP — Acatlán — UNAM
María Esther Elorduy Elorduy	CELE — UNAM
Anne Marie de Badereau Desjonqueres	ENS
Enrique Chombo Archundia	FES — Cuautitlán — UNAM
Sally Irene Gandoy Bernasconi	Colegio Simón Bolívar
Virginia Adalid	ENS
Sonia García	Universidad Simón Bolívar
Jesús Canuto Rugerio	CELE — UNAM
Alma Ochoa López	Colegio Simón Bolívar
Huri Saavedra	AMIFRAM — UAM-Iztapalapa
Denise Brutus Joseph	Universidad Intercontinental

AVERTISSEMENT AU LECTEUR

Ce numéro de la revue *Universidades* constitue les actes du colloque organisé à Mexico, du 15 au 19 avril 1985, conjointement par l'Union des universités d'Amérique latine (UDUAL) et l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), sur le thème *Monde latino-américain et monde francophone: enseignement, communications, représentations.*

Les textes reprennent les communications intégrales des intervenants sans modifications majeures, le rapport général de synthèse, les recommandations du colloque et les allocutions officielles.

Les opinions exprimées ne sauraient engager la responsabilité de l'UDUAL et de l'AUPELF, ni celle des institutions auxquelles appartiennent leurs auteurs.

Le colloque de Mexico a été rendu possible grâce au concours de l'UNESCO et des instances gouvernementales du Canada, de France, et du Québec, ainsi que de l'UNAM et de l'UAM.

Revista *Universidades Núm. 102,* editado por la Unión de Universidades de América Latina, se terminó de imprimir en los talleres de IMPRESOS CHÁVEZ, el 24 de noviembre de 1986. Su composición se hizo en tipos 10:12 y 8:10 Medieval. La edición consta de 1 000 ejemplares.