



HAL
open science

Construcción de la identidad nacional dominicana. Orígenes e impacto social en la actualidad

José Antonio Delgado Hernández

► **To cite this version:**

José Antonio Delgado Hernández. Construcción de la identidad nacional dominicana. Orígenes e impacto social en la actualidad. Education. 2020. dumas-02901700

HAL Id: dumas-02901700

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02901700>

Submitted on 17 Jul 2020

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

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

Enseignement – Education – Médiation

MASTER 2

Construcción de la identidad nacional dominicana

Orígenes e impacto social en la actualidad

Delgado Hernández José Antonio

Sous la direction de Alejandro Gómez et de Yannick Boutier

2019-2020

Préambule

Durant l'année universitaire 2015-2016 au sein de ma formation master 1 Arts, Lettres et Civilisations à l'UBO (Université de Bretagne Occidentale) il m'a été demandé l'élaboration d'un travail de recherche. L'existence du master 2 spécialité Identités et représentations dans les aires culturelles caraïbes, proposé par la même université a influencé mon choix faisant de mon travail de recherche une continuité vers cette spécialité. J'ai donc développé un intérêt particulier pour l'aire des Caraïbes hispanophone et plus précisément pour la République Dominicaine, laquelle, en comparaison avec Cuba et Porto Rico, ne semblait pas avoir profité d'un si grand intérêt dans le domaine de la recherche universitaire. C'est alors ouvert devant moi un immense territoire inconnu et très peu exploré. Des mois de recherches, de lectures, d'entretiens téléphoniques m'ont aidé à comprendre les particularités de ce pays sous différents prismes. Des raisons personnelles m'ont contraint à arrêter mon master et donc à interrompre ces recherches.

Le travail qui suit est l'opportunité de refléter une partie de ces recherches qui ont continué de s'enrichir au fil du temps grâce à la formation du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et de son équipe pédagogique de l'Université de la Sorbonne.

SOMMAIRE

PARTIE RECHERCHE

Construcción de la identidad nacional dominicana : Orígenes e impacto social en la actualidad

Introducción.....	6
1. Contexto histórico.....	9
1.1. Llegada de Colón y cambios demográficos.....	9
1.2. Una isla para dos naciones.....	10
1.2.1. El control francés de la parte occidental.....	11
1.2.2. Pérdida de Santo Domingo y revueltas en la zona occidental.....	11
1.2.3. Independencia de Haití.....	12
1.2.4. Primera invasión haitiana.....	12
1.3. El despertar de una identidad propia.....	13
1.3.1. Independencia efímera.....	15
1.3.2. Independencia de Haití y antihaitianismo.....	16
1.3.3. Anexionismo y diferencias con España.....	16
2. Siglo XX. Los artífices de la dominicanidad.....	18
2.1. Una mezcla de indígenas y españoles.....	18
2.2. El Trujillato. Valores y construcción identitaria.....	19
2.2.1. Los límites de la nación.....	20
2.2.2. Intelectualidad trujillista.....	21
3. Post-trujillismo, democracia y vigencia de los valores trujillistas.....	23
3.1. Final de siglo y tercer milenio.....	24
3.1.1. La Sentencia.....	25
3.1.2. Anclaje social e intentos de subversión.....	26
3.2. La diáspora dominicana.....	28
Conclusión.....	30
Bibliografía.....	31

PARTIE PÉDAGOGIQUE

Descubre República Dominicana

Introduction.....	34
1. Séquence initiale.....	36
1.1. Activité finale	37
1.2. Choix des documents	38
1.3. Déroulement de la séquence	40
1.3.1. Séance 1	41
1.3.2. Séance 2	42
1.3.3. Séance 3	44
1.3.4. Séance 4	46
2. Séquence adaptée.....	48
2.1. Contexte d'enseignement	48
2.2. Réajustements pour un enseignement mieux guidé	49
2.3. Adaptation de la séquence	50
2.3.1. Réflexions quant aux retours des élèves	51
2.3.2. Activité finale et productions d'élèves	52
Conclusion.....	55
Annexes.....	57

PARTIE RECHERCHE

**Construcción de la identidad nacional dominicana :
Orígenes e impacto social en la actualidad**

*El blanco aquí tuvo abuela, tan prieta como el
carbón: Nunca de ella hace mención, aunque le
peguen candela.*

Juan Antonio Alix (Poeta dominicano)

La identidad nacional es el resultado de una construcción en un proceso largo y complicado que coincide en una coyuntura social, cultural y espacial precisa. Este sentimiento de pertenencia a una colectividad histórico-cultural supone la integración, superposición, invisibilización o negación de las diferentes identidades individuales o colectivas que componen aquello que denominamos nación. Para Álvaro Cruz García esta fabricación de la identidad nacional surge:

Mediante la elevación a la categoría de realidades absolutas de nuevos y comunes elementos compartidos (historias, mitos, lengua, religión, cultura, etc.) y la eliminación, o al menos aplacamiento, de la heterogeneidad y las particularidades, de lo concreto, lo local [que] se puede crear un sentimiento comunitario abstracto y general.¹

Por ende, el resultado es una identidad imaginada, que responde a distintos grados de sentimiento – como el amor a lo propio y el temor a lo ajeno – y donde intervienen a menudo diferentes intereses o posicionamientos enfrentados, deformando en última instancia la autopercepción identitaria de una comunidad. Este fenómeno es desarrollado por Benedict Anderson en su obra *Comunidades imaginadas* de la siguiente manera:

¹ Álvaro Cruz García, « La “fabricación” de las identidades nacionales : algunas consideraciones », *Amnis*, 30 juin 2002, en ligne : <http://journals.openedition.org/amnis/103> (consulté le : 2 avril 2020), p. 1.

[La nacionalidad] al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular. [...] La creación de estos artefactos, a fines del siglo XVIII, fue la destilación espontánea de un "cruce" complejo de fuerzas históricas discretas; pero que, una vez creados, se volvieron "modulares", capaces de ser trasplantados, con grados variables de autoconciencia, a una gran diversidad de terrenos sociales, de mezclarse con una diversidad correspondientemente amplia de constelaciones políticas e ideológicas.²

La mayoría de los países construyeron su identidad nacional durante el siglo XIX perfilando los contornos de la visión que se pretendía dar y asumir de la patria. Este hecho explica que en algunos países hispanoamericanos algunas etnias o grupos sociales no se vean representados en la identidad nacional de su propio país, véase el caso de México o de Argentina donde esta identidad imaginada ha excluido o invisibilizado completamente a la población afrodescendiente desde un punto de vista oficial.

En Argentina suele explicarse esta desaparición de población negra a causa de las enfermedades en la segunda mitad del siglo XIX o la asignación de este grupo a los batallones de pardos y morenos durante las batallas decimonónicas. Sin embargo, en el siglo XIX encontramos comunidades negras en la ciudad de Buenos Aires, es lo que algunos autores suelen denominar como el genocidio discursivo de lo afro-argentino.³

Caso aún más flagrante, si cabe, es el de República Dominicana, esta media isla de las Antillas Mayores está caracterizada por tener una población compuesta por un 90% de afrodescendientes, como lo plantea Bolívar Troncoso⁴ en un estudio demográfico del siglo XIX. Aún en pleno siglo XXI estos datos se mantienen con vigencia. Sin embargo, existe una tendencia a la negación de lo "afro" – ya sea referido a las características físicas o al origen étnico – y que es a menudo sustituido por el eufemismo indio entre otros, para evitar el término mulato, negro o similares.

² Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 21.

³ Luisa América Mateo DiCló, *La afrodescendencia en la sociedad dominicana: entre la blancofilia y la negrofobia*, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, 2019, p. 148.

⁴ Bolívar Troncoso Morales, *Origen de la Población Dominicana*, Santo Domingo, República Dominicana, Archivo General de la Nación, 1994.

Para el dominicano resulta evidente que el negro es el habitante del país vecino, Haití. Este complejo fenómeno identitario tiene sin duda su origen en el turbulento siglo XIX marcado por las invasiones haitianas a la parte oriental de la isla y las continuas y complicadas relaciones migratorias entre ambos países que, explotados en la época colonial por dos metrópolis europeas, terminaron por crear ostensibles diferencias culturales entre sí. Desde entonces la política dominicana se ha obstinado en exacerbar las diferencias entre los dos pueblos vecinos. Es interesante observar la manera en la que el aclamado historiador dominicano y colaborador del régimen trujillista, Emilio Rodríguez Demorizi, introduce este periodo en su obra titulada *Invasiones haitianas de 1801, 1805 y 1822*:

Como si no bastara la desdichada conversión de la parte occidental de Santo Domingo en una oscura prolongación del África, en detrimento de España y de sus descendientes, no se contuvo el intruso dentro de los límites del usurpado territorio, y desbordándose una y otra vez sobre la inerme parte española de la Isla, convirtiéndola en perpetua víctima de depredaciones y atrocidades espantables [...] entre Haití y el mar desierto; sin la necesaria comunicación entre hombres y pueblos característica de la civilización.⁵

En el siglo XXI, ante los evidentes efectos de una sociedad globalizada a todos los niveles, ¿Podemos observar una evolución en la manera de sentir la identidad nacional dominicana formulada en los dos siglos anteriores? ¿Se puede esperar que República Dominicana se reconcilie con su componente africano?

Para responder con mayor claridad a la problemática formulada, este estudio contempla una primera parte sobre los orígenes de la nación dominicana, desde la llegada de Colón en 1492 hasta la independencia en 1844 de Haití. Una segunda parte está consagrada a la construcción de la identidad nacional desde finales del siglo XIX, alcanzando su paroxismo ideológico durante la era Trujillo (1930-1961). Por último, una tercera parte se focaliza en el nuevo milenio y las posibles persistencias de los ideales identitarios establecidos durante la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo y su influencia social.

⁵ Emilio Rodríguez Demorizi, *Invasiones haitianas: de 1801, 1805 y 1822*, Santo Domingo, República Dominicana: Editora del Caribe, 1955, p. 9.

1. Contexto histórico

Es indispensable cotejar diferentes estudios historiográficos para comprender no solo el origen de este fenómeno identitario sino también descubrir las fallas y artificios contruados por la intelectualidad trujillista dedicada incesantemente durante medio siglo a interpretar y manipular datos históricos en aras del modelo de dominicanidad que se pretendía establecer.

1.1. Llegada de Colón y cambios demográficos

1492 se convertiría en un momento fundacional en la historia del mundo y más particularmente para el mundo hispanohablante. Tras la llegada de Cristóbal Colón a la isla que acabó llamando La Española, este lugar se desarrolló como el centro neurálgico del nuevo mundo para los conquistadores. La población autóctona de la isla – los taínos – sufrió un brutal índice de mortalidad alcanzando el 90% hacia el 1519 según el informe de algunos oficiales de La Española. El choque epidemiológico y el sometimiento que impusieron los conquistadores a los naturales de la isla, implicarían pronto nuevos cambios demográficos.

Ya antes de principios del siglo XVI, se transportaban a la isla esclavos negros procedentes de los depósitos de Andalucía. Las reales cédulas de La Española del 16 de septiembre de 1501 autorizaban a traer esclavos negros a las colonias de ultramar, así, un primer embarque llegó a la isla en 1505. La rebeldía y fuga de los esclavos no tardó en llegar y comenzaron a formarse grupos de cimarrones (negros esclavos fugados) que pretendían por un lado representar el modo de vida africano en sus comunidades y, por otro, sabotear los ingenios azucareros con ataques que fueron conocidos como cimarronadas. En efecto, la mano de obra de los esclavos negros fue principalmente destinada a la industria de la caña de azúcar, introducida en La Española y que debido a la creciente demanda de este cultivo produjo paralelamente un aumento de la importación de esclavos durante dos siglos.

Una de las particularidades de la historiografía dominicana es presentar contradicciones en relación con los estudios demográficos de esta época. Algunos manuales de historia lo

presentan datos demográficos que sostienen el escaso porcentaje de población africana o afrodescendiente.⁶

Estos datos presentan una discontinuidad con otros estudios realizados por Bolívar Troncoso⁷ o Carlos Larrazábal Blanco⁸, que muestran que la población de origen africano en La Española oscilaba entre el 60 y el 80% desde principios del siglo XVII hasta finales del siglo XVIII.

¿Cuál es la finalidad de afirmar este bajo porcentaje de población afrodescendiente en La Española a principios del siglo XIX? Quizás se trate de la interferencia que incita a error de manuales de historia producidos en República Dominicana durante una buena parte del siglo XX y que pretendían dejar un vacío que pudiera justificar el aumento de población afrodescendiente a causa de la primera invasión de Haití a la parte oriental de la isla (1822-1844) y en consecuencia poder desligarse más fácilmente del componente africano.

1.2. Una isla para dos nacio@nes

La particular situación geográfica de Haití y República Dominicana, al compartir una isla que las contiene por mediación de las fronteras naturales, hace que el destino de ambos países vaya de la mano. Intrínsecamente las decisiones de uno impactan de manera significativa sobre el otro. Estos países, a pesar de su independencia como nación, permanecen dependientes por su particular situación geográfica. Observar de cerca la evolución histórica de sus relaciones podría aportar luz sobre las singularidades de la construcción identitaria dominicana.

⁶ Leslie Bethell, *Historia de América Latina. América Latina colonial: Europa y América en los siglos XVI, XVII, XVIII*, Barcelona, España, Crítica, 1990, p. 37.

⁷ Bolívar Troncoso Morales, *Origen de la Población Dominicana*, Santo Domingo, República Dominicana, Archivo General de la Nación, 1994.

⁸ Carlos Larrazábal Blanco, *Los Negros y la esclavitud en Santo Domingo*, Santo Domingo, República Dominicana, Julio D. Postigo e Hijos Editores 1967, p. 127.

1.2.1. El control francés de la parte occidental

La isla comenzaba a ser codiciada por otras potencias europeas. De este modo, el corsario inglés Francis Drake tomó la ciudad de Santo Domingo en 1586 aceptando su marcha después de que España pagara 25 000 ducados de recompensa. El control exclusivo de la isla de La Española llegaría a su fin con la llegada de filibusteros, en su mayor parte franceses, que frecuentaban la pequeña isla Tortuga al norte de la isla. Esta isla, que resultó ser una base de operaciones de saqueo se convirtió paulatinamente y bajo el protectorado de Luis XIII de Francia en un avance para que los franceses acabaran con la hegemonía de la isla de La Española por parte de la metrópolis española a comienzos del siglo XVII.

España obviaría la ocupación francesa hasta 1697 con la firma del tratado de Ryswick, que acepta la cesión de esa parte de la isla a Francia y que posteriormente en 1777, con la firma del tratado de Aranjuez, se delimitarían los márgenes fronterizos entre las dos naciones.

1.2.2. Pérdida de Santo Domingo y revueltas en la zona occidental

A finales del siglo XVIII la colonia de Saint-Domingue era la colonia más productiva de las Antillas gracias a su alta producción de azúcar. La mano de obra procedía exclusivamente de la importación de esclavos a la colonia.⁹

Este hecho propició que la población de la parte occidental de la isla estuviera conformada por una mayoría de esclavos negros. Esto, sumado a los ideales promovidos por la Revolución francesa, hacía que los esclavos tomaran cada vez más conciencia de sus capacidades como clase. A pesar de que Francia fue el primer país europeo en abolir la esclavitud en 1794, en 1791 tuvo lugar una gran revuelta en esta zona de la isla.

Por otro lado, la parte oriental de la isla cayó en manos de la República Francesa como consecuencia de la derrota de España en la Guerra de la Convención. La firma del Tratado de Basilea en 1795 le otorgaba el control hegemónico de la isla a cambio de los territorios

⁹ Frank Moya Pons, *La independencia de Haití y Santo Domingo* en Leslie Bethell, *Historia de América latina: La independencia*, Barcelona, España, Crítica, 1991, p. 124.

europeos perdidos durante la guerra. Este periodo ha sido percibido por la historiografía dominicana como uno de sus grandes traumas a causa de la inestabilidad propiciada por las revoluciones y los acontecimientos bélicos que se sucedieron.¹⁰

1.2.3. Independencia de Haití

Las revueltas de esclavos tuvieron el apoyo de los españoles que aún se encontraban en Santo Domingo viendo estos últimos una oportunidad de recuperar el control absoluto de la isla. Una figura de particular importancia en este periodo fue Toussaint Louverture, quien fue esclavo y que, ante la abolición de la esclavitud, pasó a formar parte del ejército francés, representando la autoridad en Haití y llevando a cabo políticas económicas de prosperidad.

Napoleón no permitiría que Toussaint Louverture controlara la parte occidental de la isla indefinidamente y, buscando restaurar el poder de Francia, decidió enviar tropas francesas que desembarcarían por la parte oriental de la isla. Sin embargo, Toussaint Louverture consiguió apropiarse de la parte española, unificándola bajo su control. A pesar de que Toussaint fue traicionado y apresado, la revolución siguió su curso bajo las órdenes de Jean-Jacques Dessalines un antiguo esclavo que estaba bajo las órdenes de Toussaint.¹¹ Así, en 1804 se declaró la independencia de Haití como el primer estado independiente de América Latina y la primera república negra del mundo.

1.2.4. Primera invasión haitiana

Este turbulento periodo de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX causó la emigración de un tercio de la población de Santo Domingo¹². La ocupación de las tropas de Toussaint Louverture en 1801 acentuó este proceso migratorio tratándose principalmente de

¹⁰ Ibid., p. 130.

¹¹ Ibid., p. 129.

¹² Jorge Duany, *La migración dominicana hacia Puerto Rico: una perspectiva transnacional* en Margarita Iguiniz Estrada y Pascal Labazée, *Globalización y localidad: Espacios, actores, movilidades e identidades*, Marseille: IRD Éditions, 2007, p. 397-428.

familias españolas que temían la represión del ejército haitiano como anteriormente la habían sufrido los franceses en la parte occidental por el hecho de ser blancos y aquello que representaba. La colaboración de los dominicanos con el ejército francés para expulsar a los haitianos motivó posteriormente, tras la independencia de Haití, la represión de aquellos que fueron los enemigos de la revolución. Esta acción se convertiría en el comienzo de los futuros ideales para los artífices de la dominicanidad posteriormente. Si bien una corta etapa de paz fue declarada bajo el control francés, la invasión de Napoleón a España hizo estallar una guerra por la reconquista del territorio de la parte oriental en 1808. Mientras tanto en la parte occidental de la isla la inestabilidad política cesó con la llegada al poder de Jean-Pierre Boyer, que reunificó la República de Haití. Las noticias de que un movimiento de independencia se gestaba en la parte oriental, preocupó a Boyer, que veía que en esta acción una posible involucración de España y Francia, perjudicando a la República de Haití. Por otro lado, algunas regiones fronterizas con Haití estaban a favor de la anexión y unificación de la isla. Tras la proclamación de, como la conocemos hoy, Independencia efímera, Boyer ocupó la parte oriental de la isla meses después. Este período duró desde 1822 hasta 1844. Aunque Boyer tomó medidas como decretar la abolición de la esclavitud, antes restablecida por Francia, permanecen en la memoria colectiva las disposiciones que tenían como fin homogeneizar los rasgos culturales de ambos pueblos limitando o suprimiendo los elementos culturales relacionados con la antigua colonia, España, además la institucionalización de la lengua francesa.¹³

Con estas medidas se acabó exacerbando un sentimiento de hispanofilia y antihaitianismo de manera paralela en la parte oriental de La Española.

1.3. El despertar de una identidad propia

Así como la independencia de Estados Unidos en el 1776 y la emancipación de Haití de la metrópoli francesa en 1804 fueron fuentes de inspiración en Hispanoamérica también lo

¹³ Frank Moya Pons, *La independencia de Haití y Santo Domingo* en Leslie Bethell, *Historia de América latina: La independencia*, Barcelona, España, Crítica, 1991, p. 144.

fueron la Revolución Francesa o los movimientos liberales que tendrían lugar en las primeras décadas del siglo XIX en España. Este afán de independencia que desde principios del siglo XIX estuvo acompañado por la afirmación de una identidad criolla en oposición a los españoles, además de una profunda hispanofobia causada por las medidas tomadas por la casa Borbón que dejaron de beneficiar a los criollos desde 1700 y las luchas de independencia que diezmaron la población del continente. Así se consideró a la metrópoli española como invasora y, alimentado la leyenda negra del siglo XVI, la mayoría de los países hispanoamericanos construyeron, en mayor o en menor medida, su identidad nacional en base a este sentimiento; desprestigiando las acciones llevadas a cabo durante los tiempos de la colonia española. La única excepción fue República Dominicana donde prevaleció la herencia española como rechazo a la invasión haitiana. No es inusual, de hecho ocurre a menudo, que países que comparten una frontera terrestre mantengan relaciones complicadas y conflictos no resueltos como sucede en algunas zonas de Iberoamérica donde persisten en la actualidad¹⁴. Sin embargo, merece una particular atención el caso de República Dominicana donde la identidad nacional, contrariamente al resto de países que se independizaron de España, se ha construido en base al país vecino y no a la metrópoli explotadora. Quizás no sea el único factor para tener en cuenta y se trate además del rechazo a la etnia representada por la república vecina si consideramos las palabras de Mateo Dicló:

En la primera mitad del siglo XIX, al chocar el sistema esclavista con el desarrollo pujante del capitalismo, se legitiman ambas posturas, la de inferioridad de unos frente a la superioridad de otros, por la vía del prejuicio que sustenta unas desigualdades entre las razas, y determinan, como una consecuencia de esa diferenciación, la inminente inferioridad de la raza negra en nuestra región.¹⁵

¹⁴ Europa Press, «Conflictos fronterizos entre países iberoamericanos todavía sin resolver», *Notimérica*, 19 janvier 2017, en ligne: <https://www.notimerica.com/politica/noticia-conflictos-fronterizos-paises-iberoamericanos-todavia-resolver-20170119071945.html>, (consulté le: 20 avril 2020).

¹⁵ Luisa América Mateo Dicló, *La afrodescendencia en la sociedad dominicana: entre la blancofilia y la negrofobia*, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, 2019, p. 31.

Así encontramos explicación, en el contexto representado, a que el dominicano haya elegido pertenecer a una cultura con más prestigio o, dicho de otro modo, con menos prejuicios.

1.3.1. Independencia efímera

Entre las luchas entre la nueva República de Haití y la metrópoli francesa comenzaron a gestarse los primeros movimientos de independencia motivados por el éxito que tuvo Haití. Sin embargo, la población de la parte oriental de la isla tenía una autopercepción que distaba de la de sus vecinos:

Lo importante era no ser totalmente negro, o al menos lo suficientemente no negro como para no ser confundido con un esclavo o un haitiano. Los mulatos haitianos habían adquirido un estatus social bastante cercano al de la gente blanca, aunque no del todo igual. Y por ello, andando el tiempo, surgió el término «blanco de la tierra» que significaba dominicano-español o criollo de Santo Domingo identificado ideológicamente con el español.¹⁶

Motivados por los avances de Simón Bolívar, una élite de criollos blancos de Santo Domingo preparaba la declaración de independencia que acabó por proclamarse en diciembre de 1821. Rápidamente frustrada por Haití quien ocupó el territorio sin que Bolívar pudiese acudir en ayuda de la recién proclamada república. Desde entonces el germen de una identidad nacional hispanófila estaría latente.

¹⁶ Frank Moya Pons, *La independencia de Haití y Santo Domingo* en Leslie Bethell, *Historia de América latina: La independencia*, Barcelona, España, Crítica, 1991, p. 136.

1.3.2. Independencia de Haití y antihaitianismo

Las medidas llevadas a cabo por Boyer durante la ocupación haitiana de la parte oriental de la isla se hicieron tan impopulares que crearon un fuerte rechazo hacia los haitianos, percibidos por el imaginario dominicano como negros, y acentuaron el lazo identitario con España.

Desde 1838 un grupo de comerciantes liderados por Pablo Duarte gestaban de nuevo la separación de la parte oriental a través de una sociedad secreta llamada La Trinitaria y que recibía el apoyo de una familia rica ganadera, los Santana. Por otro lado, otra parte de la población consideraba que la mejor solución sería de anexionarse a una potencia extranjera, siendo Francia el más indicado, para disfrutar de su protectorado A cambio de una serie de concesiones políticas y territoriales.

Los conflictos convulsionaban la parte occidental de la isla y las noticias del derrocamiento del presidente Boyer en 1843 no tardó en llegar a la parte oriental. Ambas posturas separatistas produjeron manifiestos que a pesar de la solución deseada coincidían en que era « totalmente diferente de la de la parte occidental en lengua, raza, religión y costumbres »¹⁷. En 1844 los trinitarios proclamaron la independencia de la parte oriental antes de que el otro grupo separatista estableciera las negociaciones para que la parte oriental fuera anexionada por Francia.

1.3.3. Anexionismo y diferencias con España

El general Pedro Santana junto con los conservadores había alcanzado el poder y expulsó a los trinitarios siendo la primera figura de la vida política dominicana durante 20 años. A pesar de la proclamación de la independencia, Haití no la reconoció como tal y durante los años que sucedieron se realizaron intensas campañas militares para recuperar la parte oriental y unificar de nuevo la isla. El temor de los dominicanos de ser nuevamente invadidos era una cuestión latente durante aquellos años. República Dominicana se

¹⁷ Ibid., p. 146.

encontraba debilitada y el gobierno buscaba una potencia que pudiera tomarla bajo su protección. Concurrieron diferentes países como Inglaterra, España, Francia o Estados Unidos para anexionar República Dominicana quien elegiría al mejor postor siempre y cuando no fuera Haití. La mediación internacional, por el interés de poseer República Dominicana, entre los dos países de la isla trajo un periodo de paz hasta 1855 interrumpido por la intención de Estados Unidos de anexionar República Dominicana que fue percibida como un peligro por los haitianos como lo indica Moya Pons: «El temor de Haití era comprensible, pues la presencia de los Estados Unidos, una nación esclavista, en suelo dominicano hacía peligrar la propia independencia de Haití. »¹⁸

Esto llevó a una penetración del ejército haitiano en República Dominicana que no tardo en ser rechazada. Ante la situación desesperada en la que se encontraba República Dominicana acosada por los constantes intentos de unificar la isla por parte de Haití, Santana inició negociaciones con Isabel II para que les ofreciera protección frente a Estados Unidos que había desarrollado un interés por la zona estratégica de la isla. En 1861 el país se incorporó a España pero pronto los españoles comprobaron que la raigambre de la antigua colonia no era tan hispana como pensaban. Las nuevas disposiciones parecieron extrañas e injustas a los dominicanos. En 1863 estallaron las revueltas y dio paso a la guerra para separarse de España sumiendo el país en el caos. Uno de los elementos obviados por la historiografía dominicana es la ayuda recibida por el gobierno haitiano durante este proceso de emancipación. « Esta amenaza a la propia seguridad de los haitianos fue un poderoso motivo para que Geffrard, sin tener en cuenta las amenazas de los españoles, diera a los dominicanos todo el apoyo que pudo. »¹⁹

República Dominica logró nuevamente la independencia en 1865 con la ayuda del ejército haitiano dando paso a un convulso periodo político a final del siglo XIX y conviviendo incómodamente con el pueblo vecino por quien la ayuda ofrecida durante la guerra de restauración no había borrado las huellas del pasado y de la oposición identitaria que había estado instaurándose.

¹⁸ Ibid., p. 150.

¹⁹ Ibid., p. 152.

2. Siglo XX. Los artífices de la dominicanidad

El último tramo del siglo XIX estuvo caracterizado por el deseo de crear una identidad nacional que distinguiera a República Dominicana del resto de países y más concretamente de Haití. Para Néstor Rodríguez « [La] historia del Discurso que imagina la nación a mediados del siglo XIX tiene que ver en gran medida con la manera en que la idea de una “Reconquista” criolla obceca la imaginación. »²⁰

Se trata de un proceso selectivo donde se instauran símbolos y se crean representaciones en una constante relectura de la historia, donde la información en ciertos casos es discriminada. En un esfuerzo homogeneizante, la heterogeneidad es desplazada por nuevas formas de pensamiento en busca de elementos cohesivos en aras de la identidad nacional imaginada.

2.1. Una mezcla de indígenas y españoles

Para finales del siglo XIX una minoría de intelectuales resultantes de la clase dominante se conjuraría para dar forma a los valores identitarios que se deseaban preservar para la nación dominicana. José Ramón López, Federico García Godoy, Francisco Enríquez y Carvajal o Américo Lugo formaban parte de esta élite intelectual que definió los contornos de la dominicanidad que soñaban.

Los prejuicios que fueron asignados a la raza negra durante los tiempos de la colonia se exacerbaban con la interpretación de nuevas teorías de corte evolucionista publicadas por Darwin y Spencer. Así, en numerosas partes del globo el negro fue considerado como un ser inferior. Los dominicanos, como ya habían acostumbrado durante las guerras de independencia, atenuaron su herencia africana frente al país vecino y acentuaron el legado español en detrimento. Resultan evidentes las contradicciones de: « inculcar negrofobia a un

²⁰ Néstor Rodríguez, *Escrituras de desencuentro en la República Dominicana*, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores, 2005, p. 17.

pueblo descendiente de africanos en su mayoría o promover el ideal eurocentrista en una sociedad ubicada en el centro de la cultura antillana. »²¹

Otra de las figuras representativas de esta intelectualidad fue Manuel De Jesús Galván, quien fue el principal apologista para la anexión de República Dominicana a España. Es aún más conocido por ser el autor de la novela *Enriquillo*, publicada en 1879. La obra, aún en la actualidad, es objeto de lectura imprescindible en la escolaridad dominicana. Se trata de un esfuerzo por constituir la novela de Galván en una obra fundacional de la dominicanidad. « La novela crea la ilusión de una “raza” dominicana, producto de la mezcla positiva de españoles e indígenas. »²²

Apenas hay rastro de afrodescendientes en la novela y dada la teoría de la erradicación de los autóctonos de la isla con la llegada de los españoles, se deja lugar para pensar la dominicanidad como una composición étnica esencialmente española. Estos valores descritos en la novela de Galván han sido la materia prima para la creación de la identidad nacional tipificada que iría consagrándose a lo largo del siglo XX.

2.2. El Trujillato. Valores y construcción identitaria

La cristalización de estos valores tuvo lugar durante la era de Trujillo (1930-1961). La primera ocupación estadounidense entre 1916 y 1924 tuvo importantes repercusiones en el país. Una de las medidas tomadas durante esta época fue el desarme de la población, coyuntura aprovechada por Trujillo que contaba con el favor de los Estados Unidos para realizar un golpe de Estado en 1930 instaurando una de las de las tiranías más sangrientas conocidas en Hispanoamérica.

Los múltiples pseudónimos con los que se hacía conocer Rafael Leónidas Trujillo—Conductor, el Benefactor de la patria, Prócer de la cultura nacional o el Padre de la patria nueva, entre otros – reflejaban el carácter paternalista y patrimonialista de su gobierno basado

²¹ Silvio Torres-Saillant, « La nacionalidad ficticia », *Cielonaranja*, 12 avril 2003, en ligne: http://www.cielonaranja.com/torres_saillant.htm (consulté le : 1 avril 2020).

²² Néstor Rodríguez, *Escrituras de desencuentro en la República Dominicana*, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores, 2005, p. 20.

en la opresión y el enriquecimiento personal, colocándolo como la persona más rica del país. Además, según Moya Pons, « Trujillo utilizó su ejército para imponer su dominio sobre una población desarmada utilizando la violencia, el terror, la tortura y el asesinato »²³, gracias al cual pudo ejercitar su poder de manera incontestable. Andrés L. Mateo cita algunos de los elementos constituyentes de la ideología trujillista: « Los temas clásicos de los que se considera la “ideología del trujillismo”, se pueden representar en las siguientes propuestas recurrentes: mesianismo, hispanismo, catolicismo, anticomunismo, antihaitianismo. »²⁴

Así, durante este periodo, como ocurrirá en otras partes de Latinoamérica desde medidas del siglo anterior, se hizo célebre el eslogan *mejorar la raza*, aludiendo intrínsecamente a los valores reseñados a final del pasado siglo. Como consecuencia, proliferó una actitud de blanqueamiento como ideal de superación y esto tuvo repercusiones inmediatas en la política trujillista. El dictador incitó ciertos movimientos migratorios internacionales que atrajeron a República Dominicana, no por su ideología, sino por el fenotipo representado, a republicanos españoles refugiados, judíos alemanes, húngaros, entre otros. La creación y construcción de pueblos situaron a esta nueva población en la frontera con Haití, formando parte del plan dominicanización de la frontera.

2.2.1. Los límites de la nación

La cuestión de los límites fronterizos a pesar de la independencia de República Dominicana no estaba completamente integrada. La frontera con Haití representaba un lugar de intercambio, una zona marginada y mezcla de los dos países de la isla. Trujillo visitó la frontera en 1937 y constató la ocupación haitiana de aquella parte del territorio poco definido. Esto llevó a una de las acciones más sangrientas de la historia dominicana:

El 4 de octubre de 1937, Trujillo hizo perseguir y dio órdenes de asesinar a los haitianos dondequiera que se encontraran, muriendo unos 18.000 de ellos en todo el país,

²³ Frank Moya Pons, *La República Dominicana 1930 -1990* en Leslie Bethell, *Historia de América Latina: México y El Caribe desde 1930*, Barcelona, España, Crítica, 1998, p. 230.

²⁴ Andrés L. Mateo, *Mito y cultura en la era de Trujillo*, Santo Domingo, República Dominicana, Editora de Colores, 1993.

pudiendo salvar la vida aquellos que lograron cruzar la frontera o los que fueron protegidos por los ingenios azucareros que no querían perder su mano de obra.²⁵

Considerado como un exterminio racial, pues entre las víctimas de la conocida como Masacre del Perejil, se encontraba también buena parte de población dominicana. Lo cierto es que se procedió a la erradicación de las personas de color independientemente de su nacionalidad.

2.2.2. Intelectualidad trujillista

En torno a Trujillo se conformó un grupo intelectual responsabilizado de la nueva creación de valores que se verían adoptados ulteriormente por la nación dominicana además de legitimar el poder del dictador. Entroncada por Manuel Arturo Peña Batlle, Max Enríquez Ureña, Emilio Rodríguez Demorizi y Joaquín Balaguer, esta intelectualidad logró consolidar la identidad dominicana, basada en la herencia española y taina, hasta tal punto que aún en la actualidad permanece vigente. Peña Batlle, líder de la Acción Democrática, fue uno de los colaboradores más influyentes de la dictadura y uno de los apologistas de la masacre fronteriza de 1937. Los argumentos raciales formulados por Américo Lugo a finales del siglo XIX fueron retomados por Batlle para justificar que los males de la nación dominicana tienen su origen en la presencia haitiana situando las relaciones entre República Dominicana y Haití en un esquema dualista de “civilización y barbarie” parafraseando al argentino Sarmiento.

El haitiano constituye la última expresión social, allende las fronteras. Un tipo humano francamente indeseable, de raza completamente africana que no puede presentar para nosotros ningún estimulante étnico [...] vive inficionado de vicios numerosos y

²⁵ Frank Moya Pons, *La República Dominicana 1930 -1990* en Leslie Bethell, *Historia de América Latina: México y El Caribe desde 1930*, Barcelona, España, Crítica, 1998, p. 235.

capitales innecesariamente tarados por enfermedades y deficiencias fisiológicas, endémicas en los bajos fondos de aquella sociedad.²⁶

Estas nuevas reinterpretaciones históricas de República Dominicana tuvieron una alta difusión en los medios durante décadas. *La isla al revés: Haití y el destino dominicano* de Joaquín Balaguer, publicado en 1947 y reeditado en 1983 – véase la vigencia de las ideas transmitidas – es una de las obras paradigmáticas para la configuración de la dominicanidad que el régimen trujillista pretendía reflejar. *La isla al revés* presenta a Haití como un peligro para la nación dominicana, acusando al haitiano – en la misma línea de pensamiento de los otros autores – de su inferioridad étnica. Se trata de una obra atestada por un racismo consumado y llena de prejuicios.

La desnacionalización de Santo Domingo, persistentemente realizada desde hace más de dos siglos por el comercio con lo peor de la población haitiana, ha hecho progresos preocupantes. Nuestro origen racial y nuestra tradición de pueblo hispánico, no nos deben impedir reconocer que la nacionalidad se haya en peligro de desintegrarse si no se emplean remedios drásticos contra la amenaza que se deriva para ella de la vecindad del pueblo haitiano.²⁷

Este fragmento justifica, entre otros pasajes de la obra, la masacre de 1937 vista como una medida para salvar la nación dominicana del peligro representado por Haití como el exponente máximo de la negritud y los prejuicios que representaban para esta intelectualidad.

²⁶ Emilio Rodríguez Demorizi, Prefacio de Arturo Manuel Peña Batlle (Ed.), *Política de Trujillo*, Santo Domingo, República Dominicana, Impresora Dominicana, 1954, p. 66.

²⁷ Joaquín Balaguer, *La isla al revés: Haití y el destino dominicano*, Santo Domingo, República Dominicana, Fundación José Antonio Caro, 1983, p. 46.

3. Post-trujillismo, democracia y vigencia de los valores trujillistas

En 1960 antes del asesinato de Rafael Leónidas Trujillo, Joaquín Balaguer ostentó la presidencia del país, asumiendo sus funciones a la sombra del dictador. Tras la muerte de Trujillo en 1961 se abrió un intenso proceso de democratización política, celebrándose elecciones libres, que llevarían al poder, aunque brevemente, a Juan Bosch un exiliado antitrujillista. En un contexto internacional marcado por la polarización ideológica de aquellos años, República Dominicana sucumbió a este pulso ideológico propiciando una segunda ocupación de los Estados Unidos tras la llamada Guerra de abril de 1965. Desembocó en el derrocamiento de Juan Bosch y la llegada nuevamente de Joaquín Balaguer a la presidencia en 1966 hasta 1978. Periodo conocido como “los 12 años”, el gobierno de Balaguer se caracterizó por ser una continuación de los ideales trujillistas.

Vivió la República Dominicana sometida al régimen de terror impuesto por las fuerzas de choque anticomunista organizadas por el gobierno de Joaquín Balaguer en 1966 [...] Balaguer organizó una agrupación paramilitar llamada «La Banda», compuesta por desertores de los partidos de izquierda, que denunciaban a sus antiguos compañeros, y por asesinos.²⁸

A pesar del alto costo en vidas, Joaquín Balaguer aseguró la pacificación del país. En 1978 el candidato Antonio Guzmán del partido revolucionario dominicano ganó las elecciones aún cuando Balaguer trató de manipularlas en última instancia. En 1986, de manera inverosímil, Joaquín Balaguer, con 80 años, llegaba de nuevo al poder. Este período que duraría 10 años hasta 1996, si bien se distinguió por una menor represión por parte del gobierno, seguía encarnando los mismos valores preconizados durante la época trujillista. Un ejemplo de ello fue la campaña de desacreditación que sufrió José Francisco Peña Gómez por su alcaldía en la ciudad de Santo Domingo y sus candidaturas a la presidencia de República Dominicana. La reedición de *La Isla al revés* en 1983 tenía como objetivo reavivar el

²⁸ Frank Moya Pons, *La República Dominicana 1930 -1990* en Leslie Bethell, *Historia de América Latina: México y El Caribe desde 1930*, Barcelona, España, Crítica, 1998, p. 250.

sentimiento haitianóphobo, asociarlo a Peña Gómez y reavivar el prejuicio contra los haitianos y el mito de la ansiada unificación de la isla. Franklin Franco lo ilustra de la manera siguiente:

Debido a la extraordinaria popularidad que disfrutaba en el seno de las masas irredentas de la nación, negros y mulatos: el doctor José Francisco Peña Gómez, a quien la extrema derecha y el gobierno acusaban de ser de origen haitiano, [...] originaron la inmediata salida a escena de todos los fantasmas aliados al racismo dominicano, decididos a detener las posibilidades presidenciales de un negro, “en una nación de profundas raíces hispánicas”.²⁹

Pero el poder de los sectores económico y político de la nación no solo usaban el rancio discurso racista del siglo pasado, sino que se veía renovado por intelectuales como Manuel Núñez, autor de *El ocaso de la nación dominicana*. Si bien Núñez articula la oposición haitiana y dominicana para responder a los ideales de la dominicanidad, señala, además, las diferencias culturales y legales para establecer una distinción entre los dos países. Sin embargo, el discurso responde a la misma finalidad que sus antecesores. « Con los haitianos llega también su “cosmovisión cultural”, sus estilos de vida, sus hábitos de trabajo, sus costumbres, sus herencias biológicas, cuando se emparentan con el tronco étnico dominicano. »³⁰

3.1. Final de siglo y tercer milenio

El alto índice de pobreza en Haití provocaba y aún provoca, una fuerte migración por parte de la población haitiana a República Dominicana. El terremoto de 2010 tuvo desastrosas consecuencias para Haití y el presidente Leonel Fernández, quien fue presidente de la

²⁹ Franklin Franco, « Peña Gómez, Balaguer y el racismo (III) », *HoyDigital*, 3 septembre 2005, en ligne: <https://hoy.com.do/pena-gomez-balaguer-y-el-racismo-iii/> (consulté le : 1 avril 2020).

³⁰ Manuel Núñez, *El ocaso de la nación dominicana* (2^a ed.), Santo Domingo, República Dominicana, Letra Gráfica, 2001, p. 138.

República Dominicana por primera vez en 1996, continuó su política internacional marcada por la ayuda y asistencia al país vecino. Las medidas tomadas por Leonel Fernández tuvieron una fuerte respuesta, tanto de sectores elitistas como populares. La dominicanidad tal y como se había concebido el siglo anterior, permanecía intacta. Echar una ojeada a las caricaturas del celebrado Harold Priego quien publicaba frecuentemente en diarios como *Hoy*, *Listín diario* o *El Caribe*, nos da una idea precisa de los cánones de representación del dominicano y de la población haitiana. Son frecuentes los dibujos estereotipados que representan al haitiano con pelo corto y rizado, labios gruesos, nariz ancha y la piel teñida de tinta negra, frente al dominicano representado con características fenotípicas de europeo blanco. A su vez, el mensaje transmitido a menudo contenía una fuerte crítica racial. Estas publicaciones fueron y son frecuentes en el país sin interpelar la opinión de una sociedad alienada por la identidad nacional preconizada y totalmente aceptada.³¹

3.1.1. La Sentencia

En 2010 gracias a la presión de grupos oligárquicos conservadores se abre una nueva etapa en las relaciones de Haití y República Dominicana generando un sin número de reacciones internacionales. La CIDH considera que « A lo largo de los años, autoridades en República Dominicana han ido adoptando una serie de prácticas, normas y decisiones judiciales dirigidas a desnacionalizar a las personas nacidas en este país que descienden de migrantes haitianos. »³²

Lo que antes fue un rechazo clandestino por parte de la función pública para otorgar la nacionalidad dominicana a los descendientes de haitianos, se ve regularizado con la polémica sentencia No.168/13, dictada por el Tribunal Constitucional de la República Dominicana. Esta sentencia es el inicio de varias olas de deportaciones de descendientes de haitianos nacidos entre 1929 y 2010.

³¹ Luisa América Mateo Dicló, *La afrodescendencia en la sociedad dominicana: entre la blancofilia y la negrofobia*, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, 2019, p. 580.

³² CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos), *Desnacionalización y apatridia en República Dominicana*, en ligne : <https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2016/RepublicaDominicana/republica-dominicana.html> (consulté le : 1 avril 2020).

Estas masivas desnacionalizaciones de miles de personas de origen haitiano nacidas en el territorio dominicano provocarán una fuerte reacción de los movimientos sociales y las organizaciones internacionales en cuestión de derechos humanos, consiguiendo que en 2014 se regule la agresiva aplicación de la sentencia con la ley No.169/14. Hoy, una gran parte de la población permanece apátrida y la ley se sigue aplicando con irregularidad y arbitrariedad recibiendo multitud de contestaciones de las organizaciones internacionales frente a una fuerte defensa de la sentencia por otra parte de la población dominicana de la isla.

Podemos observar aquí como el discurso sobre la dominicanidad preconizado por la esfera intelectual trujillista se mantiene y sigue vigente: la idea de que Haití resulta un elemento contaminante para la identidad nacional dominicana. La sentencia No.168/13 es la materialización del deseo de extirpar de la identidad dominicana sus raíces africanas – que el dominicano ve en el haitiano –. No se trata, entonces, de una simple ley de regularización migratoria, sino que su retroactividad comprende problemas más profundos. Dicho de otra forma, se pretende con esta ley desligar de la identidad dominicana toda influencia haitiana desde principios del siglo XX.

3.1.2. Anclaje social e intentos de subversión

Los prejuicios contra las características fenotípicas africanas se encuentran fuertemente arraigadas en la sociedad dominicana. La supremacía blanca, el discurso rancio del siglo pasado se refleja en las actitudes cotidianas de los dominicanos. La necesidad para las mujeres de alisarse el pelo es imprescindible para mostrarse presentables en los lugares públicos. Así, « existen puestos de trabajo que son predeterminados para personas fenotípicamente blancas, piel blanca o clara, pelo rubio o sus variantes, ojos verdes, azules o sus tonalidades. »³³

Encontramos cierta voluntad de desprestigiar, incluso demonizar las características resultantes de la africanidad como lo muestra la forma habitual de denominar el pelo crespo o rizado: pelo malo. El pelo se convierte así en una forma de discriminación. Frente a los casos

³³ Luisa América Mateo Dicló , *La afrodescendencia en la sociedad dominicana: entre la blancofilia y la negrofobia*, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid, 2019, p. 76.

de exclusión escolar dados en República Dominicana a razón de lucir el pelo de manera natural por ciertas alumnas, se lanzó una campaña de concienciación titulada *Ni pelo bueno ni pelo malo*. Lanzada por el Ministerio de Educación el 25 de marzo de 2019 y dirigido por Marianela Pinales quien fue directora de la Dirección de Equidad de Género y Desarrollo del Ministerio de Educación de la República Dominicana desde el año 2017.

Esta campaña pretendía formar parte de los primeros golpes contra unos pilares instaurados en la sociedad dominicana desde hace más de un siglo. Sin embargo, sabemos que Marianela Pinales, pocas horas después de la publicación de la campaña, fue retirada de su cargo sin explicarse el motivo. Este hecho puede explicarse por la vigencia de los valores contruidos por la intelectualidad trujillista que siguen influenciando a una buena parte de la cúpula del poder dominicano que sobrevive a cualquier tipo de subversión.

Por otro lado, la dificultad para denominar a una persona afrodescendiente de color negro pone en juego todo un entramado de eufemismos entre los que destacan términos como trigueño, indio claro, indio oscuro, indio lavado o indio canela. Resulta interesante señalar que entre los datos incluidos en la célula de identidad dominicana, se indicaba el color de la piel, utilizándose en su mayoría el término indio hasta el año 2011. En un artículo titulado *La confusión racial dominicana* del reputado periodista dominicano Juan Bolívar Díaz, el autor daba cuenta de este fenómeno con un interesante relato autobiográfico:

Aquella mañana de febrero de 1966 cuando acudí a la secretaría de Gobernación de México para regularizar mi estatus de estudiante fui a dar con un funcionario que parecía estarme esperando para, tras abrir mi pasaporte y ver mi condición de «indio», preguntarme a qué tribus pertenecía. Ahí comencé a darme cuenta de los esfuerzos dominicanos por negar nuestra condición racial, parapetándonos tras un indigenismo que en el país había desaparecido cuatro siglos atrás. Jamás permitiría que me pusieran tal condición en el pasaporte o la cédula, aunque hube de pelear para que me inscribieran como mulato.³⁴

³⁴ Juan Bolívar Díaz, « La confusión racial dominicana », *Hoy digital*, 31 juillet 2016, en ligne : <https://hoy.com.do/la-confusion-racial-dominicana/> (consulté le : 1 avril 2020).

En México, donde la fuerza identitaria reside en la revalorización de las comunidades indígenas – algunas todavía existentes – no tiene sentido, como señala el autor, que el dominicano se identifique como indio. Fuera de las fronteras físicas de la isla el dominicano parece tomar conciencia de una parte de su identidad negada anteriormente.

3.2. La diáspora dominicana

Durante los años 60 y 70 bajo el gobierno de Joaquín Balaguer, y la represión política ejercida, se provocó una fuerte emigración que se vio intensificada durante los años 80 a causa de la crisis económica. Actualmente este fenómeno migratorio tiene una importante continuidad por el deseo de los dominicanos de mejorar su calidad de vida.

El país de destino de preferencia, por su proximidad, es Estado Unidos, donde reside gran parte de la diáspora dominicana, y que cuenta con 1,5 millones de habitantes, casi un 20% de la población total de República Dominicana. Este fenómeno resulta de gran ayuda para el desarrollo económico nacional de la isla. Las remesas, el dinero enviado a las familias dominicanas en la isla, representan un 10% de la economía total de la isla.

El artículo de Juan Bolívar resulta paradigmático en la medida en la que refleja al dominicano en el exterior de la isla y cómo parece liberarse de las incoherencias de una identidad dominicana forzada durante más de un siglo, un esfuerzo por negar la afrodescendencia de un pueblo. El profesor Torres-Saillant ha planteado la cuestión de la siguiente manera:

Quizás en la diáspora haya más elementos de juicio para detectar de inmediato el elemento suicida de la visión negrofóbica y genocida de la dominicanidad. De ahí, pues, la ruptura epistemológica de los dominicanos en el exterior con respecto del discurso definitorio de la nación generado por el trujillismo.³⁵

³⁵ Silvio Torres-Saillant, *El retorno de las yolas: ensayos sobre diáspora, democracia y dominicanidad*, Santo Domingo, República Dominicana, La Trinitaria, 1999, p. 338.

Además, los elementos identitarios extirpados o negados durante años, parecen despertar en el dominicano de la diáspora en el contraste creado por un medio multicultural, permitiendo una reconciliación, una recuperación del componente afrodescendiente perdido. El testimonio de Juan Bolívar es un claro ejemplo de esta reconciliación:

Poco después descubriría que no tenía el pelo malo ni feo, cuando una compañera de aula me ruborizó delante de un grupo al preguntarme si podía tocarlo. Me acabó de desconcertar cuando con toda espontaneidad e inocencia me dijo: «es que es muy bonito tu pelo». Esa tarde supe que no había pelos malos ni buenos, feos o bonitos, sino diversos.³⁶

³⁶ Juan Bolívar Díaz, « La confusión racial dominicana », *Hoy digital*, 31 juillet 2016, en ligne : <https://hoy.com.do/la-confusion-racial-dominicana/> (consulté le : 1 avril 2020).

Conclusión

Los acontecimientos acaecidos durante el siglo XIX en Hispanoamérica con el fulgor de los movimientos independentistas y liberales fueron el escenario de fondo que sacudieron particularmente la isla de La Española, un espacio compartido por dos naciones que heredaron de sus respectivas metrópolis colonizadoras los elementos de divergencia que se agravaron por el deseo de permanecer separados. El contexto donde perseveraba la idea de supremacía blanca frente a los innumerables prejuicios raciales emitidos contra la población negra fue la materia prima utilizada por la intelectualidad trujillista. Sirvió, así, para reafirmar una visión de la dominicanidad basada en el rechazo de las características fenotípicas heredadas de la población africana negra inculcándolo a una nación compuesta por un 90 % de afrodescendientes hasta incorporarla a la memoria colectiva. El despliegue de medidas durante la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo fue tal que aún en la actualidad pervive con fuerza la idea de dominicanidad preconizada y sus consecuentes prejuicios raciales. El resultado es una sociedad alienada por el discurso político continuador de los ideales trujillistas en el fondo. A pesar de los intentos de subversión de estos valores, aquellos temerarios que luchan contra las esferas de poder detentoras del orden identitario impuesto parecen chocar con un muro. En su lugar, la emanación de medidas legales de dudosas intenciones solo pone de manifiesto la vigencia de un arcaico discurso construido en base al odio racial del pueblo vecino. Por otro lado, se ha podido observar como el dominicano, fuera de los límites fronterizos de la isla, expande sus horizontes identitarios en un espacio multicultural ofrecido por un contexto globalizador fundamentado en la migración. En la diáspora el dominicano logra conciliar sus raíces identitarias lejos del discurso persistente en la isla. Este sujeto abraza y, por fin, valora en su justa medida el componente africano negado durante años. Para los habitantes de la isla solo les queda preguntarse cuándo las reivindicaciones identitarias comenzarán a mostrarse en forma de grietas en el sólido muro de la dominicanidad imaginada por el trujillismo.

Bibliografía

Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas*, 1993, Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Balaguer, Joaquín, *La isla al revés: Haití y el destino dominicano*, 1983, Santo Domingo, República Dominicana, Fundación José Antonio Caro.

Bethell, Leslie, *Historia de América Latina. 1. América Latina colonial: La América precolombina y la conquista*, 1990, Barcelona, España, Crítica.

Bethell, Leslie, *Historia de América Latina. América Latina colonial: Europa y América en los siglos XVI, XVII, XVIII*, 1990, Barcelona, España, Crítica.

Bethell, Leslie, *Historia de América Latina: México y El Caribe desde 1930*, 1998, Barcelona, España, Crítica.

Bethell, Leslie, *Historia de América latina: La independencia*, 1991, Barcelona, España, Crítica.

Bolívar Díaz, Juan, « La confusión racial dominicana », *Hoy digital*, 31 juillet 2016, en ligne : <https://hoy.com.do/la-confusion-racial-dominicana/> (consulté le : 1 avril 2020).

Cruz García, Álvaro, « La “fabricación” de las identidades nacionales : algunas consideraciones », *Amnis*, 30 juin 2002, en ligne : <http://journals.openedition.org/amnis/103> (consulté le : 2 avril 2020).

CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos), *Desnacionalización y apatridia en República Dominicana*, en ligne : <https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2016/RepublicaDominicana/republica-dominicana.html> (consulté le : 1 avril 2020).

Duany Jorge, *La migración dominicana hacia Puerto Rico: una perspectiva transnacional* en Margarita Iguiniz Estrada y Pascal Labazée, *Globalización y localidad: Espacios, actores, moviidades e identidades*, 2007, Marseille: IRD Éditions.

Europa Press, «Conflictos fronterizos entre países iberoamericanos todavía sin resolver», *Notimérica*, 19 janvier 2017, en ligne: <https://www.notimerica.com/politica/noticia->

conflictos-fronterizos-paises-iberoamericanos-todavia-resolver-20170119071945.html, (consulté le: 20 avril 2020).

Franco, Franklin, « Peña Gómez, Balaguer y el racismo (III) », *Hoy digital*, 3 septembre 2005, en ligne: <https://hoy.com.do/pena-gomez-balaguer-y-el-racismo-iii/> (consulté le : 1 avril 2020).

Larrazábal Blanco, Carlos, *Los Negros y la esclavitud en Santo Domingo*, 1967, Santo Domingo, República Dominicana, Julio D. Postigo e Hijos Editores.

L. Mateo, Andrés, *Mito y cultura en la era de Trujillo*, 1993, Santo Domingo, República Dominicana, Editora de Colores.

Mateo Dicló, Luisa América, *La afrodescendencia en la sociedad dominicana: entre la blancofilia y la negrofobia*, 2019, Madrid, España, Universidad Complutense de Madrid.

Nuñez, Manuel, *El ocaso de la nacion dominicana* (2^a ed.), 2001, Santo Domingo, República Dominicana, Letra Gráfica.

Rodríguez, Néstor, *Escrituras de desencuentro en la República Dominicana*, 2005, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Rodríguez Demorizi, Emilio, *Invasiones haitianas de 1801, 1805 y 1822*, 1955, Santo Domingo, República Dominicana, Ed. del Caribe.

Rodríguez Demorizi, Emilio, Prefacio de Arturo Manuel Peña Batlle (Ed.), *Política de Trujillo*, 1954, Santo Domingo, República Dominicana, Impresora Dominicana.

Serrano López, Ana, *La esclavitud en Santo Domingo*, 2014, Granada, España, Universidad de Granada.

Torres-Saillant, Silvio, « La nacionalidad ficticia », *Cielonaranja*, 12 avril 2003, en ligne: http://www.cielonaranja.com/torres_saillant.htm (consulté le : 1 avril 2020).

Torres-Saillant, Silvio, *El retorno de las yolas: ensayos sobre diáspora, democracia y dominicanidad*, 1999, Santo Domingo, República Dominicana, La Trinitaria.

Troncoso Morales, Bolívar, *Origen de la Población Dominicana*, 1994, Santo Domingo, República Dominicana, Archivo General de la Nación.

PARTIE PÉDAGOGIQUE

Descubre República Dominicana

Lors de l'année académique 2019-2020 j'ai été affecté dans l'établissement Paul Verlaine. Un collège situé dans le 12^{ème} arrondissement de Paris. Il est caractérisé par une importante hétérogénéité sociale. Il se divise en deux sites connus sous le nom de Bercy et Baudelaire (respectivement au nom de la rue où ils se situent). Le site de Baudelaire où j'enseigne est moins atteint par l'hétérogénéité sociale citée précédemment. Cette antenne compte un effectif moins important d'élèves (une centaine) et malgré une présence discontinue du personnel de direction (qui est principalement sur le site de Bercy) un bon environnement règne grâce à la CPE et à son équipe.

Il m'a été assigné quatre classes (deux cinquièmes et deux quatrièmes) constituées par le demi-groupe d'une classe complète à chaque fois (l'autre moitié assistant au cours d'allemand). Ainsi mes groupes de classe n'excèdent pas quinze/vingt élèves. Cette configuration m'a permis de favoriser la prise de parole et un suivi plus personnalisé durant cette année scolaire.

Dans le cadre de ma deuxième année du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et de mon année de titularisation il m'a été demandé la réalisation d'un mémoire composé de deux volets en lien thématique : un concernant la recherche universitaire et un autre concernant la réflexion autour de la constitution et de l'application d'une séquence pédagogique. La séquence que nous allons aborder découle du travail de recherche développée dans la première partie de ce mémoire, intitulée *Construcción de la identidad nacional dominicana : Orígenes e impacto social en la actualidad*. Cependant le phénomène identitaire abordé s'avérait complexe et donc difficilement applicable au niveau de classe qui m'ont été assigné tenant compte de la maturité des élèves et de leurs connaissances linguistiques.

D'après les conseils des formateurs à l'INSPE, la séquence a été construite gardant comme lien la République Dominicaine mais en l'adaptant à un sujet plus abordable pour des élèves de quatrième. La séquence *Descubre República Dominicana* comprend une forte charge culturelle. Il s'agit de mettre à la portée des élèves les caractéristiques culturelles essentielles d'un pays peu étudié dans l'enseignement de l'espagnol. Le but principal de cette séquence est de survoler les particularités de sa situation géographique, de son histoire mais aussi de l'héritage ethnique de sa population qui se reflète dans ses expressions culturelles, notamment la musique, au moyen de documents authentiques dominicains. Également, du

titre, *Descubre República Dominicana*, découlent les objectifs linguistiques et pragmatiques. L'utilisation de l'impératif sera un des outils indispensables pour le travail final de cette séquence. L'élève découvrira la République Dominicaine et aura les moyens linguistiques et pragmatiques pour faire découvrir à son tour ce pays. De cette façon, semble-t-il, les objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques se brassent pour aller dans le même sens.

Ladite séquence était adressée à deux classes de quatrième caractérisées par une forte hétérogénéité sociale mais aussi dans le domaine scolaire. Cependant l'enseignement de l'espagnol se déroule dans des conditions optimales et la majeure partie des élèves est intéressée par la matière. Cette séquence pédagogique devait se dérouler avant les vacances de printemps. Toutefois, le jeudi 12 mars 2020, dans un contexte de crise sanitaire mondial, le président de la République, Emmanuel Macron, annonçait au travers d'une allocution télévisée la fermeture de tous les établissements scolaires sur l'ensemble du territoire à compter du lundi 16 mars 2020. De ce fait, la mise en œuvre initiale de la séquence n'a pas eu lieu ainsi que son analyse réflexive. Le présent travail propose, dans un premier temps, la description des objectifs de la séquence, les attentes ainsi que la mise en œuvre en détail et les mécanismes utilisés pour permettre aux élèves d'arriver au sens des documents travaillés séance par séance. Un deuxième temps sera consacré à l'exposition de cette séquence adaptée à un contexte d'enseignement à distance et à l'analyse réflexive issue du travail fourni par les élèves pour les activités proposées.

1. Séquence initiale

Descubre República Dominicana est une séquence construite sur une base purement culturelle. Le but de cette séquence est de fournir aux élèves les éléments clés de la culture dominicaine. Comme il est bien indiqué dans le titre il s'agit de faire découvrir la République Dominicaine sans être exhaustif. Cependant le choix de ces éléments-là reste soumis à un regard subjectif car il serait prétentieux de penser que ces aspects précis puissent être le reflet exact de la culture de ce pays. Les traits culturels qui ont été privilégiés pour construire cette séquence sont la situation géographique du pays tropical situé sur une île des Caraïbes partagée avec Haïti, l'héritage ethnique et sa projection dans les manifestations culturelles notamment la musique traditionnelle et ses instruments ainsi que la capitale, Santo Domingo, comme un point indispensable de l'histoire coloniale espagnole. Ces éléments permettront aux élèves de voir au-delà du paradis tropical et touristique que la République Dominicaine représente dans l'imaginaire occidental.

Sur ce point, les objectifs pragmatiques envisagés sont de développer l'esprit critique des élèves face aux campagnes publicitaires trompeuses ou élitistes qui ne tiennent pas compte de la richesse culturelle que ce pays offre. Il est nécessaire donc que les élèves comprennent le mécanisme publicitaire pour, par la suite, s'en servir dans l'activité finale.

La séquence représente également une occasion dans le cursus scolaire pour consolider les aspects linguistiques qui méritent une réactivation comme la préposition *a* devant un complément d'objet direct de personne ou l'expression de l'obligation personnelle avec la construction *tener que*+infinitif. Pour les classes ciblées il s'agit d'une opportunité de travailler l'expression orale et de renforcer la diction grâce à l'étude de la *sinalefa*.

Tenant compte des besoins pédagogiques des élèves, l'activité finale proposée brasse l'ensemble des objectifs mettant l'accent sur les activités langagières à caractère oral, plus précisément l'expression orale, apportant aux élèves les outils nécessaires pour faire découvrir ce pays.

Ainsi cette séquence tente de maintenir une cohérence dans l'ensemble de ces facettes, dès le titre, *Descubre República Dominicana*, jusqu'à l'activité finale.

1.1. Activité finale

L'activité finale de cette séquence pédagogique, construite en amont, s'avère un guide conditionnant le déroulement de la séquence, les stratégies et les choix pris séance par séance. Présenter l'activité finale au début de ce travail a comme but de faciliter la compréhension des choix pédagogiques mis en place tout au long de la séquence. La consigne donnée aux élèves est la suivante :

Realiza un vídeo promocional para hacer descubrir a tus compañeros la República Dominicana. Selecciona fotografías con los elementos culturales que quieres presentar. Crea un eslogan para tu campaña publicitaria. Añade una voz en off. Utilise la construcción tener que+ infinitif et l'impératif à la deuxième personne du singulier.

En ce qui concerne à la mise au travail et les aspects techniques de l'activité demandée, il s'agit d'une démarche à laquelle les élèves ont déjà été confrontés dans le cours d'espagnol. Depuis le début d'année l'utilisation de la technologie au service de la pédagogie a été mise en place. À mon arrivée dans l'établissement il m'a été proposé par M. Museux, référent numérique de l'établissement, de me servir des tablettes numériques qui étaient jusqu'à l'heure peu utilisées. Nous avons ainsi installé des applications qui me semblaient intéressantes comme outils pour les cours d'espagnol, entre autres, l'application FilmMaker, qui permet multiples actions de montage audiovisuel. L'exercice, bien connu par les élèves, consiste à faire ce montage d'image et son en cours, durant une ou deux séances, avec l'éventuelle assistance et guidage du professeur en utilisant les tablettes en groupe de deux ou trois élèves.

Cette mise en œuvre de l'activité finale peut avoir des avantages sur la progression des élèves dans la matière leur permettant d'acquérir un lexique lié à l'informatique et de favoriser l'expression orale spontanée en évitant l'enregistrement de la lecture d'un texte préparé à la maison.

D'un autre côté, la consigne insufflé de manière précise les objectifs de la séquence et ses activités langagières qui devront être mis en place pour entraîner un guidage pertinent vers l'activité finale. Pour les objectifs culturels, l'élève devra être muni des connaissances culturelles du pays travaillé afin de les réemployer dans son projet. D'un point de vue linguistique, l'utilisation de la construction *tener que*+infinitif et de l'impératif à la deuxième personne du singulier, pour faire une suggestion touristique, est nécessaire. Il a été aussi envisagé, étant donné que l'activité finale est une production orale, un travail de diction grâce à l'étude de *la sinalefa*. Concernant les objectifs pragmatiques, l'élève devra être en capacité de reconnaître et, par la suite, d'appliquer le mécanisme publicitaire ambitionné. La nature de l'activité finale, une expression orale, permettra de favoriser cette activité langagière pour que l'élève soit en mesure de réussir l'activité finale de cette séquence. Tous ces paramètres conditionnent et conduisent vers le bon choix de documents composant cette séquence pédagogique

1.2. Choix des documents

De manière indépendante à l'activité langagière sollicitée dans l'activité finale, la séquence pédagogique doit contempler l'ensemble des activités langagières dans la réception ainsi que dans la production écrite et orale, pour s'avérer riche et pleine de sens dans la progression pédagogique de l'élève. Un des éléments clés pour arriver à ces propos est d'inclure des supports authentiques de nature variée.

Il a été constaté durant l'année scolaire que ces deux classes de quatrième offraient une plus grande implication dans la séquence après avoir vu un document textuel lors de la première séance d'une séquence donnée. Sans utiliser systématiquement ce procédé, nous avons choisi d'inclure un document textuel en première séance contenant le maximum d'éléments culturels. Ceci permettra aux élèves de se familiariser immédiatement avec le sujet proposé. La forme choisie a été le poème compte tenu de l'importante production littéraire dans ce genre et souvent s'agissant d'une forme laudative qui pourraient exposer les particularités de la République Dominicaine. Dans un premier instant le célèbre poème *Hay un pais en el mundo* de Pedro Mir, acclamé comme le poète national, a été le choix privilégié. Mais ce poème, appris par cœur par la plupart des dominicains lors de son passage à l'école,

pouvait s'avérer trop long et difficile d'accès. Une autre possibilité s'ouvrait. Le poème *Tierra dominicana* de José Acevedo Jiménez, poète amateur contemporain, remplissait les conditions souhaitées pour cette étape de la séquence.

Par la suite, il s'agissait de décliner les manifestations ou phénomènes culturels vus dans le poème. Les styles musicaux traditionnels comme la *bachata* et le *merengue* se montraient indispensables dans la séquence. Le *merengue* est considéré comme un des aspects inhérents à l'identité dominicaine et souvent représenté dans l'art. Les choix sont larges parmi les peintures représentant une mise en scène de *merengeros*. Le choix du tableau *Perico Ripiao* de Jacinto Domínguez a été motivé pour l'approfondissement que permet le titre en nuanciant cette forme de *merengue* et en ajoutant un plus culturel à la séquence. De plus, ce tableau contient beaucoup d'éléments qui apparaissent dans le poème de Acevedo Jiménez, comme les instruments traditionnels ou les dominicains afro-descendants. Malgré le choix de ce tableau pour la séance, il est envisageable d'utiliser un tableau similaire pour la reprise.

Il a été choisi également un document vidéo qui permet aux élèves de travailler la compréhension orale. Le reportage de la zone coloniale de Santo Domingo, réalisé par AB Marmolejos, est aussi l'occasion pour les élèves de découvrir le centre historique de la capitale dominicaine. Un passage a été sélectionné pour réduire la longueur du document audiovisuel et cibler le contenu à étudier, à savoir, la première rue d'Amérique. La mention de la *calle Las Damas* et du monument du *Alcázar de Colón* est la conjoncture idéale pour renvoyer à l'histoire coloniale de l'île comme un des premiers endroits clés de l'époque. De plus, les rues offrent un prétexte pour réaliser un bref exercice de repérage dans la zone coloniale de *Santo Domingo* à l'aide d'une carte pour employer la construction de l'obligation personnelle avec *tener que*+infinitif et l'impératif à la deuxième personne du singulier, points de grammaire essentiels pour l'activité finale.

Il a été tentant de proposer un document textuel ou audiovisuel abordant une recette traditionnelle dominicaine telle que le *Mangú* ou la *Bandera dominicana*. Le but était d'introduire l'impératif à la deuxième personne du singulier séparément à la réactivation de la construction de l'obligation personnelle avec *tener que*+infinitif. Mais, au-delà de la valeur culturelle du plat, le document aurait pu s'avérer sans intérêt et insuffisant pour une séance.

En dernière instance, il était indispensable de fournir aux élèves un document publicitaire similaire au travail demandé pour l'activité finale. Une des vidéos de la campagne

publicitaire *República dominicana lo tiene todo* du site godominicanrepublic.com servira, en fin de séquence, à réveiller l'esprit critique des élèves. Le choix de cette vidéo promotionnelle pourrait se montrer artificiel sachant que la campagne compte aussi d'autres vidéos qui montrent, dans une certaine mesure, d'autres aspects de la République Dominicaine. L'intérêt précis de cette vidéo est sa construction et l'utilisation d'un slogan compréhensible pour les élèves tout en représentant un type de publicité, amplement développé, qui ne tient pas compte de la richesse culturelle qu'offre ce pays. Malgré la connaissance des merveilleux paysages dominicains acquise par les élèves lors de la séquence, l'image donnée aux étrangers sur la République Dominicaine d'un paradis touristique devrait être signalé par l'enseignant et se porter à la comparaison avec les aspects culturels du pays étudié. C'est une réflexion qui peut être considérée comme prétentieuse pour une classe de 4^{ème} dont la maturité intellectuelle ne leur permettrait pas de suivre ce fil de pensée. Néanmoins, un exercice similaire avec des classes de cinquième a porté ses fruits, toujours en lien avec leurs connaissances linguistiques, ceci a motivé cette proposition pour les classes de quatrième. Cependant, une mise en œuvre soignée est de mise pour arriver à cet ambitieux projet de fin de séquence.

1.3. Déroulement de la séquence

Compte tenu de la situation abordée dans l'introduction de ce travail et de l'impossibilité à mettre en œuvre cette séquence pédagogique dans le contexte qu'elle a été pensé, nous développerons par la suite en détail les stratégies de didactisation des documents choisis et la mise en œuvre qui aurait pu être appliquée afin de faciliter l'accès au sens et de permettre aux élèves une réussite de l'activité finale.

L'ordre des documents choisi pour cette séquence pédagogique est le suivant. Le poème *Tierra dominicana* de José Acevedo Jiménez ouvre la séquence introduisant les éléments culturels et caractéristiques de la République Dominicaine, à savoir, les paysages et la nature, l'héritage ethnique ou l'expression musicale traditionnelle. Vient ensuite la peinture *Perico Ripiao* de Jacinto Domínguez où les élèves pourront repérer la majorité des caractéristiques mentionnées dans la séance précédente et approfondir avec une des manifestations culturelles telle que le *merengue*. Puis, le reportage de la zone coloniale viendra ajouter une nouvelle facette aux connaissances des élèves sur la République Dominicaine. Il s'agit de la découverte

de la capitale, *Santo Domingo*, comme d'un site emblématique dans l'histoire coloniale de l'Amérique latine. Enfin, la vidéo publicitaire, *Samaná lo tiene*, vient clôturer la séquence avec un exercice différent aux habituels. Il consiste à mettre en perspective des connaissances acquises lors de la séquence et de les comparer avec la campagne publicitaire. L'intérêt de ce document n'est pas tant son contenu mais le mécanisme technique propre à la publicité utilisé et le retour réflexif qu'il permet.

1.3.1. Séance 1

Cette première séance se veut l'introduction de la séquence comme une brève présentation de la République Dominicaine. C'est pour ceci qu'il est indispensable d'interpeler les élèves sur la situation géographique du pays. Un montage vidéo a été réalisé à la manière d'une bande annonce mettant l'accent sur les particularités qui seront vues tout au long de la séquence. Une phrase introductrice telle que *Vamos a realizar un viaje juntos* pourrait précéder le visionnage de la vidéo. Une fois la vidéo diffusée, l'enseignant sera attentif à arrêter l'image sur la carte et attendra la prise de parole des élèves sans un guidage immédiat. Des éléments lexicaux pourraient être demandés concernant la situation géographique du pays. *Tropical, Caribe, isla o compartir* sont attendus dans cette première phase de la séance. Si le moment s'attarde l'enseignant pourra canaliser la prise de parole des élèves vers ces aspects géographiques.

Après cette brève présentation, le premier document à travailler sera annoncé, *Tierra dominicana* de José Acevedo Jiménez. La lecture modélisante de ce poème, avant de le distribuer aux élèves, aurait pu être réalisée par un des surveillants scolaires d'origine cubaine qui s'est porté volontaire pour ce rôle. L'avantage de cette participation était de sensibiliser les élèves à la particularité dialectale de la zone des Caraïbes, rendant la lecture plus authentique qu'une lecture faite par l'enseignant d'origine espagnole. D'un autre côté, la projection sur le tableau du poème aurait permis de centraliser l'attention des élèves. De plus, avec l'aide d'un PDF interactif, outil fréquemment utilisé dans ces cours d'espagnol, les éléments lexicaux qui peuvent présenter des écueils à l'accès au sens du poème auraient été élucidés avec des images lors de la lecture. L'enseignant veillera à ce que les élèves soient en mesure de savoir que le poème parle des éléments caractéristiques de la République

Dominicaine et il aura recours à un guidage plus ou moins subtil si les élèves n’y arrivent pas spontanément.

Après avoir divisé le tableau en trois parties titrées (*naturaleza, música* et *habitantes*) les élèves seront invités à classer les éléments du poème dans ce tableau à l’aide de l’expression *caracterizarse por* + infinitif ou une structure similaire à celle-ci. Cela aboutira à des phrases ressemblant à celle-ci : *La música dominicana se caracteriza por utilizar la tambora*. Ensuite l’enseignant profitera de ce moment pour faire une pause récapitulative et commencer à composer la trace écrite qui devrait être constituée de la situation géographique du pays, de la présentation du document et des caractéristiques les plus significatives mentionnées dans le poème. La nouvelle structure, que certainement les élèves utiliseront, sera marquée dans une autre couleur pour ensuite réaliser la PRL (pratique réfléchie de la langue) composant la colonne de droite avec un fort appui de la colonne centrale et de la participation des élèves en langue française. Il sera important de réserver 5 minutes à la fin, après que les élèves aient pu recopier la leçon, pour expliquer l’activité à réaliser à la maison et notée au tableau : *Aprende los cartorce primeros versos del poema Tierra Dominicana*. Il sera l’occasion de faire un exercice de lecture jusqu’à la fin de la séance et d’expliquer le phénomène de la *sinalefa* en traçant au tableau cette liaison entre les voyelles, action répétée par les élèves sur leur feuille.

1.3.2. Séance 2

L’ouverture de cette deuxième séance sera caractérisée par la récitation du poème *Tierra dominicana* pour une partie des élèves comme il l’a été proposé. L’enseignant veillera à ce que la prononciation respecte les aspects phonologiques essentiels ainsi que la liaison entre voyelles de différents mots, la *sinalefa*. La récitation du poème justifiera une reprise focalisée sur les caractéristiques ethniques et l’univers musical décrit dans ce poème. *¿Cómo son los dominicanos?* ou *Instrumentos tradicionales...* devrait suffire pour faire un pont entre la reprise et le nouveau document.

Après la distribution et la projection de la peinture *Perico Ripiao* de Jacinto Domínguez, l’enseignant donnera quelques minutes de réflexion aux élèves. Une première

phase de description sera suggérée avec la question *¿Qué elementos del poema vemos en la pintura?* Il est attendu que les élèves incorporent les informations renseignées dans la reprise ainsi que la récurrente utilisation de la structure descriptive avec verbe *ver*. Ici, il sera l'opportunité de traiter le point grammatical, la préposition *a* devant un complément d'objet direct de personne, partiellement acquis par ces deux classes de quatrième.

Une lecture du vocabulaire du document didactisé auparavant avec le champ lexical de la célébration pourrait être la transition vers une deuxième phase dans l'analyse du tableau. Une analyse davantage orientée vers le sens est attendue et une prise de parole des élèves focalisée sur les éléments formels du tableau ainsi que l'ambiance, comme d'accoutumance avec ce type de support. Avant d'attirer leur attention sur le titre, l'enseignant demandera aux élèves de lui rappeler les styles musicaux traditionnels vus auparavant dans le poème. L'écoute des deux extraits sonores correspondant à ces deux styles musicaux, à savoir la *bachata* et le *merengue*, donnera par la suite une dernière question de la part de l'enseignant *¿Qué estilo musical están tocando en la pintura?* Une pause récapitulative axée sur la célébration et l'énergie dégagée par le tableau devrait permettre aux élèves de déduire qu'il s'agit d'un *merengue*. L'enseignant précisera que le titre *Perico Ripiao* renvoie à une forme de *merengue* avant de constituer la trace écrite. Elle devra comprendre la présentation du document où nous préciserons la signification du titre et le style musical représenté, une description des éléments du tableau apparaissant dans le poème de José Acevedo Jiménez à l'aide de l'habituelle utilisation du verbe *ver* qui, par la suite, constituera le noyau de la PRL (discrimination de l'usage de la préposition *a* devant un COD), la description des aspects formels comme la couleur et la disposition ainsi que l'ambiance.

Pour l'activité à la maison, l'enseignant donnera aux élèves le tableau de Alex García, *Bailadores de bachata*, se gardant de ne pas dévoiler le titre. Les élèves devront répondre à la consigne suivante : *Inspírate de la lección y responde ¿Qué estilo musical están bailando en la pintura? ¿Por qué?* Cette activité de réemploi sera à nouveau une expression orale en continu favorisant l'entraînement pour l'activité finale. Le but de cet exercice est aussi de consolider les connaissances culturelles autour des styles musicaux traditionnels dominicains et ses caractéristiques.

1.3.3. Séance 3

La séance 3 devrait débiter avec l'exposition du tableau *Bailadores de bachata* de Alex García de certains élèves à l'oral. Ils auront dû percevoir les différences entre la *bachata* et le *merengue*. Le visionnage d'une vidéo montrant un couple dansant la *bachata* devrait suffire à boucler cette partie autour de la culture musicale de la République Dominicaine. Une phrase telle que *Vamos a descubrir la capital de República Dominicana, Santo Domingo*, en montrant la capitale sur la carte, fera le passage avec le nouveau document de la séquence, le reportage de la zone coloniale de Santo Domingo réalisé par AB Marmolejos. C'est l'occasion pour les élèves de se confronter à nouveau à la variété dialectale de cette zone géographique et de faire un voyage virtuel au sein de la capitale de la République Dominicaine.

Malgré la nature du support audiovisuel un document est distribué aux élèves afin de leur permettre d'avoir un repère visuel en lien avec la leçon une fois copiée dans leur cahier. Cette fiche est composée d'un photogramme et un QRcode qui envoie à l'extrait choisi du reportage. De plus, une carte avec les monuments les plus importants de *Santo Domingo* et une liste non exhaustive de vocabulaire destiné à la dernière phase de cette séance ont été ajoutés à la didactisation de ce document.

L'objectif de cette séance est de survoler le centre historique de *Santo Domingo* en commençant par la *calle Las Damas* et d'autres monuments mentionnés dans le reportage pour arriver au passé colonial. Pour éviter d'utiliser une fiche de compréhension orale différentes stratégies alternatives peuvent être mises en place. En se focalisant sur la première partie du reportage et sur l'origine de la rue, l'enseignant pourrait provoquer la réaction des élèves en ajoutant une affirmation erronée telle que *Es la última calle construida en América*. L'enseignant pourra procéder de manière similaire concernant l'origine de la dénomination de la rue, ainsi les élèves rectifieront la phrase de l'enseignant sur la même structure. Cette façon de procéder est bénéfique car elle favorise la prise de parole et l'expression orale, en même temps l'enseignant peut vérifier la compréhension des élèves et les rassurer. Il est toujours intéressant de laisser un temps d'expression libre qui peut conduire à un enrichissement de l'analyse du document. Ainsi certains élèves pourront évoquer le train touristique qui apparaît sur la vidéo ou d'autres éléments non pris en compte par l'enseignant dans sa didactisation.

Un exercice de repérage des monuments mentionnés dans la vidéo sera proposé. L'enseignant mettra l'accent sur le *Alcázar de Colón*. *¿Quién es Colón?* De cette façon nous interpellons les connaissances de l'élève sur d'autres éléments culturels vus au cours de l'année. Une séquence sur le 12 octobre a été menée lors du premier trimestre avec ces deux classes et le personnage de Cristobal Colón y a été traité. Subtilement l'enseignant induira aux élèves de dire que la République Dominicaine était un des premiers sièges lors de la colonisation du continent américain. Si besoin, l'enseignant pourra proposer une amorce avec une structure de superlatif absolu déjà connue des élèves.

Une pause récapitulative pourra être faite sur ce point avant de passer à la dernière phase de la leçon. Toujours avec l'aide de la carte l'enseignant entamera un dialogue avec un élève en signalant la carte. *Me encuentro en la calle Arzobispo Meriño al lado de la Catedral Primada de América. ¿Qué tengo que hacer para ir a la Fortaleza Ozama?* La structure de l'obligation personnelle avec *tener que*+infinitif est bien connue par ces deux classes de quatrième et la réponse de l'élève ne devrait pas tarder. Ensuite, nous inviterons deux élèves à réaliser un dialogue semblable. Favorisant cette prise de parole nous constituerons un entraînement à l'activité finale sur deux aspects, linguistique et culturel. Une fois que l'exercice aura gagné en fluidité l'enseignant se prêtera comme destinataire des questions. Cette fois-là l'enseignant changera la structure de *tener que*+infinitif par l'impératif à la deuxième personne du singulier. Il laissera à nouveau un temps d'entraînement aux élèves pour utiliser cette nouvelle forme verbale tout en veillant à sa bonne utilisation. Bien que cette nouvelle phase dans la leçon puisse s'avérer artificielle et discontinue par rapport à l'analyse du document, il peut être intéressant de proposer ce type d'activité, issue de l'analyse du document, pour que les élèves gagnent en confiance et dynamisme. Cet exercice nous permettra aussi de réactiver et d'intégrer les deux points de grammaire essentiels pour l'activité finale.

Pour finir, nous demanderons aux élèves de récapituler pour constituer la trace écrite qui devra contenir la présentation du document, l'origine de *la calle de Damas*, quelques monuments de la zone coloniale de *Santo Domingo* et une phrase qui reflète l'histoire coloniale sans être exhaustive. Dans un deuxième temps nous pourrions intégrer à la trace écrite un dialogue semblable à l'exercice précédent à partir duquel nous réaliserons la PRL avec la construction de l'obligation personnelle *tener que*+infinitif et l'impératif à la deuxième personne du singulier. Il est indispensable que les élèves puissent s'entraîner à la

maison sur ces deux points de grammaire dans une situation communicative plus proche de l'activité finale. La consigne sera la suivante :

Un amigo quiere hacer una visita cultural a Santo Domingo. Recomienda algunos lugares que tiene que visitar. Utilise tener que+infinitif et l'impératif à la deuxième personne du singulier.

Il serait intéressant que cet exercice soit une production écrite pour que l'enseignant puisse vérifier la bonne compréhension des points grammaticaux avant l'activité finale. Ainsi les élèves devront envoyer leur travail écrit via PCN (Paris Classe Numérique) pour obtenir une correction avant la séance finale.

1.3.4. Séance 4

Pour cette dernière séance il serait convenable de commencer par rendre la correction de l'exercice à faire à la maison. Une reprise focalisée sur ce même exercice peut s'avérer efficace dans l'acquisition des objectifs linguistiques visés pour cette séquence. Les élèves qui ont montré des difficultés dans l'exercice à la maison seront interpellés après un premier tour pour que l'enseignant vérifie que les erreurs ont été rectifiées.

La quatrième et dernière séance porte son importance sur les objectifs pragmatiques de la séquence : développer l'esprit critique et comprendre le mécanisme publicitaire pour l'employer dans l'activité finale. La campagne publicitaire choisie *República Dominicana lo tiene todo* est déclinée en plusieurs vidéos des différentes régions du pays et, à la fois, en différentes activités. *Samaná lo tiene* est donc l'objet de cette séance. Les élèves se verront confrontés à quelque chose qui diffère du reste de la séquence. La vidéo présente un endroit idyllique, paradisiaque et fréquenté par des acteurs qui ne ressemblent point à ce que les élèves ont pu observer des habitants dominicains. Il s'agit d'une publicité adressée à un public précis, destinée à développer le tourisme étranger et adressée à une catégorie sociale. Est-ce que les élèves pourront s'apercevoir de tout ceci? Pas dans la totalité. Ceci dépendra de la maturité de l'élève, il est aussi important d'avoir un franc guidage de la part de l'enseignant. La distribution d'un document semblable à la séance précédente, avec un QRcode et le photogramme pour illustrer la leçon sur le cahier ainsi que le visionnage du document

audiovisuel seront la première étape à franchir dans cette séance. Il est attendu une prise de parole et une réaction enthousiaste. Dans une certaine mesure, la publicité est construite pour attirer un public occidental sans limitation d'âge. La publicité fait rêver et il est important que l'élève arrive à exprimer cette émotion. Pour ceci un tableau de vocabulaire est dédié aux champs lexicaux autour de ces paysages paradisiaques. En suite, l'habituelle description de la nature du support servira à arriver à une réflexion plus profonde. L'élève parviendra difficilement à répondre, *¿Por qué es una publicidad o anuncio?* Mais l'enseignant pourrait avoir recours à l'explication d'un des éléments indispensables dans la démarche publicitaire et, bien évidemment, pour l'activité finale, le slogan ou la devise. Une théâtralisation des publicités bien connues par les élèves leur permettra d'extrapoler ce mécanisme au document de la séance et de repérer le slogan.

C'est le moment de réactiver les connaissances culturelles de la séquence, et au passage, de travailler le point grammatical qui se prête au slogan, l'utilisation de l'article neutre *lo* quand il accompagne *todo* en qualité de COD qui diffère du français. Cette réactivation peut passer par la phrase : *Vimos muchas cosas de República Dominicana, ¿La publicidad lo tiene todo?* Il est attendu une forte prise de parole de la part des élèves. Laisser les élèves s'exprimer à cet égard est fondamental pour un entraînement à l'activité finale. L'enseignant pourrait envisager de clôturer la leçon en interpellant les élèves par rapport la couleur de peau des acteurs, si ceci n'a pas été mentionné auparavant.

Entonces, *¿Para quién es la publicidad?*, avec cette dernière interrogation la leçon pourra se poursuivre avec la constitution de la trace écrite contenant une présentation du document, la description audiovisuelle, le slogan, les aspects culturels dominicains manquants dans la vidéo ainsi que la finalité de la publicité. L'utilisation particulière de l'article neutre *lo* avec l'adverbe *todo* pourra être l'objet de la PRL. Ce type de séance cherche à construire les fondements de l'esprit critique des élèves, sans être exhaustif et toujours en lien avec leurs compétences. C'est une lente étape mais indispensable dans la formation générale des élèves. Avec cette dernière séance les objectifs proposés pour la séquence ont été abordés mettant l'accent sur les activités langagières à caractère oral, notamment la production, pour assurer la réussite de l'activité finale.

2. Séquence adaptée

Le travail qui suit correspond au souhait de mettre en place la séquence décrite dans le contexte particulier de confinement qui nous oblige à mener notre enseignement à distance. Sans se vouloir exhaustif, s'apporteront ici quelques éléments pour une possible mise en œuvre de cette séquence tenant compte de la situation éducative ainsi qu'une réflexion autour de cette expérience.

2.1. Contexte d'enseignement

Après l'allocution du chef d'État annonçant la fermeture des établissements jeudi 12 mars, une journée de cours présentiels avec l'ensemble des classes assignées était prévue. C'est une conjoncture qui a été saisie comme une possibilité pour établir le mode opératoire avec les élèves. L'idée initiale était de mener la séquence au plus près de l'originale à l'aide de cours audiovisuels en direct ou d'un mur collaboratif pour les mener à l'écrit, en direct, sur les créneaux habituels. Une fois confronté à la réalité dans la salle informatique le vendredi 13 mars les difficultés d'un enseignement à distance idéalisé ont surgi. Malgré la formation aux outils numériques dans des matières comme technologie, les élèves ne semblaient pas avoir les compétences pour se servir de ces nouveaux outils ni la discipline requise dans ce nouveau milieu de travail. L'hétérogénéité du groupe remontait à la surface et rapidement il a été constaté les écarts qui inévitablement se produiront par la suite et les absences totales malgré le suivi de la vie scolaire de l'établissement. Chaque élève renvoyé à son contexte familial pour le convertir en un lieu d'enseignement mettrait en relief aussi bien les écarts de moyens matériels que de formation au numérique non seulement de l'élève mais aussi de leur famille.

Pour éviter le décrochage scolaire (au mois dans la matière) et défendre un enseignement plus juste, la séquence a subi quelques modifications et adaptations malgré le manque de préparation personnelle pour ce contexte précis et l'enseignement à distance.

2.2. Réajustements pour un enseignement mieux guidé

Pour les raisons citées précédemment toutes les options d'enseignement à distance qui impliquait la confrontation avec des nouveaux outils numériques ont été dissipées. Il a été favorisé par l'enseignant l'utilisation de la messagerie, les formats WORD et PDF et l'utilisation d'une chaîne YouTube d'accès limité aux élèves pour le contenu audiovisuel. Il a été mis en place aussi une autre voie de communication, une adresse de messagerie personnelle consacrée à cet égard, et le partage de documents via Dropbox, face à la saturation des voies institutionnelles.

De plus, un planning hebdomadaire pour la réception et l'envoi des « fiches de leçon » a été instauré. La fiche leçon correspond au désir de mener les séances de la manière la plus proche à l'enseignement présentiel des cours d'espagnol. Ces fiches de leçon, dont les élèves en reçoivent deux par semaine, sont constituées du document de la séance, des consignes pour l'ordre du travail à réaliser et une série de questions qui rend l'enseignement hautement guidé et, en conséquence, quelque part artificiel. Parfois, il a été demandé à l'élève de constituer, à la fin de la fiche à remplir, la leçon de la séance à l'aide de questions posées. Ceci s'est avéré efficace.

Une difficulté à mener les séances de cette façon est de constituer un point de grammaire. Malgré l'induction du point de grammaire dans les questions, comme fréquemment il peut se trouver dans les séances présentiels, il n'a pas été utilisé par les élèves de manière systématique. À travers cette façon de procéder il n'a pas été trouvée un moyen efficace de réaliser la PRL par un manque d'échanges plus direct. La réception de ces travaux méritait une adaptation de la part de l'enseignant. Les élèves ont eu la possibilité de rendre leur travail à leur convenance quant aux formats et les délais ont souvent été allongés dans une attitude bienveillante qui tient compte du contexte. À son tour, l'enseignant a proposé une correction faisant une mise en commun du travail fourni par les élèves sous la forme des trois colonnes correspondant au lexique, à la leçon et au point grammatical. Une quatrième file nommée « quelques remarques » a été ajoutée à ce système. Ce nouveau bloc contient les aspects linguistiques relevés dans le travail des élèves. Il s'agit de constructions partiellement acquises et souvent répétées par la plupart de la classe. Ceci nous a permis de faire le point sur l'utilisation de *ser* et *estar* ou de mettre l'accent sur quelques verbes

irréguliers. Il y a une particularité bénéfique à cette façon de procéder qui est de permettre l'observation d'une production écrite régulière et le repérage de lacunes ou difficultés. Enfin, cette trace écrite doit être copiée par l'élève sur son cahier pour interioriser la leçon.

2.3. Adaptation de la séquence

La séquence *Descubre República Dominicana* n'a pas été menée comme elle a été imaginée. La modification la plus importante a été l'adaptation de l'activité finale. Toujours gardant la nature orale de l'exercice la consigne a été déclinée de la façon suivante :

Réalisez une vidéo ou un audio pour présenter un (ou plusieurs) élément(s) de République Dominicaine. Ce travail doit contenir au moins trois constructions avec tener que+infinitif et encore trois autres avec l'impératif à la deuxième personne du singulier. Cela peut être un tutoriel d'un rythme, d'une danse, d'une recette (même si vous ne la faites pas). Exemple de phrases: Il faut que tu fasses un pas à droite (tienes que dar un paso a la derecha) ou coupe les bananes (corta los plátanos) [remarquez la présence des points de grammaire exigés]. Vous pouvez aussi donner des conseils pour visiter la République Dominicaine. Exemple: "Tienes que ir al Alcázar de Colón" ou "Si vas a República Dominica, baila con los dominicanos la bachata".

Les indications pour cette activité diffèrent de l'activité finale initiale en plusieurs points. Tout d'abord, une consigne en français a été préférée avec un fort guidage qui inclue des exemples afin de donner l'opportunité à tous les élèves d'arriver à produire l'activité finale. D'un autre côté, le format exclusivement audio est devenu une possibilité. L'aspect publicitaire a été également supprimé. Ceci permet d'éviter l'accumulation des difficultés de nature pragmatique et technique. En revanche, la liberté et la créativité des élèves ont été mises en avant.

La décision d'abandonner le côté publicitaire de l'activité finale implique, en plus, que la campagne publicitaire *Samaná lo tiene* vues en dernière séance ne soit pas nécessaire pour l'entraînement à l'activité finale. À sa place, l'enseignant a décidé de réaliser une séance qui cherche, d'un côté, à traiter l'impératif à la deuxième personne de singulier – dans la séquence initiale travaillé avec la construction *tener que*+infinitif – pour éviter la surcharge cognitive dans une séance et, d'un autre côté, de permettre aux élèves de libérer les tensions et de créer un moment agréable dans un contexte général d'inquiétude. La séance est constituée par la réalisation d'une recette d'un plat traditionnel dominicain, *el mangú dominicano*, par l'enseignant. Le reste de la séquence a été traité comme prévu, à l'exception de la première séance qui a été séparée en deux. La vidéo d'introduction et le poème *Tierra dominicana* ont été traités dans deux fiches de leçon différentes.

2.3.1. Réflexions quant aux retours des élèves

Il a été observé des avantages mais aussi des inconvénients dans cette méthode de travail. Bien que le guidage soit plus fort et les objectifs soient, de manière générale, atteints, la liberté d'expression, le caractère spontané des séances présentiels, est inexistant ici donnant lieu à des leçons artificielles et préconstruites. Cependant, certains élèves se perdent dans les consignes et les objectifs ne sont que partiellement acquis. L'absence physique de l'enseignant se voit substituée par le traducteur ou d'autres outils qui rendent le travail inattendu et de moins bonne qualité. Malgré le travail personnalisé et presque permanent afin de résoudre les problèmes techniques ou d'expliquer les consignes, tout cela s'avère insuffisant.

Toutefois, quelques avantages peuvent être relevés de cette expérience. Ici le travail est grossièrement guidé mais parfois il arrive que dans les cours présentiels l'enseignant exerce aussi un guidage trop fort conditionné par les objectifs proposés. Cette opportunité de recevoir les productions écrites des élèves permet, si nous sommes attentifs, d'être vraiment à l'écoute des besoins communicatifs des élèves, souvent en accord avec le sens des documents. Apprendre à réajuster une leçon préconçue et se remettre en question sur la bonne marche à suivre doivent être les dispositions qui nous construisent comme enseignant jour après jour.

L'activité finale qui a été proposée se veut, dans cette même démarche, laissant la place à la créativité et à la spontanéité des élèves qui a été réduite avec l'adaptation de cette séquence à cause d'un manque d'expérience généralisée dans ce nouveau contexte.

2.3.2. Activité finale et productions d'élèves

L'adaptation de l'activité finale qui a été mentionnée auparavant est caractérisée par un fort guidage dans la consigne en précisant les points à respecter en français et en ajoutant des exemples. D'un autre côté, la consigne a donné une grande liberté aux élèves pour choisir l'objet de leur travail, toujours en lien avec la République Dominicaine. Bien que la majorité des élèves ont conçu un travail amplement intéressant. Une petite partie d'entre eux, les plus en difficulté, ont réalisé une production qui ne correspondait pas aux consignes, malgré le fort guidage. Ceci peut être expliqué par un manque d'application ou de concentration au moment de lire les consignes du travail demandé.

De plus, l'acceptation des documents sonores en plus des audiovisuels a donné à chaque élève l'opportunité de rendre un travail en lien avec ses moyens techniques sans être pénalisé. Ce travail de photomontage a déjà été réalisé en cours grâce aux tablettes numérique et, malgré la facilité de faire uniquement une production sonore, la moitié des élèves ont préféré faire le photomontage avec la bande audio. La consigne invitait également à trouver un sujet à présenter, à rechercher par eux-mêmes de nouveaux éléments culturels en lien avec la séquence. Une grande partie des élèves ont choisi de présenter, influencés par le dernier document travaillé, la recette d'un plat traditionnel dominicain. D'autres, ont présenté les éléments culturels vus dans la séquence comme des conseils de voyage. Et enfin, certains ont réalisé un bref tutoriel de danse sur la *bachata* ou le *merengue*.

Néanmoins, la préparation en amont et l'enregistrement à la maison ont entraîné la lecture d'un texte et non l'expression spontanée qui était souhaitée dans ce cas. Le ressenti émanant de leur productions a été un plaisir de faire ce voyage imaginaire à la République Dominicaine en cette période d'enfermement et, à leur tour de faire plaisir à l'enseignant.

Nous présenterons, par la suite, trois productions d'élèves dont il ne sera pas mentionné leur nom. L'accès aux vidéos est exclusif au détenteur de ce travail de mémoire afin de préserver leur intégrité.

Les trois productions d'élèves choisies sont représentatives des différents types de productions apportées pour cette activité finale. Bien que ces trois travaux soient caractérisés par la lecture d'un texte préparé en amont et, visiblement, reflétant le recours à d'autres outils comme le traducteur ou des dictionnaires, le rendu final n'est pas le même. La production des élèves 1 et 3 relèvent d'une utilisation pertinente et responsable de ces outils. Les élèves ont su mettre en avant leurs connaissances dans la matière, réactiver des éléments linguistiques vus auparavant et appliquer à la perfection les consignes demandées. De plus, le recours au traducteur, que nous ne pouvons que déconseiller, a été fait pour compléter et enrichir leur expression. Parfois, en utilisant des temps verbaux non vus en cours comme dans la production 1, avec le conditionnel ou le subjonctif, mais d'autres fois, cet outil a tout simplement été utilisé pour rendre l'expression plus cohésive et naturelle, malgré l'évidence de la lecture, en se l'appropriant comme c'est le cas dans la production 3. Ces productions ne sont pas parfaites. En effet, nous trouvons des prépositions mal choisies ou le non-respect de la diphtongue avec certains verbes par exemple, mais ces productions d'élèves sont le reflet aussi d'une particulière attention à la prononciation qui était l'un des objectifs de cette séquence.

D'un autre côté, nous proposons la production 2 comme le paradigme d'un petit groupe d'élèves qui ont fourni un travail similaire. Ce travail est caractérisé par l'usage, cette fois-ci, du traducteur, sans aucun doute, mais de manière irresponsable et sans prêter attention ni aux consignes ni au rendu de l'outil. Malgré les éléments culturels que l'élève a voulu présenter, la mauvaise utilisation de l'outil a conduit à un texte incohérent et peu compréhensif. Probablement l'élève s'est senti démuni par la situation particulière d'enseignement. Le manque de rigueur et de confiance en son travail ont été comblés pour l'utilisation du traducteur.

La démarche pour remédier à ces difficultés a été le contact individuel avec ces élèves. Dans un premier temps, l'enseignant a signalé le non-respect de la consigne en s'appuyant sur une évidente utilisation des outils comme le traducteur de manière peu pertinente dans leurs

productions. Dans un deuxième temps, l'enseignant les a encouragés à faire confiance à leurs connaissances et capacités qui leurs ont toujours donné un meilleur résultat.

Enfin, une activité de réemploi des points de grammaire exigés dans l'activité finale a été proposée limitant l'extension de la production et ciblant les éléments culturels à présenter. Dans la plupart des cas cette stratégie s'est avérée efficace.

Conclusion

La séquence pédagogique décrite dans ce travail envisageait la découverte d'un des pays hispanophones peu travaillé lors des cours d'espagnol. La culture dominicaine, comme celle d'autres pays hispanophones, est souvent éclipsée par l'hégémonie d'autres pays qui sont privilégiés dans l'enseignement de l'espagnol au collège ou au lycée comme c'est le cas de Cuba, de l'Argentine, du Mexique ou de l'Espagne entre autres. Toutefois, à travers les choix des objectifs linguistiques (l'impératif et l'obligation personnelle) il a été décidé de faire plus qu'une suggestion de découverte mais un passage obligatoire. Cette initiative revendique, dans une certaine mesure, l'importance de l'ensemble des pays hispanophones et leurs particularités culturelles qui constituent une richesse et une fierté pour les hispanophones. Les éléments culturels présentés dans cette séquence n'ont pas visé le portrait identitaire inamovible de la République Dominicaine mais le choix humble et personnel de l'enseignant désireux de partager avec ses élèves.

Les aléas du hasard ont voulu que cette séquence n'ait pas lieu. Une adaptation a été mise en place dans un processus expérimental dont le terrain était, et est toujours, inconnu. Néanmoins les objectifs principaux de la séquence ont été maintenus et les réajustements réalisés ont semblé pertinents afin d'assurer une bonne continuité pédagogique et de transmettre aux élèves les promesses de la séquence lors de sa conception : la découverte de la République Dominicaine et ses éléments caractéristiques.

Les élèves, pendant les trois semaines qu'a duré la séquence, ont pu intégrer des connaissances sur ce pays. Ses particularités géographiques, l'héritage ethnique de sa population, son histoire coloniale, ses paysages mais aussi sa gastronomie ont été survolés durant cette période. La voix de l'enseignant qui se plaçait dans le titre de la séquence, *Descubre República Dominicana*, invitait les élèves à faire ce voyage imaginaire. À leur tour, grâce à l'activité finale adaptée, les élèves ont pu retourner ce titre contre l'enseignant, lui faisant découvrir d'autres aspects de ce merveilleux pays qui, comme quelques autres, offre des infinies possibilités. Une séquence réalisée, en réalité, dans le cadre d'une année de formation, comme un exercice obligatoire, s'est transformée de manière inattendue en un moyen d'échappatoire. Qui aurait pu penser que cette séquence mènerait les élèves à réaliser

un voyage imaginaire au sein les Caraïbes pour oublier, au moins le temps d'un instant, cette drôle de période d'enfermement ?

Annexes

Annexe 1: Tableau descriptive de la séquence

Séquence <i>Descubre República Dominicana</i> – 4ème		
OBJECTIFS		
Objectifs culturels	Objectifs linguistiques	Objectifs pragmatiques
<ul style="list-style-type: none"> - Découverte des éléments caractéristiques de <i>República Dominicana</i> : géographie, paysage et tourisme. - Découverte de la culture dominicaine (héritage culturel, musique, monuments coloniaux). 	<ul style="list-style-type: none"> - L’impératif à la deuxième personne du singulier. - Réactivation de l’obligation personnelle : <i>tener que</i>+ infinitif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accéder au sens des différents supports (poème, tableau, reportage). - Développer l’esprit critique envers une campagne publicitaire. - Suggérer, persuader, donner envie de connaître une destination précise. - Compréhension et élaboration d’un slogan. - Utilisation des outils numériques pour travailler en autonomie.
Séance	Activités langagières	Objectifs
1 <i>Tierra dominicana</i> de José Acevedo Jiménez.	CE – Compréhension d’un poème.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La sinalefa.</i> - Construction <i>caracterizarse por</i> + infinitif.
Travail à la maison : EOC : <i>Aprender los catorce primeros versos del poema Tierra Dominicana.</i>		

2	<i>Perico Ripiao</i> de Jacinto Domínguez.	EOI – Interprétation d’un tableau	- Réactivation de l’utilisation de la préposition <i>a</i> devant un COD de personne.
Travail à la maison : EOC : À partir du tableau de Alex García. <i>Inspírate de la lección y responde ¿Qué estilo musical están bailando en la pintura? ¿Por qué?</i>			
3	<i>Reportaje Zona Colonial, República Dominicana</i> del canal de YouTube AB Marmolejos.	CO – Compréhension d’un reportage télévisé.	- L’impératif à la deuxième personne du singulier. - Réactivation de l’obligation personnelle : <i>tener que</i> + infinitif.
Travail à la maison : EE : <i>Un amigo quiere hacer una visita cultural a Santo Domingo. Recomienda algunos lugares que tiene que visitar.</i> Utilise <i>tener que</i> + infinitif et l’impératif à la deuxième personne du singulier.			
4	<i>República dominicana lo tiene todo</i> du site godominicanrepublic.com	CO – Compréhension d’une vidéo publicitaire.	- L’adverbe <i>todo</i> comme COD et son utilisation de l’article neutre <i>lo</i> .
<p>Activité finale : EOC. Travail en cours avec les tablettes numériques.</p> <p>Consigne : <i>Realiza un vídeo promocional para hacer descubrir a tus compañeros la República Dominicana. Selecciona fotografías con los elementos culturales que quieres presentar. Crea un eslogan para tu campaña publicitaria. Añade una voz en off.</i> Utilise la construction <i>tener que</i> + infinitif et l’impératif à la deuxième personne du singulier.</p>			

Annexe 2: Vidéo introductrice à la séquence



<https://youtu.be/r6daL1agFsY>

Séance 1 – Séquence: *Descubre República Dominicana*

Tierra de caña y azúcar de sabor dulce melado,
de gente alegre y risueña,
así es el
dominicano.

Tierra de hermosos mares, bañada por el Sol.
De mujeres piel canela,
divina mezcla nos dio el
Creador.

Y qué decir de las palmeras, la amapola y el ruiseñor,
tan dominicanos como la güira, la guitarra
y el acordeón.

Y no olvidemos la tambora, que del África
heredamos, con su melodía contagiosa
el merengue acompañamos.

A luz de Luna, una bachata, con mi amada bailo yo
en bohío de tierra cobijado
en caña ¡ay mamá, qué buen
danzón!

En lo alto de una montaña o en el fértil y llano valle,
sentiré el calor de esta tierra, bendecida
e inigualable.

José Acevedo Jiménez, *Tierra dominicana*.

Séance 2 – Séquence: *Descubre República Dominicana*



Jacinto Domínguez, *Perico Ripiao*. Santo Domingo.

Vocabulario

festivo: *festif*
alegre: *joyeux*
colorido: *coloré*
lento ≠ rápido

Annexe 5 : Document pour la séance 2 (travail à la maison)



Alex García, *Bailadores de bachata*.

Séance 3 – Séquence: *Descubre República Dominicana*



<https://youtu.be/b7rNr61rIGM>

Reportaje Zona Colonial, República Dominicana del canal de YouTube AB Marmolejos



Vocabulario

- una calle: *une rue*
- una ciudad: *une ville*
- encontrarse: *se trouver*
- girar: *tourner*
- todo recto: *tout droit*
- a la derecha: *à droite*
- a la izquierda: *à gauche*

Mapa con los monumentos más importantes de la zona colonial de Santo Domingo.

Annexe 7 : Document pour la séance 4

Séance 4 – Séquence: *Descubre República Dominicana*



https://youtu.be/3US_LVXQt14

República dominicana lo tiene todo du site godominicanrepublic.com

Vocabulario

la naturaleza: la nature
un paisaje : un paysage
paradisiaco: paradisiaque
turquesa: turquoise
una aventura: *une aventure*

Annexe 8 : Fiche de leçon pour la séance 3 (séquence adaptée)

Suivez les instructions pour travailler le document dans l'ordre proposé. N'utilisez pas le traducteur. En cas de besoin utilisez un dictionnaire. Pour les mots consultés veuillez les noter dans le tableau de *Léxico*. Faites-vous confiance, vous avez le niveau pour faire un bon travail par vous-mêmes, donc ne consultez pas systématiquement le dictionnaire.

Fiche de leçon
(à rendre avant le lundi 30 mars à 19h)

Séance 3 - Séquence: *Descubre República Dominicana*

1. Enlaza la palabra con su definición:

Dama
Alcázar
Trenecito turístico
Catedral

Iglesia de grandes dimensiones
Sinónimo de señora
Medio de transporte para la visita cultural de una ciudad
Sinónimo de fortaleza

2. Emplea las palabras del ejercicio anterior:









3. Observa el siguiente vídeo <https://youtu.be/b7rNr61rIGM> y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde se encuentra la presentadora?
- Verdadero (V) o Falso (F). Justifica la respuesta:

Esta calle es la última calle construida en Santo Domingo	

Por esta calle caminaron muchas damas. Esta es la razón de su nombre.	

- Rodea con un círculo los otros monumentos mencionados en el video:



Mapa de la zona colonial de Santo Domingo

- Observa el mapa y el vocabulario para responder. Me encuentro en la calle *Arzobispo Meriño* al lado de la *Catedral Primada de América*. ¿Qué **tengo que** hacer para ir a la *Fortaleza Ozama*?

Respuesta: _____

Vocabulario
una calle: <i>une rue</i>
una ciudad: <i>une ville</i>
encontrarse: <i>se trouver</i>
girar: <i>tourner</i>
todo recto: <i>tout droit</i>
a la derecha: <i>à droite</i>
a la izquierda: <i>à gauche</i>

Séance 3

1. Enlaza la palabra con su definición

Dama	Iglesia de grandes dimensiones
Alcazar	Sinónimo de señora
Tren turístico	Medio de transporte para la visita cultural de una ciudad
Catedral	Sinónimo de fortaleza

2. Emplea las palabras del ejercicio anterior

Image 1	Image 2	Image 3	Image 4
Catedral	Alcazar	Tren turístico	Dama

3. Observa el siguiente video y responde a las siguientes preguntas

- Donde se encuentra la presentada ?
 Ella se encuentra en la calle La Damas, es la primera calle de la ciudad.

- Verdadero (V) o Falso (F). Justifica la respuesta:

Esta calle es la última calle construida en Santo Domingo	F
Esta calle es la primera calle construida en Santo Domingo	F
Por esta calle caminaron muchas damas. Este es la razón de su nombre.	F
Es porque la tradición por haber residido en la calle de las damas	F

4. Rodea con un círculo las otras monumentos mencionados video:
 El 48 es mencio en el documento video, como el 27 y como el 33.

5. Observa el mapa y el vocabulario para responder. Me encuentro en la calle Arzobispo Meriño al lado de la Catedral Primada de América. ¿Qué tengo que hacer para ir a la Fortaleza Ozama?:

Respuesta: Cuando te encuentras en la calle Arzobispo Meriño, girar en la calle Padre Billini, después tomar a la izquierda, girar en la calle Las Damas, después tomar a la derecha y todo recto esta la Fortaleza Ozama.

Vocabulario

una calle: une rue
una ciudad: une ville
encontrarse: se trouver
girar: tourner
todo recto: tout droit
a la derecha: à droite
a la izquierda: à gauche

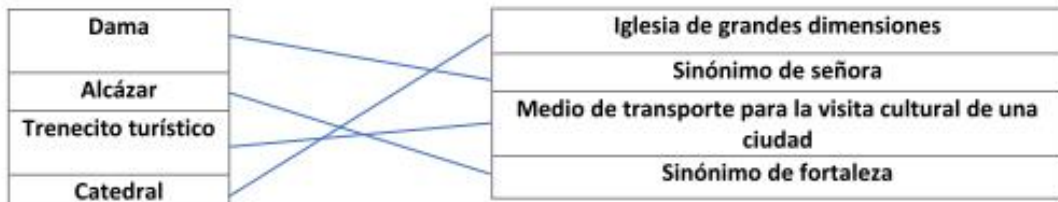
Annexe 10 : Production d'élève 2. Fiche de leçon pour la séance 3 (séquence adaptée)

Suivez les instructions pour travailler le document dans l'ordre proposé. N'utilisez pas le traducteur. En cas de besoin utilisez un dictionnaire. Pour les mots consultés veuillez les noter dans le tableau de *Léxico*. Faites-vous confiance, vous avez le niveau pour faire un bon travail par vous-mêmes, donc ne consultez pas systématiquement le dictionnaire.

Fiche de leçon
(à rendre avant le lundi 30 mars à 19h)

Séance 3 - Séquence: *Descubre República Dominicana*

1. Enlaza la palabra con su definición:



2. Emplea las palabras del ejercicio anterior:



Catedral



Alcazar



Trenecito turístico



Dama

3. Observa el siguiente video <https://youtu.be/b7rNr61rIGM> y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde se encuentra la presentadora?
La presentadora se encuentra en la primera calle de Santo Domingo.
- Verdadero (V) o Falso (F). Justifica la respuesta:

Esta calle es la última calle construida en Santo Domingo	F
No estoy de acuerdo, es la primera calle construida y no la última.	F
Por esta calle caminaron muchas damas. Esta es la razón de su nombre.	V
Si en la época de la colonia las damas caminaban en esta calle.	V

- Rodea con un círculo los otros monumentos mencionados en el video:



Mapa de la zona colonial de Santo Domingo

- Observa el mapa y el vocabulario para responder. Me encuentro en la calle *Arzobispo Meriño* al lado de la *Catedral Primada de América*. ¿Qué **tengo que** hacer para ir a la Fortaleza Ozama?:

Respuesta: Tienes que ir todo recto hasta el numero 30

Después tienes que girar a la izquierda , todo recto hasta el numero 49 ,

Giras a la izquierda y después todo recto hasta el numero 38 y te

Encontraras al lado de la Fortaleza Ozama.

Vocabulario

una calle: *une rue*
 una ciudad: *une ville*
 encontrarse: *se trouver*
 girar: *tourner*
 todo recto: *tout droit*
 a la derecha: *à droite*
 a la izquierda: *à gauche*

Annexe 11 : Leçon de la séance 3 (séquence adaptée)

Séance 3 – Séquence: *Descubre República Dominicana*

Hoy es viernes 27 (veintisiete) de marzo de 2020

<u>Léxico</u>	<u>Lección</u>	<u>Gramática</u>
caminar: marcher	<p>El documento es un reportaje sobre la zona colonial de Santo Domingo. La presentadora se encuentra en la calle <i>Las Damas</i>. Fue la primera calle construida en América. La razón de su nombre es porque en la época de la colonia las damas pasearon por este lugar. Los otros monumentos mencionados en el vídeo son la <i>Catedral Primada de América</i>, la <i>Fortaleza Ozama</i>, el museo de las <i>Casas Reales</i> y el <i>Alcázar de Colón</i>.</p> <p>Si me encuentro en la calle <i>Arzobispo Meriño</i> al lado de la <i>Catedral Primada de América</i>. ¿Qué tengo que hacer para ir a la <i>Fortaleza Ozama</i>?:</p> <p>Tú tienes que ir todo recto por la calle <i>Arzobispo Meriño</i>, luego tienes que girar a la izquierda en la calle <i>Arzobispo Portes</i> y, para terminar, tienes que girar a la izquierda en la calle <i>Las Damas</i>.</p>	<p><i>Tener que + infinitif</i></p> <p>Exprime l'obligation personnelle et le verbe «<i>tener</i>» s'accorde avec le sujet.</p> <p>Exemple :</p> <p>(Tú) tienes que ir todo recto</p>

Annexe 12 : Productions des élèves. Activité finale (séquence adaptée)

Production d'élève 1



<https://youtu.be/2GpCdeepogE>

Production d'élève 2



<https://youtu.be/Pq8GMkRVC&w>

Production d'élève 3



https://youtu.be/kk_93a7YCMw