



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL EXTRANJERO:
APORTES DE LA PASANTÍA DE ASISTENTES DE ESPAÑOL EN
FRANCIA DESDE UNA MIRADA INTERCULTURAL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/A DE FRANCÉS

AUTORAS:

Javiera Denisse Quintanilla Obal

Valentina Paz Ribertt Flores

PROFESORA GUÍA:

Claudia Marambio Núñez

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2025



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL EXTRANJERO:
APORTES DE LA PASANTÍA DE ASISTENTES DE ESPAÑOL EN
FRANCIA DESDE UNA MIRADA INTERCULTURAL.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/A DE FRANCÉS

AUTORAS:

Javiera Denisse Quintanilla Obal

Valentina Ribertt Flores

PROFESORA GUÍA:

Claudia Marambio Núñez

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE 2025

2026, Javiera Denisse Quintanilla Obal y Valentina Ribertt Flores

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicamos esta tesis a:

Dedicamos esta tesis a nuestras familias, por su amor, apoyo y motivación constante durante todo este proceso.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a nuestras familias por su apoyo constante y cariñoso a lo largo de este proceso, por confiar en nuestras capacidades y por motivarnos a emprender el aprendizaje de un segundo idioma.

Asimismo, expresamos nuestro sincero agradecimiento al Departamento de Francés del Colegio La Maisonnette y al Departamento de Francés del Colegio La Girouette por brindarnos valiosas herramientas y oportunidades que contribuyeron significativamente a nuestro desarrollo en este ámbito.

Además, agradecemos al Instituto de Francés de Chile por promover el programa de Asistentes de español y conceder la oportunidad de este intercambio cultural.

De igual manera, agradecemos a la profesora Claudia Marambio por todos los conocimientos transmitidos durante estos años de formación, así como por su permanente apoyo y por fomentar el desarrollo de nuestras habilidades pedagógicas.

Javiera Denisse Quintanilla Obal y Valentina Ribertt Flores

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 11 |
| I. Problématique | 14 |
| Questions de recherche | 14 |
| II. Objectif général | 14 |
| Objectifs spécifiques | 14 |
| III. Cadre Théorique | 15 |
| Systèmes éducatifs | 15 |
| Le système éducatif chilien | 15 |
| Le système éducatif français | 16 |
| Qu'est-ce qu'une langue vivante étrangère ? | 21 |
| L'interculturalité dans la salle de classe | 23 |
| Rôle de l'enseignant dans l'aspect culturel | 26 |
| Comment ces principes peuvent-ils être intégrés dans l'enseignement de notre propre langue maternelle ? | 28 |
| L'identité de l'enseignant chilien : entre vocation, contexte et transformation | 31 |
| Vers une approche multidimensionnelle de l'identité enseignante au Chili | 32 |
| L'identité de l'enseignant : une construction sociale et professionnelle | 32 |
| Programme d'assistant de langue en France | 39 |
| Échanges, apports et défis culturels de l'assistant chilien dans le programme | 42 |
| Défis du programme | 44 |
| IV. Méthodologie | 46 |
| Le récit de vie comme méthodologie de recherche | 46 |
| Participants et contexte de la recherche | 47 |

| | |
|---|----|
| Instruments et techniques de recueil des données | 48 |
| Récits de vie | 49 |
| 1. Premier récit | 49 |
| 2. Deuxième récit | 56 |
| V. Analyse de la recherche | 67 |
| Démarche d'analyse | 67 |
| Axe 1. Attentes avant l'arrivée | 67 |
| Axe 2. Construction de l'identité du rôle enseignant | 68 |
| Axe 3. Gestion de classe | 68 |
| Axe 4. Organisation et planification pédagogique | 69 |
| Axe 5. Interculturalité et rapports humains | 69 |
| Axe 6. Apprentissages pédagogiques et professionnels issus du programme | 70 |
| VI. Conclusions | 71 |
| VII. Références | 74 |

Résumé

En tant qu'étudiantes en pédagogie du français à l'Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), nous avons participé au programme d'assistantat d'espagnol en France. Cette expérience nous a confrontées à des différences socioculturelles notables entre les systèmes éducatifs chilien et français. Malgré certaines similitudes, des divergences pédagogiques ont parfois généré des défis, notamment au début, en raison de notre méconnaissance du contexte éducatif français. Notre question centrale est : quelles compétences développées par les étudiantes en pédagogie du français de l'UMCE peuvent enrichir le programme d'assistantat d'espagnol en France ? Et comment les pratiques éducatives chiliennes peuvent-elles y contribuer positivement ? Pour y répondre, nous adoptons une méthodologie qualitative, en nous appuyant sur les récits de vie. Cette approche permet d'explorer en profondeur les trajectoires personnelles et les expériences interculturelles vécues, à travers des récits de vie. Ce mémoire s'adresse aux futurs assistants de langue et propose une réflexion sur l'identité éducative chilienne, ses apports potentiels, ainsi que des stratégies de remédiation interculturelle.

Mots-clés : FLE, ELE, Stage, Interculturalité, Systèmes éducatifs.

Resumen

Como estudiantes de pedagogía en francés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), participamos en el programa de asistencia de español en Francia. Esta experiencia nos enfrentó a diferencias socioculturales significativas entre los sistemas educativos chileno y francés. A pesar de ciertas similitudes, algunas divergencias pedagógicas generaron desafíos, especialmente al inicio, debido a nuestro desconocimiento del contexto educativo francés. La pregunta central que orienta este estudio es la siguiente: ¿qué competencias desarrolladas por las estudiantes de pedagogía en francés de la UMCE pueden enriquecer el programa de asistencia de español en Francia? ¿Y de qué manera las prácticas educativas chilenas pueden contribuir positivamente a dicho programa? Para responder a estas interrogantes, se adopta una metodología cualitativa, basada en los relatos de vida. Este enfoque permite explorar en profundidad las trayectorias personales y las experiencias interculturales vividas, a partir de relatos de vida. Este trabajo está dirigido a futuros asistentes de lengua y propone una reflexión en torno a la identidad educativa chilena, sus aportes potenciales y diversas estrategias de mediación intercultural.

Palabras clave: FLE, ELE, Pasantía, Interculturalidad, Sistemas educativos.

Introduction

Dans un contexte marqué par la migration, la globalisation et l'importance croissante des compétences interculturelles dans le domaine de l'éducation, le programme d'assistants de langues vivantes, financé par le ministère chargé de l'Éducation nationale, accueille chaque année près de 4 500 assistants originaires de 74 pays, qui participent en France à l'enseignement de leur langue et de leur culture auprès des élèves. Ce dispositif constitue une opportunité de formation majeure pour les futurs enseignants de langues étrangères à travers le monde. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, élaborée à partir de notre expérience en tant qu'étudiantes en pédagogie du français à l'Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ayant participé au programme d'assistants de langue espagnole en France.

En effet, la participation à ce programme nous a confrontées à des contextes scolaires, institutionnels et culturels sensiblement différents de ceux que nous connaissions au Chili. Si les systèmes éducatifs chilien et français partagent certains fondements communs, notamment en matière d'organisation scolaire et d'objectifs éducatifs généraux, nous avons toutefois rapidement identifié des divergences pédagogiques, relationnelles et culturelles susceptibles de générer des défis dans la pratique quotidienne en classe. Ces écarts, particulièrement perceptibles lors de notre prise de fonction, ont ainsi mis en évidence la nécessité de développer des compétences d'adaptation, de communication interculturelle et de réflexion professionnelle.

À partir de ce constat, cette recherche s'articule autour de la problématique suivante : quelles sont les compétences développées par les étudiantes en pédagogie du français de l'UMCE susceptibles d'enrichir le programme d'assistantat d'espagnol en France, et de quelle manière les pratiques éducatives chiliennes peuvent-elles y contribuer positivement ? Cette question centrale se décline en plusieurs interrogations portant notamment sur les attentes institutionnelles à l'égard des assistants de langue, l'adaptation aux codes et règles de la classe dans le système éducatif français, les éléments distinctifs du profil des étudiants en pédagogie par rapport aux autres candidats au programme, ainsi que la place et le traitement de l'interculturel dans l'enseignement des langues.

L'objectif général de ce mémoire est d'identifier les apports spécifiques des étudiants en pédagogie du français de l'UMCE au programme d'assistants de langue espagnole en France, tout en analysant les bénéfices linguistiques, culturels et professionnels qu'ils retirent de cette expérience, réalisée dans un contexte exceptionnel marqué par la pandémie de COVID-19. Plus précisément, il s'agit, d'une part, de réfléchir à l'identité scolaire chilienne et à ses contributions socioculturelles dans le contexte éducatif français et, d'autre part, d'élaborer un outil d'analyse qualitative permettant de mieux comprendre les défis socioculturels rencontrés par les assistants issus de cette formation, notamment dans une situation de crise sanitaire mondiale.

Afin de répondre à ces objectifs, nous avons opté pour une méthodologie qualitative fondée sur les récits de vie. Cette approche permet d'accorder une place centrale à l'expérience vécue, à la subjectivité ainsi qu'à la réflexion personnelle et professionnelle des participantes. Le récit de vie constitue ainsi un outil privilégié pour analyser les trajectoires, les apprentissages et les transformations identitaires qui émergent à la suite d'une immersion prolongée dans un contexte éducatif et culturel étranger, rendu encore plus complexe par les contraintes sanitaires, institutionnelles et sociales liées à la pandémie. Il ne s'agit pas ici de produire des résultats généralisables, mais de mettre en lumière la richesse et la complexité des parcours individuels.

Dans cette perspective, nous présentons deux expériences d'assistantat d'espagnol réalisées en France durant l'année scolaire 2020-2021. Ce travail réunit les récits de deux étudiantes chiliennes en pédagogie du français, chacune ayant vécu son propre parcours, ses défis et ses apprentissages dans des contextes scolaires distincts, tout en partageant une même expérience de mobilité internationale en période de crise.

Sur le plan de l'organisation, le mémoire propose d'abord une contextualisation des systèmes éducatifs chilien et français, ainsi qu'un aperçu de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France, en mettant l'accent sur la dimension culturelle et le rôle de l'enseignant. Dans un second temps, il s'intéresse à l'analyse de l'identité de l'enseignant chilien en formation, au sens de la vocation et au profil de sortie des étudiants en pédagogie du français de l'UMCE, éléments permettant de mieux comprendre ce qui distingue ces futurs enseignants au sein du programme d'assistantat. Enfin, le travail présente le cadre

méthodologique, le contexte de la recherche et les récits de vie des deux participantes, qui constituent le cœur analytique de ce mémoire.

Ce mémoire s'adresse principalement aux futurs assistants de langue, aux étudiants en formation initiale en pédagogie des langues, ainsi qu'aux acteurs institutionnels impliqués dans les programmes de mobilité internationale. Il se veut une contribution réflexive autour de l'identité éducative chilienne, de ses apports potentiels dans un contexte scolaire étranger et des stratégies de médiation et de remédiation interculturelle nécessaires à une intégration pédagogique et humaine réussie, en particulier dans des contextes marqués par l'incertitude et le changement.

I. Problématique

Questions de recherche

Questions que nous nous posons en tant qu'étudiants en pédagogie en français et participants au programme d'assistants d'espagnol en France :

1. Quelles sont les attentes concernant notre performance en tant qu'assistants de langue ?
2. Comment nous adaptons-nous aux codes et règles de la classe dans le cadre du système éducatif français ?
3. Qu'est-ce qui nous distingue, en tant qu'étudiants en pédagogie, des autres assistants d'espagnol ?
4. Comment aborder l'interculturel en classe ?
5. Comment réagir ou m'imposer sans parler un français courant ?
6. Quel est le rôle de l'assistant de langue espagnole et quels sont les apports et défis actuels du programme ?

II. Objectif général

Identifier les contributions des étudiants en pédagogie en français de l'UMCE au programme d'assistants de langue espagnole en France, ainsi que les bénéfices, notamment linguistiques et culturels, qu'ils tirent de leur expérience de stage.

Objectifs spécifiques

- Réfléchir à l'identité scolaire chilienne ainsi qu'aux principales contributions socioculturelles des assistants d'espagnol de l'UMCE dans le cadre de l'enseignement en milieu scolaire français.
- Élaborer un outil d'analyse qualitative permettant de mieux cerner les principaux défis socioculturels rencontrés par les étudiants et diplômés en pédagogie du français de l'UMCE au cours de leur expérience en tant qu'assistants de langue en

III. Cadre Théorique

Systemes éducatifs

Comprendre le fonctionnement des systèmes éducatifs est essentiel pour situer le rôle des enseignants dans des contextes culturels et pédagogiques spécifiques. Dans le cadre de cette recherche, qui porte sur les échanges interculturels et le rôle du professeur chilien de français en France, il est nécessaire d'examiner les structures éducatives qui façonnent leurs parcours professionnels et académiques.

Ce chapitre propose une présentation comparative des systèmes éducatifs chilien et français, en mettant en lumière leurs principales caractéristiques, leur organisation, et les valeurs qu'ils promeuvent à travers leurs politiques éducatives. Cette analyse permettra de mieux contextualiser les expériences d'enseignement et d'apprentissage observées dans les sections suivantes.

Le système éducatif chilien

Le système éducatif au Chili est de nature mixte, ce qui signifie qu'il comprend à la fois des établissements publics et privés, offrant ainsi aux parents et tuteurs la liberté de choisir l'établissement scolaire pour leurs enfants. Le système éducatif chilien est régi par la LGE (*Ley General de Educación*) et a connu d'importantes transformations au fil des années, mettant l'accent sur l'élargissement de la couverture et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les droits à l'éducation et à la liberté d'enseignement sont garantis par la Constitution politique de la République du Chili.

Le système propose quatre niveaux d'enseignement : l'éducation préscolaire, l'éducation primaire, l'éducation secondaire et l'enseignement supérieur, dont les trois premiers sont obligatoires. Il offre également des modalités d'enseignement répondant à des besoins spécifiques particuliers. Il est structuré de la manière suivante :

1. L'enseignement préscolaire : Régulé par la JUNJI (*Junta Nacional de Jardines Infantiles*), elle s'adresse aux enfants âgés de 6 mois à environ 6 ans. En 2013, l'obligation de fréquenter le kinder (le deuxième et dernier niveau de transition) a

été instaurée par une réforme constitutionnelle, et elle est entrée en vigueur en 2015, dans le but de promouvoir l'universalité et la gratuité de l'éducation préscolaire.

2. L'enseignement primaire : À partir de 2026, ce niveau durera six ans, mais la structure antérieure de huit ans reste en place pour l'instant. Il est divisé en deux cycles : EGB ciclo I: primero, segundo, tercer et cuarto año et EGB ciclo II: quinto, sexto, séptimo et octavo año. Selon le programme scolaire, l'objectif de l'éducation primaire est d'offrir aux élèves des apprentissages cognitifs et non cognitifs, les préparant ainsi à l'autonomie nécessaire pour participer activement à la vie sociale et citoyenne.
3. L'enseignement secondaire : À partir de 2026, ce niveau comprendra six ans, mais l'ancienne structure de quatre ans est encore en vigueur pour l'instant, répartie en : primer, segundo, tercer y cuarto año medio. Ce niveau propose une formation générale commune ainsi que des spécialisations différenciées : humaniste, scientifique, technique-professionnelle, artistique, ou d'autres qui pourront être définies dans le curriculum.
4. L'enseignement supérieur : L'admission se fait par la PAES (Prueba de Admisión para la Educación Superior), une fois l'éducation secondaire terminée. C'est le seul niveau non obligatoire et il comprend à la fois des formations techniques et universitaires.

Le système éducatif chilien actuel trouve ses origines dans les réformes mises en place en 1980, renforçant ainsi la segmentation sociale, caractéristique historique de l'éducation chilienne. Ces dernières années, le pays a mis en œuvre diverses réformes pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cependant, il continue de faire face à d'importants défis, tels que les inégalités d'accès à une éducation de qualité, entraînant ainsi la ségrégation et le manque de ressources dans les établissements publics.

Le système éducatif français

Le système éducatif français est reconnu au niveau mondial pour sa qualité et sa connotation publique, en plus de préserver et d'agir sur la base des valeurs de la République française, c'est-à-dire une éducation publique, laïque et obligatoire jusqu'à 16 ans.

Selon les informations obtenues sur le site officiel du Ministère de l'Éducation nationale, le système éducatif français est structuré de la manière suivante :

1. L'École Maternelle : L'éducation préscolaire en France commence à 3 ans et comporte trois niveaux : Petite section (PS), Moyenne section (MS) et Grande section (GS). Bien que ce ne soit pas obligatoire, la plupart des enfants fréquentent l'école maternelle, où ils apprennent à travers des jeux et des activités qui développent des compétences sociales, cognitives et motrices.
2. L'École élémentaire : L'école primaire couvre de 6 à 11 ans et se divise en cinq niveaux : Cours préparatoire (CP), Cours élémentaire 1 (CE1), Cours élémentaire 2 (CE2), Cours moyen 1 (CM1) et Cours moyen 2 (CM2). À ce niveau, les enfants commencent à apprendre des matières fondamentales telles que les mathématiques, le français, les sciences, l'histoire, la géographie et les arts plastiques.
3. L'Éducation secondaire : L'éducation secondaire se divise en deux cycles : le collège, qui couvre les 4 premières années du secondaire, et le lycée, qui est la dernière étape avant l'université.
 - a. Collège (12 à 15 ans) : Le collège dure 4 ans (de la 6^e à la 3^e) et pendant cette période, les élèves acquièrent une éducation générale. À la fin de ce cycle, les élèves passent un examen appelé le "Diplôme National du Brevet" (DNB), qui n'est pas obligatoire mais constitue une étape importante dans leur parcours éducatif.
 - b. Lycée (15 à 18 ans) : Le lycée dure trois ans (de la seconde à la première et terminale) et prépare les étudiants à l'examen final connu sous le nom de "Baccalauréat" (Bac). Cet examen est clé pour accéder à l'enseignement supérieur. Les étudiants peuvent choisir différentes filières d'études au lycée, telles que les sciences, les lettres, l'économie ou les arts.
4. L'Enseignement supérieur : L'enseignement supérieur en France est composé d'universités publiques et de grandes écoles, qui sont des institutions d'élite offrant une formation plus spécialisée. Les universités françaises sont accessibles à tous les diplômés du Bac, tandis que les grandes écoles ont des exigences d'admission plus strictes, comme des examens compétitifs.

Les principales caractéristiques du système éducatif en France sont son organisation hiérarchique et centralisée. Le Ministère de l'Éducation nationale a un contrôle considérable sur tous les niveaux éducatifs, ce qui garantit une uniformité et une cohérence dans l'enseignement à l'échelle nationale. L'éducation est obligatoire de 3 à 16 ans et se divise en plusieurs étapes clés : l'école maternelle, l'école élémentaire, l'éducation secondaire (collège et lycée), et l'enseignement supérieur.

Le système éducatif français est structuré, centralisé et constamment réformé. Ses objectifs sont d'assurer une égalité d'accès à l'éducation tout en répondant aux besoins sociaux et économiques du pays. Les réformes récentes ont cherché à adapter le système aux nouvelles réalités, tout en maintenant des principes de base forts tels que la laïcité et l'universalité de l'éducation.

Afin de mieux situer le contexte éducatif dans lequel s'inscrit cette expérience d'assistantat, il est pertinent de présenter les principales caractéristiques du système éducatif chilien et du système éducatif français. Bien que les deux systèmes poursuivent des objectifs communs en matière d'éducation et de formation des élèves, ils se distinguent par leur organisation administrative, leur cadre juridique et la structure de leurs niveaux éducatifs. Le tableau suivant propose une comparaison synthétique de ces deux systèmes à partir de différents critères, permettant de mettre en évidence leurs similitudes et leurs spécificités.

Tableau 1

Comparaison entre le système éducatif chilien et le système éducatif français.

| Critères | Système éducatif chilien | Système éducatif français |
|----------------------------|--|--|
| Nature du système éducatif | Mixte (établissements publics et privés) | Majoritairement public, fondé sur les valeurs républicaines (laïcité, gratuité et obligation scolaire) |
| Cadre juridique | Régulé par la Ley General de Educación (LGE) et la | Régulé par le ministère de l'Éducation nationale |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| | Constitution politique du Chili | |
| Organisation administrative | Système décentralisé avec coexistence public-privé | Système centralisé sous contrôle ministériel |
| Niveaux éducatifs | Éducation préscolaire, primaire, secondaire et enseignement supérieur | École maternelle, école élémentaire, collège, lycée et enseignement supérieur |
| Obligation scolaire | Préscolaire (kínder), primaire et secondaire obligatoires | De 3 à 16 ans |
| Éducation préscolaire | De 6 mois à 6 ans, régie par la JUNJI ; kínder obligatoire depuis 2015 | De 3 à 6 ans (PS, MS, GS), largement fréquentée |
| Enseignement primaire | 6 ans à partir de 2026 (structure actuelle de 8 ans encore en vigueur) | À partir de 5 ans (CP à CM2) |
| Enseignement secondaire | 4 ans actuellement (6 ans à partir de 2026), avec spécialisations humaniste, scientifique, technique-professionnelle et artistique | Collège (4 ans) et lycée (3 ans) avec filières différenciées |
| Examen de fin du secondaire | PAES pour l'accès à l'enseignement supérieur | Baccalauréat (Bac) |
| Enseignement supérieur | Technique et universitaire, non obligatoire | Universités publiques et grandes écoles |
| Défis actuels | Inégalités d'accès, ségrégation sociale et manque de ressources dans le secteur public | Adaptation aux réformes, maintien de l'égalité et de la cohérence nationale |

Élaboration propre à partir des informations officielles du ministère de l'Éducation du Chili et du ministère de l'Éducation nationale (France, 2023).

Système d'enseignement des langues étrangères en France

Qu'est-ce qu'une langue vivante étrangère ?

Dans le cadre de sa mission fondamentale de formation des élèves et des citoyens de demain, le système éducatif français accorde, de manière croissante, une place centrale à l'enseignement des langues étrangères. En effet, cet apprentissage s'inscrit désormais comme un pilier essentiel du parcours académique, dès l'école primaire et tout au long de la scolarité.

Cependant, malgré les efforts considérables déployés par le Ministère de l'Éducation nationale en vue de diversifier et d'enrichir les méthodes pédagogiques, plusieurs défis majeurs persistent. Parmi ceux-ci, il convient de souligner les interrogations concernant l'efficacité réelle des approches didactiques adoptées, la motivation des apprenants ainsi que l'accessibilité équitable à cet enseignement, quel que soit le niveau d'instruction ou le contexte socio-éducatif.

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire français suscite une réflexion approfondie sur la gestion de la pluralité linguistique et culturelle au sein de l'institution éducative. À travers cette analyse critique, il s'agit donc d'examiner les mécanismes et les pratiques actuellement en vigueur, en prenant en compte à la fois les réussites enregistrées et les limites rencontrées, dans un système en constante évolution.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe, constitue un outil de référence essentiel pour la description des compétences linguistiques ainsi que pour l'enseignement des langues étrangères. En effet, le Volume complémentaire du CECRL réaffirme les objectifs fondamentaux de ce cadre, tout en élargissant la perspective sur l'apprenant. À cet égard, il précise que :

Le CECR fait non seulement la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme moyens de communication, mais il propose aussi une nouvelle vision, plus large, de l'apprenant. Il présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un 'acteur social', agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un réel changement de paradigme à la fois dans la planification des cours

et dans l'enseignement, par la promotion de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant.
(Conseil de l'Europe, 2020, p. 26)

Par ailleurs, le CECRL établit une échelle de niveaux de compétence, allant de A1 (niveau débutant) à C2 (niveau avancé). Cette classification permet de structurer les cursus d'enseignement des langues de manière à la fois claire et progressive, en fournissant des repères communs pour l'évaluation et l'organisation des apprentissages.

En outre, le CECRL met l'accent sur une approche communicative de l'enseignement des langues. Celle-ci privilégie l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire son emploi dans des situations authentiques de communication, plutôt qu'une focalisation exclusive sur la maîtrise des structures grammaticales. De ce fait, l'enseignement des langues étrangères ne saurait se limiter à la transmission de savoirs théoriques ; il vise également le développement de compétences pratiques telles que la compréhension et la production orales, la lecture et l'écriture, et ce, dans une variété de contextes sociolinguistiques.

De plus, le CECRL encourage activement l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Il insiste notamment sur l'importance de facteurs personnels tels que la motivation, la curiosité intellectuelle et l'engagement individuel. Dans cette perspective, l'apprentissage des langues est envisagé comme un processus continu et évolutif, dépassant les limites de la salle de classe pour s'inscrire dans la vie quotidienne et les interactions interculturelles. Ainsi, ce standard promeut une vision holistique de l'apprentissage linguistique, ancrée dans la réalité sociale et culturelle des apprenants.

L’interculturalité dans la salle de classe

Si bien que le concept d’interculturalité n’a émergé que récemment dans le domaine de la didactique des langues, la réalité qu’il désigne — à savoir la coexistence, les échanges et les influences entre cultures — est présente depuis bien longtemps dans les sociétés.

La perspective interculturelle constitue un élément central dans l’enseignement du français langue étrangère. Elle s’impose aujourd’hui comme un pilier essentiel de l’apprentissage linguistique. En effet, il est impossible d’enseigner une langue sans prendre en compte la culture qui lui est intrinsèquement liée, parce qu’il est impossible de rencontrer des groupes complètement homogènes. « Dans l’enseignement d’une langue, on ne peut pas dissocier langue et culture » (Chaves, Favier, & Pelissier, 2012).

Intégrer une perspective interculturelle en classe permet ainsi aux apprenants non seulement de mieux comprendre la langue cible, mais aussi de développer des compétences d’ouverture, de tolérance et de médiation entre les cultures ; ce processus de compréhension implique de reconnaître la diversité interne de chaque culture.

Cette prise de conscience est mise en avant par le CECRL, qui affirme que :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre ‘le monde d’où l’on vient’ et ‘le monde de la communauté cible’ sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale. (Conseil de l’Europe, 2001, p. 83)

Dans le contexte de l’enseignement des langues, la salle de classe devient un lieu privilégié pour favoriser le développement de l’interculturalité. Selon Dollander (2022), « La classe de langue étrangère est un des lieux, a priori, où les élèves sont censés apprendre et se former à la compétence interculturelle, afin de la développer tout au long de leur vie. »

En raison des flux migratoires dans un monde globalisé et de la diversité culturelle des apprenants, elle se transforme en un véritable espace de rencontre entre différentes cultures. Ce contexte multiculturel représente une opportunité unique : les apprenants ne viennent pas seulement pour acquérir une nouvelle langue, mais aussi pour échanger,

partager et comprendre d'autres façons de vivre, de penser et de communiquer. À travers les interactions, les projets et les discussions en classe, ils développent des compétences essentielles telles que l'empathie, la tolérance et le respect des différences.

Ainsi, dans un cours de FLE ou ELE, la salle de classe ne se limite pas à la transmission linguistique ; elle devient également un espace d'expérience humaine, d'interaction et de construction identitaire. Pour illustrer cette idée, le Conseil de l'Europe (2001) souligne que :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9)

L'interculturel relève avant tout de l'expérience vécue et du concret. Il s'agit d'une réalité pragmatique qui se manifeste dans l'interaction directe entre les apprenants et la langue-culture cible. Blanchet (2007) souligne que « la notion d'interculturalité renvoie d'avantage à une méthodologie, à des principes d'action qu'à une théorie abstraite » (p. 6). Autrement dit, l'interculturalité ne se résume pas à une construction théorique, mais à une manière de faire ; elle s'ancre dans les pratiques quotidiennes, dans les rencontres, les malentendus, les ajustements et les apprentissages mutuels que permet l'échange entre cultures.

La perspective interculturelle agit ainsi comme un facteur transversal dans l'enseignement des langues, car elle traverse les contenus linguistiques, les situations d'apprentissage, les dynamiques de classe et les choix pédagogiques. Elle prend en compte la diversité des apprenants, leurs référents culturels variés, et cherche à favoriser la reconnaissance de cette diversité comme richesse plutôt que comme obstacle.

Dans ce contexte, développer une compétence interculturelle revient à outiller les apprenants pour naviguer dans des environnements plurilingues et multiculturels, à interagir avec respect et curiosité face à l'altérité, et à déconstruire les stéréotypes. L'enseignement du français ou espagnol langue étrangère ne peut donc faire abstraction de cette dimension.

L'approche interculturelle implique également une remise en question de la posture traditionnelle de l'enseignant. Ce dernier n'est plus uniquement un transmetteur de savoirs linguistiques, mais devient un facilitateur d'échanges et un médiateur entre les cultures, un ambassadeur comme on a déjà dit. Il doit être capable de créer un climat de confiance, d'accueillir les représentations culturelles des apprenants, et de favoriser un dialogue critique sur les stéréotypes, les malentendus culturels et les différences de valeurs.

Cette posture nécessite une formation spécifique et une conscience réflexive de sa propre culture, de ses biais et de sa manière d'enseigner. Autrement dit, l'enseignant de langue doit aussi développer une compétence interculturelle pour pouvoir l'enseigner efficacement, en cohabitant dans la diversité.

Rôle de l'enseignant dans l'aspect culturel

Pour commencer notre recherche sur les apports culturels des assistants d'espagnol en France, nous devons d'abord contextualiser l'importance du rôle de l'enseignant d'un point de vue culturel et interculturel.

L'un des principes fondamentaux de l'enseignant de langue étrangère est sans aucun doute l'aspect culturel et interculturel au sein de la classe de langue. Nous pouvons ici réfléchir à la relation directe entre le pluriculturalisme et le plurilinguisme.

La publication du CECRL a marqué fondamentalement la didactique de l'enseignement des langues, et elle propose une vision de la communication comme action. Il met l'accent sur l'importance de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, mais souligne également que l'apprentissage le plus significatif se produit souvent entre pairs, comme le précise le Conseil de l'Europe :

L'équilibre exact entre un apprentissage centré sur l'enseignant et une interaction collaborative entre les apprenants en petits groupes, reflète le contexte, la tradition pédagogique de ce contexte et le niveau de compétence des apprenants concernés. À notre époque de diversité croissante des sociétés, la construction du sens peut avoir lieu en plusieurs langues et puiser dans les répertoires plurilingues et pluriculturels. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 28)

L'enseignant de langue devrait être capable de jouer le rôle d'ambassadeur culturel dans la classe de langue, c'est-à-dire, que dans l'enseignement de la langue étrangère, l'enseignant incorpore le facteur culturel de la langue enseignée, dans le cas de cette recherche, nous nous concentrerons sur l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en France.

Comme Risager l'explique (2001, cité dans García Benito, 2008), les enseignants « doivent être capables de s'armer de perceptions de base de la culture d'autres pays ou régions afin d'apprendre à leurs étudiants à agir en tant que médiateurs entre le pays ou la région en question et leur propre pays ». Un exemple de ce que Risager mentionne sont les expériences vécues dans les universités françaises ou les résidences internationales

d'étudiants, où l'on peut observer une variété de nationalités et de cultures qui sont généralement amenées à entrer en contact les unes avec les autres pour se socialiser ou vivre ensemble. On observe dans ces lieux un grand échange culturel et linguistique.

Edelhoff (1987, cité dans García Benito) enseigne les principes que les enseignants de langues étrangères devraient être en mesure de suivre afin de compléter les cours par un apport culturel. Ce tableau présente les attitudes, connaissances et compétences essentielles que doivent développer les enseignants souhaitant adopter une approche interculturelle dans leur pratique pédagogique.

Tableau 2

Attitudes, connaissances et compétences pour un enseignement interculturel.

| Catégorie | Description |
|--------------------|--|
| (i) Attitudes | <ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants visant l'apprentissage international et interculturel doivent également s'engager en tant qu'apprenants dans ces domaines. - Ils doivent faire preuve de curiosité envers eux-mêmes et envers autrui, et s'interroger sur la manière dont ils sont perçus. - Ils doivent adopter le rôle d'interprètes sociaux et interculturels. |
| (ii) Connaissances | <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance approfondie du contexte culturel et historique des communautés et pays où la langue cible est utilisée. - Connaissance de leur propre pays et communauté, ainsi que de la manière dont ceux-ci sont perçus par les autres. - Ces connaissances doivent être dynamiques, applicables et interprétables selon les contextes d'apprentissage et les styles des apprenants. |
| (iii) Compétences | <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise des compétences de communication adaptées à la négociation, tant en classe que dans des contextes de communication internationale, |

| | |
|--|--|
| | que ce soit dans leur propre pays ou à l'étranger. |
|--|--|

Élaboration propre à partir d'informations compilées

Premièrement, les attitudes évoquées soulignent l'importance pour l'enseignant de se positionner lui-même en tant qu'apprenant interculturel, capable de se remettre en question, de faire preuve de curiosité envers les autres et de jouer un rôle d'interprète entre différentes cultures.

Deuxièmement, les connaissances requises ne se limitent pas à des faits culturels ou historiques sur la langue cible, mais englobent également une compréhension critique de sa propre culture, dans une perspective comparative. Ces savoirs doivent être dynamiques, contextualisés et adaptables aux besoins et styles d'apprentissage des élèves.

Enfin, les compétences mettent l'accent sur la maîtrise de stratégies de communication efficaces, notamment celles liées à la négociation interculturelle, tant dans des contextes locaux qu'internationaux. Ces compétences sont fondamentales pour favoriser des interactions respectueuses et constructives dans des environnements pluriculturels.

Comment ces principes peuvent-ils être intégrés dans l'enseignement de notre propre langue maternelle ?

Bien qu'en tant qu'étudiants et futurs professeurs de français nous acquérons des connaissances sur la culture française, le véritable processus de médiation culturelle commence bien avant notre arrivée, dès le moment où nous soumettons notre candidature.

C'est déjà à cette étape qu'il nous faut réfléchir à la culture que nous souhaitons représenter et partager à l'étranger. Le projet que nous présentons inclut généralement une proposition à visée interculturelle, dans laquelle nous exprimons les apports que nous pouvons offrir en tant que médiateurs culturels, à partir de notre propre identité et de notre expérience.

Il convient de souligner que notre formation s'est principalement centrée sur l'enseignement du français comme langue étrangère, et non sur celui de l'espagnol langue étrangère. Bien que l'espagnol soit notre langue maternelle, cela ne signifie pas pour autant que nous nous sentions automatiquement prêts ou confiants pour l'enseigner.

Malheureusement, à l'université, nous ne disposons que d'un seul cours de didactique de l'ELE (Espagnol Langue Étrangère), ce qui ne permet pas de bénéficier d'une formation suffisamment approfondie dans ce domaine.

Ce manque de préparation génère une certaine insécurité lorsqu'il s'agit de planifier des cours, de choisir du matériel pédagogique adapté ou de s'adapter à des contextes multilingues où l'on attend de nous un enseignement de l'espagnol fondé sur une approche technique, pédagogique et culturelle. Cela met en évidence l'urgence de renforcer la formation des enseignants en ELE, même pour les locuteurs natifs, à travers des cours spécifiques, des stages encadrés et une réflexion critique sur notre rôle en tant qu'enseignants d'espagnol dans des contextes internationaux.

Au cours de notre expérience en tant qu'assistants de langue espagnole dans des établissements scolaires français, nous avons constaté que de nombreux enseignants d'espagnol n'intégraient pas réellement la dimension culturelle dans leur enseignement de la langue. L'approche adoptée était majoritairement centrée sur la grammaire et le lexique, accordant peu d'importance à l'aspect interculturel. Des éléments essentiels tels que la phonétique, la production et la compréhension orales, ainsi que la culture latino-américaine, étaient souvent négligés.

En particulier, à Grenoble, à l'école primaire de Bizanet, l'accent était mis presque exclusivement sur l'apprentissage de vocabulaire de base et de phrases fonctionnelles destinées à la communication quotidienne.

À Marseille, par exemple, de nombreux adolescents utilisaient des tics de langage ou des expressions espagnoles — comme « olé » ou « tío » — sans réellement parler la langue, les ayant adoptées sous l'influence des médias ou de leur environnement. Il existait une perception généralisée selon laquelle l'espagnol était une langue homogène, sans prise en compte des spécificités de l'espagnol latino-américain. De plus, les supports pédagogiques — vidéos, manuels, enregistrements audio — étaient presque exclusivement centrés sur l'espagnol péninsulaire, ce qui réduisait considérablement les possibilités de faire connaître la richesse et la diversité du monde hispanophone.

C'est dans ce contexte que nous avons compris l'une des attentes les plus fortes envers les assistants d'espagnol : l'échange culturel et l'enseignement de la prononciation reposent principalement sur nous, perçus comme des ambassadeurs de nos cultures d'origine.

Ce rôle culturel que nous assumons met en lumière une question essentielle : la diversité des variétés de l'espagnol. Bien que le contexte socioculturel le plus familier pour de nombreux enseignants européens soit celui de l'Espagne, on observe une tendance à enseigner exclusivement cette variante, en ignorant la richesse linguistique, socioculturelle et phonétique de l'espagnol latino-américain.

Cette vision réductrice appauvrit non seulement le processus d'apprentissage, mais invisibilise également d'autres formes légitimes de la langue, comme la nôtre. Ces expériences nous invitent à repenser notre rôle : nous ne sommes pas seulement des transmetteurs de langue, mais aussi des médiateurs interculturels capables de rendre visible la pluralité du monde hispanophone sous toutes ses formes.

Il est important de promouvoir un enseignement de l'espagnol qui reflète la diversité de la langue ainsi que celle des cultures hispanophones, tant sur le plan phonétique que socioculturel. En tant que médiateurs culturels, il est essentiel d'intégrer cette diversité linguistique et culturelle dans nos pratiques pédagogiques, en favorisant une approche plus inclusive, réflexive et dynamique. Cela enrichira non seulement l'expérience d'apprentissage, mais préparera également les élèves à évoluer dans un monde globalisé et multiculturel, avec une compréhension plus large de l'espagnol et de ses multiples facettes.

L'identité de l'enseignant chilien : entre vocation, contexte et transformation

Le rôle des enseignants est fondamental dans la construction d'une société plus juste et équitable, car leur mission dépasse largement la simple transmission de connaissances.

À cet égard, l'étude de l'identité professionnelle et du profil de l'enseignant chilien s'avère essentielle pour comprendre les dynamiques et les défis quotidiens auxquels ce dernier est confronté. Façonnée par des contextes historiques, politiques et culturels spécifiques, cette identité repose non seulement sur des compétences techniques et académiques, mais intègre également des dimensions émotionnelles, éthiques et sociales, indissociables de la réalité professionnelle.

Au cours des dernières décennies, le système éducatif chilien a connu de profondes réformes, qui ont eu un impact significatif sur la formation des enseignants et sur leur perception de leur propre rôle au sein de la société. Les transformations successives en matière de qualité de l'éducation, d'inclusion sociale et de politiques publiques ont contribué à redéfinir la place de l'enseignant dans l'espace scolaire et dans l'imaginaire collectif. Dans ce contexte, une tension persistante émerge entre la vocation pédagogique et les attentes institutionnelles, ce qui façonne un profil professionnel souvent traversé par des exigences multiples et parfois contradictoires. Ainsi, ce chapitre se propose d'analyser comment les facteurs sociaux, politiques et éducatifs contribuent à la construction identitaire des enseignants chiliens. Il s'agit d'explorer les différentes dimensions de cette identité, notamment la formation initiale et continue, les conditions de travail, ainsi que les relations interpersonnelles au sein de l'environnement éducatif.

L'objectif est de mettre en lumière les principaux défis rencontrés par ces professionnels, et de réfléchir à des pistes d'action susceptibles de renforcer leur identité professionnelle dans un contexte en constante évolution.

Vers une approche multidimensionnelle de l'identité enseignante au Chili

L'identité de l'enseignant chilien, à l'instar de celle de ses homologues dans d'autres régions du monde, se construit à l'intersection de facteurs historiques, sociaux, politiques et culturels. Dans ce cadre, l'enseignant n'est pas uniquement perçu comme un vecteur de savoirs disciplinaires, mais aussi comme un acteur clé dans le développement de citoyens critiques, autonomes et socialement responsables. Cependant, la consolidation de cette identité professionnelle se heurte à des tensions multiples, souvent issues de la pression exercée par les réformes éducatives, des conditions de travail parfois précaires, et d'un climat social en mutation constante.

Dès lors, la construction identitaire de l'enseignant au Chili ne peut être appréhendée de manière unidimensionnelle. Elle exige une approche globale qui prenne en compte les réalités institutionnelles, les trajectoires individuelles, les représentations sociales du métier, mais aussi les aspirations personnelles et les valeurs professionnelles portées par les enseignants eux-mêmes.

L'identité de l'enseignant : une construction sociale et professionnelle

L'identité professionnelle de l'enseignant ne saurait être considérée comme une entité figée ou purement individuelle. Elle se construit, au contraire, dans une dynamique sociale, historique et institutionnelle. Selon Avalos & Sotomayor (2012) :

La identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. (p. 60)

Ainsi, les enseignants doivent non seulement remplir leur mission éducative, mais aussi composer avec la reconnaissance sociale – souvent ambivalente – de leur profession, laquelle a évolué en fonction des réformes éducatives successives et des mutations sociétales du Chili.

Dans cette perspective, l'identité professionnelle des enseignants chiliens semble façonnée par une tension permanente entre l'engagement vocationnel et les exigences structurelles du système éducatif. Cette tension traduit une dualité profonde : d'un côté, un engagement personnel fort envers l'enseignement et la mission éducative ; de l'autre, une série de pressions institutionnelles, notamment celles liées à l'amélioration de la qualité de l'éducation, souvent imposées sans que les enseignants disposent des ressources ni du soutien nécessaire pour y faire face.

Dès lors, l'identité enseignante se construit au croisement de l'expérience individuelle, des contraintes systémiques et de la reconnaissance – ou du manque de reconnaissance – institutionnelle et sociale. Elle reflète à la fois une appartenance professionnelle et une forme de résistance face à un système éducatif en constante mutation.

Le sens de la vocation dans l'identité enseignante

La construction de l'identité professionnelle des enseignants ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques ou académiques. Elle implique également une dimension affective, liée à l'engagement et à la passion pour le métier. Comme le souligne López de Maturana (2010, cité par Fuentealba Jara & Imbarack Dagach, 2014), “la fuerza pedagógica de los profesores depende en gran parte de la fascinación y encantamiento por lo que hacen” (p. 264)

Cette fascination, loin d'être superficielle, constitue un moteur fondamental dans le développement d'une identité enseignante forte. Elle permet aux éducateurs de persévérer face aux obstacles structurels et de maintenir un engagement éthique envers leur mission éducative. Ainsi, la vocation, lorsqu'elle est soutenue par une passion authentique, devient un pilier de la résilience professionnelle et un marqueur identitaire essentiel.

En définitive, la vocation enseignante au Chili ne peut être réduite à un simple choix professionnel. Elle s'inscrit dans une trajectoire de vie marquée par un engagement profond envers les élèves et la société. Dans un contexte souvent caractérisé par l'incertitude, les réformes constantes et la précarité institutionnelle, la vocation devient un acte de résistance silencieuse, mais puissante. Elle nourrit la résilience, forge le sens du métier et confère à l'enseignant une identité qui dépasse les contraintes immédiates du système éducatif. C'est dans cette tension entre idéal et réalité que se construit, jour après jour, l'identité

professionnelle de nombreux enseignants chiliens, portés par la conviction intime que l'éducation peut encore transformer les vies.

Profil de sortie des étudiants en pédagogie du français de l'UMCE

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au profil de sortie des étudiants de la formation en pédagogie du français dispensée à l'UMCE. Il s'agit de comprendre les compétences professionnelles, linguistiques et didactiques que ces futurs enseignants doivent maîtriser à la fin de leur parcours, en cohérence avec les exigences du système éducatif chilien et les défis actuels de l'enseignement du français langue étrangère.

Nous procéderons à une contextualisation des compétences constitutives de ce profil de sortie, dans le but d'analyser les défis rencontrés par les étudiants ainsi que les perspectives de développement qui se sont consolidées au fil des années.

Cette analyse vise également à mettre en lumière les éléments distinctifs qui différencient les étudiants en pédagogie du français de l'UMCE des autres candidats au programme d'assistants de langue en France. En effet, cette formation se caractérise par une solide maîtrise linguistique, une formation didactique approfondie et une forte conscience sociale et interculturelle. Ces atouts permettent aux diplômés non seulement d'enseigner efficacement la langue française, mais aussi de contribuer activement au dialogue entre les cultures.

De ce fait, les compétences acquises au sein de cette formation positionnent les étudiants de l'UMCE comme des professionnels hautement qualifiés, aptes à répondre aux exigences de l'enseignement du français ou de l'espagnol dans des contextes internationaux variés.

Selon le site officiel de l'université, le profil de sortie est défini ainsi : *“El/la egresado/a está en condiciones de preparar y poner en práctica procesos de aprendizaje de la lengua francesa de un alto nivel de calidad, movilizándolo para ello sus diversos saberes profesionales”* (UMCE, s.f).

Dès la première année de formation, nous suivons le cours « Français pour l'enseignement », qui se compose de huit modules répartis sur les quatre années de notre parcours universitaire. Ce programme vise à nous préparer progressivement à maîtriser la langue française afin de pouvoir l'enseigner. Dans ce cours, nous ne nous préparons pas seulement en grammaire, mais aussi en lexique, en phonétique, en culture, etc. Aussi, les

étudiants de pédagogie participent à des expériences de terrain. La première pratique, intitulée « La langue étrangère dans la communauté éducative », consiste à observer le déroulement des cours de langues dans le contexte scolaire chilien. Cette immersion précoce permet aux futurs enseignants de se familiariser avec les dynamiques de la salle de classe, de comprendre les réalités du métier et de commencer à développer une réflexion critique sur leur future pratique professionnelle.

L'université souligne également que l'étudiant, "Posee una mirada crítica y reflexiva sobre sus propias prácticas que le permiten adaptar y diseñar estrategias de enseñanza de la lengua francesa y recursos tecnológicos (TIC'S) para la mejora constante de los procesos formativos" (UMCE, s.f) . Ce point résume l'une des compétences fondamentales du profil de sortie de la formation de pédagogie du français de l'UMCE. Cette compétence reflète l'engagement du programme envers la formation d'enseignants capables d'intégrer la réflexion critique et l'innovation pédagogique dans leur pratique professionnelle.

Même, le modèle éducatif de l'université déclare que : "en los diversos ámbitos, se busca formar un profesional situado en el contexto, capaz de analizar su propia práctica en una mirada reflexiva para mejorar su ejercicio profesional e indagativo" (UMCE, 2016). La capacité de réfléchir de manière critique sur ses propres pratiques pédagogiques est essentielle pour le développement professionnel continu. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC'S) dans l'enseignement du français constitue un autre aspect clé du profil de sortie. Les diplômés sont préparés à concevoir et adapter des stratégies pédagogiques intégrant des ressources technologiques, dans le but d'améliorer continuellement leur processus de formation.

Par ailleurs, l'étudiant est encouragé à développer sa pratique pédagogique : "Concibe proyectos educativos que amplían las posibilidades de su quehacer pedagógico en diversos contextos de enseñanza, incluyendo la enseñanza del español como lengua extranjera" (UMCE, s.f).

Cela se reflète dans la diversité des cours de didactique abordés par l'étudiant en pédagogie du français. Dès la deuxième année, nous devons déjà être capables de planifier une classe, et en dernière année de formation, nous suivons un cours de didactique appelé «

Didactique FLE et ELE » pour faire des cours d'espagnol langue étrangère. Toutefois, nous considérons qu'il conviendrait d'envisager un élargissement de l'offre de formation dans ce domaine.

En plus de la réflexion critique et de l'intégration des TIC'S, les diplômés de la UMCE sont formés pour concevoir et développer des projets éducatifs qui élargissent les possibilités de leur pratique pédagogique dans divers contextes, y compris l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère. Cette compétence reflète une vision intégrale et adaptative de l'enseignement, répondant aux besoins changeants des apprenants et du contexte éducatif.

Se comunica adecuadamente en forma oral y escrita en diversos contextos, particularmente en el ejercicio de su actividad profesional docente; en su lengua materna, en un segundo idioma y el idioma de uso profesional (francés). Establece relaciones de colaboración, tanto con sus pares, como con diversos actores en contextos educativos. (UMCE, s.f).

Tous les étudiants de l'UMCE suivent obligatoirement un cours de « Deuxième langue » divisé en trois modules, ce qui renforce considérablement notre développement professionnel. L'université propose un large éventail de langues à choisir, parmi lesquelles : l'allemand, le français, l'anglais, le latin, le grec moderne, le mapuzugun et la langue des signes chilienne. Cette formation dépasse l'aspect purement linguistique, car elle promeut une approche communicative et interculturelle. Tout au long de ces cours, une prise de conscience interculturelle est encouragée à travers l'interaction constante avec nos pairs dans des contextes variés, ce qui favorise le développement de compétences d'ouverture, d'empathie et de collaboration, essentielles à l'exercice de l'enseignement dans des sociétés de plus en plus hétérogènes.

Desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa, se comunica de manera efectiva en lengua francesa en situaciones de diversa complejidad y propone proyectos orientados al mejoramiento de su propio desempeño y de los contextos diversos en que se desenvuelve. (UMCE, s.f).

Cette compétence se manifeste à travers les nombreuses activités que les étudiants en pédagogie du français de l'UMCE réalisent tout au long de leur formation. L'un des exemples les plus concrets est l'organisation de cours et d'ateliers de niveau débutant à autres étudiants de l'université ou même la participation à des tutorats. Ces espaces permettent aux futurs enseignants de mettre en œuvre leurs connaissances linguistiques, didactiques et pédagogiques dans des contextes authentiques.

Ces expériences contribuent non seulement au développement effectif de processus d'enseignement/apprentissage de la langue, mais également à l'acquisition d'une capacité d'adaptation face à une diversité de situations communicatives et de profils d'apprenants.

De plus, la conception et la mise en œuvre de ces ateliers s'inscrivent dans une logique d'amélioration continue : les étudiants évaluent et ajustent leurs pratiques en fonction des résultats obtenus, renforçant ainsi leurs compétences professionnelles tout en enrichissant les contextes éducatifs dans lesquels ils interviennent.

En somme, le profil de sortie des étudiants en pédagogie du français formés à l'UMCE témoigne d'une formation rigoureuse, complète et adaptée aux exigences de l'enseignement des langues dans des contextes interculturels. Les compétences acquises tout au long du parcours universitaire – qu'elles soient linguistiques, didactiques, pédagogiques ou interculturelles – placent ces futurs enseignants dans une position privilégiée face aux défis actuels de l'enseignement de langues étrangères.

Ce qui distingue particulièrement les étudiants de l'UMCE des autres candidats au programme d'assistants de langue en France, c'est leur capacité à conjuguer une maîtrise solide de la langue française avec une réflexion critique sur leurs pratiques pédagogiques, une aptitude à l'adaptation, et une ouverture culturelle authentique. Ces éléments font d'eux non seulement des enseignants compétents, mais aussi des médiateurs culturels engagés, des ambassadeurs, comme cela a été mentionné précédemment, capables de contribuer activement au dialogue entre les cultures dans des environnements éducatifs diversifiés.

Programme d'assistant de langue en France

Depuis notre entrée dans la carrière de Pédagogie en français à la UMCE, le Programme d'assistants de langue en France nous est présenté comme une opportunité concrète et enrichissante, bien qu'il ne fasse pas directement partie de notre formation universitaire.

Il s'agit en effet d'un programme mis en œuvre par l'État français, indépendant des institutions chiliennes, mais fortement encouragé par notre parcours académique. Nos enseignants et la filière elle-même nous incitent à y participer, en soulignant les bénéfices pédagogiques, culturels et professionnels qu'il peut offrir aux futurs professeurs de français langue étrangère.

Dans ce contexte, il semble pertinent de présenter ce programme, son origine, ses objectifs et sa portée, notamment pour les étudiants chiliens de français désireux de vivre une première expérience d'enseignement à l'étranger.

Créé en 1905 il s'appuie sur près de 70 pays partenaires et concerne 16 langues vivantes, entre elles, l'espagnol. Financé pour la France par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et géré par France Éducation International (FEI). Environ 4 500 postes sont proposés chaque année toutes langues confondues pour des candidats d'environ 70 pays ; ce dispositif s'adresse à de jeunes locuteurs natifs des langues concernées désireux de vivre une première expérience professionnelle en France. Ils participent à l'enseignement de leur langue et de leur culture auprès des élèves des écoles primaires, collèges et lycées.

Selon le site officiel de l'assistantat : « Ce programme vous permet de vous familiariser avec la langue et la culture de la France tout en apportant, au sein des établissements scolaires, l'authenticité de votre langue et la richesse de votre culture. » (France Éducation International, s.d)

Le rôle de l'assistant consiste à améliorer les compétences en communication des élèves, notamment à l'oral, en complémentarité avec les enseignants et sous leur autorité, afin d'apporter une perspective linguistique et culturelle authentique. De plus, le

programme permet aux élèves de développer des compétences interculturelles et citoyennes, tout en favorisant leur ouverture sur le monde.

L'assistantat a été instauré au début des années 2000 au Chili, offrant aux étudiants chiliens la possibilité de participer à ce programme et d'enseigner l'espagnol dans des établissements scolaires en France. Ce programme est devenu une voie importante pour permettre aux chiliens de partager leur langue et leur culture, tout en acquérant une expérience professionnelle précieuse à l'étranger, dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie.

Comme le précise le site officiel de l'Institut Français du Chili : “El Programa de asistente de español en Francia es la oportunidad de familiarizarse con la lengua y la cultura francesa por un lado y, por otro lado, de compartir el idioma español y la riqueza de la cultura chilena en las escuelas francesas” (Instituto Francés de Chile, 2025).

Le tableau suivant présente un résumé détaillé du programme d'assistantat de langue espagnole en France, en mettant en évidence ses principales dimensions, ses objectifs, les conditions de candidature, le statut, les avantages et les procédures de sélection selon le site officiel de France Éducation International.

Tableau 3

Caractéristiques du programme d'assistantat de langue espagnole en France.

| Dimension | Contenu synthétisé |
|-----------------------------|--|
| Structure et fonctionnement | Sélection assurée par France Éducation International et les académies ; durée de 7 mois (6 mois pour l'Allemagne) ; service de 12 heures hebdomadaires ; prise de fonction le 1er octobre ; renouvellement possible selon la langue (non applicable au Chili). |
| Objectif général | Offrir à de jeunes étudiants ou professionnels la possibilité d'exercer comme assistants de langue espagnole dans des établissements scolaires français. |
| Objectifs spécifiques | Promouvoir l'apprentissage de l'espagnol ; valoriser la culture chilienne ; transférer l'expérience au système éducatif chilien ; développer la mobilité étudiante et professionnelle. |

| | |
|---------------------------------|--|
| Conditions de candidature | Résider au Chili ; être âgé de 20 à 35 ans ; être inscrit au minimum en troisième année d'études supérieures ou être diplômé ; avoir l'espagnol comme langue maternelle ; justifier d'un niveau B1 en français (priorité aux certifications DELF/TCF). |
| Statut et conditions de travail | Statut d'agent non titulaire de l'État ; contrat à durée déterminée de 12 heures ; rémunération mensuelle brute de 1010,67 € (environ 800–813 € nets). |
| Avantages | Contrat de travail ; accès à la sécurité sociale ; visa de long séjour financé par le gouvernement français. |
| Obligations | Candidature via la plateforme ADELE ; participation aux formations obligatoires ; respect des horaires et des missions confiées par l'établissement. |
| Restrictions | Ne pas avoir déjà participé au programme ; ne pas avoir renoncé après acceptation (sauf motif médical justifié) ; ne pas être enceinte ; posséder un niveau B1 ; résider au Chili. |
| Procédure de sélection | Présélection (certification linguistique, projet, CV, lettre de motivation) ; entretien oral (niveau de langue, défense du projet, culture générale, compétences pédagogiques). |
| Fonctions principales | Pratique orale et écrite de l'espagnol avec les élèves ; appui à l'enseignant ; participation aux activités éducatives ; promotion de l'échange culturel Chili–France. |

Élaboration propre à partir des données de France Éducation International (s.d.).

Le programme d'assistant de langue espagnole en France offre une opportunité exceptionnelle pour les jeunes, en particulier pour les étudiants en pédagogie en français, de mettre en pratique leurs connaissances théoriques dans un cadre éducatif réel. Il leur permet de développer des compétences pédagogiques solides tout en partageant la richesse de la langue et de la culture chiliennes avec les élèves français. Cette expérience mémorable ne se limite pas à un enrichissement personnel et professionnel, mais constitue également un tremplin pour leur future carrière dans l'enseignement. À travers cet échange, les assistants

jouent un rôle fondamental dans la promotion de la diversité culturelle et dans l'établissement de liens durables entre le Chili et la France.

Échanges, apports et défis culturels de l'assistant chilien dans le programme

L'identité professionnelle des enseignants chiliens, façonnée par des contextes sociaux, éducatifs et culturels spécifiques, influence directement leur posture et leurs pratiques dans les environnements éducatifs étrangers. C'est précisément à partir de cette identité singulière que les assistants chiliens engagés dans le programme en France peuvent enrichir les échanges interculturels au sein des établissements scolaires. Dans ce chapitre, nous proposons d'analyser les échanges vécus et les apports culturels concrets que nous avons pu observer et incarner durant notre participation au programme d'assistantat d'espagnol.

Le programme d'assistants de langue espagnole en France constitue une opportunité unique de partage linguistique et culturel. Dans le cas spécifique des assistants chiliens formés à la pédagogie du français, cette expérience d'échange prend une dimension particulière : en plus d'être locuteurs natifs de l'espagnol, ces assistants possèdent des outils pédagogiques solides et une conscience interculturelle développée, leur permettant de jouer pleinement leur rôle de médiateurs entre deux mondes.

Au cours de notre expérience, nous avons pu constater que notre présence dans les établissements ne se limitait pas à l'enseignement de la langue. Très rapidement, nous avons été perçues comme représentantes d'une autre manière de vivre, d'apprendre, d'enseigner. À travers des activités culturelles variées – présentations sur le Chili, jeux traditionnels, chansons, fêtes latino-américaines ou discussions autour de thèmes d'actualité – nous avons éveillé chez les élèves une curiosité sincère pour notre culture, souvent peu connue ou stéréotypée dans les supports pédagogiques traditionnels.

L'un de nos principaux apports a été la valorisation de la diversité du monde hispanophone, et plus précisément de l'Amérique latine et du Chili. En effet, les ressources utilisées dans les cours d'espagnol privilégient souvent la variété péninsulaire (l'espagnol d'Espagne), occultant la richesse des accents, des expressions et des contextes culturels et historiques latino-américains. Notre intervention a permis de donner une visibilité à ces réalités, en intégrant par exemple des expressions chiliennes, des anecdotes locales, des

références à la géographie ou à l'histoire de notre pays, et en valorisant notre façon propre de prononcer, d'interagir et de comprendre le monde.

Sur le plan pédagogique, notre formation en didactique des langues et notre expérience dans des contextes scolaires au Chili nous ont permis d'introduire des méthodes actives et participatives, souvent bien accueillies par les élèves. Nous avons mis en œuvre des jeux de rôle, des travaux de groupe, des activités orales dynamiques, en mettant l'accent sur la communication réelle et l'expression de soi. Ce type d'approche, centrée sur l'élève, a permis non seulement de motiver les apprenants, mais aussi de créer un espace de confiance et de reconnaissance mutuelle.

En tant qu'assistantes formées à la pédagogie du français langue étrangère (FLE), nous avons également apporté une réflexion critique sur le rôle de l'enseignant comme acteur interculturel. Notre objectif n'était pas uniquement d'enseigner, mais aussi de comprendre le système éducatif français, de nous adapter à ses normes tout en questionnant certaines pratiques à partir de notre propre expérience. Cette posture réflexive a été essentielle pour négocier les différences culturelles, notamment en matière de gestion de classe, de relation enseignant-élève, ou de communication institutionnelle.

Notre présence dans les écoles françaises a donc permis un échange bidirectionnel : si nous avons transmis notre langue et notre culture, nous avons également appris énormément sur le système éducatif français, sur les attentes des élèves, sur leurs représentations du monde, et sur les enjeux liés à l'enseignement des langues dans un contexte européen. Ces apprentissages ont enrichi notre identité professionnelle et nous ont donné des outils concrets pour notre future carrière d'enseignantes.

En somme, l'assistant chilien dans le programme ne se limite pas à être un simple auxiliaire pédagogique. Il ou elle joue un rôle fondamental dans la construction d'un dialogue interculturel, en rendant visibles des réalités peu représentées, en créant des ponts entre les cultures, et en contribuant à une éducation plus inclusive et plus ouverte.

Ces échanges culturels, bien que parfois complexes à gérer, représentent une richesse inestimable tant pour les élèves que pour les assistants eux-mêmes. C'est

précisément dans cette interaction quotidienne que se construit une véritable compétence interculturelle.

Défis du programme

Malgré les nombreux apports du programme d'assistantat, l'expérience sur le terrain révèle également une série de défis auxquels les assistants chiliens peuvent être confrontés, qu'ils aient ou non des notions de pédagogie. Ces défis, loin d'amoindrir la richesse de l'expérience, contribuent au développement professionnel et personnel des participants.

Le premier défi réside dans l'adaptation au système éducatif français, dont les attentes, les rythmes et les codes institutionnels peuvent différer considérablement de ceux du Chili. Il faut notamment apprendre à naviguer dans un environnement souvent très hiérarchisé, où le rôle de l'assistant est strictement défini, parfois au détriment de l'initiative pédagogique. De plus, le rôle attribué à l'assistant peut varier fortement d'un établissement à l'autre, ce qui renforce cette incertitude face aux tâches attendues ou à la gestion des classes ; si certains intègrent pleinement l'assistant dans leurs pratiques, d'autres le perçoivent davantage comme une présence ponctuelle ou secondaire. Cette variabilité dans l'intégration institutionnelle peut affecter l'efficacité du travail collaboratif et la motivation de l'assistant.

Un autre défi important concerne la langue. Bien que nous arrivions avec une formation en français, notre maîtrise n'est pas totalement fluide, ce qui peut rendre difficile la transmission claire de consignes ou l'imposition de règles en classe. Cette barrière linguistique, même partielle, peut affecter la gestion pédagogique et la confiance en soi, notamment dans les premiers temps de l'assistantat.

Sur le plan culturel et linguistique, il est parfois nécessaire de déconstruire les stéréotypes liés à l'Amérique latine et à l'espagnol d'Amérique, notamment en milieu scolaire où les méthodes et manuels privilégient souvent la variété péninsulaire. Faire reconnaître la légitimité de sa variété linguistique et de sa culture d'origine peut devenir un combat quotidien, mais aussi une opportunité de sensibilisation.

Enfin, le statut administratif de l'assistant, bien que relativement stable, peut entraîner certaines difficultés matérielles : une rémunération modeste au regard du coût de

la vie en France et l'impossibilité d'avoir un second contrat, des démarches administratives complexes, un logement souvent précaire, ou encore un isolement lié à des affectations en zones rurales. Ces aspects, parfois négligés, ont un impact direct sur le bien-être des assistants et sur leur capacité à s'engager pleinement dans leur mission.

Cependant, affronter ces défis constitue en soi un processus de formation interculturelle. Ils permettent de développer une capacité d'adaptation, une résilience face aux imprévus, et une réflexion approfondie sur sa propre posture professionnelle. En ce sens, les obstacles rencontrés deviennent autant d'opportunités de croissance, à condition d'être accompagnés d'un cadre institutionnel qui valorise pleinement le rôle de l'assistant de langue.

IV. Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi une méthodologie qualitative fondée sur les récits de vie. Cette approche nous permet de comprendre et de reconstruire nos expériences en tant qu'assistantes d'espagnol en France, non seulement à travers la description des faits, mais aussi grâce à la réflexion personnelle et professionnelle qui émerge de leur narration.

Le récit de vie constitue un outil qui donne une place centrale à la voix de celles et ceux qui ont vécu l'expérience, en favorisant une analyse approfondie des significations, des apprentissages et des défis rencontrés dans le domaine éducatif et culturel à l'étranger. Par cette méthodologie, il ne s'agit pas d'établir des vérités universelles, mais de mettre en lumière la richesse subjective de nos parcours et de montrer comment ceux-ci influencent notre identité enseignante en formation.

Le récit de vie comme méthodologie de recherche

Le récit de vie s'inscrit dans le champ de la recherche qualitative et se présente comme une démarche qui met en avant la subjectivité, les expériences vécues et la parole des individus. Il s'agit d'un outil de recherche qui permet non seulement de recueillir des informations sur un parcours personnel ou professionnel, mais aussi de comprendre les significations et les transformations qui en découlent.

Par ses caractéristiques, le récit de vie met en évidence la singularité des trajectoires individuelles, tout en offrant une vision plus large des contextes éducatifs, sociaux et culturels dans lesquels elles s'inscrivent. L'attention portée à la dimension narrative rend possible une approche réflexive, où la mémoire, l'interprétation et la construction identitaire jouent un rôle central.

Dans le domaine de l'éducation, cette méthodologie est particulièrement pertinente car elle donne voix aux acteurs et actrices du processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet de saisir les motivations, les défis et les apprentissages liés à leur expérience, au-delà de simples données objectives. En ce sens, le récit de vie devient un moyen privilégié pour analyser comment une expérience vécue dans un contexte international, comme celle d'assistantes de langue, contribue à la formation professionnelle et à l'identité enseignante.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons que cette approche s'appuie sur une compréhension subjective et signifiante de l'expérience humaine. À cet égard, plusieurs auteurs soulignent la valeur interprétative du récit de vie dans la recherche qualitative.

Dans cette perspective, selon Jones :

Las historias de vida ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas. (1983, cité par Chárriez Cordero, 2012)

Cette référence souligne que l'approche par récit de vie ne se limite pas à recueillir des données descriptives : elle permet de comprendre la signification que les individus attribuent à leurs expériences, ce qui est central dans notre étude sur les assistantes de langue. Ainsi, l'intégration du point de vue de Jones renforce le cadre méthodologique en justifiant l'importance d'une lecture interprétative et subjective des expériences professionnelles dans un contexte interculturel.

Comme le souligne Blumer :

En la historia de vida se recoge aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias y experiencias que éstas vayan formando a partir de aquello que han percibido como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social. (1969, cité par Chárriez Cordero, 2012)

Participants et contexte de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de notre expérience en tant que deux étudiantes en pédagogie du français à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, au Chili, ayant participé simultanément au programme d'assistants de langue espagnole en France durant l'année scolaire 2020–2021. L'une des chercheuses a exercé son rôle au Collège Bizanet à Grenoble, tandis que l'autre était basée à deux collèges et un lycée à Marseille.

Cette double perspective permet d'enrichir l'analyse en confrontant des expériences vécues dans des contextes scolaires et culturels différents, tout en explorant les dynamiques communes à la formation d'assistante de langue. En tant que participantes de ce programme, nous adoptons une posture auto-réflexive, où le récit de vie constitue le moyen privilégié pour comprendre et analyser notre identité professionnelle en construction.

Le cadre éducatif de chaque établissement — collégiens adolescents et publics multiculturels — offre un terrain propice à l'observation des pratiques pédagogiques, des interactions interculturelles et des apprentissages personnels, éléments centraux de notre mémoire professionnelle et académique.

Instruments et techniques de recueil des données

Pour recueillir les données de notre étude, nous avons utilisé nos propres récits de vie, centrés sur nos expériences en tant qu'assistantes de langue espagnole en France. Ces récits ont été enrichis par des réflexions personnelles sur notre pratique en tant qu'enseignantes de français et sur nos expériences de migration. L'utilisation de ces instruments narratifs nous a permis d'explorer en profondeur le sens que nous attribuons à nos expériences professionnelles et interculturelles, conformément à la méthodologie du récit de vie présentée par Chárriez Cordero (2012) dans un article de la revue *Griot*. Ce choix méthodologique favorise une approche subjective et interprétative, donnant voix à notre vécu et révélant la manière dont nos expériences contribuent à la construction de notre identité professionnelle et personnelle dans un contexte international.

Récits de vie

Ce chapitre présente deux récits de vie élaborés dans le cadre de cette recherche.

Le premier correspond à l'étudiante Javiera Quintanilla, en tant qu'assistante de langue espagnole à Grenoble pendant l'année scolaire 2020–2021.

Le second récit provient de l'étudiante Valentina Ribertt, qui a également exercé le rôle d'assistante d'espagnol à Marseille, pendant la même année scolaire.

L'objectif de cette double narration est de comparer et de mettre en dialogue deux expériences éducatives et interculturelles, afin de mieux comprendre comment le contexte, la formation initiale et les interactions culturelles influencent la pratique pédagogique à l'étranger.

À travers ces récits, nous cherchons à mettre en évidence les apprentissages personnels, professionnels et interculturels vécus par chacune, ainsi que les similitudes et différences dans nos manières d'enseigner, de nous adapter et de nous former dans un environnement scolaire français.

1. Premier récit.

1.1 Motivation et préparation au programme.

Je m'appelle Javiera Quintanilla Obal, je suis étudiante en pédagogie du français à l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, et je souhaite vous parler de mon expérience en tant qu'assistante de langue espagnole en France.

Lorsque je suis entrée à l'université, j'ai découvert les expériences de mes camarades plus âgés qui avaient participé au programme d'assistants d'espagnol. Leurs récits m'ont profondément motivée à vouloir vivre la même aventure.

Le processus de candidature au programme d'assistant de langue espagnole en France se déroulait en plusieurs étapes initiales, parmi lesquelles la complétion d'un formulaire comportant des informations personnelles et académiques, une lettre de motivation ainsi qu'une lettre de recommandation. Pour cette dernière, j'ai pu compter sur le soutien de mon enseignante universitaire, Claudia Marambio, qui a eu la gentillesse de rédiger cette lettre pour mon dossier de candidature.

L'étape suivante consistait à élaborer un projet pédagogique à présenter dans le futur établissement scolaire en France. Ce processus a été celui que j'ai le plus apprécié, car j'aime particulièrement concevoir des projets éducatifs ainsi que des ressources didactiques pour les classes.

Le projet devait adopter une approche interculturelle, permettant de présenter le Chili et l'Amérique latine aux élèves des établissements français, tout en intégrant l'enseignement de la langue espagnole.

Le projet que j'ai présenté lors de l'entretien prenait la forme d'une contenant différentes questions à choix multiples portant sur plusieurs pays d'Amérique latine. Par exemple : "¿Cuál es la capital de Argentina?" avec des propositions de réponses a, b, c. La roue comportait également des jokers, tels que "llamar a un amigo" ou "pedir ayuda al profesor". Il s'agissait d'un jeu inspiré de l'émission "Quién quiere ser millonario", que je regardais à la télévision durant mon enfance, mais adapté autour de questions liées à la culture hispanophone.

La conception du projet et la création du matériel m'ont demandé environ un mois et demi. Grâce à l'utilisation de matériaux recyclés appartenant à mes petites sœurs, j'ai pu réaliser l'ensemble des ressources pédagogiques.

Pour l'entretien personnel, je me suis particulièrement préparée sur le plan linguistique, car cette même année j'étais devenue mère et m'étais consacrée exclusivement aux soins de mon enfant, ce qui avait entraîné une certaine perte de pratique de la langue.

Le jour de l'entretien, munie de mes ressources et de ma préparation, je suis entrée très nerveuse, mais avec beaucoup d'espoir que le projet plaise au jury chargé de sélectionner les assistants. J'ai rapidement ressenti un soulagement, car les membres du jury se sont montrés très bienveillants et enthousiastes en découvrant et en testant le projet présenté.

Lors de l'entretien, nous avons également évoqué les villes que j'avais choisies dans le formulaire de candidature, parmi lesquelles figuraient Montpellier et Lille. Les jurées m'ont alors expliqué que ces villes recherchaient davantage d'assistants d'espagnol pour l'enseignement secondaire, tandis que j'avais, pour ma part, sélectionné l'enseignement

primaire. Elles m'ont très aimablement demandé ce qui était le plus important pour moi : la ville ou le niveau d'enseignement. Je leur ai assuré que la priorité, tant pour moi que pour mon projet en tant que professeure de français, était l'enseignement au niveau primaire, et que je saurais être heureuse quelle que soit la ville d'affectation.

Grenoble a alors été évoquée comme une option possible pour m'accueillir. Je ne savais pas encore que ce choix du destin, ou du hasard, me conduirait dans la ville qui est devenue, au fil du temps, ma seconde maison, celle que je désire retrouver chaque jour, revoir les Alpes depuis ma fenêtre au réveil, et retrouver les amis et les personnes qui m'y ont rendue profondément heureuse.

Lorsque j'ai appris que j'avais été sélectionnée, j'ai ressenti à la fois une immense joie et une certaine appréhension. Malgré le contexte difficile de la pandémie de COVID-19, j'ai reçu en mai 2020 ma lettre d'affectation : j'allais travailler à l'école primaire Bizanet, à Grenoble, douze heures par semaine.

J'ai travaillé comme caissière les week-ends, pendant plusieurs mois avant de partir en France, afin de pouvoir financer mes billets d'avion et mon séjour, car le premier salaire d'assistante n'était versé qu'un mois après l'arrivée en France. De plus, j'ai beaucoup étudié pour améliorer mon français et je me suis renseignée sur toutes les démarches administratives à effectuer à mon arrivée.

En septembre 2020, je suis allée à l'ambassade pour demander mon visa de travail et j'ai voyagé le 23 septembre 2020.

Cette expérience me tenait particulièrement à cœur : je l'attendais depuis trois ans. J'étais devenue mère au début de l'année 2019 et je me suis demandé s'il m'était encore possible de concrétiser ce projet.

1.2 Expérience d'installation, relations humaines et épreuve de la séparation maternelle.

Lorsque j'ai reçu mon attestation pour l'École Bizanet de Grenoble, la première chose que j'ai fait a été de me renseigner sur Internet et sur YouTube. À première vue, la ville me paraissait petite et quelque peu monotone, ressemblant à Santiago avec ses ponts menant directement à la Bastille, ce qui m'évoquait les ponts du fleuve Mapocho et le cerro

San Cristóbal à Santiago. Je dois admettre que je n'étais pas entièrement satisfaite de cette destination, car je me suis toujours considérée comme une personne attirée par les grandes villes, avec un fort attachement à la vie urbaine. Toutefois, j'étais en même temps très heureuse que ma préférence pour l'enseignement au niveau primaire ait été respectée.

Mon voyage a eu lieu le 23 septembre, avec une escale à Madrid, où j'ai pris un avion plus petit à destination de Lyon. À mon arrivée, après plus de douze heures de trajet et une escale de quatre heures à Madrid, il me restait encore le voyage le plus long à effectuer. En France, j'étais envahie à la fois par une grande joie et par la crainte de ne pas réussir à bien communiquer ou de ne pas trouver le bus pour me rendre à Grenoble. Cependant, une fois en route vers sa destination, il n'est plus possible de regarder en arrière : il faut avancer et mobiliser les ressources nécessaires pour parvenir sain et sauf à son nouveau foyer.

Je suis arrivée à Lyon aux alentours de 18 heures. C'était déjà l'automne, la nuit commençait à tomber, et j'ai réussi à acheter mon billet de bus pour Grenoble. Le trajet durait environ une heure et demie, pendant laquelle je ne pouvais que m'émerveiller des paysages que j'apercevais, et surtout de réaliser que j'y étais parvenue. Ce n'était que le début de tous les apprentissages à venir et d'une prise de conscience de tout ce dont j'étais capable en tant que femme indépendante.

À mon arrivée à la gare routière de Grenoble, il restait encore le dernier trajet à effectuer. Il était environ 19 h 30 lorsque j'attendais le tramway qui devait m'emmener au centre-ville, là où j'allais vivre. Je suis descendue à l'arrêt que m'avait indiqué ma professeure référente et je l'y ai retrouvée. Elle m'attendait avec Milo, son petit fils âgé de seulement trois mois. Il a commencé à pleuvoir, et le lieu qui allait m'accueillir pendant les neuf mois suivants se trouvait à seulement deux rues de la station.

Sara m'a accompagnée et m'a aidée à entrer dans le foyer ainsi qu'à communiquer avec l'assistante responsable en l'absence de la directrice. Il s'agissait de Mariam, une jeune Libanaise qui étudiait le droit en France, avec qui j'ai noué une grande amitié durant notre séjour à la résidence. En arrivant dans ce grand bâtiment, composé de nombreuses chambres et habité par des personnes de différentes nationalités qui dînaient à cette heure-là, j'ai ressenti une profonde joie en comprenant que je ne serais pas seule et que j'y trouverais

des liens d'amitié. Et en effet, j'y ai rencontré des personnes avec lesquelles je suis encore en contact aujourd'hui et que j'aimerais revoir dès que possible.

Nous sommes devenus une famille. Tous éloignés de nos vies et de nos pays, nous avons su créer une communauté au sein de ce lieu. Il est important de rappeler que la période du COVID et du confinement a rendu difficile la création de liens avec des personnes extérieures, mais à l'intérieur du foyer, nous avons créé une amitié, une famille. Je leur en serai toujours reconnaissante.

En montant au deuxième étage et en découvrant ma chambre, la 213, j'ai su que l'aventure la plus importante de ma vie commençait. J'ai dit au revoir à ma professeure référente et j'ai commencé à installer tout l'univers que j'avais apporté dans ma valise. Je me suis ensuite accordé le droit de dormir et de me reposer afin de pouvoir, le lendemain, partir à la découverte de la ville et acheter de quoi me nourrir.

Je conserve encore aujourd'hui la carte de la ville dans mon esprit, comme une image imaginaire qui m'accompagne jusque dans mes rêves. Je rêve de retourner dans cette petite ville où j'ai été heureuse, où chaque lieu m'émerveillait davantage que le précédent, et où je pouvais marcher le long du fleuve pour lire ou simplement être avec moi-même. Cependant, le lieu qui revient le plus souvent dans mes rêves est sans aucun doute ce foyer, ma seconde maison. Je m'y vois montrant à ma fille l'endroit où j'ai été la personne la plus heureuse et la plus épanouie de toute ma vie.

Mais si la ville a été mon foyer et ma source de bonheur durant ces longs mois, elle a également été le témoin de ma plus grande peine : celle d'avoir laissé ma fille au Chili. J'avais envisagé qu'elle me rejoigne trois mois après mon installation, une fois l'argent nécessaire réuni, mais la vie m'avait réservé une autre situation. Les frontières ont été fermées deux semaines seulement après mon arrivée, tout comme les lieux publics et de loisirs. Il s'est agi sans aucun doute du défi le plus difficile à relever, et la douleur de ne pas pouvoir partager avec elle huit mois de nos vies, ainsi que son deuxième anniversaire, m'ont profondément marquée.

La décision de participer au programme d'assistant d'espagnol avait été prise bien avant la naissance de Marianne. Durant la grossesse, j'en avais parlé à son père : je ne

savais pas encore précisément quand cela aurait lieu, mais j'avais la certitude qu'il s'agissait d'un rêve à accomplir. À travers cela, je souhaite exprimer que toute mère et tout père doivent toujours chercher le meilleur pour leurs enfants, mais également à partir de l'amour de soi, afin que, demain, ils puissent être fiers de voir que leurs parents ont réalisé leurs rêves. De la même manière, en tant que parents, nous devons encourager nos enfants à poursuivre les leurs et, s'ils doivent s'envoler loin, leur donner des ailes et notre soutien.

Je remercie profondément le soutien que j'ai reçu de la part de mes parents et de la famille paternelle de ma fille tout au long de mon séjour. Il y avait toujours un appel, un sourire ou un mot réconfortant qui me donnait la force et les raisons de continuer, malgré la distance qui nous séparait.

Enfin, un dernier élément, non moins important, m'a permis de surmonter la tristesse et la nostalgie qui m'envahissaient : mes élèves. Des enfants âgés de 4 à 12 ans que j'ai accompagnés au sein de l'école, à qui j'ai enseigné, et dont j'ai surtout énormément appris. Chaque nouvelle journée à l'école m'apportait de la joie grâce à leurs idées amusantes, leurs chansons, leurs danses et leurs questions pleines de curiosité.

1.3 Arrivée et premiers contacts avec la communauté éducative.

Un mois avant mon départ, la professeure d'espagnol de Bizanet m'a contactée et m'a accompagnée tout au long de mon installation. En arrivant à Grenoble, j'ai logé dans une résidence étudiante proche de l'école, où j'ai rencontré des étudiants venus d'autres pays, ce qui a considérablement enrichi mon expérience interculturelle.

Dès les premiers jours, j'ai été très bien accueillie par l'équipe enseignante et par les élèves. Le fait que la plupart des professeurs parlaient espagnol a facilité mon intégration, malgré mon niveau encore limité de français à l'époque.

Les premiers jours ont été consacrés à l'observation et à l'introduction : on m'a présenté toutes les classes et les cours dans lesquels j'allais participer à l'enseignement de l'espagnol. Nous avons également fait une sortie pédagogique à l'Europole de Grenoble, où les élèves les plus âgés de la section internationale d'espagnol poursuivraient leurs études l'année suivante.

1.4 L'école Bizanet et la section espagnole.

L'école Bizanet est composée de deux bâtiments : la maternelle et l'élémentaire. C'est une école dynamique, ouverte à la diversité culturelle, et fortement engagée dans la promotion du bilinguisme français-espagnol.

Les élèves commencent l'apprentissage de l'espagnol dès la maternelle, et certains rejoignent ensuite la section espagnole, un programme spécialisé où ils préparent un concours d'entrée à l'Europole, un collège et lycée international de la ville de Grenoble.

J'ai eu l'occasion d'observer et de participer à différents niveaux, du CP au CM2. Dans certaines classes, j'intervenais comme assistante pendant les cours d'espagnol ; dans d'autres, j'animais des activités de manière autonome, souvent à travers des jeux et des projets ludiques qui motivaient beaucoup les élèves.

Au cours de mon expérience à l'école, j'ai pu observer différentes motivations chez les professeurs d'espagnol. Certaines enseignantes prenaient un réel plaisir à enseigner cette langue, en intégrant toujours des jeux et des activités où la participation des élèves était essentielle. Par exemple, avec une professeure passionnée par la culture hispanique, nous nous réunissions après les cours pour parler espagnol et préparer ensemble des séances de jeux pour sa classe.

Dans d'autres classes, j'intervenais plus ponctuellement, notamment pour aider à la prononciation ou pour apporter quelques éléments de ma propre culture.

Vers la fin de mon séjour, j'ai dû assurer un remplacement dans une classe de CP. J'ai suivi la planification déjà établie, ce qui m'a permis de m'adapter facilement.

Dans la section internationale d'espagnol, j'ai fait la connaissance de Begoña, une professeure originaire de Galice, venue avec sa fille Noa. Nous nous sommes beaucoup soutenues mutuellement dans notre travail et avons développé une belle amitié. Je l'aidais parfois à s'occuper de sa fille : nous allions ensemble au parc ou skier à la montagne.

Cette proximité avec la famille de Begoña m'a fait prendre conscience des difficultés que peut rencontrer une mère célibataire lorsqu'elle émigre seule avec son enfant

dans un pays dont elle ne parle pas la langue. J'ai compris l'importance des réseaux de soutien dans le processus migratoire, surtout pour les familles monoparentales.

Begoña, professeure d'espagnol, de français et de portugais, participe chaque année à un concours pour enseigner dans un nouveau pays. Elle et sa fille ont déjà vécu au Maroc, à Grenoble et au Luxembourg. Son histoire m'inspire et m'a donné envie de m'intéresser davantage aux réseaux de soutien destinés aux familles migrantes à travers le monde.

1.5 Apprentissages pédagogiques et défis professionnels.

Travailler à Bizanet m'a permis de découvrir de nouvelles méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères. L'école valorise une approche communicative, centrée sur l'élève, où la curiosité et l'intérêt pour la culture jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage.

Cependant, j'ai également été confrontée à des défis culturels et professionnels, notamment en ce qui concerne la gestion de classe. J'ai remarqué une relation plus distante entre enseignants et élèves, parfois marquée par la rigueur et une autorité plus visible que dans les écoles chiliennes.

Au début, ce style m'a surpris et même déstabilisée, mais j'ai appris à comprendre qu'il répondait à un contexte culturel et institutionnel différent.

2. Deuxième récit.

2.1 Motivation et préparation au programme.

Je m'appelle Valentina Ribertt et je suis étudiante en pédagogie en français à l'UMCE depuis 2017. Ce qui me motivait le plus dans ce parcours universitaire, c'était d'apprendre une autre langue pour que ma vie prenne une autre direction. J'ai toujours voulu vivre dans un autre pays, loin d'ici : changer d'air, découvrir une nouvelle culture avec ses coutumes et changer ma vie, qui avait toujours été un peu monotone.

Quand je suis entrée à l'université, pendant la semaine d'induction, les professeurs ont parlé du programme d'assistants d'espagnol en France, lequel a immédiatement attiré

mon attention, ainsi que celle de mes camarades. Ce programme consistait en un stage proposé par l'Institut français du Chili pour les jeunes qui remplissaient certains critères.

Au fil de mes années à l'université, j'ai vu partir et revenir plusieurs camarades des années supérieures, toujours chargés de nouvelles expériences, de souvenirs et d'histoires. Ces témoignages rendaient l'idée du programme encore plus fascinante et motivante.

J'ai toujours voulu postuler ; cependant, l'un des critères exigeait un niveau de français d'au moins B1. À la fin de l'année 2019, en troisième année d'université, j'ai présenté ma candidature au programme d'assistants d'espagnol en France, organisé par l'Institut français du Chili.

Le processus de sélection comprenait deux étapes principales : le remplissage d'un formulaire et la participation à un entretien au cours duquel il convenait d'exposer nos motivations et de proposer une activité pédagogique à réaliser pendant le séjour. Dans le formulaire, il était nécessaire de joindre une lettre de motivation, laquelle a été rédigée par la professeure Claudia Marambio et le directeur de la carrière, René Zúñiga. Par ailleurs, il fallait indiquer trois villes dans lesquelles nous souhaiterions effectuer le stage.

Mon activité pédagogique consistait en une proposition autour de la nourriture. Pour moi, partager un repas a une importance fondamentale dans tout processus d'interculturalité : c'est un moment où l'on découvre l'autre, ses habitudes et son histoire. À travers cette activité, mon objectif était précisément de créer un espace permettant de révéler l'identité de chacun. Autour d'un plat, on dévoile ses origines, ses goûts et ses souvenirs, tout en favorisant un échange culturel authentique. Cette proposition a beaucoup plu aux deux examinatrices ce jour-là ; j'ai également pu démontrer ma confiance et ma maîtrise lors de l'entretien. En sortant de l'entretien, j'ai immédiatement pressenti que j'allais être sélectionnée.

Pour réunir l'argent nécessaire, j'ai commencé à vendre des vêtements de seconde main en ligne, une activité à laquelle je continue de me consacrer aujourd'hui encore. De plus, ma famille m'a apporté son soutien pour l'achat du billet d'avion et j'ai également renouvelé mon passeport. La situation liée à la pandémie de COVID-19 a eu un effet inattendu : les billets étaient alors particulièrement abordables.

Pendant cette période, j'étais accompagnée de mon copain, qui a accepté de se joindre à cette aventure sans hésitation. Cette présence m'a beaucoup rassurée, car je suis une personne sensible et peu habituée à être seule. Notre meilleur ami nous a également accompagnés. Aucun d'eux n'avait de contact préalable avec la langue française, ni ne savait ce que le futur nous réservait, mais ils ont néanmoins choisi de participer à cette expérience, et nous avons pu partir tous les trois : moi avec un visa VLS, et eux avec un visa étudiant.

À ce moment-là, la pandémie n'était pas encore arrivée au Chili, mais quelques mois plus tard, en mars 2020, son impact mondial a engendré une grande incertitude quant à la réalisation du programme. En conséquence, la publication des résultats a été jusqu'à fin juin.

Avant mon départ, l'Institut français a organisé plusieurs réunions et journées de préparation obligatoires, toutes réalisées via Zoom en raison de la situation sanitaire mondiale. L'objectif de ces sessions était multiple : une présentation de Campus France, l'occasion de nous présenter et de faire connaissance entre les participants de la promotion, le témoignage d'anciens assistants, des informations sur l'arrivée en France et les démarches administratives à effectuer, ainsi que l'introduction à des notions de didactique des langues et à l'enseignement des langues étrangères.

Malgré tout, j'ai finalement été sélectionnée pour ma première option et j'ai pu partir vivre cette expérience à Marseille, en France. J'ai reçu mon arrêté de nomination en septembre dans l'académie d'Aix-Marseille et j'ai été affectée dans le second degré pour un service total de 12 heures.

2.2 Arrivée et premiers contacts avec la communauté éducative.

Je suis arrivée à Marseille le 21 octobre 2020. Nous aurions dû commencer le travail la première semaine d'octobre ; cependant, en raison de la situation sanitaire mondiale, la date de début pouvait varier. Finalement, j'ai commencé à travailler la première semaine de novembre.

J'ai loué un Airbnb pour les deux premières semaines, avant de trouver un bail de longue durée. Une fois arrivée, j'ai pris le métro et, comme je n'avais pas d'internet, j'ai dû

me rendre à l'hébergement par moi-même. Cela a été ma toute première interaction en France. J'ai demandé à plusieurs personnes comment m'y rendre. Marseille est une grande ville et, avec mes valises, je me suis retrouvée à marcher dans des rues que je découvrais pour la première fois.

Mes premières impressions de Marseille ont été très fortes : une ville vibrante, bruyante, profondément multiculturelle, avec un caractère presque chaotique. Les murs étaient recouverts de graffitis colorés, les ruelles pleines de vie, et partout se mêlaient cultures, odeurs et accents. C'était une ville qui ne ressemble à aucune autre. Les Marseillais sont des gens chaleureux, souvent bruyants mais toujours très amicaux et gentils.

Mon logement se trouvait près du Vieux-Port, un lieu emblématique. Le port, avec ses bateaux, ses marchés improvisés et son va-et-vient constant de passants, donnait l'impression que toute la ville vivait autour de lui. C'était un endroit plein d'énergie.

La première semaine, j'ai essayé de réaliser toutes les démarches : j'ai ouvert un compte bancaire, pris un forfait mobile, je suis allée faire des courses dans les épiceries et les magasins d'alimentation, et je me suis mise en contact avec les deux collègues et le lycée où j'étais affectée. En même temps, j'ai appris le chemin pour aller et revenir de mon logement au travail. Tout était nouveau pour moi, chaque trajet et chaque achat devenaient de petites aventures.

Trouver un logement permanent n'était pas du tout facile, car nous étions trois personnes et remplir tous les documents nécessaires pour visiter des appartements demandait beaucoup de temps. De plus, parler en français au téléphone représentait un vrai défi et je me sentais toujours un peu anxieuse chaque fois que je devais le faire.

Un jour, en nous promenant dans la rue, nous avons rencontré un jeune homme appelé Max qui avait vécu au Chili pendant quelque temps. Il venait de Lille mais habitait à Marseille et possédait un appartement à louer. Nous sommes devenus amis et c'est lui qui, aimablement, nous a loué notre premier logement sans avoir besoin de remplir des documents. C'était un petit appartement de 14 m², dans le quartier du Panier, le plus ancien de la ville. Il nous a présenté tous ses amis et nous avons déjà assistées à nos premières

soirées. Max nous a présentés à tous ses amis, qui étaient très curieux de nous connaître et se montraient chaleureux et accueillants. Nous avons passé de nombreuses soirées ensemble, à discuter, rire et découvrir la vie locale à travers eux. Ces moments ont rendu notre arrivée à Marseille beaucoup plus facile et agréable, et nous ont permis de nous sentir rapidement intégrés.

La cohabitation était tout un défi, car vivre à trois dans un espace si petit n'était pas facile. Nous avons vécu là quelques mois, puis nous avons déménagé dans un appartement plus grand de 28 m², beaucoup plus confortable, dans le quartier de Noailles, près du marché des Capucins.

Les deux premières semaines ont été consacrées uniquement à l'observation. Pendant la première semaine, je suis allée découvrir les installations des différents établissements, tous situés au centre-ville, facilement accessibles en tramway, métro ou bus. Le centre de Marseille est très bien desservi, avec deux lignes de tramway, deux lignes de métro et de nombreux bus qui parcourent toute la ville

J'ai également pris contact avec les enseignantes référentes de chaque établissement, qui ont été très accueillantes. Ma charge hebdomadaire s'est répartie ainsi : 6 heures au Lycée Montgrand, où la professeure référente était française ; 3 heures au Collège des Chartreux, où la professeure référente était cubaine ; et 3 heures au Collège Gaston Defferre, où la professeure référente était espagnole. En général, nous communiquions en espagnol, ce qui m'a permis de mieux m'intégrer et de comprendre le fonctionnement des cours.

Après une semaine, le gouvernement français a pris des mesures en raison du Covid-19 et a instauré un deuxième couvre-feu dans l'objectif de limiter les contacts. Il a été annoncé par le président Emmanuel Macron le 28 octobre. Pour aller dans les établissements, j'ai reçu une attestation de déplacement dérogatoire. Tout a fermé, mais les établissements scolaires restaient ouverts, avec un protocole strict et plusieurs restrictions, comme l'utilisation obligatoire du masque, ce qui rendait plus difficile la compréhension et la production de la langue orale.

J'ai été présentée dans chaque classe, où j'ai dû faire une petite présentation sur moi et sur mon pays d'origine. Les élèves étaient très curieux : ils avaient déjà eu des assistantes d'espagnol, mais j'étais la première chilienne, même la première personne chilienne qu'ils rencontraient dans leur vie. Certains ne savaient rien du Chili — ni sa localisation, ni sa monnaie, ni sa langue — tandis que d'autres étaient très informés et connaissaient même la situation politique actuelle du pays. Après chaque présentation, ils avaient beaucoup de questions et s'intéressaient notamment aux raisons pour lesquelles j'avais choisi le domaine de l'éducation et pourquoi j'avais choisi Marseille comme ville d'accueil. C'est là que je me suis rendu compte qu'ils étaient très fiers d'être marseillais et qu'ils avaient hâte que je découvre leur ville. Beaucoup d'élèves avaient des origines d'Afrique du Nord, particulièrement du Maroc et de l'Algérie ; certains n'étaient pas nés en France, mais y avaient déménagé lorsqu'ils étaient petits.

Ces premières interactions avec les élèves ont constitué une étape essentielle de mon intégration dans les établissements scolaires français. Afin de mieux contextualiser cette expérience et les apprentissages qui en ont découlé, il convient à présent de présenter les trois établissements dans lesquels j'ai exercé en tant qu'assistante de langue : le lycée Montgrand, qui constituait mon affectation principale, le collège des Chartreux et le collège Gaston Defferre.

2.3 Expérience au Lycée Montgrand.

Mon affectation principale en tant qu'assistante de langue se trouvait au lycée Montgrand, situé au 13 rue Montgrand, 13006 Marseille, à quelques minutes du Vieux-Port. Il s'agit d'un lycée public général et technologique.

L'établissement accueille environ 800 élèves, répartis en plusieurs divisions, et dispose d'une offre de formation particulièrement riche, aussi bien dans les filières générales que technologiques. L'un des aspects les plus remarquables du lycée est sa diversité linguistique : on y enseigne de nombreuses langues vivantes, dont l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais, l'arabe, ainsi que des langues anciennes comme le latin.

Le lycée possède une identité à la fois artistique, culturelle et scientifique. Chaque année, plusieurs assistants de langue — en moyenne quatre — interviennent dans

l'établissement, ce qui contribue à créer un environnement dynamique, multiculturel et tourné vers l'échange.

C'est dans ce contexte riche et stimulant que j'ai réalisé mon expérience comme assistante d'espagnol en 2020-2021, au cœur d'une communauté scolaire engagée, diverse et ouverte au monde.

Dans cet établissement en particulier, je n'avais pas d'emplois du temps fixes : j'intervenais ponctuellement dans plusieurs classes selon les besoins de l'enseignante référente. Au lycée Montgrand, j'accompagnais la professeure d'espagnol pendant les cours, en apportant énergie, soutien linguistique et une perspective culturelle authentique. Nous parlions beaucoup de l'Amérique du Sud, des traditions, des plats typiques, des fêtes, et en particulier du Chili, ce qui suscitait toujours beaucoup de curiosité chez les élèves. Même si le cours restait entièrement dirigé par elle, j'avais régulièrement l'occasion de participer activement : il m'arrivait souvent de prendre un petit groupe d'élèves à part pour travailler leur expression orale, les aider à gagner en fluidité ou encore évaluer la partie orale de leurs contrôles.

Les élèves étaient très respectueux, curieux, et certains possédaient un très bon niveau d'espagnol. J'ai travaillé avec des classes de seconde, de première et même de terminale. Ce sont d'ailleurs les séances avec les élèves de terminale que j'ai préférées : étant plus âgés et plus à l'aise, les échanges étaient plus riches et les thèmes abordés plus stimulants. Nous pouvions discuter de culture, de société ou d'actualité en espagnol, ce qui créait de véritables moments de dialogue. Nous regardions parfois des extraits de films, de séries ou lisions des textes courts, puis nous les analysions ensemble.

Au début, quelques élèves étaient timides, mais ils se sont rapidement sentis en confiance. Peu à peu, ils osaient davantage parler, exprimer leurs opinions et partager leurs expériences. Ces séances, souvent spontanées et vivantes, ont été pour moi des moments très précieux : un espace où l'apprentissage devenait réellement un échange culturel et humain.

2.4 Expérience au Collège des Chartreux.

Mon expérience au collège des Chartreux contrastait fortement avec celle du lycée Montgrand, notamment parce que je n’y intervenais que trois heures par semaine. Cette présence très limitée rendait difficile l’observation de progrès notables chez les élèves, d’autant plus que je ne disposais que d’une seule heure par niveau : une heure avec les cinquièmes, une avec les quatrièmes et une dernière avec les troisièmes. Cela réduisait considérablement la continuité pédagogique et la possibilité de suivre l’évolution de chaque groupe.

Le Collège des Chartreux est un établissement public de l’académie d’Aix-Marseille, doté d’une offre variée en langues vivantes. J’y travaillais les trois heures le même jour et de manière consécutive, ce qui rendait mon temps bien plus efficace et me permettait d’organiser mes séances de façon plus structurée. L’établissement, situé dans le 4^e arrondissement de Marseille, était de taille modeste, entièrement construit en béton, avec une infrastructure assez simple et fonctionnelle mais froide. Cette atmosphère, un peu austère, se ressentait parfois dans le quotidien scolaire.

Le contraste avec le lycée était particulièrement marqué ; au collège des Chartreux, les relations entre élèves et entre élèves et adultes paraissaient parfois tendues. La professeure intervenait souvent de manière brusque, les interrompant sans cesse pour tenter d’instaurer le silence. Cela créait une atmosphère presque conflictuelle, une sorte de lutte permanente qui n’encourageait ni l’intérêt pour la matière ni l’épanouissement des élèves.

Les classes comptaient environ vingt élèves, et la méthode de travail reposait sur un cahier et une méthode d’espagnol. Le niveau général était assez faible, malgré le fait que la professeure était hispanophone. En cinquième et en quatrième, mon intervention était ponctuelle : le temps réellement utile pour travailler se réduisait parfois à une vingtaine de minutes, le reste étant consacré à rétablir le calme et l’ordre.

En troisième, en revanche, j’avais la possibilité de prendre des petits groupes de six à huit élèves dans une autre salle. Ce format permettait d’organiser des activités plus dynamiques, interactives et motivantes. Les élèves participaient plus, osaient parler et semblaient réellement apprécier ces moments. Plusieurs m’ont confié qu’ils préféraient mes

séances à celles de leur professeure référente, car ils se sentaient impliqués, écoutés et encouragés à bouger et à s'exprimer.

Je garde d'ailleurs un souvenir très vif d'une activité particulière : pour la révision de la description physique, j'ai adapté le jeu appelé « Qui est-ce ? » avec des personnages qu'ils connaissaient et adoraient. L'enthousiasme a été immédiat : ils riaient, échangeaient leurs réponses, s'amusaient à deviner et à rejouer plusieurs fois. Ce type d'exercice, simple mais vivant, a permis d'instaurer un climat plus chaleureux et d'offrir aux élèves un espace d'apprentissage agréable, malgré les difficultés du quotidien scolaire.

2.5 Expérience au Collège Gaston Defferre.

Cet établissement public se trouve dans le 7^e arrondissement de Marseille, précisément au 22 rue Paul Codaccioni. Il est situé tout près du Fort Saint-Nicolas et de la plage des Catalans. Dans ce collège, j'intervenais auprès des classes de 4^e et de 3^e. J'y travaillais trois heures par semaine, réparties sur deux jours, toujours l'après-midi, ce qui était parfois fatigant, surtout dans une ville aussi chaude que Marseille. Je prenais de petits groupes de huit à dix élèves et je les emmenais dans une autre salle.

Avant de commencer mon intervention, la professeure référente m'a conseillé de leur faire passer un petit sondage, et j'ai ensuite planifié mes cours à partir des thèmes les plus votés, afin de travailler sur des sujets proches de leurs centres d'intérêt. Les thèmes les plus choisis ont été : la musique (surtout le rap), le sport, la mode, la nourriture et le cinéma.

C'était vraiment sympathique, car dans toutes mes séances j'essayais de jouer le rôle d'ambassadrice culturelle et d'ajouter un élément en lien avec le Chili. Par exemple, pour le thème de la musique, nous avons écouté et chanté une chanson de Makiza, "La rosa de los vientos", qui parle de la migration Chili-France. Pour le sport, nous avons découvert quelques sportifs chiliens comme Alexis Sánchez (qui a joué à l'Olympique de Marseille) et parlé de la place du football dans nos cultures. Pour la mode, j'ai expliqué comment les jeunes s'habillent dans mon pays, et eux m'ont montré comment ils s'habillent en France ou même en Afrique, et comment ces cultures ont influencé la façon de s'habiller des jeunes Français. Pour la nourriture, nous avons partagé différents ingrédients, épices et légumes qui font partie de notre identité culturelle. Enfin, pour le cinéma, nous avons parlé de films latino-américains et français, des stéréotypes, des acteurs et de leurs différences.

Lors d'une des séances, je travaillais avec un groupe plus difficile que les autres. L'un des élèves m'a menti en me donnant un faux nom et s'est moqué de quelque chose. Cette petite situation, ajoutée aux changements constants et aux chocs culturels liés à mon arrivée dans un nouveau pays, dans une ville qui n'est pas toujours facile, pendant le couvre-feu, m'a profondément touchée : je me suis mise à pleurer et je suis sortie de la salle. Avec le recul, je pense avoir réagi de manière un peu excessive, mais sur le moment, je me sentais minuscule, peu écoutée et complètement dépassée par la situation.

Par la suite, on m'a expliqué que l'élève en question était un jeune réfugié, qu'il ne maîtrisait pas très bien le français non plus, et que l'épisode n'avait été qu'un malentendu de part et d'autre. Je n'ai plus revu ce groupe en classe après cet incident, mais j'ai beaucoup appris de cette expérience qui, sur le moment, m'avait semblé catastrophique ; il s'agissait de ma toute première situation de ce type.

Aujourd'hui, en travaillant comme professeure, j'ai acquis la patience, la distance et la force nécessaires pour gérer les situations qui me mettent à l'épreuve, surtout lorsque je travaille sous pression. J'ai appris à analyser avant de réagir et à comprendre que, derrière chaque comportement, il y a une histoire. Ce n'est pas seulement moi qui suis dépassée dans ces moments-là : l'autre aussi traverse quelque chose.

Depuis cet incident, je n'ai plus rencontré de situations de ce type et tout s'est bien déroulé par la suite. Cependant, cette expérience a laissé en moi une certaine réticence à accepter que les choses ou les planifications ne se passent pas toujours comme prévu, même lorsque l'on y met tout son énergie.

2.6 Apprentissages pédagogiques et défis professionnels.

Au cours de mon expérience comme assistante d'espagnol à Marseille, j'ai beaucoup appris sur le plan pédagogique et professionnel. J'ai découvert l'importance de l'adaptabilité : chaque établissement, chaque classe et chaque élève demande des approches différentes. Les différences de niveau, de motivation ou de comportement m'ont obligée à réfléchir rapidement et à ajouter mes efforts pour maintenir l'intérêt et l'engagement des élèves selon le cours.

J'ai également compris l'importance de la planification dans l'apprentissage, tout en acceptant que les imprévus font partie du quotidien scolaire. Certaines séances ne se déroulaient pas comme prévu, malgré tous mes efforts, et j'ai dû apprendre à improviser, à trouver des alternatives et à rester calme face à l'inattendu. Cette capacité à gérer l'imprévu m'a beaucoup aidée à développer mon assurance et ma confiance en tant que future enseignante.

Le contact avec des élèves de différents âges et origines m'a permis de renforcer mes compétences en communication interculturelle. J'ai appris à écouter, observer et adapter mon langage, mes explications et mes activités selon le profil des apprenants. Les échanges avec les professeurs référents m'ont aussi beaucoup apporté : j'ai pu observer leurs méthodes, partager des idées et recevoir des conseils pour améliorer mon intervention.

Enfin, cette expérience m'a confrontée à des défis professionnels concrets : travailler dans des classes de taille variable, gérer des groupes parfois difficiles, maintenir la discipline tout en favorisant la participation, et trouver des activités pédagogiques engageantes et pertinentes surtout dans un contexte de grande incertitude mondiale liée à la pandémie de COVID-19. Ces défis ont été autant d'opportunités d'apprentissage et ont renforcé mon intérêt pour la pédagogie, ma créativité et ma capacité à trouver des solutions adaptées à chaque situation.

En résumé, cette expérience m'a permis de combiner pratique pédagogique et réflexion professionnelle, et m'a donné une vision plus réaliste et complète du métier d'enseignant. Elle m'a également appris que la patience, l'écoute et l'ouverture d'esprit sont essentielles pour le respect dans la salle de classe. Par-dessus tout, j'ai compris que l'interculturalité est un pilier fondamental de l'enseignement des langues : savoir valoriser et intégrer les cultures, expériences et perspectives diverses enrichit l'apprentissage, favorise le respect mutuel et prépare les élèves à évoluer dans un monde pluriculturel.

V. Analyse de la recherche

Cette analyse qualitative vise à comparer deux expériences d'assistantat de langue espagnole en France menées simultanément durant l'année scolaire 2020–2021, dans des contextes géographiques, institutionnels et personnels distincts. Une expérience s'est déroulée à Grenoble (école primaire) et l'autre à Marseille (collèges et lycée). L'approche adoptée est interprétative et comparative, fondée sur l'analyse croisée de récits de vie, permettant d'identifier des similitudes, des différences et des dynamiques communes dans la construction de l'identité professionnelle.

Démarche d'analyse

Les récits ont été analysés par les deux chercheuses dans une démarche auto-réflexive, selon une logique thématique. Cette analyse comparative est structurée autour de six axes principaux, lesquels ont été identifiés à partir de l'analyse des données et mis en dialogue afin de comprendre l'influence du contexte (niveau scolaire, ville, encadrement, contexte sanitaire) sur les pratiques et les apprentissages.

Axe 1. Attentes avant l'arrivée.

Similitudes.

Les deux assistantes partagent des attentes élevées liées à la découverte culturelle, à l'amélioration linguistique et à l'enrichissement professionnel. Le programme est perçu comme une opportunité de transformation personnelle et de projection internationale. La pandémie de COVID-19 génère toutefois une incertitude commune quant aux conditions d'accueil et d'exercice.

Différences.

Les attentes initiales diffèrent quant au cadre de vie et au public : Grenoble est d'abord imaginée comme une ville plus calme, tandis que Marseille est anticipée comme une grande ville multiculturelle. Les situations personnelles modulent également les attentes et les appréhensions : alors qu'une expérience se déroule dans une colocation avec plusieurs étudiants issus de différents pays, l'autre a lieu dans un logement partagé avec des amis chiliens, ce qui influence différemment le vécu de l'installation et de l'intégration.

Axe 2. Construction de l'identité du rôle enseignant.

Similitudes.

Dans les deux contextes, le rôle d'assistante se construit progressivement, entre observation, co-enseignement et interventions autonomes. Les assistantes se positionnent comme médiatrices linguistiques et culturelles, valorisant l'oral, l'interaction et l'authenticité culturelle.

Differences.

À Grenoble, l'identité professionnelle s'ancre davantage dans une posture éducative globale, propre au primaire (accompagnement, continuité, affect). Le fait d'intervenir dans un seul établissement a permis à la chercheuse du premier récit de s'inscrire dans une continuité pédagogique et relationnelle, favorisant ainsi la construction d'un rôle plus affirmé en tant qu'enseignante.

À Marseille, en revanche, l'identité professionnelle se décline selon les établissements : soutien linguistique au lycée, interventions fragmentées au collège et prise d'autonomie accrue en petits groupes. La multiplicité des contextes et des référents a rendu plus complexe la stabilisation d'un rôle unique, obligeant la chercheuse à réajuster constamment sa posture afin de réaffirmer son identité enseignante dans trois cadres institutionnels différents. La pluralité des référents influence ainsi la marge d'action et la reconnaissance du rôle.

Axe 3. Gestion de classe.

Similitudes.

Les deux expériences mettent en évidence un décalage initial face aux normes scolaires françaises (rapport à l'autorité, distance pédagogique), nécessitant une adaptation progressive. La gestion de classe apparaît comme un apprentissage central.

Differences.

Les deux expériences mettent en évidence un décalage initial face aux normes scolaires françaises, notamment en ce qui concerne le rapport à l'autorité et la distance pédagogique, nécessitant une adaptation progressive. Les deux chercheuses ont été particulièrement marquées par les différences observées entre le contexte scolaire français

et chilien dans la manière d'exercer l'enseignement du français langue étrangère dans le système éducatif chilien.

Alors qu'au Chili la gestion de classe repose davantage sur une relation de proximité et une autorité plus implicite, le contexte français se caractérise par une autorité plus explicite et institutionnalisée, souvent marquée par des interventions directes visant à rétablir l'ordre pouvant parfois interrompre le déroulement de la classe et détourner temporairement l'attention de l'objectif pédagogique central. La gestion de classe apparaît ainsi comme un apprentissage central, impliquant une compréhension progressive des codes scolaires et culturels propres au système éducatif français.

Axe 4. Organisation et planification pédagogique.

Similitudes.

La planification s'appuie sur des approches ludiques et communicatives, intégrant des éléments culturels chiliens. Les contraintes sanitaires imposent des ajustements constants (masques, groupes réduits, discontinuité).

Différences.

À Grenoble, la continuité hebdomadaire et l'ancrage dans une école favorisent une planification stable.

À Marseille, la multiplicité des établissements et l'absence d'emplois du temps fixes complexifient l'organisation, mais ouvrent aussi des espaces de créativité (sondages d'intérêts, projets thématiques).

Axe 5. Interculturalité et rapports humains.

Similitudes.

Les deux récits soulignent l'importance des interactions interculturelles comme moteur d'apprentissage mutuel. Les élèves manifestent une forte curiosité pour le Chili, et les assistantes jouent un rôle d'ambassadrices culturelles.

Différences.

À Grenoble, l'interculturalité se vit intensément au sein de la résidence étudiante et de la communauté scolaire bilingue.

À Marseille, elle est omniprésente dans la ville et les établissements, marqués par une grande diversité d'origines, ce qui enrichit les échanges mais peut aussi générer des malentendus nécessitant une lecture contextualisée des situations.

Axe 6. Apprentissages pédagogiques et professionnels issus du programme.

Similitudes.

Dans les deux expériences, le programme d'assistants de langue constitue un levier d'apprentissage professionnel majeur. Les assistantes développent des compétences transversales telles que l'adaptabilité, la gestion de l'imprévu et la réflexion sur leurs pratiques. La confrontation à des contextes scolaires et culturels différents favorise une prise de conscience des écarts entre les systèmes éducatifs français et chilien et contribue à la construction progressive de leur posture enseignante.

Différences.

À Grenoble, les apprentissages s'inscrivent principalement dans la découverte de nouvelles méthodologies et dans l'appropriation progressive des normes institutionnelles françaises, au sein d'un cadre scolaire stable.

À Marseille, les apprentissages se construisent dans un contexte plus hétérogène et exigeant, marqué par la diversité des établissements et des publics. Cette pluralité favorise le développement de compétences liées à l'adaptabilité, à la communication interculturelle et à la gestion de l'incertitude, renforcée par le contexte sanitaire de la pandémie de COVID-19.

VI. Conclusions

Cette mémoire avait pour but de comprendre le rôle spécifique des étudiantes en pédagogie du français de l'UMCE dans le programme d'assistants de langue espagnole en France. Nous avons adopté une approche interculturelle et réflexive, en tenant compte du contexte particulier lié à la pandémie de COVID-19. Grâce à une analyse qualitative basée sur les récits de vie, nous avons pu délivrer plusieurs observations importantes, qui correspondent aux objectifs fixés au début de notre recherche.

Le premier objectif consistait à réfléchir sur l'identité scolaire chilienne et les principales contributions socioculturelles des assistants d'espagnol de l'UMCE dans le contexte éducatif français.

Les résultats montrent que l'identité scolaire chilienne est une base essentielle pour le programme d'assistantat en France. Les assistants ne se voient pas seulement comme des locutrices natives de l'espagnol, mais aussi comme des ambassadrices culturelles et professionnelles en formation. Ils développent une conscience pédagogique, sociale et interculturelle importante. Cette identité se manifeste par une réflexion personnelle, une sensibilité aux inégalités dans l'éducation, et une valorisation des relations humaines en classe.

L'expérience d'assistantat révèle que les assistants chiliens jouent un rôle clé dans la médiation interculturelle, en donnant une voix à des réalités linguistiques et culturelles souvent peu visibles, notamment celles de l'Amérique latine et du Chili. Leur présence permet de remettre en question une vision trop homogène de l'espagnol centrée sur la péninsule ibérique, et encourage une approche plus inclusive de la langue et de la culture hispanophones.

Ainsi, ce premier objectif est atteint : notre étude confirme que l'identité éducative chilienne, façonnée par une formation rigoureuse et un engagement fort, enrichit les pratiques éducatives françaises, sur les plans linguistique, culturel et humain.

Le recours au récit de vie comme méthodologie de recherche s'est révélé particulièrement pertinent pour analyser les défis socioculturels rencontrés par les assistantes de langue. Cet outil a permis de mettre en lumière des dimensions souvent

invisibilisées par des approches plus normatives, telles que l'insécurité linguistique, les tensions identitaires, les malentendus culturels, ainsi que les difficultés d'intégration institutionnelle et administrative.

L'analyse des récits montre que les défis rencontrés ne sont pas uniquement des obstacles, mais constituent de véritables leviers de transformation professionnelle et personnelle. L'adaptation à un système éducatif différent, la gestion de la classe dans une langue non maternelle, la négociation de la légitimité professionnelle et la confrontation aux stéréotypes culturels participent à la construction d'une identité enseignante plus consciente et plus critique.

En ce sens, le récit de vie s'impose comme un outil d'analyse qualitative efficace pour comprendre la complexité de l'expérience interculturelle vécue par les assistants de langue en France, chacune avec ses propres témoignages. Ce deuxième objectif est donc pleinement atteint, car la méthodologie adoptée permet de cerner avec précision les enjeux socioculturels et identitaires de l'assistantat.

Apports, limites et recommandations

Ce mémoire apporte une contribution significative à la réflexion sur la mobilité internationale des futurs enseignants de langues, en particulier ceux issus de l'UMCE, en mettant en valeur leur profil professionnel ainsi que le rôle des assistants de langue en tant qu'acteurs interculturels. Il souligne la nécessité de reconnaître pleinement leurs compétences pédagogiques et interculturelles au sein du programme d'assistantat.

Cette analyse invite à envisager de futures recherches intégrant un plus grand nombre d'assistants et des contextes éducatifs diversifiés. Dans cette perspective, ce mémoire se veut également un point de départ et un levier incitatif pour encourager d'autres assistants de langue à s'engager dans une démarche réflexive similaire, à travers la rédaction afin de valoriser leurs expériences, de partager leurs apprentissages et de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux interculturels liés à la mobilité internationale.

À la lumière des résultats obtenus, il est recommandé de renforcer la formation en didactique de l'espagnol langue étrangère (ELE) dans les cursus universitaires de

pédagogie, ainsi que de proposer un accompagnement institutionnel plus soutenu aux assistants de langue, tant avant qu'au cours de leur séjour en France. Une meilleure reconnaissance de leur rôle pédagogique et interculturel contribuerait à améliorer leur intégration et l'impact de leur mission.

Conclusion générale

Pour conclure, cette expérience d'assistantat de langue est bien plus qu'un simple séjour professionnel à l'étranger. C'est un véritable espace de formation interculturelle, de construction identitaire et de réflexion critique sur le métier d'enseignant.

Dans un monde marqué par la mobilité, la diversité et l'incertitude, surtout en période de crise, l'enseignement des langues ne peut se concevoir sans une prise en compte sincère de la dimension interculturelle. Ce mémoire souhaite contribuer à une vision plus humaine, inclusive et réfléchie de l'éducation, où la différence devient une richesse et un moteur de transformation professionnelle et sociale.

VII. Références

- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51, 77–95.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Griot*, 5, 50–67.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2020) . *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Pelissier, S. (2012). L'interculturel en classe. En R.-M. Chaves, L. Favier, & S. Pelissier (Eds.), *L'interculturel en classe* (p. 15). Grenoble: PUG.
- Dollander, M. (2022). Formation à l'éducation interculturelle au regard du CECRL : le cas de 6 universités suédoises et d'une haute école pédagogique suisse. *Didactiques du FLE*, 27-51.
- France Éducation International. (s.d.). Devenir assistant de langue française à l'étranger. <https://www.france-education-international.fr/partir-letranger/devenir-assistant-de-langue-francaise-letranger>
- Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40, 257–273.
- García Benito, A. B. (s.d). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. Biblioteca de ELE – ASELE (Centro Virtual Cervantes).

Instituto Francés de Chile. (2025). *Programa de asistentes de español: Convocatoria 2025-2026*. <https://www.institutofrances.cl/programas-y-convocatorias/programa-de-asistentes-en-espanol/>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s.d.). *Organisation de l'école*. <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311>

UMCE. (s.d). *Pedagogía en Francés – UMCE*. <https://www.umce.cl/carreras/pedagogia-en-frances/>

UMCE. (2016). *Modelo Educativo*. https://umceold.umce.cl/images/raiz/direcciones/dir_gestion_des_personas/Modelo%20Educativo%20UMCE.pdf