



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Departamento de Francés

Le développement de la compétence plurilingue dans la formation des professeurs de français pour relever le défi de la diversité culturelle.

Memoria para optar al título de profesor de francés

Autor/es: Alexis Flores Hidalgo

Rafael Guerra Cortes

Macarena Silva Madariaga

Profesor Guía: Malcolm Álvarez Toro.

Santiago de Chile, Octubre 2020



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Departamento de Francés

Le développement de la compétence plurilingue dans la formation des professeurs de français pour relever le défi de la diversité culturelle.

Memoria para optar al título de profesor de francés

Autor/es: Alexis Flores Hidalgo

Rafael Guerra Cortes

Macarena Silva Madariaga

Profesor Guía: Malcolm Álvarez Toro

Santiago de Chile, Octubre 2020

Autorizado para

Sibumce Digital



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS –
DIRECCION DE INVESTIGACION

IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario: Le développement de la compétence plurilingue dans la formation des professeurs de français pour relever le défi de la diversité culturelle.

Fecha: 21 de Octubre 2020

Facultad: Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Departamento: Departamento de Francés

Carrera: Pedagogía en Francés

Título y/o grado: Profesor de Francés

Profesor guía/patrocinante: Malcolm Álvarez Toro

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Alexis Flores Hidalgo Rafael Guerra Cortes

Nombre/Firma Nombre/Firma

Macarena Silva Madariaga

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 21 de Octubre 20 20 Imprima más
de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

Table de matières

1.- Introduction

2.- Présentation du problème

3.- Justification

4.- Objectifs

4.1 Objectif général

4.2 Objectifs spécifiques

5.- Cadre Théorique

5.1 Théories de l'apprentissage de langues

5.1.1 Le constructivisme

5.1.2 Théorie du développement social

5.2 Diversité culturelle

5.2.1 L'interculturalité

5.2.2 Le plurilinguisme

5.2.3 Développement de la compétence plurilingue

5.2.4 Éveil aux langues

5.3 L'apprentissage du français au Chili

5.3.1 Formation de professeurs de français

5.3.2 L'approche par compétences

6.- Cadre Méthodologique

6.1 Le paradigme de la recherche

6.2 Outil de recherche

7.- Analyse

8.- Proposition méthodologique

9.- Conclusion

10.- Bibliographie

11.- Annexes

Résumé

La société chilienne est plongée dans un scénario d'échanges avec différentes cultures, valorisant la sienne et aussi celle des peuples autochtones, dans les rues vous pouvez entendre les différents accents et langues, et il est de voir de l'éducation, de prendre cette diversité et l'incorporer dans la salle de classe. Dans cette recherche, à travers une perspective plurilingue, le défi d'inclure des alternatives didactiques dans la formation des futurs enseignants de la carrière de pédagogie française est analysé.

1.- Introduction

Le contexte social et éducatif a radicalement changé au cours des dernières décennies en raison de divers facteurs, dont l'exode de la population étrangère vers territoire chilien, la valorisation des cultures présentes dans ce territoire, l'immédiateté de l'information, les interactions entre les différentes cultures, entre autres; ces facteurs entraînent des problèmes différents et ils se sont voués aux enseignants et au système éducatif de proposer des nouvelles idées pour mieux répondre à ces nouveaux défis.

De cette manière, il est nécessaire de mentionner que cette étude vise à proposer une approche qui permet le développement de compétences multilingues, et aussi de soutenir théoriquement les arguments qui valident l'intégration de cette perspective dans la formation à la fois des professeurs de français et d'autres spécialités.

Cette étude s'inscrit fortement dans la prise de conscience de l'importance de contextualiser les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères, secondes et / ou natives, et de la même manière la grande pertinence de la culture dans des processus tels que un point d'anclage authentique où s'appuyer pour développer les compétences liées à l'apprentissage, à sa maîtrise et à la promotion de ses différentes expressions culturelles.

Nous pensons que cette étude nous permettra de systématiser et de proposer des politiques de construction d'un monde plus juste, où les outils nécessaires pour apprécier la diversité culturelle et linguistique des autres peuples et cultures font partie des éléments constitutifs d'une nouvelle citoyenneté qui valorise la différence de l'autre comme richesse dans la construction de l'être.

Cependant, pour mener à bien cette tâche, une première disposition d'ouverture à la diversité est nécessaire car si nous voulons apprécier et apprendre de cultures différentes et parfois lointaines, nous devons pouvoir dialoguer et échanger avec elles afin que nos différences ne soient pas du tout forme des obstacles à la compréhension et au respect mutuels.

Dans le cadre de nos motivations en tant qu'enseignants pour faire avancer ce travail, ils concernent entre autres :

i) Décourager les préjugés

ii) Être une sorte de médiateur culturel où des expressions culturelles différentes ont lieu et où il n'existe aucune hiérarchie sur la manière dont elles sont liées

iii) Promouvoir la diversité culturelle en tant que valeur transversale

xd

iv) Donner les outils à nos étudiants pour qu'ils puissent se développer dans le monde d'aujourd'hui, dont les grandes métropoles sont multiculturelles, où les possibilités d'échanges internationaux sont assez présentes, où les sujets ne se développent pas seulement dans une seule culture de caractère immuable et isolée, mais se développent dans la coexistence d'expressions culturelles différentes, ce qui fait de ces sujets, individus interculturels, car ils sont capables de comprendre et d'apprendre à partir de différentes sources et expressions.

v) Fournir à nos étudiants des outils pour leur permettre de gérer leur autonomie et de s'impliquer dans le devenir local et/ou mondial.

2.- Présentation du problème

Depuis les années 90, la société est entrée dans un processus de mondialisation économique, soutenu par la génération et la gestion efficace des connaissances, ainsi que par l'organisation des marchés et de leurs composantes à l'échelle mondiale, que grâce aux avancées technologiques en communication, ils interagissent en permanences dans le réseau. De cette manière, l'accès à une grande quantité d'informations provenant de sources diverses est rendu possible, ce qui explique l'existence de nombreuses façons de percevoir le monde, formant ainsi une diversité qu'il faut valoriser à travers le rôle que joue l'éducation, la connaissance des langues étrangères et leur enseignement et apprentissage. (Castell, 1997).

Après la Seconde Guerre mondiale, le continent européen est usé sur le plan politique et économique, cependant, il a compris qu'il fallait montrer sa capacité à s'unir pour commencer à surmonter les obstacles idéologiques. Ainsi, dans le Traité de Londres 1949, les représentants des Etats ont fixé les paramètres de la création du Conseil de l'Europe, chargé de canaliser les projets des gouvernements en faveur de la paix. En ce sens, son privilège de travailler pour garantir les droits de l'homme, l'égalité des sexes, le respect de la diversité culturelle et l'éducation. Dans ce dernier aspect, la volonté politique d'améliorer le système éducatif des États membres peut déjà être appréciée, ce qui a eu un impact direct sur la définition des politiques linguistiques, notamment autour de la vision et de la systématisation des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. (Conseil de l'Europe, 2016).

En 2001, le Conseil de l'Europe a publié le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), afin de contribuer au développement de l'éducation autour des langues européennes, à la sauvegarde du patrimoine linguistique, à faciliter les échanges en Europe et à promouvoir l'installation d'une politique linguistique entre les États européens.

Pour le développement de ce travail, le CECRL met en place un travail articulé autour de quatre axes de réflexion, qui renvoient aux activités linguistiques, aux composantes de la compétence communicative et à l'approche méthodologique orientée vers l'action.

Cette structure autour de l'apprentissage des langues s'appuie sur une vision multilingue, qui vise à réaffirmer les langues européennes comme moyen de transmission de la

singularité culturelle des peuples, en plus de les promouvoir comme des outils permettant le développement de la société dans son ensemble.

« Au-delà de cela, l'approche multilingue met l'accent sur le fait qu'à mesure que l'expérience linguistique d'un individu se développe dans les contextes culturels d'une langue, de la langue familière à celle de l'ancienne société, ou par expérience directe), en général, et plus tard même les langues d'autres peuples (qu'elles soient apprises à l'école ou à l'université, ou par expérience directe), l'individu ne garde pas ces langues et cultures dans des compartiments mentaux strictement séparés, mais développe une compétence communicative à laquelle toutes les connaissances et expériences linguistiques contribuent et dans lesquelles les langues sont liées les unes aux autres et interagissent ». (Conseil de l'Europe, 2000 :5).

Cependant, et malgré les déclarations de défense de cette diversité de la part du CECRL lui-même, une sorte d'hégémonie de la langue anglaise s'est consolidée autour de ce qui fait référence à l'apprentissage des langues dans le monde. À l'heure actuelle, la langue anglaise occupe la première place en termes d'expansion d'utilisation.

L'apprentissage de cette langue est privilégié par rapport aux autres en raison de sa dimension pratique, qui contribue de manière significative à une communication efficace entre les marchés mondiaux, devenant sans aucun doute un outil important en faveur de l'augmentation de la productivité liée à la connaissance.

Concrètement, on peut affirmer que ce phénomène s'explique par le développement de la technologie dans les pays anglophones, où le rôle joué par des pays comme les États-Unis, d'une part dans le monde économique et scientifique, et d'autre part, est clairement mis en évidence. Un autre, dans les aspects quotidiens de la culture tels que la télévision, le cinéma, la littérature, la musique, etc. Bref, la langue anglaise s'est imposée comme un moyen de communication internationale. Cette situation a eu un impact important sur la conception du programme scolaire, où la langue anglaise est clairement positionnée comme une référence lorsqu'il s'agit de parler des langues étrangères à l'école.

Au Chili, son enseignement a été promu, devenant un aspect stratégique prioritaire dans l'agenda éducatif de certains gouvernements depuis les années 2000, marginalisant ainsi l'inclusion d'autres langues dans les programmes scolaires.

Les politiques linguistiques mises en œuvre au Chili se concentrent sur la préservation des langues maternelles et ne prévoient en aucun cas l'apprentissage de langues étrangères autres que l'anglais. L'enseignement de cette langue a été renforcé dans ce contexte, à partir de la mise en œuvre de politiques gouvernementales qui ont explicitement persévéré à faire du Chili un pays bilingue, à l'instar des pays nordiques et de l'Asie du Sud-Est.

Cette situation, comme déjà évoqué, a eu un impact direct sur le programme scolaire, laissant de côté l'enseignement d'autres langues comme le français, l'allemand, le portugais ou encore le mapudungun, ce qui contribuerait sans aucun doute au développement d'une société plus diversifiée et à l'enrichissement de notre propre culture.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, on peut affirmer qu'aujourd'hui il y a peu d'établissements qui forment des spécialistes d'autres langues étrangères que l'anglais, comme l'Université de Concepción (UDEC), l'Université de Santiago (USACH), et l'Université métropolitaine des sciences de l'éducation (UMCE).

La carrière pédagogique en français existe depuis la création de l'institut pédagogique, en 1879, il était en charge du professeur Rodolfo Lenz et il était destiné à couvrir les besoins du cursus du secondaire. La carrière suppose que dans le panorama actuel, l'enseignement de la langue et de la culture francophones a perdu sa prépondérance et son applicabilité à d'autres types de savoirs. Par conséquent, sa valeur est reconnue à partir de la diversité, visant à promouvoir un modèle humain et culturel ouvert à l'autre, tolérant et attaché à des identités diverses; de langue, de culture, de race, de religion, de sexe. (UMCE, 2016).

À tout ce qui précède s'ajoute la situation migratoire actuelle de notre pays, où non seulement des personnes sont arrivées de différents pays d'Amérique latine, mais aussi des Caraïbes, en particulier de Haïti, une situation qui nous a confrontés à une culture et une langue totalement inconnues de nous en tant que société. Cette réalité a complètement changé le scénario socio-éducatif actuel, face à divers défis autour de la langue, de la culture, de la tolérance et de la diversité, entre autres.

C'est contre ce nouveau panorama qu'en tant qu'enseignants d'une langue étrangère, nous pensons que nous pouvons, et devons contribuer à la construction des nouvelles politiques linguistiques au sein du système scolaire chilien, autour de l'apprentissage à travers multiculturalisme.

C'est à partir de cette conviction que tout au long de cette étude nous proposons une approche multilingue au sein de la formation initiale des professeurs de langues, plus précisément de français, afin de repenser le rôle que nous avons en tant qu'enseignants où nous enseignons non seulement un savoir spécifique, mais aussi que nous pouvons également, à partir de notre formation, assumer un rôle de premier plan dans la promotion de la diversité culturelle, et comment elle contribue au développement d'une société plus tolérante, inclusive et diversifiée.

3.- Justification

La présente étude se justifie par sa contribution à la formation initiale des professeurs de français, car elle fournit des informations importantes sur la perspective plurilingue et sa pertinence par rapport au nouveau plan d'études et au modèle éducatif de l'UMCE. Cette relation peut générer des apports pertinents au niveau théorique pour apporter des ajustements au curriculum de la formation des enseignants de français et d'autres langues qu'ils développent à l'université, tant au niveau des carrières qu'au niveau de la formation en langues proposée par l'institution à travers l'unité de langue seconde.

Du point de vue du système scolaire, nous proposerons des alternatives pour la résolution des problèmes présentes dans le panorama socio-éducatif actuel concernant l'inclusion et la valorisation de la diversité culturelle.

Tout au long du travail, il se rendra compte de la nécessité de définir des politiques publiques ayant une approche multiculturelle et plurilingue, ce qui permettrait, au niveau de société, de comprendre l'importance de l'apprentissage des différentes langues dans le développement cognitif des élèves.

4.- Objectifs

4.1 Objectif général

Intégrer la perspective plurilingue pour relever le défi de la diversité culturelle dans la formation des professeurs de français.

4.2 Objectifs spécifiques

- 1.- Déterminer comment la formation de professeurs de français aborde la diversité culturelle.
- 2.- Mettre en évidence le développement de la compétence plurilingue comme élément pertinent du programme de formation initiale des professeurs de français.
- 3.- Concevoir une proposition basée sur la perspective plurilingue pour relever le défi de la diversité culturelle dans la formation des professeurs de français.

5.- Cadre Théorique

5.1 Théorie de l'apprentissage de langues

5.1.1 Le constructivisme

Le constructivisme est une des théories plus influentes dans les champs de la pédagogie et la psychologie, cette théorie repose sur les idées de JEAN Piaget a propos du développement cognitif et les fonctions élémentaires qui agissent dans ce processus.

Cette théorie exprime que le développement cognitif est un processus dans lequel les schéma de pensée sont dressés a partir des schémas de l'enfance qui sont aussi en reconstruction perpétuelle ; disons l'apprentissage c'est une réorganisation des structures cognitives existants dans tout moment.

Selon Piaget l'apprentissage se développe à travers divers étapes tantôt mentales, tantôt physiques. De cette façon, l'auteur établit une relation entre l'intelligence et la capacité cognitive, par rapport au milieu social et physique (*PIAGET, Jean « Psychologie de l'enfant », 1969*).

À partir des études de Marta Manterola sur le processus d'apprentissage décrit par Piaget, celui-ci se développe, en considérant des capacités déterminées par des facteurs génétiques, à travers deux procédures : l'assimilation et l'accommodation, ces deux procédures se développent devant différents stimulus. D'un côté, l'assimilation correspond à l'incorporation de nouvelles expériences aux structures déjà existantes. D'un autre côté, l'accommodation c'est la modification des structures existantes grâce à des nouvelles expériences (*MANTEROLA, Marta, « Psicología Educativa, Conexiones con la Sala de Clases » 2003*).

Pour le développement des éléments décrits au-dessus, l'étape où se trouve l'individu est déterminante. Piaget (*psychologie de l'enfant, 1969*) a distingué 4 stades d'intelligence :

Stade d'Intelligence	Période	Habilités
Sensori-motrice	0-2 ans	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercices reflexes ▪ Premières habitudes ▪ Coordination vision-préhension ▪ Coordination de schèmes secondaires et application de situations nouvelles. ▪ L'enfant représente le monde à travers des images et symboles mentales.
Pré-opératoires	2-7 ans	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonction symbolique et intériorisation des schèmes d'action en représentation ▪ Représentation soit sur une assimilation à l'action propre, soit des configurations statiques. ▪ Régulation représentatives articulées.

Opérations concrètes	7- 11 ans	<ul style="list-style-type: none"> ▪Opérations simples ▪Opérations complexes ▪Concept de réversibilité
Opérations formelles	12- 15 ans	<ul style="list-style-type: none"> ▪Préparation des opérations formelles ▪Décentration de moi

(1) Tableau construit à partir du document de Marcelo Albornoz « l'apprentissage selon Piaget »

Pour compléter, il existe une continuité fonctionnelle dans le développement de l'intelligence, c'est-à-dire qu'ils existent des liens entre l'intelligence sensori-motrice et la pensée conceptuelle, et par conséquent il y a un progrès intellectuel grâce aux deux mécanismes opposés et complémentaires déjà décrits: l'assimilation et l'accommodation (*Jean PIAGET. « La formation du symbole chez l'enfant », Paris, 1989*). C'est pourquoi qu'on peut dire que l'adaptation à l'environnement constitue l'équilibre entre assimilation et accommodation, la régulation entre l'individu et le milieu, étant donné que, selon Piaget, « les aspects affectifs, sociales et cognitifs sont inséparables », (*PIAGET, Jean, « Psychologie de l'enfant », Opérations concrètes de la pensée, 1969*).

5.1.2 Théorie du développement social

Cette théorie a été développée par Lev Vigotsky et principalement met en évidence que la socialisation va affecter le processus d'apprentissage chez un individu. La vie matérielle de l'homme est médiatisée par des outils et de la même façon, son activité psychologique est médiatisée pour quelques liens produit de l'interaction sociale, de ceux le plus important est le langage.(Vigotsky, Pensée et langage).

Vygotsky pense que le rapport du sujet à l'environnement est médiatisé par le groupe social auquel le sujet appartient. (Schneuwly, Bernard. 1985)

Selon l'analyse de Vygotsky par rapport aux expériences étudiées pour Piaget, les enfants possèdent une pensée autiste et cela va évoluer vers la pensée réaliste sous la pression sociale (Vygotsky, L. 1943); cela indiquera les rapports qui existent entre les échanges sociaux et le développement de la langue.

Pour mieux comprendre cette théorie, nous exposerons quelques égards

1. Les réflexions de Vygotski sont autour de "*Les fonctions psychiques supérieures*", cela propose que l'individu ait des systèmes psychiques hautement intégrés, lesquels se développent à partir des fonctions naturelles ou culturelles déjà existantes. Dans l'œuvre de Vygotsky, il détache, la mémoire logique, l'attention volontaire et la pensée verbale.

Les systèmes cognitifs complexes sont développés du résultat du *développement historique de la société*, par conséquent, cela va influencer dans le contexte de l'éducation et d l'enseignement. Les sociétés possèdent une série de pratiques, de techniques et d'instruments qui servent à développer des systèmes psychiques collectifs. Nous ne pouvons pas aborder le développement de l'enfant comme un processus autonome intérieur se déroulant entre le sujet et l'environnement, Vygotsky propose que le rapport entre le sujet et l'environnement soit médiatisé par le groupe social auquel le sujet appartient

2. Selon l'auteur, les systèmes cognitifs sont développés *de l'extérieur vers l'intérieur*, c'est à dire, un contrôle par de signes extérieurs vers un contrôle intérieur automatisé, chaque

individu a la possibilité d'agir sur l'autre et celle de l'autre d'agir sur lui-même, cela va transformer sa propre activité.

3. La structure des systèmes cognitifs complexes trouve sa genèse dans les échanges sociaux, cependant, ces échanges ne sont pas médiatisés directement, il faut employer des outils qui vont faire des médiateurs entre l'individu et la nature. On peut nommer ces outils comme un système de signes sociaux, tels systèmes sont le résultat des expériences des générations précédentes qui se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. *On peut dire que l'activité ne se déroule pas entre deux pôles, homme et nature, mais entre trois: homme - outils - nature.* (Scheneuwly, 1985). Selon Vygotsky, la même structure va se trouver au niveau du fonctionnement psychique de l'homme.

4. D'après Vygotsky, l'apprentissage se développe dans la *zone proximale de développement*, celle-là décrit l'espace ou zone dans laquelle l'individu peut réaliser des nouveaux apprentissages avec l'aide extérieure (adultes, enseignants, autres enfants.); l'acquisition des nouvelles compétences seront médiatisés pour les relations sociales. En résumé, *de nouveaux systèmes de signes et de nouvelles formes de rapports interpsychiques sont les bases de constructions de nouvelles fonctions psychiques* (Scheneuwly, B. 1985)

On peut la définir comme la distance réel entre le niveau de développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème de façon indépendant, et le niveau potentiel, déterminé par la résolution d'un problème sous la direction d'un adulte ou le partenariat d'un autre camarade plus accompli.

En prenant la théorie de Vygotsky, nous pouvons considérer l'école comme l'espace où l'enfant obtiendra des vastes échanges sociales, nous pourrons utiliser cet espace à fin de favoriser la découverte et l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues.

Pour Vygotsky, d'après la description de Marta Manterola, l'individu est conçu comme un être social, c'est pour cela qu'il envisage l'apprentissage comme un produit de l'interaction sociale et culturelle. L'auteur postule que la pensée et le langage des enfants constituent des fonctions qui commencent de façon séparée, étant donné qu'ils ont racines génétiques différentes. Ces racines vont se connecter tout au long des années préscolaires, au fur et à mesure que les apprenants essayent à utiliser le langage comme moyen pour développer la

pensée, c'est ainsi que Vigotsky considère le langage comme un outil fondamental de l'apprentissage.

De la même manière, il présente que l'intelligence se développe grâce à des outils psychologiques qu'on peut trouver dans l'environnement, à travers lesquelles l'apprenant peut intérioriser les apprentissages en provoquant activités mentales progressivement complexes. D'après lui, l'internalisation est conçue comme « la reconstruction interne d'une tâche externe » (VIGOTSKY, Lev « la méthode d'investigation réflexologique et psychologique », 1984. Cité par Manterola, Marta, *Psicología educativa, conexiones con la sala de clases* » pág. 154.), (*VIGOTSKY, Lev, « Pensamiento y lenguaje », Buenos Aires, 1995*).

L'auteur fait la distinction entre deux niveaux de développement cognitif : à travers la zone de développement proximal qui constitue la distance entre le niveau réel de développement. Ce déterminé par la capacité à résoudre indépendamment un problème ; et le niveau de développement potentiel, lequel est déterminé à travers la résolution d'un problème sous la guide d'un adulte ou en collaboration avec un copain plus capable (*MANTEROLA, Marta, « Psicología educativa, conexiones con la sala de clases, pag. 153*).

À partir des études faites par Vigotsky, on considère que « la disposition des enfants pour apprendre dépend plutôt des connaissances préalables que du mûrissement des structures cognitives ».

5.2 Diversité culturelle

Dans la présente section on analysera le sujet de la diversité culturelle et ses liens avec l'enseignement d'une langue étrangère à l'éducation nationale chilienne.

Le concept de diversité culturelle a différentes interprétations que nous pouvons constater dans la réflexion “toute tentative d'écrire un résumé de l'histoire du débat de la diversité culturelle ne peut pas commencer sans la reconnaissance de l'existence de plusieurs définitions du terme” (Obuljen 2006). Donc ces interprétations occupent un lieu essentiel dans les débats sociaux qui ont pour fondement de reconnaître et de légitimer les expressions et la

coexistence entre les diverses cultures dans un contexte géographique donnée. À son tour, cette multiplicité d'expressions culturelles englobe des identités, des savoirs, des contextes, des façons de faire et de voir les choses ; raison pour laquelle, la diversité culturelle se manifeste à travers différentes variables telles que l'ethnicité, linguistique, religieuse, sociale, économique et historique. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un terme qui englobe de multiples éléments qui se transmettent à l'intérieur et entre les groupes et les sociétés et que nous pouvons condenser comme une diversité d'expressions culturelles qui se produisent dans un contexte géographique qu'ils doivent développer par la participation et la communication pour contribuer ainsi à l'idée de nation. C'est la raison pour laquelle nous pouvons affirmer que lorsque nous parlons de diversité culturelle, nous faisons référence à l'ensemble des stratégies, normes et valeurs que les différents êtres humains ont pu développer pour vivre en groupe et s'adapter au fil du temps à différents environnements et contextes. Ces valeurs, normes et stratégies sont devenues des coutumes et sont partagées au sein du groupe en les faisant perdurer de génération en génération dans des processus dynamiques de construction et de reconstruction.

Aujourd'hui, la diversité culturelle, le multiculturalisme et l'interculturelle ont fait l'objet de nombreuses études et interprétations de la part des politiques sociales, des institutions juridiques mondiales ainsi que des disciplines scientifiques et humanistes (anthropologique, sociologique); cependant, c'est dans le domaine de l'éducation que s'est concrétisée dans la pratique réelle la coexistence et la formation de citoyens axés sur le discours et la méthodologie interculturelle. À partir de travaux théoriques à ce sujet qui ont pour base la pratique pédagogique et la coexistence éducative des communautés scolaires contemporaines où différents groupes sociaux avec des asymétries ethniques et identitaires différentes interagissent dans leur formation, en tant que sujets, pour se développer dans une société avec les mêmes droits et égalité. Tout ce processus est nuancé et conditionné par des phénomènes historiques et socio-économiques qui ont pour conséquences la mobilité des personnes vers d'autres parties du monde pour différentes raisons (mondialisation ou instabilité sociale). Telles conséquences sociales engendrent des phénomènes tels que l'arrivée de vénézuéliens, colombiens, péruviens, haïtiens ont provoqué, donc, que cette diversité devient plus complexe ce qui crée des défis incontournables pour le système éducatif puisqu'ils dynamisent tout l'éventail des normes, formes et contenu de l'éducation chilienne et

donc à la société entière. La diversité culturelle émerge dans un système éducatif homogène dans sa structure scolaire et à la fois diversifié dans son origine sociale et économique qui, au cours des dernières années, tente d'établir une certaine égalité et équité par des politiques éducatives et de de vie scolaire. Toutefois, le problème réside dans le fait que les établissements municipaux et subventionnés du système éducatif chilien sont à la hauteur des circonstances pédagogiques dont souffre leur communauté scolaire respective.

Au début du nouvel siècle on observe une transition sociale, culturelle et politique que souligne un procès de rupture par rapport à l'hégémonie culturelle établie dans la région. L'exode des habitants des plusieurs régions et la mise en valeur des cultures autochtones a questionné les politiques publiques par rapport au sujet de l'interculturalité, et aussi a mis en relief les défis qui doivent faire face les systèmes éducatifs depuis les autorités jusqu'au le corps enseignant afin de surmonter la convergence culturelle et favoriser les échanges entre tous les acteurs de la communauté éducative.

En suivant le fil théorique, on va réfléchir sur le terme appelé multiculturalisme, mais il faut privilégier le concept de multiculturalisme, qui *“est utilisé pour décrire des sociétés où coexistent des groupes de différentes cultures”* (Olivé, 2004) C'est-à-dire qu'il est utilisé pour désigner la coexistence de plusieurs cultures (ethniques ou religieuses) au sein d'une même société. Ces groupes humains de différentes ethnies ou cultures coexistent simultanément dans une zone géographique déterminée.

Or, le terme multiculturalisme *“exprime un concept qui se réfère à des modèles de société qui servent de guide pour établir ou modifier des relations sociales, pour concevoir et justifier des politiques publiques. Le concept de multiculturalisme possède un sens normatif”* (Olivé, Multiculturalisme et interculturel, 2004). La dynamique complexe de l'identité culturelle des groupes humains qui se traduisent par le pluralisme culturel s'inscrit dans le multiculturalisme à partir de la constatation de cette diversité comme fait social qui n'a qu'un sens descriptif au contraire le multiculturalisme est lorsqu'ils deviennent un sens normatif dans lequel ils façonnent et soutiennent la politique publique de reconnaissance culturelle comme projet de réglementation des coexistences entre culturelles. C'est pourquoi le

multiculturalisme fait référence à un modèle d'organisation sociale qui affirme la possibilité de coexister harmonieusement en société entre les groupes ou communautés ethniques, qu'ils soient culturels, religieux ou linguistiques différentes. Le multiculturalisme valorise donc positivement la diversité socioculturelle et a pour fondement qu'aucun groupe ne doit perdre sa culture ou son identité propre dans le processus d'intégration.

C'est pourquoi, lorsqu'on parle de multiculturalisme, nous parlons de la reconnaissance de la diversité et parallèlement des droits de chaque groupe ethnique, étranger ou autochtone, qui vivent simultanément dans un lieu géographique spécifique. Cet acte de reconnaissance de l'autre se traduit par des initiatives politiques qui sont le point de départ où se reflètent les différences entre les communautés et les groupes sociaux, c'est-à-dire la première étape, toutefois, une telle visualisation de groupes minoritaires et majoritaires n'engendre pas le caractère dynamique nécessaire à l'équité et du respect mutuel au sein des différences humaines et de la diversité culturelle.

Alors, la multiculturalité *“trouve ses origines dans les pays occidentaux tu aimes que tout un descriptif et se réfère à la multiplicité des cultures d'une société”*. (Walsh, Interculturalité, Connaissances et décolonisation, 2006) La multiculturalité concentre son analyse sur l'altérité comme méthode d'affronter la diversité, c'est-à-dire la tolérance de l'autre comme axe principal.

Ses fondements théoriques s'insèrent dans les fondements de l'État libéral et, d'un point de vue politique et économique, elle considère la diversité comme une coexistence hétérogène fondée sur l'hypothèse que les relations entre groupes sont symétriques et égalitaires, cependant, cette logique de percevoir et d'aborder le phénomène conduit à ignorer l'existence d'inégalités sociales autour du dialogue des cultures. En d'autres termes, il nie le conflit qui existe dans la réalité uniquement en visualisant la situation de manière descriptive et, d'autre part, le multiculturalisme se distingue comme la dimension normative qui concerne la régulation de la diversité culturelle. Traitement adéquat de la représentation des groupes ethniques et des identités culturelles au moyen d'une série de politiques de reconnaissance visant à surmonter la simple tolérance et la simple visualisation conventionnelle des

différences culturelles au moyen d'un modèle normatif juridique qui assure la conservation de multiples cultures et identités comme reconnaissance explicite.

Contexte historique de l'Approche Multiculturelle

À partir de la deuxième moitié du XX siècle, un phénomène appelé multiculturalisme apparaît, principalement dans des pays comme le Canada et les États-Unis. Le multiculturalisme est issu historiquement, dans son aspect politique, de la diversité culturelle des États-Unis. Au début des années 1960, il se distinguait par le fait qu'il répondait à un certain nombre de demandes émanant de groupes minoritaires. Cette position résulte d'une réaction aux effets négatifs du processus d'intégration par assimilation qui déclenche une homogénéisation culturelle reproduite par des institutions qui produisent des politiques et des schémas de pensée, comportements et stéréotypes qui ont pour conséquence l'exclusion et la discrimination dans les relations entre groupes culturels au niveau collectif et individuel, produits de processus historiques (colonie, impérialisme, modernité) soutenue par une vision ethnocentrique de l'humanité. Un exemple de ce que nous avons exprimé sont les suivantes paroles *"Le sous-développement a donc commencé le 20 janvier 1949. Ce jour-là, deux milliards de personnes sont devenues sous-développées. En réalité, ils ont cessé d'être ce qu'ils étaient, dans toute leur diversité et sont devenus un miroir inversé de la réalité des autres, un miroir qui les méprise et les envoie au bout de la queue, un miroir qui réduit la définition de leur identité, celle d'une majorité hétérogène et diverse, aux termes d'une petite minorité homogène"* (Esteva, 1996).

En d'autres termes, malgré les avancées législatives en matière de reconnaissance des droits de l'homme de caractère pluriculturel, le lien entre les élites métisses-blanches et la minorité autochtone ou socioéconomique marginalisée persiste encore. Il se caractérise et représente par une relation paternaliste, supplantant les voix de la diversité et perpétuant une interprétation hégémonique des rapports de pouvoir entre groupes culturels qui, dans le cas de l'Amérique latine, la modernité en tant que processus a laissé son patrimoine, à partir d'une série d'héritages coloniaux tels que le racisme, l'eurocentrisme et l'occidentalisation des styles de vie.

A propos de l'affirmation que le *“multiculturalisme est une domination d'origine libérale, qui implique et favorise une domination”* (Beuchot, 2005). Classée comme une coexistence hybride qui part du principe que les relations entre les différentes cultures sont symétriques et égalitaires, elle nie donc les conflits qui existent socialement, masquant l'inégalité générée historiquement. C'est-à-dire, d'un point de vue critique sur le multiculturalisme qui pose une équivalence entre les cultures qui prétend respecter l'identité de l'autre, mais à une distance qui lui permet de maintenir sa position universelle privilégiée parce que le multiculturalisme au niveau politique assume la diversité comme diversité de groupes minoritaires par rapport aux groupes de pouvoir au sein des états post-modernes.

Historiquement, le multiculturalisme a été appliqué de diverses manières en Amérique du Nord, du Centre et du Sud, du fait de son origine anglo-saxonne, le phénomène s'est développé avec d'autres rythmes et revers qui marquent le cadre de la diversité culturelle, en apportant d'autres nuances. Paradigme est le cas du Canada, où l'État fédéral a ratifié l'Acte canadien sur le multiculturalisme et le bilinguisme en 1971.

Toutefois, l'Acte a été incorporé dans la Constitution nationale en 1982. Où il est établi que le gouvernement du Canada reconnaît la diversité comme une caractéristique fondamentale de sa société, fondée sur l'origine ethnique ou nationale, la couleur et la religion, raison pour laquelle la loi canadienne sur le multiculturalisme a été créée en tant que moyen de préserver et d'améliorer le patrimoine multiculturel du Canada tout en aidant la population à parvenir l'égalité économique, politique et sociale. Le Canada, avec une population composée principalement de migrations successives, est souvent cité et cité comme exemple, au moins comparativement, d'un pays multiculturel. Sa gestion de la diversité liée à la population originaire et en particulier à la population immigrée se distingue par l'existence de services pour leur installation et leur intégration, ainsi qu'une éducation orientée vers la recherche d'une telle intégration (Constitution, 1982).

Considérant tous les aspects décrits ci-dessus, les professionnels de l'éducation et les centres d'enseignement doivent assumer sa condition d'espaces multiculturelles et s'ouvrir vers l'interculturalité. Pour cela, il faut former aux enseignants, les inviter à réfléchir sur les

préjugés linguistiques ethniques, et aussi favoriser des comportements positifs vers la diversité (Martín, Luisa et Al. 2000).

Par rapport au Chili, comme nous l'avons déjà indiqué, on observe de plus en plus l'arrivée des nouveaux habitants originaires d'autres cultures, lesquels vont favoriser un changement dans le paradigme éducatif; pour mieux comprendre, on donnera une brève description à propos de la diversité culturelle dans le système éducatif chilien.

Le système éducatif par rapport à la diversité culturelle:

Alors qu'en Europe, le discours sur l'interculturalité était directement liée aux programmes d'éducation alternative pour les migrants des anciennes colonies; en Amérique latine, l'éducation interculturelle apparaît au cours de la dernière décennie du XXe siècle comme un discours post-indigéniste et comme un moyen de redéfinir les relations entre les États-nations postcoloniaux et les peuples autochtones par des programmes éducatifs parallèles, (Gunther, 2017). En d'autres termes, en Amérique latine, le discours et la pratique de l'interculturalité est apparu comme une exigence des programmes d'éducation bilingue des peuples originaires du continent. Ainsi, la notion d'inclusion devient transcendante à tel point que parler d'éducation inclusive reste encore confus. Certains théoriciens la considèrent comme une modalité de traitement des élèves handicapés dans le cadre général de l'éducation ou du contexte éducatif. Toutefois, à l'échelle mondiale, le terme est plus largement perçu comme une réforme qui accueille et soutient la diversité parmi tous les élèves. Pour notre travail académique, nous nous baserons, selon la définition de l'Unesco "*éducation inclusive peut être conçue comme un processus permettant d'aborder et de répondre à la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, les activités culturelles et communautaires et la réduction de l'exclusion à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif*" (Unesco, 2005).

C'est ainsi que l'on peut déduire que l'un des objectifs du respect de la diversité culturelle est de contribuer à éliminer l'exclusion sociale résultant des attitudes et des réponses à la diversité raciale, à la classe sociale, à l'ethnicité, la religion, le sexe ou toute autre

distinction humaine. Comme l'indiquent certains auteurs “ *l'éducation inclusive peut être comprise comme un droit naturel des personnes qui visent leur développement intégral en éliminant les obstacles à l'apprentissage ainsi que tout type de discrimination et d'exclusion, répondant à leurs besoins individuels, culturels et sociaux et encourageant l'amélioration des écoles* ” (Iñiguez, 2010).

C'est pourquoi, nous croyons que l'éducation à partir d'une approche interculturelle reconnaît la différence comme une valeur à laquelle chaque étudiant peut participer sur un pied d'égalité, en reconnaissant les particularités individuelles, en se construisant sur la base de la participation et des accords de tous les acteurs éducatifs qui y convergent, en surmontant les obstacles qui surgissent dans le processus de la coexistence scolaire.

Donc, il est essentiel de mener un travail de sensibilisation et de diffusion auprès de l'ensemble de la communauté éducative en vue de la consolidation d'une communauté, conformément à ce que Booth et Ainscow ont exprimé dans l'index pour l'inclusion, d'ailleurs, il faut établir des valeurs inclusives suffisamment solides pour soutenir l'élaboration de politiques et de pratiques inclusives ultérieures, à travers développement des compétences interculturelles nécessaires chez les enseignants et les étudiants.

D'accord avec le Ministerio de Desarrollo Social (cité par MINEDUC. 2018), depuis l'année 2013 à 2015, la population étrangère au Chili a augmenté plus de 31% avec l'arrivée des habitants de plusieurs lieux du monde, principalement de l'Amérique Latine et Caraïbes; parmi cette population, on trouve des enfants et adolescents en âge scolaire, même des adultes qui veut continuer ses études dans le pays. Selon le ministère de l'enseignement chilien, le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans le système scolaire publique a augmenté de 0,9% à 3,5% l'année 2017. À la lumière de cela, les établissements d'enseignement ont eu le défi de s'actualiser front au processus d'immigration vers le Chili, graduellement, ils ont dû accueillir de plus en plus des élèves de plusieurs sources et cultures tant dehors le territoire chilien et ces qui sont à l'intérieur, cependant, les politiques d'immigration par rapport à l'enseignement ont accueilli de façon effective ces nouveaux acteurs?

L'état chilien a dû prendre des mesures, et l'année 2015, on développe et distribue la consigne "*Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria*" (Directives et instructions pour la Politique Nationale Migratoire), dans lequel, on dispose que l'état devra appliquer les critères de droits humains consacrés dans les outils internationaux ratifiés pour le Chili, et on demande au Ministère de l'éducation national de veiller pour la garantie, accès, séjour et progrès des enfants et adolescents de familles migrants, en égalité des conditions sans faire distinction parmi sa nationalité, source ou situation migratoire (MINEDUC. 2018).

Cette déclaration nous conduit à repenser la diversité non depuis la "différence", C'est-à-dire, que les communautés scolaires ne parlent pas de "différences culturelles" avec l'objectif de classer et de hiérarchiser les personnes indirectement, mais l'idée est d'appliquer la diversité culturelle, en tenant compte les contributions ethniques, linguistiques et sociales.

Selon quelques recherches, c'est possible penser que les consignes concernant au comment travailler avec les apprenants provenant des différents pays émanées du ministère soient insuffisant, donc dans la praxis, selon Castillo et AL (cité par Beniscelli et AL. 2019) les enseignants et les proviseurs "*ont réagi de façon intuitive*", en essayant des idées et innovations que leurs semblent les plus appropriées à partir du bon sens et sur la base de ses propres élaborations (Beniscelli, Riedemann et Stang, 2019).

À cet égard, c'est impératif, afin de mieux comprendre les problématiques liées au sujet, que le corps enseignant s'ouvre et familiarise avec des concepts comment multiculturalité, interculturalité et inclusion.

Si on parle d'hétérogénéité dans les espaces éducatifs, selon Alsina (cité par Beniscelli et AL. 2019), on parlera aussi des espaces multiculturels, et cela évoque la coexistence des différentes nationalités, ethnies, religions ou langues dans un espace partagé, soit réel ou virtuel; cependant, il faut clarifier entre le sujet de la multiculturalité et le multiculturalisme, le premier reconnaît ou décrit une situation (la convivialité de plusieurs cultures en égalité de droits) et le deuxième s'agit d'une idéologie ou orientation qui demande la reconnaissance des différences identitaires (Bolivar, cité par Beniscelli et AL. 2019), ou l'ensemble de mouvements, associations, communautés et institutions qui convergent dans la revendication

de la valeur de la différence ethnique ou culturel, ainsi la lutte vers la pluralisation des sociétés qui accueillent ces communautés et mouvements (Dietz, cité par Beniscelli et AL. 2019).

Selon quelques auteurs, l'interculturalité évoque un modèle socio-éducatif que, sur la base d'une situation de coexistence multiculturel, c'est à dire, de diversité ethnique et culturel au sein de l'école, on se dirige à la recherche de la convivialité et interaction social entre les divers membres et les plusieurs communautés qu'y cohabitent. Au contraire du multiculturalisme, les modèles interculturels essaient d'encourager le dialogue, les liens de communication et les relations entre tous les membres qui composent la société, quelque soit le groupe culturel ou ethnique auquel appartiennent, tant qu'entre eux connaissent, reconnaissent et valorisent les différences comme un élément positif et enrichissant (Martín et AL, 2003).

Bien entendu, l'école qui s'ouvre vers l'interculturalité visera vers l'inclusion de ces nouveaux acteurs, en citant l'UNESCO, ce sujet on peut le définir comme « *le processus d'identification et de réponse à la diversité des besoins de tous les élèves grâce à une participation accrue à l'apprentissage, aux cultures et aux communautés, et à la réduction de l'exclusion dans l'éducation. Cela implique des changements et des modifications dans le contenu, les approches, les structures et les stratégies, avec une vision commune qui inclut tous les enfants de la tranche d'âge appropriée et la conviction qu'il est de la responsabilité du système régulier d'éduquer tous les enfants. Il est basé sur le principe que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des capacités et des besoins d'apprentissage différents et ce devraient être les systèmes éducatifs qui sont conçus et les programmes éducatifs mis en œuvre, en tenant compte de la grande diversité de ces caractéristiques. et besoins. C'est une méthode de réflexion sur la manière de transformer les systèmes éducatifs afin qu'ils répondent à la diversité des élèves* (Inclusión Educativa. 2006).

En connaissance des concepts traités ci-dessus, on peut observer les plusieurs cultures et langues qui coexistent dans l'environnement national, ce qui nous amènera à reconnaître l'importance d'adresser l'enseignement dehors une logique assimilationniste et avouer le multilinguisme existent dans l'environnement nationale et étrangère, en respectant non

seulement les divers cultures, mais aussi la diversité de langues qui interagissent, et cela nous fait ressentir le besoin de nouer des orientations vers le développement d'une compétence plurilingue, lequel vise la faculté d'employer les langues à titre communicatifs et de participer au sein d'une relation interculturel par laquelle un individu maîtrise (avec des degrés divers) plusieurs langues et a de l'expérience de différentes cultures; cela n'est pas le chevauchement ou juxtaposition de compétences différenciées, plutôt l'existence d'une compétence complexe et notamment composée que l'utilisateur peut utiliser. (Instituto Cervantes, 2002)

À notre avis, on peut prendre ce scénario multiculturel et l'employer pour développer les compétences interculturels, en assumant ce cadre multiculturel, les interactions donnés dans les cours seront toujours entre deux ou plusieurs cultures à la fois, et cela défie aux enseignants à l'ouverture à l'esprit vers la pluriculturalité, en reconnaissant les plusieurs identités et langues qui coexistent dans un même territoire et dehors. Le but c'est de former des locuteurs qui puissent se débrouiller dans des plusieurs situations en utilisant des différents langues ou bien dit former des locuteurs plurilingues; à cette fin, il est indispensable faire connaissance de la compétence plurilingue, dont, selon Coste, prévoit que les langues ne s'accumulent pas en compartiments séparés et de façon hétérogène, sinon qu'il existe une interdépendance complexe en interagissant entre eux (Coste, 2010)

5.2.1 L'interculturalité

Premièrement il convient de noter que c'est un concept clé pour orienter nos idées sur l'éducation plurilingue.

Pour parler de l'interculturalité il faut premièrement relier le concept "culture" afin d'élaborer une idée globale sur le terme Interculturel. Pour cela, on va définir culture depuis une perspective historique, économique, technologique, politique et sociale du monde dans lequel nous vivons. C'est la raison par laquelle nous entendons le concept de culture comme l'ensemble des caractéristiques spirituelles et matérielles, intellectuelles et affectives qui caractérisent une société ou un groupe social qui comprend, en plus les lettres et les arts, les modes de vie, les traditions, système de valeurs et de croyances (UNESCO, 2002).

C'est pourquoi, lorsque nous parlons de culture, nous parlons de connaissances partagées qui se traduisent par des comportements et des créations de toutes types qui peuvent devenir artistiques, architecturale, création d'outils ou d'objets qui définissent un groupe social et le distinguent donc d'autres groupes dans un contexte historique et géographique donné. Or, étant claire l'élément culturel inhérent à toute société, le concept interculturel apparaît comme le dialogue avec ce qui est différent, différence et divergence qui fournit une compréhension systématique des divers groupes et peuples qui sont constamment en rapport dans les différents contextes géopolitiques.

D'après la définition de l'interculturel selon l'UNESCO, *“Elle concerne la présence et l'interaction équitable de diverses cultures et la possibilité de générer des expressions culturelles partagées, par le dialogue et le respect mutuel”*.(Unesco 2005 Article 4.8 de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.)

Une autre définition claire et précise de la notion interculturelle qui se rapporte à ce qui précède est celle de Soriano qui définit l'interculturelle comme *“une nouvelle conception des relations entre les cultures, qui conduit à une coexistence culturelle sur un plan d'égalité”* (López Martínez, 2006) (pag.93). Qu'est-ce que ça veut dire ? Que ce processus est fondé sur le respect égal de chaque individu, en faisant du respect et de la solidarité des éléments indispensables à l'échange des cultures, en d'autres termes, le respect mutuel en tant que principe fondamental et solidarité comme base de toute différence culturelle. Ce sont les piliers qui permettent la tolérance et la pluralité des identités qui se traduisent finalement par la capacité de s'identifier à l'autre, générant une sorte d'empathie culturelle dans tous les domaines des relations interpersonnelles.

Historiquement, l'interculturalisme est né dans les années 90, principalement en Amérique latine, sur la base de la recherche de la reconnaissance culturelle et politique des peuples originaires de la région. Par ailleurs, en Europe, l'approche interculturelle émerge dans les années 1970 (Frías, cedille.webs.ull.es, 2014). Ce phénomène a eu comme caractéristique principale les flux d'immigrants, reflet de ce que l'on appelle les politiques d'intégration autour de la diversité culturelle existante. En Amérique latine, l'interculturalisme a été conçu comme

une nouvelle attention à la diversité ethnique culturelle, une attention qui part de la reconnaissance juridique et de la nécessité croissante de promouvoir des relations authentiques entre différents groupes culturels, s'attaquant à la discrimination, au racisme et à l'exclusion. Dans le but d'éduquer des citoyens conscients des différences et capables de travailler collectivement à la croissance et à l'édification d'une société juste, équitable, égalitaire et pluraliste.

Pour ce qui précède, la compétence interculturelle s'est développée dans le cadre des politiques éducatives de divers pays, dont le Chili, en effet, l'interculturalité représente le processus naturel de communication et d'interaction entre les personnes, les groupes, les communautés et leurs identités culturelles respectives. Ce qui cherche, à qu'aucune idée ou action d'un individu ou d'un groupe culturel ne soit au-dessus de celle d'une autre, ce qui permet de faciliter des interactions inclusives et une coexistence saine.

C'est pourquoi il est essentiel de développer des politiques linguistiques dans le cadre de l'interculturalité, car comme l'a déclaré le Conseil de l'Europe sur son site internet, *“ Toute langue est porteur et vecteur de culture. la prise en compte de la dimension culturelle des langues présentes et enseignée à l'école constitue une dimension fondamentale- et particulièrement délicate- de l'éducation plurilingue et interculturelle ”*

Selon Beacco (Beacco, 2013), les objectifs de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères doivent être fixés sur les critères suivantes:

- *l'apprentissage des langues étrangères est une expérience physique et émotive directe et forte de l'altérité, puisqu'on s'y incorpore des sons et des mots extérieurs à soi ;*
- *à l'inverse, pourrait-on dire, c'est un lieu de contact important avec des sociétés contemporaines autres, qui a comme caractéristique ordinaire de ne pas présenter a priori d'enjeu personnel particulièrement marqué pour les apprenants, car il s'effectue dans le cadre d'un enseignement scolaire : c'est une matière comme une autre, avec ses méthodes de travail, ses notes... Mais cela n'empêche pas l'apprentissage des langues de représenter un lieu d'investissement personnel fort,*

dans certains contextes : projet de vie à l'étranger, dénigrement/acculturation ou valorisation de son propre mode de vie, motivation intégrative, affective ou existentielle, rêves d'ailleurs...

C'est dans ce contexte que l'apprentissage d'une langue étrangère amène les étudiants à rencontrer leur propre culture, à travers l'étude d'une autre langue et de leur culture d'origine, permettant d'établir des différences et des similitudes qui les amènent à réfléchir sur la diversité culturelle des qui font également partie. L'apprentissage d'une langue étrangère permet aux étudiants de rencontrer plus facilement une culture différente.

5.2.2 Le plurilinguisme

Tout d'abord, on commence ce chapitre en indiquant qu'on va prendre comme point de départ l'ouvrage intitulé « Histoire du XX siècle » Eric Hobsbawm. Et aussi d'autres documents consultés.

Bien que ce que nous rassemble cette fois ne sont pas de sujets concernant l'histoire, en tant que discipline, sinon que les analyses exposés dans l'ouvrage permettent soutenir et situer dans un contexte les idées proposées dans ce travail.

On se situe sur l'Europe vers les années 50 et 60 même après. Cette période va retrouver beaucoup de changements, même violents car ceux se sont passés très vite. La première et la deuxième guerre mondiale, le mur à Berlin et sa chute, la décolonisation de l'Afrique, la chute de l'union soviétique. Et des changements au niveau socio-culturel, par exemple on considère le déplacement du "lieu de la femme" envers le travail, en plus le déménagement des familles dès une vie à la campagne vers les villes plus grandes en cherchant du travail. On affirme que ces événements qu'ont eu lieu sur le monde, ils l'ont changé pour toujours la société et la manière dont on met en relation avec d'autres, un concept clé naît à partir de ce contexte: l'altérité. Ce qu'on fait référence il s'agit de la relation avec l'autre, l'interchange dans l'Europe et les pays voisins on y constate une certaine ouverture à les autres.

Selon Hobsbawm on a passé au moins par 3 transformations au niveau sociopolitique au pendant la dernière moitié du XIX siècle *“No pasamos por alto el hecho de que la tortura o incluso el asesinato han llegado a ser un elemento normal en el sistema de*

seguridad de los estados modernos, pero probablemente no apreciamos hasta qué punto eso constituye una flagrante interrupción del largo período de evolución jurídica positiva, desde la primera abolición oficial de la tortura en un país occidental, en la década de 1780, hasta 1914.

Y sin embargo, a la hora de hacer un balance histórico, no puede compararse el mundo de finales del siglo xx con el que existía a comienzos del período. Es un mundo cualitativamente distinto, al menos en tres aspectos.

En primer lugar, no es ya eurocéntrico. A lo largo del siglo se ha producido la decadencia y la caída de Europa, que al comenzar el siglo era todavía el centro incuestionado del poder, la riqueza, la inteligencia y la «civilización occidental». Los europeos y sus descendientes han pasado de aproximadamente 1/3 a 1/6, como máximo, de la humanidad. Son, por tanto, una minoría en disminución que vive en unos países con un ínfimo, o nulo, índice de reproducción vegetativa y la mayor parte de los cuales —con algunas notables excepciones como la de los Estados Unidos (hasta el decenio de 1990) — se protegen de la presión de la inmigración procedente de las zonas más pobres. Las industrias que Europa inició emigran a otros continentes y los países que en otro tiempo buscaban en Europa, al otro lado de los océanos, el punto de referencia, dirigen ahora su mirada hacia otras partes. Australia, Nueva Zelanda e incluso los Estados Unidos (país bioceánico) ven el futuro en el Pacífico, si bien no es fácil decir qué significa eso exactamente.

Las «grandes potencias» de 1914, todas ellas europeas, han desaparecido, como la URSS, heredera de la Rusia zarista, o han quedado reducidas a una magnitud regional o provincial, tal vez con la excepción de Alemania. El mismo intento de crear una «Comunidad Europea» supranacional y de inventar un sentimiento de identidad europeo correspondiente a ese concepto, en sustitución de las viejas lealtades a las naciones y estados históricos, demuestra la profundidad del declive.

¿Es acaso un cambio de auténtica importancia, excepto para los historiadores políticos? Tal vez no, pues sólo refleja alteraciones de escasa envergadura en la configuración económica, intelectual y cultural del mundo. Ya en 1914 los Estados Unidos eran la principal economía industrial y el principal pionero, modelo y fuerza impulsora de la producción y la cultura de masas que conquistaría el mundo durante el siglo xx. Los Estados

Unidos, pese a sus numerosas peculiaridades, son la prolongación, en ultramar, de Europa y se alinean junto al viejo continente para constituir la «civilización occidental». Sean cuales fueren sus perspectivas de futuro, lo que ven los Estados Unidos al dirigir la vista atrás en la década de 1990 es «el siglo americano», una época que ha contemplado su eclosión y su victoria. El conjunto de los países que protagonizaron la industrialización del siglo xix sigue suponiendo, colectivamente, la mayor concentración de riqueza y de poder económico y científico-tecnológico del mundo, y en el que la población disfruta del más elevado nivel de vida. En los años finales del siglo se pensaba con creces la desindustrialización y el desplazamiento de la producción hacia otros continentes. Desde ese punto de vista, la impresión de un mundo eurocéntrico u «occidental» en plena decadencia es superficial.

La segunda transformación es más significativa. Entre 1914 y el comienzo del decenio de 1990, el mundo ha avanzado notablemente en el camino que ha de convertirlo en una única unidad operativa, lo que era imposible en 1914. De hecho, en muchos aspectos, particularmente en las cuestiones económicas, el mundo es ahora la principal unidad operativa y las antiguas unidades, como las «economías nacionales», definidas por la política de los estados territoriales, han quedado reducidas a la condición de complicaciones de las actividades transnacionales. Tal vez, los observadores de mediados del siglo xxi considerarán que el estadio alcanzado en 1990 en la construcción de la «aldea global» —la expresión fue acuñada en los años sesenta (Mac-luhan, 1962)— no es muy avanzado, pero lo cierto es que no sólo se han transformado ya algunas actividades económicas y técnicas, y el funcionamiento de la ciencia, sino también importantes aspectos de la vida privada, principalmente gracias a la inimaginable aceleración de las comunicaciones y el transporte. Posiblemente, la característica más destacada de este período final del siglo xx es la incapacidad de las instituciones públicas y del comportamiento colectivo de los seres humanos de estar a la altura de ese acelerado proceso de mundialización. Curiosamente, el comportamiento individual del ser humano ha tenido menos dificultades para adaptarse al mundo de la televisión por satélite, el correo electrónico, las vacaciones en las Seychelles y los trayectos transoceánicos.

La tercera transformación, que es también la más perturbadora en algunos aspectos, es la desintegración de las antiguas pautas por las que se regían las relaciones sociales entre

los seres humanos y, con ella, la ruptura de los vínculos entre las generaciones, es decir, entre pasado y presente. Esto es sobre todo evidente en los países más desarrollados del capitalismo occidental, en los que han alcanzado una posición preponderante los valores de un individualismo asocial absoluto, tanto en la ideología oficial como privada, aunque quienes los sustentan deploran con frecuencia sus consecuencias sociales. De cualquier forma, esas tendencias existen en todas partes, reforzadas por la erosión de las sociedades y las religiones tradicionales y por la destrucción, o autodestrucción, de las sociedades del «socialismo real».

Una sociedad de esas características, constituida por un conjunto de individuos egocéntricos completamente desconectados entre sí y que persiguen tan sólo su propia gratificación (ya se le denomine beneficio, placer o de otra forma), estuvo siempre implícita en la teoría de la economía capitalista. Después de la era de las revoluciones, observadores de muy diverso ropaje ideológico anunciaron la desintegración de los vínculos sociales vigentes y siguieron con atención el desarrollo de ese proceso. Es bien conocido el reconocimiento que se hace en el Manifiesto Comunista del papel revolucionario del capitalismo («la burguesía ... ha destruido de manera implacable los numerosos lazos feudales que ligaban al hombre con sus superiores naturales"y ya no queda otro nexo de unión entre los hombres que el mero interés personal»). Sin embargo, la nueva y revolucionaria sociedad capitalista no ha funcionado plenamente según esos parámetros.”

(Hobsbawn, Historia del siglo XX, pág. 23-25)

Maintenant on va mentionner quelques faits qui vont nous permettre de savoir et de nous rapprocher à comment s'est pavé ce chemin.

Puis, on peut relever la fin de la IIème guerre mais aussi le déplacement de la population de la campagne vers les villes. En effet les paysans quittent l'agriculture traditionnelle car elle était déjà industrialisée et presque la moitié de la population émigre.

(Hobsbawn, 1999, págs. 290-303)

Alors dans un autre domaine, géographique si l'on veut, on y retrouve les changements du territoire. Désormais avec d'autres frontières.

Quant au domaine communicatif, on prend le déplacement du statut des langues nationales (tel que l'espagnol, l'italien, le français, l'allemand, etc.), au-dessus des langues régionales (par ex. le catalan)

Après la deuxième guerre mondiale, le continent européen se trouve complètement fatigué au niveau politique et économique, cependant l'Europe a bien compris qu'il fallait montrer leur capacité d'union pour dépasser les grands obstacles idéologiques qu'ont fini avec les grandes villes dévastées. C'est ainsi qu'au traité de Londres de 1949, les représentants des états ont établi les paramètres pour la création du Conseil de l'Europe, chargé de canaliser les projets des gouvernements en faveur de la paix, en plus de recomposer le dégât politique, sociale et économique qu'a provoqué la guerre. Dans ce sens leur travail a privilégié veiller pour les Droits Humaines, l'égalité de genre, le respect de la diversité culturelle et l'éducation.

Ce dernier point on remarque en premier lieu :

La volonté politique d'améliorer le système éducatif des pays états membres, dont a été clé sur la définition des politiques linguistiques, puis en particulier autour de la vision et la systématisation des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. (Conseil de l'Europe, 2016)

Pendant 2002 le conseil de l'Europe a publié le Cadre européen Commun de référence pour les langues (CECR), afin de contribuer au développement du patrimoine linguistique en fournissant les interchanges dans l'Europe et en favorisant l'installation d'une vraie politique de langues entre les états européens.

Ensuite pour le déroulement de cette tâche le CECR établie un travail articulé à partir de 4 axes de réflexion, lesquels concernent aux activités linguistiques et une approche orientée à l'action.

Cette structure autour à l'apprentissage de langues a ses bases sur une vision plurilingue, dont prétend de réaffirmer les langues européens comme moyens de transmission de la singularité culturelle des peuples, en plus de les promouvoir tels qu'outils que permettent l'écoulement de la société dans son ensemble.

“Plus au-delà de cela, l’approche plurilingue met l’accent sur le fait que l’expérience linguistiques se développe au fur et à mesure d’un individu dans les environnements culturels d’une langue, depuis le langage d’autres peuples (soit langues apprises à l’école et aux universités, ou par expérience directe), l’individu ne garde pas ces langues et cultures dans des compartiments strictement éloignés, sino qu’il développe une compétence communicative à laquelle contribuent tous les connaissances et les expériences linguistiques et dans laquelle les langues s’associent et interagissent entre-soi”. (Conseil de l’Europe, 2000: 5)

Toutefois, et malgré les déclarations en défense de cette diversité du part du même CECR, on a été consolidées une sorte d’hégémonie de l’anglais étant que langue autour à ce que renvoie l’apprentissage des langues dans le monde.

En l’actualité, la langue anglaise occupe le premier lieu par rapport à l’expansion de leur usage. L’apprentissage de cette langue c’est privilégiée sur d’autres dû à sa dimension pratique effective parmi les marchés mondiales, cela a constitué sans aucun doute un outil important en faveur de l’augmentation de la productivité liée à la connaissance. Certainement on peut affirmer que ce phénomène on le doit au développement vertigineux dans la technologie dans les pays où l’on parle l’anglais, puis où se démarque clairement le rôle joué par les États-Unis, d’un côté dans le monde économique et scientifique et de l’autre dans aspects quotidiennes de la culture, tel que se sont la télévision, le cinéma, la littérature. En définitive, l’anglais s’est consolidé comme un moyen d’interchange et communication international

Dans l’actualité dominer l’anglais est devenu besoin fondamentale pour affronter les défis du XXème siècle, dans des conditions où prédomine la globalisation, la compétitivité entre les systèmes éducatifs, l’internalisation des professions et l’avance scientifique et technologique. (Hernández Chérrez, 2014: 21)

Cette situation qu’on vient de remarquer a eu un fort impact sur le schéma du curriculum scolaire, où l’anglais se trouve clairement étant qu’un référent à l’heure de parler des langues étrangères à l’école.

Au Chili on a encouragé son développement, en devenant un aspect stratégiquement

prioritaire dans les plans éducatifs de quelques pays depuis la décennie des années 2000, en laissant de côté de cette façon l'inclusion d'autres langues dans le curriculum scolaire

Si l'on regarde avec attention on peut distinguer quelques facteurs qui viennent à expliquer la problématique autour de l'inclusion d'autres langues étrangères au curriculum scolaire. D'un part, les politiques linguistiques menées au Chili ont sa base sur la préservation de langues originaires et en aucun cas indiquent à l'apprentissage de langues étrangères différentes de l'anglais. L'enseignement de cette langue a été renforcé dans ce contexte, à partir de la mise en œuvre des politiques gouvernementales qui ont persévéré explicitement à faire du Chili un pays bilingue, en poursuivant les modèles des pays nordiques ou ceux du sud-est asiatique. Cette situation comme on a déjà dit a impacté directement sur le curriculum scolaire en laissant de côté l'enseignement d'autres langues tels que le français, l'allemand, le portugais, ou même le mapudungun, lesquels sans aucun doute contribuerait au développement de la société et l'enrichissement de notre propre culture.

Le labeur du Conseil de l'Europe

Créé à la fin de la Seconde guerre mondiale, les sociétés européennes dans son ensemble elles se mettent d'accord puis ils apparaissent quelques organisations intergouvernementales qui viennent à promouvoir la compréhension entre nations. Parmi les organisations qui apparaissent-on y trouve par exemple le « *Conseil de l'Europe* » qui a comme but :

« Le Conseil de l'Europe a pour objectif de favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu.

Le Conseil de l'Europe a également pour objectif de favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité.

Le Conseil vise à rechercher des solutions communes aux principaux problèmes : discrimination, xénophobie, violence contre les enfants, terrorisme, intolérance, bioéthique et clonage, traite des êtres humains, crime organisé et corruption et cybercriminalité.» (Association Françaises du Conseil des Communes et Régions d'Europe, s.d.)

D'ailleurs une autre source "Les activités du Conseil visent aussi à rechercher des solutions communes aux problèmes de société, tels que la discrimination envers les minorités, la xénophobie, l'intolérance, la bioéthique et le clonage, le terrorisme, le trafic des êtres humains, le crime organisé et la corruption, la cybercriminalité et la violence contre les enfants. Enfin, le Conseil s'est fixé comme but de développer la stabilité démocratique en Europe en soutenant les réformes politiques, législatives et constitutionnelles allant dans ce sens"

(<https://www.touteurope.eu/actualite/qu-est-ce-que-le-conseil-de-l-europe.html>)

Donc, aux chercheurs a été demandé de travailler une politique linguistique du Conseil de l'Europe qui a pour objectif général :

« Parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, 2001, pag. 9)

Alors pour parvenir ce but et bien résoudre le problème qu'il n'y pas une langue commune, on a travaillé sur l'adhésion à trois principes :

« Que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques

· Que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant

à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination

·Que les États membre, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques »

(Conseil de l'Europe, 2001)

Ces derniers points laissent voir un projet d'une espèce de macro société, d'une certaine internationalité, diverse, européenne, pluriculturelle qui est à la recherche de la tolérance, qui cherche faire face aux principaux problèmes de l'Europe.

Après et à ce contexte s'est fondé la première version du Cadre européen commun de référence de langues, mais les termes par rapport au plurilinguisme et à la compétence interculturelle ne sont pas apparus qu'à partir de la deuxième version du CECR en 1997 où se sont développés.

« Les concepts de plurilinguisme/pluriculturalisme et des compétences partielles, ont été introduits pour la première fois dans l'enseignement des langues, dans la version 2 du CECR de 1996...

...Une présentation plus élaborée de ces deux concepts a été faite en 1997 dans le document Compétence plurilingue et pluriculturelle(Coste, Moore, & Geneviève, Compétence Plurilingue et Pluriculturelle, 2009)»

(Conseil de l'Europe, 2018)

C'est ainsi que ces 3 principes qu'on croit que sont les principes par conséquence fondateurs pour ce qu'on appelle aujourd'hui comme multilinguisme. Étant donné que le multilinguisme c'est la coexistence des langues dans le sein d'une communauté. On reste sur l'idée que les sociétés européennes elles sont hautement multiculturels car:

En premier lieu, elles profitent d'un espace commun L'espace Schengen que donne à tous et toutes les citoyens et citoyennes européen(ne)s une sorte de qualité dont eux profitent à l'intérieur de l'espace:

- Il ne faut pas de passeport
- Vendre et acheter plus facilement

C'est ainsi comme ce qu'on vient de mentionner permet aux habitants de l'Europe d'y voyager librement et de se sentir vraiment européen(ne). Tout cela se condense en un droit naturel pour environ 400 millions de personnes.

En deuxième lieu l'être alors européen(ne) permet des interchanges, des liens, de communication sur des situations et réalités interculturels parce que les individus que se développent dans sociétés diverses doivent savoir comment se communiquer et bien échanger et pour tout cela il faut les langues.

Dès la pratique professionnelle comme expérience

En tant que professeurs dans l'exercice de la profession et de l'expérience avec le français, aussi bien à un niveau personnel que professionnel, nous avons réfléchi à ce sujet et à partir de l'expérience d'un côté enseignant et de l'autre culturel nous risquons à faire une sorte de résumé.

Avant de résumer, il faut mentionner et considérer que l'exercice de l'enseignement a subi de très nombreux changements au niveau mondial, je veux faire allusion à l'évolution de la vie et de la performance d'enseignant dans le contexte de pandémie mondiale.

De la salle de classe, de l'expérience physique à un phénomène plutôt à travers les écrans, c'est-à-dire virtuel.

Tout d'abord, les compétences que nous obtenons en tant qu'enseignants, qu'il s'agisse d'acquérir, de maîtriser, d'enseigner, de comprendre, d'entraîner, sont un ensemble des savoirs de divers champs qui respecte à la connaissance ou du savoir "parler dans une autre langue",

c'est-à-dire différente de la langue maternelle, comprennent d'une part un ensemble de savoirs linguistiques, d'autre part du savoir-être d'attitude pour l'apprentissage et très important un aspect plutôt culturel de la langue étudiée, qui permet aux professeurs de distinguer. C'est-à-dire prendre de la distance par rapport à ses propres langues et cultures.

On constate d'avoir la connaissance suffisante pour pouvoir apprécier ces réalités et en tant que professeurs offrir -aux étudiants- autant d'outils linguistiques et culturels pour bien actionner dans le monde d'aujourd'hui, globalisé, capitalisé, multiculturel, où parler des langues étrangères vous permettent d'une part de comprendre le monde d'une perspective-expérience-réalité dans une autre langue, nous pouvons tout de suite nommer que nous pourrions par accident y être et bien agir là dans ce contexte et finalement comprendre les cultures d'une manière plus interculturelle. Cela veut dire aucune des cultures et/ou langues étudiées ne sont pas placées au-dessus d'une autre, favorisant ainsi la compréhension des contextes et des réalités de vie, permettant un vaste exercice de tolérance pour les différentes cultures et aussi comme dernier point et peut-être même plus important, cela nous permet de communiquer efficacement avec des cultures éloignées de nous, en tant qu'individu.

En Définitive, cela nous permet une meilleure compréhension du monde, et comment il fonctionne, ainsi on peut nous impliquer comme citoyens du monde, et devenir partie de la construction d'une nouvelle société. Le seul fait de dite participation présuppose la promotion de la démocratie.

Selon l'UNESCO (2013), c'est un document qui promeut l'éducation à la « citoyenneté mondiale », il est développé par et pour construire un monde meilleur, pour cela il est nécessaire de supposer que nous faisons partie de quelque chose, en tant que citoyens du monde, cela implique, entre autres, qu'en tant qu'enseignants, nous devons éduquer et former à la citoyenneté mondiale, car il est essentiel de respecter les droits de l'homme, la démocratie, la justice, la non-discrimination, la diversité et la durabilité.

Mais, qu'est-ce que c'est la citoyenneté mondiale?

“2.1.2 In all cases, global citizenship does not entail a legal status. It refers more to a sense of belonging to the global community and common humanity, with its presumed members experiencing solidarity and collective identity among themselves and collective responsibility at the global level. Global citizenship can be seen as an ethos/metaphor rather than a formal membership.

2.1.3 Being a psychosocial framework for collectiveness, global citizenship can, and is expected to, generate actions and engagement among, and for, its members through civic actions in the public domain to promote a better world and future. And it is, necessarily, based on and respects the universal values of human rights, democracy, justice, non-discrimination, diversity and sustainability, among others.

2.2. Global citizenship education:

2.2.1. Goal: Global citizenship education aims to empower learners to engage and assume active roles both locally and globally to face and resolve global challenges and ultimately to become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world.

2.2.2. Global citizenship education is transformative, giving learners the opportunity and competencies to realise their rights and obligations to promote a better world and future. It draws upon learning from other transformative education processes including human rights education, education for sustainable development, education for inter-national / inter- cultural understanding, and education for peace.

(UNESCO, 2013)

Il est important de souligner cette vision, car il s'agit d'une proposition qui tient compte du rôle social que jouent les différents processus de formation, ainsi que celui du professeur lui-même, à ceux qui offrent la possibilité et le pouvoir faire l'exercice de leurs droits et leurs obligations pour promouvoir un monde meilleur. En outre, l'enseignement est considéré comme un processus comprenant l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation pour le développement durable, l'éducation pour (un imaginaire) internationale et interculturelle et l'éducation pour la paix et pas seulement comme un ensemble de contenus spécifiques.

5.2.3 Développement de compétences plurilingues dans la formation des professeurs de langues étrangères.

Le principe d'interculturalité est présent dans le cadre d'une nouvelle éducation au Chili, un aspect qui est encadré dans la loi générale d'éducation (ley 20370,2009). C'est dans ce contexte que *“a partir del 2012, con la puesta en marcha de las nuevas bases curriculares, surge la posibilidad de abordar el currículum de forma inclusiva, lo que implica que él o la docente deberá considerar la diversidad presente en su sala de clases al momento de llevar a cabo su trabajo pedagógico”* (<http://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>).

C'est à cause des divers phénomènes sociaux (reconnaisances des peuples originaires ou mouvements migratoires) qu'aujourd'hui provoquent de nouvelles formes de relations humaines au sein de la société, qui constituent des défis pour les communautés éducatives. C'est pour cela que en répondant aux besoins des élèves, le Ministère de l'éducation élabore des plans et des méthodologies visant à construire des communautés inclusives. Actuellement, il ne suffit pas de développer des programmes d'intégration pour les élèves ayant des besoins spéciaux, mais il est nécessaire d'introduire des politiques publiques qui permettent l'inclusion dans une perspective interculturelle.

“L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis la fin des années 1990 par l'Unité des politiques linguistiques du conseil de l'Europe comme un projet d'éducation et de formation à et par la diversité culturelle et linguistique, dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes”. (Beacco et Byram, 2016, p 15).

Comme Byram postule, les identités sociales sont liées aux cultures, puisque les individus sont capables de créer sa propre identité à partir de l'ensemble des leurs coutumes, croyances et valeurs, autour duquel les individus construisent une identité collective. Cette réflexion met en évidence l'importance et l'impact que la culture génère au sein d'une communauté éducative.

Quand on parle de culture, comme nous l'avons déjà mentionné, on veut parler des connaissances partagées construites à partir des comportements, biographies, langue etc. Ces

aspects nous distinguent et définissent en tant que société. Étant donné que l'élément de culture est présente dans tous les sociétés, le concept interculturelle représente alors la diversité qui coexiste au sein d'une communauté.

Le phénomène de l'interculturelle fait référence aux rapports entre les divers groupes humains qui configurent une société déterminée, où les différentes identités culturelles interagissent et se reconnaissent en fonction de la diversité culturelle qui génèrent ce contact avec l'autre. Du point de vu de l'Unesco, le phénomène de l'interculturel vise à créer des ponts de communication et de dialogue respectueux par rapport à la diversité culturelle, sociaux et personnels, de sorte que tous ces éléments contribuant au plein épanouissement de tous les membres de la société. À partir de cette affirmation, nous croyons que l'intégration de l'enseignement des langues étrangères de manière non monopolisée mais d'un point de vue intégratif est fondamental pour le développement de la compétence interculturelle au sein du système éducatif.

L'objectif de l'interculturalisme dans le développement des compétences plurilingues est de promouvoir la diversité culturelle et non la catégorisation sociale, en tenant compte des éléments essentiels : le facteur ethnique, la nationalité et la langue maternelle. Ces éléments doivent être aperçues comme une forme de lien culturel avec l'objectif de ne pas diviser ni de classer les étudiants de différents groupes sociaux. La diversité, donc, consiste à reconnaître la complexité, non seulement en reconnaissant la variation individuelle, mais aussi comme point de départ pour concevoir des stratégies utiles dans la classe qui nous aident à se bénéficier de cette diversité.

À partir de cette perspective, la diversité existante ne disparaît ni par acquisition de la culture dominante en abandonnant l'original, ni par l'émergence d'une culture intégrative avec les apports préexistants, plutôt elle est constamment reconstruit. C'est pourquoi le plurilinguisme promeut la diversité en la considérant comme positive et favorable à l'expression des traditions qui cherchent à créer des instances où ces groupes sont reconnus et visualisés, dans le respect des différences.

Bien que dans le système scolaire chilien, le principe d'interculturalité soit pris en compte dans les politiques linguistiques, il n'est pas associé au concept de plurilinguisme, qui cherche à promouvoir l'apprentissage de langues étrangères de manière intégrée, qui peuvent interagir entre eux, et non comme des connaissances spécifiques isolées les unes des autres.

Est à partir de cette conviction, que le Conseil de l'Europe, à travers de Le Centre Européen pour les langues vivantes, en cherchant de réaliser un changement positif dans le professionnels de l'enseignement des langues, ont développé avec la participation de divers auteurs, un kit de formation pour les enseignants en développant la compétence plurilingue, qui s'appelle " Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique". Ce que le CELV cherche avec cette publication est promouvoir des approches innovantes; développer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de langues; soutenir la mise en oeuvre de politiques linguistiques éducatives; encourager le dialogue entre les praticiens et les décideurs dans le domaine de l'éducation aux langues. (Bernaud et al, 2012).

Bernard, Furlong, Jonckheere et Kervran, nous proposent avec ce kit, la construction des "passerelles", terme qu'ils utilisent pour nommer les activités qui permettront le développement de la compétence plurilingue. Ces passerelles, doivent être créées entre les apprenants des langues et les utilisateurs; entre langues étrangères et langues des élèves; entre les langues maternelles et les langues officielles de l'école; entre le contenu et l'enseignement d'une discipline non linguistique pour l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) et plurilinguisme (Bernaud et al, 2012). En entendant que ce kit est dirigé à l'enseignement des disciplines non linguistiques à travers de l'apprentissage de langues étrangères. En d'autres termes, en développant la compétence plurilingue, nous mettons l'apprentissage d'une langue étrangère au service de l'éducation.

"Compétence plurilingue: C'est la capacité d'acquérir et d'utiliser avec succès différentes compétences et différentes langues, à différents niveaux et pour différentes fonctions. L'objectif principal de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence".
(Plurilingual and intercultural education as project, 2009)

C'est à partir de cette conception de l'apprentissage plurilingue que divers projets ont été menés en Amérique latine pour développer la compétence plurilingue. D'une part, en Argentine, à travers un projet de recherche à l'Université nationale de Cordoba, ils veulent souligner l'importance d'envisager de nouvelles approches dans la formation des professeurs de langues étrangères. Dans le cadre de cette investigation, il est suggéré que *“La notion de compétence plurilingue...peut être définie comme la capacité d'utiliser un répertoire large et varié de ressources linguistiques et culturelles pour satisfaire les besoins de communication et d'interaction dans des contextes de diversité culturelle, ce qui implique également le développement et l'expansion de ce répertoire”* (Beacco et al., 2010)

De cette manière, il est entendu que le développement de la compétence plurilingue est fondamental dans la formation des professeurs de langues étrangères, car il nous invite à réfléchir sur la diversité des identités linguistiques et culturelles présentes dans une communauté éducative, et à les intégrer dans notre travail pédagogique. Cette perspective place l'enseignant dans un rôle d'agent de changement social, puisqu'il contribue, au sein de sa spécialité, à la construction d'une société plus inclusive, puisque l'école représente un espace où convergent des acteurs aux biographies linguistiques et culturelles diverses (Proyecto de mejora, 2010).

D'après eux considérer le plurilinguisme comme l'ajout de plusieurs langues apprises renvoie à une vision plutôt monolingue, et c'est précisément l'approche qui a été développée en Amérique latine.

Alors le but de l'apprentissage plurilingue et pluriculturelle est *“valorizar el repertorio lingüístico de los aprendientes, y al mismo tiempo, enriquecer los conocimientos sobre los diversos géneros discursivos que las variadas prácticas comunicativas generan”* (Marchiaro et Perez, 2016). À partir de cette même perspective dans les contextes scolaires, le plurilinguisme se constitue comme un outil pour développer *“une multicompetence qui affecte le développement cognitive”* (Herdina et Jesner 2002, cité par Peris 2014)

C'est dans ce contexte qu'un apprentissage intégré des langues est proposé, abandonnant la vision de l'apprentissage des langues de manière ségréguée. C'est pourquoi il ne se limite plus à la gestion des 4 compétences linguistiques, ni à la maîtrise d'un locuteur

natif comme objectif final. Au contraire, le plurilinguisme est proposé comme une ressource favorisant l'apprentissage linguistique par la réflexion sur la langue et les langues (Marchiaro et Perez, 2016).

Ce point se réfère non seulement aux langues étrangères, mais aussi à l'espagnol et à ses différentes formes en tant que langue maternelle (Marchiaro et Perez, 2016). L'objectif vise alors à reconnaître cette diversité linguistique, à stimuler la réflexion sur cette réalité, et ainsi arriver à construire une compétence plurilingue. Cette perspective favorise *“la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural”* y propiciar *“la participación activa en procesos democráticos”* (NAP, p. 1).

D'autre part en Colombie, selon la constitution, il est un pays multiethnique et multiculturel, mais dans son système éducatif l'apprentissage de l'anglais est prioritaire dans les écoles publiques colombiennes. Cela est dû au fait que la nouvelle loi sur l'enseignement general de 1994 a rendu obligatoire l'enseignement d'une seule langue étrangère, excluant l'enseignement d'autres langues étrangères, même qu'au Chili. Malgré cette réalité, il existe encore dans le pays divers programmes qui forment des professeurs d'autres langues étrangères comme le français et l'allemand.

Est dans ce contexte, qu' à l'Université d'Antioquia, un cours optionnel a été conçu pour les étudiants du dernier semestre de leur diplôme en langues étrangères, appelé Introduction au plurilinguisme. Ce cours a pour but *“explorar y analizar algunos principios que fundamentan la didáctica del plurilingüismo y su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras”* (Arismendi, 2016). Cet objectif vise à susciter une réflexion sur le rôle du professeur de langues étrangères dans la promotion de la diversité culturelle et linguistique au sein de la classe, ainsi qu'à générer une compréhension de la réalité linguistique et culturelle de la société et de soi-même. Cela est dû au fait que les étudiantes en langues ont peu conscience de la diversité culturelle et linguistique qui compose la société colombienne, et de la manière d'intégrer le développement de l'interculturalité dans leurs cours de langue étrangère. Au contraire ils se concentrent sur l'apprentissage de la langue étrangère et la culture qui la nourrit sans faire les connections entre langues-cultures.

En effet, au sein de l'étude, il a été possible de vérifier que les étudiantes ne connaissent pas grand-chose au plurilinguisme ou l'associent au fait d'être polyglotte, il n'y a pas de réflexion sur les répertoires linguistiques et culturels.

Castellotti (2006), déclare que la formation des professeurs de langues étrangères est l'un des domaines qui nécessitent plus de travail dans le cadre du développement des compétences plurilingues, c'est la formation des professeurs de langues étrangères, ceci en raison du fait que dans la plupart des centres de formation des enseignants, les professeurs sont conçus comme des spécialistes d'une seule langue et non comme des professeurs des langues.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons conclure que l'objectif d'une formation plurilingue n'est pas l'accumulation de plusieurs langues et les cultures présentes à l'école. C'est à partir de cette compétence que les étudiantes auront l'opportunité de rencontrer une autre, leur culture et leur langue, et ainsi regarder leur propre culture sous un autre angle, permettant l'acquisition de compétences non seulement dans l'apprentissage d'une seconde langue, mais aussi également pour la compréhension d'une société diversifiée et multiculturelle. De la même manière, du point de vue des professeurs de langues étrangères, elle nous amène à réfléchir à la manière de mettre notre spécialité au service du développement de la compétence multiculturelle à l'école, à partir de notre rôle d'agents de changement et de construction sociale.

À partir des analyses effectuées précédemment on peut définir quelques critères pour établir le développement de la compétence plurilingue, ceux qui sur notre point de vue devraient être présents dans la formation initiale des professeurs de langues étrangères;

Attitudes

- Attitude d'amélioration constante
- Valoriser la diversité
- Valoriser le répertoire linguistique
- interaction dans le contexte de la diversité culturelle

- Valorisation d'une société diversifiée

Capacités

- Reconnaître les besoins de communication
- Capacité à s'adapter au nouveau contexte socio- éducatif
- Construction d'expériences de formation qui permettent d'articuler les aspects de la formation plurilingue

Connaissances

- Utiliser un répertoire large et varié de ressources linguistiques et culturelles
- Développement et expansion du répertoire linguistiques

Ces indicateurs nous conduisent à la construction d'expériences de formation qui permettent d'articuler tous les aspects autour de la formation plurilingue d'un individu.

5.2.4 Éveil aux langues

Revue historique et définition

L'éveil aux langues correspond à une approche pédagogique innovante de l'enseignement des langues, qui est née en Grande Bretagne dont ses origines correspondent au mouvement *langage Awareness* développé pendant les années 80', par Eric Hawkins (*Toutes les langues à l'école*, Michel Candelier, 2003, France).

Cette approche est apparue en Grande-Bretagne dans les années 1980 et a pour but d'apporter une réponse a 3 problèmes :

- Les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires chez les élèves immigrés.
- Les difficultés des étudiants anglophones à apprendre les langues étrangères.

- Des difficultés (étudiants anglophones) en langue anglaise, attribuées à un niveau trop limité de leurs capacités métalinguistiques.

Cette approche répond à une « *manifestation de la didactique intégrée, particulièrement adapté à un public scolaire* » (Dominguez Fonseca Mariana, 2010, Genève « *Approches plurielles/éveil aux langues, mémoire du master en FLE* ».), qui possède une adaptabilité aux contextes divers, dont les objectifs sont définis en considérant les besoins et capacités des apprenants (Candelier, 2003, pp 371).

La finalité de cette approche proposée par Candelier est de « *contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes* » (Candelier Michel, Avril 2011, Université de Maine, Séminaire « *l'enseignement des langues vivantes, perspectives* ».), c'est-à-dire on peut accéder à une diversité culturelle. Il ne faut pas oublier que les langues établissent de liens entre les personnes d'origines différentes. Le processus d'apprentissage s'installe sur un environnement qui favorise la valorisation d'autrui en tant qu'individu. Par conséquent, on peut établir que l'éveil aux langues cherche de renvoyer aux apprenants dans un apprentissage interdisciplinaire et interculturel.

Candelier (séminaire « *l'enseignement de langues vivantes, perspectives* », avril 2011) établit des effets positifs qui correspondent aux buts de l'implémentation de cette approche :

- a) Développement de représentations et attitudes positives :
 - Ouverture à la diversité linguistique et culturelle
 - Motivation à l'apprentissage des langues (= développement des attitudes)
- b) Développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir-faire).
- c) Développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui

- sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ;
- constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde

Même si l'éveil aux langues est considéré comme une approche qui peut être mise en marche durant tous les cycles scolaires, il s'inscrit spécialement à la maternelle, puisque l'apprentissage précoce d'une langue étrangère permet d'approfondir et de bien profiter le temps consacré à l'apprentissage (Candelier, 2003, 2011).

Pertinence du concept dans une société encore plus inclusive.

Concernant au Chili, et sur la base des travaux de Nogueroles (Nogueroles, A. 2001), la situation linguistique et culturelle actuelle est conditionnée par des différents facteurs, parmi lesquels on peut relever l'intégration et l'échange de différentes cultures et la migration.

L'intégration et l'échange de différentes cultures : à partir des années 70, les mouvements indigènes ont soulevé un ensemble de revendications allant du respect de leur culture à sa reconnaissance juridique, dans le cadre d'une nation multiethnique et multiculturelle. Ce mouvement revendiquait un ensemble de droits collectifs, tels que le respect de leurs langues, traditions, coutumes, territoires et formes d'organisation sociale. Ces demandes conduiraient à des modifications législatives de reconnaissance dans divers pays d'Amérique latine et dans la législation internationale (Oehmichen-Bazán, C. 2018).

La migration : Ce phénomène en tant que tel n'est pas nouveau dans l'histoire du Chili, cependant en raison des différentes situations qui se sont produites dans différents pays aujourd'hui, la population qui a décidé émigrer fait du Chili une destination pour s'installer ou l'utiliser comme plateforme avant de s'embarquer vers d'autres destinations. Selon « la politique nationale de migration », le pays est reconnu comme un bénéficiaire de frais importants d'immigrants et actuellement environ 2% de la population chilienne est composée d'étrangères. Le recensement de 2002 a montré que 34.006 enfants étrangers de moins de 14 ans résident au Chili ; tout cela indique que le pays s'oriente vers une société multiculturelle, qui invite les chercheurs en sciences sociales et les enseignants à réfléchir sur les relations qui existent entre les minorités venant de l'étranger et les sociétés d'accueil et sur les effets le

multiculturalisme peut générer dans les salles de classe (Navas, Leandro, et Sanchez, Alejandra, 2010).

L'attention à la diversité propose de différents défis, posent un défi pour l'enseignement des langues et pour toute l'éducation en général, compte tenu des visions des différentes minorités d'un territoire plus celles des autres peuples étrangers qui s'y intègrent, l'éducation doit offrir aux étudiants les compétences nécessaires pour les aborder de manière critique et , en même temps, profiter de la possibilité de vivre dans une société linguistiquement et culturellement plurielle (Noguerol,A. 2001).

C'est en ce sens que l'approche « éveil aux langues » prend le potentiel de cette diversité culturelle et linguistique comme base pour développer une compétence plurilingue, et de cette manière permettre un changement et/ou une ouverture a la différence. Cette approche propose un curriculum qui envisage dans ses objectifs fondamentaux, le développement de :

- a) La compétence pour vivre pleinement une société multilingue et multiculturelle (Candelier et Macaire)
- b) La compétence pour apprendre des langues (pas une spécifique, sinon la diversité des codes et des registres qui véhiculent des cultures différentes) (Noguerol, A. 2001).

Selon Candelier (Candelier, M. 2005), cette approche ne doit pas être confondue avec l'enseignement d'une langue étrangère en particulier, même si elle peut favoriser l'enseignement et développer la motivation pour l'apprentissage des élèves ; l'éveil aux langues est une approche caractérisée par des activités simultanées dans de nombreuses langues et incluant également différentes cultures ; grâce à laquelle divers aspects peuvent être traités en même temps, tels que :

- Développer l'intérêt et l'ouverture des étudiants vers la diversité, en reconnaissant et en comprenant leur propre diversité, en valorisant les compétences et les identités linguistique de chacun.
- Développer l'attitude des élevés à observer et analyser les langues, en favorisant leur apprentissage.

- Encourager le désir des élèves d'apprendre différentes langues
- Développer chez les élèves des connaissances sur la présence des langues dans leur environnement immédiat.

Cette approche, comme nous l'avons dit précédemment, vise un changement dans le programme actuel, en déplaçant l'enseignement des langues (isolé dans les programmes curriculaires actuels), pour les intégrer aux autres disciplines d'études, ou en prenant les idées de Nogueroles, à la base il ne s'agit pas d'enseigner une deuxième langue ou de faire connaître d'autres langues, mais d'introduire un nouveau contenu dans le programme d'une matière différente. Le projet propose le langage comme une globalité, comme moyen de communication et de structuration des connaissances humaines, par conséquent, le langage n'est pas enferme en lui-même, mais il sera l'outil ou la porte vers la compréhension du monde, cette perspective suggère aux étudiants la nécessité de s'ouvrir à la réalité pour la comprendre (Nogueroles, A. 2001).

Pour conclure, le groupe de recherche considère que la proposition de l'éveil aux langues, compte tenu de la diversité croissante dans laquelle la société chilienne s'insère, se présente comme une alternative aux programmes traditionnels, s'appropriant les différents éléments linguistiques et culturels disponibles dans l'environnement, en les utilisant comme des outils pédagogiques qui nous permettent de comprendre la langue comme un moyen d'apprentissage. De cette manière, le rôle et la fonction de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et, en général, de tout processus d'apprentissage sont reconnus ; cette perspective sociale de l'enseignement reconnaît les relations complexes entre la langue et la culture.

Pertinence et implications de «l'éveil aux langues» pour le profil pédagogique des diplômés du cursus français à l'UMCE

Tout au long de ce travail, l'approche «éveil aux langues» a été proposée comme une manière d'aborder le programme pédagogique en tenant compte de l'ouverture à la diversité linguistique, facilitant la maîtrise des compétences (aptitudes) nécessaires à l'apprentissage des langues (Noguerol, A. 2001); Cependant, pour le réaliser, il est nécessaire de générer des attitudes positives à l'égard de la diversité au sein de la formation initiale, en l'occurrence, des futurs enseignants de Français à l'UMCE.

Arismendi cite Castellotti (2006), soulignant que l'un des domaines qui nécessite plus de travail en ce qui concerne le développement des compétences multilingues, c'est la formation des enseignants, étant donné que, dans la plupart des pays, les enseignants sont conçus comme «des spécialistes d'une langue » et non en tant que professeurs de langues. Ce même auteur soutient que si l'on veut former les enseignants au plurilinguisme, il ne suffit pas de les sensibiliser à la pluralité; Il est nécessaire de les former à travers la pluralité, vivre le multilinguisme à travers des activités de formation pratique, qui invitent les enseignants à réfléchir sur des questions telles que les langues, les cultures et la communication en général (Arismendi, F. 2015)

En conséquence de ce qui précède, dans une brève analyse du programme de la carrière, il a été possible d'observer une impulsion pour mettre à jour le profil des étudiants diplômés, l'inclusion de sujets tels que: "Culture et diversité", "Langue seconde", "Espagnol du Chili et de l'Amérique »,« Problèmes socio-éducatifs et propositions pédagogiques innovantes »(http://pregrado.umce.cl/frances/malla_traditional_2019.pdf), entre autres dans le cadre du« Domaine de recherche pour l'amélioration », pourraient manifester les efforts de innovation dans le cursus de carrière, tendant à générer une réflexion permettant aux étudiants de s'ouvrir à la diversité, mais aussi à la compétence plurilingue; De cette manière, se pose la question de la pertinence et des implications qu'une approche didactique telle que «Éveil aux Langues» pourrait avoir dans ledit établissement d'enseignement.

Evidemment, pour intégrer des propositions multilingues dans le système scolaire, il faut d'abord les inclure dans la formation initiale des enseignants, et dans ce cadre, Carrasco (2013) citant Beacco (2005), souligne que le multilinguisme doit être valorisé au niveau de la

l'individu et le promouvoir à partir de l'institution: par exemple, et en premier lieu, favoriser la prise de conscience, de la part des apprenants (futurs enseignants), de leurs répertoires linguistiques et de leur capacité à les développer et à les modifier, c'est-à-dire favoriser la reconnaissance et la (re) valorisation de toute biographie linguistique-culturelle et le potentiel d'apprentissage linguistique et multilingue qui en découle intrinsèquement.

D'une part, telle qu'elle est exposée dans cet ouvrage, L'Éveil aux Langues est une proposition ou une approche multilingue qui affecte le curriculum de l'établissement d'enseignement, cependant, elle n'essaie pas d'ajouter une matière de plus, mais de voir comment le personnel enseignant issu de différentes matières (Langues, Mathématiques, Sciences Sociales, etc.), il peut aussi profiter des langues de la classe pour enrichir le répertoire linguistique des élèves et en même temps favoriser des attitudes positives envers les autres langues et leurs locuteurs (Bernaus, M. 2004), C'est-à-dire que cette proposition pourrait générer des instances de travail interdisciplinaire entre l'enseignant de français et ceux des différentes matières, l'enseignant favoriserait l'acquisition de compétences multilingues auprès des élèves, à travers le développement et la mise en œuvre de matériel didactique.

En revanche, dans le cadre d'une société diversifiée, les professeurs de langues peuvent aider à démasquer différents préjugés, stéréotypes ou malentendus culturels entre citoyens d'origines différentes vivant dans la même société, afin de favoriser l'appréciation de la richesse de ces interactions linguistiques et culturelles basées sur la diversité (Bernaus, M. 2004), comme nous l'interprétons, l'enseignant peut prendre les différents problèmes liés à la diversité, les transformer en objets d'analyse et en outils qui favorisent, d'une part, les compétences interculturelles, et aussi, la compétence multilingue.

En résumé, l'inclusion de la compétence plurilingue dans la formation initiale suggérerait d'élargir le champ d'action des futurs professeurs de français qui, dans leur rôle, selon Bernaus, en plus d'enseigner une deuxième langue, peuvent aider les étudiants à renforcer le concept d'identité, qui est étroitement lié à la compétence linguistique et à la prédisposition à l'utilisation de différentes langues (Bernaus, M. 2004).

5.3 L'apprentissage du français au Chili

Le XIXe siècle et une grande partie du XXe siècle constituent la période de plein essor de l'enseignement du français au Chili, étant donné que la France a servi comme modèle politique, juridique et culturel pour l'élite éclairée chilienne. C'est à partir de la réforme de 1833, où les dispositions fondamentales pour le développement du système éducatif chilien sont établies, évoluant vers un modèle plutôt français. Entre les années 1891-1894, l'alliance française a été établie, créant ainsi les écoles françaises. Cependant, dans la réforme de l'éducation de 1969, on a tenté d'éliminer le caractère obligatoire des matières française et allemande, qui étaient enseignées au niveau secondaire de l'enseignement scolaire.

Le panorama n'est pas amélioré dans les années, de 1980 à 1987 et dans le cadre du processus de réduction de l'État, de municipalisation et de privatisation de l'enseignement public par la dictature, les décrets N 4002 ont été imposés pour l'enseignement primaire et le N 300 pour l'enseignement secondaire, en plus des modifications légales qui établissent un enseignement obligatoire de deux langues entre l'anglais, le français et l'allemand pour la septième et la huitième à l'éducation primaire et dans tout l'enseignement secondaire, les écoles sont obligées à offrir au moins une langue étrangère, sans préciser laquelle. Les établissements d'enseignement pouvaient également proposer une autre langue étrangère dans le cadre des heures de libre disposition, cependant la concurrence sur le marché de l'éducation a provoqué une simplification du curriculum, en concentrant les apprentissages dans les disciplines considérées comme fondamentales, qui étaient les mêmes qui sont évaluées dans des tests de mesure normalisés tels que SIMCE et PSU.

La nécessité de moderniser le système éducatif chilien a été un facteur qui a caractérisé la réforme de l'éducation, permettant ainsi la mise en œuvre d'une série de mesures visant à apporter des changements majeurs au sein du système éducatif national.

Romero (2004), déclare que « *pour la réalisation de ses objectifs, une réforme de l'éducation a été organisée dans 4 domaines :*

1.- Los programas de mejoramiento e innovación pedagógica

2.- La Reforma Curricular

3.- Desarrollo Profesional de los Docentes

4.- Jornada Escolar Completa

Romero, 2004: 2

Immédiatement l'accent a été mis sur la mise en œuvre de la journée scolaire entière, car sa mise en œuvre propose un changement dans le fonctionnement du système scolaire national, ayant un fort impact sur la structure du temps de l'école.

« Cette mesure équivaut à prolonger, en moyenne 200 heures chronologiques annuelles, le temps de cours du système scolaire (1 100 heures chronologiques d'enseignement au total de 3 à 8 du primaire et 1216 heures dans l'enseignement secondaire, sans altérer la norme actuelle de 40 semaines scolaires, ni vacances. » (Yañez, 2010 : 4)

Le ministère de l'Éducation a supposé que les établissements d'enseignement développeraient des programmes scolaires qui favoriseraient les matières considérées comme « les plus importantes » en quelques heures, mais à son tour, des programmes de renforcement et / ou des ateliers devraient être mis en place, en fonction des intérêts et des aptitudes des élèves, en permettant l'accès à divers domaines de connaissances.

Dans ce contexte, l'enseignement du français visait à préciser les heures dans le programme principal ou dans les heures dites libres, qui devraient contribuer à la réalisation d'un projet pédagogique, et devraient inclure l'ensemble de la communauté scolaire, de cette manière, les titulaires accèderont aux ressources de l'Etat pour le développement de ce projet.

Selon le MINEDUC, il était nécessaire de promouvoir la mise en place d'ateliers intégrant de nouveaux domaines de connaissances, répondant ainsi aux exigences et aux

intérêts des étudiants qui, à ces fins, ont des heures libres, qui serviraient également à couvrir certains déficits pouvant survenir au cours du processus grâce à des programmes de renforcement. (MINEDUC, 2002).

Les écoles qui ont une subvention scolaire publique y ont vu l'opportunité de lever plus de ressources qui iraient directement dans leurs coffres, puisque l'incorporation d'un établissement à la journée scolaire (JEC) impliquait une augmentation d'environ 30% dans la subvention de chaque étudiant; en plus de l'existence de fonds supplémentaires dans le cadre du programme de concours de "*contribution en capital*", qui a permis aux écoles - avec JEC - d'investir dans les infrastructures pour répondre aux besoins du nouveau régime horaire du système scolaire chilien.

Le panorama de l'enseignement de la langue française dans le système éducatif chilien est devenu confus, car les établissements favorisent la mise en œuvre de programmes d'enseignement de l'anglais car il existait des instruments curriculaires officiels préparés ou validés par le ministère de l'Éducation, respectant ce qui est énoncé dans les décrets.

Bien que le MINEDUC et les agents susmentionnés aient mis en œuvre une série de mesures pour intégrer l'enseignement du français, à travers l'élaboration de plans et programmes officiels pour l'enseignement primaire et secondaire (Antoine, 2007), tous ces efforts n'ont pas porté leurs fruits. L'arrivée de Sergio Bitar au ministère de l'Éducation a mis fin au travail conjoint mené pour la diversification de l'enseignement des langues dans le système scolaire.

Le nouveau ministre a proposé comme objectif que tous les habitants du Chili soient bilingues, établissant la question comme une politique publique, ce qui serait conforme aux accords commerciaux signés avec les États-Unis. Dans ce contexte, la possibilité de mettre en œuvre les nouveaux plans et programmes d'enseignement du français, ou d'offrir d'autres alternatives en termes multilingues, était nulle, empêchant ainsi le développement de la diversité des langues dans le système éducatif au niveau général.

Actuellement, le débat sur l'enseignement des langues s'est enrichi de la contribution de ceux qui pensent pouvoir maîtriser plusieurs langues étrangères et qui peuvent être développées à différents niveaux par le système scolaire. Selon Patrick Chardenet, les systèmes éducatifs n'ont pas répondu les exigences de la mondialisation. « *L'idée classique est que l'étudiant maîtrise une langue de référence mondiale, comme l'anglais, le français ou l'allemand, au plus haut niveau. Mais ce n'est plus nécessaire. Ce qu'il faut, c'est qu'une personne maîtrise plusieurs langues, ce qui n'implique pas de les maîtriser parfaitement.* » www.huellasdigitales.cl/portal/index.php/portada/3198?task=view

5.3.1 Formation des professeurs de Français.

Les changements curriculaires opérés dans les différentes réformes éducatives de notre pays ont laissé de côté l'enseignement d'une seconde langue étrangère, ce qui a eu un impact négatif sur l'offre de formation des professeurs de langues étrangères autres que l'anglais. Actuellement l'UMCE est la seule université qui enseigne pédagogie en français au niveau nationale.

En 2005, l'UMCE a été assigné au modèle curriculaire par compétences, de ce fait le cadre institutionnel pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants est élaboré. De cette façon, le modèle éducatif a été développé, qui est articulé dans une matrice curriculaire commune pour toutes les carrières qui forment des enseignants spécialisés pour l'enseignement secondaire.

«El diseño curricular propuesto, se sustenta en el enfoque basado en el desarrollo de competencias, entendidas como conjunto de atributos personales que permiten el desempeño de funciones y tareas profesionales en un contexto determinado de realización.» (Modelo educativo UMCE, 2008:6).

Cependant, à partir de l'année 2015, la carrière de français a réalisé leur première révision qui a eu comme produit leur profil de sortie ajusté. Ce profil de sorti ajusté affirme:

“El profesor de Francés de la UMCE es un profesional que posee un nivel C1 de manejo del idioma francés, de acuerdo a lo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER); valora las manifestaciones culturales y estéticas del mundo francófono...Es capaz de diseñar y seleccionar estrategias para liderar procesos formativos en sus etapas de planificación, implementación y evaluación y, a su vez, en diferentes contextos y niveles según sus particularidades, desplegando pertinentemente su saber pedagógico en articulación con elementos de carácter procedimental y valóricos, lo cual le permite desempeñarse en diversos escenarios pedagógicos de enseñanza de la lengua extranjera...El profesor de Francés formado en la UMCE es un profesional actualizado en su

disciplina con una fuerte formación pedagógica y, que considera los lineamientos didácticos tanto en lo referente a su saber disciplinar como a la realidad educativa del país.”

Après avoir effectué ces ajustements, l'université a entamé en 2017 un processus de refonte du curriculum, qui a été mis en œuvre en 2018 seulement pour six carrières, au sein desquelles se situe pédagogie en français. Cela représente une opportunité pour la carrière de parvenir à une macro cohérence au niveau curriculaire, en proposant des mécanismes de suivi et en innovant en fonction des besoins de l'environnement.

Le nouvel profil de sortie propose:

“El/la egresado(a) de la carrera “Licenciatura en Educación con mención en francés y Pedagogía en francés” está en condiciones de preparar y poner en práctica procesos de aprendizaje de la lengua francesa de un alto nivel de calidad, movilizando para ello sus diversos saberes profesionales. 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. Concibe proyectos educativos que amplían las posibilidades de su quehacer pedagógico en diversos contextos de enseñanza, incluyendo la enseñanza del español como lengua extranjera.

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.

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.”

Ce dernier profil est encadré dans le plan d'étude 2018. Ce plan naît des stands définis dans le projet *PMI UMC-1501* pour la mise en œuvre de politiques publiques concernant la formation des enseignants aux différents niveaux du système éducatif chilien.

Dans ce contexte, la carrière de français propose que dans des domaines tels que la langue française, qui a initialement développé des compétences en communication et en linguistique basées sur le Cadre Européen Commun de Référence (CECDR). La carrière propose maintenant, « *las habilidades se desarrollan en el estudiante con la finalidad de ser enseñadas, es decir el aprendizaje de la lengua se articula con una dimensión pedagógica y didáctica, en donde se genera una reflexión sobre la lengua y las posibilidades que esta ofrece para generar estrategias que aporten a la inclusión, la formación ciudadana, la apertura a la diversidad. Con esto se asegura el vínculo con el eje de práctica y sus respectivos focos.* »

Bien que l'on puisse voir l'évolution du profil de sortie, principalement dans une dimension culturelle, il n'y a aucun aspect qui renvoie au plurilinguisme dans les méthodologies d'apprentissage dans la formation des professeurs de français.

Cependant, actuellement l'université compte avec une formation complémentaire aux programmes des carrières qui y sont enseignées, appelée Mineur dans la transversalité, dont la mise en œuvre a débuté au second semestre 2019 dans le cadre d'une phase pilote, qui a été développée dans les 6 carrières qui sont en train de mettre en œuvre la refonte des programmes d'études à partir de 2018. Une deuxième phase d'expansion est prévue entre 2020-2021, et la troisième phase d'entrée dans le régime à partir de 2022.

Cette formation découle des piliers du modèle éducatif et de la vision de l'enseignant formé à l'UMCE, qui assume l'éducation à partir d'une approche d'inclusion, de genre, d'interculturalité, de durabilité, dans une démarche réfléchie, innovante et liée à la pratique. A partir du développement de ces aspects, nous cherchons à enrichir les processus de formation intégrale, de telle manière qu'avec l'acquisition de compétences transversales, le développement professionnel soit renforcé. De plus, cela renforce les relations interdisciplinaires car c'est un lieu de rencontre pour les étudiants de différentes carrières.

5.3.2 Notion du concept de compétences et de son implication dans le curriculum.

Dans l'histoire des modèles de gestion et de mise en œuvre du cursus, on constate que le modèle basé sur le développement de compétences se matérialise dans la conception d'une trajectoire de formation ou d'un plan d'études, qui se construit en fonction des relations qui s'établissent entre les éléments qui composent le contexte culturel, en plus des représentations et du statut qui, à l'intérieur de celui-ci, sont attribués à la notion de savoir.

Au XXe siècle, les connaissances acquièrent de la valeur grâce aux progrès technologiques qui, à leur tour, étaient considérés comme essentiels au développement économique. La perspective rationaliste-technique taylorienne tente d'optimiser et de rentabiliser les processus de production, pour cela elle s'appuie sur le comportementalisme qui contribue aux dits processus de fiabilité et de validité issus des sciences dures, ajoutant ainsi la possibilité de cibler des performances observables et évaluables. Pour cela, il était nécessaire de diviser l'attention en différents objets d'étude beaucoup plus simples et séquentiellement brefs. De la même logique opérationnelle, appliquée au domaine de l'éducation, on retrouve la pédagogie par objectifs ou la pédagogie par objectifs ou la pédagogie du domaine de Bloom qui a fondamentalement soulevé l'idée que n'importe qui pouvait tout apprendre, si le processus était géré correctement à partir d'une planification chronologique jusqu'à la définition autour de leur sens de la progression.

Des avancées importantes dans la discussion et la nouvelle façon de penser l'éducation ont déclaré un raisonnement insuffisant autour du contenu, incorporant l'idée d'apprendre à faire, à partir de la compréhension des éléments conceptuels liés au contenu, en plus de changer la logique d'évaluation de résultats attendus aux comportements observables. Cette tentative de structuration et de rationalisation du processus de formation vient du pragmatisme du monde marchand et de sa manifestation dans la société de consommation. Ce qui se traduit par l'intention des grandes entreprises de confirmer leurs domaines de formation en entreprise pour préparer leurs travailleurs à l'exécution des tâches de leur fonction, identifier et analyser leurs tâches, cadrer dans ce processus dans le concept de "référence des compétences" cela a permis aux entreprises de limiter les besoins de formation de plus en plus spécifiques, dont les résultats sont devenus observables à court terme et donc beaucoup plus rentable.

C'est à ce moment qu'apparaît le concept de compétence, qui laisse de côté l'approche curriculaire précédente, qui visait à installer des comportements liés à des domaines de connaissances spécifiques à partir de l'appropriation de certaines connaissances des disciplines, qui ont fini par être déconnectées du fait de la multiplicité qu'ils représentaient, fragmentant ainsi le processus éducatif et l'éloignant du monde réel.

L'approche par compétence permet l'intégration d'une série de ressources en fonction de la résolution d'un problème dans une situation donnée, ou le concept de compétence implique l'organisation de ces ressources, ainsi que les différentes actions mises en œuvre. Ce déploiement réalisé par le sujet doit s'appuyer sur des connaissances, ce qui implique une vision interdisciplinaire et transdisciplinaire de celui-ci, au moment d'être mis au service de la résolution d'un problème. (Tardif y Corvalan, 2013).

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que les compétences impliquent, non seulement un savoir-faire, mais aussi qu'il doit être mis en place dans un but précis, que tardif définit comme un savoir-faire complexe qui intègre l'intégration d'une série de ressources au moment de sa mise en œuvre dans une action qui implique une performance observable; un objectif ou un but, qui peut être structuré à partir du concept, des attitudes et des procédures; et un contexte où un certain degré de maîtrise doit être observé, traduit en performance observable.

D'un point de vue pédagogique, l'approche par compétences tente d'accompagner et de soutenir les démarches qui permettent la combinaison progressive des ressources précitées. Qui, à leur tour, sont mis en œuvre avec des diplômes croissants de maîtrise. De cette logique on comprend que lors du déploiement de cette série de ressources avec les niveaux de performance attendus, le concept de compétence est configuré, ou mieux encore, de sujet compétent, ce qui tend finalement à développer des compétences cognitives d'ordre supérieur.

“El enfoque por competencia es interesante para los aprehendientes; el mismo permite que vuelva la vida a la escuela... ya no se trata de enseñar contenidos disciplinares descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental,

reglas de sintaxis, modo de conjugación etc...), sino de definir situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios". (Tardif et Corvalan, 2013:2)

C'est pourquoi il est jugé pertinent de visualiser l'apport de cette approche au sein du concept d'éducation au niveau global et dans la perspective du développement du sujet.

Le développement des compétences, selon Molina (2006), doit être compris dans le cadre global qu'implique le concept d'éducation, en supposant que ce dernier fait partie intégrante du processus d'évolution culturelle des personnes, qui transmet leurs réalisations culturelles de génération en génération avec l'intention d'aider avec ces réalisations au développement de chaque individu.

En premier lieu, le processus évolutif de la culture se nourrit de l'innovation, des échanges culturels qui se manifestent à partir d'une logique historique permanente dans le temps, intégrant ses acquis culturels qui doivent être transmis aux nouveaux membres de l'espèce.

Deuxièmement, l'enseignement est compris comme la forme que l'humanité a proposée pour la transmission des acquis culturels aux nouvelles générations, en sélectionnant et en catégorisant les éléments culturels.

Le troisième élément est l'apprentissage articulé, toujours dans des processus, à travers lequel le sujet s'approprie la culture, contribuant à son propre développement et construction en tant que sujet.

Enfin, l'auteur parle des processus de développement dans lesquels le sujet met en action cette série de ressources issues à la fois des processus pédagogiques et de mêmes expériences qu'il a incorporé et traduit en comportements.

“La educación no es entonces una mera relación que pueda pensarse en una dicotomía como la de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso de múltiples relaciones, multiforme y multidimensional, en que los seres humanos participan de la vida mental y cultural que define a los miembros de la especie colectiva e individualmente, en un momento histórico y evolutivo determinado”. (Molina, 2006)

Molina place le développement des compétences dans la relation qui se crée entre l'apprentissage et le développement, comprenant les concepts dans une relation dialectique entre l'individu et l'environnement. (Molina, 2006)

De ce qui précède, nous comprendrons le concept de compétence dans une logique d'intégration intentionnelle des connaissances cognitives, qu'elles soient conceptuelles, déclaratives ou formatives; des connaissances procédurales, liées à la mise en œuvre comprise à partir de la définition des degrés de complexité, et incorpore enfin le facteur attitudinal et/ou éthique qui est lié à la disposition et à la motivation à résoudre un problème en considérant et en assumant tour à tour la charge précieuse qui implique.

6.- Cadre Méthodologique

6.1 Le paradigme de la recherche

Selon la nature de ce travail, on suppose que la manière la plus appropriée d'aborder le problème posé correspond à celle offerte par l'analyse du discours. Etant donné que cette approche se concentre sur l'étude de la parole oral et écrite, comme un fait de communication et d'interaction, dans ses contextes cognitifs, sociaux et culturels, qui nous permettra de mener un analyse dans une perspective interculturelle.

“Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas, que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social, y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural).” (Calsamiglia et Tusón, 1999).

C'est pourquoi nous ne pouvons pas considérer le langage uniquement comme un moyen d'exprimer et de refléter des idées, mais plutôt comme un facteur faisant partie de la construction de la réalité sociale. Nous pouvons comprendre cette affirmation comme la conception active du langage, c'est-à-dire qu'elle reconnaît la capacité de faire des choses (Austin 1982), qui permet également de comprendre la parole comme un mode d'action. C'est ainsi que ce paradigme propose une fonction créative, et pas seulement informative et interprétative.

Sur la base de cette affirmation, nous renforçons la pertinence de nous inspirées par ce paradigme pour la préparation et l'application d'un instrument permettant d'établir quels aspects facilitant le développement de compétences plurilingues sont présents dans la formation de professeurs de langues étrangères, en particulier la formation des professeurs de français de l'UMCE. Qui correspond à une analyse à visée sociale qui nous permet de proposer des actions concrètes autour de notre plantation.

Sur la base de ce que nous avons défini tout au long de notre cadre théorique, nous pouvons établir qu'il existe une série d'éléments qui, de notre point de vue, doivent être présents dans le curriculum pour qu'il contribue au développement d'une compétence plurilingue. C'est pourquoi l'analyse du discours sera considérée comme référence pour effectuer une revue des programmes de cours dans le cadre de la carrière de pédagogie en français, afin d'identifier la présence desdits éléments dans la formation initiale de professeurs de français.

Pour cela, comme nous l'avons indiqué dans notre cadre méthodologique, il est pertinent de s'appuyer sur la théorie de l'analyse du discours, car elle permet d'analyser, à partir d'une approche qualitative, la finalité de chaque sujet, la manière dont il est enseignée, et si ces aspects sont liés aux éléments que nous estimons nécessaires pour le développement de la compétence plurilingue dans la formation des enseignants de langues étrangères, en particulier le français. En comprenant l'apprentissage d'une langue étrangère comme un moyen par lequel nous pouvons promouvoir la diversité culturelle.

6.2 Outil de recherche.

Objet de l'étude: Développement de la compétence plurilingue.

Programmes d'activités curriculaires	Catégories	Attitudes	Capacités	Connaissances	Analyse linguistique/sémiotique
Contexto socioantropológico y político del proceso educativo	Description				<p>Dans la description, il n'y a aucune preuve d'un aspect linguistique qui pourrait indiquer la présence du développement d'une compétence plurilingue. Dans les résultats de la formation, on peut voir que les étudiants sont attendus, au niveau des capacités, à être en mesure de considérer les nouveaux contextes socio-éducatifs. C'est à niveau sémiotique ou il est entendu qu'il pourrait y avoir une volonté de développer des compétences plurilingues, car cela soulève des processus de réflexion critiques autour du contexte éducatif et des activités curriculaires, ainsi que, dans les résultats, l'analyse des facteurs sociaux, culturels et politique qui influencent la</p>
	Résultats d'apprentissage		X		

					production et le maintien des inégalités éducatives est attendue.
Educación e identidad profesional pedagógica	Description	X			Au niveau linguistique, on peut identifier l'attitude d'appréciation du répertoire linguistique par l'école en fonction de la valeur attribuée à l'apprentissage des langues étrangères. Au niveau sémiotique, il suggère la réflexion des élèves autour de la tâche pédagogique de manière historique, en la mettant en valeur avec le présent. Il suggère également le développement d'une compréhension de l'éducation et de sa configuration avec l'identité personnelle et sociale de l'enseignant à partir des interrelations qui s'établissent dans une communauté éducative.
	Résultats d'apprentissage				

Práctica I: La lengua extranjera en la comunidad	Description		x		Quant à ce programme il met en évidence de manière littéraire plusieurs attitudes et capacités qu'on devrait développer pendant la formation de professeurs par exemple au niveau linguistique, c'est mentionné d'observer premièrement afin de pouvoir décrire les liens que se sont établis par rapport aux relations de pouvoir dans les communautés éducatives. En plus il y a une tentative au niveau sémiotique de comprendre et de valoriser les représentations qu'a la communauté éducative sur la langue étrangère puis on aperçoit qu'il y a un désir d'améliorer la marche du cours car un tiers de ce cours fait partie du cours appelé "investigación para el mejoramiento".
	Résultats d'apprentissage		x		<p>Cependant on pourrait dire qu'il y a une vision ou sentiment pour l'expérience de la langue dont "lengua extranjera" comme objet d'étude est un peu éloignée.</p> <p>En fonction des résultats, on n'exagère</p>

					<p>pas au dire qu'il n'y a pas de chemin claire vers le développement de la compétence plurilingue/pluriculturelle mais dans le sens sémiotique on pourrait citer qu'il existe le désir de réfléchir sur le rôle du professeur des langues étrangères et de contraster les visions qu'on a sur cette labeur alors tout cela nous permet d'affirmer qu'il y aurait d'espace pour le développement de la compétence.</p> <p>Finalemnt tout prends du sens si on considère le programme de français a établi comme référent principal le CECRL.</p>
Francés IV final	Description				<p>Au niveau linguistique il n'est pas présente le développement de la compétence plurilingue/pluriculturelle. C'est à dire dans ce programme ils sont présents d'attitudes (le travail collaboratif), capacités (consolider autant le discours oral comme l'écrit) et connaissances (consolider les compétences communicatives, et envisager le travail autonome) mais il n'a pas de référence</p>
	Résultats d'apprentissage				

					<p>directe au développement de la compétence recherchée.</p> <p>Cependant au niveau sémiotique il est présent plusieurs fois le mot "culture" ce qui nous permet d'affirmer qu'il pourrait avoir espace pour le développement de la compétence, étant donné le lieu privilégié dont profite le terme "culture" dans le programme. De toute façon on ne constate pas de manière assez claire pour la déclarer.</p> <p>Quant aux résultats d'apprentissage on aperçoit qu'est présent l'aspect plutôt de domaine de langue. Alors on peut pas parler du développement de la compétence.</p>
Claves de la cultura francesa 5 SEM	Description			x	<p>Au niveau linguistique on pourrait attester, d'abord qu'ils mentionnent d'attitudes (systématiser ses propres stratégies pour l'apprentissage), capacités (articuler les caractéristiques de la langue avec leur culture associée) et connaissances (compréhension du</p>
	Résultats d'apprentissage	x	x		

				<p>monde contemporain), seulement la partie des connaissances nous permet d'affirmer qu'il pourrait avoir du développement de la compétence recherchée. Parce que là, il est sous-entendu les complexités du XXIème siècle aussi globalisé et connecté.</p> <p>En outre, quant aux résultats, on a marqué les colonnes d'attitudes et des capacités parce qu'il mentionne d'un côté "décrire phénomènes culturels contemporains (social, culturel, économique)", puis dans l'autre côté, sur le second point mentionné des résultats on trouve "apprécier la diversité de la dynamique culturelle en France". Tout ce qu'on vient de mentionner dans le niveau sémiotique on pourrait attester qu'au moins il aurait d'espace pour le développement de la compétence recherchée. Car sur ce dernière partie, il est de façon littérale par exemple le mot diversité (une fois) et culture au moins deux fois, par conséquent et d'accord au travail</p>
--	--	--	--	---

					mené dans cet étude, ces deux termes font partie de la base pour le développement de la compétence.
Didáctica I	Description			x	<p>Dans la description du programme ce n'est pas possible d'attester au premier regard qu'il y a un développement des compétences plurilingue/pluriculturelle. Ainsi au niveau linguistique on peut noter le programme est construit afin de fournir des connaissances par rapport aux différents aspects éducatifs, socioculturel, politique et linguistique-communicatif.</p> <p>Par ailleurs au niveau sémiotique est mentionné le CECRL, ainsi on pourrait affirmer qu'il peut avoir certain espace pour la compétence recherchée, mais on n'apprécie pas de façon évidente pour la certifier.</p>
	Résultats d'apprentissage				

7.- Analyse

À partir de l'analyse réalisée dans le 6 des programmes d'activités curriculaires de la carrière de pédagogie en français, tant dans la spécialité que dans les activités associées au département de formation pédagogique, nous avons pu vérifier qu'en termes généraux il n'y a pas de preuve concrète qui dit programmes visent à développer des compétences plurilingues.

Cependant, nous avons trouvons des concepts à la fois au niveau linguistiques et sémiotique qui pointent vers l'inclusion et la diversité culturelle. C'est donc à partir de ces points que nous pouvons faire une proposition concernant la modification des programmes susmentionnés, dans le but de développer une approche multilingue qui permette à l'étudiant d'une langue étrangère non seulement d'être un experte dans leur matière, mais qu'ils possèdent toutes les compétences nécessaires pour comprendre et mettre en pratique leur rôle d'agent de changement et de facilitateur culturel.

8.- Proposition méthodologique

Développer une proposition au niveau institutionnel est assez complexe, c'est pourquoi, sur la base de l'analyse des programmes d'activités curriculaires, nous donnerons des indications sur ou les activités curriculaires qui développent une compétence plurilingue peuvent pointer vers l'expansion du répertoire linguistique.

D'autre part, dans une dimension liées avec la refonte curriculaire, nous proposons de renforcer ou d'incorporer dans les programmes propositions qui permettent de reformuler ou d'adapter les résultats de la formation pour le développement de compétences plurilingues, soit au niveau cognitif, attitudinal et/ou procédural.

Programme 1 : Pratique I, La langue étrangère dans la communauté éducative.

Description :

Ce cours fait partie des « domaines de la langue et de l'éducation française », de « l'apprentissage pour l'enseignement et de la recherche pour l'amélioration », et son but est de développer une attitude d'amélioration constante encadrée dans les interrelations qui s'établissent au sein d'une communauté éducative en termes de les relations de pouvoir, d'une part, et d'autre part, les représentations et la valorisation que l'école a vis-à-vis de la langue étrangère, permettant ainsi la valorisation d'une société diversifiée. Cette pratique est conçue comme faisant partie d'une ligne de pratiques qui forment un continuum dans lequel la relation entre l'apprentissage à l'université et l'action déployée en milieu scolaire se déroule dans une progression de complexité et de profondeur croissantes.

Résultat formatif.

RF1 : Identifier les besoins de communication sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères transmis par les membres de la communauté éducative de l'établissement attribué.

RF2 : Confronte le résultat de ses observations à la bibliographie générale (physique et digital) relative à la politique et à la réalité de cette discipline.

RF3 : Réfléchit sur ses propres croyances et représentations, en les confrontant à l'observation de la réalité en classe et dans l'établissement et à la littérature pertinente sélectionnés, à travers des communications écrites qui constitueront le portfolio.

RF4 : Décrit à travers des rapports, les composantes générales de l'enseignement des langues étrangères (1 cours) le contexte dans lequel il se déroule.

RF5 : Réfléchit sur toutes les informations collectées, en les confrontant à sa propre vision de la signification du rôle du professeur de langues étrangères.

Programme 2 : Didactique I

Description :

Cette activité curriculaire s'inscrit dans les domaines de « la langue et de l'éducation françaises », « de l'apprentissage pour l'enseignement » et « de la recherche pour l'amélioration », et vise à contextualiser l'enseignement du français langue étrangère à partir de la référence socio-culturelle et politique de notre pays, à partir de la référence théorique didactique (méthodologies et approches didactiques, compétences linguistiques) et à partir de ces connaissances engendrent la construction d'expériences de formation qui permettent d'articuler les aspects du développement d'une compétence plurilingue.

Résultat formatif :

Caractérise les trois moments de la classe LE.

Sélectionne et caractérise les éléments fondamentaux d'une unité d'apprentissage dans le cadre du plan annuel/semestriel de l'enseignement de LE.

Reconnait et caractérise divers modèles de planification de classe de LE.

Conçoit des situations d'apprentissage de compréhension à l'écoute et à la lecture au sein d'une unité d'apprentissage.

Utilise un répertoire large et varié de ressources linguistiques et culturelles.

Capacité à s'adapter à divers contextes socio-éducatif.

Programme 3 : Français pour l'enseignement IV

Description :

Cette activité curriculaire s'inscrit dans les domaines de « la langue française et de l'éducation », « de l'apprentissage pour l'enseignement » et « de la recherche pour l'amélioration ». Son objectif est de consolider les compétences communicatives, linguistiques et culturelles de la langue, ainsi que de valoriser, développer et élargir le répertoire linguistique. De cette manière, le discours oral et écrit sont renforcés, en utilisant ressources idiomatiques simples, en incorporant la composante didactique au niveau initial. Cette activité curriculaire se fait en face à face et favorise un travail collaboratif soutenu par des outils technologiques dans le cadre de la modalité d'atelier, ce qui favorise le développement collectif de compétences dans la langue, principalement liées à l'interaction et contribue à la pratique par l'usage de la langue et la systématisation des stratégies de développement des compétences en langues étrangères.

Résultat formatif :

RF1 : Identifie les structures syntaxiques, morphologiques, lexicales et phonétiques des phrases simples dans leur modalité affirmative, négative et interrogative simple. Sur la base de textes principalement descriptifs.

RF2 : Reconnaît les besoins de communication et valorise l'interaction dans des contextes de diversité culturelle.

RF3 : Interagit en langue française à l'oral et à l'écrit dans des situations simples de la vie quotidienne grâce à un travail collaboratif et des ressources technologiques.

RF4 : Reconnaît les stratégies d'enseignement des langues pour le développement des compétences communicatives dans divers contextes d'enseignement, en utilisant des ressources digitales.

Programme 4 : Clés de la culture française

Description :

Cette activité curriculaire s'inscrit dans les domaines de « la langue française et de l'éducation », son but est d'articuler les caractéristiques de la langue avec les cultures associées, comprendre leurs propres stratégies d'apprentissage, afin de développer des stratégies adaptées à notre contexte socio-éducatif. Cela contribue dans la pratique à l'appréciation d'une société diversifiée, ainsi qu'en renforçant les stratégies pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue et sa relation avec les différentes cultures francophones, et comment celles-ci ont été influencées par la culture française. Cette description et cette analyse seront orientées en permanence pour permettre à l'étudiant d'avoir une meilleure compréhension du monde contemporain.

Résultat formatif :

Il décrit les phénomènes culturels contemporains (sociaux, culturels et politiques) basés sur la compréhension des concepts clés de la culture francophone dans ses évolutions historiques ce qui permet de faciliter l'interaction dans des contextes de diversité culturelle.

Programme 5 : Contexte socio-anthropologique et politique du processus éducatif.

Description :

Cette activité curriculaire s'inscrit dans les domaines de « la langue française et de l'éducation » et de « la recherche », son objectif est d'aborder les connaissances sur le contexte socio-anthropologique et politique du processus éducatif, à travers une étude de l'état de l'art, la sélection et l'analyse des sources sur le contexte scolaire et ses interrelations pour contribuer à la recherche pédagogique et à la capacité de s'adapter aux nouveaux contextes socio-éducatifs. En plus de la réflexion constante sur ce qui a été observé dans la pratique I avec les instruments soulevés lors de l'activité curriculaire précédente : « connaissances

pédagogiques et contexte éducatif». Cette activité curriculaire est basée sur la construction collégiale entre les enseignants du département de français et ceux de formation pédagogique, garantissant la pertinence et l'articulation, et favorisant le travail collaboratif. De même, il contribue à la pratique par la continuité dans le domaine de la réflexion sur la pratique I, et la production de rapports et/ou d'essais sur des sujets essentiels de l'activité curriculaire, qui seront des apports pour la prochaine pratique, et qui permettront la construction d'expériences de formation.

Résultat formatif :

RF1 : Utilise les courants théoriques et méthodologiques de la socio-anthropologie et de la sociologie pour la connaissance et la réflexion critique du phénomène éducatif.

RF2 : Analyse les facteurs sociaux, culturels et politiques qui influencent la production et le maintien des inégalités éducatives, générant une attitude d'amélioration constante.

RF3 : Décrit l'importance de considérer les nouveaux processus de construction identitaire de la jeunesse chilienne d'aujourd'hui dans la conception de propositions éducatives inclusives, valorisant la société divers dans laquelle nous nous trouvons actuellement.

Programme 6 : Éducation et identité professionnelle pédagogique.

Description :

Ce cours fait partie de «langue française » et de « éducation et de la recherche pour l'amélioration », le programme d'études est de nature théorique et pratique qui développe chez les étudiants les composantes professionnelles, historiques et réflexives des processus pédagogiques de la profession enseignante dans des contextes formels, non formels et informels, en développant leurs propres croyances, représentations et valeurs que l'école a concernant de la langue étrangère, ce qui permettra de reconnaître les besoins de communication de chaque contexte scolaire particulier. Développe une compréhension de l'éducation comme phénomène transdisciplinaire dans lequel se configure l'identité personnelle et sociale, à partir des interrelations qui s'établissent dans la communauté

éducative (relations de pouvoir), avec un engagement éthique, qui s'exprime dans une certaine intentionnalité formative, en cohérence avec un modèle de personne et de société à développer, et ainsi construire des expériences de formation qui permettent d'articuler les aspects de la formation plurilingue.

Résultat formatif :

RF1 : Reconnaît les composantes professionnelles, historiques et réflexives de la profession de l'enseignante dans ses divers contextes, avec une attitude d'amélioration constante.

RF2 : Analyse les processus pédagogiques dans des contextes formels et non formels, questionnant leurs propres croyances et représentations.

RF3 : Reconnaît les domaines de performance et les conditions professionnelles qui donnent du sens et impactent le rôle d'enseignant, et génère la capacité de s'adapter à des contextes socio-éducatifs nouveaux et diversifiés.

9.- Conclusion

Cette étude est née de la conviction qu'en tant que professeurs de français, nous constatons que si notre formation au sein de la spécialité est bonne, nous avons besoin d'un avantage plutôt culturel, dans le Chili diversifié et multiculturel d'aujourd'hui.

C'est ainsi que nous sommes arrivés à la conclusion que les professeurs de langues étrangères doivent non seulement maîtriser la langue que nous enseignons, mais aussi avoir un rôle de médiateur culturel, ou il n'y a pas de préjugés sur les différentes langues qui peuvent coexister à l'intérieur d'une communauté éducative, mais les espaces sont forgés pour apprécier différentes cultures, prendre de la distance par rapport aux leurs propres cultures, et mieux comprendre comment nous pouvons nous communiquer, interagir et coexister avec d'autres cultures, comment le monde contemporain évolue et comment nos élèves peuvent s'impliquer dans ce monde en respectant toujours la diversité culturelle.

La première chose que nous voulions souligner est que cette recherche a un caractère professionnel et personnel, car en tant qu'enseignants, le souci vient des deux aspects, de comprendre comment se développent certains processus, à la fois psycho cognitifs de la part des élèves socioculturelles par les sociétés dans lesquelles nous nous trouvons, qui sont par ailleurs en constante évolution. Afin de pouvoir gérer positivement toutes les connaissances acquises lors de notre formation en fonction de l'enseignement, de la transformation sociale et de l'autodétermination des peuples.

Concernant l'instrument de recherche, nous avons repris les programmes d'activités curriculaires actuels pour la formation des professeurs de français et nous les avons analysés à la recherche des aspects nécessaires au développement d'une compétence plurilingue. Comme nous n'avons pas trouvé suffisamment de preuves du développement des compétences souhaitées, nous avons avancé une proposition afin de renforcer ou d'incorporer dans les programmes, des propositions qui permettent la reformulation ou l'adaptation des résultats de la formation pour le développement des compétences plurilingues, soit au niveau attitudinal, cognitif et/ou procédural, cherchant comme objectif principal projeter le rôle du professeur de langues, en tant que médiateur entre les cultures et agent de changement social.

10.- Bibliographie

- Arismendi, Fabio. (2016) La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Revista Folios*, (44).
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2012) *NAP, Núcleos de aprendizaje, lenguas extranjeras. Educación Primaria y secundaria.*
- Argentina, Ministerio de Educación, secretaria de políticas universitarias (2010). *Proyecto Mejora para la formación inicial de profesores para nivel secundario, área lengua extranjera*
- Beacco, J.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.; Goullier, F.; Panthier, J. (2010) *Guide for the development and implementation of curriculum for plurilingual and intercultural education.*
- Beacco, Jean (2016), *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle.*
- Beniscelli, Leonora, Riedemann, Andrea, & Stang, Fernanda. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. Recuperado el 10 de agosto de 2020 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100393
- Bernaus, Mercè. (2004). Un nuevo paradigma en didáctica de la lengua. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, ISSN 1576-7809, N° 11, 2004.
- Bernaus, M.; Andrade, A.; Kervran, M.; Murkoswa, A. et Trujillo, F. (2007) *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues, Kit de Formation.*

- Calsamiglia, H. et Tusón, A. (1999) Las cosas del decir: Manual del análisis del discurso.
- Candelier, Michel. (2006). Eveil aux langues, formation plurilingue et enseignement de français. Recuperado el 29 de septiembre de 2020 de <https://gerflint.fr/Base/Monde1/Candelier.pdf>
- Carrasco, Encarnación. (2013). Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe. *Revista Lenguaje y Textos*, (37).
- Castelloti, V. (2006) Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues –principes, modalités, perspectives. Les cahiers de l'Acedle, 2, 319-331.
- Coste, D. (2010) Diversité de plurilinguisme et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Les cahiers de l'Acedle, 7, 141-165.
- Inclusión Internacional. (2006). Recuperado el 19 de octubre de 2020 de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>.
- Instituto Cervantes. (2002). Recuperado el 24 de septiembre de 2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_08.htm
- Manterola, Marta, (2003) Psicología educativa, conexiones con la sala de clases, 154.
- Marchiaro, S. et Perez, A. (2016) Plurilinguismo en la escuela ; Aportes para la formación del profesor de lenguas.
- Marco de Referencia para las lenguas, Consejo de Europa (2010).
- Martín, Alcalá, Gari, Mijares, Sierra, Rodriguez. (2003) *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E).

- MINEDUC. (2018). Recuperado el 3 de septiembre de 2020 de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Lineamientos-internos-para-favorecer-la-inclusi%C3%B3n-de-estudiantes-extranjeros.pdf>
- MINEDUC, (<http://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>). Recuperado 10 de agosto 2020.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12.* Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2002) Idioma extranjero: Francés, Programas de estudio, de quinto a octavo año básico, formación general educación básica,
- Molina, V. (2006) Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje, Revista Prelac.
- Navas, Leandro, & Sánchez, Alejandra. (2010). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psykhé (Santiago)*, 19(1), 47-60. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000100004
- Noguero, Artur. (2001). *Didactique de l'éveil aux langues.* Université Autonome. Barcelona. Recuperado el 3 de octubre de 2020 de <https://jaling.ecml.at/pdffdocs/evlang/evlang2.pdf>
- Oehmichen-Bazán, Cristina. (2018). Patrimonio y pueblos indígenas. Reflexiones desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural. *Aisthesis*, (63), 227-231. Recuperado el 2 de octubre de 2020 de <http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/2173/2219>
- Olivé, Leon (2004) Multiculturalisme et interculturel.

- Peris, E. (2014) Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela.
- Romero, Andrea (2004) La jornada escolar completa ¿ una política para la calidad y equidad de la educación? La JEC desde la mirada de los protagonistas de una comunidad educativa. Universidad de Chile facultad de Ciencias Sociales.
- Schneuwly, Bernard. 1985 La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. *Vygotsky aujourd'hui*. Recuperado el 18 de julio de 2020 de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31283>
- Tardif, Jacques (2003) Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la puesta en marcha.
- Tardif, J. et Corvalan, O.(2013) Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias.
- UMCE (2008) Modelo educativo, UMCE, Santiago.
- UMCE (2016-2018) Perfil de egreso de la carrera de Francés
- UMCE, <http://www.umce.cl/index.php/dpto-frances-informacion-estudiantes>, consultado 10 de septiembre 2020
- UMCE, (2020). Recuperado el 18 de agosto de 2020 de http://pregrado.umce.cl/frances/malla_tradicional_2019.pdf
- UNESCO, (2005) Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.
- Vygotsky, Lev. (1934). Pensamiento y Lenguaje. Recuperado el 20 de julio de 2020 de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Walsh, C. (2006) Interculturalité, Connaissances et décolonisation.

- Yañez (2010) Cultura organizacional « Diagnostico de la implementación de jornada completa en un establecimiento municipal de Villa Alemana. Universidad de Playa Ancha, Valparaiso.

11.- Annexes

Annexe 1

PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Práctica I: La lengua extranjera en la comunidad educativa.		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	II	Código:	
Equivalencia:		Requisito(s):	Sin requisito

Modalidad					
Tipo de Docencia	Docencia	Co-docencia		Docencia colegiada	Tutoría
	X				
Espacio de Aprendizaje	Laboratorio	Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
		X	X	X	X
Tipo de Interacción	Presencial		Virtual	B-learning (mixta)	
	X		X	X	
Distribución temporal	Nº semanas	Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	Nº de créditos SCT
		presenciales	autónomo		
Concentrada					
Distribuida	18	3	7	180	7

II. DESCRIPCIÓN

a. Generar descripción general de la actividad curricular (Máximo 150 palabras).

Este curso se inscribe dentro de las áreas de “Lengua francesa y educación”, “Aprendizaje para la enseñanza” e “Investigación para el mejoramiento” y tiene como propósito describir las interrelaciones que se establecen en la comunidad educativa en cuanto a las relaciones de poder, por una parte, y por otra, las representaciones y valoración que la escuela tiene respecto de la lengua extranjera. Esta práctica se concibe como parte de una línea de prácticas que forman un *continuum* en que la relación entre el aprendizaje en la universidad y la acción desplegada en el ambiente escolar se dan en una progresión de creciente complejidad y profundidad.

b. Contribución de la actividad curricular a las competencias de egreso (Códigos):

Competencias sello institucional: CS1 N1 INV - CS2 N1 LID - CE2 N1 M - CS3 N1 INV.

Competencias genéricas: CG1 N1 MI - CG1 N1 MI - CG4 N1 HSV.

Competencias específicas: CE1 N1 FP - CE3 N1 ED.

DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

CS1 N1 INV Investigación: Problematisa la realidad educativa, analizando las conceptualizaciones teóricas y la acción práctica del rol docente como transformador social en ambientes tutelados.

CS2 N1 LID Liderazgo pedagógico: Reconoce espacios de participación de los distintos actores de las comunidades para los procesos de formación institucional.

CE2 N1 M Metacognición: Reconoce sus propios estilos y estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.

CS3 N1 INV Investigación: Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje.

CG1 N1 MI Manejo de Información en fuentes digitales: Identifica fuentes de información digitales, seleccionando información relevante para su proceso formativo.

CG4 N1 HSV Habilidades sociales y valóricas: Identifica sus habilidades inter e intrapersonales para trabajar en equipo y se compromete en el logro de un objetivo común.

CE1 N1 FP Fundamentos pedagógicos: Analiza los elementos pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura francesa.

CE3 N1 ED Evaluación de desempeño: Analiza las diversas dimensiones implicadas en situaciones de desempeño profesional docente.

RESULTADOS FORMATIVOS DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

RF1: Observa las representaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras transmitidas por los miembros de la comunidad educativa del establecimiento asignado.

RF2: Confronta el resultado de sus observaciones con la bibliografía (física y digital) general relativa a políticas y realidad de esta disciplina.

RF3: Reflexiona acerca de sus propias creencias y representaciones confrontándolas con la observación de la realidad en el aula y en el establecimiento y la literatura atingente seleccionada, a través de comunicaciones escritas que conformarán el portafolio.

RF4: Describe, a través de informes, los componentes generales de la enseñanza de lenguas extranjeras (una clase) en el contexto en que se desenvuelve.

RF5: Reflexiona acerca de toda la información recabada confrontándola con su propia visión del significado de rol de profesor de lenguas extranjeras.

Annexe 2

PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Didáctica I		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	5° semestre	Código:	
Equivalencia:		Requisito(s):	Práctica II

Modalidad						
Tipo de Docencia		Docencia	Co-docencia		Docencia colegiada	Tutoría
				X		
Espacio de Aprendizaje		Laboratorio	Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
			X		X	
Tipo de Interacción		Presencial		Virtual		B-learning (mixta)
		X				X
Distribución temporal <i>(elimine la fila que no utilizará)</i>	Nº semanas	Horas cronológicas semanales			Total horas semestral cronológicas	Nº de créditos SCT 5 SCT
		Presenciales	Autónomo			
Distribuida	18	3	2		90	4

Mixta	Concentrada					
	Distribuida					

II. DESCRIPCIÓN

Esta actividad curricular se inscribe dentro de las áreas de “Lengua francesa y educación”, “Aprendizaje para la enseñanza” e “Investigación para el mejoramiento” y pretende contextualizar la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) a partir del referente socio-cultural y político de nuestro país, del referente teórico-didáctico (metodologías y enfoques didácticos, competencias lingüísticas) y del referente lingüístico-comunicativo proveniente de la comunidad Europea (Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y certificaciones diversas).

Contribución de la actividad curricular a las competencias de egreso (Códigos):

CS1 N1 AS, CS1 N2 CRI

CG1 N2 AV, CG4 N1 A, CG3 N1 EDL

CE1 N1 CP, CE2 N1 CE, CE3 N1 INV

DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

CS1 N1 AS

Articulación de Saberes: Identifica saberes pedagógicos-disciplinares para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social.

CS1 N2 CRI

Criticidad: Descompone en sus elementos constitutivos la realidad educativa desde el rol docente como transformador social

CG1 N2 AV

Aprendizaje Virtual: Gestiona información en entornos virtuales para visualizar, evidenciar y compartir información de su proceso académico.

CG4 N1 A

Autonomía: Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo.

CG3 N1 EDL

Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos: Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias.

CE1 N1 CP

Complejidad del procedimiento: Diseña situaciones de aprendizaje significativo según el contexto.

CE2 N1 CE

Comunicación Efectiva: Incorpora estrategias de comunicación efectiva al discurso.

CE3 N1 INV

Investigación: Delimita objetos de investigación en torno a su área de interés como futuro docente

RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

caracteriza los tres momentos de la clase de LE.

Selecciona y caracteriza los elementos fundamentales de una Unidad de aprendizaje dentro del plan anual/semestral de la enseñanza de LE.

Reconoce y caracteriza diversos modelos de planificación de la clase de LE.

Diseña situaciones de aprendizaje de comprensión lectora y auditiva dentro de una Unidad de aprendizaje.

Diseña situaciones de aprendizaje de expresión escrita y oral dentro de una Unidad de aprendizaje.

Annexe 3

PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Francés para la enseñanza VI		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	4 semestre	Código:	
Equivalencia:		Requisito(s):	Francés para la enseñanza III

Modalidad						
Tipo de Docencia		Docencia		Co-docencia	Docencia colegiada	Tutoría
					X	
Espacio de Aprendizaje		Laboratorio	Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
		X	X			
Tipo de Interacción		Presencial		Virtual		B-learning (mixta)
		X				
Distribución temporal <i>(elimine la fila que no utilizará)</i>	Nº semanas	Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	Nº de créditos SCT 6SCT	
		Presenciales horas	Autónomo			
Concentrada						
Distribuida	18	12	6	324	12	
Mixta	Concentrada					

II. DESCRIPCIÓN

a. Descripción general de la actividad

Este curso se inscribe dentro de las áreas de “Lengua francesa y educación”, “Aprendizaje para la enseñanza” e “Investigación para el mejoramiento” y tiene como propósito consolidar las competencias de orden comunicativo, lingüístico y cultural de la lengua correspondiente al nivel B1 apuntando a la autonomía del estudiante, de acuerdo a lo propuesto en el Consejo de Europa en el Marco de Referencia para la enseñanza de idiomas. De esta manera, se fortalece tanto el discurso oral como el escrito, utilizando recursos idiomáticos simples, incorporando el componente didáctico en un nivel inicial.

Esta actividad curricular es de orden presencial y privilegia el trabajo colaborativo apoyado por herramientas tecnológicas bajo la modalidad de taller, lo cual favorece el desarrollo colectivo de competencias en el idioma, vinculadas principalmente con la interacción y aporta a la práctica mediante el manejo del idioma y la sistematización de estrategias para el desarrollo de habilidades de lengua extranjera.

b. Contribución de la actividad curricular a las competencias de Egreso (Códigos):

- Competencia Sello Institucional: CS2 N1, CS3 N1
- Competencia genérica CG2 N1, CG4 N1, CG1 N2
- Competencia Específica: CE1 N1, CE2 N1

DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

CS2 N1 CRE Creatividad: Identifica soluciones nuevas y originales a necesidades educativas usando variados procedimientos pertinentes a los requerimientos de la formación.

CS3 N1 A Autonomía: Desarrolla estrategias pedagógicas apoyado por el docente formador.

CG2 N1 VI Valoración intercultural: Reconoce formas de vida tradicional y actual de la comunidad lingüística.

CG4 N1 HSV Habilidades sociales y valóricas: Identifica sus habilidades inter e intrapersonales para trabajar en equipo y se compromete en el logro de un objetivo común.

CE1 N1 CP Complejidad del procedimiento: Diseña situaciones de aprendizaje significativo según el contexto.

CE1 N1 FL Fundamentos lingüísticos: Comprende los fundamentos lingüísticos de las realizaciones de habla desde el punto de vista cultural, lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

CE2 N1 CP Complejidad del procedimiento: Elabora textos en un nivel B1 del MCER

CE2 N1 CO Complejidad del objeto: analiza los aspectos lingüísticos, comunicativos, literarios y culturales asociados a la lengua francesa.

CE2 N1 MET Metacognición: Reconoce sus propios estilos y estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.

CE2 N1 CE Comunicación Efectiva: Incorpora estrategias de comunicación efectiva al discurso.

CG1 N2 RP Uso pedagógico de recursos digitales: Utiliza recursos digitales educativos y de productividad aplicables a su especialidad en diversos contextos.

RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

RF1. Identifica las estructuras sintácticas, morfológicas, léxicas y fonéticas de enunciados simples en su modalidad afirmativa, negativa e interrogativa básica, a partir de textos fundamentalmente de tipo descriptivo.

RF2. Utiliza los conceptos claves de la cultura francesa en su sistema de referencia según los contenidos comunicativos abordados.

RF3. Interactúa en idioma francés de forma oral y escrita en situaciones simples de la vida cotidiana a través de trabajo colaborativo y recursos tecnológicos.

RF4. Reconoce estrategias de enseñanza de la lengua para el desarrollo de habilidades comunicativas en diversos contextos de enseñanza, utilizando recursos digitales.

Annexe 4

PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Claves de la cultura francesa		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	5 semestre	Código:	
Equivalencia:		Requisito(s):	

Modalidad						
Tipo de Docencia		Docencia		Co-docencia	Docencia colegiada	Tutoría
					X	
Espacio de Aprendizaje		Laboratorio	Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
			X			
Tipo de Interacción		Presencial		Virtual		B-learning (mixta)
		X				
Distribución temporal		Nº	Horas cronológicas semanales		Total horas	Nº de créditos SCT

		semanas	Presenciales horas	Autónomo	semestral cronológicas	6SCT
Concentrada						
Distribuida		18	3	2	117	5
Mixta	Concentrada					

II. DESCRIPCIÓN

a. Descripción general de la actividad

Esta actividad curricular se inscribe dentro del área de "Lengua francesa y educación" y tiene como propósito articular las características de la lengua con su cultura asociada, sistematizando sus propias estrategias de aprendizaje. Esta aporta a la práctica mediante el fortalecimiento de estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura francesa. En una primera etapa se abordará la problemática conceptual relativa al ámbito de ese saber. En la segunda etapa, se trabajará una panorámica de los fenómenos y procesos culturales propios de la Cultura occidental, con especial énfasis en las particularidades que adquieren cuando se trata de Francia.

Esta descripción y análisis se orientará permanentemente a capacitar al estudiante para que tenga una mejor comprensión del mundo contemporáneo.

a. Contribución de la actividad curricular a las competencias de Egreso (Códigos):

CS2N2 CRE
CG2N2 VI 2
CG3N2 CT
CE1N2 FL
CE2N2 CO
CE2N2 MET

DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

CS2N2 CRE
CG2N2 VI 2
CG3N2 CT
CE1N2 FL
CE2N2 CO
CE2N2 MET

RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

- Describe fenómenos culturales contemporáneos (social, cultural, económico) a partir de la comprensión de conceptos claves de la cultura francófona en su devenir histórico.
- Aprecia la diversidad de la dinámica cultural propia en relación a la dinámica cultural de Francia y Europa

Annexe 5

PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Contexto Socioantropológico y Político del Proceso Educativo (Pedagogía en Francés)		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Formación Pedagógica		
Nivel Plan de estudio:	II	Código:	(cod. Activ. Curricular Plan Estudio vigente)
Equivalencia:		Requisito(s):	No tiene

Modalidad					
Tipo de Docencia	Docencia	Co-docencia		Docencia colegiada	Tutoría
	X				
Espacio de Aprendizaje	Laboratorio	Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
		X	X	X	
Tipo de Interacción	Presencial		Virtual		B-learning (mixta)
	X		X		
Distribución	Nº	Horas cronológicas semanales		Total horas	Nº de créditos

temporal	semanas	presenciales	autónomo	semestral cronológicas	SCT
Concentrada					
Distribuida	18	3	4	126	5
Mixta	Concentrada				
	Distribuida				

II. DESCRIPCIÓN

a. Generar descripción general de la actividad curricular (Máximo 150 palabras).

Esta actividad curricular se inscribe dentro de las áreas de “lengua francesa y educación” e “investigación” y tiene como propósito abordar los conocimientos sobre contexto socio antropológico y político del proceso educativo, mediante levantamiento de estado del arte, selección y análisis de fuentes sobre el contexto escolar y sus interrelaciones para contribuir a la investigación educativa. Además de la reflexión constante respecto de lo observado en la práctica I con los instrumentos levantados durante la actividad curricular anterior: “Saberes pedagógicos y contexto educativo”.

Esta actividad curricular es de orden presencial, se basa en la construcción colegiada entre los docentes de los Departamentos de Francés y Formación Pedagógica, asegurando pertinencia y articulación, y privilegiando el trabajo colaborativo. Asimismo, aporta a la práctica mediante la continuidad en el ámbito de la reflexión sobre la práctica I, y el levantamiento de informes y/o ensayos sobre temáticas esenciales de la actividad curricular, los que serán insumo para la práctica siguiente.

b. Contribución de la actividad curricular a las competencias de egreso (Códigos):

Competencia sello institucional:

CS1 N1 INV

CS2 N1 TI

CS3 N1 RE – CS3 N1 INV

Competencia genérica:

CG1 N1 RP
CG3 N1 EDP - CG3 N1 EDO
CG4 N1 A – CG4 N1 HSV
Competencia específica:
CE1 N1 FP

DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Sello Reflexión Crítica: CS1 N1 INV Problematiza la realidad educativa, analizando las conceptualizaciones teóricas y la acción práctica del rol docente como transformador social en ambientes tutelados.

Sello Innovación educativa: CS2 N1 TI: Detecta necesidades educativas desde un enfoque analítico interdisciplinario.

Sello Dimensión Práctica CS3 N1 RE Analiza nudos críticos de la práctica para la construcción del rol docente – CS3 N1 INV Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje.

Genérica TIC: CG1 N1 RP - Uso pedagógico de recursos digitales: Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo

Genérica Comunicativa: CG3 N1 EDP Elabora textos escritos a partir de estrategias de proceso (planificación, elaboración, evaluación, corrección). Para la elaboración de estos textos, considera los siguientes criterios: normas ortográficas vigentes, coherencia y cohesión textuales - CG3 N1 EDO Comprende y produce textos orales, con o sin apoyo multimodal, para sintetizar, analizar y comentar críticamente textos académicos propios de su formación disciplinar inicial. Para la comprensión y producción oral, considera: auto y co- corrección de aspectos: kinésicos, proxémicos, paralingüísticos, actitudinales y culturales.

Genérica Colaborativa: CG4 N1 A Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo - CG4 N1 HSV Identifica sus habilidades inter e intrapersonales para trabajar en equipo y se compromete en el logro de un objetivo común.

Competencia Específica: CE1 N1 FP Analiza los elementos pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura francesa.

RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

RF1: Utiliza corrientes teóricas y metodológicas de la socioantropología y la sociología para el conocimiento y reflexión crítica del fenómeno educativo

RF2: Analiza los factores sociales, culturales y políticos que influyen en la producción y mantenimiento de las desigualdades educativas

RF3: Describe la importancia de considerar los nuevos procesos de construcción identitaria de los/as jóvenes del Chile de hoy en el diseño de propuestas educativas inclusivas

Annexe 6

PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Educación e identidad profesional pedagógica. (Pedagogía en Francés)		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Formación Pedagógica		
Nivel Plan de estudio:	<i>I</i>	Código:	<i>(cod. Activ. Curricular Plan Estudio vigente)</i>
Equivalencia:		Requisito(s):	<i>No tiene</i>

Modalidad						
Tipo de Docencia	Docencia		Co-docencia		Docencia colegiada	Tutoría
		X				
Espacio de Aprendizaje	Laboratorio		Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
			X	X		X
Tipo de Interacción	Presencial			Virtual	B-learning (mixta)	
	X			X		
Distribución temporal	Nº semanas	Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	Nº de créditos SCT	
		presenciales	autónomo			
Concentrada						
Distribuida	18	3	2	90	4	
Mixta	Concentrada					
	Distribuida					

II. DESCRIPCIÓN

a. Generar descripción general de la actividad curricular (Máximo 150 palabras).

Este curso se inscribe dentro de las áreas de lengua francesa y educación e investigación para el mejoramiento. El programa de estudio es de carácter teórico – práctico que desarrolla en los estudiantes los componentes profesionales, históricos y reflexivos de los procesos pedagógicos de la profesión docente en contextos formales, no formales e informales, tensionando sus propias creencias, representaciones y valoración que la

escuela tiene respecto de la lengua extranjera.

Desarrolla una comprensión de la educación como un fenómeno intersubjetivo transdisciplinar en el que se configuran la identidad personal y social, desde las interrelaciones que se establecen en la comunidad educativa (relaciones de poder), con un compromiso ético, que se expresa en una determinada “intencionalidad formativa”, congruente con un modelo de persona y sociedad a desarrollar.

b. Contribución de la actividad curricular a las competencias de egreso (Códigos):

Competencia sello institucional: CS1 N1 CRI - CS2 N1 RP - CS3 N1 RE.

Competencia genérica: CG1 N1 AV - CG1 N1 MI - CG2 N1 VI - CG3 N2 EDP - CG 3 N1 - CG4 N1 TE.

Competencia específica: CE1 N1 FP - CE3 N1 ED - CE3 N1 INV.

DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Sello Reflexión Crítica: CS1 N1 CRI Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social.

Sello Innovación educativa: CS2 N1 RP Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas.

Sello Dimensión Práctica: CS3 N1 RE Analiza nudos críticos de la práctica para la construcción del rol docente.

Genérica TIC: CG1 N1 AV Usa entornos virtuales para acceder a información propia de su proceso académico - CG1 N1 MI Identifica fuentes de información digitales, seleccionando información relevante para su proceso formativo.

Genérica Segundo Idioma: CG2 N1 VI Reconoce formas de vida tradicionales y actuales de la comunidad lingüística.

Genérica Comunicativa: CG3 N2 EDP Elabora textos escritos a partir de estrategias de proceso (planificación, elaboración, evaluación, corrección). Para la elaboración de estos textos, considera los siguientes criterios: normas ortográficas vigentes, coherencia y cohesión textuales - CG 3 N1 EDL Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias.

Genérica Colaborativa: CG4 N1 TE Participa en un equipo de trabajo cooperativo en el cual la responsabilidad del aprendizaje recae en el docente.

Competencia Específicas: CE1 N1 FP Analiza los elementos pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura francesa - CE3 N1 ED Analiza las diversas dimensiones implicadas en situaciones de desempeño profesional docente - CE3 N1 INV Delimita objetos de investigación en torno a su área de interés como futuro docente.

RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

RF1: Reconoce componentes profesionales, históricos y reflexivos de la profesión docente en sus diversos contextos.

RF2: Analiza los procesos pedagógicos en contextos formales y no formales, poniendo en cuestión sus propias creencias y representaciones.

RF3: Reconoce las áreas de desempeño y condiciones profesionales que dan significado e impactan al rol docente.