



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS.

DEPARTAMENTO DE FRANCES

LA PERSPECTIVE CRITIQUE DE L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION DES  
ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE FRANCÉS

AUTOR/ES: JERSSON ACEVEDO REYES

NATALIA PARRA DONOSO

PROFESOR GUÍA: MALCOLM ÁLVAREZ TORO.

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL 2022





UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS.

DEPARTAMENTO DE FRANCES

LA PERSPECTIVE CRITIQUE DE L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION DES  
ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE FRANCÉS

AUTOR/ES: JERSSON ACEVEDO REYES

NATALIA PARRA DONOSO

PROFESOR GUÍA: MALCOLM ÁLVAREZ TORO.

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL 2022

Autorizado para

**Sibumcee 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 concept d'interculturalite critique et de bilinguisme dans la formation des enseignants de français

Fecha: 14 abril de 2022

Facultad: Historia, Geografía y Letras

Departamento: 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.

Jersson Acevedo Reyes

Natalia Parra Donoso

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 14 de abril 2022

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento.

## TABLE DE MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	vii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : PRESENTATION DU PROBLEME.....	2
Délimitation du problème .....	2
1.1 Objectifs du recherche et justification .....	3
Objectif général.....	3
Objectifs spécifiques.....	3
1.2 Justification.....	4
CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE .....	5
3. Interculturalité critique.....	16
4. Interculturalité et formation d’enseignants de langue.....	20
5. Le français au Chili.....	24
6. Formation de professeur de français .....	32
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE .....	41
Outil de recherche .....	43
Analyse .....	56
Proposition Pédagogique .....	58
CHAPITRE 4 : Conclusion .....	61
Projections .....	62
Références bibliographiques.....	63
ANNEXES .....	69
Annexe 1 .....	69
Annexe 2.....	73

Annexe 3 .....	77
Annexe 4 .....	80
Annexe 5 .....	84
Annexe 6 .....	88

## RÉSUMÉ

La présente étude vise à explorer la compréhension et à approfondir la définition de l'interculturalité critique et bilingue dans le domaine de l'éducation en vue de la formation académique des enseignants de français, délimité à l'analyse de six programmes d'activité curriculaire liés au sujet de formation "Langue française et éducation "actuelles dans les domaines de la culture et inscrites aux plans d'études de l'année 2018, abordant leurs descriptions et compétences du diplômé en éducation avec mention en français et pédagogie en français de l'UMCE.

Ainsi, il explore la réalité d'un système éducatif chilien plurilingue, multiculturel et diverse, tout en même il recherche des nouvelles perspectives comprises comme ressources pédagogiques dans l'apprentissage du français dans ce contexte.

En ce sens, La perspective critique de l'interculturel, répond aux besoins institutionnels et gouvernementaux face aux considérations et préoccupations actuelles de notre société, étant possible répondre au défi de la diversité culturelle et linguistique que nous pose le cadre éducatif actuel. C'est pourquoi nous proposons qu'une formation actualisée des enseignants de français doit intégrer ce concept.

Partant, cette étude suggère un diagnostic, un travail et une proposition pédagogique en faveur d'améliorer les programmes d'études du diplômé en éducation, qui recherche à aborder le développement des compétences relatives à l'interculturalité à partir d'une perspective critique dans un contexte bilingue, par des stratégies et/ou des activités conformément aux compétences déclarées dans le profil du diplômé.

Mots-clés : Interculturalité, formation des professeurs, formation initiale.

## **Resumen**

El presente estudio pretende explorar la comprensión y profundizar el entendimiento de la interculturalidad crítica y bilingüe en el campo educativo en pro de la formación académica de profesores de francés, delimitado al análisis de seis programas de actividad curricular ligados al área formativa “Lengua francesa y educación “actuales en ámbitos de cultura e inscritos en el plan de estudios del año 2018, abordando sus descripciones y competencias del licenciado en educación con mención en francés y pedagogía en francés de la UMCE.

De manera que indaga la realidad de un sistema educativo chileno plurilingüe, multicultural y diverso, al mismo tiempo busca nuevas perspectivas entendidas como recursos pedagógicos en el aprendizaje del francés bajo este contexto.

En este sentido, la noción de interculturalidad crítica, responde a las necesidades institucionales y gubernamentales ante las actuales consideraciones y preocupaciones de nuestra sociedad, siendo posible atender el desafío de la diversidad cultural y lingüística que nos plantea el panorama educativo actual. Por esta razón, proponemos que una formación actualizada de profesores de francés debe incorporar este concepto.

Por tanto, este estudio sugiere un diagnóstico, trabajo y propuesta pedagógica a favor de mejorar el modelo curricular del licenciado en educación, que rebusca abordar el desarrollo de competencias referidas a la interculturalidad crítica en contexto bilingüe, a través de estrategias y/o actividades coherentes con las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera.

Palabras claves: interculturalidad, formación de profesores, formación inicial.

## INTRODUCTION

L'objectif principal de cette recherche vise à établir s'il existe une dimension interculturelle dans la formation des enseignants de français à l'UMCE, et en plus remarque particulièrement les matières culturelles. L'objectif général est de préparer une proposition pédagogique pour développer le concept d'interculturalité avec un regard critique sur la formation des enseignants de français à l'UMCE. Pour cela, nous définissons d'abord le concept d'interculturalité et ses implications dans la formation des enseignants de langues. Dans un second temps, nous établirons un diagnostic du travail interculturel dans la formation des professeurs de français à l'UMCE, enfin, nous élaborerons une proposition pour aborder l'interculturalité dans une perspective critique dans la formation des professeurs de français à l'UMCE.

Cette recherche est menée, car il n'y a aucune certitude de l'existence de cet aspect dans l'apprentissage d'une langue étrangère, où il y a un choc et la connaissance d'une nouvelle culture. C'est pourquoi l'interculturalité prend une grande importance, pour mettre en contexte et relier des aspects culturels, tels que la tradition, l'identité nationale, l'éducation, la justice, etc. Cela amène l'étudiant à réaliser une approche de sa propre culture à l'étranger, où ces caractéristiques culturelles sont utilisées comme moyens d'apprentissage.

Le présent travail est basé sur une recherche qualitative dans laquelle six programmes d'activités curriculaires sont analysés, appartenant au domaine de la langue française et de l'éducation, ceux-ci étant des sujets de culture de différents domaines tels que la société et la littérature. L'outil qualitatif à utiliser est l'analyse du discours, à partir de la linguistique et de la sémiotique du discours ; Avec cela, la description générale et les résultats de la formation sont analysés principalement, afin de déterminer s'il se réfère à une notion interculturelle au sein de la formation culturelle de la carrière.

## CHAPITRE 1 : PRESENTATION DU PROBLEME

Cette étude vise à explorer la compréhension et à approfondir la compréhension de l'interculturalité critique et bilingue dans le champ éducatif pour la formation académique des professeurs de français. De cette manière, il étudie la réalité d'un système éducatif chilien multilingue, multiculturel et diversifié, tout en recherchant de nouvelles perspectives comprises comme des ressources pédagogiques dans l'apprentissage du français dans ce contexte.

En ce sens, la notion d'interculturalité critique répond aux besoins institutionnels et gouvernementaux au regard des considérations et préoccupations actuelles de notre société, permettant de relever le défi de la diversité culturelle et linguistique posé par le panorama socio-éducatif actuel. Pour cette raison, nous proposons qu'une formation actualisée des enseignants de français intègre cette notion.

Par conséquent, cette étude propose un diagnostic, un travail et une proposition pédagogique en faveur de l'amélioration du modèle curriculaire du *diploma en educación con mejora en francés*, qui vise à aborder le développement des compétences liées à l'interculturalité critique dans un contexte bilingue, par des stratégies et / ou des activités conformes aux compétences déclarées dans le profil de sortie d'études.

### Délimitation du problème

Il a été signalé précédemment que cette recherche porte sur l'aspect de l'interculturalité critique et du bilinguisme dans le champ éducatif des enseignants de français à l'UMCE, en se concentrant dans quels niveaux cet aspect est présent dans la formation de les études.

C'est pourquoi, pour les besoins de la recherche, il est nécessaire d'aborder la structure curriculaire de la carrière pédagogique en français, en décrivant ses domaines d'enseignement, qui répondent à un cursus axé sur le développement des compétences, afin de répondre à la problématique.

Suivant ces orientations, cette recherche aborde différents concepts liés à la culture (interculturalité, multiculturalisme), à la langue (bilinguisme, multilinguisme), aboutissant à diverses visions (civilisationnelles, culturelles et interculturelles) et comment celles-ci sont

intégrées dans la formation des enseignants du français résolvant une base de l'interculturalité critique. En outre, le concept de compétences dans le programme de carrière est abordé, une méthodologie pédagogique dont le fondement est d'aider les étudiants à acquérir le contenu de chaque matière à travers des expériences et des situations pratiques dans un contexte défini.

Sous ces scénarios liés à une dimension pratique, dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement des langues, différentes approches et cultures convergent, le besoin se fait sentir d'établir de nouvelles orientations curriculaires concernant l'interculturalité critique dans le contexte du bilinguisme.

## **1.1 Objectifs du recherche et justification**

### **Objectif général**

Préparer une proposition pour le développement du concept d'interculturalité avec une approche critique pour la formation des professeurs de français à l'UMCE.

### **Objectifs spécifiques**

O.S 1 Définir le concept d'interculturalité et ses implications dans la formation des enseignants de langues.

O.S 2 Établir un diagnostic sur le travail interculturel dans la formation des professeurs de français à l'UMCE.

O.S 3 Concevoir une proposition pour aborder l'interculturalité dans une perspective critique dans la formation des enseignants de français à l'UMCE.

## **1.2 Justification**

Cette recherche se justifie en contribuant à la formation des futurs enseignants de français, apportant ainsi un regard interculturel profond et critique, dans un monde interconnecté et globalisé, donnant les caractéristiques des différentes cultures, apportant une richesse aux savoirs pédagogiques. En ce sens, l'éducation interculturelle revêt une grande importance, car elle suppose une évaluation positive de la diversité et du respect des personnes. Chaque être humain est un transmetteur de sa culture, qui s'exprime comme faisant partie de son identité. C'est pourquoi il est pertinent pour le cursus de carrière et le modèle éducatif de l'UMCE. Donner des apports théoriques pouvant générer des aménagements dans le cursus actuel des carrières langagières présentes dans l'établissement.

Ce travail vise à donner une plus grande importance à l'interculturalité, démontrant ainsi l'appréciation de la diversité culturelle. Il permet de récupérer des apports théoriques et des expériences d'autres contextes. Elle favorise l'innovation pédagogique et la génération de stratégies plus adaptées culturellement. Accent mis sur le rôle de l'interaction sociale et de la communication dans le processus éducatif.

## **CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE**

Cet article cherche à comprendre comment le concept d'interculturalité peut être abordé dans le domaine éducatif et pédagogique, en particulier dans la formation des enseignants de français de l'UMCE en faveur d'améliorer le modèle curriculaire actuel. Ainsi, on définira d'abord le concept d'interculturalité autant que ses implications, lesquelles sont indispensables par son développe, en deuxièmement, un diagnostic sur ses visions dans les différents domaines sociaux comme l'éducation autant que les mots qui ont influence sur le concept utilisé aujourd'hui. Finalement, à partir de l'analyse des approches, on suggérera une vue et perspective interculturelle de nouveaux domaines à considérer par le concept d'interculturalité dans la formation du futur enseignant de langue française au Chili.

### **2.1 Culture et apprentissage d'une langue étrangère**

D'un point de vue général, la culture en tant que concept est définie comme l'ensemble des matérialités et de la spiritualité d'un certain groupe social, (Luna, 2013) déclare que c'est « tout ce qui est intangible » qui définit un groupe et est généralement étrange ou différent pour les spectateurs, et qui guident les pratiques des individus et des collectifs, qu'ils transmettent de génération en génération ; Il englobe les coutumes, les traditions, les habitudes, les valeurs, les connaissances et, surtout, la langue.

Le concept trouve son origine dans l'anthropologie et parle à la fois du comportement et des croyances dans un sens indivisible que les gens apprennent et partagent ; elle comprend l'organisation sociale, politique, religieuse, l'économie, la langue, les arts. Ce concept s'inscrit dans l'axe central de l'histoire de l'anthropologie. On dit que « la culture est l'ensemble des connaissances et des traits caractéristiques qui distinguent une société, une certaine époque ou un groupe social. Le terme culture, tel qu'il a évolué dans la société, est associé au progrès et aux valeurs. » Dans ce domaine, il existe différentes conceptions du concept : pour certains anthropologues, la culture réside dans les valeurs, les normes et le contenu éthico-moral dominant dans une société. Pour d'autres, il englobe non seulement les valeurs et les idées, mais aussi l'ensemble des institutions par lesquelles les gens sont gouvernés ; c'est-à-dire l'économie,

la politique, l'éducation entre autres. En outre, certains considèrent que la culture consiste principalement en manières de pensée et des comportements appris. Marvin Harris expose que la culture est le mode de vie socialement appris dans les sociétés humaines et englobe chaque aspect de la vie sociale, intégrant la pensée et le comportement des gens.

La fonction de la culture est d'assurer la survie et de favoriser l'adaptation à l'environnement. C'est pourquoi chaque culture incarne une vision représentative de la réalité dans laquelle ils sont plongés, comme, par exemple, notre culture chilienne dont le syncrétisme est le mélange de l'original Mapuche et du colonisateur espagnol. En outre, il convient de noter qu'au sein de la culture prédominante, il existe différents groupes culturels, comme ce serait le cas dans notre pays, au Chili, il existe divers groupes culturels issus des peuples autochtones, certains d'entre eux sont : Picunches, Mapuches, Huilliches, Rapanui, Diaguitas, Atacameños, Cauchahués entre autres ; chacun d'eux avec ses caractéristiques et différenciés par endroit où ils vivent, certains d'entre eux sont la langue, les coutumes, les croyances, etc.

L'homme est le seul être qui a une culture qui le manifeste et l'identifie, ce n'est pas inhérent à la condition humaine, mais dû à son intelligence et sa liberté. Alors que la nature signifie ce qui est inné en l'homme et qui existe en dehors de lui sans intervention, la culture comprend tout ce qui est d'origine, l'intervention humaine consciente et libre, donc, elle découle de la liberté de l'homme. Les concepts nature et culture sont interdépendants et se complètent depuis leurs origines et leurs fins dans l'homme, il est caractéristique de la nature de l'homme la création culturelle, lui-même, que l'activité créatrice de la culture soit dirigée vers l'amélioration de l'homme (intelligence, compréhension, sensibilité, etc.) Grâce à la culture, l'homme améliore sa nature extérieure et lui-même. (Leontiev, 1969) (Diaz & Hernández, 2002)

Dans les environnements d'apprentissage, il existe une culture dominante qui influence les composantes de l'environnement. Dans la plupart des environnements d'apprentissage, la culture est assumée ou est inconsciemment chez les élèves et les enseignants. C'est pourquoi il est extrêmement important de prêter attention aux facteurs culturels, afin de prendre des décisions qui mettent en œuvre différentes composantes dans un environnement d'apprentissage efficace.

La culture est une composante essentielle de l'environnement d'apprentissage, c'est pourquoi il est important d'être conscient de l'influence que sa propre culture a sur les environnements d'apprentissage et comment elle sert de ressource pour transmettre un contexte étranger.

La dimension culturelle dans l'apprentissage des langues joue un rôle fondamental, car ces langues sont apprises sur la base de la communication, de l'interaction avec des personnes d'autres pays, de voyager, d'interagir dans des environnements et des médias sociaux dans des pays qui parlent cette langue, en bref, pour découvrir de nouvelles cultures. Abandonner le concept d'apprentissage des langues comme quelque chose d'utilitaire ou quelque chose de simplement instrumental. (Diaz & Hernández, 2002)

Les aspects socioculturels sont utilisés en complément, en classe pour appréhender une réalité communicative au profit de l'approche et de la localisation de cette réalité étrangère, du contexte social et enfin de la compréhension de ses caractéristiques.

Ensuite, le but de l'élève qui apprend une langue étrangère est de communiquer, en ce sens ce qui est attendu c'est qu'il interagisse en fonction d'influences personnelles et de ses propres objectifs ; qu'un véritable intérêt pour l'apprentissage est né en lui et qu'il veut montrer cet intérêt et enfin connaître le monde, les réalités sociales et une expérience de vie. C'est ici que le rôle de l'enseignant devient très important, c'est l'acteur chargé d'allumer la flamme, à travers des méthodologies didactiques intéressantes, appropriées et surtout dans des contextes culturels pour soulager l'apprentissage, cela les place dans un environnement réel et, par conséquent, il nous est plus facile de créer un apprentissage significatif.

### ***2.1.1 Vision civilisatrice***

Un monde globalisé, dans lequel la coexistence de cultures et d'ethnies différentes dans les mêmes espaces géographiques grâce aux échanges commerciaux, touristiques et migratoires, a mis en évidence « Dès lors, la question de l'altérité est devenue un thème incontournable pour comprendre un monde soumis à un flux croissant de bien et de capitaux ainsi que d'individus, de groupes, d'idées et d'informations » (DeCarlo, 1998)

Le dictionnaire de langue Le Robert définit ainsi le terme civilisation dans sa version de 1808 :

2 . (1808). *Cour. (La civilisation) Ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus cultivées, les plus évoluées de la terre ; ensemble des acquisitions des sociétés humaines (opposé à nature, barbarie )*. (Robert, Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1808)

Pourtant ainsi le concept de civilisation à une vision ethnographique, c'est-à-dire d'un point de vue descriptif et appartenant exclusivement à des sociétés « avancées », cela renvoie à un point de vue cultivé, les personnes appartenant à ce groupe ont une culture large (avec accès à une éducation qui le rends cultivé, éclairé, lettré, etc.) et de raffinement. Et enfin de cette façon ce concept de civilisation nous fait comprendre qu'il est synonyme de progrès.

3 . (Une, des civilisations) *Ensemble des phénomènes sociaux à caractères religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, communs à une grande société ou à un groupe de sociétés*. (Robert, 1989, pág. 633-634) (Mommsen, 1995)

Puis dans la définition de 1989 du même dictionnaire, on a une description du type général qui a emporté la valeur directement liée aux sociétés « plus cultivées », ceci peut-être, poussé par le courant de colonisateur de ces années-là, quand les nations colonisatrices qui étaient réticentes à retourner ou à libérer les territoires occupés pendant des années par la force.

Dans de nombreux textes, il est question d'une mission civilisatrice dans une perspective positive et même salvatrice, qui a amené avec elle l'éducation, la religion et surtout la civilisation (d'un point de vue évolutif) à des peuples qu'ils percevaient comme « arriérés et non civilisés ». Les Européens tenteraient de s'occidentaliser à travers l'idéologie coloniale de « l'assimilation », une théorie soutenue par le darwinisme social, qui dit que seules les nations fortes ont le droit de survivre et que les faibles doivent se soumettre aux forts.

Si l'on remonte à la soi-disant « mission civilisatrice » de certains pays européens entre le XVe et le XXe siècle, elle a cédé la place au colonialisme, qui cherchait à occidentaliser les peuples autochtones avec le désir d'étendre leur propre civilisation. Les origines de cette mission

civilisatrice remontent au Moyen Âge, pour les penseurs européens que le changement social était naturel, à travers l'allégorie du développement, ils menaient cette évolution sociale.

C'est ici qu'a lieu l'impérialisme européen, qui a eu lieu entre le XIXe et le XXe siècle, principalement par les pays industrialisés d'Europe : la Grande-Bretagne, L'Allemagne et La France, qui cherchaient principalement à s'approprier des territoires riches en matières premières et aussi, à étendre à de nouveaux marchés où vous pouvez vendre vos produits industrialisés. La création de ces États coloniaux a été justifiée sous un regard raciste, dans lequel ils s'affirmaient supérieurs en tant que civilisation au reste du monde. (Mommsen, 1995)

### ***2.1.2 Vision culturelle***

La langue et la culture sont étroitement liées dans l'enseignement des langues étrangères. Ce dernier est passé par différentes étapes, d'une part, exclu de l'enseignement pour l'utiliser de manière brève ou simplement informative et ces derniers temps la culture est profondément associée aux langues, prenant une grande importance dans le processus d'apprentissage / enseignement. Cela nous permet de donner un sens à la langue enseignée par opposition à l'enseignement qui se concentre uniquement sur les structures linguistiques, désignant la langue comme quelque chose d'insignifiant et d'insignifiant (comme c'était le cas avec le béhaviorisme, où il ne s'agissait que de stimulus - réponse) (Culture linguistique et composante culturelle dans l'enseignement des langues non maternelles : observations sur quelques paradigmes de la compétence culturelle)

Dans l'enseignement des langues, la composante culturelle est un élément fondamental pour une didactique qui vise le développement de la compétence communicative interculturelle. Le patrimoine culturel est fondé sur la langue, à travers elle la création populaire, l'action sociale et l'art se transmettent. C'est pourquoi il est nécessaire d'intégrer les langues étrangères dans le processus d'enseignement / apprentissage afin que les apprenants acquièrent une compréhension un peu plus approfondie des composants qui contribuent à la formation et à l'évolution de la langue qu'ils apprennent. D'autre part, une communication efficace nécessitera une connaissance approfondie des caractéristiques de la culture à laquelle une certaine langue est liée, celle qui

lui donne une particularité, un certain caractère qui la différencie des autres, cela fera place à un apprentissage significatif avec plus de facilité.

Dans la société contemporaine, des échanges sociaux, culturels et économiques ont lieu, il est idéal d'intégrer les éléments culturels de la diversité des communautés ou des pays, cette diversité linguistique est le patrimoine culturel de l'humanité, c'est pourquoi comprendre d'autres langues favorise la compréhension d'héritages historiques et culturels variés et très différents d'eux-mêmes. (Santos, 2008)

L'héritage socioculturel des peuples européens, qui est à la base de leur civilisation, naît dans les piliers construits par les grands penseurs de la philosophie grecque et qui sont les racines de la pensée occidentale actuelle. Comme dans notre Amérique latine, notre héritage socioculturel est constitué de nos divers groupes indigènes, qui montrent leur profond respect pour la Terre Mère et la nature en général.

La compétence en langues étrangères, chargée d'une certaine valeur d'enrichissement personnel qui contribue à avoir accès à de nouvelles connaissances, améliore la capacité cognitive et aide à apprécier notre propre richesse culturelle.

En incorporant des aspects historiques, sociaux et culturels dans nos cours de langue, nous sommes en mesure de promouvoir la communication, d'augmenter l'intérêt pour l'apprentissage et de dynamiser l'apprentissage de la langue elle-même. Ceci en faveur du développement de compétences linguistiques, en même temps, qui donnent une évaluation de la culture diversifiée de la langue qui est apprise et qu'ils comprennent, non seulement les différences culturelles, mais aussi les points de convergence entre les différents peuples.

### ***2.1.3 Vision interculturelle***

Au milieu des années quatre-vingt, un intérêt particulier pour la diversité ethnique et culturelle a commencé à s'installer en Amérique latine, en raison de la nécessité de favoriser des relations positives entre divers groupes culturels ; tandis qu'en Amérique latine, il y a environ 700 peuples autochtones et ils ont 500 langues différentes (UNICEF, 2009) établissant ainsi une grande diversité culturelle et linguistique.

En se référant à l'interculturalité, la RAE définit le terme comme concernant « la relation entre les cultures », l'UNESCO déclare qu'« il fait référence à la présence et à l'interaction équitable de diverses cultures et à la possibilité de générer des expressions culturelles partagées, à travers le dialogue et le respect mutuel », est un phénomène social, culturel et communicatif, où deux ou plusieurs représentants d'identités culturelles différentes et spécifiques interagissent dans des conditions d'égalité, cherchant qu'aucune culture ne prédomine sur le reste. Dans une société interculturelle, il existe un processus dynamique, soutenu et permanent de relation, de communication et d'apprentissage mutuel, tout cela basé sur le respect réciproque, en faveur de la construction de relations qui garantissent la diversité. (Botero, 2019)

L'interculturalité vise à lutter contre la discrimination, le racisme et l'exclusion ; afin de former des citoyens sensibles et respectueux des différences culturelles, formés pour travailler ensemble, en faveur du développement du pays et pour construire une société pluraliste, égalitaire et équitable. (Walsh, 2010)

En ce qui concerne l'éducation, l'interculturalité se pose comme la nécessité de parvenir à transformer les attitudes de l'école dans un environnement de coexistence collaboratrice, de tolérance et de respect de la diversité, ici elle a signifié un espace de lutte, où la reconnaissance est recherchée, l'identification culturelle, les droits, la différence, l'autonomie et nation. Reconnaître l'éducation, "en tant qu'espace de construction et de reproduction des valeurs, des attitudes et des identités et du pouvoir historico-hégémonique de l'État" (Walsh, 2010) est pourquoi l'interculturalité est un axe dans l'enseignement est extrêmement important pour promouvoir et favoriser les dynamiques d'inclusion, avoir une coexistence respectueuse entre les personnes et les communautés, en reconnaissant les différences sans préjugés ni exclusions.

## **2.2 Concept d'interculturalité et ses différentes visions**

Le terme interculturalité a déjà une tradition d'au moins 30 ans, du point de vue de ses fondamentaux comme approche à l'heure d'enseigner une deuxième langue. Selon Claude Clanet définit l'interculturalité comme une manière particulière d'interagir et de mettre en relation ce qui se produit lorsque différentes cultures entrent en contact (Clanet, 1993) cité par (MarcadorDePosición1). Loin d'encourager une simple offre cumulative de langues, mettre

l'accent dans l'apprentissage mutuel, la coopération et l'échange des interrelations entre les langues et les cultures (UNESCO, 2005) cité par (Poblete Melis, 2019) qui sont ou pourraient être dans le système scolaire actuel, expliquant qu'elle ne cherche pas « un contexte unique réussie pour l'apprentissage » sinon, reconnaissent nombreuses possibilités face à la diversité culturelle des apprenants.

L'origine d'une éducation interculturelle au Chili date à l'enseignement de la langue indigène à partir de 2009, précédents programmes uniquement ont évoqué la reconnaissance d'une territoire multilingue ethnique. À travers du décret N° 280 du MINEDUC, se réalise la contextualisation culturelle du curriculum national, créant plans et programmes pour l'enseignement de l'Aymara, Mapudungun, Quechua et Rapa Nui. En fait, pour affronter la diversité culturelle, la rencontre entre eux et l'intégration de ces personnes dans une même société, État et ses institutions, il faut utiliser au moins trois concepts liés.

### ***2.2.1 Multiculturalisme***

Premièrement, la reconnaissance de la pluralité culturelle inhérente à toute société n'est pas un fait nouveau, cette nouveauté réside aujourd'hui dans la reconnaissance de la nécessité d'intégration de cette diversité dans la vie des élèves. La notion de **multiculturalisme** « *on entend comme la coexistence de cultures diverses d'un territoire, où on reconnaît à l'autre comme personne différente, mais il ne suppose pas l'existence des relations égalitaires entre les différents groupes* » (Walsh, 2010, pág. 4). Ainsi le terme a été développé aux pays avec une société diverse et ouverte à l'incorporation de ces nouvelles cultures, langues, croyances ou politiques en visualisant la positivité qui représente cette interaction de connaissances et savoirs. Il s'agit plutôt, donc, de la reconnaissance d'une identité individuelle et des droits des membres d'une communauté identitaire.

### ***2.2.2 Multilinguisme, Plurilinguisme***

Par ailleurs, dans le contexte d'enseignement de langues, la coexistence des langues au sein d'une communauté est généralement appelée multilinguisme, mais pas au domaine

individuel d'autres langues. Au contraire, « *le plurilinguisme est la capacité qui a l'individu d'utiliser opportunément diverses capacités et variétés linguistiques* » (Riley, 2003) cité par (Arismendi Gómez F. , 2016) lesquelles contribuent au développement d'une compétence communicative qui comprend les domaines et expériences linguistiques, nommée compétence plurilingue, selon « *le cadre commun européen de référence pour les langues 2010* » visé à la capacité d'utiliser les langues à des fins communicatives de participer dans une relation interculturelle qui l'individu domaine en degrés divers.

Au Chili, il existe des langues indigènes appartenant aux peuples originaires du Chili, des langues étrangères notamment l'anglais qui forme partie du programme national bilingue autant que le français et d'autres langues venues de certains pays asiatiques ou régions du monde, en raison de la forte présence des ressortissants de ces pays sur le territoire chilien, c'est le cas de la langue créole issu d'Haïti.

Un des aspects pouvant aussi figurer dans le concept de l'interculturalité dans la formation des enseignants face à cette diversité culturelle, c'est l'apprentissage des langues ; pour P. Blanchet « apprendre une langue c'est apprendre une culture » (Urteaga, 2016, pág. 278) d'autres façons de penser, de raisonner, d'éclairer et présenter des arguments, d'élargir ses champs de référence parce que la langue finalement est indissociable de la culture.

### ***2.2.3 Bilinguisme***

Et finalement le bilinguisme, où le mot a été étudié dès perspectives très différentes et qu'aux fins de ce travail, nous nous identifions avec la définition proposée par Gunther Dietz « quelque personne peut être qualifié comme bilingue, s'il comprend et utilise deux ou plus langues ou dialectes pour se communiquer » (Dietz, Selene, & Cortés, 2020) présentant ainsi une vue fonctionnelle du terme, pas nécessairement aux mêmes niveaux entre les deux langues. Désormais, c'est nécessaire séparer bilinguisme d'éducation bilingue et par autre côté bilinguisme social du bilinguisme individuel.

Cela signifie qu'une éducation interculturelle permet et développe possibilités d'acquérir des compétences bilingues et de telle sorte que leurs connaissances aident à avoir une nouvelle et actuelle vision du monde à la fois individuelle et collective.

À ce sujet, Chili est un pays multilingue et multiculturel aujourd'hui que vise à être bilingue, mais avec un accent particulier et gouvernemental sur l'anglais comme unique langue étrangère dans le programme scolaire. Au contraire, une éducation interculturelle part d'une approche dynamique et démocratie du pluralisme culturel, vu comme c'est l'état naturel de la société, qui ne peut plus qu'être diverse. En effet, le concept d'interculturel trouve ses origines dans le domaine de l'enseignement aux enfants issus de l'immigration.

(Verbunt, 2011, pag. 12) Donne une définition où est applicable à autres domaines sociaux, selon laquelle :

« L'interculturel est un horizon, une approche, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou socio-diversité... Toutes ces aspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble ».

Par exemple, de cette définition il faut retenir deux idées : la première est l'interaction, la deuxième le contexte qui est à définir chaque fois, ces idées sont centrales à notre avis, parce qu'elles permettent de dégager quelques éléments à prendre en compte dans une analyse ou une relation interculturelle.

Il y a d'autres auteurs que proposent une définition d'interculturalité basée sur le préfixe inter qui introduit le mot, c'est-à-dire ce qui se produit entre (Walsh, 2010) (Clanet, 1993, pag. 21), ajoute que :

« Le terme interculturel induit des notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Idées, dont se trouve le préfixe inducteur "inter" ».

Inter/entre – qui tantôt traduit les liaisons, la réciprocité ». La citation ci-dessus montre que dans le mot interculturel, c'est le préfixe inter qui donne le sens à attribuer aux relations entre individus appartenant à différentes cultures, cette idée de rapport entre cultures.

Jusqu'ici, nous avons passé en revue les visions, les concepts, les avis et considérations des différents points de vue, perspectives et approches d'auteurs à propos de l'interculturalité. Nous constatons que tous partagent le fait que l'interculturalité soit une réponse à une situation de diversité culturelle à laquelle aucun domaine d'activité dans notre société, il n'échappe pas à ce jour. Donc, l'enseignement de langues étrangères devient donc le catalyseur de certaines caractéristiques sociolinguistiques du concept d'interculturalité qui sont les piliers d'une éducation interculturelle à l'intérieur de laquelle on interagit avec des cultures qu'on tente d'approcher, il signifie d'inciter à la découverte d'une diversité, au respect des droits et à l'agir contre l'intolérance représentant un apprentissage transversal plurilingue de contenus, savoirs, pratiques fondés sur l'interaction.

En définitive, l'interculturalité s'est définie comme une politique de gestion de la diversité culturelle visant à sensibiliser les individus en contact à mieux accepter la différence de l'autre, donc à la tolérance et à la prise de conscience sur la relativité culturelle. Nous pouvons ajouter que l'interculturalité ne se réfère pas à la connaissance académique des cultures, il vise en revanche, la gestion des relations entre individus appartenant à des cultures différentes, il s'attache aux relations qu'entretiennent les individus et non pas les cultures elles-mêmes parce que dans la rencontre entre deux individus ce ne sont pas les cultures qui entrent en contact, mais des êtres humains dont l'une de ses caractéristiques c'est appartenir à une culture.

Partant on peut souligner comme traits caractéristiques de l'interculturalité ; l'identité personnelle, social, culturelle et linguistique principalement :

- a) Reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de la société.
- b) Contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses.
- c) Éviter de stigmatiser certaines langues ou bilingues des apprenants.
- d) Acquisition de compétences basiques pour cette deuxième langue, afin d'être un médiateur linguistique.

- e) Mettre en contexte l'apprentissage, facilitant ainsi l'inter-apprentissage et l'interaction d'une même société.
- f) L'encouragement et l'exercice du dialogue interculturel par des échanges tant au niveau des étudiants qu'au celui des enseignants.
- g) Observer des propositions didactiques d'approches plurielles favorisant la communication multilingue et interculturelle.
- h) Analyser les biographies linguistiques pour observer et adopter sa richesse et sa diversité.

### **3. Interculturalité critique**

Dans ce contexte, en abordant les différentes visions, concepts et traits développés au cours des dernières décennies par différents auteurs, la question se pose sûr, comment réaliser ce qui est tellement recherché : une société plus équitable de cette diversité culturelle, moins inégalitaire entre individus, plus juste. La proposition de la chercheuse d'origine américaine Catherine Walsh vise « ...une perspective critique de l'interculturel, qu'est liée à une pédagogie et à des pratiques orientées vers la remise en question, la transformation, l'intervention, action et création de conditions radicalement différentes de la société, de l'humanité, connaissance et vie, c'est-à-dire, des projets d'interculturalité, de pédagogie et des pratiques qui orientent vers la decolonialité... » pour l'auteure l'interculturalité comme terme est généralement utilisé actuellement dans différents domaines (tels que l'éducation) avec des intérêts sociopolitiques parfois très opposés à leur signification. Toutefois, il est possible d'expliquer l'utilisation et le sens contemporain et conjoncturel de l'interculturalité à partir des trois perspectives suivantes.

L'interculturalité en relation, cette perspective fait référence au contact et à l'échange entre cultures, c'est-à-dire, entre les personnes, les pratiques, les savoirs, les valeurs et traditions culturelles différentes sans différencier des conditions d'égalité ou d'inégalité. En somme, il se limite uniquement à la reconnaissance d'une population multiculturelle, telles que les peuples indigènes ou immigrants, qui sont au cœur de l'histoire de l'Amérique latine. Parallèlement à cette perspective, en 1993 est promulguée la Loi indigène où sont établies des normes sur la protection, la promotion et le développement des populations indigènes au Chili. Cependant,

ces politiques sont encore insuffisantes dans des domaines tels que : sujets de droit collectif, établissements éducatifs pour le développement des cultures indigènes et leurs langues, ou la participation politique des communautés indigènes dans la prise de décisions. Comme tant, la reconnaissance ou le manque de reconnaissance influencent de manière déterminante la formation des identités des personnes, en d'autres termes, dans la façon dont les gens interagissent à eux-mêmes. Elle présuppose une ouverture intellectuelle émotionnelle qui nous permet de nous connecter, de découvrir et de valoriser à l'autre dans son identité.

Le problème avec cette perspective est qu'elle cache généralement les conflits et les contextes de pouvoir, d'assimilation et de colonialisme contenus dans lesquels se déroule la relation entre cultures. De même, il limite l'interculturalité au contact et à la relation au niveau individuel, en dissimulant ou en laissant de côté d'autres domaines de la société et du gouvernement.

Puis, l'interculturalité fonctionnelle se réfère à l'inclusion de celle-ci à l'intérieur de la structure sociale déjà établie, en cherchant à promouvoir le dialogue, la cohabitation et la tolérance qu'ils permettent l'introduction de politiques spécifiques aux peuples et immigrants forment partie d'une logique multiculturelle et fonctionnelle pour le système social actuel, entraînant des inégalités sociales et culturelles, comme l'insertion scolaire dans un système monolingue. À cette perspective, en 2009 apparaissent des programmes tels que l'enseignement des langues indigènes, à travers du décret N° 280 du MINEDUC, en établissant que toutes les écoles qui comptent plus de 20 % d'élèves indigènes par rapport au total d'immatriculation à l'an 2013, devront mettre en œuvre l'enseignement de langue indigène.

Cela forme partie d'une logique qui reconnaît la multiculturalité, soutenant leur production et administration que malheureusement la rend fonctionnelle à un système néolibéral. Dans ce sens, l'inclusion de la diversité culturelle devient encore une fois dans une nouvelle stratégie de soumission, qui ne vise pas à la création de sociétés plus équitables et égalitaires, sinon au contrôle du conflit pluriculturelle. Enfin, du point de vue éducatif il est important de favoriser les espaces pour exprimer les différents individus qui interagissent dans notre société visualisant la positivité qui représente cette interaction de connaissances et savoirs, dans le cas contraire, on continuera visant une perspective fonctionnelle de l'interculturalité, parce que l'imposition culturelle est généralement assumée dans les espaces de délibération

démocratique. Il semble donc naturel que celle-ci se réalise dans la langue et dans les catégories propres à la culture hégémonique et cela fait des espaces de délibération existants, des espaces d'assimilation culturelle et non de dialogue interculturel.

Pourtant, l'interculturalité critique s'entend comme projet, procès, stratégie ou outil qui cherche à construire, faciliter les relations de savoir, savoir-être, savoir-faire et pouvoir dans notre société, en même temps encourage de nouveaux processus, pratiques d'intervention de comprendre, visualiser et entendre de manière critique le monde, à partir de l'expérience de chaque sujet pour réapprendre et agir dans le présent de la vie quotidienne. Donc, l'interculturalité existe dès la conquête d'Amérique, parce qu'on ne peut pas penser l'interculturalité et l'interculturalité critique sans la domination et soumission qu'imprime par un côté, des conditions économiques, sociaux et politiques dans toute relation interculturelle et par autre côté, des dispositions, attitudes et valeurs inégales qui se répètent et renforcent quotidiennement à travers des comportements schématiques entre individus dominés et soumis, vues comme des relations verticales plutôt que des relations horizontales, égaux.

Comme nous avons argumenté, l'approche et la pratique qui découlent de l'interculturalité critique ne sont pas fonctionnelles au modèle social en vigueur, au contraire, ils sont de sérieux questionneurs de lui. Pendant que l'interculturalité fonctionnelle assume la diversité culturelle réaffirmant sa reconnaissance et son inclusion dans la société, elle laisse les modèles de pouvoir institutionnels et structurelles qui entretiennent l'inégalité, répondant uniquement aux intérêts et besoins des institutions dominantes, l'interculturalité critique s'initie du problème du pouvoir et le modèle qui a été construit en fonction de cela.

Il faut rappeler que l'interculturalité critique comme terme à l'origine dans les discussions politiques mises en scène par les mouvements sociaux, depuis les années 90 et destinés à modifier la politique publique, telles que réformes constitutionnelles ou bien politiques éducatives, de cette façon on souligne son sens et son orientation au problème social structurel d'aujourd'hui et son action de transformation et création. Selon Walsh « *dans les années 90 et la politique éducative émergent du 21<sup>ème</sup> siècle, on peut témoigner deux axes de changement. Le premier se trouve dans les liens croissants entre éducation et développement humain intégral, reflet selon moi, d'un interculturalisme fonctionnel déjà mûri qui répond à la nécessité d'un développement humain dans des contextes de crise* » (Walsh, 2010, pág. 13)

(Albó, 2010). Afin que, leur idée est donc que chaque individu doit contribuer au développement de la société et que les individus peuvent surmonter le problème du développement limité, idée que comme cela a été démontré au cours des dernières années, il est presque impossible pour des individus économiquement limités, par exemple, issus de l'immigration, minorité ethnique ou autre statut.

C'est une injustice culturelle qu'il existe dans nos sociétés des obstacles institutionnels et des prédispositions généralisées qui empêchent qu'un individu, pour des raisons culturelles, ne puisse pas accéder à l'égalité des chances. Dans nos sociétés post coloniales, l'inclusion des minorités culturelles dans la citoyenneté exige des politiques d'État transformatives, puissantes et continues. Cependant, la politique interculturelle de nos états mono-culturels sont souvent périphériques, ainsi par exemple, l'éducation interculturelle bilingue au Chili est une modalité parallèle à l'éducation basique régulière et s'adresse essentiellement aux peuples indigènes des régions rurales. En somme, ce sont les grands flux migratoires de la campagne vers la ville qui ont fait des grandes villes des espaces privilégiés de rencontres interculturelles d'envergure et d'autre part, ce sont des politiques qui sont bilingues plutôt que interculturelles.

Par opposition à l'interculturalité fonctionnelle, qui s'exerce d'en haut, l'interculturalité critique ainsi conçue se construit "d'en bas", elle soutire et requiert la transformation des structures, des institutions et des relations sociales et les conditions d'être, de penser, de connaître, d'apprendre, de sentir et de vivre différentes. L'interculturalité entendue de manière critique n'existe pas encore, c'est quelque chose à construire. C'est la raison pour laquelle il s'agit donc comme une stratégie, action et d'un processus permanent de relations d'équité et de légitimité, mais encore plus important, c'est sa compréhension et son positionnement comme un projet politique, qui affirme la nécessité de changer non seulement les relations, mais aussi les structures, les conditions et les modèles de pouvoir qui maintiennent l'inégalité.

Une autre perspective de compréhension de l'interculturalité critique est liée à l'accent mis sur le domaine des attitudes avec lesquelles l'interrelation culturelle est partagée : Selon Xavier Albó, qui fait une différence analytique très didactique entre les relations interculturelles de caractère négatif versus les relations de caractère positif, sachant que tous les jours il y a généralement une combinaison des deux. Les relations "d'interculturalité négative" ont "une certaine gradation, dès relations qui mènent à la destruction d'une des parties (ethnocide), après

les relations qui conduisent à la diminution d'une des parties (oppression et soumission), jusqu'à des relations d'éloignement (indifférence)" (Albó, 2010, pág. 9). Au contraire, (Botero, 2019) les relations d'interculturalité positive vont de "simple tolérance" aux relations de "compréhension mutuelle et d'échange", c'est-à-dire de dialogue et d'apprentissage mutuel.

Pour autant, son projet n'est pas simplement de reconnaître, tolérer ou incorporer la différence dans la société établie, par contraire, c'est reconceptualiser et refonder - dès la différence - les structures sociales dans relations équitables, logiques, pratiques dans modes culturels différents de penser, d'agir et de vivre. Pour la même raison, que l'interculturalité critique ne concerne que les cultures d'origine ethnique, indigènes ou immigrées, mais tous les secteurs de la société, c'est la raison pour laquelle l'interculturalité critique requiert d'une action dans chaque instance sociale, politique, éducative et humaine.

#### **4. Interculturalité et formation d'enseignants de langue**

En ce moment, si nous effectuons une radiographie sociale rapide, nous nous trouvons avec une société multiculturelle et pluriculturelle croissante, laquelle est nombreuse et différente, qui vivent ou cohabitent dans certains cas, ensemble. Du point de vue éducatif, il faut travailler pour acquérir une connaissance mutuelle des cultures qui cohabitent, la reconnaissance, le respect, l'interaction des cultures, et éviter les phénomènes d'exclusion sociale. La réalité en Amérique Latine montre qu'il existe environ 600 peuples indigènes, avec leurs langues respectives, leurs visions du monde et leurs formes d'organisation sociale, ce fait montre que la diversité constitue une richesse pour les pays, notamment dans le domaine de l'éducation.

Le Chili compte à ce jour une population de plus 17 millions d'habitants, dont plus de 1.500.000 appartiennent aux peuples indigènes et une population étrangère résidant plus de 1.400.000 personnes en 2020. Selon les résultats définitifs de l'INE, publiés à travers son site web, section de nouvelles en 29 juillet 2021 par Gloria Godoy. Étant un pays avec une diversité culturelle et sociale où convergent des langues différentes. Cela pose le défi de faire l'école un

espace éducatif, dans lequel les enfants de cultures et de langues différentes ont accès à des possibilités d'apprentissage dans les langues vernaculaires (Educación, 2009).

L'éducation est l'un des facteurs qui influent le plus sur le progrès des individus et des sociétés, cela doit être à la réalité des étudiants, une éducation avec perspective interculturelle tant dans l'éducation basique comme supérieur pourrait contribuer à la formation très tôt d'enseignants principalement des langues. Cependant, dans un contexte d'interculturalité fonctionnelle, comme celle que présent le Chili, les connaissances multiculturelles ne sont généralement pas prises en compte dans les programmes de formation initiale des enseignants, il est dû au fait qu'au niveau historique, la formation des enseignants de langue ou autre domaine s'est faite par le biais d'un modèle monoculturel eurocentrique et fonctionnel aux politiques publiques en matière d'éducation, en somme, les enseignants sont conçoivent bas ce modèle comme des « spécialistes d'une langue » et non comme des professeurs de langues, qui généralement c'est l'anglais, considéré comme le principal langue d'échange du monde.

L'approche éducative interculturelle cherche à renforcer la formation des enseignants de langue et étudiants, le développement des capacités de pensée critique, qui leur permet de générer une implication entre sujets dans la nécessité de construire un projet social commun à travers du dialogue. Cela permettrait à son tour, surmonter les pratiques sociales telles que la discrimination personnelle ou collective.

C'est possible contextualiser historiquement l'importance de l'interculturalité et son rôle dans la formation des enseignants de langues étrangères, rôle reconnu par les académiques depuis son début, jusqu'à aujourd'hui comme moyen de culture quant à l'enseignement des langues. C'est ainsi que depuis la création de l'Université du Chili, la formation de professeurs de langues y a été envisagée, son premier recteur, Andrés Bello, en 1843 il déclare ce qui suit ; « ...l'étude d'autres langues, nous mettons en communication avec les nations les plus civilisées, cultivées et libres d'aujourd'hui... » ces appréciations remises il y a plus de 150 ans représentent l'interaction et l'échange de connaissances scientifiques, politiques et culturelles en général qui sont acquis d'une deuxième langue, quelques années plus tard, on suggérera l'incorporation de certaines langues européennes telles que l'anglais, l'allemand et le français dans l'éducation secondaire par Gregorio Amunátegui, en indiquant « ...la connaissance de langues modernes pouvait signifier un plus grand bénéfice pour une nation en formation tout en

favorisant l'entrée dans un monde moderne... » considérant une nouvelle vision du monde collective entre cultures en 1857. Il se concrétise en 1890 où on commence la formation d'enseignants de langues étrangères dans l'Institut pédagogique de l'Université du Chili.

En réfléchissant sur les politiques éducatives actuelles avec une approche interculturelle qu'ils ont été générés au Chili, sur l'éducation interculturelle et dès la pédagogie dans la formation des enseignants pour une société pluriculturelle, cela concerne uniquement à la population indigène, cependant, la réalité migratoire actuelle entraîne de nouveaux défis dans le domaine de l'éducation dans les contextes multiculturels urbains du système éducatif national, il faut passer d'une transition multiculturelle à une approche interculturelle critique qui implique de transformer le modèle éducatif mono-culturel par un programme qui tient en compte des identités socioculturelles et linguistiques dans les programmes éducatifs.

Dans ce contexte, à travers ces deux décennies d'insertion des étudiants immigrés dans des contextes d'éducation bilingue datant de 1996, rien n'a pas changé dans le fonctionnement du programme mono-culturel chilien, continue la soumission des identités culturelles qui se sont intégrées à ce jour, produit du processus migratoire, il n'y a aucun doute qu'il existe aujourd'hui dans le système éducatif chilien une configuration multiculturelle, toutefois que la domination culturelle hégémonique n'ait jamais voulue reconnaître sa richesse. Face à l'inertie du système éducatif actuel qui ne réalise pas à articuler des propositions éducatives d'interculturalité critique et de formation des enseignants à la réalité de notre société, il gaspille de l'énorme richesse de diversité linguistique de ses étudiants, démontrant un manque de volonté politique de produire des changements qui mettent en œuvre la valorisation des identités culturelles qui coexistent actuellement dans le système scolaire, en restant dans la reconnaissance à partir d'une vision superficielle folklorique traditionnellement.

Partant, nous identifions quatre composants pour améliorer la formation d'enseignants de langue dans contextes interculturelles qui cherchent à répondre aux nouveaux défis qu'ils représentent pour cette nouvelle réalité :

- a) L'incorporation d'une approche éducative qu'il répond aux défis des contextes interculturels éducatifs.
- b) La reconnaissance des cultures étrangères au même niveau dans le contexte scolaire.

- c) Acquisition de compétences basiques en deuxième langue, afin d'être un médiateur linguistique.
- d) Développement des compétences spécifiques pour travailler dans des contextes de diversité culturelle.

En ce qui concerne le premier composant, nous soulignons l'importance d'actualiser une approche éducative interculturelle qui garantisse le nivellement des études pour les étudiants de langue et culture différent par rapport à la langue vernaculaire du système scolaire, autant que la prise de conscience sur les obstacles des relations interculturelles dans contextes éducatifs comme la difficulté de ne pas parler une langue vernaculaire face à la monoculture du système éducatif, dans le but de redéfinir les conceptions, perceptions de la réalité socioculturelle de ses étudiants.

En ce qui concerne le deuxième composant, nous soulignons la nécessité pour le futur enseignant d'avoir la capacité d'explorer, connaître et utiliser les cultures étrangères dans la salle de classe, pas comme une condition de la formation interculturelle, mais plutôt, comme d'éventuels ressources de matériels didactiques à exploiter en faveur et donc faciliter des connaissances aux étudiants. Cette reconnaissance de la diversité culturelle dans la formation d'enseignants pourrait contribuer au développement d'une vision critique au sujet de la nécessité de confronter des cadres de référence sociaux et culturels, à l'heure de contextualiser les apprentissages éducatifs, cela implique la performance d'un professeur-chercheur qui étudie des sujets centraux comme la tradition culturelle de ses étudiants et ses transformations contemporaines et pouvant être reproduits au niveau des établissements d'enseignement comme dans les projets éducatifs institutionnels où ils développent des missions et visions interculturelles critiques.

Sur la troisième composante, la communication entre étudiant et enseignant est un facteur déterminant pour les processus éducatifs des étudiants appartenant à une autre tradition éducative et culturelle, car c'est lui qui leur offre des apprentissages efficaces, reconnaissant, en chacun de ceux-ci, leurs propres caractéristiques et expériences antérieures, ce qui leur permet de développer de nouvelles capacités, compétences et connaissances acquises. En ce sens, il est de vital importance l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives basiques en deuxième langue afin de rendre l'apprentissage efficace.

Enfin, quant à la quatrième composante, le développement des compétences spécifiques pour travailler dans des contextes de diversité culturelle sont très importants pour la formation d'enseignants de langue qui voudraient développer une éducation plus interculturelle. Certains sont, l'apprentissage en groupes de coopération nommée inter-apprentissage, thématiques d'investigation telles que les identités culturelles qui coexistent dans contextes sociaux, élaborer des critères d'évaluation démocratique pour le contenu culturel des programmes d'étude. L'aide aux élèves d'une deuxième langue fondée dans une approche didactique qu'il gère la diversité des élèves, entre autres.

Nous concluons que la connaissance se crée à partir des quatre composants antérieurs pour une formation interculturel d'enseignements de langue sont liées avec la capacité à comprendre, étudier, englober, entendre et partager d'autres cultures, où les individus cherchent s'adapter à celle-ci à travers des contenus, cela implique un ensemble de stratégies méthodologies et une forte composante sociale, exprimée dans les processus d'interaction avec les autres. Ici, dans la communication interculturelle, les sujets déploient un ensemble de compétences cognitives, affectives et émotionnelles, pour comprendre des différences culturelles dans la relation avec un autre ou des groupes qui sont socialement différents. C'est pourquoi, dans cet espace défini de formation, tous apprennent de tous et se nourrissent de leurs connaissances et expériences, cela implique le développement des capacités d'interprétation et de perceptions qui signifiées dans les processus éducatifs et des formateurs d'enseignants de langue avec une approche interculturel critique.

## **5. L'enseignement du français au Chili**

Le français est une des langues étrangères européennes les plus parler au Chili, côté à l'anglais et l'allemand. Pendant le XXème siècle avec l'arrivée des immigrants français autant que belges et des autres nationalités francophones, il a fait qu'il s'installe et se développe leur étude au Chili et sera à partir du XXIème siècle que le français revient à prendre importance, cette fois avec l'arrivée des immigrants haïtiens, personnes qui parlent le dialecte connu comme créole, qui a provoqué l'augmentation de l'usage commun du français dans le territoire Chilien. Alors, pour comprendre la situation actuelle de l'enseignement de la langue française dans le

système éducatif chilien, il faut d'abord analyser l'influence au niveau social, culturel, historique, politique, linguistique et surtout éducatif de la France éclairée et libérale du XVIII<sup>ème</sup> siècle et répliquée par des nations émancipées face aux siècles à venir.

Après l'indépendance de la couronne espagnole en 1818, il a incité le Chili républicain à ouvrir ses frontières aux pays occidentaux avec l'objectif d'initier des relations économiques, plus tard connu comme l'industrie du salpêtre entre autres ressources naturelles, autant que le progrès social, politique et culturelle. Comme tous les pays du cône sud de l'Amérique latine, le Chili a accueilli des migrants qu'ils viendraient de divers horizons, notamment des Européens du sud, c'est une évidence que la plus importante population immigrante des pays a été espagnole, en raison de sa colonisation, mais nous devons ajouter des immigrants d'origine allemand, anglais, croate, italien et français entre autres tout au long des 200 ans d'existence de la nation, c'est ainsi que commence au Chili un progrès, influencé par les idéaux de la France républicain.

L'importance de l'immigration française n'apparaît pas liée à une activité, à une époque ou à une région particulière, c'est pourquoi il est moins visible dans l'histoire. « Cependant, le Chili peut être le pays latino-américain où l'influence française se fait sentir de la manière la plus claire » (Parvex, 2014, pág. 72). Il suffit d'évoquer le nom de Claude Gay, qui parcourt le Chili de 1828 à 1842 comme géographe, botaniste et naturaliste sous l'autorité de Diego Portales, il publie la monumentale histoire physique et politique du Chili, participant ainsi à la construction de l'identité nationale moderne du pays. L'architecture des bâtiments patrimoniaux est influencée par des architectes français employés par le gouvernement vers la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. L'un d'eux a été Juan Herbage qui a réalisé les plans de L'institut National, François Brunet pour la construction du théâtre Municipal et Lucien Hénault, pour la chambre des députés et l'université du Chili, atteignant en 1885 une population de 4.198 Français habitant le territoire national (Oficina central de estadística, 1885, pág. 14), qui obtiendraient la nationalité à partir de 1874 « En 1874, les conditions pour la nationalisation pour les étrangers sont modifiées : après un an de résidence dans le pays on obtient la nationalité » (1833, Constitución Política de, 1874). Dans ce contexte il est né la création de « L'école normale » qui a pour but éduquer la population en formant des citoyens pour la nouvelle république, toutefois, c'est dans la constitution de 1833 que seront établies deux dispositions fondamentales

pour le développement ultérieur du système éducatif « l'article n°153 dispose que l'éducation publique est une priorité du Gouvernement par loi et d'un plan général d'éducation nationale » (Concha Albornoz, 2018, pág. 3) et la liberté de l'enseignement en 1847 « la loi de réforme constitutionnelle du 13 août qui assure à tous les habitants la liberté d'enseignement à la fin du paragraphe 6 de l'article 12 » (Chile, 1833, pág. 2)

De même manière que les élites socialement aisées et intellectuelles se constituent souvent dans les écoles avec un fort tradition française catholiques et non catholiques, comme celles de la Congrégation du Sacré-Cœur, modèle arrivé au Chili en 1854 « L'enseignement qui a offert par la société du Sacré-Cœur, avait des programmes d'études en français pouvant être adapté aux coutumes d'autres pays » (La Taille-Trétinville, 2021, pág. 58). La réaction de la société à l'époque était positive, preuve de cela ils ont été les diverses demandes d'adhésion, en inaugurant des établissements d'enseignement à Talca (1858), Concepción (1865), Valparaíso (1870) et Chillán (1874). C'est pendant cette période que l'éducation se constitue comme l'axe pour la construction du nouveau citoyen républicain et qui doit attendre les secteurs populaires de la société.

« Au Chili du XIXème siècle, comme en France post révolutionnaire, l'éducation féminine avait acquis une grande importance pour l'Église, qui reconnaissait la femme comme un agent éducatif de premier plan dans la famille. Étant donné que la société chilienne commençait à faire face aux premiers symptômes d'un processus de sécularisation qui se concrétisera par la promulgation des lois laïques en 1883 et 1885 » (La Taille-Trétinville, 2021, pág. 58)

De plus, les programmes scolaires offraient une formation académique complète pour l'époque, avec des matières, des méthodes de travail et des manuels variés pour les étudiants et les enseignantes, où les principales matières ont été, religion, lecture, calligraphie, histoire, géographie, grammaire, arithmétique, littérature. Cette palette de connaissances s'inscrivait dans le contexte de la culture française : on apprenait sa langue, son histoire et sa culture, les élèves étaient généralement bilingues et connaissaient leur culture, bien qu'elles n'aient jamais voyagé.

Dans ce contexte, il faut souligner le rôle de Rodolfo Lenz qui, après son arrivée au Chili en 1889 a promu l'enseignement des langues modernes dans le curriculum national faisant partie du premier corps académique de l'institut pédagogique concernant les départements de langues étrangères. Selon Lenz, tous les étudiants devaient être capables de lire en trois langues, le français, l'allemand et l'anglais en plus de sa langue maternelle, l'espagnol. Sa solide formation pédagogique et linguistique a permis de systématiser une moderne méthodologie d'enseignement des langues, où les processus de modernisation du paradigme ont permis de relever la dimension pratique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, laissant au côté la mémorisation de structures morfo-synthétiques isolées, comme la traduction synonyme d'enseignement pour l'époque. Il souligne dans publications telles que « Phonétique appliquée à l'enseignement des langues vivantes, Santiago 1893 » « livre de lecture pour l'enseignement pratique du français, selon le plan d'études et le programme approuvés par le conseil d'instruction publique, Santiago 1895 » « Pourquoi on étudie grammaire, conférence donnée à l'université du Chili, Santiago 1912 »

« On sait que la langue maternelle personne ne l'apprend pas, selon les règles grammaticales... la grammaire a les principes et règles avec lesquelles se construit les mots dans la phrase et ces principes sont complètement inconnus par les hommes qui parlent la langue, ils s'appliquent inconsciemment... Croire que pour parler est nécessaire avoir notions théoriques de grammaire, c'est absurde tel que celui qui ne connaît pas la logique avec ses termes et définitions, n'est pas capable de parler raisonnablement... » (Lenz, 1912, pág. 23) Par ailleurs, grande importance a été l'exposition internationale de Santiago de 1875, de tradition française et autres pays européens qu'il a été révélé de nouvelles connaissances scientifiques, industrielles, des inventions automotrices, échanges commerciaux, qui suscite l'intérêt pour une mondialisation économique et intellectuelle nationale et internationale. Déjà à la fin du XIXe siècle et avec une population française en augmentation, la corporation appelée Alliance Française du Chili s'installe sous le nom Alliance Française entre 1891 et 1894, toutefois, elle ne sera pas notariée jusqu'à 1934, en créant dorénavant des écoles, la première d'entre elles à Traiguén « En 1889, après quelques années de l'arrivée des colons français et suisses, un groupe de Français désireux de maintenir des liens avec la mère patrie, ils ont commencé des démarches pour la création d'une école le 21 août 1891 » (Traiguén, 2021, pág. 1) comptant environ 100

professeurs ou précepteurs français recensés en 1895 (Oficina central de estadística, 1895, pág. 546)

En somme, le recrutement de différents professionnels français pour travailler dans certaines institutions publiques et organismes privés à augmenter cet air français que l'on voyait dans les grandes villes modernes à l'époque et dans ses institutions nationales « ils travaillent dans les collèges et lycées, dans les diverses hôpitaux de Santiago et Valparaiso, à l'Académie des beaux-arts, le ministère de la Justice, la société nationale de l'agriculture et commerce, le conseil national d'hygiène, ainsi que des organismes publics comme l'Université, l'Armée, les ministères » (González Errázuriz, 2002, pág. 14) en devenant une contribution plus qualitative que quantitative par rapport aux autres ethnies européennes, en même temps, devenant au début du XXe siècle la quatrième la plus grande communauté du pays.

La présence d'une colonie française établie au début du XXe siècle dans le pays permet un échange d'influences, la société chilienne recevra des éléments apportés par les étrangers, eux-mêmes et leurs descendants s'imprégnant de la culture et de leur langue. Produit de cela, de multiples modèles autant que des établissements d'enseignement francophones seront créés dans le pays, cela en raison de facteurs historiques, tels que l'absence d'héritage éducatif chilien depuis son indépendance, domaines politiques – gouvernementales, tels que l'enseignement sera obligatoire à partir de 1920, le taux des élèves en éducation publique, ou bien les ressources économiques, où la réponse sera de copier des modèles étrangers « sans passé, car elle rejette l'héritage ibérique, l'université chilienne prétende s'inspirer, dans les schémas étrangers et ces schémas sont français : règlements napoléoniens des écoles, institution du baccalauréat et des manuels scolaires... c'est pourquoi l'éducation chilienne est une copie approximative de l'éducation française » (Blancpain, 1987, pág. 34). Dans ce contexte émergent le lycée de l'alliance française en 1932, en fait lycée Antoine de Saint-Exupéry (Vuillemin, 2021), le Lycée Charles de Gaulle à Concepcion (1943), le lycée Claude Gay à Osorno (1944) et plus tard le lycée Jean Mermoz à Curico (1951), à ce jour tous sous l'appui pédagogique de la corporation nommée Alliance Française, ainsi, à partir de 1960 la Fédération de l'Alliance française du Chili serait constituée, incorporant officiellement dans ses annuaires tous ces lycées où la langue française est enseignée, ultérieurement, l'AEFE est créé en France (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger) organisme public à caractère administratif et assureur du

fonctionnement pédagogique pour les établissements d'enseignement français au niveau international. Sans doute c'est le XIX<sup>ème</sup> et grande partie du XX<sup>ème</sup> siècle les périodes qui constituent l'essor pour l'enseignement du français au Chili, en ce qui concerne le système éducatif.

Malheureusement, cette situation d'essor éducatif pour l'enseignement du français comme langue étrangère dans le système scolaire chilien a brusquement changé dans les années 1970. Tout d'abord, l'élection d'un gouvernement de gauche en 1970 crée un certain d'instabilité économique nationale et après avec la chute de ce gouvernement, à la suite du coup d'État militaire de septembre 1973. Sera entre 1980 et 1987 dans le cadre du processus de réduction de l'État, de municipalisation et de privatisation de l'enseignement public, on s'impose des décrets comme le nombre 4002 pour l'enseignement basique, où il rend l'obligatoire d'enseignement de deux langues optatives entre l'anglais, français et l'allemand dans certains cas, réduit uniquement pour les années 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> d'enseignement basique « Article °12. Le plan d'étude du deuxième cycle d'éducation générale basique comprendra : Langue étrangère 2 (7<sup>o</sup> à 8<sup>o</sup> ans d'enseignement général basique) » (Ley de Chile, Decreto 4002, 1980, pág. 4). La France a gelé ses relations diplomatiques avec le Chili jusqu'au retour à la démocratie en 1990, période où le gouvernement français accorda l'asile politique aux exilés chiliens du régime militaire.

Les années 90 sont marquées par la réforme d'éducation, LOCE, dans ce contexte ont été produits les décrets numéro 40 et 220, lesquelles indiquent que dès 5<sup>ème</sup> année à 8<sup>ème</sup> année d'enseignement basique et supérieur, les écoles sont tenues d'offrir au moins une langue étrangère sans préciser laquelle « la globalisation des circuits de la production matérielle et culturelle, que sa population ait au moins la compréhension d'une langue étrangère écrite et une maîtrise d'un univers sémantique et structurel » (Ley de Chile, Decreto 40, 1996, pág. 68) « Le sous-secteur de langue étrangère propose de développer chez l'étudiant d'éducation supérieure les compétences nécessaires pour utiliser la deuxième langue comme outil d'accès à l'information... L'objectif est de permettre aux étudiants de comprendre et d'interpréter des discours écrits et oraux et de résoudre des situations simples de communication orale et écrite, en fonction de leur niveau de développement linguistique... » (Ley de Chile, Decreto 220, 1998, pág. 57). Les établissements éducatifs ont pu offrir autre langue sous le cadre des heures de libre

disposition mise en œuvre au Chili, en 1997 appelé JEC, journée scolaire rendre complet, cependant la concurrence sur le marché éducatif a conduit à une simplification du curriculum, en concernant les apprentissages sur les disciplines considérées comme fondamentales qu'ils étaient certainement les mêmes que celles étaient évaluées dans contrôles standardisés comme le SIMCE et PSU.

Le panorama et rétrospective pour l'enseignement de la langue française dans le système éducatif chilien est devenu embrouillé, certainement les établissements ont privilégié les implémentations des programmes d'enseignement de l'anglais en raison qu'il existait déjà des programmes officiels élaborés ou validés et conformément aux décrets éducatifs antérieurs. Le programme du Mineduc entre les années 2004 à 2006, en tant qu'unique langue vernaculaire mondiale, l'anglais a été impulsée par des programmes d'études, des activités, des manuels et des guides scolaires actualisés, tant physiques que par des TIC's dans des domaines éducatifs, entre autres. Ce sera une ratification à l'enseignement mono-linguistique de l'anglais en 2009, avec « la loi générale d'éducation » et le décret N°280 où la possibilité d'incorporer l'enseignement d'autres langues dans le programme scolaire doit répondre à certaines conditions.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une langue d'enseignement obligatoire dans le système éducatif chilien, dans certains établissements publics d'enseignement secondaire (en particulier dans les lycées) le français est enseigné comme langue étrangère optative à l'anglais, par exemple, L'institut National, Le lycée Barros Borgoño, L'INSUCO, les lycées de l'Association Chilienne de Gastronomie (ACHIGA) autant que des établissements privés comme La Girouette, Le Madrigal liés à l'Alliance Françaises, les établissements liés au réseau des écoles britanniques, comme The garden school, The Kent school, The Redland.

Les institutions culturelles et éducatives de diffusion de la culture française sont nombreuses, avec des sièges dans le nord centre et sud du pays, de même, l'Institut français du Chili est une entité socioculturelle qui fait partie d'un réseau dépendant du Ministère français de la culture et le service de coopération linguistique de l'ambassade de France. Autres comme LA FIPF (fédération internationale des professeurs de français) l'APF Chile (association des professeurs de français) ou bien l'Umce (Université métropolitain de sciences de l'éducation) qui dispense la pédagogie en français, son département devient l'unique unité académique

responsable de la formation des enseignants de cette spécialité au niveau national où se développe l'apprentissage par la langue, la culture et la littérature, accordant le diplôme de licence pour exercer son enseignement, tandis que d'autres universités offrent des cours, dans les cadres de ses programmes d'études, qu'ils visent à répondre aux besoins de communication en français, compte tenu de l'accroissement des échanges commerciaux avec le pays européen, dénommé interprètes de la langue française, démontrant que la coopération éducative et linguistique prend un rôle essentiel face à une société multiculturelle comme le Chili en plein XXIème siècle.

Le recensement chilien de 2017 a inclus le questionnaire officiel traduit en français et en créole, afin de faciliter la participation des migrants de langues francophones qui ne parlent pas espagnole et selon les estimations mise à jour en 2019 par l'INE, une population étrangère résidant au Chili de 10.520 Français et 185.865 Haïtiens (Instituto nacional de estadísticas , 2020, pág. 21) « à la suite de la visite présidentielle du 8 octobre 2018, entre autres domaines gouvernementaux, les autorités françaises ont proposé la réintroduction du français comme langue facultative dans le cycle secondaire » (Duberland, 2019, pág. 217) que comme nous le savons, l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire public est passé aux « anglais-total » à la fin des années 90.

Partant, il faut donc adopter une attitude critique si nous voulons vraiment participer à l'introduction de la qualité pour tous dans l'éducation, l'adaptation linguistique du français ou d'autres langues ethniques ou étrangères doivent se construire à travers une synergie réelle entre tous les acteurs en jeu : responsables éducatifs de gouvernement et des établissements, les universitaires, les enseignants, les étudiants, les élèves et la communauté éducative en général.

## 6. Formation de professeur de français

Dans notre pays, de multiples réformes curriculaires ont été menées, qui ont directement affecté l'apprentissage d'une deuxième langue, mettant en évidence une seule langue comme obligatoire et c'est la langue anglaise, comme cela a été établi dans la réforme de l'éducation établie dans les années de dictature civique-militaire; *“En el año 1984, la obligatoriedad de enseñanza de idiomas extranjeros fue reducida a una lengua, decisión que influyó en que la opción curricular mayoritaria de las escuelas y liceos fuese el inglés (Decreto exento 3, 1984; Antoine, 2007). Con esta medida se constriñó el espacio curricular que habían ocupado las otras lenguas en el currículum.”* (Lohaus-Reyes, 2021) pour cette raison, cela a eu un impact négatif sur l'offre de formation pour les enseignants d'autres langues étrangères.

L'UMCE depuis ses débuts, alors qu'elle s'appelait Institut pédagogique, a établi en 1889 parmi ses disciplines fondamentales dans les humanités supérieures l'enseignement des différentes langues comme le latin, le français, l'allemand et l'anglais. Après de multiples structurations, le département de français appartenant à la Faculté d'histoire, de géographie et de lettres a été créé. Actuellement, l'UMCE est la seule université au Chili qui enseigne la pédagogie en français.

*“El Programa de Formación de Profesores de Francés se fundamenta desde su origen en el carácter universalista que alcanzó la lengua y cultura francesas a partir del siglo XIX, ejerciendo gran influencia en todo el mundo occidental y constituyendo junto con el inglés y la naciente cultura norteamericana, los idiomas íconos de la modernidad. En tal sentido, tanto para el mundo europeo como para las jóvenes naciones americanas, los valores políticos, sociales, económicos y morales de la modernidad tenían su origen y su sustento en ellas.”* (UMCE, 2019)

En 2005, l'UMCE a développé un modèle de programme basé sur les compétences classifiées générales et spécifiques ; ceci en faveur de l'amélioration de la formation initiale des

étudiants, ce programme établissait un socle commun dans les matières pédagogiques pour toutes les filières, et les compétences spécifiques dépendent du plan d'études de chaque département. “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.” (UMCE, 2008, pág. 6).

En 2015, le département de français a entamé la révision du programme d'études, qui a abouti à un ajustement du profil de sortie.

*“El profesor de francés es un profesional bilingüe, capaz de diseñar y seleccionar estrategias para liderar procesos formativos, en diferentes contextos y niveles, comprendiendo las etapas de planificación, ejecución y evaluación a partir de su complejidad y particularidad, desplegado pertinentemente sus recursos cognitivos, procedimentales y valóricos, lo cual le permite desempeñarse en diversos escenarios pedagógicos manteniendo firmemente su compromiso con la calidad.*

*Este profesional valora las manifestaciones culturales y estéticas del mundo francófono, analiza los procesos socio políticos que se generan en esta realidad transformándose en un agente promotor de la cultura francófona.*

*El profesor de francés formado en la UMCE es un profesional actualizado que lee asertivamente los nuevos lineamientos didácticos e indaga en las diversas formas de implementación de éstos, buscando constantemente renovarse para hacer frente a las nuevas exigencias que le plantea la sociedad, adaptándose a sus particularidades.”*

(UMCE, Departamento de Francés, 2016)

Après ces ajustements, l'université a entamé en 2017 un processus de refonte institutionnelle du programme éducatif, mis en œuvre par six carrières en 2018, dont l'une était

la pédagogie en français. Lors de la refonte, des améliorations ont été établies pour les faiblesses relevées par un processus d'auto-évaluation, établissant ainsi un nouveau profil de sortie.

*“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, movilizándolo 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.” (UMCE, Departamento de francés, 2019)*

Le nouveau profil de sortie prévu dans le plan d'études 2018, est né des dispositions établies dans le Plan d'amélioration institutionnelle (PMI) UMC-105 où la politique publique de formation des enseignants sont établis, dans le système éducatif chilien et dont l'objectif est de renouveler le modèle pédagogique et du programme des métiers de l'UMCE, “a partir de la

*definición de competencias sello, genéricas y específicas de la especialidad con sus respectivos criterios de desagregación, e incorporando dispositivos de seguimiento al desarrollo de competencias durante la implementación del plan de estudios.” (UMCE)*

La carrière de pédagogie du français était initialement basée sur les compétences linguistiques et communicatives (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite) établies dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECDR) (De L'Europe, Cadre, 2003) en raison de ces compétences, la carrière stipule que :

*“... 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.”*  
(UMCE, Departamento de francés, 2019)

Après la refonte de l'année 2018, on peut observer une évolution du profil de sortie, intégrant un regard critique et réflexif, en plus des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). Mais, cela n'établit pas directement l'interculturalité comme dans les méthodologies d'enseignement, peut-être pourrait-on le déduire dans l'expression « *contextos diversos en los que se desenvuelve* », mais ce n'est pas clair.

## **6.1 Programme de formation**

Le processus de construction et de refonte du programme a cherché une perspective d'intégration des connaissances basée sur la performance, en organisant la pratique comme axe principal de formation, c'est-à-dire en utilisant les compétences acquises dans la formation basée sur l'apprentissage lui-même. Dans ce processus, un programme intégré est établi, qui intègre trois domaines de formation dans l'enseignement général, qui favorisent l'auto-apprentissage et du développement académique, qui encouragent l'appréciation des expériences intersubjectives.

### **6.1.2 Domaines de formation**

Les trois domaines de formation établis dans la refonte curriculaire de 2018 sont compris comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour développer un parcours de formation et qui, par séquent, permettent d'atteindre une ou plusieurs compétences entre le disciplinaire et la pédagogique.

#### **a) Domaine de la Langue Française et de l'Éducation.**

Ce domaine relève la tâche pédagogique de l'enseignant de français de la didactique spécifique de la langue, mettant l'accent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, articulant, d'une part, les contenus de la langue française et francophone, la culture et d'autre part, le domaine de l'éducation, des théories et approches, à la didactique générale, aux politiques éducatives, au curriculum et à l'évaluation.

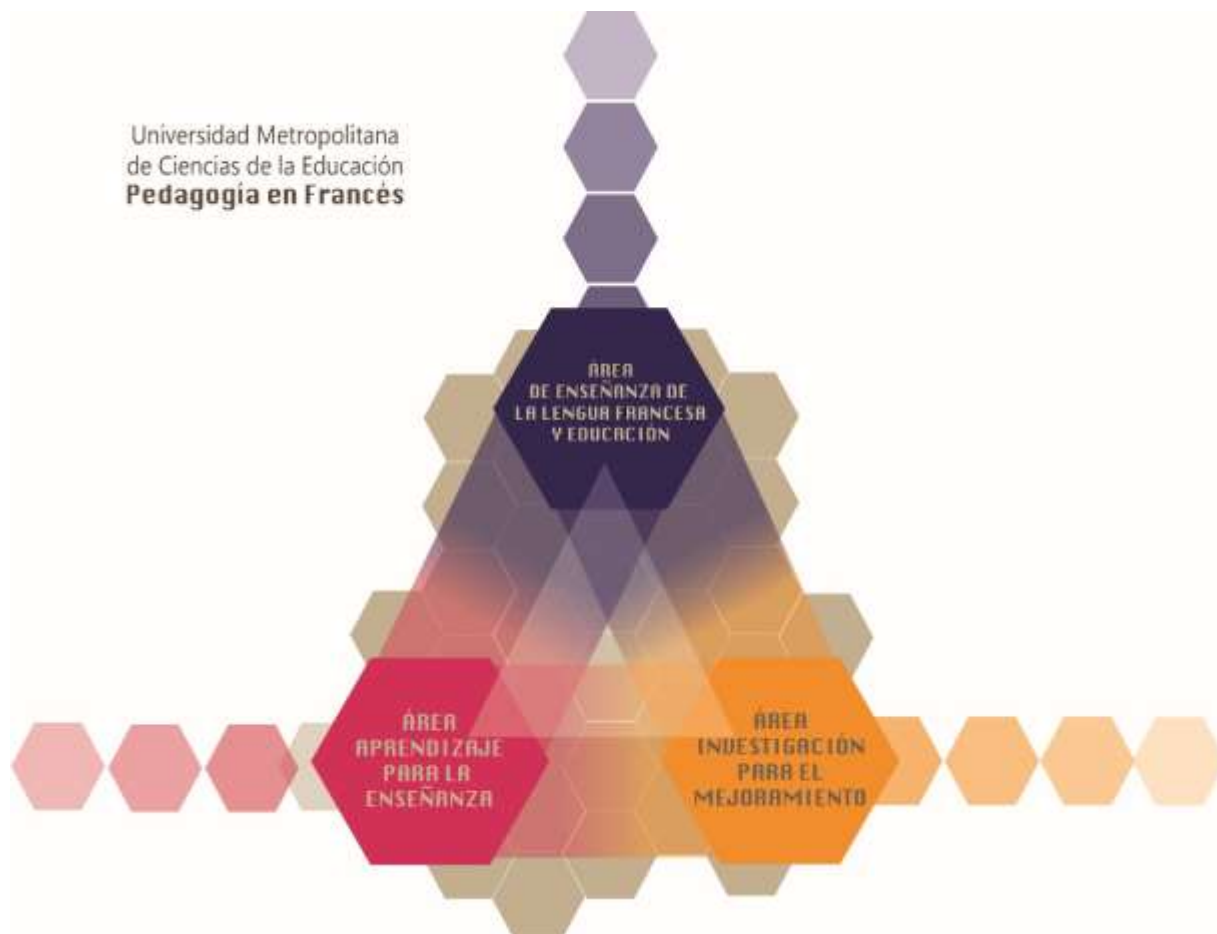
#### **b) Domaine d'apprentissage pour l'enseignement**

Ce domaine traite de la tâche d'enseignement du professeur de français, en mettant l'accent sur les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage de la langue étrangère. En soulignant, les contenus visant l'utilisation de la langue française issus de la linguistique et de la communication, cherchant ainsi à répondre à deux objectifs : l'acquisition de la langue par des stratégies et son utilisation dans un contexte d'apprentissage.

#### **c) Domaine de recherche à améliorer**

Dans ce domaine, le travail d'enseignement est abordé, en se concentrant sur la recherche et le développement de projets pour améliorer leur travail et leurs performances dans différents environnements éducatifs. Il porte sur le contenu des projets d'amélioration, de recherche, de réflexion sur le contexte et sur la pratique elle-même dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française.

La figure suivante représente les domaines de formation vues comme un ensemble de savoirs, d'habiletés et d'attitudes nécessaires à développer dans le parcours de formation de l'enseignant de français qui, à leur tour, permettent l'acquisition d'une ou plusieurs compétences et montrent cette articulation entre la discipline et la pédagogie.



## 6.2 Approche par compétences.

Parmi les différents modèles de gestion et de mise en œuvre du cursus, il y a le modèle basé sur le développement des compétences, qui se matérialise dans la conception d'un parcours de formation ou d'un projet d'études, qui se construit en fonction des relations établies entre les éléments qui composent le contexte culturel, en plus des représentations et du statut qui est attribué à la notion de savoir.

L'approche par compétences ou apprentissage par compétences sont une méthodologie pédagogique dont le fondement est d'aider les élèves à acquérir le contenu de chaque matière à travers des situations pratiques et des environnements expérimentaux. Ce système s'oppose donc aux modèles classiques d'enseignement dans lesquels un programme est exposé de manière éminemment théorique et les étudiants doivent mémoriser les données pour être ensuite évalués.

Cette approche suit une méthodologie beaucoup plus dynamique et participative de la part des élèves, étant une partie active lors de l'acquisition des connaissances et non de simples sujets passifs qui assistent à la leçon de l'enseignant, qui peut être plus ou moins agréable, mais sous une forme rigide et sans grande possibilité d'interaction.

Il a été démontré que ces méthodologies traditionnelles, basées uniquement sur la capacité de mémoire des étudiants, ne sont pas un système totalement efficace et ne produisent pas un traitement de qualité de ces connaissances, qu'à long terme peut être fortement détériorée. Cependant, les méthodes de mise en pratique des matières enseignées, comme c'est le cas avec l'approche par compétences, favorisent davantage l'acquisition et la rétention des connaissances.

En ce qui concerne l'évaluation, les méthodes traditionnelles optent pour un examen ou un test avec lequel évaluer combien ils ont appris, ou en fait, combien ils ont pu mémoriser, car dans de nombreux tests, il n'est même pas nécessaire de raisonner sur les concepts étudiés, mais capturez-les simplement tels qu'ils apparaissent dans le manuel ou tels que l'enseignant les a dictés lors de la leçon correspondante.

Au contraire, avec l'approche d'évaluation par compétences, les épreuves d'évaluation sont des activités pratiques dans lesquelles les étudiants doivent démontrer, de manière active, qu'il a acquis ces capacités et il le fait à travers une épreuve qui implique inévitablement, avoir acquis la compétence requise pour pouvoir la surmonter de manière satisfaisante.

Dans le curriculum 2018, la pratique est au centre des activités curriculaires, établissant de nouvelles structures et compétences (critères de progression et indicateurs de réussite) "Il crée des opportunités d'apprentissage significatives pour ses étudiants dans divers contextes éducatifs, intégrant les connaissances pédagogiques à travers des processus de réflexion collaboratifs." (UMCE, 2018)

La carrière assume ce modèle en révisant constamment les pratiques et les activités curriculaires, en se concentrant sur l'analyse et la réflexion des composants qui constituent les connaissances pratiques de l'enseignant qui travaille dans différents contextes socio-éducatifs.

Dans le plan d'études 2018, les compétences ont été établies comme des traits identitaires qui distinguent le professionnel formé à l'UMCE, et ce (Cabrera Ruiz & Gallardo López, 2013) (Ospina & Ramírez-López, 2016) (Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas, 2008) (Díaz-Corrалеjo Conde, 1996) (Rey Rivas, Tardo Fernández, Maymir Pacheco, & Méndez Castelnau, 2016) (Lehmann, 2015) (Marchiano & Pérez, 2016) (Ministerio de Educación de Chile, 2016) (Ministerio de Educación, 2017) (Arismendi Gómez F. A., 2016) (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010) (Lara Guzmán, 2015) (Flores Silva & Williamson Castro, 2015) (Treviño, Morawietz, Villalobos, & Villalobos, 2017) (Di Pierro González, Flores Fahara, & Raluca, 2016) (Poblete, 2019) (Porto, Houghton, & Byram, 2018) (Vivanco Torres, 2016) (Patricio, 2004) sont :

**a) Compétences sceau**

CS1 Réflexion critique sur le rôle de l'enseignant, à travers la recherche dans la pratique elle-même et l'articulation des savoirs pédagogiques. (La pensée critique)

CS2 Élabore des propositions d'amélioration à travers une vision globale, innovante et actualisée du phénomène éducatif, témoignant de son leadership pédagogique. (Innovation)

CS3 Crée des opportunités d'apprentissage significatives pour ses élèves dans divers contextes éducatifs, intégrant les connaissances pédagogiques à travers des processus de réflexion collaboratifs.

**b) Compétences génériques**

CG1 Adapte l'utilisation de diverses ressources technologiques dans le développement curriculaire, la compréhension de l'impact et du rôle des TIC dans la société et l'éducation, comme un moyen qui contribue à l'enseignement et au développement de la pensée.

CG2 Communiquer efficacement dans une langue seconde, grâce à des stratégies qui permettent de maintenir le flux de communication, en valorisant le rôle de la langue seconde comme moyen d'exprimer sa propre identité et comme capacité d'interaction, de compréhension et de connaissance d'autres cultures ou communautés

CG3 Communiquer adéquatement à l'oral et à l'écrit dans divers contextes, notamment dans l'exercice de son activité professionnelle d'enseignement.

CG4 Mettre en œuvre une stratégie de travail collaboratif, pour relever les défis de leur action pédagogique, en faisant preuve d'empathie, d'engagement envers l'apprentissage, d'appréciation de la diversité et de respect des différences individuelles de chaque matière qui composent l'équipe.

### **c) Compétences spécifiques**

CE1 Développe des processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue, de la culture, de la littérature et de l'ELE français, en tenant compte de la diversité des contextes socioculturels et pédagogiques dans lesquels ils travaillent.

CE2 Participe à des situations communicatives très complexes, intégrant les aspects linguistiques, communicatifs et culturels de la langue française dans divers contextes socioculturels.

CE3 Met en œuvre des projets et des actions pour améliorer sa propre performance en tant qu'enseignant de français et ses contextes de développement, sur la base de processus d'investigation et de réflexion.

### CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

La recherche est effectuée sur la base d'une recherche qualitative recueillant et évaluant des données non standardisées. Nous utiliserons un petit échantillon qui se compose de six programmes d'activités curriculaires de matières "Culture" de la carrière pédagogique en français, ceci afin d'analyser certains critères linguistiques/sémiotiques, dont le but est de découvrir si dans les programmes actuels il y a un point de vue interculturel. La technique qualitative à utiliser comme méthodologie de recherche sera l'analyse du discours, combinant les structures linguistiques et sociales ; interpréter la parole de manière contextualisée. Cette analyse cherche à comprendre ce qui est dit, mais aussi ce qui n'est pas dit ou autorisé à être dit, c'est-à-dire le curriculum caché, (un recueil de connaissances, de normes, de coutumes et de croyances qui vont au-delà de celles établies dans les programmes)

*El discurso es un acto de lenguaje cuya función es comunicar, fundamentalmente con el objetivo de persuadir. Como acto de habla es, decir algo (producir un texto) con sentido y referencia con el fin de influir en pensamientos, sentimientos, creencias y acciones de un interlocutor u oyente (Chomsky, 1984)*

Nous considérons la langue comme un facteur important dans la construction sociale, elle nous fait réfléchir et exprimer des idées qui nous façonnent dans divers domaines de la société. Austin affirme que « le langage est connu comme une conception active, qui reconnaît la capacité de faire les choses », c'est pourquoi il permet de comprendre le discursif comme mode d'action ; la connaissance du monde ne réside donc pas dans des idées mais, dans des énoncés qui circulent. Ce que nous percevons dans ce paradigme, c'est que le langage reconnaît une fonction non seulement référentielle (informative) et épistémique (interprétative), mais aussi performative (créative) ou générative (Echeverría 2003).

Sous ce postulat, nous appliquerons un instrument qui analyse et facilite, comprendre s'il existe ou non des compétences interculturelles dans la formation des enseignants de français, ceci, afin de proposer des actions pour (si nécessaire) améliorer les programmes de formation des études curriculaires à analyser, et de cette façon, avoir une formation adéquate.

Ensuite, avec l'analyse du discours, nous cherchons à déterminer ce qui suit : objet du sujet, manière dont ces chaires sont enseignées et si les aspects sont liés à des aspects et des termes que nous avons relevés dans le cadre théorique ; fait référence au développement de la compétence interculturelle dans la formation des enseignants de français à l'UMCE. Comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère est un moyen de promouvoir la diversité culturelle.

**Outil de recherche.**

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

Programmes d'activités curriculaires	Catégories	Attitudes	Capacités	Connaissances	Analyse linguistique/sémiotique
Análisis de textos literarios	Description				<p>Dans la description générale du sujet, il n'y a pas de référence directe à un aspect linguistique qui montre le développement d'un aspect interculturel, cependant, il s'agit d'étudier différents auteurs et d'œuvres français et francophones" un aspect interculturel pourrait être déduit avec le mot « francophones » dans une</p>
	Résultats d'apprentissage				

					<p>perspective de diversité culturelle. Dans les résultats de la formation, les étudiants doivent démontrer des connaissances, être capables de décrire et de relier les périodes, les contextes historiques et culturels des auteurs et de leurs œuvres. Au niveau sémiotique, cela suggère que d'un point de vue critique, les élèves peuvent appréhender diverses réalités culturelles selon, les époques, à travers les textes littéraires des différentes cultures francophones.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>Cela laisse de côté d'autres types de cultures francophones qui ne sont pas habituellement passés en revue laissant de côté l'ampleur de la culture francophone dans la formation, donnant la priorité à la littérature française.</p>
<b>Seminario de cultura</b>	Description				<p>Dans la description générale du sujet, il porte principalement sur une enquête sur la "culture française" sur une base analytique, critique et surtout une compétence encyclopédique, il ne se réfère pas directement à</p>
	Résultats d'apprentissage				

					<p>l'interculturalité, mais il peut indiquer une opportunité ou une intention de prendre un événement significatif au sein de la culture française qui signifie le choc de différentes cultures ou nous montre une intention interculturelle, comme, par exemple, la migration musulmane en France dans les années 50 qui a produit une importante implantation arabe et donc un multiculturalisme qui se maintient à ce jour. Au niveau sémiotique dans</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>les résultats de la formation, il est instamment demandé d'utiliser un événement historique comme base pour expliquer certains phénomènes culturels au niveau sociopolitique, cela suggère une finalité interculturelle, un syncrétisme d'idées et de pensées de cultures différentes. Enfin, dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, il pointe directement vers un travail d'analyse interculturelle, donc, ce</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>programme d'activités curriculaires est large en termes de terminologie, il parle de « culture » qui peut englober le reste des phénomènes culturels (interculturalité, multiculturalisme, pluriculturalité, etc.)</p>
<b>Seminario de literatura</b>	Description				<p>Dans la description générale, au niveau linguistique, on ne retrouve pas d'aspects qui parlent directement d'interculturalité, puisqu'elle renvoie directement à la pratique des compétences analytiques sur la</p>
	Résultats d'apprentissage				

					<p>littérature française et à la façon dont les textes analysés sont exprimés à l'écrit et à l'oral. Dans les résultats de la formation, sur la base de l'analyse de certains travaux, il est indiqué qu'il doit déterminer comment il a influencé la culture actuelle, le terme francophone est également introduit, au niveau sémiotique, cela peut nous conduire à une analyse approfondie de la culture avec toutes ses aspects.</p>
--	--	--	--	--	--

<b>Cultura y diversidad</b>	Description			X	Dans la description générale, il se réfère
	Résultats d'apprentissage			X	directement à l'interculturalité, il se concentre sur les cultures et leurs relations les unes avec les autres ; et comment cela crée une diversité culturelle dans différents domaines (politique, économique, guerre, etc.). Dans le résultat formatif de l'activité curriculaire, il aborde différents points de vue et approches culturelles à travers des lectures par divers auteurs,

					<p>afin de comprendre différents contextes et réalités sociales ; se concentrant sur certains termes fondamentaux pour elle, tels que : « culture », « civilisation », « multiculturalité » et « interculturalité ». Culture et acculturation. De la sémiotique, nous pouvons comprendre qu'il existe une étude approfondie de ce que signifie la culture elle-même et de ses caractéristiques de coexistence entre différentes cultures, en se concentrant principalement sur les aspects</p>
--	--	--	--	--	--

					sociaux, politiques, éducatifs et d'immigration.
<b>Panorama de la littérature française et francophone</b>	Description				Description générale, n'offre aucun aspect linguistique qui nous donne une indication de l'interculturalité, elle nous informe seulement que des œuvres et des auteurs représentatifs de la culture française et francophone seront passés en revue, du Moyen âge à nos jours. Il se concentre sur l'analyse de textes en fonction du contexte social, politique et culturel. Le résultat de la formation tente
	Résultats d'apprentissage				

					<p>de placer les œuvres dans un contexte historique et décrivant le plus pertinent de chaque auteur, en mettant l'accent sur l'influence historique, personnelle et artistique. Au niveau sémiotique, on peut dire qu'on attend de l'élève qu'il explique certains phénomènes culturels par la littérature et que cela l'aide à comprendre les contextes de l'époque, ce qui pourrait entraîner des jalons historiques ou des changements au</p>
--	--	--	--	--	--

					niveau socioculturel.
<b>Claves de la cultura francesa</b>	Description				Dans sa description générale, linguistiquement
	Résultats d'apprentissage				il nous parle d'étudier certains domaines (phénomènes et processus) de la culture occidentale, mettant au premier plan les caractéristiques culturelles de la France, ceci en faveur de l'élève ayant une vision large du monde d'aujourd'hui. Il n'y a pas de référence directe à un aspect interculturel. De la sémiotique on peut déduire qu'il y a un certain intérêt à étudier

					<p>diverses cultures, peut-être, à partir d'une comparaison critique de la production de certains processus culturels, en se concentrant sur ce qui se passe en France avec ce phénomène.</p> <p>Concernant les résultats de la formation, il se réfère à la description et à la compréhension des concepts et phénomènes culturels typiques de la culture francophone, il fait également allusion à notre propre diversité culturelle (latino-américaine) en faisant un parallèle avec la</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>culture européenne et principalement la culture française dans les sphères politiques et culturelles.</p>
--	--	--	--	--	--

## Analyse

Sur l'analyse de six programmes d'activités curriculaires inscrits dans le domaine "Langue française et éducation", appartenant aux matières de la culture dans la formation des professeurs de français à l'UMCE, nous pouvons vérifier que dans la plupart de ces programmes ils ne font pas directement référence à un aspect interculturel, à l'exception d'un programme qui, dans sa description générale et ses résultats de formation, indique un développement de cet aspect. La plupart ont tendance à axer l'enseignement sur les aspects culturels de la culture française ou à la mettre au centre à titre d'exemple. Par contre, on parle de francophonie, on peut déduire sous ce terme qu'en utilisant ce mot, il y a un intérêt à élargir les connaissances culturelles des élèves à la francophonie, mais ce n'est pas tout à fait clair. Dans certaines émissions de société, il est question d'appréciation de sa propre culture comme diversité culturelle par rapport aux dynamiques culturelles françaises et européennes, ceci afin de

comprendre et d'aborder certains phénomènes ; Nous comprenons alors qu'il y a une intention d'intégrer d'autres points de vue culturels à la formation, mais pas dans la façon dont ils coexistent et interagissent les uns avec les autres.

Concernant la sémiotique, nous en déduisons que ces programmes recherchent généralement une large connaissance culturelle, sociale et politique, mais surtout de ce qu'est et a été la culture française comme référence historique et de diversité. Comme nous l'avons décrit précédemment, que dans certains programmes il y a une intention d'inclure l'aspect interculturel, mais en général ce point est un peu vague, il n'est pas exprimé avec certitude.

Dans le premier programme "Análisis de textos literarios" nous nous rendons compte qu'il ne fait pas directement référence à un aspect interculturel, mais s'il utilise le terme francophone, ce qui peut impliquer qu'il cherche à intégrer d'autres cultures dans l'analyse de textes, bien que principalement des textes d'origine française.

Dans le deuxième programme, "Seminario de cultura" dans sa description, il est demandé d'enquêter directement sur la culture française, en utilisant pour cela un fait important qui a un contexte socio-politique, mais cela donne l'opportunité d'intégrer certains thèmes interculturels qui se déroulent dans La France, comme nous l'avons mentionné précédemment, ce que signifiait la migration musulmane dans les années cinquante. Dans l'item Stratégies pédagogiques, il renvoie directement aux travaux d'analyse interculturelle, qui peuvent inclure des termes issus de la culture (interculturalité, multiculturalisme, pluriculturalité, etc.)

Dans le troisième programme, "Seminario de literatura", il présente une similitude avec "Analyse de textes littéraires" bien qu'ici il vise directement la pratique des compétences analytiques dans les textes écrits et oraux, mais contrairement au programme d'analyse de texte dans le séminaire doit être déterminé sur la base d'un travail, d'un aspect qui a influencé la culture actuelle. Comme, par exemple, en analysant un courant littéraire comme le réalisme qui tente de représenter objectivement la réalité, on peut trouver des œuvres qui nous parlent d'interculturalité.

Le quatrième programme de "Cultura y diversidad" nous retrouvons le terme d'interculturalité et s'attarde directement sur sa définition, centrée sur les cultures et leurs

relations entre elles. Il se concentre sur les différents points de vue et approches culturelles de divers auteurs. Chercher à comprendre la contingence de la réalité sociale en analysant les phénomènes culturels et leur impact sur l'éducation. C'est le premier programme qui pointe vers un résultat d'analyse critique qui découle du thème éducatif.

Dans "Panorama de la cultura francesa y francofona" il n'y a aucune indication d'interculturalité, une émission centrée sur un panorama général des oeuvres et des auteurs de la littérature française et francophone de tous les temps, bien qu'elle tente d'utiliser ces textes pour commenter la socio-culture des temps passés en revue. Il s'agit de décrire les caractéristiques pertinentes des auteurs d'un point de vue artistique, historique et personnel.

Et finalement, le sixième programme des "Claves de la cultura francesa" tente de mettre la culture française au centre pour expliquer certains phénomènes dans la poursuite d'une vision large du monde actuel. Encore une fois, il n'y a pas d'allusion directe à l'interculturalité, mais dans les résultats de la formation, on essaie de faire une comparaison entre notre propre culture et celle franco-européenne, en essayant de rapprocher ces événements des expériences quotidiennes.

De manière générale on peut conclure que dans les programmes correspondant à la culture la présence de l'interculturel n'est pas remarquée et dans le programme qui existe (Culture et diversité) cette dimension reste purement conceptuelle, dans une interculturalité fonctionnelle avec une perspective de reconnaissance de la diversité et les différences culturelles, pointant vers l'inclusion dans la société établie, promouvant le dialogue, la coexistence et la tolérance. Par conséquent, l'interculturalité est fonctionnelle au système existant. (Walsh, 2010)(Walch, 2010)

### **Proposition Pédagogique**

Afin de mettre en œuvre un processus de reformulation des programmes d'enseignement de la langue française et éducation actuelles dans les matières de culture, il est nécessaire d'analyser leurs domaines de formation et plans d'études afin de les rediriger vers une approche

interculturelle critique modifiant ainsi les résultats attendus dans le profil du diplômé en éducation avec mention en français et pédagogie en français.

À cette fin, nous devons garantir des concepts, des compétences générales tant que spécifiques et des approches associées à cette proposition d'interculturalité critique, qu'ils parviennent à s'adapter aux activités curriculaires utilisées dans le programme d'études de la carrière, centrés sur les résultats de formation et le profil de l'enseignant, en vertu que l'éducation interculturelle relis, promeut et intègre la diversité culturelle des différents acteurs comme modèle éducatif.

### **Description Général**

Considérant les activités curriculaires de culture liées au domaine de la langue française et éducation lesquelles abordent le travail du professeur de français basé dans la didactique spécifique et mettant l'accent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le diplômé en éducation avec mention en français, il adapte de façon progressive les contenus de langue et culture francophone simultanés au système éducatif et socio-politique, englobant leurs fondements théoriques, axés aux processus d'interculturalité critique lesquelles sont basées en politiques éducatives que favorisent l'échange des connaissances entre cultures dans un même territoire, en renforçant les capacités didactiques générales et spécifiques du programme d'études présentes dans domaines de langue et éducation, apprentissage ou investigation d'amélioration.

Il développe des compétences comme la compréhension et production des outils didactiques en service de l'échange des connaissances dans médias écrits, orales autant que dans médias audio et visuel de la langue française, en relation des saveurs interculturels présents entre les étudiants et communauté scolaire, afin de développer des attitudes telles que:

1- Favoriser les relations dialogiques et équitables entre les différents utilisateurs d'une deuxième langue.

2- Intégrer des nouvelles ressources culturelles comme des expériences éducatives, entre eux, textes bilingues qui traitent des thématiques liées à l'interculturalité.

3- L'implémentation des TICs supplémentaires à l'échange linguistique.

4- Développer des projets éducatifs autour de la réalité linguistique et interculturelle des étudiants.

### **Résultats Attendus**

Comme résultats des axes de contextualisation des programmes mentionnés ci-dessus dans cette étude, il s'agit d'adapter la réalité sociopolitique actuelle à partir des phénomènes culturels et leur impact sur les domaines éducatifs et nationaux. Par conséquent, il cherche non seulement à intégrer ces connaissances dans les programmes d'études spécifiques dans une deuxième langue, plutôt il cherche à globaliser leurs savoirs en tant que modèle éducatif interculturel critique.

L'enseignant formé, selon ces concepts développés tout au long du programme d'études et diplômé en éducation avec mention en français et pédagogie en français répond aux axes suivants :

1- Disposer d'une identité culturelle et linguistique harmonieuse situées à une société pluriculturelle et que lui permet d'être un médiateur culturel avec ses étudiants.

2- Avoir une vaste connaissance et appréciation de la culture originelle des élèves et mise en œuvre pour fournir des savoirs en classe.

3- Promouvoir le développement d'activités culturelles en créant des conditions sociales et politiques qui favorisent les échanges culturels.

4- Favoriser les relations symétriques chez les élèves, en instaurant l'échange de connaissance de manière équitable entre les différents groupes culturels.

## CHAPITRE 4 : Conclusion

En partant de l'objectif d'analyser le concept d'interculturalité critique dans la formation des professeurs de français à travers un diagnostic qui cherche intégrer ce concept à la réalité du champ éducatif chilien, multiculturel, plurilingue et divers au moment d'apprendre une deuxième langue, en répondant aux nécessités institutionnelles et socio-éducatives actuelles afin de proposer une formation actualisée des enseignants de français dans les programmes d'études du diplômé en éducation avec mention en français de l'UMCE. En raison des connaissances déjà acquises tout au long de notre formation comme futurs professeurs de français et visés dans cette étude-là, nous signalons :

- Le concept d'interculturalité critique a déjà une tradition d'au moins 30 ans autant que ses visions comme projet éducatif à l'heure d'enseigner une deuxième langue, ce concept est adaptable à la réalité et contextes d'un système éducatif particulier où il existe l'interaction entre ses différents agents multilingues, plurilingues et diversifiés d'une communauté scolaire. En ce sens, la notion d'interculturalité critique répond aux besoins institutionnels en formation des enseignants de langue en vertu qu'il cherche à construire, faciliter les relations de savoir, savoir-être, savoir-faire et pouvoir des cultures qui cohabitent dans un même territoire.
- Par ailleurs, à travers l'analyse des programmes d'études et activités curriculaires actuels du diplômé en éducation avec mention en français de l'UMCE dans le domaine « langue française et éducation » lesquelles abordent la formation du professeur en matière de la culture. Nous déterminons une reformulation des programmes d'enseignement de la langue française et éducation actuelles, afin de les rediriger vers une approche interculturelle critique modifiants ainsi les résultats attendus dans le profil du diplômé, il s'agit l'adaptés de façon progressive les contenus de culture francophone aux réalités sociopolitiques et éducatives actuelles, en renforçant ainsi les capacités didactiques générales et spécifiques des programmes d'études présents dans domaines de culture dans la formation des enseignants de français.
- Finalement, à partir de formuler une proposition pédagogique vers une approche d'interculturalité critique afin d'incorporer ces notions dans la formation des enseignants de français de l'UMCE, en matière de la culture liées au domaine de la langue française et éducation. Nous incorporons des compétences comme la compréhension et production des outils

didactiques en service d'intégrer des nouvelles ressources culturelles autant que l'implémentation des TICs supplémentaires à l'échange linguistique et le traitement des thématiques liées à Favoriser les relations dialogiques et équitables entre les différents utilisateurs d'une deuxième langue, à la fois comme description générale de la proposition pédagogique et comme résultats attendus.

## **Projections**

Au terme de cette étude nous estimons avoir clarifié les notions autour de l'interculturalité critique comme modèle, approche et concept que nous estimons être très importants aujourd'hui dans la formation des enseignants de français de l'UMCE et nous espérons que cet étude nommé " *Le concept d'interculturalité critique et bilingue dans la formation des enseignants de français* " soit aussi utile pour les futurs étudiants de la spécialité que cette familiarisation l'a été pour nous.

De plus, pour comprendre les précédentes conclusions, il faut tenir compte du déroulement général de l'étude entre les années 2021 et 2022, les contraintes imposées par la méthodologie elle-même et par les participants, ainsi que la comparaison avec des études similaires qui éclairent davantage les faits observés et ouvrent de nouvelles voies de recherche en plus de cette étude et d'autres à future.

## Références bibliographiques

- Albó, X. (2010). Campesino–indígena: indagando conceptos. *Diálogos*, 1-3.
- Arismendi Gómez, F. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 112.
- Arismendi Gómez, F. A. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública de Colombia. *FOLIOS*, 109 - 125.
- Blancpain, J.-P. (1987). *Francia y los franceses en Chile*. Hachette.
- Botero, A. (2019). Approche interculturelle dans l'enseignement du français: de la théorie à la praxis. *Voces y Silencios*.
- Cabrera Ruiz, I. I., & Gallardo López, T. d. (2013). Educación intercultural del estudiante universitario: El enfoque de formación humanístico intercultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-34.
- Chile. (1833). *Constitución de la Republica de Chile, jurada y promulgada el 25 de Mayo de 1833*. La Opinión.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université de Toulouse Mirail.
- Concha Albornoz, C. (2018). Educación en la nueva Constitución Política del Estado. Antecedentes históricos para la discusión. *Cuadernos de Educación*, 1-13.
- De L'Europe, Cadre. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- DeCarlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: Clé international.
- Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. (2008). *Educación y Pedagogía*, 51-64.

- Di Pierro González, C., Flores Fahara, M., & Raluca, F. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*, 72 - 86.
- Díaz , F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw-Hill.
- Díaz, C. G. (2002). La dimensión cultural de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Dans c. y. Ministerio de educación, *Lenguas para abrir camino* (pp. 193-226). Barcelona: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Díaz-Corralejo Conde, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos. *Servicio de publicaciones UCM*, 87- 103.
- Dietz, G., Selene, L., & Cortés, M. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. Buenos Aires, Argentina.
- Dubertrand, R. (2019). Las relaciones entre Francia y Chile, ayer y hoy. *Estudios internacionales 194*, 211-218.
- Educación, M. d. (2009). Récupéré sur <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-indigena/>
- Flores Silva, F., & Williamson Castro, G. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990 - 2013*. Santiago: Universidad de la Frontera, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.
- González Errázuriz, F. J. (2002). La influencia francesa en la vida social de Chile de la segunda mitad del siglo XIX.
- Gougari, P. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, 51-64.
- Instituto nacional de estadísticas . (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*.

- La Taille-Trétinville, A. d. (2021). El legado de la educación "a la francesa" en Chile: mujeres, cultura y prácticas de piedad (1870 -1920). *Boletín americanista*, 55 - 75.
- Lara Guzmán, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Colombiana de Educación*, 223-235.
- Lehmann, D. (2015). Convergencias y Divergencias en la educación superior intercultural en México. *Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 133 - 170.
- Lenz, R. (1912). *¿Para qué enseñamos la gramática?* Santiago: Cervantes.
- Leontiev, A. (1969). *El hombre y la cultura: Problemas teóricos sobre educación*. Barcelona: Martinez Roca S.A.
- Léontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. *El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre educación*, 9-48.
- Ley de Chile, Decreto 220. (1998). *Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media y fija normas generales para su aplicación*.
- Ley de Chile, Decreto 40. (1996). *Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación*.
- Ley de Chile, Decreto 4002. (1980). *Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica a partir de 1981*.
- Lohaus-Reyes, M. F. (2021). Segundas lenguas en el curriculum nacional chileno: Tensiones históricas y epistemológicas. *Enfoques Educativos*, 166-179.
- Luna, R. B. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Clases historia*, 1-24.
- Marchiano, S., & Pérez, A. C. (2016). Plurilingüismo en la escuela: Aportes para la formación del profesor de lenguas. *Digital de Políticas Lingüísticas*, 141 - 153.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mommsen, W. J. (1995). La época del imperialismo. *Historia universal*.
- Oficina central de estadística. (1885). *Sexto censo general de la República de Chile*. Santiago: La patria.
- Oficina central de estadística. (1895). *Sétimo Censo Jeneral de la Población de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Ospina, H. F., & Ramírez-López, C. A. (2016). Pedagogía crítica latinoamericana y género. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1658 - 1661.
- Parvex, R. (2014). Le Chili et les mouvements migratoires. *Hommes & migrations*. Récupéré sur OpenEdition Journals: <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/2720>
- Patricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Iberoamericana de Educación*, 1-12.
- Poblete Melis, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. Valdivia, Chile.
- Poblete, M. (2019). *Educación Intercultural bilingüe en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language teaching research*, 484-498.
- Rey Rivas, P. d., Tardo Fernández, Y., Maymir Pacheco, R., & Méndez Castelnuau, Y. (2016). Gestión didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras: retos y proyecciones en la educación superior. *MEDISAN*.
- Riley, P. (2003). Le "linguisme" multi-poli- pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistique. *La Français dans le monde* , 8- 17.

- Robert, P. (1808). *Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Robert, P. (1989). *Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Santos, A. S. (2008). Learning a foreign language through its cultural background: "saying and doing are different things". *25 años de lingüística en España [Recurso electrónico] Jhitos y retos= 25 years os applied linguistics in Spain: milestones and challenges* , 421-425.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- UMCE. (2008). *Modelo Educativo*.
- UMCE. (2018). *Plan de estudios* .
- UMCE. (2019). *Informe de autoevaluación institucional*.
- UMCE. (s.d.). *Plan de mejoramiento institucional*.
- UMCE, Departamento de Francés. (2016). *Informe de Autoevaluación*.
- UMCE, Departamento de francés. (2019). *Informe de autoevaluacion*.
- UNESCO. (2005, octubre 20). La convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París, France.
- UNICEF. (2009). Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América latina. Cochabamba, Bolivia. Récupéré sur ATLAS SOCIOLINGÜÍSTICO DE.
- Urteaga, E. (2016). Reseña de Philippe Blanchet (2016): Discriminations: combattre la glottophobie. París.
- Verbunt, G. (2011). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon: Chronique Sociale.

Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, 75- 96.

Vivanco Torres, H. (2016). Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Lenguas Modernas* 47, 115-135.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

## ANNEXES

### Annexe 1

#### PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

#### I. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Análisis de textos literarios en lengua francesa		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	6 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 <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	3	4	126	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 este nivel (3° año), el curso se plantea como un estudio en profundidad de las obras y autores más representativos de la literatura francesa y francófona. Las actividades están centradas en la lectura comentada y ejercicios de "explicación de textos".

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

C2N2 CRE

CG3N2 PT

CG3N2 EDL

CG3N2 PD

CE2N2 CP

CE2N2 CO

**DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

C2N2 CRE

CG3N2 PT

CG3N2 EDL

CG3N2 PD

CE2N2 CP

CE2N2 CO

**RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR**

Describe las características de obras literarias francesas y francófonas, utilizando distintas pautas de análisis según en género literario.

Describe las características de los autores y de la época según el contexto histórico y cultural, a partir de textos ilustrativos de movimientos literarios, artísticos y culturales.

Relaciona las características de las obras en función de su contexto cultural a partir de la interpretación de los textos estudiados

### III. EVALUACIÓN

<b>Criterios Evaluación<sup>1</sup></b>
Caracteriza las obras literarias francesas y francófonas
Caracteriza los autores y de la época según el contexto histórico y cultural
Relaciona características retóricas, temáticas y estilísticas con el contexto cultural e histórico

<b>Repertorio de situaciones evaluativas</b>
Pruebas escritas
Trabajo de análisis de textos

### IV. NÚCLEOS DE APRENDIZAJE

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Textos literarios de expresión lírica (selección de textos franceses y francófonos)</li><li>• Textos literarios de expresión narrativa (selección de textos franceses y francófonos)</li><li>• Textos literarios de expresión dramática (selección de textos franceses y francófonos)</li><li>• Textos literarios de expresión ensayística (selección de textos franceses y francófonos)</li></ul> |
|--|

<b>Estrategias de enseñanza – aprendizaje</b>
La metodología contempla un enfoque histórico-cultural con fundamentos tanto inductivos como deductivos, y una dimensión crítica y creativa de los contenidos culturales y artísticos.

### V. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS

---

<sup>1</sup> La formulación del Criterio de Evaluación implica Habilidad (al mismo nivel taxonómico del Resultado Formativo) + Contenido.

<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA OBLIGATORIA (aplicar formato APA)</b>					
	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Año</b>
	Lagarde, A. et Michard, L.	<i>Moyen Âge</i>	Bordas	Paris	<b>2015</b>
	Lagarde, A. et Michard, L.	XVIème siècle	Bordas	Paris	<b>2015</b>
	Lagarde, A. et Michard, L.	XVIIème siècle	Bordas	Paris	2015
	Lagarde, A. et Michard, L.	XVIIIème siècle	Bordas	Paris	2015
	Lagarde, A. et Michard, L.	XIXème siècle	Bordas	Paris	2015
	Lagarde, A. et Michard, L.	XXème siècle	Bordas	Paris	2015
	Valette, B.	Esthétique du roman moderne	Nathan	Paris	1993
	Valette, B.	Le roman	Nathan	Paris	1993
	Vaillant, A.	La poésie	Armand Colin	Paris	2016
		Littérature francophones			

<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA (aplicar formato APA)</b>
--

<b>SITIOS WEB (aplicar formato APA)</b>	
1	
2	

<b>OTROS RECURSOS</b>	
1	
2	

## Annexe 2

### PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

#### VI. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Seminario de cultura francesa		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	7 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		Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	N° de créditos SCT 6SCT	
		Presenciales horas	Autónomo			
Concentrada						
Distribuida		18	3	2	117	5
Mixta	Concentrada					

#### VII. 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. Esta actividad culmina la disciplina de cultura francesa, estimulando en el estudiante la puesta en práctica de sus competencias analíticas; de su competencia enciclopédica, y de su capacidad de expresar oralmente y por escrito, relaciones coherentes entre los distintos niveles de significado de documentos culturales de una misma área temática o histórica, mediante un proyecto monográfico.

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

CS1N3 INV

CS2N3 CRE

CG3N3 CT

CE1N3 FL

CE2N3 CO

CE3N3 INV

**DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

CS1N3 INV

CS2N3 CRE

CG3N3 CT

CE1N3 FL

CE2N3 CO

CE3N3 INV

**RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR**

Reconoce algún hito histórico significativo para explicar fenómenos culturales

Explica el panorama sociopolítico de la realidad cultural francesa o francófona, a partir del análisis de los hitos que marcan su devenir histórico (uno o dos hitos a elección), desarrollando un breve proyecto estructurado.

## VIII. EVALUACIÓN

### Criterios Evaluación<sup>2</sup>

- Sistematiza datos o antecedentes sobre un hito histórico significativo en su dimensión cultural.
- Elabora informe sobre un hito histórico explicando las implicancias culturales en la realidad social.

### Repertorio de situaciones evaluativas

- Preparación proyecto
- Presentación de la problemática en grupo
- Elaboración de informe

## IX. NÚCLEOS DE APRENDIZAJE

- Visión histórica de la temática elegida
- Visiones de mundo de las nuevas representaciones culturales de la temática
- Categorías de análisis sociológico
- Categorías de análisis antropológico
- Categorías de análisis semiótico

### Estrategias de enseñanza y aprendizaje

La metodología contempla las siguientes actividades: presentación general y crítica de los contenidos; exposición crítica de cada alumno del trabajo de análisis intercultural de los tópicos; comentario colectivo de las exposiciones; preparación y elaboración de un informe escrito final.

---

<sup>2</sup> La formulación del Criterio de Evaluación implica Habilidad (al mismo nivel taxonómico del Resultado Formativo) + Contenido.

## I. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS

Augé, M.	Un ethnologue dans le métro	P.U.F.	Paris	2001
Mauss, M	Sociologie et Anthropologie	P.U.F.	Paris	2001
Hall, E.	La dimension cachée	Seuil	Paris	2001
Augé, M.	Pour une anthropologie des mondes contemporains	Flammarion	Paris	
j. noutchié-njiké	Civilisation progressive de la francophonie	CLÉ	Paris	
Ferroudja Allouache, Nicole Blondeau	littérature progressive de la francophonie niveau intermédiaire	CLÉ	Paris	
Todorov, T	Nous et les autres	Seuil	Paris	

### BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA (aplicar formato APA)

#### SITIOS WEB (aplicar formato APA)

1	
2	

#### OTROS RECURSOS

1	
2	

### Annexe 3

#### PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

#### X. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Seminario de literatura francesa		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	7 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 <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	3	4	126	5	
Mixta	Concentrada					

#### XI. 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. Esta actividad culmina la disciplina de literatura francesa, estimulando en el estudiante la puesta en práctica de sus competencias analíticas; de su competencia enciclopédica, y de su capacidad de expresar oralmente y por escrito, relaciones coherentes entre los distintos niveles de significado de textos literarios de una misma temática, mediante un proyecto monográfico.

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

CS1N3 INV  
CS2N3 CRE  
CG3N3 CT

CE1N3 FL  
CE2N3 CO  
CE3N3 INV

## DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

CS1N3 INV  
CS2N3 CRE  
CG3N3 CT  
CE1N3 FL  
CE2N3 CO  
CE3N3 INV

## RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR

- Reúne información sobre alguna obra y autor de literatura francesa o francófona, para analizar su influencia en la cultura actual.
- Expresa conocimiento crítico sobre las grandes obras literarias francesas y francófonas y sus autores, elaborando un breve proyecto estructurado.

## XII. EVALUACIÓN

### Criterios Evaluación<sup>3</sup>

- Sistematiza datos o antecedentes sobre un hito histórico significativo en su dimensión cultural.
- Elabora informe sobre un hito histórico explicando las implicancias culturales en la realidad social.

### Repertorio de situaciones evaluativas

- Preparación proyecto
- Presentación de la problemática en grupo
- Elaboración de informe

## XIII. NÚCLEOS DE APRENDIZAJE

<sup>3</sup> La formulación del Criterio de Evaluación implica Habilidad (al mismo nivel taxonómico del Resultado Formativo) + Contenido.

- Panorámica de la novela moderna y contemporánea.
- Visiones de mundo y estados anímicos del protagonista.
- Categorías de análisis narrativo.
- Categorías de análisis estético

#### **Estrategias de enseñanza – aprendizaje**

La metodología contempla las siguientes actividades: presentación general y crítica de los contenidos; exposición crítica de cada alumno del trabajo de análisis narrativo y estético de las novelas; comentario colectivo de las exposiciones; preparación y elaboración de un informe escrito final.

#### **XIV. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS**

<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA OBLIGATORIA (aplicar formato APA)</b>					
	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Año</b>
	Vallet, B.	Le roman	Nathan	Paris	<b>2005</b>
	Vallet, B.	Esthétique du roman moderne	Nathan	<b>Paris</b>	<b>2005</b>
	Vaillant, A.	La poésie	Nathan	<b>Paris</b>	<b>2005</b>
	Ferroudja Allouache, Nicole Blondeau	littérature progressive du français niveau avancé			
	Nicole Masson	panorama de la littérature française	Didier		2007
	Christiane Naidaye	Introduction aux littératures francophones	Presses universitaires de Montréal		

#### **BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA (aplicar formato APA)**

#### **SITIOS WEB (aplicar formato APA)**

1	
2	

OTROS RECURSOS	
1	
2	

#### Annexe 4

### PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

#### XV. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Cultura y diversidad		
Unidad(es) Académica(s) Responsables	Departamento de Francés		
Nivel Plan de estudio:	6 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 semanas		Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	Nº de créditos SCT 6SCT
		Presenciales horas	Autónomo				
Concentrada							
Distribuida		18	3	2	90	4	
Mixta	Concentrada						

#### XVI. 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. Esta asignatura aborda la temática de las culturas y sus relaciones. A través de la historia, diversas circunstancias han derivado en la convivencia de culturas diversas en un mismo territorio político. Migraciones económicas, bélicas, políticas y

culturales han ido generando un modelo de diversidad cultural donde la interculturalidad aparece como un camino abierto para la integración.

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

CS1N2 INV  
CG2N2 VI 2  
CE1N2 FP  
CE2N2 CE  
CE3N2 INV

**DESAGREGACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

CS1N2 INV  
CG2N2 VI 2  
CE1N2 FP  
CE2N2 CE  
CE3N2 INV

**RESULTADO FORMATIVO DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR**

- Describe conceptos clave de los estudios culturales a partir de lecturas de diversos autores y enfoques
- Comprende la realidad social contingente a partir del análisis de los fenómenos culturales y su impacto en la educación.

**XVII. EVALUACIÓN**

**Criterios Evaluación<sup>4</sup>**

- Responde a preguntas sobre conceptos culturales con precisión y consistencia, aportando ejemplos representativos.
- Identifica en la realidad social y cultural algunos de los fenómenos revisados en la parte teórica.

<sup>4</sup> La formulación del Criterio de Evaluación implica Habilidad (al mismo nivel taxonómico del Resultado Formativo) + Contenido.

**Repertorio de situaciones evaluativas**

- Breves exposiciones orales de contenido,
- avances parciales de lectura
- informes escritos

**XVIII. NÚCLEOS DE APRENDIZAJE**

- Los términos de “cultura”, “civilización” “multiculturalidad” e “interculturalidad”.  
Culturación y aculturación.
- Coexistencia de culturas y modelos sociales: cohabitación, asimilación, integración.
- La interculturalidad como metodología de integración :
  - Educación
  - Políticas urbanas
  - Inmigración

**Estrategias de enseñanza – aprendizaje**

La metodología contempla un enfoque histórico, con fundamentos tanto inductivos como deductivos, y una dimensión crítica, contrastiva, y creativa de los contenidos culturales.

**XIX. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS**

Augé, M.	Un ethnologue dans le métro	P.U.F.	Paris	2001
Mauss, M	Sociologie et Anthropologie	P.U.F.	Paris	2001
Hall, E.	La dimension cachée	Seuil	Paris	2001
Augé, M.	Pour une anthropologie des mondes contemporains	Flammarion	Paris	
j. noutchié-njiké	Civilisation progressive de la francophonie	CLÉ	Paris	
Ferroudja Allouache, Nicole Blondeau	littérature progressive de la francophonie niveau intermédiaire	CLÉ	Paris	
Todorov, T	Nous et les autres	Seuil	Paris	


<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA (aplicar formato APA)</b>
--

<b>SITIOS WEB (aplicar formato APA)</b>	
1	
2	

<b>OTROS RECURSOS</b>	
1	
2	

## Annexe 5

### PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

#### XX. IDENTIFICACIÓN

Nombre de la actividad curricular:	Panorama de la literatura francesa y francófona		
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		Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	N° de créditos SCT 6SCT	
		Presenciales horas	Autónomo			
Concentrada						
Distribuida		18	3	2	90	4
Mixta	Concentrada					

#### XXI. 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. El curso se plantea como un panorama de las obras y autores más representativos de la literatura francesa y francófona desde la Edad Media hasta nuestros días. Las actividades están centradas en la lectura comentada y el análisis del contexto social, político y cultural de las obras y sus autores.

**b. 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**

- Identifica las grandes obras y autores de la literatura francesa y francófona dentro de la dinámica histórica
- Describe las características más relevantes de los autores considerando la influencia artística, histórica y personal.

**XXII. EVALUACIÓN**

### **Criterios Evaluación<sup>5</sup>**

- Explicita el sentido histórico de obras y autores de la literatura francesa y francófona.
- Utiliza textos literarios para ilustrar un fenómeno cultural, histórico o lingüístico de la lengua francesa.

### **Repertorio de situaciones evaluativas**

- Breves exposiciones orales de contenido,
- avances parciales de lectura
- Informes escritos

## **XXIII. NÚCLEOS DE APRENDIZAJE**

1.- La Edad Media: literatura épica, literatura cortesana, literatura popular.

2.- Renacimiento: Influencia grecolatina, humanismo, barroco.

3.-Siglo XVII: El estilo clásico: poesía, teatro, fábulas.

4.- Siglo XVIII: Filósofos y Pre-romanticismo

5.- Siglo XIX: Romanticismo, simbolismo, realismo y naturalismo

6.- Siglo XX: Vanguardias, surrealismo, absurdo, pesimismo.

---

<sup>5</sup> La formulación del Criterio de Evaluación implica Habilidad (al mismo nivel taxonómico del Resultado Formativo) + Contenido.

**Estrategias de enseñanza – aprendizaje**

La metodología contempla un enfoque histórico, con fundamentos tanto inductivos como deductivos, y una dimensión crítica, contrastiva, y creativa de los contenidos culturales.

**XXIV. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS**

<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA OBLIGATORIA (aplicar formato APA)</b>					
	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Año</b>
	Lagarde et Michard	Le Moyen Âge	Bordas	Paris	<b>2015</b>
	Lagarde et Michard	XVIème siècle	Bordas	<b>Paris</b>	<b>2015</b>
	Lagarde et Michard	XVIIème siècle	Bordas	<b>Paris</b>	<b>2015</b>
	Lagarde et Michard	XVIIIème siècle	Bordas	<b>Paris</b>	<b>2015</b>
	Lagarde et Michard	XIXème siècle	Bordas	Paris	2015
	Lagarde et Michard	XXème siècle	Bordas	Paris	2015
	Ferroudja Allouache, Nicole Blondeau	littérature progressive du français niveau avancé			
	Nicole Masson	panorama de la littérature française	Didier		2007
	Christiane Naidaye	Introduction aux littératures francophones	Presses universitaires de Montréal		

<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA (aplicar formato APA)</b>
--

<b>SITIOS WEB (aplicar formato APA)</b>	
1	
2	

OTROS RECURSOS	
1	
2	

## Annexe 6

### PROGRAMA DE ACTIVIDAD CURRICULAR

#### XXV. 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
Espacio de Aprendizaje		Laboratorio	Aula	Taller	Espacio de práctica	Salida Pedagógica
			X			
Tipo de Interacción		Presencial		Virtual		B-learning (mixta)
		X				
Distribución temporal		Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	N° de créditos SCT 6SCT	
		Presenciales horas	Autónomo			
Concentrada						
Distribuida		18	3	2	117	5
Mixta	Concentrada					

#### XXVI. 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

**XXVII. EVALUACIÓN**

### **Criterios Evaluación<sup>6</sup>**

- Identifica los conceptos claves de la cultura francesa en su devenir histórico
- Utiliza conceptos claves de la cultura e historia francófona para comprender el panorama cultura actual
- Establece contraste entre su cultura y la extranjera en el ámbito político social y cultural

### **Repertorio de situaciones evaluativas**

- Breves exposiciones orales de contenido,
- Avances parciales de lectura
- Elaboración de informes escritos.

## **XXVIII. NÚCLEOS DE APRENDIZAJE**

Conceptos y métodos propios del saber cultural

Procesos culturales

I.- Nacimiento de Occidente y Edad Media

II.- Renacimiento y Modernidad

III.- Revolución industrial y colonialismo

IV.- Siglo XX y postmodernidad

### **Estrategias de enseñanza – aprendizaje**

La metodología contempla un enfoque histórico, con fundamentos tanto inductivos como deductivos, y una dimensión crítica, contrastiva, y creativa de los contenidos culturales

---

<sup>6</sup> La formulación del Criterio de Evaluación implica Habilidad (al mismo nivel taxonómico del Resultado Formativo) + Contenido.

**XXIX. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y OTROS**

<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA OBLIGATORIA (aplicar formato APA)</b>					
	<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editorial</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Año</b>
	<i>Duby, G.</i>	Histoire de la France, des origines à nos jours	Larousse	Paris	2009
	Labrune, G. Toutain, Ph.	L'histoire de France	Nathan	Paris	1998
	Descartes, R.	El discurso del método	Ad libitum		
	Mauchamp, N.	La France de toujours	CLE	Paris	1998
	Hall, E.	La dimension cachée	Seuil	Paris	2005
	Mauss, M.	Sociologie et Anthropologie	PUF	Paris	2001

<b>BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA (aplicar formato APA)</b>
--

<b>SITIOS WEB (aplicar formato APA)</b>	
1	
2	

<b>OTROS RECURSOS</b>	
1	
2	

