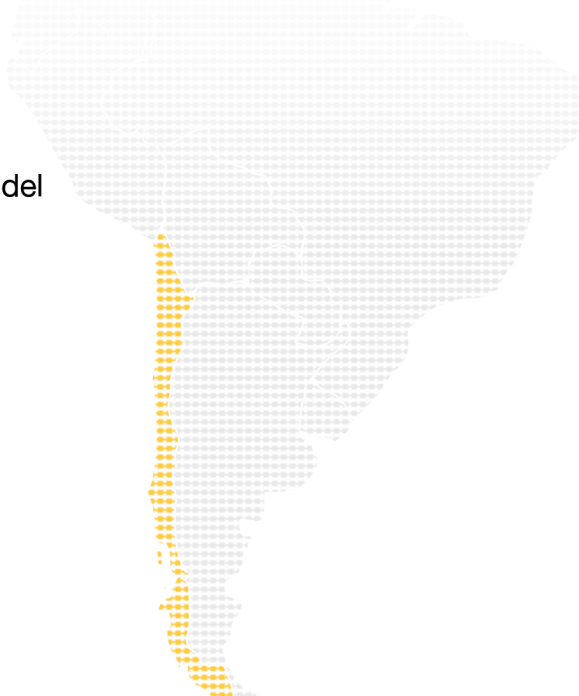


# Synergies Chili

Revue du GERFLINT

**Et si l'éducation se mettait  
à l'écoute des cultures  
et des interculturalités...**

Coordonné par Carole Garidel





# **Synergies Chili**

Numéro 14 / Année 2018

Et si l'éducation se mettait à l'écoute  
des cultures et des interculturalités...

**Coordonné par Carole Garidel**



REVUE DU GERFLINT  
2018

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies Chili** est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux domaines linguistiques et culturels, celui de la langue française en particulier.

Sa vocation est de mettre en œuvre au Chili, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © **Synergies Chili** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Chili*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité Annuelle**  
**ISSN 0718-0675 /ISSN en ligne 2260-6017**

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Rédacteurs en chef

Marie-Noëlle Antoine, Docteur en sciences de l'éducation et chercheur indépendant, Chili.

René Zúñiga Hevia, Directeur du Département de français  
Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation, Santiago du Chili.

### Secrétaire de rédaction

Oscar Valenzuela, Vice-recteur Campus San Felipe, Université de Playa Ancha, Valparaíso, Chili.

### Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, Besançon, France), Hanne Leth Andersen (Université de Aarhus, Danemark), Patricio Moreno F. (Université de Concepción, Chili), Gilda Tassara (Universidad de Playa Ancha, Chili), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques – FMSH, France).

### Comité de lecture

Isabel Alvarado (Aix-Marseille Université, France), Alejandro Carvajal (Ministère Affaires Étrangères du Chili), Carole Garidel (Universidad de Concepción, Chili), Ana María Guerra (Universidad de Playa Ancha, Chili), Sandra Meza (Universidad de Chile), Maritza Nieto (Universidad de Concepción, Chili), Christian Rivera Viedma (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chili), Patricia Rojas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), Francisco Suarez (Université de Perpignan, France), Anne Vangor (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili).

### Titulaire et éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la rédaction au Chili

Institut Français du Chili

Francisco Noguera 176 - Providencia. Santiago

Contact : [synergies.chili@gmail.com](mailto:synergies.chili@gmail.com)

### Patronages et partenariats

Institut Français du Chili, Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), Université de Playa Ancha, Valparaíso (UPLA), Université de Concepción (UdeC), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

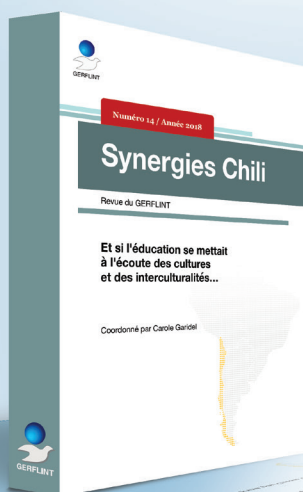
Numéro financé par le GERFLINT, avec le soutien de l'Institut Français du Chili pour le tirage.

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 14 / 2018  
<https://gerflint.fr/synergies-chili>



**INSTITUT  
FRANÇAIS**  
CHILE



## Indexations et références

Data.bnf.fr  
DOAJ  
EbscoHost (Communication Source)  
Ent'revues  
ERIH PLUS  
Héloïse  
JournalBase (CNRS)  
Journal Metrics  
JournalSeek  
Latindex (Répertoire)  
MIAR  
Mir@bel  
ROAD (ISSN)  
Scopus  
SJR, SCImago Journal &Country Rank  
SHERPA-RoMEO  
Ulrich's  
ZDB

*Synergies Chili*, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC).

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# Et si l'éducation se mettait à l'écoute des cultures et des interculturalités...

Coordonné par Carole Garidel

## Sommaire

<b>René Zúñiga</b> .....	<b>7</b>
Éditorial	
<b>Carole Garidel</b> .....	<b>9</b>
Présentation	
<b>Articles thématiques</b>	
<b>Michel Duquesnoy</b> .....	<b>15</b>
Femmes mapuches williches de la Patagonie chilienne au croisement des rencontres interculturalles	
<b>Pedro Hidalgo Herrera</b> .....	<b>33</b>
Aspectos relevantes de la educación y los valores en la cultura dominante	
<b>Alvaro González Sanzana, Francisco Javier Gil Llambías</b> .....	<b>47</b>
Les défis de la transition vers l'enseignement supérieur : idées et évidences depuis le contexte chilien	
<b>Perrine Delbury</b> .....	<b>59</b>
Analyse critique du discours politique français de l'école inclusive	
<b>Mounir El Abdellaouy</b> .....	<b>71</b>
L'enseignant marocain et la question de l'interculturel : analyse des représentations	
<b>Patricio Moreno Farias</b> .....	<b>89</b>
Le mot <i>dieu</i>	
<b>Entretien avec ...</b>	
<b>Marina Palacios, Présidente de l'Association des Professeurs du Chili</b> <b>Propos recueillis par Marie-Noëlle Antoine</b> .....	<b>97</b>

## Annexes

Profils des contributeurs .....	107
Consignes aux auteurs.....	111
Publications du GERFLINT.....	115





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

## Éditorial

**René Zúñiga**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación,  
Santiago du Chili

Une société qui éclate...

Balzac n'aurait pas pu imaginer que les espèces sociales de sa *Comédie Humaine* se multiplieraient si prolifiquement au début de ce XXI<sup>e</sup> siècle. Par-ci et par-là, de nouveaux personnages apparaissent en même temps que de nouvelles voix exigent notre attention dans la société contemporaine : les minorités ethniques, les marginaux, les *underground*, les peuples originaires, les transexuels, les sans-papiers, les femmes, les hommes, les adolescents, les homosexuels, les jeunes, les retraités, les travailleurs, les immigrés... tous ceux qu'on appelait simplement *les hommes*, entre le XVI<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle. La multiplicité d'identités et d'intérêts est au rendez-vous.

Que ce soit la postmodernité ou l'entropie, peu importe la cause de cette dispersion. Le problème est de trouver un principe commun dans cette diversité pour n'exclure personne. Ni le sens commun cartésien, ni l'unité de composition balzacienne ne pourraient survivre dans ces conditions. L'idée d'être humain et de société ne sont pas unitaires à présent et risquent de perdre la légitimité fondatrice d'une civilisation. Dans les conditions actuelles, le bien commun serait-il l'addition simple de tous les intérêts privés individuels ou de petits groupes? Le concept d'humanisme n'est plus un idéal comme auparavant; de nos jours, le mot humanisme est comme un simulacre purement verbal, un scénario de réalité discursive aussi gratuit qu'un récit délirant. Il serait très difficile pour Balzac de trouver le patron commun, le principe d'unité de ces nouvelles espèces sociales. Ni l'écrivain romancier ni le plus grand mathématicien pourraient faire la juste synthèse, la bonne équation pour préciser le bien commun dans toute cette diversité.

En attendant que l'histoire puisse résoudre ce paradoxe, il est intéressant d'écouter toutes ces voix nouvelles. Des voix inouïes, originales, fraîches parfois, qui nous invitent à enrichir notre regard et à mieux comprendre la complexité du monde que nous avons construit au cours des siècles. Le cri léthargique de nos ancêtres au Chili et ailleurs, la voix toujours originale et accompagnée d'émotion des femmes, le discours en sourdine des minorités en général ; voilà ce qui est

intéressant de ce moment historique un peu incertain mais dynamique en même temps.

Dans cette optique, la revue *Synergies Chili* se veut toujours être un espace de visibilité culturelle et discursive pour toutes les opinions et toutes les identités de bonne foi. C'est pourquoi, mise à part la diffusion d'articles scientifiques et de réflexions culturelles, nous voulons aussi prendre sur le vif, la voix d'acteurs importants dans notre milieu, dans un esprit d'amplifier les paroles neuves et d'enrichir l'opinion. Nous présentons donc, à partir de ce numéro 14, la nouvelle rubrique *Entretien avec....* Il s'agit de rentrer dans le terrain social pour y apprécier les sensibilités nouvelles, les impressions spontanées, les subjectivités cachées mais épanouies dans la confiance du tête-à-tête. Nous espérons par là même, rendre visibles les tissus sociaux les plus subtils, les plus faibles parfois, les plus profonds aussi. C'est donc une double invitation à découvrir ces personnes porteuses d'un discours social intéressant et, en même temps, inviter les lecteurs de la revue *Synergies Chili*, à proposer des personnages pour ces entretiens. La parole spontanée peut rendre compte d'une richesse et complexité sociales qui nous seraient privées, sans l'ouverture d'espaces pour s'exprimer. Plus les discours seront divers et inédits, plus l'analyse sociale sera fiable et les tentatives pour comprendre cette société contemporaine seront réussies.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

## Présentation

**Carole Garidel**

Universidad de Concepción, Chili

Le dictionnaire en ligne du *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL) donne plusieurs définitions du mot éducation et ce sont les deux suivantes qui ont attiré notre attention. La première : *art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie*. Et la seconde : *action de former et d'enrichir l'esprit d'une personne*. Ces deux définitions sont particulièrement intéressantes et complémentaires car l'une est centrée sur la première partie de la vie, l'enfance et l'adolescence, alors que la seconde nous donne une vision plus globale, continue, comme c'était le cas chez les philosophes grecs de l'Antiquité ou chez les humanistes, orientation qui prend tout son sens aujourd'hui.

L'éducation poursuit toujours un objectif précis et pour l'atteindre, une approche cohérente et commune est incontournable. Elle intervient à tous les niveaux de la société, dès nos premiers instants de vie. Elle est quelques fois intuitive, d'autres fois réfléchi et concertée mais toujours orientée. Dans nos sociétés modernes, nous essayons de la garantir, d'en assurer l'accessibilité de même que la qualité, de la rendre respectueuse, consciente, positive, bienveillante. Et bien, c'est dans cette perspective que le N° 14 de la revue *Synergies Chili* vous souffle *Et si l'éducation se mettait à l'écoute des cultures et des interculturalités...*

À l'heure où les cultures ne se bornent plus à un peuple ou à un territoire, leur perméabilité est essentielle. L'éducation avec une orientation interculturelle permettrait peut-être de forger un monde de compréhension, d'inclusion, de tolérance, d'intégration et de déboucher sur une conjugaison positive et fructueuse des différences.

Les six articles retenus pour le cru 2018 de la revue *Synergies Chili*, dans le cadre de notre appel à contribution permanent, ont esquissé cette thématique qui propose un dialogue entre éducation, cultures et interculturalités où celle-là serait un vecteur de soutien et d'accompagnement à la conservation de la singularité de chacun, dans la poursuite d'un enrichissement réciproque.

Dans ce contexte, nous nous devons d'ouvrir sur *Femmes mapuches williches de la Patagonie chilienne au croisement des rencontres interculturelles*, de **Michel Duquesnoy** qui, à travers une perspective anthropologique et une étude empirique, nous fait découvrir les femmes mapuches en tant qu'agents d'interculturalités.

S'ensuit naturellement, *Aspectos relevantes de la educación y los valores en la cultura dominante* de **Pedro Hidalgo Herrera**, où, l'auteur nous présente une analyse du lien entre éducation et valeurs en nous démontrant comment l'éducation peut se révéler être un instrument de poursuite des intérêts personnels mais également de bien-être commun.

Le troisième article, *Les défis de la transition vers l'enseignement supérieur : idées et évidences depuis le contexte chilien*, de **Alvaro González Sanzana** et de **Francisco Javier Gil Llambías**, ébauche une proposition de modèle de transition dans l'équité en trois temps, en réponse au double défi auquel sont actuellement confrontées les universités chiliennes.

C'est ensuite, avec *Analyse critique du discours politique français de l'école inclusive* de **Perrine Delbury** que nous abordons les différences et l'inclusion dans une analyse du discours politique, basée sur la méthodologie de Fairclough et Fairclough (2012) pour finalement déboucher sur l'interculturalité comme base de réflexion en vue d'une école repensée.

Le cinquième article, quant à lui, explore le contexte marocain dans un travail intitulé *L'enseignant marocain et la question de l'interculturel : analyse des représentations*, proposé par **Mounir El Abdellaouy**, texte qui s'attarde sur la composante interculturelle et la représentation que les enseignants de Français Langue Étrangère ont de celle-ci.

Nous arrivons ainsi au terme de la première partie de ce numéro consacrée au recueil d'articles que nous clôturons par *Le mot dieu* de **Patricio Moreno Farias**, profonde réflexion sur l'appellation *dieu*, ses valeurs, ses rôles et ses contenus sémantiques.

La seconde et ultime partie de ce numéro est consacrée au tout premier *Entretien avec...* de l'histoire de la revue *Synergies Chili* où Marie Noëlle Antoine donne la parole à **Marina Palacios**, *Présidente de l'Association des Professeurs de Français du Chili*.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et nous espérons que ce numéro fera écho, que les interférences culturelles seront toujours plus entendues et écoutées.

Et si elles faisaient un jour partie prenante de l'éducation, considérées comme une richesse et un véritable atout dans la formation de l'individu et du citoyen...



# **Synergies Chili n° 14 / 2018**



Articles thématiques









ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

## Femmes mapuches williches de la Patagonie chilienne au croisement des rencontres interculturelles

**Michel Duquesnoy**

Universidad Bernardo O'Higgins

Centro de Estudios Políticos Culturales y Sociales  
de América Latina, EPOCAL

Santiago du Chili

michel.duquesnoy@ubo.cl

Reçu le 29-01-2018 / Évalué le 05 -03-2018 / Accepté le 03-04-2018

### Résumé

Au Chili, les Mapuches sont le peuple originaire majoritaire. Les politiques interculturelles donnent des résultats mitigés, à l'exception peut-être de la santé interculturelle. Mais l'interculturalité se vit au jour le jour au sein même de la population, mapuche et *winka*. Dans ce contexte, les femmes mapuches williches sont des agents importants d'interculturalité. Ces femmes jouent un rôle remarquable au profit du peuple mapuche. Elles témoignent d'une résilience culturelle communautaire alliée à une singulière logique *féministe*, celle des femmes natives de la Patagonie chilienne peu soucieuses des élaborations théoriques. Il s'agit de femmes en mouvement. Ce travail repose sur une étude empirique réalisée avec un ensemble conséquent de femmes mapuches williches, principalement en ayant recours aux focus group et entrevues personnelles, depuis une perspective anthropologique.

**Mots-clés** : femmes mapuche williche, interculturalité, résilience culturelle, Patagonie chilienne

### Mujeres mapuches williches de la Patagonia chilena en el cruce de los encuentros interculturales

### Resumen

En Chile, los Mapuches son el pueblo originario más numeroso. Actualmente, las políticas interculturales logran resultados dispares, con excepción de la salud intercultural. Sin embargo, la interculturalidad está presente día con día en la población mapuche y *winka*. En este contexto, las mujeres mapuches williches son agentes importantes de interculturalidad, juegan un papel notable para el provecho del pueblo mapuche. Demuestran una resiliencia cultural vinculada con una peculiar lógica *feminista*, aquella de mujeres nativas de la Patagonia chilena que se demuestran poco preocupadas con las elaboraciones teóricas. Son mujeres en movimiento. Este artículo se fundamenta en un trabajo empírico que se desempeñó con un importante conjunto de mujeres mapuches williches, principalmente a

partir de la aplicación de talleres focales y entrevistas personales, privilegiando un enfoque antropológico.

**Palabras clave:** mujeres mapuches williche, interculturalidad, resiliencia cultural, Patagonia chilena

### Mapuche williche women of Chilean Patagonia at the crossroads of intercultural encounters

#### Abstract

In Chile, the Mapuche are the majority Native people. Cross-cultural policies have mixed results, perhaps with the exception of intercultural health. But the interculturality is lived from day to day within the population, mapuche and winka. In this context, mapuche williche women are important agents of interculturality. These women play a remarkable role for the benefit of the Mapuche people. They testify to a community cultural resilience combined with a singular *feminist* logic, that of native women in Chilean Patagonia, who are not concerned with theoretical elaborations. These are women on the move. This paper is based on an empirical study carried out with a large group of Mapuche williche women, mainly through focus groups and personal interviews, from an anthropological perspective.

**Keywords :** Mapuche williche women, interculturality, cultural resilience, Chilean Patagonia

#### 1. Une problématique en trois volets et une méthodologie

Dans la Région des Lacs (*Región de los Lagos*) et dans celle des Rivières (*Región de los Ríos*) où se trouve la majeure partie de leur territoire ancestral, l'action des femmes mapuches williches a acquis durant les quatre dernières décennies une importance vitale tant pour le genre féminin que pour le peuple originaire auquel elles déclarent appartenir.

Nous entendons dissenter dans les lignes qui suivent sur trois des aspects qui nous ont semblé revêtir un impact particulièrement profond et ouvrir des espaces de discussions au niveau académique. Il s'agit de trois concepts qui ont connu et connaissent encore un certain succès parmi les chercheurs, au risque de parfois en atténuer la teneur. Citons l'interculturalité, les féminismes reposant sur une épistémologie du sud (ou périphériques) et la résilience communautaire<sup>1</sup>.

Nous considérons ces trois notions sur le mode opératoire de trois tableaux scindés mais peu ou même pas séparés dans les faits quotidiens que vivent les femmes dont il sera ici question. Précisons enfin qu'à l'exception du vocable interculturalité qu'elles utilisent tel quel, ceux de féminisme et de *resiliencia* sont absents de leur

vocabulaire, tant en espagnol qu'en *chesungun*, la variante linguistique mapuche williche du *mapudungun*, la matrice linguistique dominante de la langue parlée principalement par les Mapuches de la Région de l'Araucanie. Cependant nous avons pu noter en ce qui concerne la résilience, des formules qui expriment parfaitement l'idée de se reconstruire en se fortifiant. Par contre, féminisme éveille, on le verra, une certaine suspicion ou même un rejet par la plupart des femmes interrogées. Nous n'avons connaissance d'aucun équivalent linguistique même de manière imagée. Quand elles en parlent, elles le font depuis l'espagnol mais de préférence et dans la même langue, elles recourent plus volontiers à l'*empowerment*. Ce qui, en tout état de cause, n'est pas banal.

Cela dit, notre travail repose sur les informations directement obtenues lors des 6 *focus groups* qui ont été organisés à notre requête à San Juan de la Costa (Secteur de Los Hualles), Puyehue (Secteur de Santa Elvira), Puerto Octay (Secteur de El Inca), Alerce Histórico, Panguipulli et Lanco (Secteur de Malalhue). Ces communes de la Région des Rivières et de celle des Lacs offrent une importante densité mapuche. Elles sont donc représentatives. Chaque groupe a compté sur une participation moyenne de 8 personnes dont l'âge peut varier entre 25 et 70 ans approximativement. Aucun critère de sélection n'a été privilégié, si ce n'est être membre d'une communauté native constituée selon les termes de la Loi Indigène (*Ley Indígena*) 19.253 de 1993, en son paragraphe 4. Une dizaine de séances d'entretiens individuels avec les responsables de la communauté, brèves, ont aidé à préciser certaines zones d'ombre que les rencontres groupales avaient laissées. *Focus group* et entretiens individuels ont tous été acceptés par les intervenantes et un consentement d'exploitation des données a été signé en double exemplaire entre elles et le chercheur. Les entretiens visaient à évaluer, depuis le discours propre des femmes, la construction d'une praxis féminine originale s'inscrivant dans les mécanismes conséquents propice à la survie culturelle de l'ensemble des Mapuches williches. Ce que nous avons entrevu comme un phénomène de résilience communautaire. Ce fut aussi notre hypothèse de travail en 2016 et 2017. Nous désirons signaler qu'en dépit de notre souci de ne pas intervenir dans les discussions, nous ne sommes pas libre de subjectivité et d'interprétations sans aucun doute éloignées de la pensée même de nos interlocutrices. Le travail de terrain est à ce prix.

Enfin nous avons délibérément choisi de réfléchir, non sur l'interculturalité institutionnelle ou telle qu'elle apparaît dans les programmes officiels (politiques publiques), mais sur l'expression et la mise en action que donnent les femmes mapuches de ce mode particulier de dialogue tel qu'il s'expérimente dans les contacts journaliers entre les Mapuches et les non mapuches (chiliens dans ce cas)

des régions mentionnées. Nous verrons que tel *agency*<sup>2</sup> pratique porte les traces d'une élaboration d'un féminisme singulier, que l'on pourra caractériser comme émanant *du sud*, situé dans l'orbite périphérique des centres de production des savoirs et de transformation du monde de la vie. A ce sujet, nous nous rallions une fois de plus à De Sousa Santos qui affirme que *pour apprendre à partir du Sud, nous devons, dès le départ, laisser parler le Sud* (De Sousa Santos, 2000 : 425)<sup>3</sup>. Sans aucun doute, ici se créent de nouveaux modes de production et de valorisation des savoirs depuis le sein même des groupes sociaux qui ont, historiquement, souffert toutes sortes de destruction, de violence et de discrimination dont les racines plongent dans le capitalisme conquérant, le colonialisme et les logiques patriarcales qui les soutiennent.

## 2. Un état des lieux alambiqué

Au Chili, comme dans la plupart des pays de l'Amérique Latine, les politiques interculturelles mises en branle par les gouvernements éveillent bien des attentes ainsi que tout un cortège de critiques les plus diverses. Pour Fuenzalida cela est certes peu surprenant quand on considère avec lui que *les revendications, de la part des peuples indigènes, de plus d'autonomie et d'implication<sup>4</sup> de l'interculturalité dans les divers domaines de l'action de l'État, font partie des luttes de résistance et d'opposition aux logiques de développement que matérialisent les gouvernements* (Fuenzalida, 2014 : 113). De fait, ce qui semble important, en premier lieu, pour tous les acteurs consultés (Mapuche ou *winkas*<sup>5</sup>), c'est vivre en paix et éviter les problèmes interethniques inutiles et déplaisants.

En ce qui concerne la perspective *féministe* périphérique que nous abordons, les défis ne sont pas des moindres. On a dit plus haut que la référence explicite à une quelconque forme de féminisme de la part des femmes originaires mapuche williche est absente. De plus, à les interroger directement sur le sujet, les réactions les plus hétéroclites se font jour : l'une rejette l'idée de se sentir féministe ; l'autre affirme ne pas trop savoir de quoi il s'agit, et l'autre, enfin, se qualifierait telle s'il n'existait cette embarrassante mauvaise presse qui fait du féminisme une entreprise opposée aux hommes. Les schémas des féminismes académiques *blancs*<sup>6</sup> se heurtent de front aux préoccupations nettement plus pragmatiques de ces femmes. Rosa lance : *Je n'ai jamais vu une féministe prendre au sérieux nos revendications et quand elles le font, c'est pour leur gloriole ou à leurs avantages*. Cependant nous défendons l'idée qu'il existe bien une trame féministe laquelle, à ne pas être étudiée avec les instruments conceptuels que nous donnent les sciences sociales, laisse complètement dans l'ombre tout un corpus théorique et pratique dont les femmes mapuches sont les créatrices. Ce sont nos *interprétations* fondées

sur leurs déclarations que nous présentons ici sans vouloir forcer les dires de nos collaboratrices. Ceci explique que nous ayons recours au concept de féminisme *sui generis* qui a été développé ailleurs (Duquesnoy, 2015).

Revenons quelques instants sur les enjeux qui sous-tendent l'interculturalité.

Tout d'abord, et si l'on nous permet de désigner comme interculturalité appliquée les initiatives officielles à charge de diverses institutions et organismes (citons la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena<sup>7</sup> - communément connue comme CONADI ou les programmes d'Éducation Interculturelle Bilingue - sigles, EIB), là se trouverait un terrain fertile où foisonnent les rencontres enrichissantes comme les désillusions irritantes. Les initiatives locales ne manquent pas pour créer des liens et des lieux de discussion. Par exemple, la Universidad de los Lagos (ULA) à Osorno a pris le soin depuis quelques années de toujours inviter les Mapuches aux séminaires et journées académiques touchant des thèmes qui les concernent. Dresser un tableau exhaustif des bienfaits et/ou méfaits de l'interculturalité ne s'avère pas facile. De fait, pour la plupart des Mapuches elle ne serait ni bonne ni mauvaise, ce qui ne permet pas une vision claire des relations interethniques, bien que dans l'ensemble on noterait une tendance à une meilleure acceptation de leurs particularités parmi la population chilienne. (Voir Diaporama de l'Étude Longitudinale des Relations Interculturelles, *Estudio Longitudinal de Relaciones Interculturales*, ELRI, 2017). Cependant la discrimination positive dont jouissent les peuples originaires pour acquérir certains bénéfices, provoque pas mal de murmures chez les *winkas* et des effets pervers de compétition et de désarticulation entre les Mapuches parmi lesquels on observe *une érosion de la trame sociale présente dans les communautés parentales traditionnelles* (Caniguan et al., 2013 :220). Ce qui gêne parfois, on le comprend, les rapprochements tangibles. Cependant, en dépit des différences notables dans le jeu et les enjeux des relations interculturelles au niveau de l'organisation locale, on remarque que les acteurs unissent leurs revendications en cas de menace extérieure.

Ensuite, il est impérieux d'évaluer l'existence (ou l'apparition) du Féminisme<sup>8</sup> entendu comme mouvement ou phénomène quand il s'agit d'interpréter le dynamisme saisissant des femmes mapuches williches. En ce sens, il ne fait aucun doute qu'elles sont les actrices et agents qui invente[nt], à partir de [leur] propre expérience, les conditions futures de vie ensemble (Zask, 2017 : 15), mais aussi actuel. De fait, à adapter ce que nous livre cette autrice, nos femmes mapuches williches inventent ces conditions puisque, comme destinataires de ce qui leur a été transmis, elles en transforment et adaptent les éléments tout en prenant une part active à ce processus. Voyons que pour beaucoup de celles-ci, les affubler de *féministes* semble n'être qu'une extrapolation inopportune due au fait qu'elles

accolent aux militantes féministes tous les stéréotypes imaginables dont il se dégage la nette image d'un genre de femme occidentale, revancharde, aux pantalons bien ajustés (si l'on nous permet cette expression) et surtout en lutte constante contre les hommes et pour la satisfaction de leur propre confort et de leur plaisir sexuel. Les femmes natives préfèrent évoquer la complémentarité des sexes —laquelle ne peut être assimilée à l'égalité pas plus qu'elle ne l'implique— alliée à celle des genres dont leurs mythes rappellent l'émergence. Ce qui n'empêche aucunement la jouissance des plaisirs de tous ordres. On le sait : le peuple mapuche possède une cosmovision très riche et très complexe où tous les éléments occupent une place bien définie mais pas nécessairement statique ou contraire aux changements culturels. Il semblerait davantage que l'on assiste à des propositions existentielles et pratiques de femmes en mouvement plutôt qu'à un mouvement de femmes, sans vouloir forcer outre mesure ce jeu de mots que je reprends à Begoña Zabala. Il n'y a, en effet, que très peu d'activistes militantes lesquelles, par ailleurs, si elles peuvent affirmer leur lien ethnique, s'affichent d'abord comme féministe sans créer pour autant un mouvement de femmes natives féministes. De plus pour évoquer correctement un mouvement au sens des sciences sociales, il faudrait pouvoir ébaucher l'équivalent d'un type idéal qui mettrait au moins en exergue une ligne commune d'action et de pensée, une ferme solidarité basée sur la cohésion et sans doute un activisme fréquent et concerté débouchant sur des actions publiques, voire médiatiques. Dans les faits, nous pensons qu'il existe une sorte de noyau fort et actif, certes sans trop de base idéologique ou théorique, qui gère un discours et un ensemble de principes du type féministe. Ce noyau constitué de femmes plus audacieuses et clairement plus entreprenantes, entraîne à sa suite toutes les consœurs qui estiment meilleur d'unir les moyens et les forces pour faire entendre et valoir leurs points de vue, leurs demandes et leurs nécessités. Que tout ceci soit au profit du genre féminin est une chose, et qu'il le soit au profit du groupe ethnique ne semble pas nécessairement en être une autre tout à fait séparée puisque ce qui bénéficie à l'un profite à l'autre.

Voyons également, et pour revenir sur l'interculturalité dans les régions étudiées, que les politiques encourageant l'interculturalité dénotent généralement un déséquilibre épistémique, au moins dès leur conception dans les cénacles du pouvoir. Et souvent jusque dans leur application sur le terrain. Car, on s'en doute, ce sont les soi-disant bénéficiaires de ces politiques qui sont *les principaux acteurs affectés (...) [eux] qui peuvent donner des solutions enracinées dans leur cosmovision et valeurs intangibles, sans perdre la dimension culturelle sous-jacente à leurs problèmes.* (Figuerola, 2012 : 149). Nul ne s'étonnera que ce genre de politique s'origine dans une matrice de domination dans laquelle le plus fort domine, avec

des degrés divers d'oppression, ses minorités. De fait, paradoxalement, s'il fallait définir l'interculturalité *a contrario*, on n'hésiterait pas à affirmer que dans cette pratique du dialogue, base et objectif mêmes de la confrontation interculturelle entre pairs égaux, le plus difficile consiste sans aucun doute à faire fi de la supériorité que s'attribue le groupe dominant au détriment du groupe subordonné. L'interculturalité met en jeu une subtile dialectique entre les rapports de force. Depuis l'Etat, il s'agit couramment de mettre en œuvre des microprojets de développement, au sein des marchés globaux, de la part des membres des communautés rurales enchaînées à leurs territoires ancestraux. Par contre, ce qu'exigent les Mapuches a beaucoup plus à voir avec la compréhension et le respect de leurs singularités éducatives, sociales et culturelles (sans pour autant rejeter tout ce qui pourra les aider à améliorer leurs conditions de vie, qu'elles soient sanitaires, économiques, productives, etc.). A y regarder de plus près, la grammaire interculturelle officielle reste ambiguë malgré les indéniables possibilités d'ouverture entrevues ces dernières années. Encore que les politiques publiques devraient s'interculturaliser de fond en comble. Une éducatrice bilingue nous manifestait il y a peu : *Avant, dans les écoles, on nous empêchait de parler chesungun. Maintenant les instituteurs se moquent des gosses qui ne parlent pas leur langue. Ils les taxent d'ignorants ou de peu dévoués à leur culture. Et ils se mettent à ridiculiser leurs parents disant qu'ils ont perdu le sang mapuche en eux.* Réaction qui, pour ne pas être bien sûr généralisable mais, qui manifeste toutefois bon nombre de non mapuche sclérose l'identité mapuche qu'il juge inébranlable, c'est-à-dire pétrifiée et réifiée.

Dans les faits les peuples originaires du Chili, dans leur ensemble, souffrent une discrimination constante, qu'elle soit positive ou non. Évidemment les pratiques ethno- et egocidaires appartiennent au passé (pas trop éloigné en fait). Cependant, dans les zones rurales les avancées des entreprises minières, forestières ou autres mettent en péril les écosystèmes, provoquant l'ire des peuples originaires qui n'hésitent pas à se mobiliser et mettre en branle au besoin les mécanismes juridiques nationaux et internationaux. Les manières ont changé mais elles s'inscrivent de nos jours dans un registre politique multiculturel responsable de l'apparition de nouvelles différences et d'une folklorisation outrancière. Le fait de ne pas avoir accordé jusqu'à nos jours la reconnaissance constitutionnelle aux peuples originaires du Chili, montre avec suffisance combien ceux-ci sont maintenus entre recommandations légales et les lenteurs ou précipitations en leur application. Et cela est tellement évident en ce qui concerne l'EIB (Educación Intercultural Bilingüe) dans les régions où les Mapuches sont néanmoins numériquement représentatifs.

En dépit des difficultés mentionnées, au niveau local, la plupart des personnes tente de vivre au jour le jour les meilleures relations possibles et cherche les façons d'articuler avec respect leurs différences afin de *resignifier* et réinterpréter les espaces qu'elles partagent tels le territoire, les lieux d'enseignement ou les hôpitaux. On inclura aussi leurs expériences et histoires de vie même si celles-ci se teignent de conflits ou de rapprochements heureux tels les mariages ou les invitations aux rites communautaires mapuches. C'est sans aucun doute dans ces espaces que se joue pratiquement au corps à corps ce que nous appellerions l'interculturalité non officialisée. En ce sens, on peut affirmer que les relations interculturelles se déroulent fréquemment en marge des discours et politiques officiels.

Hélas le tableau n'est pas toujours aussi rose. Les contacts quotidiens sont aussi le théâtre maussade de disputes qui mettent en cause la coexistence joviale entre les Mapuches et les non Mapuches (chiliens). On donnera comme exemples les heurts qui opposent les propriétaires fonciers locaux (en majorité descendants des colons allemands arrivés au début du siècle dernier) aux habitants des communautés, petits propriétaires de parcelles desquelles ils assurent souvent une économie de subsistance. L'unité territoriale réunie autour d'un ancêtre commun, *lof*, Coñuecar d'Alerce Histórico (Province de Llanquihue) est régulièrement exposé aux chantages et menaces, pour ne donner qu'un seul exemple. Conflits qui obligent autant qu'ils irritent les parties en d'interminables recours juridiques et qui donnent cette impression tout aussi agaçante que tous *les winkas sont pareils !*<sup>9</sup>, amalgame infécond, on nous le conviendra, aux rapprochements interculturels. Ces incidents soulèvent le problème de la carence d'apprentissage à la cohabitation et à l'entendement mutuel au quotidien tant de la part des pouvoirs officiels que de la part des Mapuches en général. Domine encore cette impression que, d'une part, l'État chilien cherche à homogénéiser ces populations (de nos jours au moins au niveau de la production économique) et que, d'autre part, les Mapuche se sentent *infériorisés* et minorisés. Quoique l'on ne puisse pas généraliser cette impression et qu'il faudrait la nuancer de façon plus aiguë, il reste que l'on peut l'ignorer complètement. *Mentez, prête-t-on à Catherine de Médicis, il en restera toujours quelque chose !* La peur de l'autre et l'ignorance qui la fonde alimentent le terroir des haines et des violences.

### 3. Et si on parlait de féminisme...

Il n'est pas aisé de parler de féminisme parmi les femmes mapuches williches cela pour les raisons entrevues plus haut. Le concept autant que ses manifestations pratiques et ses discours sont en perpétuelle et rapide évolution. Au niveau latino-américain, après une nette influence des courants hégémoniques issus du



centre global, on a assisté à une vive (et indispensable) critique qui a été menée de front tant au sein de l'académie qu'aux premières lignes des *nouveaux* sujets sociaux. Parmi ceux-ci mentionnons les actrices, tant intellectuelles que de la base, qu'elles soient natives, afro-descendantes, métisses, lesbiennes ou autres ont été et restent les protagonistes, donnant à n'en pas douter, une vitalité renouvelée à la pensée féministe. Il y a à cela des raisons historiques, sociales et idéologiques qui ne peuvent être traitées ici. Aussi nous nous permettons de renvoyer pour nos lecteurs et lectrices hispanophones à Magdalena Valdivieso (2014) qui dresse un tableau schématique mais suffisant de la situation des féminismes dans les Amériques Latines et dans les Caraïbes. Insistons enfin sur le fait que les auteur(e)s ne manquent pas parmi ceux et celles qui se font les porte-voix de cette importante contribution critique et périphérique 10. C'est dans ce sens que nous incorporons ces propositions comme enrichissant les épistémologies du sud. Pour reprendre à notre compte ce qu'en dit De Sousa Santos : elles incarnent les *exigences de nouveaux modes de production, de valorisation des connaissances valables, scientifiques ou non [car de fait] la compréhension du monde est bien plus vaste que la compréhension occidentale du monde* (De Sousa, 2009 : 16).

Dans les grandes lignes, ces femmes ont revendiqué haut et fort leur place au sein du quorum des femmes insistant que le fait que le sujet *femme* est loin d'être universel. Et offre au contraire toute une panoplie de gammes qui les distinguent entre elles. Citons la classe, la race, le niveau d'études, le travail, la condition économique, le lieu géographique, etc. Ce qui renvoie au concept d'intersectionnalité qui semble connaître depuis quelques années un vif intérêt dans certains cercles féministes de discussion. Bien qu'aucune définition ne s'impose, on admettra que cette notion permet d'explorer] *comment les divers axes de la différence s'articulent simultanément en de multiples niveaux [favorisant] l'apparition des modalités d'exclusions, d'inégalité[et] de formation des sujets spécifiques dans [leur] contexte* (Brah, 2013 : 16). Le recours à ce concept fut capital pour dévoiler les pièges de l'eurocentrisme et de sa prétention à hypostasier *la femme* (universelle). Gageons que cette simple mention relative à ce concept assez complexe puisse être suffisante pour poursuivre notre exposé.

Nous ne pensons pas pour autant utile de proposer une autre définition de féminisme car cela nous exposerait à rivaliser vainement avec nos collègues et à nous livrer à une surenchère tout aussi épuisante que oiseuse. Aussi nous nous contenterons de citer l'une ou l'autre qui ont l'avantage d'être suffisante sans pour autant être complète et couvrir un ensemble de réalités et de contextes historiquement et géographiquement changeants autant que soumis à des paramètres philosophiques versatiles. Mais nous pensons que, dans son essence même et ses

objectifs transhistoriques et transculturels, une pensée et une praxis chère au Féminisme émerge là où des femmes se rebiffent, seules ou ensemble contre l'oppression et la domination qu'elles endurent dans des sociétés de type patriarcal et exigent en conséquence leur droit à transformer les modes de vie qui les oppriment. Telle appréciation, on en conviendra, évite délibérément la dichotomie manichéenne chère à certains courants qui opposent la femme/femelle à l'homme/mâle, laquelle est étrange et étrangère à la pensée des Mapuches. Et, tout au moins pour les courants de la deuxième vague et tout au long du sous-continent latino-américain, ceux-ci ont été fort probablement le phénomène subversif le plus significatif du XXème siècle, de par sa profonde remise en question des modes de pensées unilatéraux et hégémoniques relatifs aux relations humaines ainsi qu'aux contextes sociopolitiques, économiques, culturels et sexuels dans lesquels elles sont vécus (Vargas, 2002 : 1).

L'observation de terrain qui comporte toujours, on le sait, des heures de patientes et animées conversations, nous ont appris que ce que privilégient nos collaboratrices d'enquête est d'atteindre une satisfaisante réconciliation politique et la reconnaissance de leurs singularités culturelles. Cela tant dans le domaine privé que public. Et elles le tentent dans le dialogue et en confrontation avec toutes les formes de pouvoir qui subjuguent les femmes : époux ou compagnons, pères ou frères, représentants des structures patriarcales (souvent machistes) communautaires, Etat et institutions en tous genres. En ce sens, elles cherchent à induire des changements consistants à l'intérieur de leur groupe ethnique ainsi qu'au sein de la société ambiante. Ce qui serait suffisant pour comprendre qu'elles mettent en question les structures de la domination masculine et visent leur libération sociale et psychologique chaque fois que les conditions de désavantage sont concrètes. La combativité s'allie alors à l'ingéniosité : toutes deux se vivant la plupart du temps dans l'associativité, le partage et la participation. S'approche alors du moins à titre d'hypothèse de travail une forte dose de résilience. Et voilà réunis les ingrédients de l'*aptitude adaptive et de l'intelligence sociale* (Buxó i Rey 1991 : 234) sans lesquelles l'*agentivité* signalée en note ne pourrait voir le jour.

S'il nous est permis d'arguer l'existence (émergente) d'un féminisme singulier (ou *sui generis*, comme nous l'avons proposé en d'autres occasions), il est loisible de dégager une clef importante pour entrer dans cette conception peu banale : mettre en syntonie les inquiétudes sociales et ethniques de ces femmes, c'est à dire communautaires, avec le souci de *se sentir et être femme*. S'il nous est permis de citer au moins une de nos collaboratrices, écoutons Cristina Arón : *Pour moi, redécouvrir le mystère d'être femme, c'est cela le féminisme et je vis ça dans ma tradition. C'est d'être l'autre face qui complète l'homme. Et cela est un*

*chemin merveilleux qui me guide jusqu'à mes racines, jusqu'à ma culture.* Nous revoici à un pas de notre point de départ : la complémentarité entre la femme et l'homme ; entre le sexe masculin et le sexe féminin ; entre les corps sexués homme et femme. Mais avec une précision importante : ce féminisme-là ne sépare pas de la culture acquise ou redécouverte car il en devient le chemin et en quelque sorte, le prétexte.

Nous considérons que les féminismes natifs des Amériques Latines offrent cette originalité (par ailleurs déjà soulignée par d'autres) qui lie la pensée, la praxis et les besoins du genre féminin avec la pensée, la praxis et les besoins du groupe ethnique auquel les femmes appartiennent et qu'elles revendiquent comme leur. Ceci nous permet d'assister à un mode originaire et féminin d'être pour soi tout en étant *pour les autres*. De telles avancées alimentent l'énorme richesse des féminismes continentaux auxquels une constante dynamique impose une critique fertile. Des féminismes périphériques, certes, qui en raison de leur multi-dimensionnalité mettent en évidence un phénomène *très profond, différencié, indépendant et en mouvement* (Śniadecka-Kotarska, 2013: 165). De fait, leur rayon d'action sociale, politique et culturelle interpelle : 1) le système politique (mais avec une présence réelle encore déficiente), 2) l'activité publique locale et régionale pour élaborer et proposer des alternatives en vue de 3) l'édification d'une société civile et des espaces privés plus justes et davantage équilibrés<sup>11</sup>.

Nous aborderons avec ce dernier point les interstices d'interculturalité que fomentent ces femmes.

#### **4. Une interculturalité engagée par les femmes mapuches williches**

Nous ne nous étendrons pas sur la théorie liée à l'interculturalité. On en connaît les lignes principales qui se résumerait à dire que l'interculturalité consacre la pratique de dialogues et de conflits assumés librement entre parties partageant des cultures différentes. Cette pratique du dialogue ne peut s'engager que si elle se galvanise dans une volonté politique de transformation pour le bien des interlocuteurs considérés comme égaux à tous points de vue. Ce qui exclut une logique de subordination et par conséquent, celle de majorité ethnique jalousement dépositaire des seuls vrais paramètres sociaux, politiques et culturels. L'interculturalité n'est possible que si elle meut en toute bonne foi les partenaires qui s'y exposent. Elle est donc une alternative pour le bien-être et le vivre mieux des sociétés contemporaines trop soumises aux antagonismes desséchants qui n'entraînent que le cloisonnement des parties ainsi que la peur mutuelle.

En ce qui concerne l'interculturalité au Chili, ce thème est beaucoup trop dense pour le traiter judicieusement ici. Par contre, nous avons donné plus haut certains éléments utiles pour aborder les réflexions suivantes, du moins pour les régions politiques où nous menons nos enquêtes de terrain.

Les peuples originaires du Chili vivent en contact fréquent et régulier avec les *winkas*. Une immense majorité habite et travaille dans les villes de petite, moyenne ou grande densité de population. Dans le cas des Mapuches, on estime à plus de 60%, selon l'enquête réalisée en 2016 par le Centro de Estudios Públicos (Centre d'Etudes Publiques) ceux-là qui se sont établis dans les centres urbains, notamment Santiago<sup>12</sup>. Cependant, si on reste dans la Région des Lacs ou des Rivières, une importante proportion vit à Osorno, Puerto Montt ou Valdivia. C'est dire que très peu n'entreprendrait que de rares ou fortuits rapports<sup>13</sup> avec le monde *winka*, lequel représente le parangon culturel discrétionnaire au grand dam des Mapuche. Cette répartition géo-sociale très éparse permettrait d'ébaucher une échelle hautement nuancée des degrés d'interculturalité acquise et promue. On pourrait affirmer très schématiquement que les Mapuche urbains, plus acculturés que leurs frères ruraux, se montrent plus ouverts au dialogue et à l'enchevêtrement interculturel. Cependant, on risquerait de commettre bien d'erreurs à généraliser ce modèle schématique. Néanmoins il n'interdit pas une certaine logique.

Toujours est-il que la plupart des femmes mapuches accordent beaucoup d'importance aux relations interethniques, que ce soit évidemment avec leurs sœurs des 8 autres peuples originaires reconnus au Chili ou celles d'autres pays et continents, mais aussi avec les femmes de la société *blanche* du Chili. Avec ces dernières mais aussi avec les hommes, les plus ouvertes au dialogue déploient une activité interculturelle forte, soutenue et critique. Ce qui ne va pas sans accroc, irritations, incompréhension ou déceptions. De plus, elles jouent souvent le rôle de charnière interactive entre les deux mondes culturels auxquels inexorablement elles ne peuvent échapper : le mapuche et le *winka*. Car elles sont ce que nous appellerions des timonnières interculturelles. Dynamique complexe qui, ici, les expose couramment aux accusations et blâmes acerbes de la part des Mapuche moins ouverts ou hermétiques aux rapprochements avec les Chiliens ; là engendrent des attitudes de rejet ou de moquerie de la part des Chiliens plus réactifs. Dans le premier cas elles se calquent de *chilien*, les admoneste-t-on (*se awinkan*, soit de s'entacher de *winka*) ; dans le second, elles se voient accusées de ne plus être que des femmes natives à demi et fourbes. Ce sont bien sûr des réactions extrêmes mais elles parsèment le chemin de ces passeuses (inter)culturelles. Cependant, malgré ces déboires, elles continuent de l'avant et victorieuses au sein de leurs communautés, elles grappillent cette crédibilité unique qui favorise un accès chaque fois

plus important à la visibilité interne et externe. Ce qui est un gage de force et de revitalisation de leur estime de soi, individuelle et collective. On l'aura compris, nous venons d'ouvrir la porte à quelques réflexions sur la résilience.

## 5. D'une certaine résilience

*Ici nous avons beaucoup souffert. On nous a volé notre terre, nos lacs, nos forêts.*

*On nous a punis durement quand nous parlions notre langue.*

*Nous avons presque tout perdu, notre religion, notre identité, notre mapu.*

*Mais nous sommes ici, debout. Nous sommes forts. Notre histoire nous rend forts.*

*Tout ce que nous avons souffert, nous rend forts.*

Celia, Association Meli Willi Mapu (Puyehue). Interview d'enquête.

(Notre traduction).

Il peut paraître aventureux d'emprunter à la psychologie le concept de « résilience » pour l'appliquer à un ensemble d'analyse d'ordre anthropologique et sociologique. Cependant nous pensons que cette audace est justifiée car, comme on le verra, nous ne commettons pas l'imprudence d'outrepasser certaines limites. Ce qui nous intéresse, c'est cette idée force qui consiste à sublimer les traumatismes par une attitude positive et constructive. Nous postulons avec l'École latino-américaine que la résilience se vérifie également quand un groupe est affecté très durement (cataclysme naturel, politique ou social) et qu'il se remet, vigoureux et inventif. C'est alors un envol qui potentialise le bien collectif et communautaire. Le long exergue met ce principe en évidence, croyons-nous.

On observe sur le terrain, et si notre hypothèse est juste, que les femmes mapuches williches n'hésitent pas à remémorer les événements tragiques auxquels leur peuple a été soumis, bien qu'ils soient relativement récents. On se souviendra avec tristesse et rage du massacre de Forrahue (1912) ou des disparitions et les outrages survenus pendant la dictature de Pinochet (1973-1990). Chaque coup dur, même ceux qui peuvent survenir au quotidien de la vie politique chilienne, semble redoubler de force et de vigueur l'énergie combative d'un peuple qui ne veut pas mourir. Au niveau communautaire, la résilience met en branle une somme interactive de procédés et de stratégies en faveur de la réorganisation des signifiants, symboles, attitudes, valeurs et comportements culturels usuellement admis, partagés et transmis par un tout ethnique à la fois relativement uniforme quoique diversifié (voire fragmenté parfois). Ces mécanismes aujourd'hui principalement assurés par les femmes visent à assurer la permanence (entendons la survie) et la reproduction du groupe. Ils permettent accessoirement d'équilibrer et de réajuster les moyens, les potentiels et les nécessités de l'ensemble pour en garantir

la survivance. Ce qui oblige à considérer la résilience communautaire comme « contextuelle et historique » (Gómez et Kotliarenco, 2010 : 108). Affirmation qui l'insère chacun des moments du processus dans un incessant mouvement évolutif interdépendant des circonstances, lieux et personnes en étroite relation.

Il semble admis que la résilience octroie divers bénéfices à ceux-là qui ont été exposés à de violentes commotions et qui ont trouvé sur leur chemin les facteurs qui ont déclenché une réaction résiliente. Toutefois les traumatismes doivent être re-signifiés et réélaborés avec de subtils mécanismes qui mettent en jeu la mémoire et les façons dont la remémoration des séquences traumatiques se déroulent. Car ils doivent se réintégrer dans le devenir de celui-là qui a souffert et qui lui donne un sens nouveau, source du rebond prometteur et porteur d'opportunités. Ces mécanismes sont indispensables : ils assurent, en effet, la transmission de la mémoire, qu'elle soit selon les cas, individuelle ou collective et confortent le saut dans le présent.

On peut soutenir qu'un des rôles sociaux les plus accusés que la culture mapuche attribue au genre féminin reste celui de transmettre les éléments culturels et la mémoire. Ce qui fortifie, à l'intérieur du noyau culturel, la trame sociale et immunise celui-là contre l'oubli et, à l'extérieur, importune les trop fréquentes entraves ou négations institutionnelles. Il reste que la tâche de la passation culturelle, aussi ingrate qu'elle soit, met en œuvre tout un ensemble de facteurs protecteurs idoines à la résilience communautaire. La personne s'en trouve grandie mais aussi le groupe d'appartenance. Nous avons perçu cela notamment lors des entrevues réalisées auprès des fondatrices de l'Association *Malgnmapu*<sup>14</sup> dont les racines plongent dans la clandestinité que la dictature imposa à toutes les formes possibles du monde associatif et dans les *Centros de Madres*. Toutes les femmes consultées rapportent avoir été avec plus ou moins de violence, victimes d'abus que seul le machisme justifierait. Toutes affirment avoir trouvé dans l'association et auprès de leurs compagnes les éléments qui les ont fait prendre confiance en elles et rebondir (littéralement). La distance que quatre décennies impose à la mémoire n'atténue pas l'émotion qu'elles manifestent à évoquer ces moments gratifiants en dépit des difficultés nombreuses que la dure main du mari ou du père, autre version en quelque sorte de la junte militaire, leur infligeait. Et cette association pionnière, composée exclusivement de femmes mapuche williche du monde rural d'Osorno, est reconnue aujourd'hui comme le berceau du renouveau culturel et ethnique des Mapuche Williche de la Patagonie du sud chilien. De ce berceau ont germé tous les groupements de femmes mapuche williche postérieur. Nous estimons que l'exemple de *Malgnmapu* que nous donnons, illustre à souhait notre réflexion.

La résilience communautaire favorise l'intégration de la personne dans une communauté culturelle, politique et symbolique, certes, mais aussi relationnelle qui évolue avec lui au rythme de son devenir subjectif propre. Ainsi si le groupe s'affaiblit, le sujet s'amenuise avec lui. Et vice versa. Mais, si au contraire, il se ragaillardit, alors l'individu avec lui se fortifie. L'acteur et son groupe social vivent l'intimité d'une relation d'interdépendance. Sur la scène publique, il est participatif, uni librement avec les autres acteurs avec lesquels ils partagent un minimum d'objectifs communs. Ensemble, ils sont capables d'affronter l'adversité et se mettent à la recherche d'une société plus inclusive et de laquelle la discrimination sera absente. Les femmes mapuche williche que nous avons ici évoquées n'ont pas d'autres buts.

## 6. Conclusions

Les femmes mapuches avec lesquelles nous travaillons, semblent plus intéressées à générer (inventer, créer) une pensée et une praxis féministes propres, indiquées à leurs besoins et conformes à leur cosmovision, cela avec une préoccupation qui puisse passer par-delà les classes sociales et dans une optique interculturelle seulement si cette dernière est possible et souhaitée entre les parties. Ces plateformes qui servent d'axes à une série d'actions communes, articulent des logiques de dialogue capables de fomenter des alliances constructives, propices également à la reconnaissance des différences. Donc une épistémologie du sud singulière car pensée et agie (actionnée) depuis le sud originaire mapuche williche. Elles témoignent de subtils processus résilients ancrés tant dans leur histoire personnelle que dans celle de leur peuple.

## Remerciements

Le présent travail a été financé en grande partie, par la Universidad Bernardo O'Higgins à travers le projet UBO/VRIP 170104 : *Agrupaciones de mujeres mapuches williches de las zonas rurales de la provincia de Osorno. Empoderamiento, agencia-miento sociocultural regional, interculturalidad, memoria y feminismo sui generis*. L'auteur tient à remercier cette institution ainsi que Madame Iris Rumián qui a facilité, en tant qu'interface interculturelle, les nombreux contacts avec les participantes du secteur Misión San Juan.

## Annexe : Emplacement géographique des communes mentionnées dans le texte

Commune de Panguipulli --- Province de Valdivia

Commune de Lanco --- Centre ouest de la Province de Valdivia

Commune de San Juan de la Costa --- Ouest de la Province d'Osorno  
Commune de Puerto Octay --- Est de la Province d'Osorno  
Commune de Puyehue --- Est de la Province d'Osorno  
Commune de El Alerce Histórico --- Est de la Province de Llanquihue

<http://www.sigpa.cregionlos-lagos/> [Consulté le 21 janvier 2018].

## Bibliographie

- Brah, A. 2013. Pensando en y a través de la interseccionalidad. In: Zapata M. et al. (coords.), *La interseccionalidad en debate*. Berlín: Lateinamerika- Institut der Freien Universität, p. 14-20.
- Buxó i Rey, M. J. 1991. Vitriñas, cristales y espejos: dos modelos de identidad en la cultura urbana de las mujeres quiché de Quetzaltenango Guatemala. In: Luna, I. (comp.). *Mujeres y sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 231-240.
- Caniguan, N. et al. 2013. Relaciones interculturales en la Ruralidad. In : Durston, J. (coord.), *Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales*. Santiago: PNUD, p. 211-225).
- De Sousa Santos, B. 2000. *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- De Sousa Santos B. 2009. *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Duquesnoy, M. 2015. «Mujeres mapuche williche del sur austral chileno. Política y resiliencia comunitaria cultural en la construcción de un feminismo *sui generis*». *Nueva Antropología*, n° 82, p. 83-102.
- Duquesnoy, M. 2018. «¡Todos los winkas son iguales! El trabajo de campo en territorios subordinados». *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, n° 76, p. 57-79.
- ELRI. (2017). *Estudio Longitudinal de Relaciones interculturales*. Santiago: Centro de Estudios Interculturales e Indígenas. [En ligne] : <http://elri.cl> [Consulté le 21 janvier 2018].
- Facio, Al. 2000. Hacia otra teoría crítica del derecho. In: Herrera, G. (coord.). *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre Feminismo y Derecho*. Quito: FLACSO, p. 15-44.
- Figueroa, V. 2012. «La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes». *Anales*, n° 3, p. 139-153.
- Fuenzalida, P. 2014. «Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de los Lagos-Chile». *Polis*, n° 34, p. 107-132.
- Gómez, E., Kotliarenko, M. 2010. «Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas». *Revista de Psicología*, n° 2, p. 103-131.
- Śniadecka-Kotarska, M. 2013. ¿Se puede hablar de un feminismo indígena? In: Zapata M. et al. (coords.), *La interseccionalidad en debate*. Berlín: Lateinamerika- Institut der Freien Universität, p. 157-167.
- Valdivieso, M. 2014. Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. In: Carosio, A. (coord.). *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Caracas: Cerlag/Clacso/ Centro de Estudios de la Mujer, p. 23-38.
- Vargas, V. 2002. Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio (Una lectura política personal). In : Mato, D. (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/vargas.doc>. [Consulté le 5 mai 2015].
- Zask, J. 2017. « Pour une nouvelle définition de la culture. La culture ou l'apprentissage de la liberté ». *La Terrasse*, n° 261. <http://www.journal-laterrasse.fr/pour-une-nouvelle-definition-de-la-culture/>. [Consulté le 21 janvier 2018].



## Notes

1. Au sens que lui donne de Santos Sousa quand il évoque les théories émergentes, fruits du post occidentalisme latino-américain.
2. Nous n'avons pas vraiment trouvé de terme équivalent en français à l'espagnol *agenciamiento* proche de l'anglais *agency*. On parlerait d'*agentivité* dans le jargon philosophique du Canada. L'idée que nous voulons souligner est celle de la capacité d'un agent à agir sur le monde et les choses et de les influencer. *Agency* renvoie par conséquent à la perception qu'a la personne (et dans le cas de notre démonstration, un groupe ou un collectif) d'agir sur et dans le monde.
3. Nous sommes responsable de la traduction des citations dont l'original est l'espagnol ou le portugais. Nous signalons que presque toutes les citations traduites en français se font depuis leur original en espagnol. Les reporter en original en fin de texte alourdirait l'ensemble des notes. Nous assumons leur traduction que nous avons tenté le plus fidèle possible.
4. Nous avons choisi de traduire *inclusión* par implication, terme qui apporte, pensons-nous, un aspect décidé et volontariste aux politiques d'Etat.
5. Le *winka*, c'est le non mapuche, l'étranger, celui d'une autre culture (selon Viviana Lenny. Communication personnelle). Selon les contextes, ce mot peut receler de l'agressivité et de la rancœur.
6. Par *blanc*, nous entendons nous référer aux formes et aux discours féministes eurocentrés et importés la plupart du temps depuis le centre global. Ceux-ci restent étrangers aux plateformes locales. En effet, ils déploient des paradigmes propres aux ONG's qui font fi des réalités vécues par les femmes auxquels ils s'adressent.
7. L'article 38 de la Loi Indigène 19.253 (1993) précise que se créera *la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena como un servicio público, funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, sometido a la supervigilancia del Ministerio de Planificación y Cooperación*. Le texte intégral de cette loi est disponible sur la toile.
8. Avec le F majuscule, nous entendons renvoyer à l'ensemble historique et complexe *de tous les courants du féminisme [qui], à quelque niveau que ce soit de transformation du statut juridique et social des femmes, cherchent nécessairement à transformer les relations de pouvoir*. (Facio, 2000: 16).
9. Voir Duquesnoy (2018).
10. Signalons pêle-mêle Lugones, Bidaseca, Vázquez, Paredes, Segato, Carneiro, Curiel, Espinosa, Restrepo, etc. En langue française, nous recommandons les travaux de Jules Falquet.
11. Pour donner un seul exemple, on ne pourrait passer sous silence les revendications et les alternatives que proposent les femmes mapuche williche pour limiter et corriger la détérioration écologique en constante progression au Chili.
12. voir <https://www.cepchile.cl/los-mapuche-rurales-y-urbanos-hoy-marzo-mayo-2016/cep/2016-06-07/195127.html> [Consulté le 21 janvier 2018].
13. On nous a rapporté la situation d'isolement extrême propres à certains secteurs de la Région des Rivières situés au pied des Andes. Leurs habitants ne descendent que très rarement vers les centres urbains, cela uniquement en cas d'urgence. Ces cas sont exceptionnels. Il suffit d'insister sur le fait que les femmes sont alors les plus affectées par cette situation (violences en tout, impossibilité –interdiction– de se soumettre aux contrôles médicaux préventifs, etc.). Information reçue lors d'un *focus group* à Panguipulli, avec l'association féminine *Rayen Liwen*. Nous remercions nos amies pour nous avoir livré ce surprenant renseignement.
14. *Malgnmapu* signifie en chesungun *femmes de la terre*. Viviana Lemuy (1932 -), la cheville pensante de l'association, exprime clairement : *Ce nom s'est imposé de lui-même. Car, comme la terre, nous nous ouvrons et nous souffrons pour donner des fruits. Et cela nous rend heureuses car mapu nous sommes.*





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

## Aspectos relevantes de la educación y los valores en la cultura dominante

**Pedro Hidalgo Herrera**

Universidad de Playa Ancha, Chile

pedro.hidalgo@upla.cl

Reçu le 04-08-2017 / Évalué le 11-11-2017 / Accepté le 13-12-2017

### Les aspects pertinents de l'éducation et les valeurs dans la culture dominante

#### Résumé

À une époque extrêmement complexe, qui exige des personnes flexibles, créatives et capables de s'adapter aux différents changements de fonction et rôles des différentes variables et sphères de la société, y compris bien sûr la science, la technique, les communications et les profonds changements dans les processus de production ainsi que dans les relations sociales et la vie des personnes, l'éducation acquiert une profonde signification. Dans ce contexte, l'étude analyse axiologiquement le lien entre l'éducation et les valeurs, comme une fonction éducative essentiellement intégratrice, au service d'une intégration civique responsable et informée, visant à la construction d'une interaction de l'acte éducatif qui permette le développement des possibilités d'utiliser les connaissances et les compétences scientifiques en quête des intérêts personnels et travailler pour des processus de bien-être commun.

**Mots-clés :** éducation, axiologie, valeurs, culture dominante

### Aspectos relevantes de la educación y los valores en la cultura dominante

#### Resumen

En una época extremadamente compleja, que demanda personas flexibles, creativas y capaces de adaptarse a los diferentes cambios de función y de roles de las diferentes variables y esferas de la sociedad, incluyendo por cierto a la ciencia, la técnica, las comunicaciones y los profundos cambios en los procesos productivos, así como en las relaciones sociales y en la vida de las personas, la educación adquiere una profunda significación. En este contexto, el estudio analiza y aborda axiológicamente, el vínculo entre la educación y los valores, como una función educativa esencialmente integradora, al servicio de una integración ciudadana responsable e informada, orientada a construir una interacción del acto educativo que permita desarrollar las posibilidades de usar el conocimiento y las habilidades científicas para buscar intereses propios y trabajar por procesos de bienestar común.

**Palabras claves:** educación, axiología, valores, cultura dominante

### Relevant aspects of education and values in the dominant culture

#### Abstract

In this extremely complex times, demanding flexible and creative people, capable of adapting to the different changes of function and roles of the various variables and scopes of society, which include science, technology, communications and the deep changes in production processes as well as in social relationships and people's lives, education has got a deep significance. In this sense, the study analyses and axiologically addresses the link between education and values, as an essentially integrative educational function, fulfilling a responsible and informed citizen integration; this integrative function being aimed at building an interaction of the educational act that develops the possibilities of using scientific knowledge and skills to pursue self-interest and to work in search of common welfare processes.

**Keywords :** education, axiology, values and valuation, dominant culture

#### 1. Posicionamiento simbólico de la cultura dominante

Al situarnos desde una perspectiva filosófica y con base en la etimología, podemos comprender que Axiología deriva de la palabra griega *axios* que significa valioso o digno, de donde se infiere que, el término Axiología se refiere al estudio o doctrina de lo digno, de los valores. En consecuencia, se interpreta entonces como el estudio filosófico de los valores, como la totalidad de la filosofía denominada *la filosofía de los valores*, vocablo que se utilizó a comienzos del siglo XIX, para denominar la teoría del valor (lo preferido, lo deseado, el bien), indagación de su naturaleza, criterios y *status* metafísico. Asimismo, cabe destacar que la Axiología tiene su origen en la teoría de las formas o ideas de Platón (idea del bien), aún cuando entre los antecedentes históricos se manifiesta que entre los primeros que usaron el término *Axiología*, se encuentran los Estoicos del siglo III antes de nuestra era en Grecia, quienes concibieron por *valor* en general, toda aportación a una vida ajustada a las reglas (Runes, 1981).

Sin embargo, es importante señalar que el presente estudio no persigue la finalidad de un análisis etimológico y/o histórico de la Axiología, sino que tiene como objetivo hacer una reflexión sobre la problemática que se presenta en la educación actual con respecto al uso de los valores y la valoración, en un periodo nuevo de la historia, caracterizado por cambios profundos que se extienden al mundo entero y, por supuesto, a nuestro país donde, en estos últimos años, se han producido innumerables cambios políticos, económicos y sociales; los que a su vez

han provocado cambios culturales de tal magnitud que han afectado a la familia y también a los jóvenes que, entre tanto vaivén, ven peligrar la fragilidad de sus convicciones y oscurecer la búsqueda del sentido de sus vidas.

En la actualidad hemos podido presenciar que la cultura de Chile ha cambiado y que, para muchos, esto ha significado la pérdida de gran parte de sus valores e identidad, de modo que vemos con tristeza y preocupación cómo en un amplio sector de nuestra sociedad, en su vida cotidiana, impera la cultura del *tener* por sobre la cultura del *ser*, en desmedro de una cultura de *la solidaridad*, donde la eficiencia, el triunfalismo y la competitividad son elementos comunes en las relaciones sociales del Chile de hoy, de tal manera que imperan en el ambiente las leyes del libre mercado, consumismo, hedonismo, placer y la búsqueda incansable del éxito, en donde el dinero adquiere un posicionamiento simbólico puesto que, en una cultura donde el ser se ha convertido en dependiente del tener, el dinero determina a las personas, mucho más que sus virtudes morales o sus conocimientos intelectuales (Moulian, 1998).

En este contexto, la educación también ha facilitado y contribuye a incrementar las carencias de valores e identidad, producto de que las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de la cultura dominante, la cual tiende a uniformar las ideas y las expresiones culturales mediante un proceso de homogeneización cultural en perjuicio de las diferencias individuales, en el que el punto central es siempre la selectividad; o sea, el modo en que se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas; mientras que se desestiman y excluyen otras, a través de una construcción social que responde a una concepción productivista, absolutamente antagónica con los valores humanistas, tales como el bien común, la cooperación, la solidaridad, los derechos humanos, la libertad, etc.

No obstante, al observar un deterioro cultural y por ende valórico de nuestra sociedad, es importante reflexionar y no perder de vista que la educación es, precisamente, una forma de desarrollar, preservar o mantener, además de crear y recrear la variedad de dimensiones o expresiones humanas, donde la humanidad se perfecciona en ellas y por ellas; así entonces, la educación es, justamente, el medio que la especie humana ha encontrado y utiliza para el desarrollo y perfeccionamiento de sí misma, sobre la base de esta multidimensionalidad. Entonces podemos advertir que una educación que se oriente a la formación integral de las personas, debe incluir necesariamente la suma total de la naturaleza humana, aún cuando debe interpretarse de manera cabal esta naturaleza del género humano como la de un ser complejo que se encuentra dotado de habilidades y capacidades, en una unión sustancial compuesta de cuerpo y alma.

Al situarnos desde esta perspectiva podemos entender que las facetas de la especie humana encierran una complejidad tan grande que la condición humana debería ser objeto esencial de la educación, dado que la educación es primeramente un fenómeno humano, una acción humanizante y humanizadora, cuyo fin es desarrollar la persona, descubriendo tanto su naturaleza interna, como su propia identidad, además de sus oportunidades de modificar el mundo en una toma de conciencia de su propia libertad, y en que cada uno, desde el lugar que le corresponda, adquiera conocimiento y tome conciencia de su identidad compleja y de su identidad común en relación con todos las demás personas de la sociedad (Morin, 1999).

Desde la concepción de este humanismo integral, podemos inferir que la educación tiene una función esencialmente integradora, que determina como fin principal del proceso educativo el desarrollo de los valores y las virtudes morales, enfatizando su articulación con la afectividad, la felicidad, el intelecto y la vida.

Desde esta idea se desprende entonces que es valioso formar la conciencia moral de nuestros alumnos, no solamente en la dirección subjetiva de la rectitud, sino también en la dirección objetiva de la verdad, de modo que la educación y los valores tienen el valioso rol de formar personas morales desde el punto de vista de la rectitud y la verdad, puesto que la educación en su más profundo sentido, es formación moral y, por lo tanto, el desarrollo de las virtudes humanas y de los valores superiores es el objetivo central que ha de orientar la enseñanza, el diseño del currículum, la selección de las metodologías, de las tecnologías y, en suma, de todos los demás componentes y objetivos del proceso educativo.

## **2. Valoraciones y multidimensionalidad humana**

Por otra parte, no debemos olvidar que no es para la escolarización que se educa a las personas, sino que para la vida misma, ya que todos los conocimientos que se brinden, los hábitos y actitudes que se favorezcan a través del proceso educativo, y los valores que se ayude a internalizar en el alumno, no pueden quedar limitados a su paso por los establecimientos escolares, sino que deben ser para que los aplique en su vida cotidiana; por consiguiente, a las personas se les debe educar no simplemente para su provecho temporal - por ejemplo para adquirir un título universitario o para el adecuado ejercicio profesional - sino que también se les debe poner en el camino de su proyecto de vida, para la consecución de su fin último.

Es importante señalar y valorar que, desde nuestra niñez, aprendemos a valorar lo que nos rodea en términos de bueno, malo, bello o feo, producto de la información que nos proporcionan nuestros padres y/o el contacto con el mundo adulto

que nos rodea. Sin embargo, hay que entender que esta información requiere ser validada con algunos criterios de veracidad - autoridad, razón y experiencia personal - que se conjugan en la clarificación de la información. Se puede apreciar que las valoraciones están muy emparentadas con las atribuciones que hacemos sobre las personas y el mundo en general, y que además dependen de la forma en que hemos sido educados, y cuya gestación está en función de los condicionantes ambientales. Amamos y odiamos, confiamos y tememos, aprendemos a valorar y a valorarnos, de tal forma que nuestros juicios suelen ser, no pocas veces, productos de valoraciones y también con ello, nuestras decisiones. Lamentablemente nos perdemos en un cúmulo de experiencias subjetivas producto de un aprendizaje de objetos valorados positiva o negativamente, por lo que en nuestras determinaciones, finalmente pesa más la emoción que el intelecto.

No obstante, al tenor de los estudios axiológicos, se conoce que por la naturaleza psicológica de su gestación, las valoraciones son creadas, subjetivas, emergentes, mudables, singulares y relativas a situaciones vivenciales, mientras que los valores se imponen increados, objetivos, descubribles inmutables, universales y absolutos. Podemos entender que los valores no son cosas, ni ideas; podría decirse que las cosas se perciben, las ideas se conocen y los valores se estiman, de modo que el valor es inseparable del objeto, idea o situación existente en el mundo, advirtiendo que los valores son estimados como *objetos ideales*, al igual que todos los demás bienes culturales procedentes del espíritu humano y que están tan adheridos a los objetos, que no consiguen ser disociados realmente de ellos y que solamente la mente puede concebirlos como objetos ideales (Fermoso, 1981).

Lo que surge de esta idea es que los valores tienen un componente emotivo y subjetivo, pues el aprecio, la preferencia, el gusto, el agrado o el interés son los que realmente dan *valor* a un bien objetivo; por consiguiente, podemos entender que los bienes *son*, mientras que los valores *se aprecian*. En este punto, también es importante distinguir la diferencia entre *hecho* y *valor*, dado que la característica del *hecho*, reside en la objetividad del juicio. Y la característica del *valor*, en la subjetividad del mismo. Es decir, cuando vemos un automóvil afirmamos: *eso es un automóvil*, o sea, estamos expresando un juicio de hecho; pero si decimos: *ese automóvil es hermoso*, estamos emitiendo un juicio de valor.

Entonces se puede inferir que los juicios de valor de verdad, de bien y de belleza, se realizan cuando existe un estímulo intelectual, volitivo y emocional; y en esa situación, el papel de la emoción es fundamental. Por el contrario, los juicios objetivos de hecho son principalmente fenómenos intelectuales sin ningún estímulo emocional significativo, en consecuencia, cuando las emociones de una persona son estimuladas positivamente por un objeto, se podría afirmar que tal objeto posee

un valor para ella y que un objeto que no la estimula significativamente no revela valor alguno.

Y como nada está libre de valor, es axiológicamente legítimo plantear el valor del conocimiento, como es también epistemológicamente legítimo plantear la posibilidad de conocer; entonces la verdad surge como un valor. Y la Axiología, por su parte, en cuanto estudio de los valores, se preocupa por todo aquello que es valorable o que implica algún valor.

El ser humano, desde la perspectiva axiológica, está incluido puesto que nada está libre de valor. Sin embargo este ser es, precisamente, el que valora, y en cuanto dirige sus valoraciones hacia sí mismo, resulta también objeto de valoración, basada fundamentalmente en la idea que tiene de sí mismo, puesto que el ser humano - en cuanto persona - es el único que puede elevarse por encima de sí mismo - como ser vivo - y partiendo de un centro situado, por decirlo así, allende el mundo tempo-espacial, convertir todas las cosas, y entre ellas también a sí mismo, en objeto de su conocimiento (Scheler, 1976).

Las valoraciones o estimaciones que la persona hace de sí misma están estrechamente ligadas a la multidimensionalidad humana que se traduce en dimensiones o expresiones como el arte, la técnica, la economía, la política y la ciencia, las cuales se suman a la existencia de muchas otras expresiones simbólicas como la religión, la historia y la filosofía. Todas ellas son actividades humanas que podrían generar y expresar ideas diferentes y hasta conflictivas del ser humano y que, sin embargo, le han permitido descubrir un camino para estabilizar y propagar sus obras, puesto que en el curso de su existencia no puede vivir su vida sin expresarla. Los diferentes modos de expresión componen un nuevo ámbito, con sus propios funcionamientos y características, como una representación de perennidad a través de la cual sobreviven a la existencia individual y transitoria de la especie humana (Cassirer, 1963).

### **3. La educación desde su dimensión perfeccionadora**

En la medida en que el ser humano genera o expresa alguna dimensión, aumenta su cualidad valórica, aumentando, por ende, el valor humano *per se*. En la actualidad el respeto a los valores y/o valoraciones personales se refleja en la conciencia que los humanos deben ser respetados en sus pensamientos e ideas, aún cuando estas fueren erradas, de tal forma que son las personas las que merecen ser respetadas y no las ideas o valoraciones; las ideas y las valoraciones de los individuos, en sentido estricto, solamente merecen ser aceptadas o rechazadas. Y desde esta dimensión surge la idea de que el problema axiológico contemporáneo es complejo y múltiple, ya que se traduce en conflictos específicos, donde el problema no es solo personal,



sino que es colectivo y nos involucra a todos. Y ciertamente, la educación es una forma de desarrollar, preservar o mantener, además de crear y recrear la variedad de dimensiones o expresiones humanas, donde las personas se perfeccionan en ellas y por ellas; así de esta forma, la educación es el medio que el género humano ha encontrado y utiliza para el desarrollo y perfeccionamiento de sí mismo, sobre la base de esta multidimensionalidad.

El conocido desarrollo de la educación informal, no formal y formal en la historia humana ha permitido que el ser humano aprenda a valorarse a sí mismo, desde la perspectiva de su propio desarrollo. Esto hace sugerir que el desarrollo de la dimensión educativa surge como perfeccionadora de todas las dimensiones humanas, incluyendo aquellas que aún no se han desarrollado. De modo que si las dimensiones humanas tomadas en forma singular, particular o general, resultan valiosas para el ser humano y lo constituyen en un ser valioso, la educación como perfeccionadora de todas las dimensiones humanas puede concebirse como un valor fundamental, determinante en la vida de una persona y en la sociedad, puesto que la educación deberá señalar la senda que lleve a construir los saberes necesarios, las habilidades y las conductas que las personas requerirán para vivir juntas en armonía y, fundamentalmente, para aprender a existir en una integralidad humana (Delors, 1996).

Si se piensa en los valores en general, relacionándolos con la educación, se descubre que todo valor puede ser eventualmente educativo, dado que se relacionan con alguna dimensión o expresión humana; de esta forma, la educación puede expresar los valores desde su dimensión perfeccionadora. Por su parte, los medios organizados para impartir educación formal y no formal resultan valiosos en cuanto cumplen con las metas y fines educativos, los que son determinados por filosofías y políticas educacionales. Así los establecimientos que reciben a los alumnos, los espacios disponibles, los medios de enseñanza incluyendo bibliotecas, laboratorios, salas de clases, lugares de recreación, etc. se traducen en valores instrumentales.

El valor instrumental es por esencia utilitario, pragmático y no puede evaluarse más que por el valor mismo; por ende, este valor no puede negar otros valores que pueden ser perfectamente superiores a él. De esta forma, existen valores educativos que están por sobre los valores instrumentales, por el hecho de depender directamente de las personas, a los cuales algunos filósofos suelen llamarlos valores humanos. Se puede comprender entonces que el saber por el saber se constituye en un valor; sin embargo, el saber para el bien constituye un valor superior al simple saber. De esta forma, los dos fundamentos de la educación comprenden el *Amor* y el *Conocimiento*, configurando ambos el valor educativo humano fundamental.

Tanto los fines educativos como los procesos de enseñanza aprendizaje y los productos educativos, deben estar basados en este valor fundamental, puesto que una genuina educación se hace integral cuando este valor fundamental de amar enseñando o de enseñar amando, se realiza en los profesores al formar integralmente a sus alumnos; caridad y sabiduría se potencian en cuanto ambos valores se conjugan en una meta única, ya que una educación integral debe por ende, basarse en este valor fundamental que integra el conocimiento al amor y viceversa, de tal forma, que juntos llevan necesariamente al desarrollo de toda la persona en sus múltiples manifestaciones.

Cabe destacar que, aún cuando el conocimiento se percibe como un valor, son los valores morales los que se imponen por sobre los valores intelectuales, de forma tal que la educación integral, desde la perspectiva docente, debe preparar a mujeres y hombres del futuro sobre la base de los elementos esenciales de lo que somos en cuanto seres humanos: una educación que contemple el desarrollo armónico de la multiplicidad de dimensiones, respondiendo así a la diversidad cultural unida al desarrollo equilibrado de nuestro cuerpo y de nuestro espíritu, ya que desde la sociedad se exige éticamente a los educadores que sean coherentes con su rol democrático, que respeten a los educandos y por eso mismo que no los manipulen nunca; por ello, cuanto más humildes y tolerantes sean los profesores, estarán asumiendo el acto pedagógico de una manera honesta y genuina (Freire, 2002).

De esta idea se puede entender que la manipulación surge como la actividad anti educativa más peligrosa, porque ataca, en cierta forma, el proceso mismo de la formación de la conciencia para los valores. Y ciertamente, es importante señalar que la educación integral es una respuesta adecuada para enfrentar el desafío que implica la multidimensionalidad humana; puesto que una educación integral pertinente, desde la perspectiva docente, permite centrar la actividad educativa integrando lo personal, familiar y social en el desarrollo armónico de los estudiantes.

Este tipo de educación hace natural la preocupación educativa por todas aquellas dimensiones humanas conocidas. Se abre incluso a la posibilidad de un desarrollo armonioso de expresiones humanas nuevas, según las actuales exigencias del desarrollo científico, tecnológico y sociocultural, producto de la nueva convivencia que trae consigo la globalización, la cual comienza a afectar, aunque de modo todavía bastante desigual, a todos los pueblos de la tierra, a sus culturas, a sus estilos de vida y tradiciones, a sus valores más arraigados. Por ello, no debemos olvidar que la globalización afecta los valores de una nación cuando los valores que se difunden desde la cultura dominante a nivel mundial no son compatibles con los valores tradicionales de esa nación.

#### 4. El estudiante como sujeto creador de significados

Desde una perspectiva histórica de la problemática que se presenta en la educación actual con respecto al uso de los valores y la valoración, podemos visualizar que ya en el Informe del Comité Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, se señalaba que el sistema educativo se hace parte en la formación de valores, estimula el desarrollo del carácter, enseña a trabajar en equipo y a usar la iniciativa personal y crea las bases para una convivencia responsable y disciplinada y no se preocupa sólo del desarrollo cognitivo de los alumnos (Brunner, 1994).

De modo que, en la actualidad, es imprescindible considerar que si lo que se pretende formar son valores y actitudes, entonces estos deben incluirse explícitamente en el currículum de los establecimientos educativos y concretarse en el diseño de las actividades que favorezcan dichos aprendizajes. Por lo que no podemos limitar la acción educativa a la simple transmisión de conocimientos, dado que el nuevo modelo educativo debe estar diseñado de tal manera que permita desarrollar en los alumnos conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entendiéndose entonces, que este nuevo modelo educativo no solo se mueve en la cabeza de filósofos y educadores vanguardistas, sino que está ya planteado en los documentos que rigen el actual sistema educativo chileno. De tal forma que si verdaderamente queremos desarrollar habilidades, actitudes y valores en nuestros alumnos, es imprescindible que estas estén expresadas en el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educacional para que, a partir de estos se elaboren los contenidos y se diseñen las actividades y criterios de evaluación, ya que la formación de valores y actitudes es ineficaz cuando se reduce a métodos intelectuales, porque en el mejor de los casos, lograría un conocimiento racional de sus conceptos y esquemas; además no sería posible evaluar este tipo de clases mediante la realización de *pruebas* que se orienten hacia la memorización de conceptos, ya que por ejemplo, si el alumno memoriza el concepto de solidaridad, no implicaría necesariamente la vivencia de la misma por parte del alumno. Puesto que el estudiante es un sujeto creador de significados. Por consiguiente, si hay necesidad de que aprenda a vivir la vida democrática y le dé sentido a esta, hay que crearle oportunidades para que experimente con la democracia y le otorgue significados personales a esta experiencia (Magendzo, 1996).

De manera tal que es importante acentuar el concepto de que en la internalización de los valores y actitudes que se pretenda formar en el alumno, debemos considerar que este la adquirirá libremente mediante el ejemplo y la práctica constante, de modo que hay que recordar también que el trabajo del profesor no es solo enseñar y decidir cuáles alumnos aprendieron, sino que debe estar preparado

para que todos los alumnos aprendan, e intervenir oportunamente cuando esto no esté sucediendo. Dado que los aprendizajes no son solo de carácter cognitivo, sino que hay objetivos de desarrollo personal, ético y moral, que tienen una fuerte influencia en la formación valórica de los niños y jóvenes, por ello deben ser considerados dentro de la planificación e implementación de los procesos educativos formales de *aprendizaje y enseñanza*.

## 5. Rol integrador de la función educativa

La importancia del rol del educador se fundamenta en la certeza de que su tarea docente no es solo la transmisión de conocimientos, sino que también la de consolidar valores y actitudes que permitan a los estudiantes alcanzar un mejor desempeño y desarrollo, así como a focalizarse en estrategias, técnicas y procedimientos que les faciliten aprender por sí mismos. Y su práctica docente, específicamente humana, debe ser profundamente formadora y por eso, valórica.

Y desde luego, quisiera expresar que dentro del contexto de los grandes desafíos con que nos enfrentaremos en la educación del nuevo siglo, está el de formar personas que puedan cooperar al desarrollo de una civilización humanista, que privilegie los valores e identidad de la condición humana, por sobre la valoración materialista. Es decir, una sociedad que tenga como principal objetivo el bienestar, la felicidad y el progreso de todas las personas, reconociendo que el verdadero bien de cada una de ellas, se halla íntimamente ligado al mayor bien de todas las demás.

A los docentes nos corresponde seguir afirmando y sosteniendo los Principios Ideales y Valores Morales, sin perder de vista el compromiso con la persona como ser trascendente y el desarrollo de su potencial humano, en vistas a favorecer la formación de personas constructivas que se constituyan en protagonistas sociales, permitiéndoles fortalecer su conciencia crítica, respetuosas del otro en cuanto otro, tolerantes, en condiciones de comprender los diferentes estilos de vida de la sociedad democrática, cultivando el respeto a la diversidad étnica, política, religiosa, cultural y de las minorías, como así mismo, comprometidas con la justicia social y la solidaridad ya que, ciertamente la educación y el desarrollo democrático están unidos porque ambos implican una visión del proceso de modernización, del desarrollo de la acción inteligente; esta acción puede tomar la forma de adaptación inteligente e intervención activa o reconstrucción del medio ambiente social y natural (Dewey, 1971).

En efecto, la educación y los valores, cumplen una función educativa esencialmente integradora, como elemento imprescindible para el desarrollo armónico de la sociedad y al mismo tiempo el medio más importante para conseguir una mayor

igualdad de oportunidades de los seres humanos para alcanzar mejores estados de bienestar y progreso.

Es a través de una educación construida sobre la base de sólidos valores como el respeto, el amor, la disciplina, la constancia y el altruismo, que se puede alcanzar la formación de personas integrales, libres y responsables, dotadas de una interioridad y capaces de darle significado a su existencia, preparadas para afrontar cualquier tarea o empresa, orientadas en su actuar en vistas al bien común, dispuestas a ayudar a otro que lo necesite, asumiendo generosamente su vocación de servicio y colaborando activamente al progreso de la comunidad nacional, dispuestas a entregar afecto valorando la familia como lugar privilegiado de relaciones interpersonales y como elemento básico de la sociedad, personas equilibradas y con un alto compromiso social, capaces de surgir en la vida sin tener que vender sus principios y dispuestas a promover la dignidad de cada ser humano.

De tal forma que es necesario destacar que nadie enseña aquello que desconoce, como, asimismo, desde una perspectiva axiológica, nadie debería educar y transferir sus saberes, sin conocer lo que saben y en qué grado, las personas con quienes va a interactuar pedagógicamente.

Ya que la labor docente exige humildad y tolerancia en el desarrollo del acto pedagógico, para generar y mantener un clima de respeto que tenga su origen en relaciones justas, serias, humildes y generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asuman axiológicamente. Por lo que, en sentido estricto, es necesario asumir como docentes el compromiso de que los valores universales morales e intelectuales deben estar presentes en nuestra educación, dado que, en la medida en que se logre entregar estos valores, los estudiantes podrán descubrir la enorme relevancia que ellos tienen para sus vidas, tanto desde la perspectiva personal como comunitaria.

No obstante, a partir de mediados de la década del 90, podemos observar que a través de la integración de la ética en la Reforma Curricular implementada por el MINEDUC (1996), nuestro país se encuentra positivamente encaminado a impulsar una educación integral dentro del currículum escolar, con la incorporación de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), para contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo, teniendo en consideración el principio orientador propuesto por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación y lo establecido por el MINEDUC (2009), en el artículo 2° de la Ley General de Educación. La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida

de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural de la paz y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (p.1).

Proceso que finalmente se expresa dentro del accionar educativo, como una función educativa esencialmente integradora, no solo necesaria, sino que moralmente obligatoria, la cual obliga al profesor a ser él mismo un modelo, donde su formación ética, unida a una asertividad profesional expresada en competencias profesionales pertinentes, manifiesta en la interacción pedagógica, aquellos valores universales que enfatizan el dar, por sobre el recibir, el respeto y la tolerancia, por sobre sus propios puntos de vista y los valores democráticos en un compromiso consistente con lo personal, social y humano, puesto que la dimensión cívica se apoya en una dimensión moral de los valores que la sostienen y, ambas, en una dimensión social de participación y convivencia en la esfera pública. Las tres son dimensiones esenciales de la democracia. Pero también comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluidos.

## Referencias

- Brunner, J. (coord.), Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena. 1994. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Cassirer, E. 1963. *Antropología Filosófica. Introducción a una Filosofía de la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. 1971. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fermoso, P. 1981. *Teoría de la Educación*. México: Trillas.
- Freire, P. 2002. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Magendzo, A. 1996. *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Antropos.
- MINEDUC, 1996. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Enseñanza Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC, 2009. *Ley General de Educación. Ley 20.370 240*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Morin, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Moulian, T. 1998. *El consumo me consume*. Santiago de Chile: LOM.

Runes, D. 1969. *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Grijalbo.

Scheler, M. 1967. *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Buenos Aires: Losada.







ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

## Les défis de la transition vers l'enseignement supérieur : idées et évidences depuis le contexte chilien

**Alvaro González Sanzana**

Universidad de Magallanes, Chili

alvaro.gonzalez@umag.cl

**Francisco Javier Gil Llambías**

Universidad de Santiago de Chile, Chili

francisco.gil@usach.cl

Reçu le 23-01-2018 / Évalué le 15-02-2018 / Accepté le 27-02-2018

### Résumé

Les universités chiliennes se trouvent actuellement face à un double défi : d'une part, ouvrir l'accès aux groupes d'étudiants historiquement exclus et, d'autre part, admettre les meilleurs candidats. Nous présentons ici un modèle de transition dans l'équité comme réponse possible à ce défi, qui repose sur trois grandes étapes : en amont de l'accès à l'université, avec l'articulation du travail entre les établissements secondaires et les universités ; au moment de l'accès, en diversifiant les mécanismes d'admission et, finalement, favorisant la réussite académique, la persévérance et l'intégration des étudiants, à travers un processus de soutien et d'accompagnement de la part des universités.

**Mots-clés** : inclusion, équité, transitions, accès aux universités

### Los desafíos de la transición hacia la enseñanza superior: ideas y evidencias desde el contexto chileno

### Resumen

Las universidades chilenas se encuentran hoy frente a un doble desafío. Por un lado, abrir el acceso a estudiantes que históricamente habían sido excluidos de ellas y, por otro lado, admitir a los mejores candidatos. En este trabajo, se propone un modelo de transición con equidad, que pueda dar respuesta a este desafío, desde una perspectiva que aborda este proceso de transición en tres grandes etapas: antes del acceso a la universidad, articulando el trabajo entre colegios y universidades; durante el acceso, diversificando los mecanismos de admisión y, finalmente, apoyando y acompañando a los estudiantes, para favorecer el logro académico, la perseverancia y la integración de éstos en la universidad.

**Palabras clave**: inclusión, equidad, transiciones, acceso a las universidades

## The challenges of transition to higher education: ideas and evidence from Chilean context

### Abstract

Chilean universities are facing a double challenge nowadays. On one hand, giving access to students that historically have been excluded from them and, on the other hand, to enroll better candidates. In this paper, we propose a transition model based on equity, that may give an answer to this challenge, viewed from a perspective that addresses this transition process in three key stages: before admission to the university, articulating joint work between secondary education schools and universities; during admission, diversifying admission mechanisms and, finally, supporting and promoting students to encourage their academic success, perseverance and integration.

**Keywords** : inclusion, equity, transition, university access

### Introduction

Depuis le début des années 1990, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur les mécanismes d'accès à l'enseignement supérieur chilien, et plus particulièrement aux universités sélectives. En effet, accéder aux universités sélectives et persévérer dans les études, pour finalement obtenir un diplôme et s'insérer sur le marché professionnel, constitue aujourd'hui un défi majeur pour les individus, mais aussi pour les universités. Au début du XXIème siècle, les universités doivent gérer la massification de l'accès et l'arrivée d'étudiants qui, en dépit de parcours académiques méritoires dans leur contexte scolaire, avaient toutefois été exclus historiquement de ces institutions.

La question sur le mérite dans l'accès aux universités *se pose dans toutes les sociétés dynamiques actuelles* (Orr, Usher, Haj, Atherton et Geanta, 2017 : 5). Au Chili, les universités sélectives reçoivent aujourd'hui beaucoup plus d'étudiants, issus de contextes socioéconomiques défavorisés qu'il y a deux décennies. Mais, on constate aussi qu'à l'image de l'éducation primaire et secondaire du pays, l'accès aux institutions les plus prestigieuses est toujours très inégal et ségrégué et que les étudiants issus de contextes favorisés, au capital culturel et économique élevés et scolarisés dans les écoles les plus coûteuses, ont toujours aujourd'hui bien plus de probabilités d'accéder aux universités sélectives et de persévérer dans leurs études que les étudiants issus de contextes socioculturels défavorisés. La massification de l'accès est une réalité, mais elle est inégalement distribuée.

Dans ce contexte, il est intéressant pour les universités de favoriser l'accès, l'intégration et la rétention de ces *nouveaux étudiants* et ce, pour deux raisons

principales. La première raison repose sur un aspect de restitution juste du droit à l'éducation pour tous les individus, sans exclusions de quelque origine que ce soit et, la seconde, sur le défi-pays réel que représente aujourd'hui pour le Chili, le fait que *les trajectoires des individus ne soient pas assimilables à un destin* (Dubet, 2004 : 51). Les universités chiliennes se trouvent dès lors face à un double défi : d'une part, ouvrir l'accès aux groupes d'étudiants historiquement exclus et, d'autre part, admettre les meilleurs candidats. Une réponse possible à ce défi que nous présentons dans cet article est celle de l'inclusion dans l'équité et la qualité. Cette initiative a été adoptée par plusieurs institutions du pays, avec à leur tête, l'Université de Santiago du Chili (USACH). Elles ont en effet, permis l'accès d'étudiants ayant un parcours académique méritoire durant l'enseignement secondaire, tout en minimisant les barrières d'entrée qui leur sont habituellement érigées en raison de leur origine sociale, culturelle et/ou économique.

Le modèle de transition dans l'équité que nous proposons repose sur trois étapes fondamentales dans le processus de transition vers l'université. La première étape se concentre sur la dernière période de l'enseignement secondaire et met en avant une articulation nécessaire entre les établissements scolaires et les universités. La deuxième étape considère le moment de l'accès à l'université et propose une diversification des mécanismes d'admission. Finalement, la troisième et dernière étape de cette transition suppose l'intégration académique et sociale des étudiants à l'université, ainsi que la persévérance dans leurs études. Les idées qui soutiennent ce modèle représentent une évolution en relation avec les approches travaillées dans les années 90 au Chili, qui abordaient, d'une part, la transition vers l'université comme une série de processus indépendants, sans articulation entre niveaux éducatifs, d'autre part, l'accès comme résultat d'une épreuve standardisée, soi-disant méritocratique et, finalement, la réussite ou l'abandon des étudiants à l'université avec une perspective centrée uniquement sur l'étudiant et non pas comme interaction entre l'étudiant et l'institution.

### **1. En amont de l'accès à l'université : l'importance de l'articulation entre les établissements d'enseignement secondaire et l'université**

Rascovan (2016) considère la période de finalisation de l'enseignement secondaire comme le début d'une étape de transition caractérisée par un processus subjectif de changement. Ce processus, selon cet auteur, ressemble à un *saut dans le vide*, car beaucoup de jeunes vivent ce moment comme une période de turbulence, principalement quand ils sont scolarisés dans des institutions qui ne sont pas toujours capables de leur offrir un accompagnement et de leur servir de guide pendant cette étape cruciale.

Les institutions éducatives (secondaires et tertiaires) doivent travailler ensemble pour favoriser un processus de choix d'études documenté, raisonné et autonome de la part de l'étudiant, qui lui permette de transiter avec plus de certitudes vers différents projets d'études supérieures. Pour Orr et al. (2017), reconnaître la caractéristique holistique des systèmes d'admission à l'université passe nécessairement par une *collaboration étroite entre les établissements d'enseignement secondaire et supérieur*.

Actuellement, il existe une série de dispositifs et de stratégies qui impliquent une approche des universités vers les établissements d'enseignement secondaire au Chili. Certains sont très spécifiques et ponctuels et d'autres sont plus étendus dans le temps mais destinés à un public spécifique (écoles d'été, écoles de talents, etc.). Néanmoins, il existe très peu d'expériences d'articulation réelles et permanentes entre les institutions de ces deux niveaux d'éducation. Dans ce contexte, le *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE), unique au Chili et en Amérique Latine, se hisse comme une opportunité concrète d'accompagnement des trajectoires scolaires des élèves en provenance de contextes défavorisés. En effet, l'expérience internationale montre que la méthode la plus efficace pour élever les aspirations, les attentes et le niveau des étudiants repose sur l'association à long terme entre les établissements scolaires et les universités. Cette interaction soutenue doit être centrée principalement sur l'information, l'orientation et la préparation académique.

Nous présentons ci-dessous deux programmes issus de l'Université de Santiago, le programme Propédeutique et le programme PACE qui vont dans ce sens et qui sont paradigmatiques de la notion de transition dans l'équité. Le programme Propédeutique est le premier à avoir mis en œuvre le paradigme de mérite en contexte et le principe de la *Cátedra* de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui impliquent que tous les talents soient distribués de manière équitable entre les hommes et les femmes, au sein de toutes les classes sociales et des différentes ethnies. Depuis sa mise en place, en 2007, il s'adresse aux étudiants issus de contextes défavorisés qui ont un parcours académique performant dans leur lycée d'origine. Le programme travaille uniquement avec des lycées qui se trouvent en zones prioritaires et dont le rendement scolaire est inférieur à la moyenne nationale (Orellana, Moreno et Gil, 2015 : 7). C'est dans ce contexte que s'installe le programme propédeutique, comme stratégie d'action affirmative, favorisant la formation d'étudiants méritoires qui se trouvent en désavantage en ce qui concerne l'accès à l'université.

Pionnier au Chili en termes d'équité et d'inclusion, c'est aussi un des premiers programmes à prendre en charge la préparation académique et socio émotionnelle

des étudiants, au cours de leur scolarité, à travers une étape préparatoire qui a lieu dans les locaux de l'université, tous les samedis, pendant la dernière année de secondaire. Une fois le programme réussi, l'étudiant qui se situe dans les 15% supérieurs de sa promotion obtient l'accès immédiat au programme *Bachillerato* de l'Université de Santiago. Cela lui permettra, à partir de la deuxième année, d'accéder à la filière qu'il désire étudier.

Le programme PACE, pour sa part, est un programme qui vise à augmenter l'équité, la diversité et la qualité dans l'enseignement supérieur, en travaillant avec des étudiants qui proviennent des établissements secondaires les plus défavorisés du pays. Ce programme, qui a débuté en 2014, recouvrait en 2017 un total de 456 établissements scolaires, dans tout le Chili, en association avec 27 universités. Le programme PACE tient compte de l'expérience cumulée des programmes Propédeutiques mais constitue une expérience inédite d'articulation entre l'enseignement supérieur et secondaire au Chili. En effet, en plus de garantir un quota pour l'accès aux universités des étudiants qui le réussissent, le programme PACE considère, d'une part, une étape de préparation pendant les deux dernières années de l'enseignement secondaire (dans les locaux de l'établissement secondaire et ceux de l'université), et d'autre part, un système de soutien et d'accompagnement pendant la première année d'études universitaires. Il adopte dès lors une approche plus intégrale de la trajectoire des étudiants et favorise la collaboration à long terme entre établissements d'éducation secondaires et supérieurs. Pour Cerda et Ubeira (2017), le programme PACE a des *effets directs et indirects très positifs*. Parmi les effets directs, ces auteurs soulignent que les établissements d'enseignement secondaire qui participent du programme depuis 2014, ont augmenté considérablement les taux d'accès aux universités de leurs étudiants. Quant aux effets indirects, ils remarquent l'élévation des taux de présence aux cours pendant les deux dernières années de scolarité et de meilleurs résultats chez les élèves issus de ces établissements.

En bref, pour avancer vers un processus plus juste et équitable de transition vers l'enseignement supérieur, qui intègre le principe d'équité à celui d'égalité des chances, l'articulation entre institutions d'enseignement secondaire et supérieur est cruciale. Pour les étudiants les plus défavorisés, sans cette articulation et les dispositifs spécifiques de soutien mis en place qui en découlent, le processus de transition vers l'enseignement supérieur ne fait que reproduire le poids des facteurs structurels d'origine, sur leurs résultats et l'accès (ou pas) aux universités. Néanmoins, il ne suffit pas d'élever les attentes ou d'améliorer la préparation pour transformer les opportunités d'accès aux universités, il faut aussi diversifier les mécanismes d'accès. Voyons comment dans la section qui suit.

## 2. L'accès à l'université : la nécessité de diversifier les mécanismes d'admission

Le débat sur les systèmes d'admission dans les universités et spécialement, sur les meilleurs mécanismes pour sélectionner ceux qui vont y accéder, n'est pas exclusif du Chili et touche tous les pays qui ont vécu une forte massification des études supérieures, au cours des dernières décennies. Pour Soares (2013 : 433) qui étudie depuis vingt ans le processus de diversification des systèmes d'admission aux États-Unis, *les examens standardisés* comme le *Suite of Assessments* (SAT), utilisé pour l'admission dans les universités américaines, *sont discriminatoires et présentent de sérieuses limitations*. Ces examens opèrent, signale-t-il, comme des dispositifs de sélection sociale, c'est-à-dire, de darwinisme social, déguisé de sélection académique sur la base, soi-disant, du talent et du mérite. Pour appuyer son argument, l'auteur souligne la corrélation positive entre les résultats à ces examens et les revenus des familles, comme au Chili. C'est pour cela que Soares (2013) propose de considérer les résultats des élèves pendant tout leur parcours scolaire secondaire, puisque cela aurait au moins deux grands avantages comparatifs. Le premier : ce sont de meilleurs annonciateurs de la réussite à l'université qu'un examen standardisé. Et le second : ils favorisent la diversité académique et sociale à l'intérieur des universités. Ce changement de paradigme implique toutefois la création de programmes de soutien à l'université pour les étudiants méritoires qui proviennent de contextes défavorisés.

Cette mesure vise à reconnaître l'effort effectué par l'élève pendant quatre années, indépendamment du type d'établissement scolaire fréquenté et de sa condition socioéconomique et culturelle.

Au Chili, la *Prueba de Selección Universitaria* (PSU) est un examen de sélection, utilisé par toutes les universités du *Sistema Único de Admisión* (SUA). Étant donné que son importance est primordiale, depuis sa mise en place en 2003, elle a fait l'objet d'un grand nombre d'études qui ont contribué à déconstruire l'idée d'une PSU comme instrument d'admission méritocratique à l'université, montrant très clairement l'impact des inégalités sociales sur les résultats des élèves (Gil, Paredes et Sánchez, 2013 ; Gil, Orellana et Moreno, 2016 ; Opazo, 2017). Cette forte inégalité implique la nécessité de transiter du paradigme de *mérite*, mesuré uniquement par un examen standardisé, à celui de *mérite en contexte*, qui prend en compte les résultats académiques de quatre ans d'enseignement secondaire. Comme le signalent Gil, Orellana et Moreno (2016), le paradigme de *mérite en contexte* a vu le jour il y a une vingtaine d'années au Chili, et c'est grâce à celui-ci qu'il existe actuellement le classement (*ranking de notas*), qui s'utilise depuis 2013 dans le système d'admission aux universités, conjointement avec les résultats de la PSU. Le classement est une mesure de position relative qu'occupe l'élève, durant son parcours dans l'enseignement secondaire. Selon Gil et al. (2016), il constitue

l'un des dispositifs d'accès à l'université pour étudiants méritoires, provenant de contextes socioéconomiques défavorisés *avec le plus d'impact*. En effet, il favorise les étudiants aux qualifications élevées dans leur contexte, et non pas en comparaison avec tous les établissements du pays. Ceci a ouvert les portes de l'université à un grand nombre de jeunes qui se trouvaient historiquement exclus de ces institutions. En plus de favoriser l'équité dans l'enseignement supérieur, le *ranking de notas*, a un effet positif direct sur la qualité des institutions, puisqu'il favorise les étudiants qui ont un parcours scolaire de réussite, ce qui laisse entrevoir favorablement la persévérance dans leurs études supérieures. C'est donc ainsi, que le Chili avance vers un système d'admission à l'université toujours unifié, mais plus diversifié et complexe, qui intègre plusieurs mécanismes de sélection.

Le programme *Ranking 850* est l'un des programmes qui applique la notion de *mérite en contexte*. Il vise un public très particulier : celui des élèves qui, tout en étant les meilleurs élèves dans leurs contextes scolaires respectifs (qui obtiennent 850 points de *ranking*, le maximum possible), n'atteignent pas le seuil minimum de 450 points à la PSU, exigé pour postuler aux universités. C'est-à-dire que, même si ces élèves sont ceux qui ont su tirer profit au mieux des opportunités d'apprentissage se présentant dans leurs contextes, cela n'a pas été suffisant pour obtenir un minimum à l'épreuve de sélection universitaire et ils se voient sans la possibilité de recevoir une formation universitaire. C'est pour remédier à cette situation qu'en 2015, l'Université de Santiago a créé le *cupo Ranking 850*, adopté ensuite par d'autres universités chiliennes. Le succès a été immédiat. Le programme restitue non seulement le droit à l'éducation universitaire pour ces élèves, mais les résultats des étudiants qui ont bénéficié de ce programme pendant les années 2015 et 2016 ne présentent aucune différence en termes de qualifications et de persistance dans leurs études, quand ils sont comparés avec les étudiants qui accèdent à l'université par la voie *traditionnelle* (Faúndez, Labarca, Cornejo, Villarroel et Gil, 2017). Ces premiers résultats indiquent que les étudiants qui accèdent à l'université à travers des mécanismes qui considèrent leur contexte de manière prépondérante, sont capables de surmonter l'effet des structures socioéconomiques et culturelles d'origine qui, au contraire, ont un effet très marqué sur les résultats des étudiants à la PSU.

### **3. Réussite académique, persévérance et intégration: les défis des processus d'accompagnement**

L'accompagnement des étudiants pour qu'ils puissent persévérer dans leurs études et compléter leurs formations universitaires constitue un grand défi pour les universités. La littérature scientifique identifie de multiples variables associées au processus de persévérance des étudiants, comme par exemple *l'intégration*

*académique et sociale, les acquis de base, la construction d'un projet personnel, la motivation et la gestion des émotions* (Vertongen, Nils, Galdiolo, Masson, Dony, Vieillevoye et Wathelet, 2015 : 2). Il ne suffit pas, dès lors, d'établir des mécanismes complémentaires d'admission aux universités qui permettent aux étudiants historiquement exclus de celles-ci d'y accéder ; ce qu'il faut, pour s'assurer que ces étudiants puissent persévérer dans leurs études, c'est que les institutions les soutiennent dans ce processus.

Mais comment expliquer ces deux phénomènes profondément liés l'un à l'autre, celui de l'abandon des étudiants à l'université et, de la persévérance et la réussite académique ? Pour ce faire, la recherche a d'abord tenu compte des caractéristiques sociales et économiques d'origine des étudiants, ainsi que de leur parcours académique. Dans les trente dernières années, néanmoins, *d'autres dimensions sont considérées et incorporées à l'analyse de ces phénomènes*, à partir de divers courants théoriques (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles, 2010). Les modèles explicatifs et perspectives théoriques de ces phénomènes sont passés par trois phases successives, que l'on peut respectivement signaler comme *perspectives centrées sur l'étudiant, perspectives centrées sur l'institution et perspectives centrées sur la relation entre l'étudiant et l'institution* (Fontaine et Peters, 2012 : 35). Sans entrer dans la description de ces modèles, il faut retenir que les perspectives les plus récentes considèrent les phénomènes de persévérance et d'abandon comme extrêmement complexes et multidimensionnels, et soulignent la nécessité de considérer non seulement l'origine économique et sociale pour les expliquer, mais aussi des variables individuelles et surtout, *l'interaction entre les variables individuelles et contextuelles* (Schmitz et al., 2010 : 44).

Cette mutation, d'une vision centrée sur l'étudiant et ses *déficits*, à une vision qui considère le contexte social et institutionnel dans lequel l'individu se développe, permet de comprendre la persévérance des étudiants à l'université comme le résultat de l'interaction entre ceux-ci et leur contexte. Cela implique, entre autres, qu'en termes de quantité et de qualité, les universités doivent offrir des opportunités d'apprentissage et de participation aux étudiants qui ont un haut potentiel académique, mais qui présentent des lacunes dans leur formation scolaire.

Nous présenterons maintenant certaines stratégies de soutien aux étudiants en lien avec les perspectives théoriques les plus récentes, développées par le *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia* (PAIEP) de l'Université de Santiago. Au lieu de se focaliser sur le *déficit académique* et les conditions de vulnérabilité des étudiants, ces actions s'orientent à favoriser la persistance et la persévérance des étudiants à travers le travail sur leurs attributs personnels, tout en considérant leur interaction avec l'institution.



Le PAIEP a été créé en 2012, sur la base de la nécessité de l'Université de Santiago d'augmenter les taux de rétention des étudiants, spécialement ceux de première année, mais aussi dans le respect de la tradition de cette université d'avancer vers des mécanismes qui assurent plus d'inclusion et d'excellence. Parmi les objectifs de ce programme se trouve celui d'assurer une mise à niveau des compétences académiques des étudiants, ainsi que de les soutenir à travers un système d'orientation psychosociale pour favoriser leur intégration à l'université. En outre, le PAIEP a aussi pour objectif d'élargir et de diversifier les mécanismes d'admission présents à l'Université de Santiago, qui privilégient les étudiants qui ont obtenu de bons résultats au cours de leur scolarité et qui sont issus d'établissements défavorisés. Les actions développées par le PAIEP sont contextualisées et pertinentes pour les plans d'études des différentes filières, proposées par l'université en première année, et portent une attention spéciale sur les disciplines qui présentent les taux d'échec les plus élevés. C'est pour cela que le PAIEP développe une série de dispositifs comme par exemple, les mises à niveau, les tutorats, les capsules virtuelles, l'orientation psychosociale. De tous ces dispositifs, nous soulignons l'importance des tutorats, dispositifs d'apprentissage entre pairs, qui constituent le cœur des activités quotidiennes du PAIEP. Les tutorats sont des instances d'interaction académique et d'accompagnement entre un tuteur (étudiant de troisième année ou plus) et un étudiant de première année au cours de séances hebdomadaires de 45 min. L'objectif de ces activités de tutorat est de contribuer aux apprentissages et au développement de compétences des étudiants dans le cadre d'une politique favorisant la persévérance dans les études. Une des raisons de leur franc succès réside dans leur modalité : la coopération entre pairs. Elle permet en effet *l'utilisation de codes communs et de stratégies similaires de communication pour accompagner le processus d'intégration des étudiants* (Miranda, 2016 : 70). La présence de ces dispositifs est *fort bien évaluée par les étudiants*, qui retiennent principalement la participation active qu'ils permettent, la progression graduelle dans leurs apprentissages, le développement de compétences d'expression orale, de lecture et d'écriture, l'orientation reçue, ainsi que le lien qui se noue entre l'étudiant de première année et l'étudiant-tuteur (Aranda, Martinic, Sepúlveda et Vásquez, 2016).

## Conclusion

Élargir l'accès aux universités est fondamental. Mais au-delà de l'accès, il est tout aussi important de considérer les processus qui se dessinent en amont et en aval de celui-ci, à partir d'une vision plus holistique et plus large du processus de transition des individus vers l'université. C'est sur cette base que nous avons défini trois moments-clés.

Le premier moment, c'est-à-dire, en amont de l'accès à l'université, est celui où il existe le plus d'opportunités pour progresser, à travers l'articulation entre universités et établissements d'enseignement secondaire, dans le but d'accompagner le jeune élève de manière efficace, dans sa préparation académique et, particulièrement, dans son processus de choix. Les institutions éducatives font face à une large gamme de possibilités pour favoriser la transition vers l'université (et plus généralement, vers l'enseignement supérieur) avec plus de certitudes pour les individus. Ceci se déroule en trois temps. En premier lieu, en élevant les aspirations et les attentes des étudiants car elles constituent la base du processus de choix. Dans un second temps, en diffusant des informations pertinentes et les plus larges possibles sur les différentes possibilités d'études supérieures existantes. Et, finalement, en orientant les élèves dans ce processus de choix. Est-ce que les établissements scolaires peuvent assumer ces défis seuls ? Probablement. Toutefois, force est de constater que l'articulation avec les institutions d'enseignement supérieur (non seulement les universités) est une valeur ajoutée dont profitent toutes les communautés éducatives qui y participent et en premier lieu, les étudiants.

Les programmes Propédeutiques sont, dans ce sens, pionniers au Chili, du point de vue de l'articulation entre enseignement secondaire et supérieur, ainsi que dans une perspective d'inclusion et d'équité. Le chemin initié par ces Propédeutiques est repris par le programme PACE et doit être approfondi.

En relation au deuxième moment transitionnel entre l'enseignement secondaire et supérieur, correspondant à l'accès, nous faisons le pari pour une révision nécessaire des mécanismes d'admission et pour leur diversification. Nous prenons position, dans le débat sur la place des épreuves standardisées qui a lieu actuellement au Chili, pour une diminution de leur influence et, au contraire, pour la considération chaque fois plus croissante du *mérite en contexte*, qui permet de favoriser les résultats de quatre années d'effort, plus que les résultats à une épreuve de sélection. Cette prise de position n'est pas hasardeuse, elle est bien au contraire fondée sur des arguments théoriques et l'évidence empirique en provenance du Chili, mais aussi de l'expérience internationale sur le sujet. L'incorporation du *ranking de notas* au processus d'admission des universités chiliennes qui font partie du SUA est une percée qu'il faut approfondir si l'on veut diminuer l'influence des inégalités sociales sur les résultats académiques des étudiants. L'enthousiasme avec lequel nous défendons ces progrès ne nous empêche pas de reconnaître que la mesure du talent et du mérite, uniquement par le biais des parcours académiques, implique de sérieuses limitations et qu'il reste un grand défi à assumer, celui d'incorporer progressivement des indicateurs non-académiques au processus d'admission à l'université pour offrir plus d'opportunités et ainsi, élargir le spectre d'étudiants

méritoires, tout en enrichissant les institutions d'enseignement supérieur de leur présence.

Finalement, nous abordons les défis pour les universités des processus d'accompagnement. Nous savons que les universités chiliennes prennent en charge, depuis plusieurs années, l'accompagnement des étudiants, à travers différentes stratégies. Nous ne faisons évidemment pas un recensement de ces dispositifs, mais nous focalisons notre attention sur le tutorat, puisque celui-ci répond aux nouvelles perspectives théoriques pour faire face au phénomène de l'abandon, tout en favorisant la persévérance des étudiants à travers leur intégration économique et sociale. En effet, les tutorats renforcent les attributs personnels des étudiants et impliquent de grands bénéfices pour l'étudiant de première année, mais aussi pour l'étudiant-tuteur ainsi que pour l'institution.

Nous avons essayé de montrer, de manière succincte, que l'élargissement de l'accès aux universités d'étudiants méritoires qui proviennent de contextes défavorisés n'est pas une chimère, mais bien une réalité qui doit continuer à se développer, car il a un effet bénéfique sur les trajectoires des individus. Il restitue un droit fondamental à des étudiants historiquement exclus des universités et il permet que les universités se transforment graduellement en institutions qui reflètent de manière plus juste la richesse de la diversité sociale, économique et culturelle de notre pays.

## Bibliographie

- Aranda, R., Martinic, R., Sepúlveda, E., Vásquez, A. 2016. «Sistema de evaluación para iniciativas de acceso y permanencia en educación superior: el caso de la Universidad de Santiago de Chile» in *Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Quito: CLABES.
- Cerda, E., Ubeira, F. 2017. *Análisis de los indicadores directos e indirectos de las cohortes de alumnos 2015 y 2016 de establecimientos piloto del Programa PACE*. Centro de Estudios MINEDUC: Documento de trabajo n° 4.
- Dubet, F. 2004. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* France : Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Faúndez, R., Labarca, J.P., Cornejo, F., Villarroel, M., Gil, F.J. 2017. «Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente». *Pensamiento Educativo*, n° 54, p. 1-11.
- Fontaine, S., Peters, M. 2012. L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. In : *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Gil, F.J., Orellana, M., Moreno, K. 2016. Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. In *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. Santiago de Chile: Ediciones El Desconcierto.
- Gil, F.J., Paredes, R., Sánchez, I. 2013. «El ranking de las notas: inclusión con excelencia». In *Centro de Políticas Públicas UC: Temas de la Agenda Pública*, n° 60, p. 3-19.

- Miranda, R. 2016. Tutorías pares en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile. In: *1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Opazo, A. 2017. *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MNEDUC.
- Orellana, M., Moreno, K. Gil, F. J. 2015. *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Orr, D., Usher, A., Haj, C., Atherton, G., Geanta, I. 2017. Étude sur l'impact des systèmes d'admission sur les résultats de l'enseignement supérieur. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rascovan, S. 2016. *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., Eccles, J. 2010. « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 43-61.
- Soares, J. A. 2013. « Private Paradigm Constrains Public Response to Twenty-First Century Challenges ». *Wake Forest Law Review*, vol. 48, p. 427-443.
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoys, S., Wathélet, V. 2015. « Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 103, p. 1-26.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

## Analyse critique du discours politique français de l'école inclusive

**Perrine Delbury**

Universidad del Bío Bío, Chili  
pdelbury@cdegaulle.cl

Reçu le 11-03- 2018/ Évalué le 28-03-2018/ Accepté le 11-04 -2018

### Résumé

L'objectif de ce travail est d'analyser et d'évaluer le discours politique actuel qui justifie la stratégie de l'éducation inclusive en France. La méthodologie utilisée est celle de l'analyse du discours politique de Fairclough et Fairclough (2012) qui voit le discours politique comme un raisonnement pratique amenant à des décisions qui justifient une action. Dans un premier temps, ce travail reconstruit le raisonnement pratique du discours de l'éducation inclusive à partir d'un discours du ministère français de l'Éducation Nationale et procède ensuite, à l'évaluation des prémisses du raisonnement par l'étude des représentations que se fait le ministère à propos de la problématique de l'éducation pour tous au sein de l'école traditionnelle. Les résultats montrent l'existence d'une contradiction dans la façon d'aborder la diversité des enfants entre les prémisses du raisonnement et la stratégie proposée. La réflexion finale propose une ouverture vers le champ de l'interculturalité pour repenser l'école.

**Mots-clés :** analyse du discours politique, éducation inclusive, normalité, diversité

### Análisis crítico del discurso político de la educación inclusiva

#### Resumen

El objetivo de este trabajo es de analizar y evaluar el discurso político actual detrás de la estrategia de la educación inclusiva en Francia. La metodología usada es la del análisis del discurso político de Fairclough y Fairclough (2012), el cual aborda el discurso político como un razonamiento práctico que sustentan decisiones, las cuales justifican acciones. Primero, este artículo reconstruye el razonamiento práctico del discurso político de la educación inclusiva a partir de una alocución del Ministerio de Educación francés, y luego, evalúa las premisas de los argumentos a través del estudio de las representaciones que el ministerio se hace de la problemática de la educación de todos y todas al interior de la educación general. Los resultados muestran una contradicción en la visión de la diversidad del alumnado entre las premisas y la estrategia propuesta. La reflexión final propone abrirse al campo de la interculturalidad para repensar la escuela.

**Palabras clave:** análisis del discurso político, educación inclusiva, normalidad, diversidad

## Critical analysis of the inclusive education political discourse

### Abstract

The aim of this article is to analyze and evaluate the actual political discourse of the inclusive education policy in France. The method used is the political discourse analysis of Fairclough and Fairclough (2012), which views political discourse as a practical argumentation about making choices about how to act in response to circumstances and goals. First, this article reconstructs the practical argumentation of the inclusive education policy using a corpus from the French ministry of Education. Then, it evaluates the premises of the arguments through the study of the ministry representations of what the diversity issue is inside mainstream schools. The results show the existence of a contradiction in the representation of diversity students between the premises and the inclusive education strategy. The final thoughts suggest to opening up to intercultural studies in order to reconsider mainstream schooling.

**Keywords :** political discourse analysis, inclusive education, normalcy, diversity

### 1. Introduction

L'école a une dette historique envers les enfants des groupes sociaux marginalisés, parmi eux celui des personnes en situation de handicap. Depuis quelques années, de par le monde, les politiques éducatives ont fait face à ce problème en proposant des programmes qui permettent aux élèves en difficulté d'être inclus dans les écoles d'éducation générale. En France, on parle d'éducation inclusive surtout depuis 2013, avec la parution de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. On observe cependant un écart entre l'intention de l'éducation inclusive et la réalité vécue dans les salles de classes. La prolifération de littérature scientifique sur le sujet est le témoin d'une recherche incessante des causes à l'origine de cet écart. L'objectif de ce travail est d'analyser le discours politique de l'éducation inclusive afin de comprendre les représentations que le ministère se fait du problème de l'éducation des enfants des groupes socialement et historiquement marginalisés et d'encadrer les politiques éducatives dans leur contexte social. L'évaluation de cette analyse nous permet de discuter la pertinence de l'éducation inclusive comme stratégie opérationnelle de l'Éducation Pour Tous de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) au sein de l'école traditionnelle. La méthodologie utilisée est l'analyse critique du discours politique de Fairclough et Fairclough (2012a). Après une description des antécédents de l'éducation inclusive et l'encadrement des cadres théorique et méthodologique de ce travail, une reconstruction du raisonnement pratique du discours de l'éducation inclusive est proposée à partir d'un discours du ministère français de l'Éducation Nationale et procède ensuite, à l'évaluation de ses prémisses et de la relation entre les arguments et la stratégie proposée.

## 2. Encadrement théorique

Poussé par les mouvements de justice sociale du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, le monde de l'éducation reconnaît officiellement le droit pour tous les enfants à une éducation de qualité lors de la conférence de l'Éducation Pour Tous, son principal objectif étant de permettre à tous les enfants, indépendamment de leurs caractéristiques, d'accéder à l'éducation générale en comptant sur les services nécessaires pour optimiser leurs capacités. La stratégie pour parvenir à cet objectif émerge de la conférence de Salamanca de l'UNESCO en 1994, sous le nom d'éducation inclusive. Trouvant ses racines dans l'éducation spécialisée, cette dernière préconise une école ouverte à la diversité. Pour Eicheta et Ainscow (2011), c'est d'abord un processus d'apprentissage entre des personnes diverses et différentes depuis une perspective de respect et de dignité à l'intérieur des écoles ; elle vise l'identification et l'élimination des barrières qui génèrent l'exclusion (croyances, attitudes, cultures, politiques, pratiques, matériel ou manque de matériel) et elle porte un intérêt particulier aux groupes d'élèves en situation d'échec scolaire, d'exclusion, ou de marginalisation, tout en donnant une autre signification à la notion de diversité. Le regard sur le handicap ne suppose plus que les êtres humains ont de fait, une limitation dans le fonctionnement de leur corps ou de leur personne, ou socialement, mais rend l'environnement responsable (Infante, Matus, et Vizcarra, 2011). C'est dans ce panorama que naissent dans la majorité des pays du monde les politiques éducatives d'inclusion scolaire. Il existe aujourd'hui plusieurs modèles de politiques éducatives inclusives : l'approche de la trajectoire unique d'éducation générale où de nombreux services périphériques viennent en aide aux enfants en difficulté ; l'approche à trajectoires séparées spécialisée et générale et l'approche à trajectoires multiples offrant services, programmes et dispositifs entre les deux (Meijer, Soriano, Watkins, 2003). Cependant, si chaque année apparaissent de nouveaux outils ou services, le débat autour des pratiques inclusives dans les salles de classe reste entier aujourd'hui. Cet article choisit d'explorer une hypothèse qui revient sur l'argumentaire politique, ayant pour résultat la conception de la stratégie opérationnelle de l'inclusion. Nous prendrons ici, l'exemple du discours inclusif du ministère français de l'Éducation Nationale qui se développe peu après la parution de la loi de la refondation de l'école de la République de 2013, un tournant dans la prise en charge des élèves en situation de handicap et des élèves en difficulté en général. Le modèle français s'inscrit dans l'approche à trajectoire multiples et n'est pas un cas particulier des politiques éducatives inclusives.

## 3. Encadrement méthodologique

L'analyse Critique du Discours (ACD) est une ramification de l'analyse du discours qui assume, tout comme cette dernière, que le langage est une pratique sociale indissociable du contexte de son utilisation (Wodak, 2000) et des croyances que l'énonciateur partage avec les destinataires (Van Dijk, 2001). L'ACD s'attache à

montrer comment le discours est imprégné de domination, d'abus de pouvoir et d'idéologie grâce à un questionnement des connaissances, assumées comme des vérités et à une analyse des différentes formes discursives. Elle permet d'élucider les stratégies d'utilisation, de légitimation et de construction de la domination, encadrées dans l'abus de pouvoir (Van Dijk, 2001). Le but n'est pas seulement la critique, qui à elle seule ne peut changer la réalité, mais l'amélioration, la contribution à l'action politique grâce à une meilleure compréhension de la réalité sociale, de ses problèmes. Pour Van Dijk (2001), il n'y a pas de méthode spécifique de l'ACD qui s'applique au discours, mais plutôt une perspective ou attitude critique face au discours. Choisir une méthode d'analyse critique du discours relève essentiellement de la préférence de l'analyste. Dans le cas spécifique du discours politique, Fairclough et Fairclough (2012a) proposent une approche adaptée aux spécificités de la nature de la politique. Selon les auteurs, le but de la politique est de changer le monde pour qu'il puisse coller à sa propre vision d'un état futur du monde (son imaginaire) et le discours politique qui poursuit ce but donne aux agents des raisons pour agir. Les représentations ou modèles mentaux que l'énonciateur du discours a de lui-même, de l'objet, des circonstances et des sujets de son discours sont des *éléments constitutifs des arguments, comme prémisses des arguments qu'avancent les agents sur ce qu'il convient de faire* (Fairclough, Fairclough, 2012 : 6). Selon les auteurs, le raisonnement pratique est le suivant : étant donné les circonstances et les objectifs, l'énonciateur du discours annonce ses intentions de mettre en place une ou des actions encadrées par des valeurs de justice et de responsabilité, comme cela est illustré dans la Figure 1. Le bien-fondé de l'action repose essentiellement sur la solidité des raisons données. Cependant, *même quand un appel à l'action semble raisonnable, de nouvelles prémisses (de nouvelles informations, ...) un but qui entre en concurrence (...), [ou] la démonstration de conséquences négatives) peuvent nous amener à réviser l'argument ou à rejeter ce qui est proposé*<sup>1</sup> (Fairclough et Fairclough, 2012a : 39).

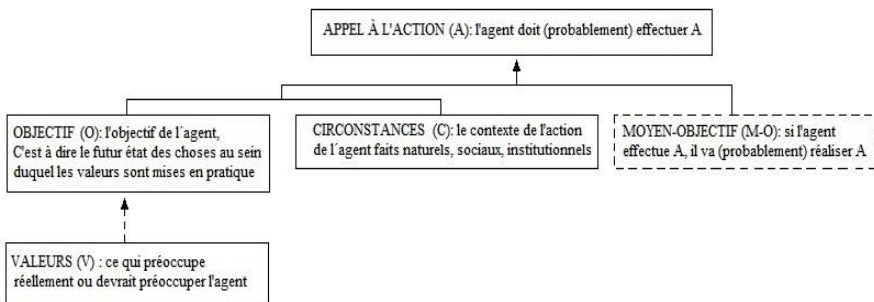


Figure 1 : la structure des arguments pratiques selon Fairclough et Fairclough (2012)



Pour reconstruire l'argumentaire politique de l'école inclusive, le choix parmi un vaste corpus s'est finalement porté sur un bilan de mi-mandat intitulé *Pour une école inclusive* de la ministre de l'éducation du gouvernement de François Hollande (2012-2017), Najat Vallaud-Belkacem, à l'occasion du Forum Jeunesse de la Conférence Nationale du Handicap, datant du 5 décembre 2014. Le document est disponible en ligne pour que le lecteur ait la possibilité de le lire dans son intégralité. Les destinataires de ce discours sont concernés par la problématique de la place des enfants en situation de handicap dans l'école ordinaire, ce qui nécessairement implique une justification du gouvernement pour convaincre son auditoire du bien-fondé de ses actions. Si ce bilan ne décrit pas toutes les mesures inclusives, mises en place par le gouvernement, il est possible d'y puiser les informations nécessaires à la reconstruction du raisonnement qui permet de comprendre le modèle d'action choisi par le gouvernement. Pour connaître toutes les mesures que le ministère de l'Éducation propose aux enfants qui ont des besoins éducatifs particuliers, on peut se reporter au dossier disponible en ligne du ministère de l'éducation sur l'école inclusive.

#### 4. Analyse de l'argumentaire

Dès le début du discours, il est mis en avant que le gouvernement s'est engagé *plus que jamais* à faire de *l'éducation des enfants en situation de handicap* une priorité, une promesse de campagne du *Président de la République à la jeunesse dans son ensemble*. Cet argument est identifié par Searle (2010) comme un *fait institutionnel*<sup>2</sup>, c'est-à-dire une raison d'effectuer une action indépendante des autres circonstances mais qui reste toutefois un fait de circonstance (Fairclough et Fairclough, 2012a). Le gouvernement utilise cette prémisse dans un argument de mise en confiance, indiquant que *sa présence* au Forum Jeunesse de la Conférence Nationale du Handicap *atteste* de l'honneur faite à cette promesse et sous-entendant le fait qu'il eut été possible de ne pas y participer. Suit un paragraphe qui expose plusieurs prémisses de valeurs auxquelles le gouvernement souhaite montrer qu'il adhère : *l'école de la République appartient à tous les enfants ; l'enfant type n'existe pas ; il n'existe pas d'enfant standard pour lequel l'école aurait été conçue ; il existe une diversité d'enfants ; l'enjeu, c'est encore et toujours l'intérêt de l'enfant*. Le premier d'entre eux mérite de s'y attarder pour être repris trois fois dans le discours. L'utilisation du présent de l'indicatif pour le verbe *appartient* fait automatiquement de cette phrase une prémisse de valeurs, c'est-à-dire ce en quoi croit le gouvernement. Dans les faits, l'école de la République n'appartient pas encore à tous les enfants, si c'était le cas, le besoin de mesures inclusives n'existerait pas, mais c'est son objectif. Cette utilisation du présent

détient sa force dans le transfert de la charge d'argumentation : l'énonciateur n'a plus à justifier son objectif puisqu'il en fait son état, c'est donc au destinataire de trouver les arguments qui le réfutent. Il est annoncé par ailleurs, que *le rôle et le devoir de l'école*, autre fait institutionnel, sont *d'accompagner l'ensemble de ces élèves dans les apprentissages, de leur transmettre un socle commun de compétences, de connaissances et de culture, et de leur donner les moyens, plus tard, de s'insérer dans le monde professionnel et dans la société*. Avant même de déclarer les objectifs des actions ministérielles, dans le cadre d'une éducation inclusive, la ministre évoque trois freins à l'école de tous les enfants: premièrement, il est rappelé tout au long du discours, que ce n'est pas une tâche *simple*, une prémisse de circonstance reprise plusieurs fois sous différentes formes comme le fait *qu'il n'y avait, à [l']arrivée [de ce gouvernement] en 2012, pas de moyens, peu de projets portés par les ministères*, ou encore qu'*il manquait* des mesures, qui *n'existaient pas auparavant*, qu'*il y avait beaucoup à construire*, qu'*il reste encore beaucoup à faire*, ou encore que c'est *un combat [à] mener*. Il est ajouté que *ce n'est pas une critique* [sans doute à ceux qui gouvernaient avant], *car la tâche est difficile*, mais *un constat*. Implicitement, on comprend qu'il serait injuste, dans de telles conditions, de lui reprocher d'agir là où ses prédécesseurs ne l'ont pas fait, un argument qui tente de convaincre tout en déviant l'attention de la nature même de l'action et donnant un statut d'importance à ces actions aux yeux de l'auditoire, en aspirant avant toute évaluation à une reconnaissance comparable à la Loi 2005. Les autres freins concernent *certaines enfants* qui, *parce que c'est le souhait de leur famille* (deuxième frein), ou parce que c'est *dans leur intérêt* (troisième frein), la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas *l'option retenue*. Sans toutefois apporter de précisions, il semble donc que le gouvernement ait déjà pris connaissance des cas où sont testées les limites de l'inclusion dans les écoles. Les objectifs présentés sont *la scolarisation des enfants en situation de handicap* (décrit comme un objectif national, apolitique, et inscrit *dans la durée*) et *des élèves autistes*, et l'*accompagnement des élèves dont les difficultés durables ont pour origine un trouble de l'apprentissage*. Ils sont accompagnés de deux prémisses moyen-objectif, c'est-à-dire un argument construit sous la forme action-conséquence : *si nous effectuons telle action, nous présumons que nous obtiendrons un résultat qui répond à notre objectif*<sup>3</sup> (Fairclough, Fairclough, 2012a : 51). Notons que toutes deux sont introduites par des sentiments de *conviction* de la part du ministre à défaut de s'appuyer, entre autres sources d'informations, sur des témoignages ou des études scientifiques. La première d'entre elles indique qu'*avoir un enfant en situation de handicap dans une école, c'est une façon de modifier le regard que porte la société sur le handicap, parce que les élèves se considèrent avant tout comme des pairs* et la deuxième que *la scolarisation dès le plus jeune âge d'enfants différents est*

*la meilleure manière d'apprendre à vivre ensemble, d'abord au sein d'une classe, ensuite au sein de la société.* Dans ces deux prémisses, une représentation distincte des enfants est avancée : alors qu'il existait *une diversité d'enfants*, sans gommer leurs différences mais sans les hiérarchiser non plus, ici, les enfants différents sont uniquement ceux en situation de handicap. Il apparaît une polarisation de la relation entre le ministère et les enfants en situation de handicap dans les écoles, illustrée par l'opposition du nous de *tous ici, nous en sommes convaincus*, prenant à parti ainsi, l'auditoire et la société, à *eux* les enfants *en situation de handicap* et les *enfants différents*. Trois paragraphes sont consacrés ensuite aux *principaux leviers d'action* proposés pour parvenir aux objectifs fixés : le projet personnalisé de scolarisation (PPS); les unités d'enseignement (UE) et le plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Ces dispositifs, avec d'autres qui ne sont pas nommés ici (le plan personnalisé de réussite éducative, PPRE, le plan d'accueil individualisé, PAI, et les nombreuses autres unités d'enseignement), sont la clé de voûte de l'éducation inclusive. Le discours termine avec deux listes d'actions projetées pour le futur : une première qui sera *sans doute* envisagée et qui, de ce fait, s'oppose à l'affirmation d'une *prise en compte des situations de handicap où qu'elles soient*, et une seconde rythmée par le souhait répété d'une *école plus inclusive* et *encore plus inclusive*, asseyant ainsi le fait que l'inclusion existe déjà.

En considérant la représentation schématique du raisonnement pratique de la Figure 1, la synthèse de l'argumentaire de la ministre de l'Éducation Nationale peut se présenter sous la forme suivante : les objectifs (O) poursuivis par le gouvernement sont d'une part celui de faire en sorte que l'école de la République appartienne à tous les enfants et d'autre part, celui de les accompagner au long de leur scolarité. Ce but s'appuie sur les valeurs (V) de reconnaissance totale de la diversité, de refus d'une conception d'enfant type ou standard et de confiance en une société de la réussite et du bonheur de tous. Les circonstances (C) dans lesquelles ces objectifs sont ambitionnés sont celles d'une école autrefois excluante, d'une société qui problématise le handicap et de familles dans le désarroi vis-à-vis de la scolarisation de leur enfant. À cela, s'ajoute le contexte politique qui, en dépit de conditions économiques adverses et d'absence d'engagement des gouvernements précédents, place l'éducation comme une priorité et lui confère le rôle et le devoir d'assurer les moyens à tous les enfants de s'insérer plus tard dans le monde professionnel et dans la société. L'école inclusive (A), au moyen de ses plans, dispositifs, unités d'enseignement et de la professionnalisation des acteurs de l'accompagnement est la stratégie nécessaire pour atteindre ces objectifs. Pour compléter cet argumentaire (M-O), il est préconisé que la présence d'enfants, dit différents ; dans les salles de classes est ce qui permettra à la société de changer son regard sur le

handicap. Pour terminer, il est important de relever une conséquence négative de l'école inclusive que le gouvernement lui-même signale : pour certains enfants, la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas souhaitée ou dans leur intérêt et dans ces cas-là, la contre-action à l'inclusion scolaire est de ne pas scolariser.

## 5. Évaluation de l'argumentaire

Premièrement, la ministre précise que si aujourd'hui *l'école de la République appartient à tous les enfants, il n'en a pas été toujours ainsi*. Effectivement, depuis sa naissance lors de la construction des États au XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, l'institution scolaire a exclu tout enfant aux caractéristiques atypiques. Le rapport de pouvoir entre la normalité et la différence s'est donc installé dès le début de l'histoire de l'école, en commençant par l'exclusion totale des enfants *différents*, puis leur ségrégation dans des écoles spécialisées, puis leur intégration dans des sections spécialisées du système ordinaire (Parilla, 2002). Le ministère rompt avec le passé en utilisant le présent de l'indicatif, l'école de la République *appartient* à tous les enfants (et non doit appartenir ou devrait appartenir) et s'attribue plusieurs rôles : celui de garant du droit à une éducation de qualité pour tous les enfants; celui de connaisseur *des intérêts de l'enfant* et de détenteur de solutions; et celui d'évaluateur *des besoins des élèves et des étudiants par le repérage et le dépistage* des difficultés et celui de créateur *d'outils pour accompagner les élèves, dans leur intérêt*. Il aide ceux qui sont *dans le désarroi* et dicte ce qui est *non négociable*, fruit de ses *convictions* et *certitudes* sur le sujet. En somme, il est l'acteur principal qui désigne, qui évalue, qui définit, qui crée et détient les solutions. Cependant, l'institution scolaire n'est pas, de par son histoire, une entité neutre et libre d'idéologie ; si elle l'était, ses portes se seraient ouvertes avant. L'infrastructure scolaire, l'organisation du temps scolaire, les programmes d'éducation générale, les systèmes d'évaluations sont le résultat de l'évolution d'une institution inscrite dans un contexte social qui n'a jamais considéré les capacités atypiques. La médicalisation de ces dernières, qui est à la source de la création de l'éducation spécialisée et de toute l'industrie du handicap, a conditionné le rapport de l'école aux enfants différents. Elle continue de le faire aujourd'hui avec l'obligation de produire un certificat ou un diagnostic pour la mise en place d'un service et une pratique sociale qui tend à médicaliser n'importe quel comportement qui ne cadre pas dans la norme scolaire. Sans doute, le concept d'inclusion sous-entend-il une intention réelle de reconnaissance de la diversité, cependant, il désigne implicitement que le système scolaire traditionnel est la référence ou la normalité et le droit à l'éducation se traduit par un droit d'entrée dans l'institution traditionnelle, un mouvement unidirectionnel et non le droit à être éduqué dans un

environnement qui accepte et valorise les différences de chacun. L'inclusion fait partie du paradigme de la normalité, un paradigme binaire hérité d'un historique de discriminations à l'égard d'une différence comme une insuffisance personnelle, comme une maladie ou une incapacité d'apprendre ou à être éduqué. La normalité relève bien d'un jugement et il convient donc de se demander qui juge et quelles sont ou quelles étaient les conditions dans lesquelles ce jugement a été émis, un travail épistémologique entrepris depuis longtemps, mais qui tarde à être assimilé. Paradoxalement, ce qui est à l'opposé du spectre, l'anomalie, la déficience, le trouble et le handicap semblent être plus facilement déterminables.

Deuxièmement, si la représentation que se fait l'énonciateur des enfants en général, dans les prémisses de valeurs appartient au paradigme de la diversité (*il existe une diversité d'enfants*, etc.), la perspective change dès que les premières actions sont mentionnées : les enfants différents ne sont plus n'importe quel enfant, mais ceux qui sont en situation de handicap ou ceux dont les difficultés sont durables, montrant un retour au paradigme binaire de la normalité. On peut se demander quel est le sens de considérer l'enfant atypique comme un problème. Peut-on vraiment dire d'un enfant trisomique dans une classe ordinaire qu'il ou elle est en difficulté ? Peut-on dire d'un enfant autiste qu'il ou elle a des problèmes de sociabilité ? Peut-on dire d'un enfant qui préfère bouger qu'il a un déficit attentionnel avec une hyperactivité ? C'est pourtant le message transmis par ces plans personnalisés. Ces enfants ont-ils vraiment des besoins éducatifs particuliers, ou serait-ce que l'école s'est construite sans eux et qu'il est plus facile maintenant de cibler leur différence que de remettre en question le cadre scolaire ? Il n'y a pas de symétrie dans le choix entre s'attaquer à l'organisation du temps scolaire et proposer un PAP aux enfants hyperactifs, ou entre celui de questionner la fragmentation de l'apprentissage scolaire et proposer un PAI aux enfants intellectuellement précoces. Cela ne garantit pas pour autant que ces mesures soient celles qui modifient le regard de la société sur la différence, la diversité ou le handicap, au contraire, puisqu'elles confirment que seulement ces enfants-là sont différents et indirectement que les autres sont normaux. Finalement, la présence *d'un enfant en situation de handicap dans une école* ou la scolarisation *dès le plus jeune âge d'enfants différents* ne font que contribuer à dévaloriser leur différence. Ces plans personnalisés produisent un effet marqueur qui finit par enseigner aux élèves à ne plus se considérer *comme des pairs*. Une illustration analogique de cette idée est celle des panneaux publicitaires de certaines écoles dites inclusives sur lequel on retrouve des enfants en situation de handicap ou d'autres cultures, accompagnée du sous-titre : *Ici, on inclut !* Une manière de montrer spécifiquement qui est différent.

Enfin, la relation que le ministère établit avec les enfants différents est donc une répercussion de ses représentations : c'est parce que le ministère se définit comme détenteur et garant du bien-être des enfants à travers son projet éducatif et qu'il est assumé que ce sont les enfants qui ont des problèmes pour s'y adapter que la stratégie du ministère est constituée de plans personnalisés. La préconisation du repérage et du dépistage des difficultés montre bien que c'est l'enfant qui endosse le problème de son rendement scolaire. Cette logique de sauvetage s'oppose au paradigme de la diversité et n'est pas sans conséquence sur le regard porté à la diversité puisque celle-ci est naturalisée dans son état de vulnérabilité. L'évaluation des besoins éducatifs et la création des outils sont réalisées par ceux qui détiennent le contrôle, permettant ainsi de définir selon leurs représentations la relation entre l'enfant et l'apprentissage et surtout d'imposer et de naturaliser leur vision de la différence comme une déficience. Pour aider à mettre en place ces plans dans les écoles, le ministère prévoit une professionnalisation de l'accompagnement par la création de nouveaux métiers, de nouveaux diplômes et par le recrutement important d'accompagnateurs dans le cadre des plans personnalisés. La prise en charge des enfants différents devient alors pour l'État une opportunité : celle d'ouvrir un nouveau domaine de travail et donc, d'études, doté d'un avenir très prometteur et source de futurs emplois stables. Reconnaître la différence en assurant sa production, par l'exigence de diagnostics pour la mise en place des dispositifs, et son maintien, par la stratégie inclusive, permet de l'administrer à l'intérieur de l'ordre national<sup>3</sup>, un procédé avisé pour la rendre *fonctionnelle à cet ordre*<sup>4</sup> (Walsh, 2008 : 141). C'est une façon de résoudre un conflit tout en conservant la stabilité du système actuel, mais ce n'est pas une stratégie qui respecte la diversité.

## 6. Réflexions finales

En conclusion, il apparaît clairement l'existence d'une contradiction entre les valeurs affichées par le discours inclusif et la stratégie proposée pour y parvenir. A l'instar de Lissi et Salinas (2012), nous nous posons la question suivante : à quoi cela sert-il de configurer une école qui appartienne à tous les enfants, dans le sens d'y incorporer des stratégies méthodologiques et pédagogiques diversifiées, de compter sur des spécialistes, des professionnels de santé, des accompagnateurs et de faire des aménagements, si à l'intérieur, ces élèves sont des enfants différents, des enfants en difficulté, des enfants aux besoins particuliers ? Le fait d'ouvrir les portes de l'école traditionnelle ne garantit pas qu'elle soit l'école de tous les enfants. Il n'y a pas d'enfant-type dans l'école de la République, mais il y a bien une éducation-type qui n'est pas faite pour des enfants qui n'agissent pas, ne

pensent pas et ne fonctionnent pas comme la majorité. Peut-on modifier le regard de la société sur le handicap si l'école voit ces enfants comme un problème ? On peut se demander par ailleurs, si ces valeurs sont compatibles avec celles qui sont poursuivies historiquement par l'école. Le champ d'investigation sur la construction de la normalité et la différence au sein de l'école traditionnelle (Matus, 2015) peine à s'installer au milieu d'une prolifération de recherche sur les dispositifs inclusifs. Pourtant, une fenêtre sur l'interculturalité s'est ouverte récemment en réponse aux exigences de la part des peuples autochtones d'une éducation en adéquation avec leur culture et en conséquence, des mouvements migratoires de ces dix dernières années. La recherche consacrée à l'interculturalité a permis de reconceptualiser et dénaturer des termes trop peu souvent remis en question comme la différence, l'identité, le handicap, l'intelligence, etc, permettant de mieux comprendre les capacités humaines. Elle a fait émerger les premières études ethnographiques de cultures où le concept d'handicap n'existe pas. Elle interroge la pertinence de l'ingérence des organismes internationaux, régisseurs du système économique mondial, dans la conception des politiques éducatives. Le champ d'investigation sur l'éducation interculturelle quant à lui, pose un regard critique sur la pertinence des tests et diagnostics des difficultés d'apprentissage et voit des différences de propriétés culturelles, là où la culture occidentale tend à ne voir que des différences de propriétés intellectuelles ou des problèmes d'apprentissage. L'acceptation des différences, sans être vulnérabiliser au sein de l'éducation traditionnelle, est une lutte commune entre l'éducation interculturelle et celle des enfants dont on dit qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers. Il semble que la seule manière de parvenir à une école de la République qui appartienne vraiment à tous les enfants, sans freins ni limites, commence par une re-signification de la différence et de la diversité depuis une perspective critique. Il sera donc difficile de modifier le regard de la société sur le handicap sans passer par un questionnement du rôle, de l'organisation et de la fonction de l'école en son sein.

## Bibliographie

Echeita, G., Ainscow, M. 2011. «La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente». In *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 12, p.7-24.

Fairclough, I., Fairclough, N. 2012a. *Political discourse analysis: Method for advanced students*. London : Routledge.

Fairclough, I., Fairclough, N. 2012. « Analyse et évaluation de l'argumentation dans l'analyse critique du discours (CDA) : délibération et dialectique des Lumières ». *Argumentation et Analyse du Discours*, 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/aad/1369> ; DOI : 10.4000/aad.1369 [consulté le 26 mars 2018].

Infante, M., Matus, C., Vizcarra, R. 2011. «Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas». In *Universum*, 26, n° 2, p.143-163.

- Lissi, M. R., Salinas, M. 2012. Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. In: *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones UC.
- Losen, D. J., Orfield, G. 2002. « Introduction, Racial inequality in Special Education ». In: *Racial inequity in special education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Matus, C., Rojas, C. 2015. «Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar». *Revista Docencia*, n° 56, p.47-56.
- Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. 2003. *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Bruxelles : Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes à besoins éducatifs particuliers. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_fr.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_fr.pdf) [consulté le 29 mars 2018].
- Ministère de l'éducation nationale, 2018. Code de l'éducation. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> [consulté le 29 mars 2018].
- Ministère de l'éducation nationale, 2018. Dossier sur l'éducation inclusive. <http://www.men.fr> [consulté le 29 mars 2018].
- Parrilla, A. 2002. «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva». *Revista de educación*, n° 327, p.11-29.
- Searle, J.R. 2010. *Making the social world, the structure of human civilization*. Oxford : Oxford University Press.
- Vallaud-Belkacem, N. 2014. « Pour une école inclusive ». <http://www.education.gouv.fr/cid84492/intervention-de-najat-vallaud-belkacem-a-l-occasion-du-forum-jeunesse-de-la-conference-nationale-du-handicap.html> [consulté le 29/3/18].
- Van Dijk, T. 2001. «La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad». In: *Método del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. 2000. « Recontextualisation and the transformation of meaning: a critical discourse analysis of decision making in EU-meetings about employment policies ». In *Discourse and Social Life*. Harlow : Pearson Education.
- Walsh, C. 2008. «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado». In *Tabula Rasa*, n° 9, p.131-152.

## Notes

1. Traduit de l'anglais par l'auteur. Texte original : *Even when a claim of action seems reasonably supported, some additional premise (expressing some new information, (...) a competing goal (...), some undesirable consequence of action (...), may lead us to revise the argument or to reject the original claim.*
2. Traduit de l'anglais par l'auteur. Texte original : *institutional facts.*
3. Traduit de l'anglais par l'auteur. Texte original : *Means-goal (M-G): If I do A, I will (presumably) achieve G.*
4. Traduit de l'espagnol par l'auteur. Cette expression est tirée d'un article de Catherine Walsh qui explique comment les perspectives multiculturalistes des politiques actuelles produisent et administrent les différences culturelles. Un parallèle est fait ici avec les différences de capacités. Texte original: *Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden.*





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

# L'enseignant marocain et la question de l'interculturel : analyse des représentations

**Mounir El Abdellaouy**

Université Mohammed Premier, Faculté des Lettres, Oujda, Maroc

mounir.elab@gmail.com

Reçu le 13-03-2018 / Évalué le 10-04-2018 / Accepté le 17-04-2018

## Résumé

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, en l'occurrence le Français Langue Étrangère (FLE), les recherches didactiques récentes, parlant déjà depuis des décennies de langue-culture, appellent à une nécessaire révision des méthodes et des finalités de cet apprentissage. De fait, la réduction des aboutissements de cet apprentissage à des objectifs linguistiques uniquement risque de mettre en péril la dimension humaniste des apprentissages en général. Les rapports étroits résidant entre la langue et la culture exigent, quant au volet pratique, le développement d'une compétence interculturelle à côté de la compétence linguistique recherchée. En effet, notre recherche s'inscrit dans cette perspective et tente d'explorer les représentations des enseignants du FLE vis-à-vis de la composante interculturelle.

**Mots-clés** : conceptions professionnelles, attitudes, prise de conscience, interculturel, représentations

## El profesor marroquí y la problemática de la interculturalidad: análisis de representaciones

### Resumen

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en este caso el Francés Lengua Extranjera (FLE), la investigación didáctica reciente, que ya habló durante décadas de la cultura del lenguaje, exige una revisión necesaria de los métodos y propósitos de este aprendizaje. De hecho, reducir el resultado de este aprendizaje sólo a objetivos lingüísticos puede poner en peligro la dimensión humanista del aprendizaje en general. La estrecha relación entre lenguaje y cultura requiere, en lo que se refiere a los aspectos prácticos, el desarrollo de la competencia intercultural junto con la competencia lingüística buscada. De hecho, nuestra investigación es parte de esta perspectiva e intenta explorar las representaciones de los profesores de FLE frente al componente intercultural.

**Palabras claves**: conceptos profesionales, actitudes, toma de conciencia, intercultural, representaciones

## The Moroccan teacher and the question of interculturality: analysis of representations

### Abstract

In the context of language teaching-learning, in this case French as a foreign language (FLE), recent didactic research, already speaking for decades of language-culture, calls for a necessary revision of the methods and purposes of this learning. In fact, reducing the outcome of this learning to linguistic objectives alone risks jeopardizing the humanistic dimension of learning in general. The close relationship between language and culture requires, as far as practical aspects are concerned, the development of intercultural competence alongside the linguistic competence sought. Indeed, our research is part of this perspective and attempts to explore the representations of FLE teachers vis-à-vis the intercultural component.

**Keywords** : professional conceptions, attitudes, awareness, intercultural, representations

### 1. Précisions introductives

Le paysage social général du Maroc est caractérisé par une diversité culturelle, linguistique et religieuse qui constitue un de ses axiomes de base. Il était depuis des siècles le carrefour de divers peuples et cultures dont les intersections et les successions ont donné le Maroc et le Marocain d'aujourd'hui. En fait, cette diversité ne devrait pas prendre la figure d'un simple constat théorique. Elle n'est pas également, restée sans répercussions sur le système éducatif du pays. L'école, dont la mission consiste à développer chez l'individu toute la perfection dont il est capable, est dès lors appelée à prendre conscience de cette diversité.

Dans ce sens, si l'enseignement-apprentissage des langues est un processus qui devrait prendre en compte également, en plus des compétences disciplinaires, le développement des compétences humaines, il serait inconcevable alors, de restreindre les objectifs du cours de français langue étrangère à des savoirs linguistiques ou communicatifs uniquement. En effet, puisqu'actuellement, *on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture [et que] l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue* (Claes, 2003 : 64), l'interculturel, étant actuellement une nécessité imposée par la conjoncture mondiale, devient une compétence qui devrait être développée parallèlement à la compétence linguistique ou communicative dans un cours de FLE.

Toutefois, la promotion de la composante interculturelle en classe du FLE s'articule en grande partie sur l'agir enseignant. Elle requiert sa mise en œuvre à partir des interventions pédagogiques et des planifications didactiques efficaces

de la part des enseignants sur qui ce rôle éducatif élargi repose le plus. Se situant dans cette perspective, notre recherche vise à mettre en lumière et à analyser les représentations que les enseignants de FLE en contexte marocain ont, vis-à-vis de la composante interculturelle. Elle cherche, également, à mettre l'accent sur les pratiques pédagogiques mises en place en vue du développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants.

## 2. Interculturel et politique linguistico-éducative au Maroc

Historiquement, la diversité linguistique est un caractère élémentaire et même fondateur de l'actuel Maroc. C'est une terre découverte, habitée et traversée par diverses civilisations qui y ont, sans exception, laissé leurs traces langagières. Cependant, cette diversité n'a pas été suffisamment prise en considération dans l'histoire constitutionnelle marocaine de presque un demi-siècle (1962-2011). Ainsi, les constitutions de 1962, 1970, 1972, 1980, 1992, 1996 ne reconnaissent le statut de langue officielle du pays qu'à l'arabe, seul et sans aucune allusion aux autres langues. En effet, la constitution marocaine de 1996 proclame dans son préambule que : *Le royaume du Maroc, État musulman souverain, dont la langue officielle est l'arabe, constitue une partie du Grand Maghreb Arabe.* (Préambule de la Constitution de 1996).

Cette prédominance exclusive de la langue arabe ne concerne pas uniquement le Maroc, mais tout le Maghreb, ainsi que les autres pays arabes nouvellement indépendants. Cette supériorité accordée officiellement à la langue arabe avait des raisons avant tout politiques et idéologiques, relatives à l'indépendance et au colonisateur. La politique d'arabisation est le résultat de ces aménagements de l'après-indépendance qui a donné le monopole linguistique à l'arabe.

Ce monopole va connaître officiellement sa fin avec l'apparition, en juillet 2011, de la Nouvelle Constitution. Cette dernière a apporté un changement marquant au paysage linguistique marocain en octroyant à la langue amazighe le sceau de l'officialité, tout comme l'arabe. Cette reconnaissance institutionnelle d'à la fois deux langues officielles au pays est la première de son genre, dans l'histoire du Maroc : *L'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception.* (Article 5)<sup>1</sup>

Outre les deux langues officielles, l'État s'engage également dans la préservation et la promotion de toutes les composantes du patrimoine linguistique et culturel marocain d'une part, et dans l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères

les plus fonctionnelles dans le monde d'autre part, étant donné que ces dernières sont des moyens indispensables pour l'interaction avec la société internationale. Ainsi, le législateur, toujours dans l'article 5, affirme que :

*L'État œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir et d'ouverture sur différentes cultures et sur les civilisations contemporaines.* (Article 5)

Ce choix conscient d'une voie double nationale/internationale montre que l'État marocain est suffisamment convaincu de la nécessité de se diriger tout droit, quant à ses politiques linguistiques, vers le plurilinguisme<sup>2</sup>. Mais ce choix est conditionné, tout d'abord, par un intérêt exceptionnel à *la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale* qui est en fait, et avant tout, une priorité. Ainsi, pour ce faire, *il est créé un conseil national des langues et de la culture marocaine, chargé notamment de la protection et du développement des langues arabe et amazighe et des diverses expressions culturelles marocaines, qui constituent un patrimoine authentique et une source d'inspiration contemporaine.* (Article 5, op. cit).

En législation éducative, l'importance accordée à la dimension linguistique et culturelle est manifeste. En effet, la philosophie éducative de l'État, déclarée dans les textes officiels, tend vers la formation d'un citoyen modéré et constructeur, utile et actif dans sa société, compréhensif et ouvert aux autres sociétés. C'est ainsi que le profil de sortie de tout élève s'est conçu : *Le Royaume du Maroc entend préserver, dans sa plénitude et sa diversité, son identité nationale une et indivisible...La prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde* (La Constitution marocaine de 2011, Préambule).

Cette vision s'est ancrée dans les textes législatifs marocains, compte tenu de la diversité et du pluralisme dont le pays est depuis longtemps, marqué. Ainsi, la prise de conscience de la diversité nationale dont les composantes sont à la fois *arabo-islamique, amazighe, saharo-hassani, africain, andalou, hébraïque et méditerranéen* (La charte nationale, 1999 : 15), a favorisé l'appel pour une politique éducative plus ou moins consciente des enjeux internationaux contemporains : *L'éducation*

*s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'État de Droit.* (Ibid.)

En partant donc, de ces textes, nous constatons que les législations officielles en éducation insistent sur la nécessité de l'ouverture qui n'est qu'une facette parmi d'autres de la composante interculturelle.

En didactique des langues, la culture marque une présence permanente et nul ne peut concevoir, dans la communication, un détachement entre langue et culture. Toute langue véhicule et transmet des indices et des signes culturels du groupe qui l'utilise comme le rappelle Porcher : *Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* (Porcher, 1995 : 56). Il en est de même pour toutes les langues, le français langue étrangère en l'occurrence. Étant donc situé dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (FLE), une réflexion interculturelle s'impose. *L'enseignement-apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté), se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle.* (Blanchet, 2004 :15).

### **3. Représentations, altérité et didactique des langues-cultures**

La notion de représentation est devenue très circulante dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Il faut avouer que ce qui a été pendant longtemps, considéré en termes uniquement psychologiques, se trouve actuellement, par un vent de transdisciplinarité, en didactique. Étant donné qu'en didactique des langues-cultures autres, *il n'y a pas de subjectivité sans intersubjectivité, pas de moi sans autrui* (Porcher, 1997 : 21), les représentations se voient entrer en jeu et leur étude s'impose. Puisqu'elles *traduisent l'état de la collectivité qui les a produites* (Moscovici, 1961 : 302), elles façonnent le rapport que l'apprenant entretient avec la culture étrangère et avec l'altérité et constituent, selon les dires d'Abdallah-Preteuille, *les véritables objets d'échanges.* (Abdallah-Preteuille, 1986 : 77). *Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, les pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes.* (Bonardi, Roussiau, 1999 : 25).

L'influence des représentations sociales dépasse les bornes du groupe. Elles déterminent la vision du monde d'un groupe, les rapports qu'il doit entretenir avec les autres cultures, le monde extérieur et l'altérité, en général. Leur force consiste

dans le fait qu'elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. (Abric, Ibid. : 29). Les représentations ne sont pas sans lien avec la culture et l'identité, Abdallah-Pretceille affirme que *la dynamique de la représentation répond, en quelque sorte, à la dispersion conceptuelle et à l'élasticité sémantique des termes de culture et d'identité culturelle.* (Abdallah-Pretceille, 1996 : 30). De ce fait, nous pouvons considérer que l'étude des représentations est une nécessité didactique devant être reliée à celle de l'identité, de la culture et de l'altérité, puisque le lien entre ces notions est incontestable. *Les représentations ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre et le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. Elles ne portent pas seulement sur les langues et les pratiques linguistiques, mais bien également sur les relations entre soi et l'étranger, entre son groupe et les autres groupes, y compris ceux dont on se rapproche et ceux que l'on met à distance.* (Xie, 2008 : 47).

La prise en considération de la notion de représentation en didactique des langues-cultures tient du fait que celle-ci peut se présenter dans la construction des connaissances sur les autres cultures. Elle se situe donc au cœur de la démarche interculturelle et appelle, quant à son étude et son analyse, à la mise en place de mécanismes de compréhension, de déconstruction et de reconstruction appropriés. Préjugés, stéréotypes, idées reçues, clichés sont tous des formes de représentations. Elles occupent l'espace de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères, parce que tout simplement, il s'y agit de l'autre, de l'étranger.

En effet, parce qu'en réalité cet autre *n'est donc jamais disponible à travers sa réalité objective, (...). Il est une image ou, au mieux, une représentation.* (Zarate, 1986 : 24), il paraît nécessaire, pour éviter des dysfonctionnements, des malentendus et des malaises culturels, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, de consacrer un intérêt aux représentations en didactique des langues pour gérer au mieux le rapport à l'altérité et à la culture de l'autre, pour envisager une rencontre interculturelle. Évaluer et réfléchir à ses propres représentations sociales est de fait particulièrement révélateur ; cela peut être vu comme une nécessité de s'embarquer dans un voyage intérieur, face à soi-même, en faisant preuve d'esprit critique, telle une visite guidée de la vie en vue perspective de l'autre permet de le découvrir et de poser les bases de la rencontre interculturelle. (Glaser, Guilherme, Garcia et Mughan, 2007 : 32).

C'est dans cette perspective que nous avons opté pour l'étude des représentations que les enseignants du FLE, en contexte marocain, ont vis-à-vis de la composante interculturelle. Elles sont à l'origine de la plupart des faits et actions des membres du groupe et exercent une emprise prescriptive sur leurs comportements. Elles constituent une sorte de base à partir de laquelle l'individu agit.

#### 4. Méthodologie, public cible et corpus

##### 4.1. La démarche qualitative

Pour des raisons résumées généralement dans le vœu d'objectivité et de neutralité, le type d'approche que nous avons utilisé dans notre travail de recherche est de nature qualitative. Le choix de la démarche qualitative est fixé parce qu'elle est, à notre sens, la plus appropriée pour l'étude des représentations.

La méthode qualitative en recherche est, d'après Taylor (1986), une démarche empirico-inductive de nature intensive : elle analyse des échantillons restreints, des données descriptives difficilement quantifiables, mais cette analyse est en profondeur. Elle l'est dans la mesure où les chercheurs procèdent eux-mêmes à l'analyse et au développement des concepts, à partir des données elles-mêmes, sans avoir nécessairement recours à une évaluation exhaustive des hypothèses ou à un attachement à des théories préconçues. Les méthodes empirico-inductives se présentent sous la forme d'un paradigme compréhensif, qualitatif et interprétatif (Blanchet, 2012) car *si une partie des données peut être quantifiable, comme celles provenant des recensements ou des informations identificatoires par rapport aux personnes ou aux objets étudiés, la partie la plus importante de l'analyse est une interprétation.* (Strauss et Corbin, 2004 : 28).

Il s'agit d'une démarche flexible et humaniste qui prend en considération, lors de l'interprétation, non seulement le sujet (les individus ou le groupe étudié), mais aussi son contexte (le milieu, le terrain où le phénomène étudié se produit). De plus, c'est une méthode où le terrain détient toujours le primat sur les constructions intellectuelles.

*Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui soulèvent des questionnements sociaux et scientifiques, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'émergence du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font.* (Blanchet et Bulot, 2012 : 16).

Loin donc de réduire le sujet et le terrain à des variables quantifiables ou quantitatives, la méthode qualitative vise l'appréhension objective du processus interprétatif par le moyen d'une recherche qui, sans être standardisée, est systématique et rigoureuse.

#### 4.2. L'entretien semi-directif

Dans le domaine de la recherche qualitative, l'entretien est reconnu comme l'un des principaux instruments de cueillette des données. C'est un outil particulièrement pertinent quand il s'agit de la collecte de données concernant les croyances, les représentations et les impressions profondes des sujets (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). *Il s'agit d'un moyen qui rend possible et envisageable l'obtention des informations qui ne se trouvent pas ailleurs, auprès des acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche.* (Mace et Petry, 2000 : 91).

En 1999, Brès fait la distinction entre la conversation et l'entretien en attribuant à ce dernier cinq caractéristiques principales : 1) sa plus grande formalité ; 2) son caractère finalisé ; 3) l'organisation des participants en deux parties : interviewer(s)/interviewé(s) ; 4) l'asymétrie des rôles : l'interviewer sollicite l'interaction/ l'interviewé a une mission dialogale réactive ; 5) la présence d'un tiers absent : le magnétoscope ou la caméra. Les entretiens sont, selon Brès toujours, de trois types : directifs, non-directifs et semi-directifs. Parmi les différentes méthodes d'enquêtes empirico-inductives disponibles, l'entretien semi-directif *permet de rendre compte des systèmes de représentations et des pratiques sociales des individus* (Desanti et Cardon, 2012 : 57), ce qui va conformément dans le sens de l'objectif de notre travail.<sup>3</sup> Au-delà donc du questionnaire qui est l'instrument majeur des recherches quantitatives, l'entretien semi-directif, appelé également interactif (Brès, 1999), se différencie de l'entretien directif par sa souplesse et par l'atmosphère d'interaction qui se crée entre l'interviewer et l'interviewé, atmosphère qui favorise en quelque sorte l'extraction d'informations authentiques.

#### 4.3. Échantillonnage et guide d'entretien

Le corpus que nous avons soumis à l'analyse porte sur un échantillon de 10 enseignants et enseignantes du français langue étrangère/autre, issus des différentes régions du Maroc, mais tous en exercice au cycle secondaire qualifiant, dans la direction provinciale d'Essaouira<sup>4</sup>. Selon une logique de diversification maximale au niveau du sexe et de l'expérience professionnelle, nous avons fait appel aux enseignant(e)s travaillant dans huit institutions scolaires de l'enseignement secondaire (lycées), au sein de la même direction provinciale.

Étant donné qu'il n'existe pas d'échantillonnage meilleur en soi et que c'est l'orientation du problème qui mène vers un type d'échantillonnage déterminé (Angers, 1996 : 236), nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste, non pas parce que les résultats obtenus ne sont pas généralisables à toute une population,



mais plutôt parce que ce type d'échantillonnage s'avère le plus adéquat, quand il s'agit d'observer des perceptions, des attitudes ou des comportements, malgré le caractère indéterminé de son degré de représentativité. (Angers, 1996 : 236).

Étant un document contenant une liste écrite de questions à découvrir lors de l'entretien (Gauty-Sinechal et Vandercammen, 1998 : 35), le guide d'entretien sert de support, afin de nous rappeler les différents thèmes qui doivent être y abordés. Il contient les questions de l'entretien organisées dans un ordre et selon des volets (Voir en annexe), mais l'ordre et la formulation de ces questions peuvent varier d'un interviewé à l'autre, selon la nécessité ou le flux de l'entretien. Ce guide est un outil qui assure à l'interviewer une grande marge de liberté dans l'abord et la discussion des thèmes, au cours de l'entretien. Cette liberté influe considérablement sur l'atmosphère du déroulement de l'entretien et sur les réponses obtenues auprès des informateurs. Le guide d'entretien contenait au début plus de vingt questions avant de s'être limité au nombre de quatorze seulement après sa révision et sa pré-expérimentation<sup>5</sup>.

Nous avons veillé à ce que les questions contenues dans le guide de l'entretien soient le plus en rapport direct avec notre objectif de travail. Il s'agit de sonder les conceptions des enseignants par rapport à leur compétentialisation culturelle, à leurs démarches didactiques en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la culture et à la place qu'ils accordent habituellement à la composante interculturelle dans leur cours de FLE. Pour ce faire, nous avons mis en place un guide d'entretien dont la structure est constituée de quatre volets : 1) Formation universitaire et professionnelle ; 2) Conceptions professionnelles ; 3) La culture dans l'enseignement du FLE, et finalement, 4) Compétence interculturelle et enseignement du FLE.

## 5. Analyse des résultats

L'analyse des données recueillies à partir des entretiens avec les enseignants de FLE est un exercice qui ne manque pas de difficultés. Lors de cette analyse, le chercheur est tenu de découvrir à la fois, des liens profonds et des logiques sous-jacentes à la praxis personnelle et collective de la population étudiée, en vue d'en tirer une interprétation cohérente. L'objectif de toute analyse qualitative est de comprendre, puis donner du sens à des phénomènes sociaux complexes à partir de données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits. (Blanchet et Gotman, 1992 : 91).

En ce qui concerne notre travail, nous avons choisi principalement l'analyse du contenu<sup>6</sup>, définie comme étant *un ensemble de techniques d'analyse des communications* (Bardin, 2007 : 35), se focalisant essentiellement sur la parole, *c'est-à-dire*

*l'aspect individuel et actuel (en acte) du langage [ou encore] la pratique réalisée, par des émetteurs identifiables, de la langue (Ibid : 48). Ce type d'analyse a pour objectif la quête de ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se pense (...) quête, à travers les messages, de réalités autres. (Ibid).*

Lors de la présentation de nos données par rapport aux perceptions, aux attitudes et aux pratiques des enseignants à l'égard de la présence et du développement de la composante interculturelle en classe de FLE, les réponses recueillies pour chacune des questions posées aux enseignants interviewés ont été examinées une à une et en détail. En effet, dans un souci d'homogénéité et de cohérence analytique, nous regroupons, lors de l'analyse, les réponses par thème, selon trois volets qui se complètent : la prise de conscience, les attitudes et les pratiques pédagogiques.

### 5.1. La prise de conscience

Dans cette rubrique, nous allons focaliser l'attention sur les questions ayant rapport au degré de prise de conscience des enseignants vis-à-vis de la dimension interculturelle, c'est-à-dire, les questions ayant rapport au savoir proprement dit. En effet, quatre questions ont été consacrées à ce volet dans le guide de l'entretien<sup>7</sup>.

Nous pouvons conclure que l'interculturel est plus ou moins ancré dans la conscience des enseignants interviewés et ce, malgré l'absence d'une formation dans ce sens. La présence de cette notion dans le discours des enseignants témoigne de sa large circulation dans les milieux éducatifs et professionnels. Dans ces mêmes discours, cette notion n'est pas à prendre comme une entité à part entière, mais au contraire, en rapport avec d'autres notions à savoir la culture, la langue, le FLE.

Conformément aux récentes conclusions didactiques, nous constatons, à partir de l'analyse des réponses des enseignants, que ceux-ci sont conscients de l'indissociabilité de la composante linguistique et de celle culturelle, compte tenu des intersections aussi bien nombreuses que complexes dont elles sont, l'une à l'autre, liées. Nous nous retrouvons donc avec des opinions qui, à la fois, prennent en considération et renforcent l'idée de l'inséparabilité de la langue et de la culture, constat apparu suite à des études anthropologiques<sup>8</sup> et investi par la suite, dans le champ de la didactique des langues-cultures.

D'autre part, presque la totalité des enseignants croient que l'apprentissage des langues étrangères est une voie vers l'acquisition des valeurs universelles constituant ce que Ricœur et Hegel, parmi d'autres, appellent *l'universel-singulier*. Un parfum d'ouverture transcende leur discours insistant sur *l'exigence d'une éthique de l'altérité, d'une reconnaissance mutuelle*. (Abdallah-Pretceille, 1998 : 127).

De façon générale, nous pouvons dire que les enseignants interviewés sont, pour la plupart, conscients des nouveaux enjeux culturels et interculturels de l'enseignement des langues et, en l'occurrence, le FLE, à l'exception de deux informateurs dont les réponses ont connu une certaine incohérence d'une question à l'autre. Les quatre questions programmées dans ce volet se rapportent à l'idée que les enseignants de FLE ont par rapport à la problématique de l'interculturel, c'est-à-dire à leur prise de conscience nourrie essentiellement du savoir qu'ils possèdent en la matière. Nous allons essayer de mesurer dans le volet suivant le degré de conformité et d'adéquation de ces assertions avec les attitudes des enseignants, c'est-à-dire, le rapport entre le savoir et le savoir-être des interviewés.

## 5.2. Les attitudes des enseignants

La problématique de l'interculturel n'est pas à sens unique. Elle provient elle-même de plusieurs intersections dont elle constitue l'aboutissement. Il était question dans ce deuxième volet de mettre l'accent sur ses attachements avec des notions telles que motivation, identité culturelle ou encore FLE.

Au terme de cette deuxième partie, nous tenons à conclure que les enseignants interviewés ont fourni dans la majorité des réponses négatives aux trois questions posées dans ce volet<sup>9</sup>. Une forte réticence est mise en avant par presque tous les enseignants quant à la question de la culture étrangère, attitude qui voit dans cette dernière une source de menace à l'identité culturelle des apprenants. Cette attitude, qui coïncide avec la composante *savoir-être*, provient d'une conception négative de la culture de l'autre. En effet, concevoir la culture de l'Autre sous le signe du danger, de la peur du choc et de la confrontation, c'est avorter toutes les chances de sa rencontre.

*On peut et on doit considérer que ni les connaissances livresques sur autrui ni les seules rencontres, par exemple, les échanges scolaires, ne suffisent à cet apprentissage de l'altérité. On ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre étrangeté et pluralité. (...) Le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. (Abdallah-Pretceille, 1997 : 127)*

D'autre part, la démotivation des élèves pour la découverte des cultures étrangères est un constat général pour tous les répondants. Cette démotivation fait un

avec l'attitude des enseignants, vis-à-vis de la culture que la langue étrangère véhicule, sans pour autant nier que cette attitude se trouve en parfaite incompatibilité avec leurs opinions exprimées dans le premier volet sur l'interculturel, la langue-culture et sur la culture étrangère en tant que source d'acquisition de valeurs universelles, opinions très positives et en faveur du maintien du contact, quoique symbolique, avec l'altérité.

Quant à la question de la compétence interculturelle, tous les enseignants conditionnent son acquisition, lorsqu'ils ne la nient pas, par un perfectionnement, d'abord, du niveau linguistique des apprenants. Cette attitude négative ne promeut également aucun espoir pour un enseignement de l'interculturel au sein de leurs classes. À partir de leurs opinions, nous avons déduit que leur attention est focalisée beaucoup plus sur la dimension linguistique de la langue.

Après avoir mis l'accent sur les différentes attitudes des enseignants à l'égard des différents lacets de la composante interculturelle, attitudes qu'on peut qualifier généralement de négatives, il nous reste à voir quelle place la composante interculturelle occupe-t-elle effectivement dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLE.

### 5.3. Les pratiques pédagogiques

Il est précisé dans la littérature et la didactique de l'interculturel, comme le retient pleinement le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, que :

*les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels, la capacité d'aller au-delà de relation superficielles stéréotypées.* (CECRL, 2001 : 15).

Ce qui vient d'être dit est valable pour l'enseignant comme pour l'apprenant. En effet, dans cette dernière partie, il sera question de mettre l'accent sur ce que les enseignants de FLE exercent effectivement au sein de leurs classes, les objectifs, les contenus privilégiés et les priorités fixées en cours. Pour ce faire, nous avons repéré trois thématiques récurrentes autour desquelles tournent les questions réservées à ce volet : les priorités des enseignants, les activités culturelles travaillées en classe et finalement la nature des objectifs fixés en cours de FLE<sup>10</sup>.

Au terme de cette troisième partie, nous avons constaté généralement, que la majorité des enseignants de FLE interviewés, tant au niveau des objectifs planifiés au préalable qu'au niveau des activités réalisées effectivement en classe, ne consacre aucune place à la composante culturelle ou interculturelle. Les pratiques pédagogiques s'étalent uniquement sur ce qui est linguistique. Le constat est fait par presque la totalité des interviewés qui ont déclaré que l'abord de traits culturels ou interculturels dans leur classe n'est que le résultat d'une spontanéité, ils ont une présence accidentelle et imposée.

Ce résultat constitue un aboutissement inattendu, suivant la logique de progression que nous avons suivie lors de l'analyse des données. Dans un premier temps, les enseignants se sont montrés parfaitement conscients de la nécessité de la composante culturelle à côté de la composante linguistique dans un cours de FLE, et que séparer l'une de l'autre, affirmaient-ils, serait un *délit didactique*. Ils ont également fait preuve d'une suffisante prise de conscience de la notion de l'interculturel et de sa relation sûre avec l'enseignement-apprentissage des langues, en l'occurrence le FLE, relation sur laquelle ils n'ont pas insisté suffisamment quand il s'est agi, par la suite, de lier l'interculturel aux conditions du milieu du travail, au niveau et à la motivation des élèves.

Il se trouve que, dans cette troisième étape, les enseignants n'ont fait aucune évocation à ce qui a constitué dans un premier temps leurs convictions professionnelles vis-à-vis de la composante interculturelle. En effet, les côtés élémentaire ou rudimentaire et communicatif prennent pour eux des positions prioritaires. Non seulement les traits culturels ne constituent pas une priorité dans leurs choix pédagogiques, mais ils n'y figurent pas, même dans une position secondaire. De ce fait, l'agir enseignant se trouve en parfaite inadéquation avec ses soubassements théoriques.

Finalement, nous pouvons dire que, malgré la prise de conscience dont ils ont témoigné de façon presque unanime, l'enseignement du FLE pour ces enseignants est encore considéré comme une tâche purement linguistique, avec une légère inclination vers la communication, sans aucune insertion du sens culturel ou interculturel. Plusieurs enseignants se sont prononcés en faveur de la prise en compte de la dimension interculturelle en cours de FLE, mais, en pleine pratique, aucun de ces enseignants ne se rappelle avoir consacré consciencieusement une marge de temps au traitement d'un sujet culturel. La pratique semble, à cet égard, largement écartée de ce que l'on en pense.

## 6. Conclusions et perspectives

### 6.1. Discussion

De façon générale, il semble que les enseignants interviewés partagent en totalité un même point de vue en ce qui concerne l'indissociabilité de la langue et de la culture. Leurs réponses constituent, dans ce sens, une unanimité majoritaire. Toutefois, dans la grande majorité, ils consacrent plus de temps à l'enseignement de la langue qu'à celui de la culture. Le temps consacré à l'abord de sujets culturels est carrément médiocre par rapport à celui consacré à l'enseignement de la langue. En effet, nos résultats sont en accord avec ceux de Secru et al. (2005) et Olivencia (2008)<sup>11</sup>, dans le sens où, dans une classe de FLE, la linguistique l'emporte sur le culturel. Cette tendance s'explique, selon les enseignants interviewés, par diverses raisons dont les plus récurrentes sont : la baisse du niveau des apprenants et les contraintes du programme chargé.

Nos résultats se trouvent encore une fois en accord avec ceux des recherches de Secru et al. (2001, 2005) et d'Olivencia (2008), réalisées dans la région montréalaise (Québec) stipulant que les activités relatives à la culture en classe de FLE restent centrées sur la transmission d'informations ou de remarques factuelles et spontanées et que ces activités dépendent en grande partie des choix des enseignants. Ce qui laisse supposer que la méthode traditionnelle d'enseignement de la langue se trouve encore mise en place.

Par ailleurs, il semble que les enseignants sont loin de programmer des activités susceptibles de développer la conscience et la pratique interculturelles chez les apprenants ou d'analyser des situations de rencontre identité-altérité afin d'envisager des stratégies d'appréhension de cette altérité. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les enseignants interviewés sont plutôt motivés par des activités répondant à des questions de type purement linguistique : fournir des exercices de grammaire, proposer des séances supplémentaires afin de renforcer le vocabulaire et de développer des habiletés orales et scripturales chez l'apprenant.

### 6.2. Plaidoyer pour une formation à l'interculturel des enseignants de FLE

Sans renier qu'il existe dans le contexte marocain, à partir des dires des enseignants interviewés, un grand fossé entre la théorie et la pratique et un déficit d'articulation en ce qui concerne la dimension interculturelle en classe de FLE, nous pensons que les choses seront de moindre ambiguïté si on commence par ce qui apparaît à nos yeux le plus élémentaire.

En réponse aux deux premières questions de notre recherche sur la formation professionnelle et universitaire, tous les enseignants ont répondu n'avoir suivi aucune formation spécifique à l'interculturel et que, dans les diverses phases de leur formation, aucun module n'y a été consacré. De plus, les résultats obtenus suggèrent qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés et formés en matière d'interculturel. S'ajoute à cela, qu'ils n'ont bénéficié d'aucune formation continue dans ce sens et que, par conséquent, les aptitudes et connaissances acquises dans ce domaine sont le fruit d'une autoformation et d'un apprentissage sur le tas.

Face à ce constat, les résultats concernant l'absence d'activités relatives à la culture en classe de FLE et l'absence également, dans la planification des enseignants, d'objectifs d'apprentissage reliés à la dimension culturelle ou interculturelle, deviennent de moins en moins surprenants et même, dans un certain sens, ordinaires. En effet, tous les enseignants ont avoué que la formation dont ils ont bénéficié avant d'être affectés dans les établissements publics de l'éducation nationale était confinée dans tout ce qui est linguistique et pédagogique élémentaires. Or, il est inconcevable, pour ne pas dire impossible, d'attendre de l'enseignant des réalisations auxquelles il n'a nulle part été formé.

Pour ces raisons, nous pensons qu'il est temps que la dimension interculturelle soit prise en compte comme paradigme emblématique dans la formation des enseignants. Cela tient du rôle essentiel que ceux-ci jouent dans le renforcement du dialogue interculturel en classe et dans la préparation des générations futures à ce dialogue. Les centres de formation des enseignants, pensons-nous, devraient donc concevoir les conditions d'une formation prenant en compte la dimension interculturelle et les paramètres de l'éducation au dialogue et à la diversité. Ainsi, nous rejoignons notre voix à celles déjà en action pour dire que :

*Les programmes de formation des enseignants devraient prévoir des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations engendrées par la diversité, la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme ainsi que la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière pacifique. Ils devraient en outre favoriser une approche globale de la démocratie et des droits de l'homme. (...) Ils devraient renforcer l'éducation interculturelle et la gestion de la diversité dans le cadre de la formation en cours d'emploi. (Conseil de l'Europe, 2008 : 34).*

Dans le contexte marocain, contexte marqué depuis son aube, par une authentique richesse et une diversité culturelle de plus en plus marquante, la mise en place d'une éducation interculturelle va, tôt ou tard, s'imposer comme obligation. Et ce, pour la simple raison qu'il restera, comme il l'a toujours été, un carrefour de cultures.

**Annexes**

Guide d'entretien

**A- Formation universitaire et professionnelle**

1. Est-ce que vous avez eu, dans votre formation universitaire, un module d'initiation à l'interculturel ?
2. Dans votre formation en tant qu'enseignant du FLE, avez-vous bénéficié d'une formation à l'éducation interculturelle ?

**B- Conceptions professionnelles**

3. Ciblez-vous toujours dans vos cours l'atteinte des objectifs linguistiques et communicatifs ?
4. Fixez-vous d'autres objectifs en plus des deux mentionnés ci-dessus ?
5. Pensez-vous que l'enseignement d'une langue doit être accompagné d'un enseignement de la culture ?
6. D'après vous, l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il aider l'apprenant à acquérir des valeurs universelles ?
7. Croyez-vous que la culture véhiculée par une langue constitue un danger sur l'identité culturelle des apprenants ?
8. En plein cours, quels sont vos priorités en tant qu'enseignant du FLE ?

**C- La culture dans l'enseignement du FLE**

9. Quels types d'activités concernant la culture traitez-vous dans vos cours ?
10. Quels aspects culturels traitez-vous de préférence dans vos cours ?
11. Pensez-vous que les élèves sont motivés à l'enseignement de la culture ?

**D- Compétence interculturelle et FLE**

12. Que signifie pour vous le mot « interculturel » ?
13. En tant que professeur, pensez-vous qu'il y a rapport entre l'interculturel et l'enseignement- apprentissage du FLE ?
14. Êtes-vous convaincu que la compétence interculturelle est susceptible d'être acquise en milieu scolaire et, particulièrement, en cours de FLE

**Tableau des données sociologiques des dix enseignants**

Enseignant	Sexe	Age	Diplômes	Lieu de naissance	Expérience sans l'enseig.	Institution d'enseig.	Langues parlées	Langue maternelle
Interv.1	Masc.	31	Licence en Litt. Franç.	Maroc	7 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais Espagn.	Darija
Interv.2	Masc.	27	Licence en Litt. Franç.	Maroc	3 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Anglais Franç.	Darija
Interv.3	Masc.	32	Licence en Ling. Franç.	Maroc	2 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais	Darija
Interv.4	Fém.	29	Licence en Litt. Franç.	Maroc	4 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç.	Darija



Enseignant	Sexe	Age	Diplômes	Lieu de naissance	Expérience sans l'enseig.	Institution d'enseig.	Langues parlées	Langue maternelle
Interv.5	Fém.	28	Licence en Litt. Franç.	Maroc	1 an	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç.	Darija
Interv.6	Masc.	38	Docrorat en Litt. Franç.	Maroc	15 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Amazi-ghe	Darija
Interv.7	Fém.	25	Licence en didactique du FLE	Maroc	2 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais	Darija
Interv.8	Masc.	31	Master en technologies éducatives	Maroc	1 an	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç.	Darija
Interv.9	Fém.	24	Licence en Litt. Franc.	Maroc	1 an	Second. Qualif. Essaouira	Arabe Franç. Anglais	Darija
Interv.10	Fém.	27	Licence en didactique du FLE	Maroc	3 ans	Second. Qualif. Essaouira	Arabe français	Darija

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1986. « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations ». In : *La civilisation*, Porcher, L. (dir). Paris : CLE International.
- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 1997. « Pour une éducation à l'altérité ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°1, p. 123-132.
- Abric, J-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Angers, M. 1996. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les éditions CEC.
- Bardin, L. 2007. *L'analyse du contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. Gotman, A.1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Blanchet, Ph. 2012. *La linguistique du terrain, méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bonardi, C. Roussiau, N. 1999. *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Boutin, G. et al. 1990. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Agence d'ARC INC.
- Bres, J. 1999. « L'entretien et ses techniques » In : *L'enquête sociolinguistique*, Calvet, L. Dumont, P. (dir). Paris : L'Harmattan.
- Claes, M. 2003. *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Desanti, R., Cardon, Ph. 2010. *Initiation à l'enquête sociologique*. Editions ASH, Rueil-Malmaison.
- Glaser, E et al. 2007. *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gauty-Sinechal, M., Vandercammen, M. 1998. *Études de marché : méthodes et outils*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mace, G., Petry, F. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public. Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Centre national de documentation pédagogique. Hachette éducation.
- Porcher, L. 1997. Lever de rideau. In : *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en questions*, Zarate, G. (dir). Paris : E.N.E. de Fontenay/Saint-Cloud.
- Sercu, L. 2001. « La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère : Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand ». In : *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Zarate, G. (dir). Basse-Normandie : CNDP.
- Strauss, A., Corbin, J. 2004. *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Presse Fribourg/Éditions Saint-Paul.
- Taylor, S., Bogdan, R. 1984. *Introduction to Qualitative Research Methods : The Search for Meanings*. New York, John Wiley & Sons.
- Xie, Y. 2008. « Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de la langue ». *Synergies Chine*, n° 3, p. 169-178.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.  
[En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Chine3/xieyong.pdf> [consulté le 02 mars 2018].

## Notes

1. La Constitution marocaine de 2011 [en ligne] : [http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution\\_2011\\_Fr.pdf](http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf) [consulté le : 06/05/2017].
2. Cette politique plurilingue est incarnée dans le levier 9 de la Charte nationale de l'éducation et de la formation intitulé *Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight*.
3. Étant situé dans une démarche qualitative, force est de signaler que les enquêtes par questionnaire correspondent le plus à une démarche quantitative pour laquelle nous n'avons pas opté.
4. Pour plus de détails, voir, en annexe, le tableau des données sociologiques des enseignants.
5. Afin de mener à bien notre recherche et d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés, nous avons procédé à une pré-expérimentation des questions contenues dans le guide d'entretien auprès de deux enseignants dans le but de valider ce guide ainsi que les modalités de l'entretien avant de passer aux entretiens individuelles effectives.
6. Nous allons nous appuyer notamment sur l'analyse du contenu par étapes (L'Écuyer, 1987), nommée auparavant par Glaser et Strauss (1967) l'analyse par théorisation ancrée. Cette analyse est une méthode de données empiriques qui comprend six étapes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et enfin la théorisation. Pour plus de détails, voir Glaser et Strauss (1967).
7. Les questions consacrées à ce volet dans le guide sont : 5, 6, 12 et 13.
8. Pour plus de précisions, voir Claude-Lévi Strauss, *Le regard éloigné*, premier chapitre intitulé *Race et culture*.
9. Les questions relatives à ce volet dans le guide d'entretien sont : 7, 11 et 14.
10. Les questions consacrées à cette rubrique sont : 3,4, 8, 9 et 10.
11. Voir le travail intégral d'Olivencia sur les conceptions professionnelles des enseignants du FLS à l'égard de la compétence interculturelle en contexte montréalais (2008). [En ligne] : <http://www.archipel.uqam.ca/1525/1/M10623.pdf> [consulté le : 17/02/2017].



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Le mot *dieu***Patricio Moreno Farias**

Universidad de Concepción, Chili

patricio.moreno.f@gmail.com

Reçu le 22-12-2017 / Évalué le 05-01-2018 / Accepté le 04-03-2018

**Résumé**

Le mot *dieu* assume, à l'intérieur des communications humaines, la valeur d'un nom commun ou celle d'un nom propre, mais, dans ce dernier cas, il joue fréquemment le rôle d'un modalisateur dénotant un état émotionnel. Pour ce qui est de ses contenus sémantiques, ce sont les divers systèmes de croyances qui les ont façonnés, bien que respectant une minimale commune. L'important, cependant, c'est qu'il a acquis le contenu sémantique de principe des principes.

**Mots-clés :** dieu, symbole, modalisation, convenance, champs lexicaux

**La palabra *dios*****Resumen**

En el seno de las comunicaciones humanas, la palabra *dios* asume el valor de un sustantivo común o propio, pero, en el segundo caso, funciona frecuentemente como un modalizador que denota un estado emocional. En cuanto a sus contenidos semánticos, dependen de los sistemas de creencias que los moldean, respetando, en todo caso, un mínimo común. Lo importante, sin embargo, es que ha adquirido el contenido semántico de principio de los principios.

**Palabras clave :** dios, símbolo, modalizador, campos léxicos

**The word *god*****Abstract**

The word *god* assumes, within human communications, the value of a common name or that of a name but, in this second case, it plays the role of a form denoting an emotional state. Concerning its semantics contents, is the various systems of believes that form them, with respect of a common minimum. What is important, nevertheless, is the fact that this word has acquired the semantic meaning of principle of principles.

**Keywords :** god, symbol, form, lexical fields, convenience

## 1. Les mots de la langue

Les mots sont les outils les plus efficaces pour les besoins de communication au sein des sociétés ancrées sur les quatre catégories logiques fondamentales : les entités, les procès, les qualités et les relations. Ils sont, à vrai dire, des unités petites mais complexes, qui comportent des signifiés latents mais imprécis et dont la pertinence pour la communication est précisée par le biais de leur convenance avec les autres mots du message. Ainsi, dans les messages *Le coupable serait un enfant petit* et *Le coupable serait un petit enfant*, le mot *petit* antéposé renvoie à l'âge de l'enfant, la postposition ayant trait au gabarit de l'enfant ; c'est dire que le français a choisi la place antéposée pour la dimension et la postposition pour dénoter le bas âge de l'enfant. D'un autre côté, le message a sa source dans un état de choses constitué de catégories logiques fondamentales : il s'agit d'une entité dont seuls le genre et le nombre sont identifiés (*humain, singulier, masculin, susceptible de qualification*), qui est entré en relation convenable avec les qualités *petit* et *coupable*, moyennant la relation logique d'identification, supposée et soumise à vérification, qui est exprimée par le verbe *serait*. De même, dans l'expression *Dieu est amour*, c'est la relation d'identification absolue qui est activée entre l'entité Dieu et le procès amour, cela étant posé comme une vérité *per se* par le biais de l'équivalence parfaite entre entité et procès et entre procès et entité.

Puisque les mots doivent accomplir des fonctions variées dans les chaînes expressives orales et écrites, la langue dispose de certains moules fonctionnels dont les formes et les rôles constituent la grammaire. Celle-ci a classé les mots en des cases que nous connaissons comme substantifs, verbes, adjectifs, adverbes, articles, prépositions et même interjections ; mais, même si ce classement s'avère généralement justifié par les émissions en langue formelle, il apparaît, en langue peu ou non formelle, des formes de mots difficiles à être classés dans les cases connues. Toujours est-il que, dans la communication par le moyen de la langue, ce qui domine c'est bien la convenance entre les catégories logiques qui soutiennent les significations à l'intérieur de la culture, ouvrant la perspective de considérer que *dieu* serait une catégorie logique unique et globalisante.

## 2. Visée d'intégration

Ce mot appartient en propre au système de la langue française : c'est un nom commun soumis à toutes les contraintes de combinaison et de remplacement des mots dans les circuits de communication, mais c'est aussi un nom propre, à l'égal de ceux qui nomment les personnes (Jean, Lucas, Adolphe), des villes (Paris, Rome, Moscou) et des entités censément notoires (Justice, Paradis, Honneur). C'est cette

dualité qui explique la majuscule du nom propre *Dieu* pour nommer le censé architecte de la création.

Dans les cosmogonies polythéistes, le mot *dieu* renvoie, non à un être, mais à une qualité adossée à un être, l'expression *le dieu Zeus* dénotant donc le rapport consubstantiel de la qualité à l'être. Le mot *dieu* peut ainsi se faire accompagner de déterminants nominaux comme *le, l'un, plusieurs, notre* ; il peut aussi être décliné en genre et en nombre (*dieu/déesse ; dieux/déeses*) et, de surcroît, il assume ce fort degré de détermination dont ont besoin les noms propres pour assurer leur statut de notoriété. De leur côté, les cosmogonies monothéistes attribuent à ce mot la valeur du nom propre par antonomase, *Dieu* étant défini comme le détonant initial de tout ce qui existe ou pourrait exister. Toujours est-il que, dans les circuits de communication sociale, les cosmogonies ne constituent qu'une toile de fond dans les routines des actes langagiers, les individus pouvant ainsi avoir recours à des altérations et à des mélanges en vue d'une intercompréhension réussie.

### 3. Visée de différenciation

Dans les circuits des routines de communication, le mot *dieu* se manifeste en tant qu'appui émotionnel, appelant les sujets parlants à une valorisation implicite qui n'a aucunement besoin d'être explicitée : des expressions telles que *Dieu ! Mon Dieu ! Ô Dieu ! Saint Dieu ! Ciel !* ne manifestent pas un rapport à la foi mais dénotent plutôt une réponse personnelle face à des situations hors norme. Ceci rend compte de deux situations récurrentes dans les conversations de tous les jours : a) le mot *dieu* est remplacé par un autre qui lui ressemble par la forme (*Parbleu !*), ou qui est associé à sa signification (*Ciel !*), et b) il est commuté avec des termes peu élégants (*Sacrebleu !*) et même avec d'autres carrément vulgaires.

Dans les routines de communication à l'intérieur d'une communauté imprégnée dans la foi, le mot *Dieu* est toujours présent, explicitement ou implicitement, désignant le créateur de tout être et de toute chose. Son omniprésence est manifestée par l'usage de variables lexicales : a) *le Seigneur, le Père, Notre Père, le Très-Haut, le Créateur, le Rédempteur, l'Être Suprême*, dans un champ lexical associé à sa signification nucléaire, b) *foi, ferveur, adoration, sainteté*, pour le comportement spirituel, c) *église, paroisse, autel, calice, chasuble*, pour les lieux et les objets, d) *messe, prière, confession, communion, contrition*, pour les conduites de foi, e) *péché, pénitence, excommunication* pour les procès de contrôle des conduites contraires à la foi professée. De surcroît, il se produit des expansions lexicales dérivant de la bipolarisation des actes humains en bons ou mauvais ; il se crée un champ sémantique du bien (*paradis, éden, bénédiction, rédemption*) face à un autre du mal (*enfer, les enfers, malédiction*).

On peut conséquemment postuler deux aires de signification pour le mot *dieu* :

- a) une aire référentielle où ce mot dénote une entité pouvant être interprétée comme un être, un symbole ou un concept sur les plans naturel et culturel ; et
- b) une aire de modulation émotionnelle où le mot *dieu* renvoie à un certain état psychique chez le locuteur.

#### 4. Visée culturelle

Dans le cadre de l'organisation et des fonctions des activités humaines, le mot *dieu* a assumé la fonction de symbole associé au début du monde et qui, selon l'expérience culturelle de chacun, se manifeste comme un être immatériel, une force ou une énergie, une création mentale ou un être vivant; mais il est également possible de le concevoir comme un amalgame de toutes ces options conjointement dans le symbole le plus complexe de la communication entre les humains, ce qui entraîne l'impossibilité de le nier, de l'altérer, de le minorer, de l'augmenter et moins encore de l'éliminer. De surcroît, en association avec ce concept, le langage a moulé des mots comme *culte*, *moral/immoral*, *châtier/pardonner*, *condamner/sauver/rédimer*, qui ne dénotent ni actes, ni choses, ni êtres, mais des états mentaux face à des comportements culturels. Il s'est aussi incorporé des mots et des expressions pour des pratiques rituelles, comme *baptiser*, *le signe de la croix*, *consacrer*, *généflexion*, d'autres qui symbolisent la souffrance comme *croix*, *calvaire*, *sacrifice*, et même d'autres qui ont trait à un cadre institutionnel, comme *ecclésiastique*, *cathédrale*, *abbaye*, *mosquée*, *synagogue*. Les mots considérés ici, les listes desquels ne sont pas exhaustives, font partie d'un fond commun au service du langage et, comme tels, sont disponibles pour la communication qui peut s'en servir comme désignation directe, référence métaphorique ou valeur de symbole.

#### 5. Qu'est-ce qu'il est ? Ou qui est-il ?

Après avoir examiné le mot *dieu* et les champs lexicaux qui lui sont associés, au sein de la langue-culture qu'est le français, il nous reste à en élucider la dimension probable pour les sociétés et pour les individus. Nous avons déjà postulé que *dieu* désigne une entité logique, puisque, même si l'on peut considérer comme un procès, c'est surtout son caractère symbolique qui l'emporte : *dieu* est un faire qui a fait, est en train de faire et va faire, que ce soit autant comme un être suprême, une force créative ou une énergie primitive. Son degré d'abstraction atteint un tel niveau que son élimination entraînerait, pour le monde et les gens, la perte du point initial de leurs histoires ; nous pouvons savoir qui nous sommes, ce que nous faisons et combien nous avons parcouru, mais, face à l'inconnu d'où nous

venons, il ne nous reste qu'adhérer à l'une des hypothèses que nous offre notre culture ou obvier le problème en le qualifiant d'insondable. Pourtant, la recherche de l'identité profonde de tous et de chacun devient de plus en plus un objectif crucial des cultures, ayant des répercussions sur les modes de vie, sur les encadrements politiques, juridiques et éducationnels, mais surtout sur les relations interculturelles. Il en résulte une grande variété de réponses dans les diverses cultures, la densité du mot *dieu* n'étant pas la même dans les langues différentes ni dans les parlers et les dialectes d'une même langue ; par exemple, les communautés de langue espagnole l'emploient, dans la communication journalistique, bien plus fréquemment que les communautés francophones, ce qui va de pair avec un fort enracinement à la foi chrétienne, pour le premier cas, et avec un fort développement du laïcisme, dans le second cas.

## 6. Conclusion

En guise de conclusion préliminaire, il est impossible d'éviter la pertinence des questions qu'on peut se poser : Qu'est-ce que dieu ? ou Qui est Dieu ? Sur le plan du système de la langue, les deux sont pertinentes, mais sur le plan de la culture, la première peut devenir une impertinence culturelle et la seconde, une ignorance coupable. Qui pis est, seule la seconde tient lieu dans les communications routinières des communautés, la première ne se posant qu'au cours des situations idéologiques et académiques.

## Bibliographie

Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.





# **Synergies Chili n° 14 / 2018**



Entretien avec ...







## Entretien avec...



### Entretien avec Marina Palacios Parra

Présidente de l'Association des Professeurs de Français du Chili  
asociacion.profesores.frances@gmail.com

### Propos recueillis par Marie-Noëlle Antoine,

Chercheur indépendant, Chili  
marienoelle.antoine@yahoo.fr

## Entretien réalisé le 19 avril 2018

### Introduction

Une association se définit par la réunion, le rapprochement de plusieurs entités physiques (personnes) et conceptuelles (idées). Il s'agit donc d'une action de réunion autant que du résultat de ce recoupement. En général, le propre d'une association est de mettre en commun des caractéristiques différentes afin de donner plus de diversité à l'ensemble ainsi créé. C'est bien la finalité poursuivie par l'Association des Professeurs de Français du Chili (Désormais APF). Aujourd'hui, l'APF de par son rapprochement authentique de personnes et d'idées est devenue, au fil des années, un réel regroupement de professeurs qui ont décidé de mettre en commun des moyens, des compétences, des volontés afin d'exercer des activités professionnelles et culturelles, en lien avec la langue française, allant au-delà de l'enrichissement personnel ou professionnel de chacun de ses associés. Cette rubrique *Entretien avec...* se veut un espace ouvert pour reconnaître les efforts souterrains et persévérants de la Présidente Marina Palacios Parra et de ses collaborateurs: Magdalena Carabias, Wilma Escalona, Lydia Weber, Patricia Rojas, Viviana Oviedo, Patricia Gálvez, entre autres...

Mettons-nous donc, à l'écoute de Marina Palacios Parra, Présidente de l'APF, qui va nous partager les obstacles et les élans de ce chemin associatif.

**1. Marina Palacios, bonjour, pourriez-vous nous raconter votre parcours professionnel ?**

Bonjour Marie-Noëlle, mon parcours professionnel s'est déroulé durant une trentaine d'années dans le domaine des Médias et de la Presse, en tant que journaliste de la *Universidad de Chile*. Pendant cette période, j'ai exercé dans plusieurs espaces de communication sociale tels que *El Mercurio* comme journaliste collaboratrice, la *Revista Ya* et la *Revista del Domingo en Viaje*, la *Radio Clásica F.M.*, où j'ai occupé le poste de Chef de Presse et la *Radio Infinita F.M.*, entre autres.

Pour expliquer comment je suis devenue professeur de français, il faut que j'ajoute deux faits importants: premièrement, avant mes études de journalisme, j'avais étudié une année dans la filière Traduction-Interprétation anglais-français. Deuxièmement, en parallèle à mon travail dans les Médias, j'ai suivi un Magister en Éducation, Mention Orientation à la *Universidad la República* et quelques formations où le journalisme, les langues étrangères et la pédagogie se reliaient.

Ainsi, mon coeur, toujours en balancement entre le monde de la communication et celui des langues étrangères, a trouvé sa pleine réalisation en 2007, grâce à un projet en commun avec la Fondation du Collège *La Villette*, où l'enseignement du Français Langue Étrangère (Désormais FLE) et de l'anglais étaient obligatoires. Les fonctions que j'ai exercées pendant sept ans dans ce Collège furent celles de Coordinatrice Générale et Coordinatrice du Département des Langues, elles ont été la plateforme de lancement parfaite pour entrer pleinement dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

C'est à cette époque-là qu'ont commencé mes liens avec l'APF. Elle m'a donné deux premières grandes opportunités car je n'avais pas suivi la formation de professeur de FLE et mon niveau de français était très rudimentaire. Néanmoins, mon enthousiasme, mon amour, ma volonté et ma décision de devenir un très bon professeur m'ont amenée à connaître l'existence de l'APF dont la Présidente était Juanita Osorio. Wilma Escalona et Magdalena Carabias m'ont permis de m'associer et de participer au projet *Jacques Brel* de la Délégation Wallonie-Bruxelles, projet où le Collège *La Villette* a obtenu la première place dans la catégorie Enseignement Primaire.

Ensuite, l'APF m'a donné l'opportunité de participer à une formation à l'Alliance Française, où je vous ai connu comme formatrice. À ce moment-là, ma carrière dans l'enseignement du FLE a débuté en passant par plusieurs formations et beaucoup d'autoformation. La logique de gestion de projets au Collège *La Villette* s'est approfondie au sein de l'APF et tout cela m'a conduit naturellement à développer mes connaissances du FLE, à réussir le niveau C1 du Cadre Commun Européen des

Langues (Désormais CECRL) et à devenir évaluatrice-correctrice pour les Diplômes d'Études en Langue Française (Désormais DELF) niveaux A1-A2.

## 2. Pourriez-vous nous parler un peu de l'histoire de l'APF ? Quels en sont les grands traits?

L'APF a été fondée en 1960 selon le décret-loi 1540, dans le but de regrouper les professeurs de FLE intéressés par l'enseignement, la promotion et la diffusion de la langue française et de la culture francophone. L'organisation a un but non lucratif et s'adresse à tous ceux qui oeuvrent pour l'enseignement-apprentissage du français dès le primaire jusqu'au supérieur. En tant que membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (Désormais FIPF), une organisation qui rassemble 180 associations, existant dans 140 pays, notre association veut contribuer au progrès de l'enseignement du français par la réflexion, la diffusion de l'information, la recherche, la formation continue, les échanges, les colloques, entre autres. Le fait d'avoir été une des associations fondatrices de la FIPF est bien remarquable.

Bien que je puisse me référer avec une plus grande autorité à la période où je me suis intégrée à l'APF, je dois mentionner que, dans l'historique de l'association, il y a eu des périodes où la participation des professeurs de français était importante et bien active aussi. C'était à l'époque où le français faisait partie du Curriculum éducatif.

Ce fut l'époque aussi, où le Congrès des *Sesiones para Docentes e Investigadores del Francés Lengua Extranjera* (Désormais SEDIFRALE) a eu lieu au Chili, en 1992 et sans aucun doute, il constitua un grand événement. À la suite de cela, il faut souligner aussi que certains présidents de l'APF ont occupé des postes importants au sein de la de Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe (Désormais COPALC) : Ingrid Díaz en fut Présidente en 2000, Mario Escalona en fut Secrétaire Général en 1991 et Vice-Président de 2008 à 2010 et Miguel Ángel Guzmán en fut Secrétaire Général en 2012.

En 2002, l'APF a eu une participation active aux côtés de l'Institut Français du Chili (Désormais IF) dans les démarches réalisées auprès du Ministère d'Éducation chilien qui ont abouti à l'approbation de nouveaux Programmes de Français pour le système éducatif. A partir de cette action conjointe, a eu lieu l'élaboration des Programmes de Français entre le Ministère d'Éducation chilien, la *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* (Désormais UMCE) et l'IF, grâce à une équipe de concepteurs franco-chiliens : Nuria Balari, Olga Díaz, Luisa Moya, René Zúñiga, Manuelle Camelin, Claire Caraire, Geneviève De Tarragon, Catherine

Marolleau et vous-même, Marie-Noëlle Antoine.<sup>1</sup> Puis, pour donner aux professeurs un outil pédagogique adéquat, en lien avec ces programmes, une équipe de l'IF a créé, en 2005, une Méthode de Français *Rencontres* pour le niveau *1ro Medio* (1ère année du secondaire)<sup>2</sup>.

Depuis que j'ai assumé la Présidence de l'APF, nous sommes ravis d'avoir entamé de manière conjointe avec le Département de Français de la UMCE en 2014, une série de projets avec premièrement, les Journées Régionales de Perfectionnement qui se sont tenues en 2015 à Valdivia, Talca et Iquique, projet gagné au sein de la FIPF. Cela nous a permis de réunir des professeurs et des étudiants dans une gamme intéressante de modules, destinés à perfectionner le Français sur Objectifs Universitaires (Désormais FOU), la traduction et le thème associatif. Deuxièmement, nous avons réalisé un travail sur les Référentiels de Français sur Objectifs Spécifiques (Désormais FOS) dans les domaines des Sciences de l'Environnement et des Sciences Aéronautiques, présenté en août 2016, sous le nom de *Professeur de FLE à l'avant-garde*, lors du XVIème Congrès des Professeurs FIPF. Ce projet a été très bien accueilli par les assistants et mis en oeuvre lors de la Formation APF à la UMCE, en octobre 2016.

En 2016 également, l'APF s'est fait l'écho d'une demande des professeurs de FLE des écoles municipales chiliennes, en présentant une requête auprès des autorités du *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (Désormais CPEIP) afin d'intégrer ces professionnels à l'*Evaluación Docente* (Évaluation Enseignante), pour éviter ainsi, les désavantages en termes de salaires et de promotion professionnelle que la non participation à ce processus entraîne. Ce fut un travail en collaboration entre des professeurs de l'Institut National José Miguel Carrera de Santiago et avec l'appui de l'IF. Heureusement, le succès de cette requête a rendu officielle, en 2017, la première Évaluation Enseignante des Professeurs de FLE, ce qui a amené l'APF à organiser tout de suite, une formation extraordinaire pour accompagner les professeurs dans leur rédaction du Portfolio et postérieurement, lors des Xèmes journées de Perfectionnement de l'APF, à la préparation pour l'Épreuve des Connaissances et Disciplines Pédagogiques.

En plus de ces projets de formation, l'APF s'est préoccupée pour fournir aux professeurs de FLE et aux apprenants les opportunités, les occasions de partager, de se réjouir et de diffuser le français et la culture francophone, à travers la soirée *Poésie* dans le cadre de la Semaine Francophone et le *Festival de la Chanson Francophone*, que nous organisons chaque année.

Par ailleurs, l'APF a participé à diverses activités en collaboration avec la UMCE et l'IF tels que des Cours d'Extension appelés *Diplomado* (Diplômes) à la UMCE, le

---

Séminaire de la Rentrée Scolaire et le Premier Colloque National des Professeurs de Français du Chili, organisés par l'IF, en mars 2018.

**3. Depuis quand êtes-vous Présidente de l'APF ? Pourriez-vous nous dire à quelles actions associatives avez-vous donné priorité depuis que vous êtes Présidente de l'APF? Pourquoi avez-vous choisi ces actions?**

Bon, en liaison avec ma réponse esquissée en haut, les projets et actions se sont développés toujours en prenant en compte le but de l'APF, mais avec un regard d'anticipation envers les besoins et les défis que le contexte éducatif et la réalité imposent.

Lorsque j'ai assumé la charge de présidente de l'APF en 2013, réélue depuis, lors d'élections successives, je me suis rendue compte qu'en dehors de l'association, cela veut dire, dans l'environnement même des professeurs de français, il y avait une certaine désolation et la conviction que, si les décrets successifs de la Réforme éducative mettaient le français dans une situation si fragile, l'APF pratiquement n'avait plus raison d'exister. Ma propre conviction par contre, était que la vie ou survie du FLE avait de meilleures possibilités de continuer avec l'action associative plus que sans elle. Et pour bien aboutir à cela, il faut être en phase avec la pédagogie, la didactique, le cadre mondial, les apprenants, les ressources humaines et technologiques dans leur dimension évolutive et changeante. Ce qui demande une évaluation permanente de ce qui s'enseigne et de comment cela s'enseigne. La posture, l'attitude c'est de mettre les aptitudes des meilleurs spécialistes au service des nouvelles nécessités professionnelles.

La perspective de fournir aux professeurs de FLE des outils pour bien faire face aux enjeux qui sont présents, sans peur mais sans démagogie non plus, m'a toujours attirée et me stimule énormément. C'est pour cela que nous sommes toujours présents avec des contributions aux congrès mondiaux.

**4. Selon vous, de quoi avez-vous manqué pour atteindre les objectifs de vos actions associatives ?**

Ce qui m'occupe complètement et retient toute mon attention, c'est le manque d'associés, de professeurs FLE qui s'intègrent à l'APF. C'est un objectif fondamental pour l'APF d'attirer plus de membres associés. Bien que chaque année, d'autres membres s'insèrent à l'APF, nous sommes bien peu nombreux et nous avons besoin de compter sur la participation d'esprits et de cerveaux brillants au service de l'action associative, en faveur de l'enseignement du FLE. J'admire par exemple, comment les professeurs d'Argentine s'engagent avec leur association

et les journées annuelles qu'ils célèbrent, ont une grande quantité d'assistants. D'autre part, je sais que les professeurs de FLE chiliens participent avec plaisir aux activités de la FIPF et de la COPALC. Il s'agit de deux grandes organisations qui valorisent et promeuvent précisément l'action associative. Alors, c'est un contresens, à mon avis, de participer à des actions appuyées par la FIPF, sans appartenir à l'association de son propre pays. Malgré tout cela, nous avons toujours eu un bon nombre de participants aux événements de diffusions de la langue et de la culture francophone au Chili.

Enfin, pour trouver une réponse concrète à cette situation, je devrais dire peut-être, que ce qui nous manque en tant qu'APF, c'est de communiquer encore plus fortement nos objectifs et actions afin d'attirer les professeurs, surtout ceux des nouvelles générations.

**5. Du 5 au 8 juin 2018, vont avoir lieu les XVIIème SEDIFRALE - Congrès de l'Amérique Latine et des Caraïbes organisé par L'Association Colombienne des Professeurs de Français (ACOLPROF), par la COPALC et par la FIPF. Le thème sera: *Enseignement du français en Amérique Latine : du repli au renouveau*. Quels sont pour vous les défis que doit relever l'APF au sein de la région des Amériques pour que la langue française, si longtemps en repli puisse s'y redéployer?**

À cette occasion, l'APF participera avec la communication *Rendre visible le Professeur de Français au Chili* afin de rendre compte de la situation du métier de professeur dans notre pays. Nous y évoquons les situations qui conditionnent l'exercice de la profession et particulièrement la nouvelle expérience de l'Évaluation Enseignante, son scénario, ses buts atteints et ses projections.

En ce sens, les défis à relever ont un rapport avec le positionnement de la langue française dans des sphères autres que la didactique et la pédagogie telles que nous les connaissons. Cela signifie aborder des thématiques actuelles en connexion avec la réalité qui est la nôtre, dans ses formes les plus variées, afin d'enlever le caractère intimidant, parfois élitiste que la pratique de cette belle langue pourrait avoir pour certaines personnes. Même si la situation du français n'est pas l'idéale au niveau officiel, nous pouvons tenter une divulgation de la langue et de la culture francophone qui soit plus proche du grand public, en explorant des environnements et contextes, au-delà du monde académique.



## 6. Essayez de compléter ce souhait : si je pouvais réaliser mon rêve d'une APF idéale, elle serait...

Elle serait une association avec des membres désireux d'agir pour fortifier le rôle du professeur de français, la présence du français dans les écoles, les institutions d'enseignement de caractère public et privé de tous les niveaux, mêmes dans d'autres domaines de l'activité publique et privée.

Elle serait un groupe où les nouvelles générations de professeurs s'intéresseraient pour participer avec des idées renouvelées, permettant des regards tournés vers le futur. Quand je rêve d'une association plus nombreuse, je ne pense pas au nombre pour la quantité, mais pour les forces différentes que cela pourrait ajouter à la gestion. Je me souviens d'une conversation avec l'ancien président de la FIPF, Monsieur Jean- Pierre Cuq, lors d'un congrès de professeurs de français d'Argentine, qui s'est déroulé à Buenos Aires, en 2015. À cette occasion, dans une réunion de Présidents des Associations, à propos de ma description: *Au Chili, nous sommes une association très petite*. Monsieur Cuq m'a répondu: *Il n'existe pas d'association très petite. Ce qui compte c'est l'action et la force que l'Association imprime: Bien le Chili!* Sa réponse a fortifié ma conviction et mes vœux d'avancer dans ce travail.

Un souhait encore à formuler : il y a quelques années que j'exprime une idée de réunir les anciens Présidents de l'APF dans un comité d'assesseurs, afin de profiter de leurs expériences, de leurs visions et d'entreprendre des tâches plus grandes. Cette idée, je l'ai communiquée à certains anciens Présidents, lors de conversations informelles.

## 7. Merci Marina Palacios pour cet entretien. Qu'aimeriez-vous dire aux lecteurs de la Revue du Gerflint *Synergies Chili*?

Je voudrais remercier l'opportunité qui m'a été donnée de m'exprimer et l'intérêt pour entendre notre voix, en tant qu'APF. J'aimerais inviter les lecteurs de *Synergies Chili* à connaître notre Association et surtout leur dire que l'APF a ses portes ouvertes pour recevoir tous les apports, suggestions et participations possibles. Eux, les professeurs, les lecteurs de la Revue et leurs idées seront toujours les bienvenus. Merci beaucoup!!! J'ai beaucoup apprécié de pouvoir faire cet entretien.

**Conclusion :** L'APF a cru en sa volonté commune pour construire peu à peu, une association digne de ce nom. Reprenons ce célèbre vers d'Antonio Machado et adaptons-le pour la circonstance: *Marcheur il n'y a pas de chemin, on poursuit le chemin en marchant* [vers Ubuntu]<sup>3</sup> dont le sens signifie en langue Xhosa *Je suis*

*parce que nous sommes. C'est l'orientation associative profonde que doit maintenir l'APF pour que la langue française, si longtemps en repli, puisse reprendre son envol sur les terres chiliennes et au-delà, dans la région des Amériques.*

#### Notes

1. Mineduc/Instituto Chileno Francés de Cultura, diciembre 2002. *Idioma extranjero: francés. Tomo 1: Programas de estudio Quinto a Octavo Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.  
Mineduc/Instituto Chileno Francés de Cultura, diciembre 2002. *Idioma extranjero: francés. Tomo 2: Programas de estudio Primer a Cuarto Medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
2. Ould Djamel, Alvarez Claire (coord.), Antoine Marie-Noëlle, Camelin Manuelle, Marolleau Catherine, Zelada Macarena, 2005. *Rencontres 1- Método de francés*. Santiago : Ediciones Lom.
- Ould Djamel, Alvarez Claire (coord.), Antoine Marie-Noëlle, Camelin Manuelle, Marolleau Catherine, Zelada Macarena, 2005. *Rencontres 1- Guide pédagogique*. Santiago: Ediciones Lom.
3. *Caminante no hay camino se sigue el camino andando*.

# Synergies Chili n° 14 / 2018



Annexes





## Profils des contributeurs



### • Coordinatrice scientifique •

**Carole Garidel** est traductrice et interprète indépendante dans la combinaison français-anglais-espagnol depuis 2007. Elle est titulaire d'une maîtrise en Langues Étrangères Appliquées anglais-espagnol ainsi qu'en Langues et Civilisations Étrangères en espagnol de l'Université Lumière Lyon 2. Elle est professeur de traduction, d'interprétation et de français langue étrangère pour la filière de Traduction/Interprétation de l'Université de Concepción depuis 2008. Ses recherches sont axées sur la didactique de la traduction et de l'interprétation ainsi sur la médiation linguistique.

### • Rédacteurs en chef •

**René Zúñiga** est Professeur de français à Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation, Santiago du Chili. Licencié de l'Université pontificale catholique du Chili (1984), il possède un D.E.A (Master 2) en Littérature et civilisation françaises à l'Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, France (1989). Membre de la Direction de SONAPLES (Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior), ses recherches se situent dans les domaines de la culture et de la littérature. Depuis 2013, il est Directeur du Département de français (Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation) et co-rédacteur en chef de la revue *Synergies Chili*.

**Marie-Noëlle Antoine** fut institutrice en France puis, elle a pris son envol pour l'Amérique du Sud, à l'âge de 25 ans, où elle s'est toujours engagée pour une éducation plus juste, plus accueillante, plus généreuse, plus joyeuse, cela auprès de publics extrêmement divers et complexes (enfants des rues ; jeunes filles en prison...). Elle a repris tardivement des études universitaires, tout d'abord un Master Professionnel en Ingénierie de Formation Linguistique à la Sorbonne et ensuite, un Doctorat en Éducation à Nice Sophia Antipolis. Elle préfère se définir comme une artiste-pédagogue au carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et la solidarité. Elle est conteuse, artiste-clown et possède une expertise dans la formation des enseignants de français en particulier mais également d'autres langues ou des professionnels de l'éducation en général : elle nomme sa proposition formative *Trans-Formation* et y entrelace l'analyse des pratiques pédagogiques, la représentation théâtrale et le conte. Elle a eu l'occasion de diffuser au Chili et en Équateur cette proposition formative. Elle est co-rédactrice en chef de *Synergies Chili* depuis 2013.

• Auteurs des articles •

**Michel Duquesnoy** est d'origine belge. En 2001, il devient Docteur en ethnologie de l'Université Charles de Gaulle, Lille 3. Il a été professeur et chercheur de l'École Nationale d'Anthropologie et d'Histoire (ENAH) et de l'Université Autonome de l'État d'Hidalgo au Mexique, cela entre 2001 et 2011. Il a étudié principalement le chamanisme des Nahua de la Sierra de Puebla au Mexique et les liens entre les choix religieux et les choix politiques des Nahua de la Huastèque d'Hidalgo. Il est depuis 2012, chercheur du Centre d'Étude Politique et Culturelle de l'Amérique Latine (EPOCAL) de l'Université Bernardo O'Higgins, à Santiago du Chili. Dans ce pays, il étudie l'impact dont les femmes mapuches williches de la Patagonie chilienne sont les protagonistes, tant au niveau culturel, social que politique. Il s'intéresse de près, à leurs discours de type féministe périphérique et à l'importance de ceux-ci dans les rapports interculturels entre la population mapuche williche et la population non mapuche dans la Région des Lacs et dans la Région des Fleuves. Il est l'auteur de nombreux articles et de trois livres.

**Pedro Hidalgo Herrera** est pédagogue, avec une solide formation technico-académique, il est Docteur en Éducation et spécialiste en planification et innovation éducatives. Il a aussi un Master en Gestion Éducative et en Éducation, il est spécialiste en planification, innovation et gestion de la pratique éducative. En outre, il est titulaire de diplômes en Renforcement des Compétences pour la Gestion Pédagogique avec utilisation des nouvelles technologies, en Gestion Stratégique des Organisations Éducatives, en Supervision Pédagogique, en Administration et Gestion de Direction, en Élaboration de Projets Éducatifs et en Développement des Compétences pour une Gestion Scolaire de Qualité. Il a commencé son parcours comme enseignant et est devenu Conseiller Pédagogique, Directeur d'École, Directeur d'Administration d'Éducation Municipale et Professeur d'Université, responsable de l'unité d'amélioration de l'enseignement.

**Alvaro González Sanzana** est Docteur en Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université Catholique de Louvain, Belgique depuis 2015, il a un Master en gestion, politique et leadership en éducation de l'Université de Concepción, Chili depuis 2009. Il fut professeur d'Histoire et Géographie à l'Université de Concepción en 1999. Il travaille, depuis l'année 2017, à l'Université de Magallanes, comme chercheur et enseignant. Après avoir enseigné pendant dix ans dans des établissements scolaires, il a réalisé une thèse doctorale sur les facteurs individuels et collectifs qui influencent le processus du choix d'études supérieures chez les élèves de dernière année d'enseignement secondaire au Chili. Cette thématique constitue un de ses axes de recherche, ainsi que la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur, l'inclusion et l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur. Il est auteur de publications récentes dans des revues indexées sur SCOPUS et sur Scientific *Electronic Library Online* (SCIELO).

**Francisco Javier Gil Llambías** est Docteur en Chimie depuis 1980 et diacre permanent depuis 2007 ; il est également auteur de plus de 80 publications *International Scientific Indexing* (ISI), avec un indice H Scopus de 22. Il a dirigé quatre thèses doctorales. Il a été Président de la Commission de Réconciliation Universitaire de l'Université de Santiago du Chili en 1990. En 2007, il est co-créateur, à l'Université de Santiago du Chili, des programmes Propédeutiques de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), en 2012, du *ranking de notas*, en 2014, du *Programa de Administración y Control Escolar* (PACE) et du modèle de transition dans l'équité, depuis l'année 2009. Il est également co-responsable de la révocation de la loi *Decreto con Fuerza de Ley* DFL n°4 de 1981, cause de l'exclusion des universités sélectives, des étudiants ayant des parcours scolaires méritoires, mais issus de contextes socioéconomiques défavorisés. Depuis l'année 2013, il est Directeur du *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia* (PAIEP) de l'Université de Santiago et, depuis l'année 2009, Directeur de la Chaire UNESCO sur l'Inclusion dans l'enseignement supérieur.

**Perrine Delbury** travaille d'abord, dans un laboratoire de neurochirurgie à l'hôpital universitaire de Salt Lake City puis, dans une clinique pour patients du Sida, en Amérique Centrale, après obtention d'un Master en Sciences Biologiques à l'Université Old Dominion, VA, aux États-Unis. En 2008, elle devient professeur des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) dans l'Éducation Nationale française et enseigne depuis dix ans, en lycée en France et au Chili. Co-fondatrice du site de réflexion sur la discrimination dans les pratiques pédagogiques en SVT (<http://svt-egalite.fr>), elle s'investit progressivement dans la recherche contre la discrimination, au sein de la salle de classe. Elle est actuellement en deuxième année de doctorat à l'Université de Bío Bío, au Chili.

**Mounir El Abdellaouy** est enseignant de langue française au ministère de l'Éducation Nationale marocain et membre de l'Association Marocaine des Enseignants de Français (AMEF), affiliée à la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). Il est titulaire d'une licence en linguistique française et d'un Master en Science du Langage et Ingénierie Pédagogique. Actuellement, il prépare une thèse de doctorat dont l'intitulé provisoire est *La composante interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte marocain : analyse des représentations*.

**Patricio Moreno Farias** est chilien, professeur de français. Ancien formateur des professeurs de langue française à l'Université du Chili jusqu'en 1966 et puis à l'Université de Concepción jusqu'en 2010, dans les domaines de la grammaire et de la langue française, du français finalisé, de la grammaire contrastive espagnol/français et grammaire du texte. Il est auteur de livres et de nombreux articles au sujet de la langue et de la communication, notamment pour la revue *Synergies Chili* dont il fut le rédacteur en chef de 2009 à 2012. En 2007, il est co-auteur du livre *Interlat, compréhension écrite portugais, espagnol et français*. Il a été Directeur du Département des

Langues Étrangères et Vice-Doyen de la Faculté des Humanités et des Arts à l'Université de Concepción, jusqu'en 2010.



## Consignes aux auteurs

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.chili@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

**7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

**9** La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17** Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18** Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

**19** Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.





**Synergies Chili, n° 14 / 2018**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents :** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**PUBLICATIONS DU GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

***Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT***

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

***Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT***

**Direction du Pôle Éditorial International :**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

**Contact:** gerflint.edition@gmail.com

**Site officiel :** <https://www.gerflint.fr>

**Webmestre :** Thierry Lebeau-pin (France)

***Synergies Chili, n° 14 /2018***

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6CE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer au Chili en octobre 2018

Sous les presses de Gráfica LOM - Santiago du Chili -

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

L'éducation poursuit toujours un objectif précis et pour l'atteindre, une approche cohérente et commune est incontournable. Elle intervient à tous les niveaux de la société, dès nos premiers instants de vie. Elle est quelques fois intuitive, d'autres fois réfléchie et concertée mais toujours orientée. Dans nos sociétés modernes, nous essayons de la garantir, d'en assurer l'accessibilité de même que la qualité, de la rendre respectueuse, consciente, positive, bienveillante. C'est dans cette perspective que le n°14 de la revue *Synergies Chili* vous souffle *Et si l'éducation se mettait à l'écoute des cultures et des interculturalités...*