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

PROPUESTA PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS HAITIANOS EN EDAD ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN FRANCÉS Y PEDAGOGÍA EN FRANCÉS

AUTORA: PALOMA BELÉN HUERTA LECAROS
PROFESOR GUÍA: MALCOLM ÁLVAREZ TORO

SANTIAGO DE CHILE, MAYO 2016

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

PROPUESTA PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS HAITIANOS EN EDAD ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL

(Proyecto MYS II/07/2015, Aprobado y Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación)

TESIS PARA OPTAR AL GRADO Y TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN FRANCÉS Y PEDAGOGÍA EN FRANCÉS

AUTORA: PALOMA BELÉN HUERTA LECAROS
PROFESOR GUÍA: MALCOLM ÁLVAREZ TORO

SANTIAGO DE CHILE, MAYO 2016

Autorizado para

Sibumce Digit

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Sistema de Bibliotecas UMCE

IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario: Propuesta para la Optimización del Proceso de Integración de niños Haitianos en edad escolar desde una Perspectiva Lingüística e Intercultural.

Fecha: Mayo, 2016

Facultad: Facultad de Historia, Geografía y Letras

Departamento: Francés

Carrera: Pedagogía en Francés

Título y/o grado: Licenciatura en Educación con Mención en Francés y Pedagogía en Francés

Prof. Guía: Malcolm Álvarez Toro

AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores/as, y a su vez el alojamiento de éste en el repositorio institucional SIBUMCE del sistema de bibliotecas UMCE.

Paloma Belén Huerta Lecaros

RÉSUMÉ

L'actuel contexte d'immigration qui présente le Chili exige la mise en marche de nouvelles politiques linguistiques au niveau scolaire celles d'aujourd'hui ne sont pas les plus pertinentes. On peur illustrer cette problématique dans un cas particulier : les Haïtiens. À cause de parler une autre langue différente à l'espagnol, ils ont beaucoup de difficultés à s'intégrer tant à la vie social et académique, ce qui entraîne des difficultés dans le développement des habilités socio-affective et socio-cognitives. Pour cette raison, il est nécessaire d'implémenter des programmes inspirés sur la perspective de l'immersion linguistique, qui permette aux apprenants haïtiens s'épanouir dans un contexte affective interculturelle.

Mot clefs: Migration, culture, interculturalité, multiculturalité, habilités sociales, acquisition du langage, immersion linguistique.

RESUMEN

El nuevo contexto de la inmigración en Chile hace necesario implementar nuevas políticas lingüísticas para la población escolar, ya que las existentes no son las apropiadas y están obsoletas para un grupo específico de inmigrantes: los haitianos. Estos últimos al no hablar español se ven imposibilitados de una integración cultural en nuestro país, se ven afectados y desiguales frente a sus compañeros de curso, lo cual a su vez conlleva dificultades en torno al desarrollo de habilidades socio-afectivas y socio-cognitivas. Por esta razón es necesario implementar un programa inspirado en la inmersión lingüística, que permita a los alumnos haitianos desenvolverse en un contexto afectivo intercultural.

Palabras claves: Migración, cultura, interculturalidad, multiculturalidad, habilidades sociales, adquisición del lenguaje, inmersión lingüística.

ABSTRACT

The current context of immigration in Chile makes necessary to implement brand-new language policies for the school community. This because the already existing ones are not pertinent enough and totally obsolete, especially for a specific group of immigrants: the Haitian people. They –because of their lack of knowledge of Spanish language- face inequality in comparison with their classmates, which also leads to difficulties related to the development of social affective and social cognitive skills. As a consequence on this, it makes necessary to perform linguistic immersion programmes that allows to the Haitian students to manage and involve themselves in an affective and intercultural context.

Keywords: Migration, Culture, multiculturalism, social skills, language acquisition, language immersion

“But it's been no bed of roses

No pleasure cruise

I consider it a challenge before the whole human race

And I ain't going to lose”

QUEEN, 1977

Agradecimientos

Primeramente me tomo el derecho y la autoridad de escribir esta parte de esta tesis (quizás la más importante) en español, para que así pueda ser leída por aquellos que verdaderamente me importan.

Ante todo agradezco enormemente a mi familia, en especial a mi Mamá Fresia, a quien le debo todo y lo ha dado todo por mí. Sin ella haber llegado hasta este punto de este largo camino, hubiese sido imposible y juntas lo hemos logrado. A mi Papá, quien me dio la oportunidad de tener una buena educación desde pequeña y que ha dejado huella en mí. No menos importante han sido mis tías, que me han querido y ayudado desde siempre, junto a sus respectivos esposos e hijos.

Agradezco a mi Profesor guía, quien me ayudó en este proceso e hizo que pasara de ser un mero trámite latero, a ser un poco más entretenido y agradable. Fue mi primer Profesor en mi primer año de estudio, y jamás pensé que sería el último. También a quien iluminó el camino del tema de esta investigación, el cual le fui tomando interés en el transcurso de semestre.

Doy las gracias a los Profesores del departamento de francés, solo aquellos que aman su trabajo y por su vocación son capaces de trabajar incluso sin sueldo y en mínimas condiciones; y a los que lamentablemente han tenido que optar por dejar de ser Profesores por la razón anterior.

Hago un reconocimiento a las Directoras de los colegios y jardín infantil de la comuna de Quilicura que entrevisté para esta Tesis, quienes tuvieron la mejor disposición y buena voluntad para recibirme y responder a la entrevista realizada.

Finalmente valoro mi trabajo como estudiante durante estos 5 años, y ahora como profesional, la perseverancia, la responsabilidad y el empeño son el resultado del término de esta etapa.

Sommaire

Introduction 9
Chapitre I : Approche au Problème 10
1.1 Problématique 10
1.2 Justification de la Recherche 11
1.3 Objectifs 12
1.3.1 Objectifs Générales 12
1.3.2 Objectifs Spécifiques 12
Chapitre II : Cadre Théorique 13
2.1 Antécédents Migratoires 13
2.1.1 Développement du Phénomène des Migrations au Chili. 13
2.1.2 La Gestion Migratoires au Chili 14
2.1.3 Population Immigrante Haïtienne au Chili 16
2.1.4 Le Plan d'Accueil de *Quilicura* 18
2.1.5 La Population Haïtienne Insérée dans le Contexte Scolaire 19
2.2 L'Intégration en Contexte Scolaire Interculturel 22
2.2.1 La Notion de Culture 22
2.2.2 La différence entre l'Interculturalité et la Multiculturalité 23
2.2.3 L'École Interculturellle dans la Société Multiculturelle 24
2.2.4 Réponses Éducatives et Considérations Pédagogiques 25
2.3 Développement des Habilités 28
2.3.1 Les Différentes Interprétations 28
2.3.2 La Notion d'Habilités 30
2.3.3 Les Habilités Sociales 33
2.3.4 Habilités Socio – Cognitives 36
2.3.5 Habilités Socio – Affectives 41
2.3.6 Les Habilités dans le Système Educatif Chilien 46
2.4 L'Apprentissage d'une Langue Etrangère 54
2.4.1 L'Acquisition du Langage 54
2.4.2 L'Acquisition de la Langue Maternelle 55
2.4.2.1 Chomsky 56

2.4.2.2 Skinner 57
2.4.2.3 Piaget 59
2.4.2.4 Vygotsky 60
2.4.3 L'Acquisition d'une Langue Etrangère 61
2.4.4 L'Immersion Linguistique versus la Submersion Linguistique 65
Chapitre III : Cadre Méthodologique 69
3.1 Méthodologie d'Investigation à développer 69
3.2 Approche Méthodologique 69
Chapitre IV : Présentation et Résultats 71
4.1 Délimitation du domaine d'étude 71
4.1.2 Identification du domaine d'étude 71
4.2 Analyse de l'information 72
4.3 Résultats 75
Chapitre V : Conclusions 83
Chapitre VI : Rayonnement 88
Références Bibliographique 89
Anexes 93

Introduction

En raison à l'augmentation des haïtiens au Chili au fil des années, il a été indispensable adapter et reformuler les manières formatives d'éducation au nouveau contexte de la diversité dans le Système Scolaire Chilien. À partir de cette actualité, la suivante recherche se rend nécessaire puisque essaye elle d'optimiser et d'améliorer d'un point de vue linguistique les processus d'intégration de la population scolaire Haïtienne immigrante résidente au Chili, pour veiller le développement pertinent des habilités socio – cognitives et socio – affectives et selon le précèdent mentionné auparavant, ce fait requiert la mise en marche de cours d'espagnol orientés vers l'immersion linguistique. Ainsi, cette étude adopte les caractéristiques de l'approche qualitative d'investigation.

Pour cette raison il est indispensable commencer à reconnaître quels sont les antécédents migratoires de ces dernières années au Chili et avoir une idée précise des gestions migratoires qu'il a établi, en réponse de l'augmentation des migrations.

Ensuite, on abordera les différences entre l'éducation fondée sur l'interculturalité et la multiculturalité, des aspects fondamentaux pour la valorisation de la diversité scolaire et on proposera des considérations pédagogiques provenant de ce domaine.

On signalera aussi l'importance du développement des habilités sociales (socio – cognitives et socio – affectives) chez les enfants et comment ces habilités sont abordées par le Système Educatif Chilien.

Finalement, on analysera les conditions nécessaires sur lesquelles les programmes d'immersion linguistique doivent être appliqués pour avoir les résultats prévus dans les établissements.

Chapitre I : Approche au Problème

1.1 Problématique

Au cours de ces dernières années la population immigrante au Chili a augmenté considérablement, étant l'un des pays Sud-Américains avec le plus grand nombre de migrations grâce à leur stabilité économique et politique. La plus part des immigrant au Chili proviennent du Pérou, l'Argentine, le Colombie, la Bolivie et l'Equateur ; cependant il y a eu un accroissement importante de la population Haïtienne dans la Région Métropolitaine, spécifiquement dans le secteur de *Quilicura* de Santiago. Ce nouveau contexte des migrations au Chili rend nécessaire et exige implémenter non seulement de nouvelles politiques migratoires, la mise en marche des politiques linguistiques qui facilitent le développement de l'individu dans notre société même s'il ne parle pas notre langue.

Les Haïtiens arrivent au Chili dans la recherche de meilleures conditions de travail et de vie, sans savoir parler l'espagnol et inscrire ses enfants dans un système scolaire qui n'est pas prêt pour les accueillir correctement, parce qu'au Chili, il n'existe pas les dispositifs au niveau matériel circulaire pédagogiques. One peut illustrer cette idée dans le haut pourcentage d'échec scolaire.

Les établissements chiliens admettent aux enfants haïtiens et essayent de les intégrer de la meilleure manière possible, avec les ressources tant matériels que professionnels existants ; pourtant, ils ne sont pas capables de se dérouler normalement, car les différences et les barrières linguistiques sont évidentes. Ce phénomène, on peut l'encapsuler et focaliser à partir des difficultés d'intégration dégagées de problèmes dans le processus de développement des habilités socio – cognitives et socio – affectives.

Pour cette raison il est nécessaire développer des dispositifs au niveau pédagogique qui permettent aux enfants haïtiens reconnaître leur langue et culture, où le développement pertinent des habilités sociales faciliterais para la réussite scolaire mais plus fortement les enfants avanceraient dans les rapport interpersonnelles avec leur pairs, ainsi, ils arriveraient à

mieux comprendre et valoriser les différences et similitudes entre les personnes, en respectant les droits des autres qui ont une différente croyance et d'autres valeurs.

Cependant, il existe certaines conditions et dispositions pour que l'immersion dans la salle de classe soit réussite.

D'ailleurs, le Curriculum Chilien d'enseignement scolaire est dirigé vers une société multiculturelle, mais les enfants d'origine haïtienne sont pris en considération par le gouvernement, en sachant que leur population a augmenté notablement?

1.2 Justification de la Recherche

Sur la base des investigations faites par des pays comme l'Espagne o le Canada, sur les programmes d'immersion linguistique, apparaissent de nouveaux défis qui concernent les politiques linguistique du Chili et au Système Educative Chilien, conformément le nouveau contexte d'augmentation de la diversité culturelle et linguistique dans la société actuelle. Où l'immersion linguistique joue un rôle primordial face à la submersion linguistique et la différence entre elles.

Les programmes d'immersion linguistique abordent l'acquisition du langage vers une perspective communicative, caractérisée principalement par le respect des cultures et la négociation ou échange des significations entre l'interaction enfant – adulte, ce qui est éloigné de la réalité linguistique du Chili d'aujourd'hui. Ce qui fait indispensable habiliter et former aux enseignants sur le cadre de l'immersion linguistique et culturelle, afin de emphatiser avec la situation des enfants d'origine haïtien qui sont plus de 200 élèves dans les établissements du secteur de *Quilicura*.

1.3 Objectifs

1.3.1 Objectifs Générales

Optimiser d'un point de vue linguistique les processus d'intégration de la population scolaire Haïtienne immigrante résidente au Chili, à partir du développement pertinent des habilités socio – cognitives et socio – affectives.

1.3.2 Objectifs Spécifiques

- Comprendre vers une perspective linguistique les conditions générales d'intégrations proposées par les établissements qui accueillent à la population scolaire Haïtienne.

- Comprendre l'incidence du développement pertinent des habilités socio – cognitives et socio – affectives dans le progrès intégral de la personne.

- Proposer un modèle de fiche pédagogique dans le cadre (d'un programme) d'immersion linguistique pour le développement pertinent des habilités socio – cognitives et socio – affectives.

Chapitre II : Cadre Théorique

2.1 Antécédents Migratoires

2.1.1 Développement du Phénomène des Migrations au Chili.

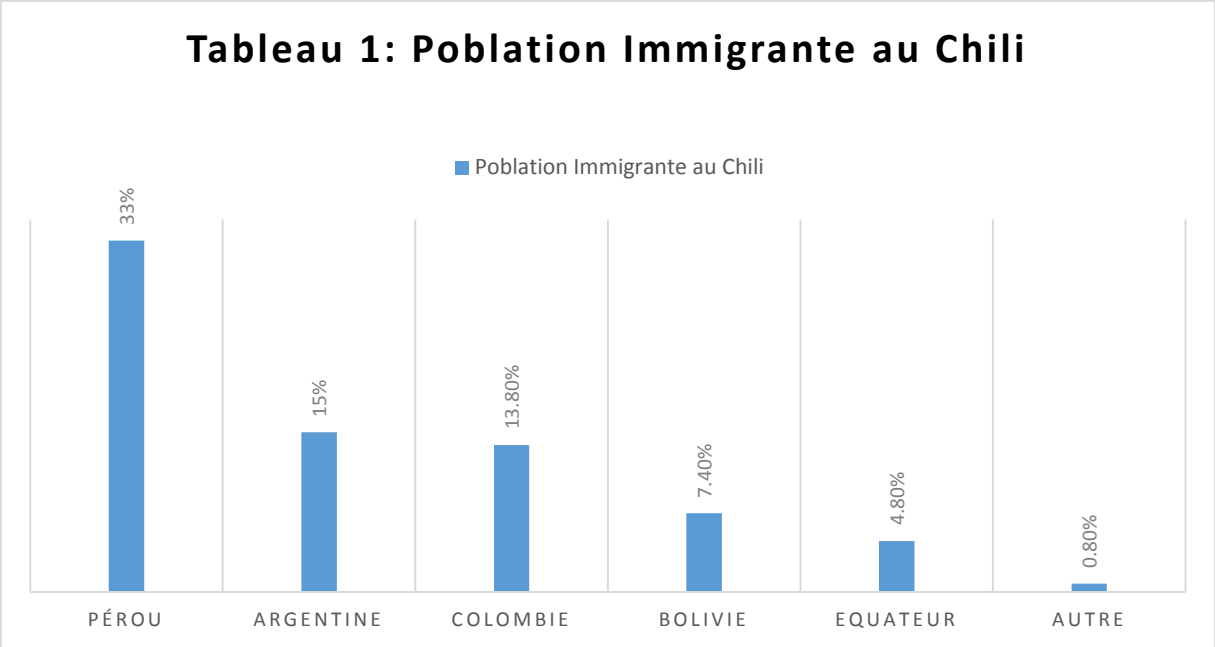
Parler d'immigration au Chili est un concept pratiquement nouveau, on peut le définir comme le mouvement de population qui fait référence à l'arrivée dans un pays de personnes d'une autre nationalité, pour s'installer soit pour des raisons économiques ou sociales. On doit distinguer les immigrants traditionnels de ceux qu'on appelle réfugiés. Ces derniers quittent leurs pays d'origine à cause de conflits politiques, guerre, persécution raciste, etc. À l'heure actuelle, le Chili a passé d'être un pays où les gens cherchaient une meilleure qualité de vie dans d'autres pays à devenir une des destinations préférées des citoyens de toutes les régions du monde. (Departamento de Extranjeria y Migracion de Chile, 2015)

Sans doute on a vu une augmentation importante des immigrants résidents au Chili, cependant au moment de faire une comparaison du phénomène de l'immigration au niveau international, notre pays présente un taux bas d'immigrants, par rapport à la population totale du pays. De cette manière a été déclaré dans le *Censo* fait l'année 2002 en comparaison au *Censo* antérieur. En 1992 s'a comptabilisé 114.597 étrangères, ce qui correspond 0.9% de la population à l'époque, en 2002 le chiffre a augmenté à 184.464 étrangères, ce qui correspond 1.22% de la population totale du pays.

Pour obtenir information plus actualisée sur ce domaine, il a été nécessaire consulter la dernière enquête CASEN (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional) réalisée l'année 2013, étant donné que le *Censo* du 2012 ne certifie pas l'information à cause de l'illégalité et fraude qui ce dernier a passé. De cette façon, l'enquête CASEN met en évidence qu'au Chili il y a plus de 354.581 immigrants, ce qui représente 2.1% de la population totale du pays. (Ministerio De Desarrollo Social, 2015)

Les principales raisons des migrations au Chili sont conséquence de l'stabilité économique et les conditions de travail du pays, la stabilité politique, les conditions de paix,

tranquillité et sécurité. La plus part les citoyens procèdent du Pérou (33%), l'Argentine (15%), le Colombie (13,8%), la Bolivie (7,4%), l'Equateur (4,8%), autre (0,8%) qui sont à la tête de la liste des immigrants résidents au Chili. Ces dernières statistiques montrent clairement que la plus part des immigrants viennent de pays latino-américains qui sont près du Chili, ce qui produit un nouveau profil appelé « nouvelle immigration » selon le Département d'Extranéité et Migration du Chili. (Voir Tableau 1)



(Departamento de Extranjeria y Migracion de Chile, 2015)

Grâce à l'évolution de la population étrangère au Chili pendant ces dernières années, des nouvelles politiques migratoires sont apparue, afin de fortifier et donner des meilleures conditions de vie, travail, santé, éducation, aux étrangers qui vivent dans notre pays.

2.1.2 La Gestion Migratoires au Chili

On comprend par Politiques Migratoires à toutes les propositions institutionnelles (loi, décrets, résolutions, actions ou omissions, etc.) qu'un état développe sur l'entrée, départ ou permanence de population native ou étrangère dans un territoire. (Mármora, 1993).

À travers l'histoire, au Chili définir d'une Politique Migratoire explicite pour les étrangers qui résident dans notre pays n'est jamais devenue une priorité, on peut observer que les efforts pour systématiser des actions législatives dans ce domaine ne sont pas assez pour améliorer les conditions de vie des immigrants plus dépourvu.

Dans la dernière actualisation des éléments de la nouvelle gestion migratoire, proposée par la Présidente Michelle Bachelet, s'est instauré un engagement qui a eu comme objectif développer les politiques publiques au niveau municipal, de cette façon les immigrants pourraient s'incorporer comme usagers des services et bénéfices qui donne l´état.

Dans le domaine de la santé, on peut mentionner de différents mesures prises par les autorités de notre pays, tels que l'accord qui facilite l'accès au système publique de santé pour les enfants et les adolescents ; cette action incorpore aux enfants mineurs de 18 ans, au réseau publique de santé avec des conditions pareils aux enfants chiliens, indépendamment de la situation migratoire au Chili des parents ou représentantes légales. En plus, on peut trouver l'accord spécial de protection de la maternité, qui facilite l'accès et incorpore au système publique de santé aux femmes étrangères qui tombent enceinte en vivant au Chili. L'idée est faciliter et gérer un permis de résidence temporaire qui certifie la condition de grossesse.

Dans le domaine de l'éducation, le gouvernement a pris des mesures à travers le Ministère d' Éducation pour faciliter et promouvoir l'incorporation au système scolaire publique de l'éducation primaire et secondaire, à tous les enfants d'immigrants qui vivent au Chili, sans considérer la situation migratoire de leurs parents ou leurs représentants légales. Ce point est extrêmement important pour cette investigation et l'on analysera approfondissement dans les chapitres suivants.

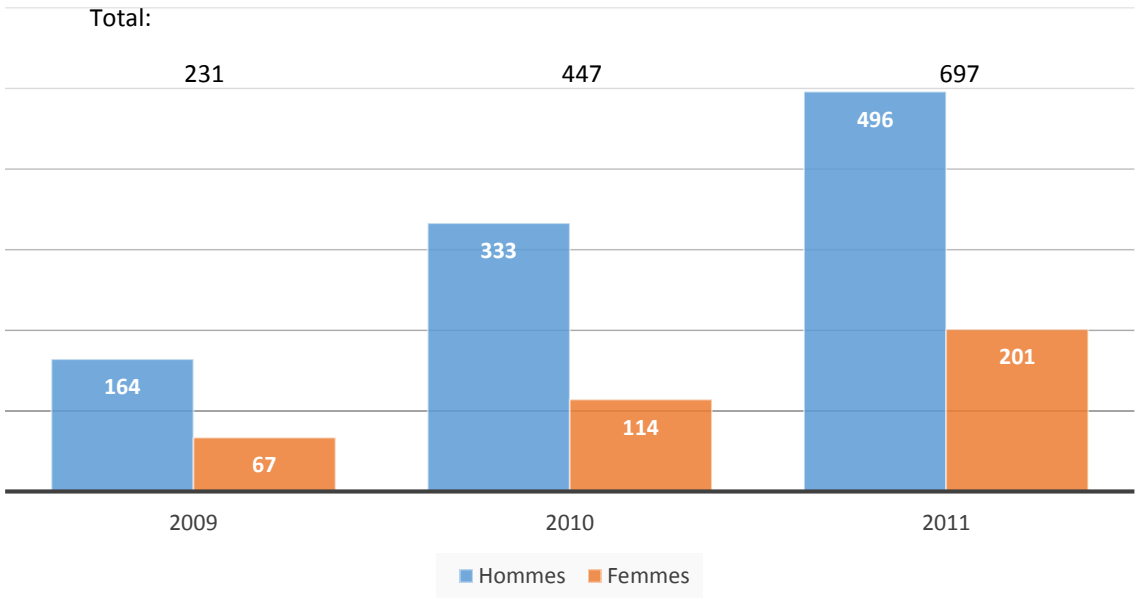
De la même manière avec l'éducation des plus petits, la JUNJI (*Junta Nacional de Jardines Infantiles*) assure l'éducation maternelle aux enfants mineurs de 5 ans. Pas moins importante est la gestion faite avec les municipalités, laquelle correspond aux protocoles d'accord en collaboration, avec le propos de promouvoir les actions d'accueil qui stimule l'intégration du collectif migrante.

2.1.3 Population Immigrante Haïtienne au Chili

Dans ce travail de recherche nous nous concentrerons dans une population d'immigrants qui sont de plus en plus nombreuses au Chili, il s'agit des Haïtiens. La PDI (*Policía de Investigación de Chile*) qui est l'institution responsable d'arrivées et départs des migrants, a déclarée, à partir d'une étude réalisée entre les années 2009 et 2011 qu'il y a plus de 1.375 immigrants haïtiens avec VISA de résidence au niveau national.

En plus, on a pu observer que pendant 3 ans la quantité d'hommes qui arrivent au Chile a été plus élevée qui la quantité des femmes. La plupart de ces immigrants s'installent dans la région Métropolitaine, celle-ci a déjà accueilli 1.301 habitants d'origine haïtienne. (Voir Tableau 2)

Tableau 2: Registre des Immigrants Haïtiens au Chili



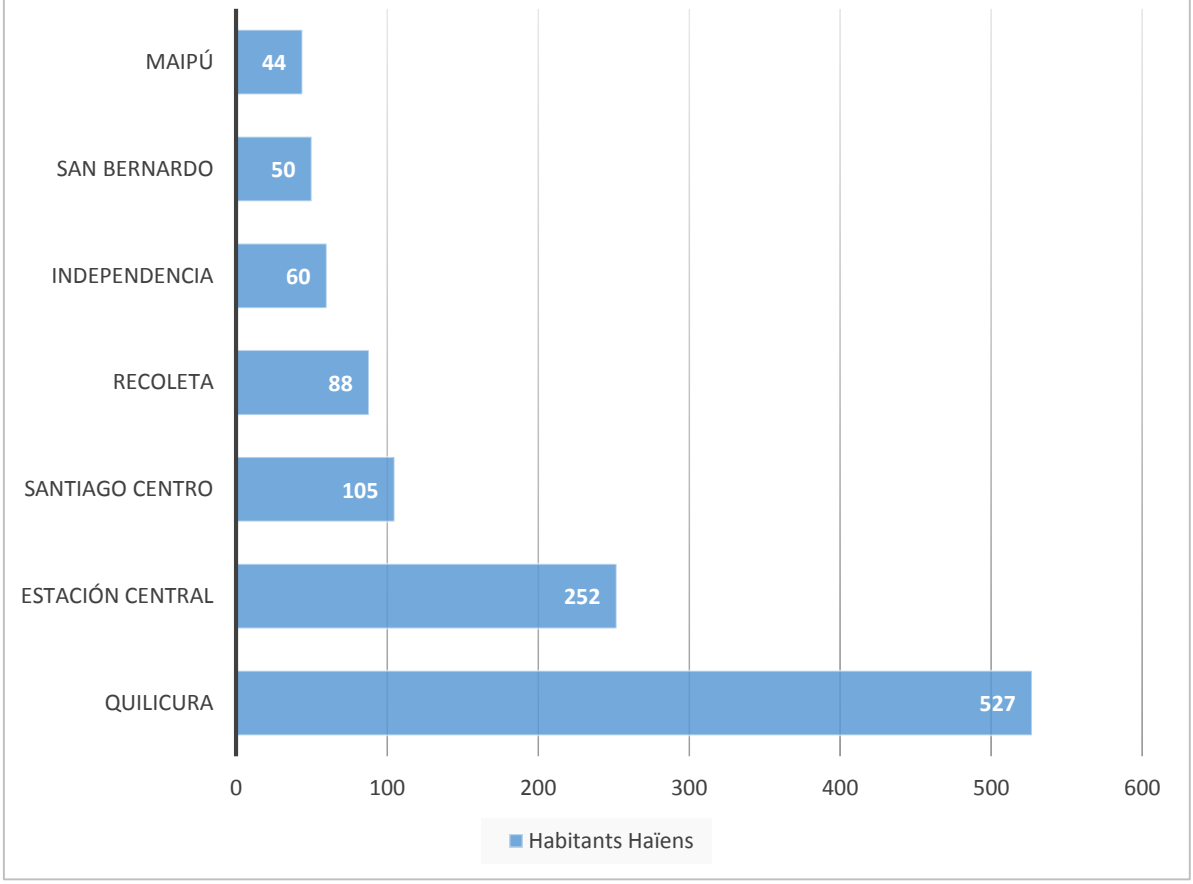
(Policia de Investigaciones de Chile, 2012)

Selon *The World Factbook,* le 80% de la population haïtienne vit sous le seuil de pauvreté, les principales activités de travail sont l'agriculture et la pêche. À cause des

mauvaises conditions de vie et l'inégalité sociale, les haïtiens prennent la décision de quitter leur pays à la recherche de meilleures opportunités et qualité de vie.

Le Chili a été l'une des destinations choisis par la population haïtienne pour vivre et travailler de manière stable. Les étranges qui viennent de l'Haïti résident dans la Région Métropolitaine, et ils se sont installés en préférence dans le secteur de *Quilicura*, *Estación Central*, *Santiago Centro* et *Recoleta* comme le montre le cadre suivant. (Voir Tableau 3)

Tableau 3: Habitants Hatïens installés à Santiago



(Policia de Investigaciones de Chile, 2012)

En ce qui concerne cette investigation, on va étudier seulement le secteur de *Quilicura*, leur plan d'accueil, la reconnaissance d'immigrants, les politiques migratoires et le domaine plus important, les programmes d'éducation qui donne le secteur.

2.1.4 Le Plan d'Accueil de *Quilicura*

Pendant les dernières années, la *comuna* de *Quilicura* a évoluée dans différentes points de vue, mais notamment l'immigration a été le plus remarquable. Aujourd'hui le 17.8% de la population totale de la *comuna* est émigrante haïtienne, un chiffre considérable. La municipalité de *Quilicura* comprends la diversité de ses habitants et a créé *La Oficina de Migrantes y Refugiados* pour améliorer les conditions de vie et faciliter le processus d'adaptation des émigrants. Le travail de ce bureau est concentré principalement sur 5 aspects considérés comme essentiels:

- Information et Droits.
- Gouvernement et Participation.
- Éducation
- Cohabitation.
- Accès Égalitaire aux Droits Sociaux.

Ces mesures sont grâce à la coordination interinstitutionnelle instaurée par le Gouvernement du Chili. Dans l'année 2013, pour appuyer le travail de la Municipalité de *Quilicura*, *El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados* (ACNUR) a financé une recherche pour collecter l'information sur la situation migratoire de ce secteur de *Santiago*, afin de développer politiques publiques sectorielles, et d'éviter la discrimination et des problèmes interculturelles. En plus, cette recherche a été faite aussi pour établir une méthodologie de travail utile pour d'autres municipalités de la Région Métropolitaine intéressées à mettre en place un plan d'accueil d'immigrants ou de réfugiés.

Selon l'étude, les émigrants Haïtiens sont arrivés au Chili l'année 2010 après du tremblement de terre qui a dévasté l'Île. Premièrement comme réfugiés et puis comme émigrants dans la recherche de meilleurs opportunités et qualité de vie.

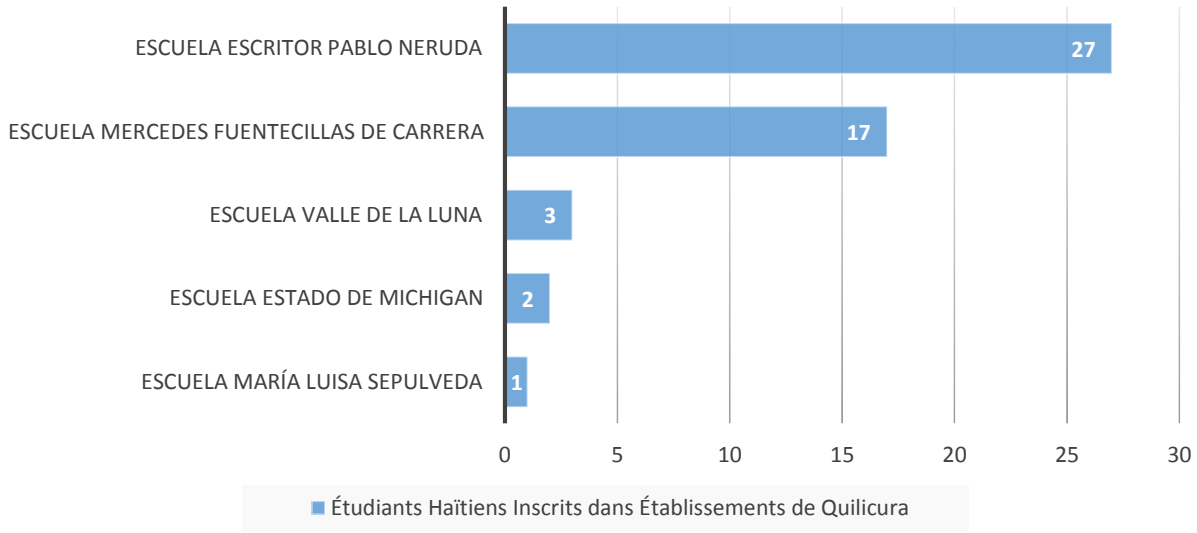
Comme on a dit antérieurement, il n'est pas possible d'établir un chiffre précis et actuel sur la quantité d'haïtiens à cause des limitations de la source d'information, cependant il est

possible d'estimer la quantité d'haïtiens inscrits dans *La Oficina de Migrantes y Refugiados* ; ils sont 231, néanmoins ce nombre est sous-estimé puisque beaucoup d'émigrants ne veulent pas répondre aux enquêtes par le peur à être dénoncés par leur situation migratoire. La limitation idiomatique a joué aussi contre la possibilité d'avoir un registre valide de cette population.

2.1.5 La Population Haïtienne Insérée dans le Contexte Scolaire

D'après l'information registrée par l'enquête faite, il y a 222 étudiants inscrits dans les établissements municipaux et subventionnés de *Quilicura*, desquels le 33,3% est haïtien. Les établissements qui ont la quantité d'étudiants plus élevée sont représentés dans le cadre suivante.

Tableau 4: Étudiants Haïtiens Inscrits dans Établissements de Quilicura



(Municipalidad de Quilicura, 2014)

Sous le point de vue de l'information qualitative, l'enquête a signalé 3 axes problématiques sur le domaine de l'éducation. Le premier est l'existence de discrimination et

violence contre les émigrants par les différences culturelles, ce qui montre le besoin d'avoir une éducation interculturelle fonctionnelle. Le deuxième est identifié comme le principal problème qui ont les enfants immigrants à l'école, pour s'adapter aux codes du langage familier et aux manières de donner les cours des professeurs. Finalement, le troisième est sans doute la barrière idiomatique puisque ils ne parlent pas espagnol.

Pour ces résoudre ces problématiques, le document « *Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la comuna de Quilicura »* publié l'année 2014 recommande ces initiatives parmi d'autres :

- Formation aux travailleurs, professionnels et directeurs des établissements en stages de médiation interculturelle.
- Sensibilisation au respect des droits culturels et à la légitimité de réfugiés et migrants comme membres d'une communauté.
- Sensibilisation avec la réalité migratoire.
- Incorporation d'un travail de nivellement et induction dans le langage local et dans les codes culturels natifs pour que les réfugiés et migrants aient des outils pour interpréter l'environnement.
- Incorporer dans les activités scolaires et extra-programmatiques matériels qui permettent aux migrants construire un sentiment d'identification et d'appartenance avec les établissements scolaires.

Dans la recherche faite, on recommande impulser certains actions pour améliorer ces points, mais aucune de ces mesures est explicite pour apporter à l'intégration interculturelle des enfants haïtiens, puisque aucune fait référence à l'enseignement d'espagnol pour l'incorporation des enfants. De même, le document ne considère pas former des professeurs bilingues capables d'améliorer la mise en place et le déroulement de la classe.

Sans doute le Chili a besoin d'une politique global et au niveau de gouvernement envisagée aux enfants migrants qui ne parlent pas espagnol, étant donné que les émigrants haïtiens ne sont pas pris en considération, ni leur situation émotionnelle et cognitive. Jusqu'à

aujourd'hui le secteur de *Quilicura* seulement donne des cours d'espagnol et formations de différent type aux adultes immigrants qui viennent d'Haïti.

2.2 L'Intégration en Contexte Scolaire Interculturel

2.2.1 La Notion de Culture

À l'heure de parler et définir avec précision les concepts de Interculturalité et Multiculturalité, il faut avoir très clair le point en commun entre ces idées : la Culture. Le mot Culture vient du latin *cultus* et malgré les variétés infinies de significations on peut définir la Culture comme, l'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation. Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui (Larousse, 2015). Il est juste de dire qu'il n'existe pas de culture qui soit supérieure à une autre mais qu'elles soient différentes entre elles.

En général, la culture est une espèce de tissu social qui englobe les différentes formes et expressions d'une société déterminée, par conséquence, les habitudes, pratiques, manières d'être, les rituels, les vêtements, les règles de comportement sont des aspects qui forment une culture. Pour l'UNESCO, la culture donne à l'homme l'habilité de réflexion sur lui-même ; à travers d'elle, l'homme discerne des valeurs et cherche nouvelles interprétations. De cette manière l'homme a la capacité de transmettre la culture d'une génération à autre. La culture est un noyau d'identité individuelle et social ; et est un élément important dans la conciliation des identités groupales dans le cadre de cohésion social. (UNESCO, 2006)

Il faut aussi comprendre le concept de cohésion sociale, qui vient du latin *cohaesum* qui veut dire « être uni ». Selon la dimension culturale de la cohésion sociale, on peut la définir comme le résultat des éléments partagés sous la forme de valeurs, normes communes ou une identité construite, à travers de symboles et cérémonies partagées. (Solé, et al., 2011)

Ainsi, au Chili on a passé d'être une société mono culturelle (de seulement une culture) à une société multiculturelle, par conséquence aux migrations qui on s'est présentés dans ces derniers années. Les immigrants qu'aujourd'hui font partie de notre société ont une propre culture et pour cette raison il est impossible de penser qu'ils l'abandonnent ou incorporer la

nôtre immédiatement. Il serait une situation contraire à l'idée de culture et cohésion sociale, en laissant à côté le respect, la tolérance et vie en commun entre cultures.

De cette façon on donne du sens aux mots multiculturalité et interculturalité pour comprendre les phénomènes dans une société.

2.2.2 La différence entre l'Interculturalité et la Multiculturalité

Le concept de multiculturalité répond à une société où se trouvent et cohabitent sous un même espace géographique groupes ethniques divergentes, avec une langue et culture différentes, autrement dit, ces cultures n'ont pas relation ni contact entre elles, seulement coexistent. De la même manière que le mot culture, multiculturalité a multiples significations. Dans le texte *Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término*, s'affirme que Le mot multiculturalité fait référence unique et exclusivement à la juxtaposition des différentes cultures existantes dans un même espace physique, mais sans impliquer un enrichissement, c'est-à-dire, il n'y a pas d'échange culturelle. (Hidalgo, 2005)

Selon l'UNESCO la multiculturalité « *fait référence à la nature culturellement diverse de la société humaine. Ne s'agit pas uniquement aux éléments de culture ethnique ou national, mais également à la diversité linguistique, religieuse et socioéconomique* » (UNESCO, 2006)

Au Contraire, l'interculturalité implique un procès éducatif, dans lequel les personnes de races, langues et religions distinctes vivent dans un même cadre et ils apprécient leurs différences et croyances, il y a une relation et un échange de cultures qui produisent un enrichissement qui est le résultat de l'échange et du dialogue. Selon Quintana (1992), Jordan (1996) et Del Arco (1998), l'interculturalité implique communication compressive entre les cultures qui habitent dans un même territoire à travers du respect, ce qui produit reconnaissance et valorisation des cultures, dans un cadre d'égalité. (Hidalgo, 2005)

Selon l'UNESCO l'interculturalité « *est un concept dynamique qui fait référence aux relations évolutives parmi les groupes culturels, (…) la présence et les relations réciproques*

équitable de plusieurs cultures et la possibilité de générer expressions culturelles partagées, acquises par la voie du dialogue et d'une attitude du respect mutuel » (UNESCO, 2006)

2.2.3 L'École Interculturellle dans la Société Multiculturelle

L'école d'aujourd'hui a comme nouveau défi répondre à une société multicultullere continuellement changeante. Cependant, quelle est son rôle devant ce qu'on appelle interculturalité ? La cohabitation exige la reconnaissance de droits civiles, politiques et sociaux, et aussi il faut comprendre à l'autre dans une ambiance du respect : cela correspond à un procès éducatif appelé interculturalité. Une réponse à l'attention particulière aux élèves avec besoins éducatifs spéciaux en prenant en considération l'Indépendance dans leur culture d'origine, forme de vie, valeurs et langue ; de cette manière, l'école d'aujourd'hui c'est devenu en interculturelle et multilingue.

Actuellement le principal problème de plusieurs écoles est d'essayer être interculturelles, quand ils exercent des processus multiculturels. Cette situation on la peut constater puisque dans les établissements éducatifs coexistent différentes cultures, néanmoins, il est absolument nécessaire du composante culturel quand la société d'accueil (la culture majoritaire) est peu disposée, et la réalité de l'école est fabriquer une culture commun, en optant par un rôle égalisateur et homogénéisateur. Ainsi, l'école interculturelle doit aller plus loin dans la compréhension de la notion d'intégration et ne pas rester seulement dans le concept d'assimilation ; l'école doit avancer vers l'échange culturel.

L'éducation interculturelle fait référence à une tendance réformatrice dans les pratiques pédagogiques, avec différentes objectifs, elle tente répondre à la diversité produite par la confrontation et cohabitation de divers groupes ethniques et culturels au sein d'une société donnée. Cette approche éducative fait partie d'un intérêt international par tenir compte distincts groupes culturelles en éducation, néanmoins, pas toutes les reformes éducatives sont faites à la pluralité cultural. (Aguado, 1990)

Le gouvernement doit être un acteur fondamental et toujours actif dans le processus de l'éducation interculturelle, puisque pour créer interculturalité aux écoles o bien autres types d'établissement, ils sont nécessaires des politiques publiques et un engagement de l'état pour impulser cette nouvelle réalité culturelle.

2.2.4 Réponses Éducatives et Considérations Pédagogiques

L'éducation interculturelle ne peut pas être seulement une annexe aux programmes d'enseignements dans les écoles, sinon qu'elle doit englober le milieu pédagogique comme un ensemble, et doit être considéré de la même manière qu'autres dimensions dans les processus éducatives. Pour cette raison, L'UNESCO dans les Directives sur l'éducation Interculturelle et l'Université de Murcie dans le Congrès d'attention de la diversité, ont proposé des rôles et objectifs nécessaires dans l'éducation interculturelle.

En ce qui concerne l'UNESCO, elle propose considérer aussi dans les dimensions actuelles des processus éducatives, nouvelles dimensions tels comme ; la vie scolaire et l'adoption de décisions ; la formation et renfoncement professionnelle chez les enseignantes ; développement des programmes d'étude (*curriculum*) ; les langues d'enseignement ; la méthodologie de l'enseignement ; et les matériels d'enseignement.

Pour parvenir considérer tous ces dimensions il est nécessaire l'élaboration de programmes scolaires qui comprennent l'enseignement des langues, l'histoire et les cultures des groupes minoritaires. Les langues d'enseignement est en élément primordial et très importante pour l'UNESCO, qui la considère comme indispensable pour une éducation interculturelle efficiente. (UNESCO, 2006)

L'éducation interculturelle peut être résumée dans le cadre de « 4 piliers de l'éducation » basées en :

- Apprendre à connaître : combiner les cultures pour approfondir les connaissances, s'ouvrir à nouvelles langues avec le but de communiquer.

- Apprendre à faire : avec le but d'acquérir non seulement une compétence professionnel, sinon des compétences qui permettent le déroulement en situations données et travailler en équipe.
- Apprendre à vivre ensemble : il faut acquérir compétences, connaissances et valeurs qui contribuent à un esprit de solidarité et coopération entre les divers sujets et groupes de la société.
- Apprendre à être : ces valeurs réconfortent chez les enfants, un sentiment d'identité et un sens personnel qui contribue aussi aux habilités cognitives et à leur potentiel culturel.

Alors, pour améliorer et favoriser l'apprentissage et l'intégration scolaire des étudiants appartenant à minorités ethniques-culturelles, il est nécessaire de transformer qualitativement le système scolaire. Selon Abad (1993), Lovelace (1995), Jordán (1996), Arnaiz y de Haro (1995) et Luch et Salinas (1995 ; 1996), pour aborder l'interculturalité dans les écoles il faut considérer: (Pilar Arnaiz Sánchez, 2000)

- Analyser et concevoir une éducation interculturelle dans une variété de contextes : l'objectif est avoir une conception générale de la diversité et identifier les minorités ethniques dans un cours ou l'établissement. Il est indispensable de savoir ce type d'information pour mettre en conscience le grade d'expression et présence d'une réalité social, pour générer connaissance de la situation de chaque élève et valorisation de la part des professeurs, travailleurs, alumnat, et parents.
- Caractériser le Projet Scolaire comme interculturelle et suggérer des objectifs interculturelles : l'idée est établir et promouvoir des valeurs orientés à l'interculturalité, pour que chaque membre de la communauté éducative expérimente des connaissances acquises par la pratique. Le fait de promouvoir l'éducation à travers des valeurs considère la diversité culturelle, puisque parler de valeurs signifie parler de éléments culturels dans une société interculturelle.
- Examiner les relations entre culture et apprentissage : cet indicateur permet de constater de quelle manière l'école joint la culture propre de l'élève avec la culture scolaire. Ainsi, il faut considérer des aspects comme la contextualisation du plan

scolaire ; méthodologies utilisées par les enseignants ; motivations, intérêts, et expectatives des étudiants.

- Impulser des activités de formation sur éducation interculturelle : l'apprentissage s'appuie dans une base culturelle et un Projet Scolaire, lesquels doivent impulser des activités pour entrelacer les différentes cultures.
- Insérer à la formation du professorat l'éducation interculturelle : il est nécessaire d'instruire aux enseignants dans sa formation initiale (à l'université) mais aussi à ceux qui sont en service pour que puissent aborder l'interculturalité avec moins difficultés.
- Utiliser des principes et stratégies méthodologiques interculturels qui stimulent l'interaction et l'échange culturel.
- Reconnaître et apprécier la diversité culturelle comme un élément enrichissant à la communauté pour promouvoir l'égalité de droits et égalité d'opportunités comme base de la vie en commun.
- Tenir en compte les apprentissages élémentaires des élèves migrants : il est indispensable de savoir les matières que les étudiants maîtrisent afin que l'établissement puisse analyser, adapter et développer les matériels utilisés habituellement dans la classe.
- Créer des programmes d'intégration et apprentissage pour les étudiants qui ne parlent pas la langue maternelle du pays récepteur : pour les étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'accueil, il faut garantir l'apprentissage sans que l'immersion ne mette pas en danger la survivance de la langue et culture d'origine. La langue maternelle doit être considérée comme objet d'enseignement avec prestige social et l'école doit développer leur usage.
- Encourager le développement de l'identité ethnique de l'étudiant à travers de la recherche, la reconnaissance, la valorisation et l'expression de leurs caractéristiques culturelles et personnelles.

2.3 Développement des Habilités

2.3.1 Les Différentes Interprétations

Le monde d'aujourd'hui est très différent à celui que nos parents et ancêtres ont connu. La science et la technologie, le progrès social, le mouvement mondial et l'apparition de nouvelles valeurs sociales déclenchent continument un changement de notre vision de la société. C'est une réalité que nous concerne directement, non seulement dans les modes de vies, sinon qu'aussi elle comporte une responsabilité importante au moment de diriger ces pratiques correctement.

Pour cette raison, l'éducation a pris un rôle fondamental à l'heure de développer chez les enfants les différentes habilités et compétences requises par la société d'aujourd'hui. Celles-ci doivent être incorporées à la discussion lorsque le système scolaire construit son curriculum et détermine les dispositifs pour son évaluation.

Cette approche implique que le rôle du professeur est devenu plus important en tant que facilitateur de la formation des enfants, de sorte qu'ils puissent apprendre ces compétences et les appliquer dans tous les contextes et défis de la vie. Ainsi, les contenus vus en classe ne sont pas suffisants, le développement des habilités doivent être partie des planifications de classes et des évaluations.

« Les gouvernements devront faire un effort pour identifier et conceptualiser correctement l'ensemble d'habilités et compétences requises selon les standards éducatives que chaque étudiant doit être capable d'obtenir à la finalisation de l'éducation obligatoire » (OCDE, 2010)

Dans ce cadre, on remarque la double dimension de l'objectif principal de ce chapitre. D'une partie conceptualiser et analyser à partir d'une perspective comparative les effets du développement social des immigrants en contexte scolaire interculturelle en considérant le progrès cognitif et social des enfants ainsi que leurs valeurs de vie, expectatives éducatives, styles de vie. D'autre partie on analysera les répliques à l'apparition de ce nouveau

phénomène traduit en politiques éducatives et pratiques pédagogiques nécessaires pour contribuer à la diversité sociale et culturelle.

Le développement social et les migrations exigent à tous les niveaux des systèmes éducatifs : enseignants, directeurs et le projet pédagogique qu'ils proposent une connaissance qui leur permette de mettre en marche une série de stratégies pour installer ces habilités et ainsi contribuer activement le développement de la société.

Ainsi, on doit expliquer premièrement deux concepts clef et qui sont liés étroitement à ce travail, ce sont les compétences et capacités, avant de définir les habilités, pour les comprendre mieux.

Le concept de compétence n'est pas facile à définir, à cause de la grande diversité de sens pour le même terme, cela dépend de l'auteur qu'on consulte et en plus, la signification change souvent selon le contexte. Pourtant il existe certains auteurs qui proposent des divers visions mais ils sont tous d'accord dans un aspect: la mobilisation de différents savoirs et ressources dans un moment déterminé et dans un contexte défini.

Les compétences sont les capacités pour répondre et utiliser les savoirs en face à une situation, une demande complexe ou effectuer une activité ou tâche qui permettent à chaque personne confronter avec succès n'importe quel défi, autrement dit c'est la capacité à utiliser et d'agir efficacement un savoir – faire dans une situation donnée. On ne peut pas cataloguer les compétences à un seul fait ou une seule discipline, au contraire comme propose J.M Escudero, dès l'analyse plus globale et autre plus spécifiques, on peut conclure que le concept de compétence fait référence à un phénomène qui a multiples dimensions. (Escudero, 2008)

Par exemple, Noam Chomsky a proposé le concept de compétence linguistique comme une structure mentale implicite et génétiquement déterminée qui s'actionne moyennant la performance communicative (utilisation effective de la capacité linguistique dans situations données), qui peuvent être observées comme compétence – performance avec l'environnement (Chomsky, 1970). Selon les études de Tobón, il souligne l'existence de la psycholinguistique et la compétence comme un concept qui est sur la base de l'interaction de la personne avec l'environnement ; de la même façon que Hymes propose l'idée de

compétence communicative comme concept qui utilise de manière effective du langage et de la linguistique en situations spécifiques de communication en tenant compte les demandes de l'environnement. (Tobón, 2006)

De cette façon on peut comprendre l'importance et responsabilité d'acquérir les compétences pour les personnes qui sont en développement et en contact constant avec l'environnement, ce qui permet une disposition pour recevoir cette stimulation et favoriser le développement des habilités dans différentes domaines.

La notion de capacité est généralement constitutive de la compétence, ce sont les aptitudes avec lesquelles toutes les personnes naissent pour accomplir et mettre en œuvre une tâche au moyen des compétences nécessaires selon l'action, fréquemment formulées avec l'expression « être capable de ».

Le Ministère d'Éducation du Chili définit le concept de capacité comme le pouvoir de réaliser un acte, de reproduire un comportement ou un ensemble de comportements adéquats pour mener à bien des actions dans une situation donnée lesquelles sont orientés au développement de compétences globales qui peuvent se manifester grâce à divers comportements. (EducarChile, s.d.)

2.3.2 La Notion d'Habilités

Les habilités sont un ensemble d'actions qui fait une personne, pour réussir et développer différentes types d'activités en appliquant leurs connaissances préalables moyennant tâches progressives qui permettent incorporer des nouvelles connaissances pour obtenir un objectif proposé. (Argudín, 2007) Les habilités constituent des outils absolument nécessaires dans le processus de développement de la pensée et elles contribuent tant qu'aux capacités intellectuels, sociales ou émotionnelles. Ainsi, les habilités sont un élément essentiel pour l'assimilation des contenus, ce qui devient indispensable pour l'apprentissage ; alors la

personne qui développe des habilités acquiert une méthodologie, des techniques spécifiques et pratiques en des différents domaines de la vie.

De cette manière, des auteurs comme E.R Guthrie en *The Psychology of Learning* développe l'idée d'habilité comme la capacité acquise par l'apprentissage à atteindre des résultats fixés à l'avance avec un maximum de réussite et souvent un minimum de temps, d'énergie, ou des deux. E.A. Fleishman conçoit que l'habileté est spécifique à une tâche ou à une classe restreinte de tâches, et est fonction de l'apprentissage et des aptitudes du sujet. Le glossaire Cedefop de la commission Européenne définit habilité comme la capacité de faire une tâche et solutionner problèmes. (OCDE, 2010)

Cependant, même si le terme *habilité* peut être associé à des différentes significations, en dépendant le contexte, pour la psychologie cognitive et la pédagogie il s'agit d'une notion très liée au savoir-faire, ce qu'on peut le définir comme la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche. Ainsi on peut conclure que les habilités sont indispensables et donnent les outils nécessaires pour réussir des différents savoir-faire.

« Sur le plan éducatif, les habilités sont importantes, parce que l'apprentissage n'implique pas seulement le savoir, mais aussi le savoir – faire et la capacité d'intégrer, transmettre et complémenter les divers apprentissages en nouveaux contextes. L'expansion continue et la croissante complexité de la connaissance poursuivent de plus en plus les capacités de la pensée qui soient cessibles à différentes situations, contextes et problèmes » (Ministerio de Educación, 2012)

Les théories du développement humain, établissent que les habilités en général et les habilités spécifiques, comme les socio – cognitives ou socio – affectives sont des composants essentiels dans la formation des enfants et des adolescentes, étant donné qu'elles définissent postérieurement à l'enfant comme adulte, car donne aux enfants les outils nécessaires non seulement par la réussite cognitive sinon qu'aussi la réussite social. De cette façon le progrès dans ce sens-là peut déterminer les résultats des évaluations de programmes basés en habilités qui peuvent enseigner et améliorer à enseigner, par exemple : à contrôler la colère, améliorer la réussite scolaire et promouvoir l'adaptation social positive. L'approche pour

habilités depuis jeune âge développée dans les établissements éducationnels, est un élément principal pour le développement et acquisition des habilités socio – cognitives et habilités socio – affectives. (Organización Panamericana de la Salud, 2001)

Par conséquence, du point de vue psychologique les habilités contribuent à la formation de la personnalité dans la mesure qu'elles sont développées précocement sinon que aussi d'un point de vue pédagogique, au développement des habilités qui aident à construire faciliter le processus éducatif.

Comme nous avons pu constater, les habilités peuvent s'ajuster et s'adapter en distincts scenarios, situations, circonstances, ambiances, professions et niveaux d'éducation. Dans le livre *Educación Basada en Competencias: Nociones y Antecedentes*; l'auteur propose grouper les habilités de la manière suivante:

a) De Communication :
   - Habilités verbaux
   - Habilités de lecture
   - Habilités d'expression écrite

b) De Pensé Critique :
   - Habilités d'évaluer
   - Habilités d'analyse
   - Habilités de solution de problèmes
   - Habilités de prise de décisions

c) De Relation :
   - Habilités de relations interdisciplinaires
   - Habilités de relations interpersonnelles

d) De Leadership :
   - Habilités de collaboration
   - Habilités de créativité
   - Habilités de planification
   - Habilités de responsabilité

e) D'intégration de connaissance :

- Habilités pour mettre en relation disciplines

En ce qui concerne à cette étude, qui a comme principal but optimiser le processus d'intégration de la population scolaire haïtienne immigrante résidente au Chili, il est indispensable de préserver et développer les habilités socio – cognitives et habilités socio – affectives à partir d'une perspective linguistique pour contribuer à l'immersion affirmative.

Pendant la petite enfance se produit chez l'enfant plusieurs changements qui requièrent des nouvelles besoins autour aux habilités sociales, c'est-à-dire que les exigences qui proposent l'environnement social accroissent au même temps que l'enfant grandit avec le contexte qui interagit et établit leur croissance et développement. (Farkas, Grothusen, Muñoz, & Von Freeden, 2006)

Les habilités sociales et l'ajustement social sont domaines de grande importance, ainsi, on approfondira sur les habilités socio – cognitives et habilité socio – affectives, lesquelles ont une influence sur l'adaptation de l'enfant de leur environnement culturel et social.

2.3.3 Les Habilités Sociales

Les enfants ont besoin d'appui pour acquérir les compétences et capacités qui l'aideront plus tard à résoudre des problèmes, à améliorer les rapports entre pairs, coopérer et interagir avec les autres. Ces dernières sont des aptitudes primordiales qui facilitent et favorisent à l'enfant en divers cadres de la vie comme par exemple à bâtir son estime de soi, à se sentir compétent ; ce qui contribuent à leur bien – être social et affectif. (Centre de la Petite Enfance Québec-Centre, 2010)

Les habilités sociales sont très importantes pour le développement de la socialisation des enfants pendant la petite enfance, moyens qui contribuent à faciliter l'entrée de l'enfant à l'école.

« Par socialisation, on entend ici, l'adaptation à la vie en société et la capacité de s'y intégrer harmonieusement. Ce terme désigne aussi le processus par lequel l'enfant s'approprie graduellement les règles, les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit. Il débute au sein de la famille (socialisation primaire) et se poursuit au service de garde puis à l'école (socialisation secondaire) (…) afin que chacun puisse avoir sa place dans le groupe et y jouer un rôle valorisant. C'est en soutenant leur adaptation progressive à la vie en collectivité et leur appropriation graduelle et harmonieuse de la culture, des valeurs, des normes et des règles de la société (…) apportent une contribution majeure à la socialisation des enfants. » (Ministère de la famille et des aînés du Québec, 2007)

Il existe une grande quantité de définitions qu'on entend pour les habilités sociales, la Direction de la Santé Public de Québec les définit comme la capacité qu'a l'enfant d'entrer en relation avec ses pairs, de s'entendre, de coopérer et d'interagir avec eux. La confiance en soi permet à l'enfant de développer des habilités sociales pertinentes à son âge.

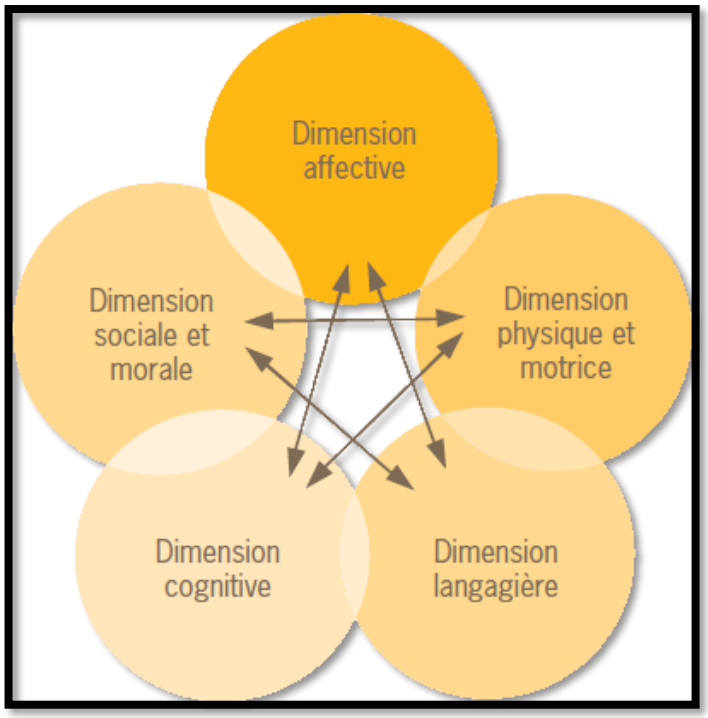
La psychoéducatrice Claire Gascon Girard est plus concrète au moment d'affirmer que les habilités sociales sont différentes paroles, gestes, comportements qui amènent à développer des relations harmonieuses avec les autres. Elle les groupe de la manière suivante :

- Sourire, saluer, inviter, partager un jouet, proposer un jeu, jouer à faire semblant ;
- écouter attentivement l'autre parler avec un autre enfant, avec un adulte, suggérer et présenter un jeu, poser des questions, répondre aux questions, inviter les enfants à jouer ;
- identifier et exprimer ses émotions et celles des autres ;
- attendre son tour, accepter un refus, tolérer une frustration se calmer, inhiber son comportement, être flexible et s'adapter au contexte ;
- identifier un problème, gérer un conflit verbalement, trouver des solutions, faire des choix, négocier.

Comme on le constate, les objectives des habilités sociales sont :

- Améliorer les aptitudes du jeune à résoudre des problèmes
- Accroître les habilités socio – cognitives et habilité socio – affectives
- Améliorer les relations entre pairs
- Réduire les comportements perturbateurs
- Accroître les aptitudes à communiquer
- Construire des liens avec l'école, la maison et les pairs

Le développement pertinent de ces habilités ont succès chez les intervenant entre 0 – 17 ans et peuvent être développées et rattachées en différentes dimensions tant qu'affectives, cognitives, morales, physiques et motrices, et langagières parmi d'autres.



En ce qui concerne le développement des habilités sociales, on trouve plusieurs éléments dans le cadre de l'éducation. Le Gouvernement du Québec propose des programmes basés sur habilités sociales où planifier et organiser des activités quotidiennes qui soutiennent et mettent en valeur les aptitudes physiques, émotives, sociales et cognitives de chaque enfant

et développent sa créativité et sa capacité de communication. (Centre de la Petite Enfance Québec-Centre, 2010)

En plus, souligne l'importance d'une intervention précoce dans le développement de ces habilités sociales, puisque au contraire, comme conséquence on peut trouver :

- Que les enfants qui n'établissent pas de rapports positives avec leurs pairs soient plus susceptibles de vivre des relations problématiques plus tard et risquent de vivre du rejet ou d'être victimes des autres
- Qu'à long terme, les difficultés sociales à la petite enfance peuvent entraîner des problèmes d'ordre affectif, de l'isolement, de l'anxiété, des problèmes de santé, des comportements antisociaux à l'adolescence, des difficultés d'apprentissage à l'école et même la dépression
- Que le risque de maintenir un comportement agressif et d'opposition semble augmenter de façon significative lorsqu'il y a une accumulation de facteurs de risque, dont les circonstances familiales (faible revenu, comportement antisocial des parents, faible niveau d'éducation, dépression, etc.) et des facteurs propres à l'enfant (tempérament difficile, comportement impulsif et hyperactif)
- Et surtout, que l'intervention précoce, comparée à l'intervention à des âges plus avancés, est particulièrement prometteuse

2.3.4 Habilités Socio – Cognitives

L'être – humain est social par nature, il existe une tendance innée d'un lien étroit avec la mère. Dès qu'il naît, le bébé est totalement dépendant d'elle, leur famille est le moyen de socialisation plus importante et à mesure que l'enfant grandit, augmente le nombre des personnes avec lesquels il interagit.

De cette manière, le développement des enfants, dépend et est strictement lié avec l'environnement social. L'interaction avec les autres est synonyme de croissance et

développement par rapport à l'stimulation et l'information qui reçoit de lui – même et de la réalité autour de lui. Cette information sera enregistrée et incorporée comme un cadre de référence qui orientera futures conduites.

À partir de ce dernier point, on peut dégager qui est nécessaire que les enfants acquièrent des habilités indispensables pour développer les habilités sociales et d'ajustement social, ce qui est essential aux plans des habilités socio – cognitives. (Farkas, Grothusen, Muñoz, & Von Freeden, 2006)

Bandura, dans la Théorie de l'Apprentissage Sociale sur la conduite interpersonnelle, affirme que les réponses des enfants en différents contextes et situations sociales sont acquises par expériences antérieures à travers de l'observation. Ces conduites sont maintenues ou modifiables pour l'ambiance social qui procède de la propre conduite et des autres. (Bandura, 1976)

« Les individus ne disposent pas de répertoires innés de comportement. Ils doivent les apprendre. Les nouveaux patrons de réponse sont acquis soit par l'expérience directe, soit par l'observation » (Bandura, 1976)

Cependant, les personnes ne sont pas vues comme un récipient passif qui fonctionne sur la base de l'influence de la conduite des autres, au contraire, Bandura propose l'interaction réciproque où chaque personne avec leur conduite peut agir dans la conduite social d'autre personne. Le comportement de l'autre produit rétroaction dans la personne, ce qui peut être bien conservé ou bien peut se modifier.

Le rapport entre les différentes situations sociales auxquelles l'individu se rencontre et les réponses qui émane en face à elles, ce n'est pas une réponse automatique, sinon qu'il existe la participation de processus cognitives, ceux qui ont une influence sur les réponses dans les processus d'interaction sociale. (Farkas, Grothusen, Muñoz, & Von Freeden, 2006)

La réponse choisie produira des conséquences sociales et selon le succès ou l'échec des résultats, la personne utilisera à nouveau ou no comportements similaires en situations futures. Voilà l'importance des habilités socio – cognitives. (Eisler & Frederiksen, 1980)

Pour cette raison, les habilités socio – cognitives sont des processus cognitives que participent entre les distinctes situations stimulants interpersonnelles et leur expression en contexte. Autrement dit, elles sont les responsables de processus internes qui influencent dans la capacité d'ajustement sociale. L'ajustement social fait référence à la capacité d'appliquer l'ensemble des habilités qui permettent aux personnes affronter à situations interpersonnelles. (Shure & Spivack, 1978)

Ces habilités socio – cognitives sont développés à mesure que l'enfant grandit et interagit avec leur environnement. L'enfant développe ces habilités À partir de variables individuels, d'environnement et de l'interaction de ces dernières. C'est-à-dire que dans la vie quotidienne, cela signifie que les personnes ont besoin d'apprendre à développer ces habilités pour négocier, s'engager, être assertif, écouter de manière affective, utiliser et répondre à l'humeur, etc.

En conclusion les enfants ont la nécessité d'avoir un répertoire d'habilités sociales pour réussir et s'adapter à leur contexte social, tandis que les habilités socio – cognitives jouent un rôle fondamental dans ce processus. En plus, ces habilités doivent être développées à partir d'une séquence évolutive.

Au fil des années et les investigations faites par divers auteurs ont établi un certain nombre des habilités socio – cognitives, composées de sous – habilités, lesquelles ont été classifiées de la façon suivante : (Farkas, Grothusen, Muñoz, & Von Freeden, 2006)

a) Habilités de résolution de problèmes interpersonnelles : Cette habilité fait référence à la capacité de générer conduites qui aident à résoudre des problèmes en contexte interpersonnelle ce qui implique différentes alternatives d'action et sélectionner la plus appropriée pour la mener à bien. Cette habilité est divisée en sous – habilités :

- Les habilités qui tiennent les personnes pour reconnaître les ressources qui aident aux relations avec les autres.
- Pensée alternative, l'habilité qui génère mentalement différentes solutions qui s'utilisent pour résoudre un même problème.

- Pensée moyen – but, l'habilité pour planifier et coordonner un certain nombre de pas déterminés pour le réussit d'un but social pour reconnaitre possibles obstacles, de la même manière que l'importance des différentes alternatives pour le réussit du but.
- Pensée en relation aux conséquences, l'habilité de l'anticipation de possibles conséquences d'un acte interpersonnelle.
- Pensée causale, l'habilité de mettre en relation un événement avec un autre dans le temps, afin d'expliquer les causes d'une conduite en fonction des événements passés avec le contexte social.
- Sensibilité aux problèmes interpersonnels, cette habilité fait référence à reconnaître les situations interpersonnelles conflictuels. Autrement dit qu'en face d'une situation prédéterminée, la personne puisse comprendre que le problème est causé par l'interaction de deux personnes.

b) *Locus* de contrôle ou attribution de causalité : Cette habilité correspond à l'attribution que la personne fait sur la localisation de la cause des faits, c'est-à-dire, si la cause des faits s'origine dans la personne ou s'origine dans l'environnement (l'environnement autour, avec les personnes qui interagit, les règles du rôle qui joue, les récompenses ou sanctions). Cette habilité est liée significativement avec l'estime de soi et les expectatives d'auto efficience (résultats académique, accomplissement d'une tâche, popularité, responsabilité, etc.) lesquelles se développent constamment à partir de l'enfance et les expectatives qui l'enfant aie, où le succès et l'échec jouent un rôle primordial. Cette habilité est développée en fonction d'une séquence composée les étapes suivantes :

- Attribution interne : pendant cette étape, l'enfant attribue à lui-même la causalité de tous les événements passés à leur environnement.
- Attribution externe : pendant cette étape, l'attribution est externe tant pour les événements positives et négatives. L'enfant comprend que de la même manière que lui, autres personnes peuvent modifier l'environnement en utilisant la conduite. Néanmoins l'enfant ne comprend pas ces deux perspectives et intériorise seulement la perspective externe, puisque le considère plus prédominant.

- Attribution interne défensive : à mesure que le développement cognitif progresse, l'enfant considère les événements positifs à leur attribution tandis que les événements négatifs sont d'attribution externe. Au fil des années, l'enfant acquiert plus contrôle sur leur propre environnement, ainsi il commence à s'attribuer de crédit par ses succès avant d'assumer ses échecs.
- Attribution interne mûre : l'enfant considère une vision impartiale des faits. Les événements positif et négatif sont considérés comme attribution interne.

c) Attribution de l'intentionnalité : Cette habilité concerne à l'attribution qui construit une personne des conduites faites par les autres en ce qui concerne à la accidentalité ou l'intentionnalité des actes. Généralement cette habilité est donnée par les situations quand la personne est abîmée ou ennuyée et dépend d'une série de facteurs internes et externes à la personne. L'attribution de l'intentionnalité s'effectue à travers de processus cognitifs en une séquence logique, puisque premièrement, l'individu doit évaluer la situation pour déterminer la responsabilité ; ensuite considérer si la situation a été planifiée ou accidentelle ; puis si l'action n'est pas planifiée est considéré comme accidentel finalement si le but a été faire du mal (conduite intentionnelle bénévole) ou agresser (conduite intentionnelle malveillant).

d) *Perspective taking* ou *Role – taking* : fait référence à l'habilité de percevoir l'environnement à partir de la perspective des autres. Autrement dit, la personne est capable de se mettre en à la place de l'autre et laisser son propre point de vue. Cette habilité socio – cognitive est divisée en deux composants :

d.1) *Perspective taking* cognitive : C'est l'habilité de penser sur ce qu'une autre personne pense. Il existe de différents niveaux évolutifs :

- Première étape : l'enfant se place dans une vision egocentrique, où leur point de vue prédomine et il croit que tous pensent comme lui.
- Deuxième étape : l'enfant se rende compte qu'autres peuvent penser différemment de lui en face à une situation, mais il ne peut pas comprendre encore ces points de vues, pour cette raison il maintient le sien.

- Troisième étape : l'enfant adopte de différentes perspectives, cependant ne peut pas les comprendre simultanément, il peut seulement comprendre ces points de vue de manière séquentiel.
- Quatrième étape : l'enfant peut comprendre simultanément de différents points de vue (leur point de vue et celui de la personne avec laquelle il interagit) et les assumer.

d.2) *Perspective taking* affective: C'est l'habilité de conclure et comprendre les sentiments d'autre personne. Cette habilité pourrait être développée et classée dans les habilités socio – affectives, néanmoins est considérée aussi comme socio – cognitive car se concentre dans le processus cognitif de comprendre la réponse émotionnelle et empathique de l'enfant.

2.3.5 Habilités Socio – Affectives

Affronter et résoudre situations pacifiquement, communiquer assertivement nos sentiments et idées, promouvoir l'optimisme et la calme, maintenir bons rapports interpersonnelles, prendre des décisions de façon responsable, éviter les conduites de risque ; ils sont tous des habilités socio – affectives que nous permet obtenir objectifs personnels et académiques et sont primordiales pour le développement des aspects de la vie quotidienne familiers, scolaire et social. (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

Comme toutes les dimensions du développement humain, ces habilités s'apprennent et se développent avec le temps, de la même manière que les habilités socio – cognitives, les habilités socio – affectives requièrent de stimulation permanente pour évoluer. Ainsi, pour former ces types d'habilités, il est nécessaire d'offrir les outils qui facilite aux enfants et adolescentes agir, s'adapter et se rattacher dans l'environnement.

Au niveau scolaire les habilités socio – affectives promeuvent et bénéficient la santé mentale, bien – être personnelle, en plus d'aider la prévention de conduites de risque et améliorer l'ambiance scolaire et réussite scolaire.

« L'école est le lieu propre pour le développement de ces habilités, puisque c'est le premier rencontre qui ont les enfants avec une représentation de la société en interagissant avec inconnus, des personnes qui ne forment pas partie de leurs familles » (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

Néanmoins, il existe une ignorance par rapport au développement et stimulation des habilités socio – affectives, ce qui implique indifférence à l'importance d'elles dans l'école. La formation socio – affective est généralement au second plan au contraire des habilités cognitives qui sont souvent considérée comme l'axe central de la formation académique.

« Dans ce sens, les recherches montrent comme la stimulation de ce qui est socio – affective favorise positivement sur les apprentissages et la réussite scolaire, alors l'éducation ne se limite pas seulement à l'importance du cognitive » (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

Selon une étude fait par Joe Durlak et Roger Weissberg, on peut observer que quand les enfants développent les habilités socio – affectives et sont éduqués dans un environnement qui stimule leur développement personnel et leur bien – être social, les enfants sont plus équipés et motivés par : (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL, 2006)

- Être étudiants effectives avec succès
- Obtenir bonnes résultats académiques
- Reconnaître et manier sentiments qui affectent à la performance académiques (comme la frustration, l'stress, la colère, l'anxiété)
- Promouvoir la réalisation des buts personnels et académiques
- Persister en face les difficultés et surmonter les obstacles
- Maintenir de bonnes relations interpersonnelles
- Travailler en collaboration
- Affronter et résoudre conflits ou problèmes de manière pacifique et juste
- Développer l'autodiscipline et manier la conduite selon le contexte
- Reconnaître et agir favorable aux droits et des autres

- Comprendre et valoriser les différences et similitudes entre les personnes, en respectant les droits des autres qui ont différentes croyances et valeurs
- Prendre décisions responsables pour éviter conduites de risque

Comme on peut apprécier, les habilités socio – affectives sont des outils qui sont présents sur chaque dimension de la vie, pour cette raison ne pas les satisfaire et ne pas les cultiver implique refréner la possibilité d'un développement intégral et entrave l'opportunité de développer autres habilités comme la cognitive chez les enfants.

Les premiers contacts avec ces habilités ont été faits par Howard Gardner dans le livre *Frames of Mind* ; où il construit une théorie sur les différents types d'intelligence et analyse que l'intelligence n'est pas d'un caractère unique et général, au contraire, il propose l'existence de multiples intelligences et indépendantes entre elles. Sur ce point de vue, il propose habilités pour développer ces intelligences tels que : intelligence verbo – linguistique, intelligence musicale – rythmique, intelligence logique – mathématique, intelligence spatiale, intelligence corporelle – kinesthésique, et intelligence interpersonnelle et intra – personnelle. (Gardner, 1983)

La dernière intelligence mentionnée ouvre le champ d'investigation des habilités socio – affectives, notamment au développer les habilités de conseiller et établir différences en relation à les états d'esprit, tempérament, motivations et intentions. (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

L'intelligence interpersonnelle représente la capacité d'augmenter notre propre perspective pour insérer la perspective de l'autre et ainsi, comprendre leurs nécessités. Par contre, l'intelligence intra – personnelle est la capacité de se comprendre et se connaître à soi – même, les sentiments, l'affection et les émotions avec l'intention de mener la conduite à la satisfaction de nos propres nécessités et buts en fonction de reconnaître nos habilités et faiblesses.

Gardner pendant ce temps déjà, propose que les habilités sont éducables dans la mesure qu'elles sont stimulées et développées, particulièrement il souligne l'importance de l'école qui constitue une instance pour la socialisation. En plus, autres auteurs comme Salovey

et Coleman ont fortifié les idées initiales sur les habilités socio – affectives, avec le plan de renforcer les habilités interpersonnelles pour développer le concept d'intelligence émotionnelle, en mettant l'accent en l'importance des émotions comme la base de la vie familier, scolaire et sociale. (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

Au fil des années, multiples auteurs ont proposé plusieurs manières de classifier les habilités socio – affectives. Le Chili n'est pas à la traîne dans ce domaine, le Ministère d'Éducation avec la collaboration de la *Pontificia Universidad Católica de Chile* et le programme *Valoras UC ;* font une proposition basée dans programmes internationales et l'importance sur les habilités socio – affectives.

Cette proposition mélange la théorie et l'investigation qu'il y a sur les habilités socio – affectives, avec la réalité référentielle du Chili, pour travailler sur la base des programmes, curriculum et enseignement. (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

« En recueillant les divers éléments des propositions internationales et nationales, Valoras UC propose un ordre qui prétende faciliter la compréhension des habilités socio – affectives et de quelle manière elles se mettent en relation, et comme tout cela impacte à l'apprentissage, comportement personnelle, académique et social » (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

Ces habilités ont été classifiés de la manière suivante :

a) Habilités de compréhension de soi – même : l'enfant doit être capable de reconnaître leurs émotions, décrire leurs intérêts, valeurs et habilités pour apprécier ses points forts. Ces habilités permettent l'auto – compréhension et la conscience de soi aident à l'organisation et planification de l'apprentissage. En résumé :

- Reconnaissance des émotions
- Reconnaissance des intérêts
- L'auto – compréhension
- Conscience de soi

b) Habilités d'autorégulation : les enfants qui ont développé ces habilités d'autorégulation, apprennent et sont capables d'améliorer leurs émotions, comportements, et contrôler l'stress, l'anxiété et les impulsions pour surmonter les obstacles de la vie. Pour aborder de mieux les émotions doivent être développées les habilités suivantes :

- L'autocontrôle
- L'auto – motivation
- L'expression des émotions

c) Habilités de compréhension de l'autre : quand les enfants développent ces habilité sont capable de mener la *Perspective taking* et d'avoir de l'empathie avec l'autre, pour reconnaître les similitudes et différences individuelles et groupales. Ils sont capables de chercher et utiliser correctement les sources qui fournit la famille, l'école et l'environnement. (Il fait rappeler que cette habilité est aussi classifiée comme socio – cognitive) En résumé :

- Développer l'empathie
- Développer *Perspective taking*

d) Habilités de relation interpersonnel : Pour cette habilité il est nécessaire développer habilités pour établir et maintenir rapports sains et gratifiants basées sur la coopération. Ces dernières aident à éviter, manier et résoudre constructivement des conflits interpersonnelles pour faciliter aux enfants interagir avec les autres, prendre son lieu dans le groupe, se communiquer effectivement, résoudre les différences, appuyer l'apprentissage, etc. En résumé il faut développer les habilités de :

- Établir et maintenir relations sains et gratifiants
- Travail en équipe et coopération
- Dialoguer et participation
- Communication assertive
- Résolution pacifique des conflits

e) Habilités de discernement moral : pour acquérir cette habilité il faut développer les habilités de raisonnement moral et apprennent à être responsables de la prise de décisions en

considérant des standards des étiques en ce qui concerne les normes sociales, le respect des autres et les conséquences probables de leurs actions.

2.3.6 Les Habilités dans le Système Educatif Chilien

Pour commencer à parler et comprendre le développement d'habilités dans le Système Educatif Chilien, il faut se situer dans le contexte actuel, où le débat est encore ouvert et les acteurs concernés défendent leurs points de vue avec passion.

L'Éducation au Chili est divisée en 4 étapes, éducation *parvularia*, éducation *básica*, éducation *media* et éducation *superior*, desquels les 3 premiers sont obligatoires et toutes sont régies par le Ministère d'Éducation sous la *Ley General de Educación* (LGE) dont les objectifs principaux sont d'incorporer les concepts de qualité et équité dans l'éducation ; incorporer l'interculturalité ; promouvoir des projets éducatives ; régulariser l'utilisation de ressources fiscales et générer transparence dans le système éducatif. (GobiernodeChile, 2011)

En plus, administrativement il existe 3 types d'établissements, les établissements *Municipales* où l'éducation est gratuite et reçoivent ressources de l'état à travers des Municipalités; les établissements *Subvencionados* où l'éducation est subventionné par l'état et les parents font un apport monétaire ; et finalement les établissements *Privados* où l'éducation est totalement financée par les parents.

Le droit à l'éducation et la liberté d'apprentissage est protégé par la Constitution de la République du Chili, caractérisée par la liberté d'instruction, autrement dit, elle ne dispose pas un curriculum centralisé sinon qui dispose d'objectifs fondamentaux et les unités seront bien évaluées dans la mesure qu'elles répondent à ses contenus minimums obligatoires.

Même si le droit à l'éducation est protégé par la constitution, au Chili il existe plusieurs problèmes liés à la qualité, l'inégalité social pour l'accès à l'éducation, par conséquence dans ces dernières années il y a eu beaucoup de manifestations contre le système éducatif. Comme réponse, le Gouvernement du Chili a proposé une série de mesures pour améliorer les points

faibles en matière d'éducation, à travers de la *Reforma Educativa* 2015, dont les buts plus relevés sont mettre fin au profit, copaiement et à la sélection, pour parvenir finalement à la gratuité et rétablir les conditions salariales des professeurs; des mesures que n'ont pas été hors de controverses.

En ce qui concerne à ce chapitre de l'étude on va mettre l'accent sur l'analyse des habilités proposées dans les *Bases Curriculares* (curriculum éducationnel) de l'éducation *básica* du Chili, cette analyse est faite pour garantir la qualité et l'équité dans les apprentissages des enfants en transmettant un curriculum clair et enrichi. Comme on vient de mentionner, le curriculum éducationnel chilien est ouvert à la liberté d'instruction, chaque établissement éducationnel (privée ou non) doit suivre cet axe central d'éducation, néanmoins, l'établissement peut choisir le meilleur moyen de le mettre en marche.

« Avec ces Bases, les écoles reçoivent un outil qui les permet développer chez les étudiants connaissances, habilités et attitudes éminentes et actualisées qui conforment un bagage culturel partagé, qui lie à la jeunesse avec leur identité culturelle et en même temps, avec le monde globalisé d'aujourd'hui » (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

L'éducation *básica* a pour but proportionner aux étudiants des apprentissages cognitives et non cognitives, les deux nécessaires pour participer et intégrer la société, de cette façon il faut développer les facultés qui permettent accéder aux connaissances de manière progressive. *Les Bases Curriculares* appuient ces tâches à travers des habilités, spécialement soulignent le développement des habilités de communication (à l'écrit et l'oral), de raisonnement mathématique, de pensée critique, d'investigation, de collaboration ; pour que les étudiants puissent apprendre à sélectionner et évaluer l'information.

« L'éducation básica est le niveau éducationnel qui oriente vers la formation intégral des élèves, dans les dimensions physique, affective, cognitive, sociale, culturale, morale et spirituelle, en développant leurs capacités en relation aux connaissances, habilités et attitudes, qui sont défini dans les Bases Curriculares et permettent continuer avec le processus éducatif » (Ministerio de Educación, 2012)

Dans les *Bases Curriculares* s'explicite les *Objetivos de Aprendizaje Transversales*, ceux qui établissent buts d'ordre compressif et général pour l'éducation en relation au développement personnel, intellectuel, moral et social des étudiants. Il s'agit de buts, dont la réalisation dépend de la totalité d'éléments qui conforment l'expérience scolaire, cela veut dire que les buts doivent être appuyés par l'ensemble d'activités éducatives pendant le processus de l'éducation *Básica*. On appelle moments d'expérience scolaire non seulement à les apprentissages des matières d'enseignement, sinon que aussi à : la recréation, fêtes scolaires, dynamiques de participation et connivence. Pour simplifier la rédaction on va agrouper les *Objetivos Transversales* de la manière suivante : (Ministerio de Educación, 2012)

a) Dimension Physique : Intégrer l'auto – connaissance et le soin réciproque, l'appréciation et respect par le corps, en promouvant l'activité physique et habitudes de vie saine. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Favoriser le développement physique et personnel et l'auto – soin, dans le contexte d'appréciation de la vie et le corps au moyen des habitudes d'hygiène, prévention de risques et habitudes de vie saine.
- Pratiquer activité physique selon les intérêts des enfants.

b) Dimension Affective: fait référence à la croissance et développement à travers de la formation d'une identité personnel et renforcement de l'estime de soi ; du développement de l'amitié et l'appréciation du rôle de la famille et groupes auxquels l'enfant appartient. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Acquérir un sens positif de la vie, une estime de soi saine et confiance en soi, basée sur les connaissances personales, tant que les potentialités comme les limitations de l'enfant.
- Comprendre et apprécier l'importance qui a les dimensions affectives, spirituals, éthiques et sociales pour un développement sain.
- Apprécier l'importance sociale, affective et spirituelle de la famille pour un développement intégral.

c) Dimension Cognitive : les objectives qui forment partie de cette dimension orientent les processus de connaissance et compréhension de la réalité, favorisent le développement des habilités d'analyse, investigation et théorisation ; en plus de développer les habilités critiques en face aux problèmes et situations. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Identifier, traiter et synthétiser information de différentes sources et organiser l'information importante sur un thème ou problème.
- Organiser, classifier, analyser, interpréter et synthétiser l'information et établir relations entre les distinctes matières de l'apprentissage.
- Exposer idées, opinions, convictions, sentiments et expériences d'une manière cohérente et étayée, en utilisant de diverses formes d'expression.
- Résoudre des problèmes de manière réflexive par rapport à l'scolaire, familier et social
- Dessiner, planifier et réaliser des projets.

d) Dimension Socio – Cultural : les objectives qui forment partie de cette dimension orientent à l'enfant comme citoyen, engagé avec leur environnement, et avec un sens de la responsabilité sociale. Cette dimension cherche développer les habilités de coexistence sociale basées sur le respect pour l'autre, résoudre pacifiquement conflits, et appréciation par le milieu social. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Apprécier la vie en société comme une dimension essentiale de la croissance personnelle et agir selon les valeurs et les normes de coexistence civique; pour que l'enfant connaît leurs devoirs, droits et responsabilités comme citoyen.
- Apprécier l'engagement dans les relations entre les personnes et se mettre d'accord sur dans : l'amitié, l'amour, le mariage, le travail et entreprendre projets.
- Participer solidairement et de façon responsable dans les activités et projets de la famille, de l'établissement et de la communauté.
- Connaître et apprécier l'histoire et leurs personnages, les traditions, les symboles, le patrimoine territorial et cultural de la nation, dans le contexte d'un monde globalisé et interdépendant.

- Reconnaître et respecter l'égalité de droits entre les hommes et femmes. Apprécier l'importance de développer relations qui favorisent la participation équitable dans la vie tant qu'économique, familier, social et culturelle.
- Protéger l'environnement naturel et ses ressources en contexte de développement humain.

e) Dimension Morale : Cette dimension promeut le développement des habilités morales, pour que les étudiants soient capables de formuler un jugement éthique sur la réalité afin de former sujets morales. Pour développer ces habilités il faut considérer les droits de l'homme comme critères éthiques fondamentales qui orientent à la conduite personnelle et social. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Exercer de manière responsable la liberté et autonomie personnelle, en référence aux valeurs comme la justice, la vérité, la solidarité, l'honnêteté, le respect, le bien commun, et la générosité.
- Connaître, respecter et défendre l'égalité des droits essentiels de toutes les personnes, sans faire distinction de sexe, âge, condition physique, ethnie, religion, et situation économique.
- Apprécier le caractère unique de chaque être humain, la diversité entre les personnes et développer les habilités d'empathie avec les autres.
- Reconnaître et respecter la diversité cultural, religieuse et ethnique ; idées et croyances différentes aux propres, dans le contexte scolaire, familier et communautaire. L'idée est reconnaître le dialogue comme source de croissance, surpassement de différences et rapprochement à la vérité.

f) Dimension Spirituel : cette dimension promeut la réflexion sur l'existence humaine, le sens, finitude et transcendance, de sorte que tous les étudiants commencent à chercher aux questions qui accompagnent à l'être humain. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Reconnaître la finitude de l'être humain.

- Reconnaître et réfléchir sur la dimension transcendante ou religieuse de la vie humaine.

g) Proactivité et Travail : les objectifs de cette dimension fait allusion à les habilités vers le travail qu'on espère que les étudiants développent, de la même façon que la disposition et manières d'être impliqués dans les activités. Par ce moyen, s'apprécie la reconnaissance et l'évaluation du travail comme les personnes qui les réalisent. En plus, ces objectifs fomentent l'intérêt et l'engagement avec les connaissances, à travers de l'effort et la persévérance pour travailler de manière individuel ou collaborative. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Démontrer l'intérêt par connaître la réalité et utiliser les connaissances.
- Pratiquer l'initiative personnelle, créativité et spirit d'entreprise sur le contexte personnel, scolaire et communautaire.
- Travailler en équipe de manière responsable pour construire relations basées sur la confiance réciproque.
- Comprendre et apprécier la persévérance, la rigueur et l'accomplissement, d'un part la flexibilité, l'originalité, l'acceptation de conseils et critiques, et assumer risques ; d'autre part aspect dans le contexte de développement et consommation de tâches et travails.
- Reconnaître l'importance du travail (manuelle et intellectuel) comme manière de développement personnelle, familial, social et de contribution au bien commun, en appréciant la dignité essentiel de tout travail et la personne que le réalise.

h) Technologies d'information et communication (TIC) : le principal objectif du développement de ces habilités est fournir aux étudiants des outils pour manier les « monde digital » en utilisant de manière compétente et responsable des nouvelles technologies. Les objectifs d'apprentissage dans cette dimension sont :

- Chercher, accéder et évaluer la qualité et la pertinence de l'information de diverses sources virtuelles.

- Utiliser les TIC qui ressoudent les nécessités d'information, communication, expression et création dans le cadre éducative et social.
- Utiliser applications pour présenter, représenter, analyser et modeler l'information et situations ; communiquer idées et arguments ; comprendre et résoudre problèmes de manière efficiente et effective, en profitant les différentes moyens (texte, images, audio et vidéo)
- Participer en réseaux virtuelles de communication et réseaux citoyennes de participation et information, avec apports créatives et pertinentes.
- Faire un usage conscient et responsable des technologies de l'information et la communication, pour appliquer critères d'auto prise en charge et d'attention des autres dans la communication virtuel, en respectant le droit à la vie privé et la propriété intellectuelle.

Comme nous pouvons observer, le Chili fait aussi des efforts en matière de développement des habilités en éducation, d'ailleurs les habilités proposées par *les Bases Curriculares* constituent des buts éducatifs du même niveau qu'aux pays plus développés.

Le curriculum éducatif chilien ne vise pas seulement à la dimension des habilités sociales sinon qu'aussi aux dimensions telles que la Dimension Physique, Dimension Affective, Dimension Cognitive, Dimension Morale ; en proposant une éducation intégrale, claire et enrichie. En plus, il est important de mentionner aussi d'autres dimension considérées aujourd'hui telle que le spirituel, la proactivité, et les technologies d'information et communication, en mettant l'accent sur les habilités digitales avec une attitude réflexive et critique en face à une société où l'information est illimité.

Le *Curriculum Nacional* fait référence aussi à l'importance de développer et donner des habilités cognitives et non cognitives, puisque l'apprentissage n'implique pas seulement le savoir, sinon qu'il faut développer une dimension socio – affective pour enrichir des aspects de la vie quotidienne, familier, scolaire et social, cela est nécessaire pour participer et intégrer activement la société.

Ainsi, les *Bases Curriculares* et les auteurs signalés antérieurement, insistent sur le fait d'acquérir des habilités pendant l'enfance pour renforcer de manière progressive l'estime de soi, à améliorer les rapports entre pairs, coopérer et interagir avec les autres, à se sentir compétent ; ce qui contribuent à résoudre des problèmes de manier assertive et à leur bien – être social et affectif.

Toutefois, il existe encore une ignorance par rapport au développement des habilités et la manière de les stimuler dans le système scalaire chilien. Même si les professeurs reconnaissent que les habilités sont fondamentales pour la formation des enfants, elles sont souvent remplacées par les pratiques pédagogiques, considérées comme priorité dans l'axe éducatif. (Farkas, Grothusen, Muñoz, & Von Freeden, 2006)

2.4 L'Apprentissage d'une Langue Etrangère

2.4.1 L'Acquisition du Langage

La facilité avec laquelle les enfants acquièrent le langage s'oppose avec les difficultés trouvées par les chercheurs et les scientifiques trouvent au moment de parvenir à un consensus sur les moyens d'apprentissages d'une langue.

Alors, pour comprendre et expliquer les moyens d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère ou deuxième langue, il est nécessaire premièrement assimiler les processus internes de l'acquisition du langage et aussi tenir en compte des facteurs tels que la différence entre l'acquisition naturelle d'une langue comme natifs versus les circonstances des apprenants d'une deuxième langue ; l'âge, si les apprenants acquièrent la langue étrangère pendant l'enfance ou l'âge adulte ; le contexte d'apprentissage, si celui est significative comme l'environnement social ou si l'apprentissage est dans la salle de classe avec les limitations pertinents ; et de quel manière favorise le contexte éducative quand c'est le seul accès à la langue, malgré les problèmes et obstacles qui implique un environnement que ne parle pas la langue cible.

On va expliquer et comparer les diverses théories sur les processus d'acquisition d'une langue maternelle avec les processus d'une deuxième langue pour apercevoir jusqu'à quel point il y a des éléments en commun qui facilitent l'enseignement d'une langue étrangère, et les différences des méthodologies utilisées par les professeures entre les apprenants d'âge adulte et de l'enfance, pour finalement comprendre la divergence et contraste entre l'éducation qui s'oriente à l'immersion linguistique versus la submersion linguistique et le concept d'interdépendance linguistique.

Le présent chapitre nous permettra observer une vision globale des processus d'acquisition d'une langue et l'importance de son étude pour l'application pratique dans l'enseignement des langues étrangères. Pour faciliter la lecture de cette recherche, on va appeler **L1** à la langue maternelle, et **L2** aux langues étrangères ou deuxièmes langues respectivement.

2.4.2 L'Acquisition de la Langue Maternelle

Tout enfant apprend normalement en quelques années une langue, sa première langue ou sa langue maternelle (L1), on parle d'acquisition de la première langue quand l'apprenant, en général un enfant, n'avait encore acquis aucune langue auparavant. Il est possible aussi acquérir deux langues au même temps et dans ce cas, on peut parler d'acquisition monolingue ou d'acquisition bilingue.

Le langage a été sujet d'étude dès l'antiquité et depuis le XIX^{ème} siècle a été lié avec ses bases biologiques, en étant considéré comme un produit de l'évolution de l'espèce avec ses bases historiques. Cette idée remonte à René Descartes qui a affirmé que la parole est propre de l'homme et que le distinguait de l'animal pour constituer une habilité innée spécifique.

« (…) et bien que toutes nous signifient très facilement leurs impulsions naturelles, telles que la colère, la crainte, la faim, ou autres états semblables, par la voix ou par d'autres mouvements du corps, jamais cependant jusqu'à ce jour on n'a pu observer qu'aucun animal en soit venu à ce point de perfection d'user d'un véritable langage, c'est-à-dire d'exprimer soit par la voix, soit par les gestes quelque chose qui puisse se rapporter à la seule pensée et non à l'impulsion naturelle. Ce langage est en effet le seul signe certain d'une pensée latente dans le corps ; tous les hommes en usent, même ceux qui sont stupides ou privés d'esprit, ceux auxquels manquent la langue et les organes de la voix, mais aucune bête ne peut en user ; c'est pourquoi Il est permis de prendre le langage pour la vraie différence entre les hommes et les bêtes. » (Descartes, 1649)

L'acquisition de la première langue est aussi étroitement liée au développement cognitif et social, car ces composants se déroulent parallèlement.

Avec la langue, les enfants apprennent à exprimer leurs sentiments et désirs (selon certaines normes sociales du contexte) ; ils apprennent à faire des amis et des ennemis grâce au langage; ils apprend qu'on n'a pas toujours le droit de parler quand on veut, comme on veut et à qui l'on veut ; ils apprennent que l'on ne doit pas toujours dire la vérité; c'est par

l'intermédiaire de la langue que les représentations culturelles, morales, religieuses et autres d'une société sont transmises.

La similitude qui existe dans l'acquisition du langage de différentes langues chez les enfants semble suggérer que tous les enfants ont les mêmes capacités pour apprendre n'importe quelle langue. Cependant, il existe une grande quantité de théories sur le développement et acquisition du langage ce qui a entraîné que divers auteurs adoptassent une position selon leurs recherches, approches et croyances.

De cette manière, on va étudier les théories d'auteurs célèbres et compétentes dans ce domaine tels que Noam Chomsky, Frederic Skinner, Jean Piaget et Lev Vygotsky ; ceux qui ont développé différentes études avec divers points de vue sur un même sujet.

2.4.2.1 Chomsky

Pour expliquer les processus cognitifs qui sont utilisés pour acquérir une langue il faut mentionner un des auteurs plus influent et remarquable en linguistique du XX^{ème} siècle, Noam Chomsky a développé une théorie sur l'acquisition du langage qui a par concept primaire la grammaire universelle qui affirme, qu'il n'existerait en définitive dans les langues qu'un seul système et un seul lexique. Cela veut dire que tous les enfants naissent avec un système grammatical inné qui permet apprendre une langue, et avec des habilités pour développer ce système qui s'enrichit au même temps que l'enfant grandit et interagit avec le monde qui l'entoure, ce qui expliquerait la rapidité et l'uniformité du processus d'acquisition du langage par l'enfant, ainsi que la complexité de ce qui est appris. Cet instinct biologique, est basé sur une grammaire générale et inconsciente qui est sous – jacente aux langues et aux règles grammaticales spécifiques, alors c'est pour cela que les enfants construisent en un temps étonnamment court une grammaire parfaite de sa langue maternelle.

Cette vision de l'acquisition des langues a été la plus influente dans la recherche sur ce domaine des trente dernières années, celle que Chomsky a appelée dispositif d'acquisition

linguistique qui propose que l'être humaine dispose d'un mécanisme d'apprentissage linguistique qui est :

- Spécifique à l'espèce, autrement dit, par lequel l'homme se différence par exemple des animaux ;
- Spécifique à l'apprentissage linguistique, c'est-à-dire par lequel l'acquisition linguistique se différence de l'acquisition d'autres formes de comportement ou d'autres systèmes d'apprentissage ;
- Qui structure auparavant les propriétés de la grammaire : de nombreuses propriétés grammaticales d'une langue ne sont pas à acquérir, elles sont innées.

À partir de cette notion, les enfants apprennent à activer les composantes de la grammaire, de la même manière par exemple que la perception visuelle qui se développe à traves d'un programme biologique fixe, que par conséquence ces composants ont besoin de stimulations extérieures pour être activées et développées.

En résumé, par Chomsky l'acquisition de la L1 est orientée par facteurs innés propres de l'être humain, néanmoins il reconnaît à différence d'autres auteurs (ceux qui nous étudierons après), que l'environnement est un facteur substantiel et significatif. Expliquer les processus d'apprentissage d'une langue en considérant seulement les facteurs de l'environnement est un raisonnement limité, la théorie proposée par Chomsky transcende à cette explication et déclare que c'est l'exposition à la langue qu'on utilise dans l'environnement la seule prérequis qui met en œuvre le dispositif inné à l'acquisition du langage.

2.4.2.2 Skinner

Une autre théorie sur l'acquisition du langage a été formulée par Frederic Skinner dans leur livre *Verbal Behavior*, publié l'année 1957, avec une vision plus behavioriste sur ce domaine, laquelle considère que le langage s'apprend grâce au conditionnement opérant ou

instrumental dont est une méthode d'apprentissage qui se sert de récompenses et de punitions. Ce type de conditionnement affirme qu'un certain comportement et une conséquence, que celle-ci soit une récompense ou une punition, ont une connexion qui implique un apprentissage, une sorte d'association systématique entre certaines réponses et certains stimuli.

Cette théorie établit que l'acquisition du langage est un acte passif, où le conditionnement du milieu est le responsable de déclencher les processus primaires, il considère la structure interne de l'être humaine comme basique, où le langage est appris à travers de l'imitation de modèles. Par opposition à ce point de vue, il faut mentionner que les enfants peuvent mémoriser et imiter la parole des adultes, néanmoins ils ne peuvent pas imiter ni mémoriser phrases complètes, puisque normalement les enfants construisent des phrases qu'ils n'ont pas écouté auparavant.

Également, le behaviorisme propose que le langage est une conduite acquise par un processus d'adaptation aux stimuli externes comme la correction et adaptation de l'environnement social, où les enfants imitent les sons et associent les mots à objets, des situations ou des actions ; de sorte que les enfants s'approprient d'habitudes et réponses apprise.

De cette manière l'environnement social conditionnerait l'apprentissage du langage, alors selon cette idée, les enfants n'auraient pas une prédisposition au langage à la naissance, un point de vue totalement contraire et est la principale divergence avec la perspective proposée par Chomsky qui expose que le langage est un processus créative par lequel l'enfant organise activement leurs pensées en mots, et dépasse le fait de répéter des phrases et expressions déjà faites.

2.4.2.3 Piaget

La théorie de Jean Piaget offre la vision d'un enfant qui se développe à partir de sa propre action sur l'environnement. Le papier qui pratique l'environnement social sur les enfants n'est pas souligné et est limité à un facteur seulement stimulant. Il propose d'un part que l'acquisition du langage est indépendante du reste du système cognitive et dépende du développement d'autres structures cognitives. D'autre part, il rejette que le langage est produit d'une connaissance innée, et que celui-ci est une conséquence de l'imitation d'un modèle. Au contraire, il présente le langage comme un produit de certaines fonctions cognitives qui se construisent comme conséquence de l'action de l'enfant sur l'environnement. (Fondation Jean Piaget, 2016)

Piaget considère que le langage constitue une des manifestations de la fonction symbolique qui est la faculté proprement humaine de créer des images mentales, des concepts, des symboles, qui permettent de se forger un monde imaginaire, de communiquer, de penser de façon abstraite, de créer des représentations complexes du monde, c'est-à-dire la capacité de représenter la réalité à travers de leurs signifiants, représenter des choses et des évènements sur l'absence du concept matérielle.

Pour Piaget, l'intelligence est un mécanisme d'adaptation à la réalité qui se développe par étapes. Selon un modèle inspiré de la biologie, l'adaptation est le résultat de deux processus comme l'accommodation qui est l'intégration du sujet des contraintes du réel, et l'assimilation qui consiste à transformer et interpréter la réalité en fonction de ses cadres mentaux. Par exemple, jusqu'à l'âge de 1½ l'intelligence de l'enfant est essentiellement sensori-motrice, cela signifiant que les capacités cognitives (de connaître la réalité) de l'enfant sont ligués à l'action. Vers l'âge de 1½, enfant se devient capable de représenter un objet, une action, situation ou personne, en son absence (le signifié) au moyen d'un symbole (le signifiant) qu'il maîtrise. (Piaget, 1937)

Bien que l'acquisition du langage n'ait pas constitué un objectif prioritaire dans les études de Piaget, il a proposé une théorie de séquence évolutive dont capacité de

symbolisation s'exprime par plusieurs grandes catégories d'activité tels que: (Piaget, Langage et pensée chez l'enfat, 1923)

- L'imitation différée : marque le passage entre l'imitation avec le modèle présent et l'intelligence représentative (modèle absent).
- Le jeu symbolique : se situe entre les jeux d'exercice et les jeux de règle. Il consiste à reproduire une action en dehors de son contexte et de son objectif habituel.
- Le dessin : se situe entre le jeu symbolique et l'image mentale.
- L'image mentale : représentation mentale évocatrice d'un objet ou d'un événement absent du champ actuel de perception.
- Le langage : permet la représentation verbale d'un événement non actuel des significations collectives et sociales.

2.4.2.4 Vygotsky

La théorie de Lev Vygotsky a été exposée dans leur ouvrage Pensée et Langage dans l'année 1934, où il explique avec une vision constructiviste, un ensemble d'observations et met en évidence le caractère complexe et dynamique sur la relation entre la pensée et le mot, concernant à l'acquisition du langage chez l'enfant.

La conception de cette théorie montre la psyché humaine comme un processus culturellement conditionné par l'hérédité, où chaque processus peut être compris ou analysé selon le contexte ou environnement dans lequel se présente et dans les conditions culturelles dans lequel se produit. Ainsi, n'est pas possible d'analyser de la même manière la pensée d'un enfant et leur relation avec le langage à l'âge de 3 ans et 8 ans. Il faut tenir en compte les conditions socioculturelles de la vie des personnes que les limitent, et comme le sujet s'approprie de ces conditions par son activité et processus de communication et liens avec les autres.

Vygotsky a mis en évidence que le langage et la pensée sont des concepts différents, avec une origine distincte et à mesure que l'enfant se développe, se produit une

interconnexion fonctionnelle dans lequel la pensée se verbalise et la parole se rationalise, de sorte que la pensée n'est pas subordonné par le langage, sinon qu'elle est influencé.

Pour Vygotsky, la médiation socio-culturelle apportée par le langage permet à l'enfant de développer ses structures psychiques. La langue n'agit pas comme un simple déclencheur et ce n'est pas une simple condition à ce développement, elle devient une partie intégrante des structures psychique de l'individu et de son interaction avec d'autres fonctions mentales.

Ainsi, comme on l'a constaté, il existe une quantité variée de théories sur l'acquisition du langage. Dès une vision basée sur la grammaire universelle, où se propose que l'être humain est biologiquement conditionnée avec des habilités spécifiques pour acquérir la parole ; à une vision qui met l'accent sur l'interaction sociale qui argumente que le langage se développe comme résultat d'un échange communicatif entre l'enfant et le milieu ; à finalement une théorie sur l'imitation, laquelle suggère que les enfants imitent la parole des adultes, alors imitent ce qu'ils écoutent. Toutefois, ils sont tous d'accord en affirmer que l'acquisition du langage de la L1 commence à la naissance.

2.4.3 L'Acquisition d'une Langue Etrangère

Il existe plusieurs éléments en commun entre l'acquisition de la langue maternelle au milieu naturelle et l'apprentissage d'une langue étrangère enseignée en classe, la plupart de ces aspects sont référés aux processus d'apprentissage de la L1, lequel s'applique à l'enseignement de la L2, avec la conviction de trouver certains comportements et stratégies similaires. Cependant, malgré des similitudes il existe différences aussi qui sont évidentes entre l'apprentissage de la L1 et la L2, lesquelles dépendent des différentes facteurs comme par exemple, les conditions d'enseignement, le milieu, l'âge, le développement et maîtrise de la L1, qui sont des aspects très importants au moment de parler de l'acquisition d'une langue étrangère.

De la même manière que l'acquisition de la L1, il existe aussi différentes processus tels que d'assimilation, physiologiques, motivationnelles, émotionnelles, du comportement, culturelle et social, ceux qui sont présente de façon favorable ou limitatif que au même temps qui influencent l'apprentissage d'une L2.

Il y a d'auteurs qui présentent distinctes théories sur l'apprentissage d'une L2, une d'entre elles a été développée par Jim Cummins au début des années 1980, laquelle établit que deux langues (ou plus) utilisées par un sujet, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent à partir d'un même système cognitif central. Cette théorie propose la divergence entre l'apprentissage d'une L2 de manière sociale et académique ; et aussi l'existence de deux compétences linguistiques différentes, mais liées l'une à l'autre. La première est la BICS ou *Basic Interpersonal Communication Skills*, qui est la capacité de communication interpersonnelle basique, dont recueille toutes les habilités et fonctions linguistiques qui sont utilisées pour se communiquer dans le contexte de la vie quotidienne, référé au langage sociale qui se développe avec des activités comme regarder la télévision, écouter la radio, etc. En outre, le langage social est étroitement associé avec le contexte et milieu, c'est-à-dire, que la compréhension est aidée par traces comme des expressions faciales, langage corporel, indices visuelles. La deuxième est CALP ou *Cognitive Academic Language Proficiency*, qui est le langage nécessaire pour mener à bien et réussir avec succès tâches académiques, lesquelles sont plus abstraites et sont plus décontextualisées. (Corredera Martos, 2006)

Cummins aussi établit, que la L1 et la L2 ont une base partagée, autrement dit, une fois que la L1 est maîtrisée et appris par le sujet, la L2 est construit sur la base de la L1, puisque les adultes acquièrent plus rapidement les compétences présentées précédemment (BICS et CALP) ; théorie qui a été refusée par certains auteurs, puisque n'explique pas pourquoi les bébés peuvent apprendre deux langues au même temps sans maîtriser aucune d'elles.

D'autre part, le concept d'acquisition du langage est strictement associé aux concepts de bilinguisme, acquisition et apprentissage de la L1, ces derniers concepts ont été abordés par plusieurs disciplines et avec distincts approches théoriques et méthodologies.

Autre théorie, laquelle a été présentée l'année 1994 par Deprez a établi que développement du bilinguisme à jeune âge facilite l'apprentissage d'autres langues. Il a défini bilinguisme comme la capacité qui a un sujet pour utiliser deux langues indépendamment ; une personne (enfant ou adulte) qui est bilingue est celle qui peut comprendre, se communiquer et s'exprimer de manière claire et explicite, en deux langues. Cet auteur propose que au même temps du bilinguisme se développent les capacités d'abstraction, l'interaction entre les habilités linguistiques et culturelles, l'écoute, l'adaptation, la créativité et critère. (Rueda Cataño & Wilburn Dieste, 2014)

Deprez affirme que l'ensemble de toutes ces capacités métalinguistiques qui développent tous les enfants pendant la période scolaire, favorise le processus d'apprentissage d'autres disciplines éducatives, stimule aux enfants conceptualiser les systèmes linguistiques et à la fois aide au développement de la L1.

Au contraire de la théorie suggérée antérieurement par Cummins, Deprez explique qu'une personne qui commence à apprendre autre langue dès leur enfance va à acquérir cette langue comme L2, néanmoins, il est possible d'observer que plus tardivement est plus difficile acquérir une L2.

Pendant toute cette recherche on a fait allusion à l'acquisition et apprentissage d'une deuxième langue, et c'est précisément pour cette raison qu'on doit préciser ces derniers concepts pour les distinguer ou les considérer équivalentes. Krashen offre un regard différent entre les mots *acquisition* et *apprentissage*, il présente deux stratégies qui s'emploient pour développer la maîtrise d'une L2.

Le terme acquisition est souvent utilisé pour faire référence à la maîtrise d'une langue qui s'obtient spontanément dans un contexte naturelle qui se ressemble beaucoup à la manière laquelle les enfants développent les habilités de la L1. C'est un processus automatique qui se développe au niveau subconscient du fait de à la nécessité de communication. Un exemple clair est le cas des immigrants qui arrivent dans un pays qui parle une langue différente à leur langue, alors ils sont obligés à apprendre la langue du pays

pour se communiquer avec le milieu, ils acquièrent la langue sans aucune ou très peu de connaissance formelle de la langue. (Rueda Cataño & Wilburn Dieste, 2014)

Au contraire, le terme apprentissage d'une L2 fait référence au lien à une activité intentionnelle qui implique connaissances générales et grammaticales de la langue, lequel est un processus consciente où le sujet est guidé généralement par un professeur. Ainsi, dans cette investigation on va utiliser les concepts acquisition et apprentissage de façon indifférente, faisant allusion dans les deux mots sont étroitement liés avec le domaine que nous concerne.

À l'apprentissage d'une L2 on peut ajouter les considérations de Vygotsky, vues auparavant dans cette recherche. Selon lui, l'acquisition et perfectionnement de la L1 de l'enfant aide à apprendre une L2. Il explique que quand les deux langues (L1 et L2) ont une valeur affective, culturelle ou sociale, les enfants construisent leur apprentissage et développent habilités de compréhension de la vie quotidienne, c'est-à-dire, les facteurs culturels favorisent l'apprentissage d'une L2 ; où la détermination du développement cognitif vient de la relation entre l'apprenant et leur pensée.

Aujourd'hui, les méthodes de l'apprentissage d'une langue étrangère sont enseignées sur la base de la pratique orale et communicative de la langue où la globalisation et développement des habilités technologiques jouent un rôle très important puisque est la manière laquelle les élèves apprennent dans un milieu où l'information est illimitée.

Il faut mentionner aussi l'importance du facteur culturelle, car il ne s'agit non seulement d'enseigner la langue, les règles de grammaire, la conjugaison de verbes ; sinon qu'il s'agit de transmettre une culture, rapprocher la culture de la langue d'étude à la culture du pays d'origine, pour pouvoir rejeter les préjugés qui existent, promouvoir la collaboration, la valorisation positive de la diversité et différences, cultiver l'empathie. Également aide à l'intérêt et à la motivation des élèves des deux cultures, pour transmettre l'interculturalité, un concept tellement nécessaire à l'heure d'enseigner une langue étrangère.

2.4.4 L'Immersion Linguistique versus la Submersion Linguistique

On entend par immersion linguistique, le programme d'enseignement d'une deuxième langue, où une ou toutes les matières du curriculum scolaire sont étudiées dans une langue cible, par cette raison on peut dire que est transdisciplinaire. L'un des objectifs d'un programme d'immersion est que les étudiants soient compétents en deux langues, autrement dit, réussir le bilinguisme. De cette façon se constitue une ambiance et un contexte d'acquisition, dans lequel la L2 s'utilise de manière communicative dans les activités académiques, en mettant en œuvre les habilités linguistiques des élèves.

Le théoricien Krashen, de celui qu'on a déjà parlé, assure que l'immersion linguistique c'est fait au travers de l'exposition à des productions langagières d'un niveau de difficulté adapté, appréhendées dans un climat de sécurité affective, que l'élève d'une classe immersive acquiert progressivement la langue cible. Dans la perspective immersive classique, telle que la définit cet auteur, l'enseignant utilise exclusivement la langue cible et, après une période d'adaptation, les élèves eux-mêmes doivent s'exprimer dans cette langue. (BLONDIN & STRAETEN, 2002)

Il faut mentionner qu'un programme d'immersion linguistique est sous-jacent à l'idée que la langue maternelle de l'apprenant est suffisamment établie hors de l'école ; puisque il est nécessaire faire la distinction, afin d'éviter toute confusion avec la submersion linguistique qui laisse à côté et ne considère pas la langue maternelle et culture de l'apprenant où seulement est renforcé la L2 ou langue du pays de résidence, comme c'est le cas des apprenants immigrants. (Un exemple très clair de submersion linguistique est le cas des étudiants d'origine haïtien submergés dans le contexte scolaire chilien)

Parmi les facteurs qui expliquent l'échec ou la réussite scolaire à cause de la submersion linguistique, on peut trouver les facteurs linguistiques, socioculturels et de programmation ou planification scolaire (*curriculum*). (Cummins, 1983)

Dans la revue *Le Français dans le monde*, l'auteur Hugo Baetens a signalé sur ce domaine que « *La submersion linguistique représente le modèle le plus souvent subi par les populations immigrées ou minoritaires qui reçoivent la totalité de leur éducation dans la langue majoritaire du pays (…) bien que certains enfants parviennent à surmonter les difficultés inhérentes à un début de scolarité dans une langue totalement inconnue, il s'avère que pour beaucoup ce modèle produit des résultats linguistiques et scolaires médiocres. Dans la submersion il est rare que la langue de l'enfant soit valorisée, rare que l'enseignant parle ou comprenne celle-ci, rare qu'elle soit enseignée ou même tolérée en classe et tout aussi rare qu'elle serve de tremplin à l'acquisition de matières non-linguistiques (…) la submersion est défini comme la forme la plus faible d'éducation bilingue.* » (Baetens , 2000)

Il est possible de distinguer des modalités d'application différentes pour programmes d'immersion selon la fonction du contexte politique, social et linguistique. D'une part, il existe l'immersion précoce, laquelle s'effectue dès le début de la scolarisation ; et d'autre part, il existe l'immersion tardive, laquelle s'instruit dans l'un des dernières années de l'éducation primaire, ou au début de l'éducation secondaire. On peut ajouter aussi l'immersion totale et l'immersion partielle, la première, correspond à 100 % de l'enseignement en la langue majoritaire de l'établissement, tandis que la deuxième, consiste quand la L1 et L2 fonctionnent de manière alternées comme moyen de communication dans la salle de classe.

Pourtant, l'immersion linguistique a par règle général qu'elle doit être orientée aux enfants appartenant à la majorité linguistique, dont la langue maternelle n'est pas mise en danger par l'acquisition d'une autre langue plus prestigieuse, dont l'objectif principal est de viser à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la L2, à maintenir et à développer leurs habilités dans la L1, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante. (BLONDIN & STRAETEN, 2002)

Ignaci Vila, spécialiste en Psychologie Évolutive et Éducation de l'Université de Gérone, affirme que pour réussir l'immersion linguistique, il est nécessaire l'existence de certaines conditions, parmi lesquels se souligne avoir des attitudes sociales positives vers la langue cible,

la prédisposition de la famille et la nécessité que le professorat soit bilingue ; cependant, ces attitudes sont seulement possibles dans la mesure qui soit assuré le droit à l'scolarisation de l'enfant en leur langue. (Álvarez, 2007)

C'est Pilar Barrientos, Coordinatrice d'*Educación Ciutadans*, qui mentionne aussi certaines conditions fondamentales pour l'immersion idéale dans la salle de classe. Ces conditions sont : la volonté des familles, le respect vers la L1 et ne pas la discréditer. Barrientos insiste en indiquer que si ces conditions ne se accomplissent pas, l'immersion n'existe pas, sinon la submersion. (Álvarez, 2007)

Dans le cadre suivante on peut observer les différences entre l'immersion et la submersion linguistique : (Huguet & Janés, 2013)

L'immersion	**La submersion**
• Optionnelle • Il faut un haut niveau de motivation • Les apprenants ne connaissent pas la langue maternelle du pays de résidence • Professeurs bilingues et bien entraînés • Langue maternelle des apprenants est considérée appropriée • Les apprenants parlent leur langue maternelle à l'école • La langue maternelle et la langue étrangère sont enseignées à l'école	• Obligatoire • Manque de la motivation • Présence dans une même classe des apprenants qui parlent et non la langue d'enseignement • Professeurs monolingues • Langue maternelle des apprenants est considérée inappropriée • Les apprenants ne peuvent pas parler leur langue maternelle à l'école • La langue maternelle ne s'enseigne pas à l'école

Cette approche s'origine pendant les années 70 en Canada, pour définir les programmes éducationnels dans les groupes d'apprenants anglophones qui apprennent le français, puisque dans ce pays il existe deux langues officielles, en étant le français la langue

minoritaire dans le contexte social et géographique. La ville du Québec a un caractère distinctif, car comprend 6 millions d'habitants, dont environ 5 millions parlent français (le million qui reste parle anglais ou une autre langue) c'est la ville où se concentre la plus grande population francophone d'Amérique. (Poissant, 2002)

C'est pour cette raison et pour respecter les droits linguistiques des citoyens, qu'il existe deux langues officielle en Canada, l'anglais et le français, sous la *Loi sur les Langues Officielles* publiée en 1969. L'anglais et le français ont un statut égal en face les tribunaux fédéraux, le parlement et les institutions gouvernementales du Canada. En Canada l'expérience d'immersion consiste par définition en « *donner l'ensemble ou la majorité des enseignements réguliers dans une langue seconde à des élèves qui parlent la langue majoritaire* » (Poissant, 2002)

D'autres pays comme l'Espagne ne restent pas à la traîne dans ce domaine, de la même manière que le Canada, ce pays a des programmes d'immersion linguistique pour les langues moins parlés dans le territoire espagnole, comme catalan, le basque et le galicien.

L'éducation scolaire en Catalogne a eu un rôle important au cours des 30 dernières années en relation au processus de normalisation linguistique qui a présenté la langue catalane par rapport aux connaissances et son usage. De cette manière, s'a créé un mouvement dont l'objectif principal est garantir les connaissances indépendantes et l'enseignement obligatoire de deux langues : la langue catalane et la langue castillane. Ce changement a signifié d'une part une nouvelle organisation bilingue du système éducatif ; et d'autre part, implémenter une approche appelé immersion linguistique au système éducatif. (Serra, 2006)

Deux pays différents qui ont implémenté l'immersion linguistique, lesquels n'ont pas fait la sourde oreille à leurs réalités linguistiques et ont abordé la diversité culturelle sur la base de la cohésion social à traves de l'implémentation de politiques linguistiques dans les écoles.

Chapitre III : Cadre Méthodologique

3.1 Méthodologie d'Investigation à développer

L'approche qu'on a choisi pour cette étude, c'est la perspective qualitative puisque elle dialogue d'une façon plus cohérente avec les caractéristiques du travail, car on prétend comprendre une problématique définie, liée directement aux programmes d'immersion linguistique dans le cadre des politiques d'accueil à la population immigrante habitant au Chili qui ne parle pas espagnol, pour mettre l'accent dans le développement et utilisation approprié des habilités socio – affectives et socio – cognitives. De cette manière, on essayera de comprendre les relations qui sont établies à l'intérieur d'une communauté, dont réalité en particulier sera la principale source d'information.

On a disposé cette approche avec le but d'établir les besoins linguistiques sur le plan de l'intégration dans un contexte interculturel, ainsi on a déterminé d'appliquer une interview semi-dirigée aux Directrices des établissements avec une population considérable d'enfants haïtiens, tout comme les évidences bibliographiques sur l'acquisition du langage et développement des habilités sociales, tout cela permettra d'une part systématiser un modèle de fiche pédagogique nécessaire pour l'élaboration de futurs programmes d'immersion linguistique et d'autre part, optimiser et améliorer d'un point de vue linguistique les processus d'intégration de la population scolaire Haïtienne immigrante résidente au Chili.

3.2 Approche Méthodologique

Comme on a dit antérieurement, cette recherche est présentée à partir d'une approche qualitative, ainsi, on utilise les mots comme renseignements pour décrire la conduite et l'expérience où les interprétations des phénomènes et les observations produisent une analyse descriptive d'une situation donnée. Elle vise à une méthode de recherche intéressée

par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel et prétendent découvrir les significations qui se produisent dans les processus éducatifs.

Le but principal de la recherche qualitative est connaître les facteurs qui conditionnent des aspects du comportement de l'acteur social qui est en contact permanent avec une réalité, qui est applicable aux situations suivantes : (KAKAI, 2008)

- Pour détecter des besoins
- Pour poser un choix, prendre une décision
- Pour améliorer un fonctionnement, des performances
- Pour cerner un phénomène
- Pour tester aussi des hypothèses scientifiques

Les instruments employés par cette approche sont: (KAKAI, 2008)

- L'observation : observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations
- L'interview : l'interview est un speech – évent dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. Les différents types d'interviews sont : l'interview libre, l'interview dirigée, l'interview semi-dirigée.
- L'analyse de documents et information

Chapitre IV : Présentation et Résultats

4.1 Délimitation du domaine d'étude

Dans cette recherche, on étudiera seulement 3 établissements, les plus peuplés d'immigrants haïtiens du secteur de *Quilicura* de la Région Métropolitaine de Santiago, ceux qui ont disposé du temps et de bonne volonté pour répondre aux questions de l'interview semi-dirigée.

4.1.2 Identification du domaine d'étude

L'interview a été faite aux directrices des établissements plus peuplés par immigrants haïtiens dans le secteur de *Quilicura*. Malheureusement, l'établissement *Escuela Básica Mercedes Fontecilla de Carrera Nº 1414*, n'a pas pu être interviewée à cause de manque du temps du Directeur.

Le cadre suivante montre l'information de chaque établissement interviewé :

Établissement	**Adresse**	**Type d'établissement**	**Directrice**	**Quantité d'élèves Haïtiens**
Escuela Básica Escritor Pablo Neruda	Calle Arturo Prat #394	Particular Subvencionado	Sandra Sebick	30
Escuela Estado de Michigan N°336	Av. José Francisco Vergara #101	Municipal	Lucia Vallejos Salas	39

Jardín Infantil Colmenita	Av. Cabo Carlos Cuevas Golmo #545	Municipal	Jeanette Díaz Córdova	25
Escuela Básica Mercedes Fontecilla de Carrera Nº 1414	Av. Carlos Cuevas Golmo #535	-	-	-

4.2 Analyse de l'information

Dans les interviews faites aux directrices des différents établissements du secteur de *Quilicura*, elles ont affirmé qu'il n'existe pas un protocole qui permette faciliter les rapports entre les étudiants dans la salle de classe, au contraire est un processus naturelle entre les élèves. Cependant, il existe dans les établissements le *Manual de Convivencia*, dans lequel on peut trouver la mise en marche de mesures relatives à la cohabitation harmonieuse. Ce programme est évalué et actualisé périodiquement selon les nécessités de l'établissement et la diversité des élèves.

La plus grande difficulté des établissements qui ont des apprenants d'origine haïtienne est la barrière linguistique qui existe entre eux et les enfants chiliens. À cause de cette circonstance, les élèves haïtiens ont un niveau élevé d'échec scolaire, où la problématique se manifeste majoritairement avec les méthodes et livres d'apprentissage ; mais malgré cette difficulté les enfants apprennent les concepts élémentaires de l'espagnol plus facilement que les adultes. Il faut mentionner que les enfants de parents haïtiens mais nés au Chili, ne présentent pas les mêmes problèmes linguistiques que leurs homologues qui arrivent d'Haïti, puisque ils acquièrent l'espagnol comme langue maternelle et leurs processus d'intégration et apprentissage sont considérés naturels.

La barrière culturelle a été aussi un obstacle pour les relations des parents avec les établissements, en situations comme les horaires d'entrée à l'école, le manque de préoccupation par les devoirs des enfants, l'indifférence et manque d'intérêt par l'éducation de leurs enfants. Dans les interviews, la totalité de directrices d'établissements a mentionné que les parents haïtiens laissent toute la responsabilité de l'éducation à l'école et ils n'interviennent pas dans ce processus.

Pour améliorer cette situation, le secteur de *Quilicura* a incorporé un facilitateur linguistique, celui qui visite une fois par semaine les établissements où il y a étudiants haïtiens, et aide aux relations entre les parents et l'établissement. En plus, il existe une mesure inclusive dans les écoles avec apprenants haïtiens, où les étudiants plus anciens jouent le rôle de facilitateur linguistique avec les nouveaux élèves qui arrivent aux établissements chiliens, toujours sous la supervision et l'orientation des professeures. Ce sont des processus d'intégration qui ont aidé et contribué à résoudre les obstacles linguistiques ; pourtant, ces mécanismes ont été incorporées lentement, et les établissements reconnaissent le manque de formation chez les professeurs pour complémenter les processus socialisation et assimilation des étudiants haïtiens.

En relation à l'existence de discrimination et ségrégation scolaire, il y a un avis général parmi les directrices, dans lequel les enfants ne font pas différences par la diversité cultural chez l'établissement, néanmoins ils sont les adultes (les parents chiliens) qui font des différences et qui présentent un comportement négatif vers les immigrants. Comme réponse à cette réaction négative, les établissements prennent en considération les éléments culturels des Haïtiens au moment de planifier les activités extra – scolaires, tels que : *ferias culturales*, *carnavales*, *bailes Nacionales* (des différentes pays du monde), *comidas típicas*, etc. Ces mesures ont été développés de manière graduelle afin d'incorporer de plus en plus à la performance pédagogique.

Dans le curriculum d'enseignement du Chili se mentionne l'importance au développement des habilités sociales et culturales, toutefois, ne prend pas en charge de la réalité et diversité culturelle du pays. Malgré de cette problématique, les directrices croient

que le curriculum chilien bénéfice aux étudiants étrangères, parce que c'est flexible et donc s'adapte aux besoins de chaque établissement.

En outre, les apprenants haïtiens sont évalués avec les mêmes outils d'évaluation qu'un étudiant chilien, mais si sont évalués de manière différenciée quand l'acquisition de l'espagnol est très peu ou presque nulle.

Le plus grand défi pour les établissements qui accueillent enfants haïtiens, c'est supprimer les obstacles et barrières linguistiques qui limitent aux étudiants, pour cela, il est nécessaire la mise en marche d'un plan immigrante, lequel doit mettre en œuvre l'appréciation de la culture minoritaire à travers d'un plan d'amélioration qui soit travaillé en coordination avec les familles, les enfants et les établissements ; ainsi la population haïtienne résidente dans le secteur de *Quilicura*, de plus en plus éprouvera un sentiment d'appartenance par la société chilienne. Les Directrices des établissements mentionnent aussi la nécessité pressante d'un cours d'espagnol orienté aux besoins des élèves non hispanophones qui réduise au minimum l'échec scolaire.

En ce qui concerne à l'appui de la municipalité de *Quilicura*, les avis sont divisés. D'une part, il y a un grand appui et mesures en l'intégration des haïtiens, tels comme l'existence d'un département et bureau de migration ; et l'incorporation d'un facilitateur linguistique qui aide aux relations de personnes non hispanophone avec le milieu. Néanmoins, malgré les sollicitudes d'un cours ou de l'incorporation d'un professeur d'espagnol pour les enfants immigrants qui ne parlent pas espagnol, l'appui de la municipalité a été nul. Il est considéré les classes de *lenguaje*, comme classe d'espagnol.

Les établissements interviewés signalent que les habilités socio – cognitives sont plus développés que les habilités socio – affectives, mais elles ont été développées. Pourtant, ils croient qui peuvent améliorer constamment et progressivement avec du temps et la formation permanente des enseignants.

4.3 Résultats

À partir de l'élaboration de tous les aspects abordés dans cette étude, on peut arriver à l'élaboration de la Fiche Pédagogique suivante :

Ficha Pedagógica: « Reconozco mi Barrio y mi Comuna»

I.- Pre - Elaboración: Objetivos, dimensiones y habilidades a desarrollar.

a) Objetivo general: con la realización de este trabajo, se pretende que los alumnos inmigrantes haitianos se apropien de elementos claves referidos a la vida cotidiana desarrollada en un espacio geográfico que hoy les pertenece en tanto miembros de una comunidad. Este concepto que debe ser entendido como un constructo complejo, compuesto de personas diferentes culturalmente pero que construyen desde esta misma diversidad una cultura común mucho más rica en donde su principal capital radica en las diferencias.

b) Objetivos Lingüísticos:

- Motivación lingüística, con la presencia de un profesor bilingüe que ayude a fomentar este objetivo, en cada momento en que sea necesario en ambas lenguas.

c) Objetivos Interculturales:

- Aprender a conocer combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias
- Aprender a hacer con el fin de adquirir no sólo una competencia profesional sino, para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo consiguiendo encontrar un lugar en la sociedad.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los

conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz, así como de diversidad cultural.

- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo, como por ejemplo su potencial cultural, y en el derecho a la diferencia.

d) Habilidades Socio – Afectivas:

- Reconocimiento de intereses, valores y habilidades
- Manejo y expresión adecuada de emociones
- Empatía
- Establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes
- Trabajo en equipo, cooperación
- Diálogo y participación
- Comunicación asertiva

e) Habilidades Socio – Cognitivas:

- Pensamiento medios-fines, el cual se refiere a la habilidad para planear y coordinar una serie de pasos determinados para el logro de un objetivo social, reconociendo posibles obstáculos, así como la relevancia (significación) de las distintas alternativas para el logro del objetivo.

f) Dimensión Cognitiva:

- Organizar, clasificar, analizar, interpretar y sintetizar la información y establecer relaciones entre las distintas asignaturas del aprendizaje.
- Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

g) Dimensión Afectiva:

- Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.

h) Dimensión Socio-Cultural

- Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.
- Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.
- Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente.
- Reconocer y respetar la igualdad de derechos para apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

i) Dimensión Moral:

- Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
- Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad.

j) Dimensión de Trabajo y Proactividad:

- Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.
- Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

II.- Elaboración:

Labor Docente y par facilitador	Objetivos	Actividad	Contenidos	Evaluación
1) - Rol del par facilitador: implementar estrategias de mediación para lograr una comprensión efectiva del material multimedia consultado, asesorar en la pertinencia de las fuentes. - Rol del docente: Guiar la pertinente progresión del proceso, en su condición de bilingüe facilita la superación de dificultad emergente referida a la comunicación efectiva,	1) Caracterizar los lugares más relevantes de la comuna, de acuerdo a la información oficial y las representaciones y experiencias de los alumnos.	1) - Formar grupos de 3 alumnos más el par facilitador - Los alumnos comparten sobre su entorno, su barrio y su comuna, los diversos lugares que constituyen referentes de un territorio común, del cual hoy forman parte. - El grupo organiza la búsqueda en internet de estos lugares y contrastar la información con las impresiones que ellos mismo tienen de los lugares. - Los alumnos en un trabajo con el par facilitador buscan establecer una caracterización de los lugares a partir de adjetivos que expresen sus impresiones.	- Las preposiciones de lugar - Léxico de la cuidad - La comparación	Formativa: Evaluar cualitativamente el desempeño y resultado den la consecución de objetivos en esta etapa.

<table>
<tr><td>valida las decisiones del grupo en torno a su organización interna y la atribución de responsabilidades.</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Labor Docente y par facilitador</td><td>Objetivos</td><td>Actividad</td><td>Contenidos</td><td>Evaluación</td></tr>
<tr><td>2) - Rol del par facilitador: implementar estrategias de mediación para lograr una comprensión efectiva de instrucciones, organizar los procesos de categorización de la etapa.

- Rol del docente: Guiar la pertinente progresión del proceso, en su condición de bilingüe facilita la</td><td>2) Elaborar un artículo de prensa para ser publicado en el diario del colegio, sobre lugares que constituyen referentes de su actual entorno.</td><td>2) - Clasificar los adjetivos de la lista elaborada en la sesión anterior en:
<table><tr><td>Apreciaciones +</td><td>Apreciaciones -</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>
- Establecer si estas apreciaciones corresponde a juicios estéticos, morales o afectivos. El docente da ejemplos de estos casos para ilustrar la relación de las apreciaciones con los distintos juicios que se proponen.
- Los alumnos, en colaboración con el par facilitador, organizan y jerarquizan las ideas desarrolladas a partir de los juicios.</td><td>- El lugar de los adjetivos calificativos

- Estructura lógica para elaborar un artículo de prensa</td><td>Formativa:
Evaluar cualitativamente el desempeño y resultado den la consecución de objetivos en esta etapa.</td></tr>
</table>

superación de dificultad emergente referida a la comunicación efectiva, valida las decisiones del grupo en torno a su organización interna y la atribución de responsabilidades.		- Los alumnos redactan un artículo para el diario del colegio sobre un lugar relevante de su barrio y/o comuna (Quilicura)		
Labor Docente y par facilitador	**Objetivos**	**Actividad**	**Contenidos**	**Evaluación**
3) - Rol del par facilitador: implementar estrategias de mediación para lograr una comprensión efectiva de instrucciones, organizar los procesos de categorización de la etapa.	3) - Los alumnos organizan una presentación de la comuna para fortalecer los lazos con su propio entorno reconociéndose	3) - Cada grupo toma una de las temáticas claves de la comuna: Entretenimiento, cultura y deporte Dispositivos municipales Y estatales Almacenes, grandes tiendas y ferias libre - El docente propone el enfoque que los grupos deben priorizar al momento de abordar las temáticas.	- Las preposiciones de lugar - Léxico de la cuidad - La comparación - El lugar de los adjetivos calificativos	Formativa: Se espera ver la participación e interés por parte de los alumnos al tema abordado, para así comprender si fueron capaces de reconocer e interiorizar el concepto de interculturalidad.

<table>
<tr>
<td>-Rol del docente: Guiar la pertinente progresión del proceso, en su condición de bilingüe facilita la superación de dificultad emergente referida a la comunicación efectiva, valida las decisiones del grupo en torno a su organización interna y la atribución de responsabilidades. Evaluar cualitativamente el desempeño y resultado den la consecución de objetivos en esta etapa.</td>
<td>miembro de una comunidad.</td>
<td>
<table>
<tr><td>Entretenimiento, cultura y deporte</td><td>Promover el uso de espacios públicos.</td></tr>
<tr><td>Dispositivos municipales Y estatales</td><td>Dar orientaciones de la ubicación y las funciones de los dispositivos institucionales tales como municipalidad, registro civil, consultorios.</td></tr>
<tr><td>Almacenes, grandes tiendas y ferias libre</td><td>Finalmente dan indicaciones sobre como optimizar los recursos económicos</td></tr>
</table>

- Los alumnos en colaboración con el par facilitador diseñan una breve encuesta que aplicarán a personas cercanas de su vecindario, lo cual les permitirá contar con datos para construir un significado desde la comunidad
</td>
<td>- Estructura lógica para elaborar un artículo de prensa</td>
<td></td>
</tr>
</table>

		- Los estudiantes discuten sobre los resultados de la encuesta y con la asistencia del docente establecen un plan para la presentación, organizan los turnos de habla * Los alumnos presentan la síntesis de su trabajo ante sus demás compañeros de nivel.		

Chapitre V : Conclusions

Répondre au comment et quand développer les différentes dimensions des habilités est le grand défi pour la réflexion gouvernementale qui doit être liée à une politique claire dans ce sens, même si tout cela proposées dans les *Bases Curriculares*, il faut promouvoir le développement des habilités à partir d'une action pédagogique graduelle, périodique et intentionnelle, de la même manière qu'un contenu ou un objectif cognitive. (Romagnoli, Mena, & Valdes, 2007)

Le développement des habilités lance un appel aux établissements pour faire le travail d'intégrer systématiquement, stimuler et évaluer non seulement les habilités socio – affectives et socio – cognitives, sinon que tous les différentes dimensions des habilités nécessaires pour la vie scolaire, familial et social; où jusqu'à présent, majoritairement les contenus cognitifs sont privilégiées dans toutes les dimensions proposées dans les *Bases Curriculares*.

On peut ajouter que le curriculum chilien n'est pas actualisé à la réalité interculturelle d'aujourd'hui, dans les *Bases Curriculares* ne se considère pas à la population étrangère résidente au Chili, ni la population étrangère qui ne parle pas l'espagnol. Le programme éducatif seulement considère des politiques linguistiques vers la population indigène s'il y a un taux élevé d'élèves dans établissement.

« C'est obligatoire donner de cours de langue autochtone dans les établissements avec un taux élevé d'élèves d'ascendance indigène, conformément au article 5 du décret n°280 de 2009, du Ministère d'Éducation. » (Ministerio de Educación de Chile, 2012)

Cette mesure fait partie d'un programme appelée PEIB (*Programa de Educación Intercultural Bilingüe*) lequel contribue au développement de la langue et culture des peuples autochtones et à la formation de citoyens dans le système éducatif à travers de pratiques pédagogiques et gestion institutionnelle interculturelle. (Ministerio de Educación, s.d.)

Pourtant, comme on peut apprécier que les établissements éducationnels ne sont pas obligés à faire cours de langue majoritaire (espagnol) pour les émigrants Haïtiens en laissant

abandonnée une réalité dans les écoles du Chili (il faut tenir compte qu'il y a plus de 1.301 habitants d'origine haïtien dans la Région Métropolitaine) et en contredisant les *Bases Curriculares* qui mentionnent le développement des habilités socio culturelles de coexistence sociale basées sur le respect pour l'autre et appréciation par le milieu social.

Les Directives de l'UNESCO affirment que les langues sont un élément fondamental dans l'éducation. Développer les habilités linguistiques est indispensables pour l'autonomie et participation des personnes dans la société, puisque conditionnent les résultats scolaires, facilitent l'accès à autre cultures et stimulent l'ouverture à l'échange culturelle. (UNESCO, 2006)

Pour compenser cette situation, il est nécessaire ajouter dans les établissements chiliens une autre dimension des habilités, liée plutôt au domaine linguistiques pour orienter l'éducation vers l'immersion linguistique et l'interculturalité, clairement les programmes actuellement proposés ne sont pas suffisants pour arriver aux résultats attendus, car il manque d'initiatives interculturelles donc n'existe pas un dialogue entre les deux cultures de contact. De cette manière, les *Bases Curriculares* exigent et ont besoin d'être repensées et reformulées en vertu de améliorer l'éducation chilienne.

En relation à l'immersion linguistique et selon les résultats des interviews faites aux directrices dans différentes établissements à *Quilicura*, on peut conclure que pas seulement par le fait d'aller à l'école les connaissances linguistiques sont assurées par les enfants. Par conséquence, le professorat conscient de cette réalité doit être capable d'incorporer entièrement les habilités linguistiques, les enseignants doivent être adaptés aux besoins des enfants, ce qui fait indispensable que les professeurs des établissements qui ont des immigrants haïtiens soient bilingues, comme c'est le cas en Catalogne et au Québec.

Une réalité qui est loin de l'actualité scolaire chilienne, où aujourd'hui il n'existe pas aucun plan ou programme pour les enfants haïtiens en contexte scolaire, seulement des petits pas comme l'obtention d'un facilitateur linguistique (dans secteur de *Quilicura*) qui vise à améliorer la relation avec les résidentes de ce secteur et aussi la communication entre les parents haïtiens, les professeurs et autorités des établissements ; ou comme le rôle de

facilitateur linguistique joué par les étudiants plus anciens avec les nouveaux élèves qui arrivent aux établissements chiliens.

Cette dernière mesure c'est un bon choix pour développer l'intégration des enfants et aide au développement des habilités sociales, pourtant c'est loin d'être une mesure au niveau gouvernementale (politiques éducationnelles), une planification linguistique, ou un programme d'immersion, au contraire, cela ressemble plus à la submersion linguistique qui n'est pas considérée comme un programme ou un projet scolaire, sinon comme une situation naturelle donnée dans la salle de classe. Ce qui est loin des conditions optimales d'apprentissage pour réussir l'immersion linguistique, lesquelles on a mentionné auparavant comme avoir des attitudes sociales positives vers la langue cible, la prédisposition de la famille, le respect vers la L1 et ne pas discréditer la L1 ; étant aucune d'entre elles considérées.

L'UNESCO affirme aussi que la diversité linguistique est un reflet de la diversité culturelle, de sorte que ne peut pas être quantifiée ni catégorisée. Pour l'éducation interculturelle le défi des établissements consiste à établir un équilibre entre la conformité et les exigences de contextes culturels spécifiques. (UNESCO, 2006)

Le résultat de la submersion linguistique qu'on peut observer dans les écoles chiliennes, c'est généralement l'échec scolaire et l'exclusion sociale. Dans les interviews faites, on a pu constater cette affirmation puisque les élèves haïtiens ont un niveau élevé de redoublement, ce qui produit à long terme chez les enfants manque d'intérêt par le contexte scolaire et l'éducation.

Il faut comprendre que ne pas développer des processus comme l'immersion linguistique dans un contexte scolaire avec immigrants (surtout si les immigrants ne parlent pas la langue de résidence) peut amener des conséquences et des conflits d'identité, de milieu culturel, et dans un cas extrême de type démocratique et un contexte hétérogène d'une nation. Au contraire, développer ce type de programme aide à la cohésion sociale de différentes cultures. (Poissant, 2002)

Pour cette raison il est nécessaire de planifier des projets de planification linguistique à partir de l'implémentation de nouvelles politiques éducatives officielles au niveau

gouvernemental qui résolvent la situation actuelle des enfants haïtiens submergés en contexte scolaire.

Par ailleurs, les différences culturelles entre les haïtiens et les chiliens ont été aussi une grande difficulté qui ne facilite pas le processus d'intégration et d'assimilation chez les enfants dans le Système Scolaire Chilien. Ces différences qui sont mentionné dans les interviews, où les 3 Directrices des établissements ont été cohérentes avec le manque d'intérêt des parents haïtiens, par rapport aux responsabilités qui ont les parents avec leurs enfants, tels que les réunions de parents, les horaires d'entrée et de sortie de l'école, etc.

Ainsi naissent de nouveaux défis vers les politiques linguistiques au Chili et pour le Système Éducatif Chilien, selon l'augmentation de diversité culturelle et langagière dans la société actuelle.

On attend de cet investigation c'est prendre conscience de la nouvelle réalité migratoire qui présente le Chili, (malgré d'être éloignés d'un taux élevé de migrations en comparaison avec autres pays du monde) afin d'aider au plein développement des habilités socio – cognitives et socio – affectives chez les enfants haïtiens en contexte scolaire, à travers d'un programme d'immersion linguistique qui accomplissent les conditions minimales et des normes internationales d'application, de manière que tout cela soit matérialisé en mesures gouvernementales qui modifient et actualisent le *curriculum* scolaire chilien dans le but de faciliter l'interculturalité.

Il est nécessaire de considérer que les systèmes éducatifs doivent tenir en compte le caractère multiculturel de la société d'aujourd'hui et ils doivent viser à contribuer positivement et activement à la coexistence harmonieuse parmi les divers groupes culturels, pour réussir l'éducation interculturelle qui accepte, apprécie et évolue grâce au respect et dialogue entre les cultures.

Comme les mesures qu'on vient de présenter sont à long terme, il est indispensable donner de cours de langue étrangère (dans ce cas d'espagnol) aux enfants haïtiens, lequel doit être développé à partir d'un processus d'apprentissage consciente et académiquement guidé;

dont les habilités communicatives soient renfoncées pour obtenir une organisation cognitive qui permette une performance académique cognitive positive.

Finalement, c'est un domaine qui concerne aux professeurs de français qui sont habilités pour aider, contribuer et faciliter le développement des habilités sociales, linguistique et culturelles des enfants haïtiens en contexte scolaire.

Chapitre VI : Rayonnement

Cette recherche présente un apport très important pour le curriculum scolaire chilien en répondant aux théories de l'interculturalité vers le développement des habilités sociales, linguistiques et culturelles, pour favoriser l'apprentissage en immersion dans l'éducation selon le nouveau contexte migratoire du Chili.

En plus de faire un apport constructif aux politiques migratoires et linguistiques au niveau gouvernemental, qui peuvent s'implémenter dans les établissements qui accueillent aux enfants haïtiens, afin d'améliorer la formation des professeurs et qui se reflète dans les classes.

Cette recherche permettra une contribution au Département de Français de l'Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation, qui pourra former et habiliter aux futurs enseignants avec les outils nécessaires pour apporter à l'éducation par immersion.

On pense que ce travail permettra développer nouvelles stratégies sur la didactique pour faire face de meilleure manière, sur le plan pédagogique les différences culturelles qui implique la diversité et le transformer dans une expérience enrichissante d'un point de vue du développement humain.

Références Bibliographique

Fondation Jean Piaget. (2016). *http://www.fondationjeanpiaget.ch/*. Récupéré sur http://www.fondationjeanpiaget.ch/

Aguado, M. T. (1990). *Educar Chile*. Recuperado el 16 de Octubre de 2015, de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196588: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196588

Álvarez, C. (2007, Septiembre 15). El trecho que va de la 'inmersión' a la 'sumersión' lingüística. *El Mundo*. Récupéré sur http://www.caffereggio.net/2007/09/15/el-trecho-va-la-inmersion-la-sumersion-linguistica/

Argudín, Y. (14 de Enero de 2007). *Educación Basada en Competencias: Nociones y Antecedentes.* Madrid: MAD. Obtenido de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/008_Educacion_basada_en_competencias.pdf

Baetens , H. (2000). Typologie des Modèles de l'Éducation Bilingue. *Le Français dans le Monde*(Numéro Spécial), 77-84. Consulté le Abril 2016

Bandura, A. (1976). *L'Apprentissage Social.* (P. Mandoja, Éd.) Bruselas: Mardaga. Consulté le Enero 2016

BLONDIN , C., & STRAETEN, M.-H. (2002). *À Propos d'Immersion Linguistique dans l'Enseignement Fondamental : Un État de la Question.* Le Portail de L'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, Wallonie-Bruxelles. Récupéré sur http://www.enseignement.be/

Centre de la Petite Enfance Québec-Centre. (2010, Enero). *Fascicule sur les Habiletés Sociales.* Consulté le Enero 2016, sur http://cpequebeccentre.com/img/uploads/granensdocfile/habiletes_sociales.pdf

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Madrir: Aguilar. Recuperado el Marzo de 2016

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL. (2006). Retrieved Enero 2016, from http://www.casel.org/research#Pub

Corredera Martos, R. M. (2006, Mayo). Adquisición de una Segunda Lengua, factores psicológicos, factores cognitivos. *Aladis: La Revista de Educación*(9), 55-57. Consulté le Abril 2016, sur http://www.aldadis.net/index.htm

Cummins, J. (1983). Interdependencia Lingüística y Desarrollo Educativo de los niños Bilingües. *Infancia y Aprendizaje*(21), 37-67. Recuperado el Abril de 2016, de http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_15_2.pdf

Departamento de Extranjeria y Migracion de Chile. (2015). Recuperado el 28 de Agosto de 2015, de http://www.extranjeria.gob.cl/filesapp/migraciones.pdf

Descartes, R. (1649). *Lettre à Morus du 5 février 1649.*

EducarChile. (s.d.). *http://www.educarchile.cl/*. Consulté le Marzp 2016, sur http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=139866

Eisler, R., & Frederiksen, L. W. (1980). *Perfecting Social Skills: A Guide to Interpersonal Development.* New York: Plenum Press. Consulté le Enero 2016

Escudero, J. (2008, Junio). Las competencias profesionales y la formación universitaria:. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1 - 20. Consulté le Enero 2016, sur http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/37.pdf

Farkas, C., Grothusen, S., Muñoz, M. J., & Von Freeden, P. (2006). Revisión de las Habilidades Socio-Cognitivas en la Infancia Temprana. *Summa Psicológica UST, III*(1), 31-42. Recuperado el 2016 de Enero de 29, de http://www.summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/31

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic. Consulté le Enero 2016

GobiernodeChile. (2011). *mineduc.cl.* Récupéré sur Ejes Claves de Proyecto de LGE: http://portales.mineduc.cl/usuarios/formacion_tecnica/File/2011/ESTUDIOS/Ejes_claves_proyecto_LGE.pdf

Hidalgo, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. (U. R. Pedagogía, Éd.) *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*(1), 75 - 85. Consulté le 2015, sur http://www.fec-chiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

Huguet, Á., & Janés, J. (Mayo de 2013). Escuela e Inmigración. Una presencia de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas. *Anales de Psicología, 29*(2), 393-403. Recuperado el Abril de 2016, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200011

KAKAI, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire.* Université de Franche-Comté.

Larousse, D. (2015, Octubre 8). *http://larousse.fr/*. Récupéré sur http://larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072?q=culture#20950

Mármora, L. (1993). *La definicion de las Politicas de Migraciones Internacionales.* Argentina.

Ministère de la famille et des aînés du Québec. (2007). *Programme éducatif des services de garde du Québec.* Consulté le Enero 2016, sur https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/programme_educatif.pdf

Ministerio De Desarrollo Social. (1 de Marzo de 2015). *Observatorio: Ministerio De Desarrollo Social*. Recuperado el 28 de Agosto de 2015, de Ministerio De Desarrollo Social Web Site: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/CASEN_2013_Inmigrantes_revisada.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica.* Consulté le Febrero 2016, sur http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf

Ministerio de Educación. (s.d.). *http://www.mineduc.cl/*. Consulté le Marzo 2016, sur http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3442&id_portal=28&id_contenido=14010

Ministerio de Educación, G. d. (2012). *Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012*. Recuperado el 25 de Enero de 2016, de http://www.curriculumenlineamineduc.cl: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-article-14598.html

Municipalidad de Quilicura. (Junio de 2014). *santiago.ulagos.cl*. Recuperado el 2015 de Septiembre de 16, de http://santiago.ulagos.cl/doc/Plan_de_acogida_y_reconocimiento_de_Quilicura.pdf

OCDE. (2010). *Working paper 21st Century Skills ans Competences for Millennium Learners in OCDE Countries.* Consulté le ENERO 7, 2016, sur http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de Niños y Adolescentes.* Organización Panamericana de la Salud. Recuperado el Enero de 2016, de http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Habilidades.pdf

Piaget, J. (1923). *Langage et pensée chez l'enfat.* Paris: Delachaux&Neistlé.

Piaget, J. (1937). *La Construction du Réel chez l'enfant.* Paris: Delachaux&Niestlé.

Pilar Arnaiz Sánchez, R. M. (3 y 4 de Noviembre de 2000). *La integración de la Minorias Étnicas: Hacia una Educación para Todos.* Recuperado el 22 de Octubre de 2015, de http://www.um.es/: http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/IntegMinorEtni.pdf

Poissant, H. (2002). La Question de l'Identité et l'Éducation Bilingue au Québec. *Cahiers de sociolinguistique*(7), 83-98. doi:10.3917/csl.0201.0083

Policia de Investigaciones de Chile. (Julio de 2012). *http://ciperchile.cl/*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2015, de Análisis de Situación Migratoria de Extranjeros de Nacionalidad Haitiana: http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/Informe-Migratorio.pdf

Romagnoli, C., Mena, I., & Valdes, A. M. (2007). *Que son las Habilidades Socio - Afectivas y Éticas.* Recuperado el Enero de 2016, de Educar Chile: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/habilidades_socioafectivas.pdf

Rueda Cataño, M., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques Teóricos para la Adquisición de una Segunda Lengua desde el Horizonte de la Práctica Educativa. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM, XXXVI*(143), 21-28. Consulté le Abril 2016, sur http://www.iisue.unam.mx/perfiles/

Serra, J. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación, 18*(2), 159-172. Consulté le Abril 2016, sur https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051976

Shure, M., & Spivack, G. (1978). *Problem Solving: Techniques in Childrearing.* London: Jossey - Bass Pub. Consulté le Enero 2016

Solé, C., Sordè i Martí, T., Serradell, O., Alcalde, R., Flecha Fernández de Sanmamed, A., & Petroff, A. (2011). Cohesión social e inmigración. Aportaciones científicas y discursos políticos. *Revista Internacional de Sociología, 69*(1), 9-32. doi:10.3989/ris.2009.09.14

Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias.* Talca: Proyecto Mesesup. Consulté le Marzo 2016, sur http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf

UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* Paris. Consulté le 2015, sur http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf

Anexes

- Audio des interviews aux Directrices des établissements de *Quilicura*: