Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

39 | 2009

Altérité et formation des enseignants

Paysans, artisans, enseignants : mobilité des savoirs pour une compréhension interculturelle et une transformation sociale

Beatriz Villa

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2745>

DOI : 10.4000/lidil.2745

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2009

Pagination : 115-132

ISBN : 978-2-84310-139-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Beatriz Villa, « Paysans, artisans, enseignants : mobilité des savoirs pour une compréhension interculturelle et une transformation sociale », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2745> ; DOI : 10.4000/lidil.2745

Paysans, artisans, enseignants : mobilité des savoirs pour une compréhension inter-culturelle et une transformation sociale

Béatrice VILLA*

RÉSUMÉ

Le présent article décrit le travail de réflexion et d'action, didactique et sociale, entrepris par une équipe de futurs enseignants de langues étrangères, suivant leur formation au sein de l'antenne rurale *Oriente* de l'*Université* publique d'*Antioquia* en Colombie. Ces jeunes enseignants partagent l'espoir de contribuer aux processus de développement durable de leur région, en proposant des ateliers linguistiques et pratiques en français. Ce projet a pour ambition de favoriser la dynamique de diffusion culturelle de techniques artisanales par le biais d'échanges de savoir-faire, en français et en espagnol, entre la Colombie et la France.

ABSTRACT

This article describes the processes of reflection and action in didactic and social terms with regard to the work undertaken by a team of pre-service foreign language teachers engaged in a training session in the rural branch Oriente of the government University of Antioquia in Colombia. These young teachers share the hope that they will be able to contribute to the process of sustained development in their region, by offering language and practical workshops in French. This project aims at stimulating cultural dissemination of techniques used by small-scale artisans and involving exchange of know-how in French and in Spanish, between Columbia and France.

* Enseignante de français à l'Université de Medellín en Colombie et étudiante en deuxième année de doctorat à l'Université Stendhal - Grenoble 3, sous la direction de Marinette Matthey.

Cet article a été écrit en collaboration avec le *Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente* (GELVO), Antenne rurale Oriente, Université d'Antioquia, en Colombie. Les membres du groupe : Lida Arroyave, Juliana Arcila, Doris Quintero, Claudia Martinez, Ximena García, Milay Alvarez, Paola García, Natalia Alfonso, Isabel Gómez, Carlos Guiral, Carlos Gómez, Andrés Bedoya, Laura Urrego, Leidy Baena et Adán López.

La notion de mobilité désigne ici une volonté de changement de la société-monde où nous sommes tous des acteurs.

Dans la société-monde les hommes sont unis par un destin partagé et par des valeurs communes. D'une part, la société-monde invoque la nécessaire autonomie de la société civile à l'égard de toute forme d'autorité publique. D'autre part, elle condamne la violence inhérente à la scène interétatique. (Roche, 2001)

Si le monde est construit par les hommes, il doit être intelligible et vivable. Cette construction résulte de l'ensemble des mouvements qui le traverse : le tourisme, les marchandises, les capitaux, les informations mais aussi les migrations et les savoirs. Le point de départ de notre action s'inscrit ainsi dans la dynamique actuelle de la mondialisation. L'équipe de travail s'accorde à dire que le monde ne peut plus être pensé comme une affaire de la société internationale, représentée par des États qui restent souvent à l'écart des réalités les plus communes. Pour participer aux enjeux actuels de développement local et global, il faut se préparer et préparer sa société. Nous avons organisé ainsi des échanges entre une multiplicité d'acteurs et avons adhéré aux projets régionaux de gouvernance¹ locale, d'autonomie alimentaire par la diversification des produits transformés, de valorisation des métiers d'art et de sauvegarde des savoir-faire.

Quelques préalables théoriques et méthodologiques

Avant de commencer la description proprement dite, un éclairage du paradigme théorique guidant notre démarche s'impose.

Dans un premier temps, au sein de cette démarche, l'**action** est conçue comme « un processus de choix rationnels, avantageux, opérés sur la base de "croyances" et sanctionnés par des actes déterminant clairement un nouvel "état du monde" », telle est la reformulation que Schwartz (2001) propose pour expliquer le terme aristotélicien de « phronésis » ou « raison pratique ». Bronckart (2001) aborde la question de l'action en articulant, entre autres, les orientations que les hommes donnent à leur « devenir » et le rôle des sciences de l'éducation. Il pointe deux parcours possibles. Suivant le premier, les sociétés

1. Ce terme traduit le mot espagnol *empoderamiento*, qui désigne une prise de pouvoir de la population civile sur les processus politiques locaux.

se laissent guider par les décisions de « l'économie capitaliste mondialisée », sans réfléchir ni s'orienter vers des conditions de vie plus souhaitables. Le deuxième parcours, celui dans lequel nous inscrivons notre initiative, consiste à « repenser ce devenir à la lumière d'autres critères et d'autres valeurs, dans l'interaction démocratique de personnes responsables, de manière à ce que se réactive le processus de transformation conjointe du social et du psychologique » (Bronckart, 2001, p. 152). Il ne s'agit point d'opposer l'agir collectif à la subjectivité individuelle, et nous citerons ici ce que Filliettaz (2002, p. 23) reconnaît comme un des apports du courant socioculturel aux théories de l'action, qui est « la spécification historique des effets du social sur les conduites des individus ». En d'autres termes, l'action appartient à une dimension psychosociale qui nous pousse à lui conférer un caractère intentionnel. Cependant, pour étudier de telles intentions il ne faudrait pas faire appel à des processus d'introspection puisque l'intention se baserait sur les capacités évaluatives des participants à l'interaction. Plus loin, l'auteur écrit que « l'interprétation des intentions repose sur un processus social de co-construction impliquant l'agent et son partenaire ». Nous adhérons de ce fait à l'idée que l'action existe dans l'interaction parce qu'elle est objet d'intentions, de motivations, d'interprétations, d'évaluations et par là-même, de nouvelles configurations.

Le concept d'action nous semble donc être suffisamment englobant et apte à faire advenir d'autres réalités dans notre monde, par notre participation à ses transformations. Quinze jeunes adultes en formation au sein de l'antenne rurale *Oriente*² de l'Université d'Antioquia, futurs enseignants d'anglais et de français langues étrangères, ont créé l'équipe GELVO (*Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente*) pour approfondir l'étude des processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et souder les liens entre l'Université publique et la population de la région. En plus d'être paysans, artisans, enseignants, techniciens ou chercheurs, les participants à ce projet d'interaction et d'échange de savoir-faire sont des acteurs qui « évaluent, transforment et réorientent les préconstruits collectifs » pour devenir des « constructeurs de faits sociaux » (nous empruntons ces termes à Bronckart, lui-même citant

2. *Oriente* est le nom d'une des neuf régions du département d'Antioquia en Colombie. La région comprend 23 communes et correspond à 7 021 kilomètres carrés, c'est-à-dire, le 13 % de la totalité du territoire du département. La population de la région *Oriente* est de 750 000 habitants, équivalent à 14 % de la population totale du département.

les travaux sur l'action collective de Schwartz, 2000, inspiré par Joas, 1999). Il s'agit enfin d'une recherche où s'articulent les notions d'*action*, *discours* et *développement*, centrales dans la compréhension et la construction d'une culture de paix dans le pays.

Au sein de cette action, nous distinguerons plusieurs niveaux d'intervention et évoquerons des questions qui s'en dégagent :

- Le travail de recherche.
Quelles sont les représentations sociales des participants par rapport à l'enseignement/apprentissage d'autres langues-cultures et techniques ? Comment articuler les démarches de recherche et d'intervention pratique ? Quelles interactions se créent entre les acteurs et comment les interprètent-ils ?
- Les savoirs et les méthodologies d'enseignement.
Comment enseigner une langue étrangère à partir des savoir-faire des apprenants ? Comment enseigner des savoir-faire que les formateurs ne possèdent pas ?
- Le travail de terrain ou les processus réels d'enseignement/apprentissage.
Que signifie apprendre et enseigner d'autres langues en milieu rural ? Quels sont les problèmes rencontrés par les formateurs dans la gestion de leur activité ? Comment rendre plus efficaces les processus d'enseignement/apprentissage ? Quelles modalités de gestion et de mise en place des activités rendent les formateurs autonomes et capables de justifier leurs choix ?
- Les transformations sociales réelles.
Dans quelle mesure les langues étrangères contribuent-elles au développement local souhaité ? Quels changements sont opérés dans la vie et les activités socio-économiques des participants ?

Un tel ensemble de paramètres ne va pas sans une remise en question de la part des institutions locales comme l'Université, la Mairie, et même les formateurs des formateurs, attachés eux-mêmes à des pratiques de validité générale, encadrées par des directives éducatives à caractère politique. Un certain regard sceptique par rapport à notre projet nous semble dès lors aller dans l'ordre des choses puisque le programme que nous nous proposons de mener à bien implique d'une part, des couts économiques (pour l'instant satisfaits par les apports personnels des participants) et suppose d'autre part, une pédagogie expérimentale qui ne s'inscrit pas dans une méthode déterminée. L'espace de manœuvre des formateurs est ouvert à leur intuition, leur expérience et accueille leurs envies de tenter d'autres activités. Ceci est évidemment

novateur dans leur parcours de formation et doit avoir un impact, à moyen ou à long terme, sur les options choisies dans la formation des maîtres dispensée par les universités locales.

Pour rendre compte de ces processus, cette recherche prend appui sur les observations des réalités empiriques. La perspective ethnographique propose l'analyse d'entretiens individuels et collectifs, d'interactions et d'observations directes. Le projet se donne pour but la description des ressources mobilisées par les participants au cours de processus actionnels et les modalités d'acquisition de telles ressources. Nous rejoignons le paradigme ethnométhodologique sur l'idée que « les processus d'interaction sont le cadre de référence d'une description et théorisation de l'action » (Filliettaz, 2002, p. 40), sans pour autant doter l'agir d'un pur caractère émergentiste. En effet, aussi flexibles que soient les démarches de notre action, didactique et sociale, certaines routines s'avèrent préétablies. Ainsi le paradigme interactionniste vient compléter notre posture méthodologique, grâce au « rapport dialectique qu'il instaure entre les ressources schématiques de l'agir et ses régulations émergentes » (Filliettaz, 2002, p. 51).

Nous explorerons maintenant la notion de mobilité des acteurs et des savoirs, la mise du projet au service de la formation des enseignants et finirons par une description des comportements des apprenants, paysans et artisans, au sein du cours de français. L'analyse de la diversité et la complexité des processus en jeu est un vaste programme qui ne peut qu'être survolé dans cette présentation.

Mobilité des personnes

À l'intérieur d'une même région

Interpelés par la relation qui doit se créer entre la vie académique et le développement social et économique de la région, nous avons décidé d'interagir avec la population locale par le biais de notre savoir spécifique, l'enseignement de langues étrangères. En février 2007, l'équipe GELVO a pris contact avec deux groupes fortement motivés pour apprendre le français. ASOCAMPO, une association de 28 familles de petits producteurs de légumes et de fruits biologiques de la commune de *Marinilla* (41 175 habitants) et un groupe de 12 artisans céramistes de la commune de *El Carmen de Viboral* (40 968 habitants) ont en effet très vite répondu à l'idée de suivre un cours de français pendant cinq mois (de février à juin 2008).

Pour les petits producteurs, l'apprentissage du français représentait surtout la possibilité de connaître les processus de transformation du lait de chèvre en France, pour pouvoir ensuite, eux-mêmes, envisager la fabrication de fromage de chèvre biologique. Pour les artisans céramistes, la nouvelle langue se présentait comme une future ouverture de nouveaux marchés, par le biais du commerce équitable, et un pas en avant vers le développement du tourisme local. La prise en compte des motivations des deux groupes d'apprenants a donc poussé l'équipe enseignante à réunir des documents autour de ces nouveaux terrains de spécialité : le monde caprin, l'univers agricole, le commerce équitable, les stratégies de développement touristique et les techniques artisanales.

En France, deux classes de collégiens sollicitées ont bien voulu participer au projet, motivées en partie par leurs professeurs³ d'espagnol et d'histoire géographie. Les élèves sont allés visiter une fromagerie située au coeur du parc naturel de la Chartreuse, afin de réaliser une vidéo documentant la fabrication du fromage à l'usage des paysans colombiens. Pour certains collégiens, c'était la première fois qu'ils visitaient une fromagerie, d'autres ont même découvert qu'une telle production existait pas très loin de chez eux.

D'un pays à l'autre

Dans une des premières rencontres avec les petits producteurs de la commune de *Marinilla*, ces derniers ont manifesté leur envie d'apprendre le français, mais à condition que le cours soit pratique et leur apporte des bénéfices réels. Ils ont donc formulé l'idée d'impliquer, dans le projet, un expert de la fabrication fromagère à partir du lait de chèvre. Cette idée s'est concrétisée et depuis le début des ateliers jusqu'au mois de juin 2008, un technicien fromager et vétérinaire français a accompagné les ateliers de français et les a complétés avec des séances pratiques de fabrication de fromage. Parallèlement à ce travail d'animation pratique, il a visité la ferme de chaque famille membre de l'association de paysans ASOCAMPO. Il a complété sa participation sur place par l'étude des possibilités de commercialisation, qui pourrait faire passer le projet de son statut de découverte à celui de production et

3. Nous remercions Laura Ballesta et Sergio Dammaggio du Collège Barnave de Saint-Égrève, en France.

vente. Voici un extrait du premier rapport (février, 2008) du technicien fromager.

Au niveau des outils de production, les surfaces des fermes visitées excèdent rarement 1 ha (généralement entre 5000 m² et 1 ha). La présence de chèvres sur les petites exploitations maraîchères a souvent comme premier objectif de fournir de l'engrais. Elles sont donc maintenues dans des petits abris surélevés permettant de récupérer facilement les déjections. La production de lait est cependant très appréciée, cet élément étant fondamental dans l'alimentation de la région (et du pays). Le lait (habituellement de vache) est consommé ainsi ou sous forme de fromages frais (caillé présure) appelés *quesitos* ou *cujadas*. La plupart des membres d'Asocampo fabrique ou sait fabriquer ces fromages, et quelques-uns élaborent aussi du yaourt et du kéfir.

Par leur expérience, par les formations suivies dans le passé et par leur volonté d'apprendre, les membres d'Asocampo ont de grandes connaissances et maîtrisent très bien la production écologique, ainsi que les bonnes pratiques d'hygiène.

Cependant, certains mènent de front une production « propre » et une « conventionnelle » avec usage de produits chimiques (de faible toxicité). La raison est économique ou socio-culturelle, et ce point reste à éclaircir.

Pour d'autres, toute la production ne peut être écoulee par le biais d'Asocampo, donc ils vendent leurs produits sur le marché « conventionnel » qui ne valorise pas la qualité à son juste niveau.

Un travail sur la commercialisation, et éventuellement sur la diffusion d'informations au sujet de l'agriculture biologique en général, serait donc potentiellement à effectuer.

Philippe Guichard

Grâce à son expérience préalable et à la connaissance détaillée qu'il s'est construit de la commune de *Marinilla*, le technicien fromager est devenu une source d'information et d'initiatives pour les membres de l'association paysanne. Il a travaillé dans la perspective d'améliorer les conditions naturelles et économiques de la population locale. Lui, de son côté, a appris d'autres pratiques et usages des ressources naturelles locales. Il s'est souvent montré surpris de l'état avancé des techniques dans ce contexte rural.

Mobilité des savoirs et des savoir-faire

Une enseignante de français, coordinatrice de l'équipe GELVO, a recueilli, en France (février-juillet 2007), des documents écrits et audiovisuels sur l'agriculture et l'artisanat. Des visites de fermes fromagères ont été réalisées et enregistrées dans les départements de l'Isère et de la Drôme. Pour la partie artisanale, les documents ont été recueillis à Montélimar, à Dieulefit et à Crest, dans la Drôme également.

Ce fut une mission difficile et notamment pour des métiers de l'artisanat. En effet, les artisans semblaient vouloir « protéger » leurs produits, ainsi que les techniques de fabrication. Ceci pour préserver peut-être l'originalité de leur savoir-faire. Seuls deux artisans ont accepté de montrer leur technique et d'être filmés dans leur atelier. Même dans les boutiques, les vendeurs se sont montrés réticents à la prise de photos.

On peut comprendre ces réticences à la lumière de ce que Chevalier et Chiva (1991), qui ont travaillé sur la transmission des savoirs et savoir-faire dans les milieux artisanaux, mettent en évidence. Ils relèvent que chaque métier « développe ses propres rituels et souvent ses formes particulières de rétention des savoirs ». Ces auteurs répertorient trois cas de figure dans les processus de l'acquisition du métier : le « nourrissage » qui correspond à une inculcation progressive ; le « coup de pied au cul » où on ne montre pas les gestes qui correspondent à la qualification visée, mais où on rend sensible l'apprenti à un rythme et à des hiérarchies ; et finalement, l'« usinage » qui comprend des pratiques ritualisées ou très codifiées. Ils affirment que l'acquisition du métier va de pair avec une implication totale dans le groupe social concerné, ce qui explique en partie l'attitude de fermeture des potiers face à des enquêteurs « hors-groupe ».

En ce qui concerne la production fromagère, l'attitude a cependant été très différente. Les fromagers ont accepté la présence d'un enquêteur, depuis la traite jusqu'à l'emballage des fromages, en dépit des conditions sanitaires réglementaires de la fromagerie.

Dans les deux cas, le fait que la quête des informations ait pour destination un public d'une région rurale colombienne a facilité la tâche. Les fromagers et les potiers (ceux qui ont finalement accepté de participer au projet) se sont montrés ouverts et se sont mis à notre disposition pour répondre via Internet à d'éventuelles questions. Grâce à deux séances d'ateliers en français réalisées en salle informatique, les paysans et les artisans colombiens se sont présentés et ont posé des questions à leurs homologues français participant à cet échange.

Formation des enseignants en contexte rural

Une deuxième sorte de mobilité des savoir-faire a lieu en Colombie, entre les groupes d'apprenants et l'équipe d'enseignants. Ces derniers commencent à s'intéresser aux processus productifs des paysans et des artisans, pour pouvoir répondre à leurs demandes lors des ateliers de français. Une jeune agronome a rejoint l'équipe GELVO et a mis à disposition des documents en espagnol, sur la chèvre, le lait, ses propriétés, etc. Cette ouverture met en évidence la relation de respect qui s'instaure entre les personnes, grâce à une valorisation des activités professionnelles et techniques de chacun.

Cet aspect fait partie du troisième niveau où se déclinent les tâches des sciences de l'éducation, celui de la formation des formateurs de terrain (Bronckart 2001, p. 139) : « Quels sont les types de savoirs qui doivent leur être proposés, et comment les introduire pour les rendre aptes à gérer leur activité de manière éclairée et autonome ? » Il est évident que cette action constitue aussi et surtout un retour sur le curriculum qui structure le cursus universitaire « *Licenciatura*⁴ » en Langues étrangères, au sein duquel les futurs enseignants se forment, pour travailler surtout au niveau de l'éducation secondaire.

Dans ce sens, ce type de projet permet aux futurs enseignants de se forger une expérience auprès d'un public complètement nouveau. Ce public inhabituel découvrant une nouvelle langue à travers un processus de diffusion culturelle de connaissances techniques, envisagera peut-être de poursuivre dans cette voie. Autrement dit, en diversifiant les contextes d'enseignement et notamment en milieu rural, ce projet est une façon d'élargir le marché du travail de l'enseignant de langue.

La démarche méthodologique et le processus d'apprentissage

Au départ, les deux groupes d'apprenants (les paysans à *Marinilla* et les céramistes à *El Carmen de Viboral*) étaient différents en fonction de la nature de leur activité productive. Une fois les ateliers mis en route, certains aspects caractéristiques de chaque groupe ont émergé pour déterminer les choix didactiques à faire lors des ateliers. L'équipe GELVO a organisé la partie formative directe de façon à ce qu'ils puissent tous se

4. En Colombie, il s'agit d'une formation qui dure cinq ans.

relayer, se remplacer, ou avoir la possibilité de travailler avec les deux groupes d'apprenants. Un animateur est systématiquement accompagné par un observateur qui participe aussi au cours. L'observateur devient animateur le cours suivant, et ainsi de suite. D'une part, ce système permet à tous les membres de l'équipe GELVO d'être observateur et animateur. D'autre part, il fait appel à une flexibilité peut-être nouvelle chez les apprenants qui voient chaque semaine un enseignant différent, mais qu'ils ont déjà rencontré lors du cours précédent en tant qu'observateur et assistant.

La présence des deux personnes (l'enseignant et l'observateur) responsables de la séance, fournit un double regard sur les activités réalisées et leur évaluation. L'observateur, installé plus près du groupe peut noter certains échanges qui échappent au regard de l'enseignant. Voici un extrait du rapport de l'enseignant et de celui de l'observateur, suite à la première séance des ateliers de français auprès du groupe de paysans.

Date : Le 22 Février 2008

Lieu : Marinilla

Heure : De 14h40 à 16h35

Dans une classe il se passe beaucoup de choses, voici les faits les plus parlants de mon cours ce jour-là :

Tous les étudiants étaient très engagés dans la classe, j'ai vu cela quand ils répétaient les mots que je leur demandais de répéter, et quand ils posaient des questions. Un étudiant a posé des questions très intéressantes.

Quand on remplissait la fiche biographique il a demandé pourquoi en français on disait « Nom de famille » et non pas « Noms de famille », j'ai répondu que j'avais appris qu'on devait écrire les « *apellidos* » et à ce moment-là Philippe (le technicien fromager français) nous a raconté qu'en France les personnes gardent seulement le nom de famille du père mais pas celui de la mère.

Après, le même apprenant m'a aussi demandé d'expliquer la différence entre **Numéro** et **Nombre**, comme je ne savais pas, Philippe nous a aidés une autre fois avec la réponse, il a dit que **Numéro** est pour des chiffres (ex. Numéro téléphone) et **Nombre** pour des quantités (ex. Nombre d'enfants).

Quand on est arrivé à l'espace « Adresse », je leur ai demandé de déduire ce que cela signifiait, et le même apprenant a dit que c'était comme en anglais (*address*), alors que cela signifiait « *dirección* ». Cette relation m'a paru très bien et après il s'est passé la même chose avec « sport pratiqué ».

Ils m'ont aussi très vite posé la question sur l'accent circonflexe, alors je leur ai raconté que c'était un « s » qui a disparu dans l'évolution de la langue et Paola (l'observatrice) m'a aidé avec quelques exemples comme « *hôtel* » « *hostal* ».

À la fin de l'atelier j'ai dit aux étudiants de revoir et d'essayer d'apprendre par cœur le vocabulaire qu'on avait vu pendant la classe et une femme nous a demandé de faire une liste avec les sons et quelques exemples pour qu'ils puissent bien prononcer. Cette idée m'a parue très bonne alors j'ai dit qu'ils allaient faire cela avec Paola la semaine d'après.

Fig. 1. - Rapport de la première séance d'enseignement
(par Carlos Mario Gómez B.).

L'enseignant décrit rapidement l'attitude des apprenants lors de la première séance de cours, mais on s'aperçoit que ce sont les questions des apprenants qui sont mises au centre de son rapport. Différents types de questions peuvent être répertoriés : un aspect culturel (le système des noms de famille) découlant d'un trait morphologique (–s, marque du pluriel) ; un phénomène sémantique intéressant au niveau de la différence entre deux noms qui semblent avoir le même signifié (*nombre* et *numéro*), un élément orthographique (l'accent circonflexe) et la prononciation des digrammes OU et OI. Dans son rapport, on peut également retenir la prise en compte de leur connaissance d'autres langues (address – adresse – dirección), ou de la proximité de leur langue maternelle avec la nouvelle langue pour tester des hypothèses sur les mots qu'ils rencontrent (sport pratiqué – *deporte practicado*).

L'observatrice, de son côté, décrit la même séance plutôt en termes de suite d'activités ou de contenus travaillés. Contrairement à l'enseignant qui cite les questions posées par les apprenants, elle relève le fait que « quelques-uns ne posent pas de questions directement à l'enseignant, mais ils demandent à leurs camarades » (rapport ci-dessous). Dans cet exercice, on croise deux points de vue différents portés sur la même situation. De plus, les demandes faites par les apprenants seront satisfaites par l'observateur qui prendra la place d'enseignant le cours suivant. Le travail en équipe, la cohérence et la résonance entre les séances doivent être assurés par les enseignants afin de retenir l'attention des apprenants et leur faciliter l'approche de la nouvelle langue. Dans la mesure où l'enseignant et l'observateur dressent un bilan hebdomadaire des demandes et des difficultés des apprenants (pour s'y pencher le cours suivant) et qu'ils sont prêts à répondre aux événements

imprévus, leur prise de décision et leurs observations participantes répondent au type d'intervention choisie. La recherche-action fournit en effet le cadre pour comprendre les processus mis en œuvre, et les soumettre à des évaluations permanentes qui tendent à faire émerger les problèmes et à trouver des solutions pour améliorer les situations (Lavoie, 2003).

Le 22 Février, à Marinilla, de 14h40 à 16h35.

On a salué en français et après en espagnol. Le premier contact des apprenants avec la langue française a été quand Carlos s'est présenté en disant : **Bonjour, Je m'appelle Carlos, et toi ?** Il's ont bien compris la présentation et ensuite ils se sont présentés, un par un, chacun à son tour. Après avoir salué, ils ont commencé à remplir une fiche biographique en français. C'était simple avec l'aide de l'enseignant.

À propos du nom de famille, Philippe (le technicien fromager français) nous a raconté qu'en France on n'a que le nom de famille du père.

Afin de remplir la fiche, Carlos a mentionné et écrit superficiellement le vocabulaire suivant :

- Les mois de l'année.
- Quelques métiers (agriculteur, agricultrice, femme au foyer, fermier).
- Les sports les plus communs (faire du vélo, jouer au foot, faire du basket).
- Les loisirs (écouter de la musique, regarder la télé, faire des activités culturelles ou sociales comme aller au cinéma, aller aux fêtes, aux réunions de familles).
- Repas préféré (le petit déjeuner, le déjeuner, le dîner).
- Quelques qualités (responsabilité, l'honnêteté, la joie).
- Vocabulaire spécifique : la ferme, l'herbe, l'enclos, la chèvre, la chevrete, le chevreau, la vache, le fromage, traire.

Après avoir observé cette première séance, on peut conclure que les apprenants sont très motivés à apprendre le français même si quelques-uns ne posent pas de questions directement à l'enseignant, mais ils demandent à leurs camarades.

À tenir en compte pour la deuxième séance :

1. Reprendre la fiche biographique mais en s'arrêtant sur les principaux symboles phonétiques. ou=[u] oi=[wa]
2. Enseigner les mois de l'année, les nombres.
3. Travailler du vocabulaire spécifique : quelques outils pour travailler dans une ferme.

Fig. 2. - Rapport d'observation de la première séance d'enseignement (par Paola García).

Au niveau de la participation des apprenants lors des ateliers, leurs demandes les plus courantes concernent la prononciation. Il semblerait que le fait de prononcer un mot ou une phrase est pour eux une façon de sentir qu'ils produisent déjà du sens dans la langue étrangère. L'animatrice du premier atelier chez les artisans céramistes a écrit :

La seule difficulté que j'ai trouvée a été le temps. Nous n'avons pas fini les activités prévues parce que les apprenants demandaient beaucoup de choses et on a beaucoup pratiqué la prononciation de tous les mots qu'on a appris.

Lida Arroyave Vargas

En termes d'apprentissages, ces premières expériences auprès de ces deux publics différents nous montrent que leur entrée dans la nouvelle langue est plutôt orale. La centration sur la prononciation et le lexique pourrait être l'indice d'un processus d'acquisition basé sur les compétences de l'oral chez des apprenants parfois peu acculturés à l'écrit. Le mot en tant qu'unité pratique par excellence leur permet de décrire le monde qui les entoure. Au niveau de la compréhension, les références obscures dans une consigne ou un discours sont éclaircies par le biais d'un seul mot compris, et l'accès au sens est possible grâce à l'exploitation de tous les éléments signifiants de la situation.

Par ailleurs et contrairement à une vision de la langue maternelle comme un code qui parasiterait l'apprentissage de la langue étrangère, nous constatons qu'elle est bien un passage vers l'autre langue (Moore et Castellotti, 1999) et que ce passage est emprunté par l'apprenant lorsqu'il s'aperçoit qu'il existe des équivalences morpho-phonologiques. La proximité entre l'espagnol et le français facilite le processus d'apprentissage et rend la nouvelle langue effectivement abordable.

Les comportements des apprenants dans les ateliers de français

Les habitudes de chaque public semblent différentes. Les artisans sont plus à l'aise au moment d'écrire ou de prendre des notes, tandis que les paysans demandent directement aux animateurs de ne pas parler pendant qu'ils recopient ce qui est au tableau. Le schéma scolaire des paysans semble davantage ritualisé ; on s'assied, on salue, on écrit, on écoute, on répète, on ne bouge pas trop, on participe quand on est interpellé. De leur côté, les artisans manifestent moins le besoin de répéter. Ils se lancent plus facilement dans la réalisation d'un jeu, dans la préparation et la présentation d'un petit dialogue. Le rythme des apprentissages est un peu plus rapide dans le deuxième groupe.

Il est intéressant de remarquer que les paysans arrivent pourtant plus directement à exprimer leurs besoins, lors des activités en cours, ou à proposer une façon de faire jugée plus pratique à un moment donné. Ils vont demander à l'animateur d'aller plus lentement, de répéter un mot ou une expression, de leur laisser le temps de répéter, d'expliquer à nouveau quelque chose, etc.

Deux facteurs pourraient expliquer cette différence dans les rythmes d'apprentissage : le lieu d'habitation et la maîtrise de la langue maternelle. La quasi-totalité (83,3 %) ⁵ des paysans-apprenants habitent dans des zones rurales de la commune et se rendent au village seulement le jour du marché, ou près du village pour l'atelier de français, c'est-à-dire une à deux fois par semaine. Les réseaux sociaux qu'ils fréquentent sont plus denses et multiplexes, ce qui se manifeste sociolinguistiquement parlant par l'utilisation d'une variété locale d'espagnol plus homogène. À contrario, seul un tiers (35,7 %) des céramistes-apprenants habitent dans des zones rurales de la commune, tout en travaillant ou ayant leur propre atelier-boutique dans le village. Ils communiquent ainsi dans des réseaux sociaux plus ouverts qui favorisent la diffusion d'un plus grand nombre de formes linguistiques. Pour les deux groupes, le projet en cours développe le répertoire des apprenants en langue maternelle comme en langue étrangère.

Niveau de scolarisation des apprenants

Expérience scolaire		Les paysans (12 personnes)	Les céramistes (14 personnes)
En école secondaire	ont obtenu leur bac.	50 %	64 %
	sont en train de suivre des études au niveau de l'éducation secondaire.	25 %	14 %
	ont commencé le niveau d'éducation secondaire mais ne l'ont pas fini.	25 %	21 %
Formation supérieure	ont décroché un diplôme technique.	1 personne	1 personne
	ont décroché un diplôme universitaire.	0	1 personne
	n'a pas répondu à la question.	1 personne	0
Formations annexes	ont suivi des formations en dehors du système scolaire de l'éducation nationale.	67 % ⁶	86 % ⁷
	n'ont jamais suivi d'autres formations.	33 %	14 %

5. Les données présentées dans ce chapitre sont tirées d'une enquête par questionnaire qui a été réalisée le 22 février 2008.

Dans le contexte de l'atelier de français, les représentations que les paysans se font du schéma scolaire semblent répondre à un système plus traditionnel, peut-être en raison d'un vécu scolaire plus limité et en milieu rural. Le groupe des artisans se montre plus souple par rapport au schéma scolaire peut-être parce qu'ils ont plus d'expérience au niveau du secondaire et des formations en dehors du système national d'éducation formelle (85,7 % des apprenants ont suivi des formations annexes). Chiss et Cicurel (2005) rappellent que « la classe de langue génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent ». Cette affirmation se révèle pertinente pour nos deux groupes d'apprenants, même s'ils sont tous colombiens et hispanophones.

Ces observations placent les futurs enseignants face à la psychologie interculturelle qui « vient nous rappeler qu'il n'existe pas de compétence humaine qui ne soit filtrée et perpétuée par un processus d'apprentissage plus ou moins complexe. Celui-ci varie sensiblement d'une culture à l'autre, comme d'un métier à l'autre » (Chevallier et Chiva, 1991). Ces données alimentent les problématiques abordées au sein des réunions hebdomadaires du groupe de recherche GELVO.

Perméabilité intergénérationnelle

Des questions comme le domaine de spécialité du public et leur niveau de scolarisation se sont posées pendant la préparation de l'expérience. Mais la question de l'âge est devenue centrale, suite à quelques demandes. Certains apprenants souhaitaient faire participer aux ateliers un membre plus jeune de la famille. L'équipe enseignante a décidé alors d'accueillir des apprenants, à partir de 13 ans. Voici le tableau des âges dans les deux groupes.

-
6. École paysanne, coiffeur, couturier, travaux manuels, premiers secours pour animaux, entreprise sociale, peinture, journalisme et communication de science et technologie, muséologie, assistant de cuisine, fabrication de pulpe de fruit et de sirops, traitement artisanal du bambou, mise en place de viviers forestiers, production de cultures biologiques avec une approche d'entreprise, guide d'agroécologie, alphabétisation avec des adultes.
 7. Secrétariat, cours d'anglais, coiffeuse, décoration de fêtes, gestion d'entreprise, décoration et céramique, comptabilité, économie solidaire, peinture sur tissu et sur verre, nourriture végétarienne, marchés, musique, dessin, tissage, cinéma et théâtre, informatique.

	Marinilla (paysans)	Carmen de Viboral (céramistes)
13-20 ans	4	3
21-25 ans	1	3
26-30 ans	1	0
31-35 ans	2	3
36-40 ans	2	0
41-45 ans	2	1
46-50 ans		2
51-60 ans		2
Total	12	14

Tableau. - Répartition des participants par âge et par village.

Le large éventail des âges met en relief la perméabilité chronologique de la transmission et de la construction des savoirs dans les deux groupes. L'adulte s'engage lui-même dans l'activité d'apprentissage ou/et cherche à faire intégrer un membre plus jeune de son entourage familial dans le projet. Cela fait partie de sa contribution et du profit qu'il peut en tirer.

Chez les céramistes de *El Carmen de Viboral*, les pics d'âge (13-25 ans et 46-60 ans) représentent les générations enfants-parents. Le fait que les enfants d'artisans s'impliquent, avec leurs parents, dans un cours de langue étrangère dont les thèmes récurrents sont l'art, la poterie, la céramique et le commerce équitable, montre la mise en place d'un réseau de transmission et de valorisation intergénérationnel des savoir-faire dans le cours de français. Chez les paysans de *Marinilla*, on observe que la majorité des apprenants ont entre 13 et 20 ans. Certains paysans devant assurer le travail dans leur ferme ont décidé d'envoyer un de leurs enfants aux ateliers. Les âges vont de 13 à 45 ans, chaque tranche d'âge étant représentée. Cette répartition de la population montre que le réseau de transmission intergénérationnel des savoir-faire dans le cours n'est plus partagé entre les membres d'une même famille, mais distribué, voire optimisé. Est-ce que ces schémas de transmission des savoir-faire influenceront l'acquisition de la nouvelle langue ? Quel impact aura ce nouveau savoir dans les réseaux de transmission préexistants ?

Conclusion

L'action sociale et didactique que nous venons de présenter, de façon lapidaire, répond à un besoin de développement régional, où sont en jeu les dynamiques suivantes : l'échange entre des paysans et céramistes d'un côté et de futurs enseignants de langue de l'autre, habitants d'une même région ; l'échange de leurs savoir-faire, construits et partagés au sein d'un atelier de français langue étrangère et la coordination des actions des partenaires, en vue d'aboutir à des formations individuelles et à des transformations collectives. Celles-ci s'inscrivent dans le cadre du développement durable, entendu comme un système raisonnable de production, de consommation locale, de respect et de valorisation du travail.

La langue française véhicule dans ce milieu rural des valeurs économiques (exportation ou diversification de leurs produits) et symboliques (le commerce équitable, la tradition fromagère) autant qu'elle offre une ouverture sur d'autres cultures. L'équipe d'enseignants cherche à transmettre des savoirs et des savoir-faire à première vue étranges pour les apprenants paysans et céramistes. Mais l'étude de cette nouvelle langue et de nouvelles techniques fromagères et artisanales constitue un facteur de changement. Ce projet en cours de réalisation constitue pour les futurs enseignants une première expérience dans l'enseignement du français langue étrangère et la possibilité de se familiariser avec un public aux besoins spécifiques.

La configuration des réseaux de transmission des savoir-faire particulière à chaque métier, la biographie d'apprentissage des participants, les réseaux d'échanges sociaux, la répartition des classes d'âge, etc., influencent les échanges dans la classe de langue autant qu'ils ont déjà influencé les motivations. Ces facteurs de la transformation seront toujours présents en filigrane dans notre analyse des interactions durant les ateliers de français et les enquêtes individuelles. Ils nous permettront de décrire et de comprendre les modalités psychologiques, sociales et culturelles des processus d'enseignement et d'apprentissage en jeu.

Le projet éducatif et social que nous venons de présenter implique différents membres d'une même société qui prennent en main leur devenir, à travers une modalité originale d'échange de savoir-faire et d'apprentissage de langues et cultures étrangères. Dans ce sens, ce projet s'inscrit dans la problématique de l'action, de sa description, sa compréhension et son amélioration. Des aspects comme l'intentionnalité, la temporalité, l'interprétation et la planification de l'action, ainsi

que l'intervention, l'innovation, la construction de connaissances et l'interaction constituent autant de pistes pour faire de l'action un objet d'étude théorique et empirique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRONCKART J.-P. (2001) : « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 133-156.
- CHEVALLIER D. et CHIVA I. (1991) : « L'introuvable objet de la transmission », dans D. Chevallier. (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, De la Maison des Sciences de l'Homme, p. 1-15.
- CHISS J.-L. et CICUREL F. (2005) : « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 1-9.
- FILLIETTAZ L. (2002) : *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Éditions Nota bene.
- LAVOIE L., MARQUIS D. et LAURIN P. (2003) : *La recherche-action. Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*, Presses de l'Université du Québec.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V. (1999) : « Alternances de langues et construction des savoirs », dans V. Castellotti et D. Moore (dir.), *Alternances des langues et construction des savoirs. Cahiers du français contemporain*, Fontenay-aux-Roses, ENS Editions, p. 9-23.
- ROCHE J.-J. (2001) : *Manuel de relations internationales*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- SCHWARTZ Y. (2001) : « Théories de l'action ou Rencontres de l'activité », dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 67-91.