



HAL
open science

Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : le cas de l'Oriente d'Antioquia

Beatriz Estella Villa Correa

► **To cite this version:**

Beatriz Estella Villa Correa. Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : le cas de l'Oriente d'Antioquia. Linguistique. Université de Grenoble, 2014. Français. NNT : 2014GRENL001 . tel-01946741v2

HAL Id: tel-01946741

<https://theses.hal.science/tel-01946741v2>

Submitted on 23 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Sciences du langage spécialité Linguistique et sociolinguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Beatriz Estella VILLA CORREA

Thèse dirigée par **Marinette MATTHEY**

préparée au sein du **Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM - EA 609)**
dans l'**École Doctorale ED 0050 Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie : Le cas de l'Oriente d'Antioquia

Thèse soutenue publiquement le **9 janvier 2014**
devant le jury composé de :

Monsieur Denis CHEVALLIER

Professeur, École du Louvre et MuCEM (Examineur)

Madame Marinette MATTHEY

Professeure, Université Stendhal Grenoble 3 (Directrice)

Monsieur Jean-Charles POCHARD

Professeur émérite, Université Lyon 2 (Rapporteur)

Monsieur Fabrizio SABELLI

Professeur honoraire, Institut de Hautes Études internationales et du développement (HUEID), Genève (Rapporteur)

Madame Claudine MOÏSE

Professeure, Université Stendhal Grenoble 3 (Présidente)



REMERCIEMENTS

J'exprime toute ma reconnaissance et admiration à mes professeurs Cristina Frodden, Marinette Matthey et Yanik Mitchell. Ils ont fait éclore ma passion pour le savoir et la recherche. "Exigence" et "épanouissement" sont les vertues qu'ils m'ont transmises.

Je témoigne d'un suivi fidèle et rigoureux de la part de ma directrice de recherche, Marinette Matthey. Elle a su m'aider à traduire mes observations et mes intuitions en langage scientifique. Je lui dois ces découvertes et mon désir de les affiner encore.

Je tiens à remercier spécialement les Professeurs Denis Chevallier, Marinette Matthey, Claudine Moïse, Jean-Charles Pochard et Fabrizio Sabelli de l'intérêt qu'ils ont porté à cette recherche et de l'honneur qu'ils me font en siégeant dans ce jury.

J'adresse toute ma gratitude aux personnes qui ont participé au projet, objet de mon étude, dans la Région Orientale du Département d'Antioquia en Colombie. Leur rencontre m'a appris l'humilité et la joie de vivre dans un pays et dans un paysage palpitants.

Je souhaite remercier chaleureusement mes lectrices et correctrices : Mychèle Monteiller, ma chère belle-mère, Claire Beaudevin et Aurélie Le Faou, mes amies. Elles ont consacré de longues heures à mon travail et ont su construire quand il a fallu tout reprendre.

Ma soeur et mon beau-frère, Gloria Villa et Jaime Echeverri, ont cru en moi et en mon projet. Ils m'ont ouvert leur maison à la campagne d'où j'ai pu embrasser d'un regard intérieur la Région Orientale.

Mon père, Angel Villa, je le remercie de m'avoir procuré tous les moyens pour faire des études dans les meilleures conditions. De lui, j'ai hérité un profond respect pour les paysans et la terre qu'ils cultivent.

Un clin d'oeil pour ma mère, éternelle complice, qui sait m'assurer que tout ira toujours très bien. ¡ Gracias, Gloria Correa !

Mes amis Géraldine Diaféria et Oscar Navarro ont agrémenté ce long parcours par des moments de musique et de récit, un vrai festin d'amitié.

La meilleure récompense de ce processus, je la partage avec mon époux, Régis Husser, mon soleil quotidien et avec notre enfant qui sera bientôt parmi nous !

¿ Cómo podía yo dejar de escribir esta historia ?

*Sé que la vida silenciosa y humilde de esos amigos míos y la belleza de esas regiones
-los primeros menos ilustres que Napoleón o Fouché, y las segundas más desconocidas que el Nilo- carecen de importancia..
Pero siento un gran gusto en contar esas cosas, aunque “se acabe el cuento y se lo lleve el viento”.*

Eduardo Caballero Calderón
Tipacoque, Estampas de provincia
1942

Table de matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	17
<i>Préambule.....</i>	27
A. CONTEXTE POLITIQUE.....	29
a. Dynamiques du développement rural.....	29
b. Plan National de Développement 2010-2014.....	36
c. Investissements étrangers pour le développement rural en Colombie.....	44
d. Conclusion partielle.....	50
B. L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE EN MILIEU RURAL.....	53
a. La politique de régionalisation de l'Université publique..	56
b. Description géographique et économique de la Région « <i>ORIENTE</i> ».....	57
c. Le cursus universitaire « <i>Licenciatura</i> » en Langues <i>Etrangères</i> en milieu rural.....	59
d. La langue française en Colombie.....	63
e. Programme national « <i>Colombia bilingüe 2004-2019</i> ».....	68
f. Conclusion partielle.....	70
 <i>Première partie</i>	
LE PROJET.....	73
 Chapitre 1 : Présentation et chronique du projet.....	75
1.1 Présentation générale.....	75
1.2 Description du contexte.....	77
1.2.1 Dimension spatiale.....	77
1.2.2 Les communes concernées par le projet.....	77

1.2.2.1	Commune de <i>Marinilla</i>	77
1.2.2.2	Commune de <i>El Carmen de Viboral</i>	78
1.2.3	Situation géographique locale.....	79
1.3	Origines de la situation.....	80
1.4	Présentation du groupe porteur du projet.....	81
1.4.1	Les futurs enseignants de langues étrangères.....	81
1.5	Définition du projet.....	83
1.5.1	Disposition organisationnelle.....	86
1.5.2	Positionnement symbolique.....	87
1.5.3	Le dispositif pédagogique.....	89
1.6	Les groupes Apprenant : Petits producteurs agricoles et Artisans céramistes.....	91
1.6.1	Expérience scolaire des groupes Apprenant.....	93
1.6.2	Mixité intergénérationnelle.....	95
1.6.3	Dynamiques locales des groupes.....	96
1.6.3.1	Les petits producteurs agricoles.....	96
1.6.3.1.1	<i>Association de paysans producteurs de l'Oriente (ASOCAMPO)</i>	97
1.6.3.2	Les artisans céramistes.....	103
1.7	Chronologique du projet linguistique et technique.....	105
1.7.1	Suivi du projet.....	106
1.8	Motivations initiales individuelles.....	107
1.8.1	Petits producteurs agricoles.....	107
1.8.2	Artisans céramistes.....	108
1.9	Attentes des groupes.....	108

1.10 Conclusion partielle.....	110
<i>Deuxième partie</i>	
LA RECHERCHE.....	113
Chapitre 2 : Parcours méthodologique.....	115
2.1 Introduction.....	115
2.2 Démarche de recherche.....	116
2.2.1 La posture du chercheur : le dédoublement statutaire.....	116
2.2.2 Principes méthodologiques.....	118
2.2.2.1 La distanciation.....	118
2.2.2.2 La construction.....	120
2.2.2.3 L'intégralité.....	120
2.3 Construction de l'objet de recherche.....	121
2.3.1 Génèse.....	121
2.3.2 Spécificité et originalité de l'objet.....	123
2.3.3 Hypothèses opératoires.....	124
2.4 Méthode de recherche : l'étude de cas	125
2.4.1 Objectifs spécifiques de la recherche.....	126
2.4.2 Délimitation des cas étudiés.....	127
2.5 Collecte des données.....	128
2.5.1 Outils de récolte des données.....	129
2.6 Conclusion partielle.....	130

*Troisième partie***CADRE RÉFÉRENTIEL..... 133****Chapitre 3 : Une approche du développement..... 135****3.1 Introduction..... 136****3.2 Repère étymologique..... 137****3.3 Le mythe du développement..... 138**

3.3.1 Développement et croissance..... 139

3.3.2 Développement et coopération..... 140

3.4 Chronologie du concept de développement depuis les années 50.... 141**3.5 Modèles de développement..... 146**

3.5.1 Croissance économique non-restrictive..... 147

3.5.2 Développement durable..... 148

3.5.3 Anti-développement..... 148

3.5.4 Développement humain..... 149

3.5.5 Développement communautaire endogène..... 150

3.6 Conclusion partielle..... 152**Chapitre 4 : Le paradigme du don..... 155****4.1 Introduction..... 155****4.2 Justification du paradigme du don..... 155**

4.2.1 Don ou échange ?..... 156

4.2.2 Le pari de la confiance..... 158

4.2.3 Portée du paradigme du don..... 159

4.3	Universalité du don.....	160
4.3.1	Le roc commun à l'humanité.....	161
4.3.2	Leçons sur le don.....	162
4.4	Le symbolique.....	164
4.5	Les quatre dimensions de l'action.....	167
4.6	Le socle du don.....	168
4.6.1	Le don humanitaire.....	168
4.6.2	La réciprocité.....	170
4.7	Conclusion partielle.....	172
	<i>Quatrième partie</i>	
	ANALYSES DES DONNÉES.....	175
	Chapitre 5 : Relations et interactions entre les groupes... 177	
5.1	Introduction.....	177
5.2	Domaines de socialisation.....	177
5.2.1	La Famille.....	177
5.2.2	Le travail.....	178
5.2.3	La vie associative.....	182
5.2.4	Internet.....	184
5.2.5	Communauté de pratique (CoP).....	189
5.3	Les profils d'acteurs.....	190
5.3.1	Définition de l'acteur social.....	190
5.3.2	Acteurs autochtones.....	192

5.3.2.1	Les acteurs « charnière ».....	193
	5.3.2.1.1 <i>Le leader</i>	193
	5.3.2.1.2 <i>L'incitateur</i>	195
	5.3.2.1.3 <i>L'astucieux</i>	196
5.3.2.2	Acteurs « discrets ».....	197
5.3.2.3	Acteurs « périphériques ».....	198
5.3.3	Acteurs allochtones.....	201
	5.3.3.1 L'« enfant du pays ».....	201
	5.3.3.2 L'« étranger ».....	202
5.4	Rapports sociaux.....	205
5.4.1	Interactions entre des acteurs allochtones.....	205
	5.4.1.1 Les inégalités perçues.....	209
	5.4.1.2 Les attributions.....	210
5.4.2	Interactions entre l'allochtone étranger et les autochtones....	213
	5.4.2.1 La place de la langue étrangère.....	213
	5.4.2.2 Présence d'un technicien fromager et vétérinaire - allochtone étranger.....	213
	5.4.2.3 L'hospitalité et la politesse.....	215
	5.4.2.4 L'hygiène.....	216
	5.4.2.5 La mésaventure fromagère.....	218
	5.4.2.6 Retombées sur le projet.....	222
	5.4.2.7 Redéfinition de la mission de l'allochtone étranger.....	225
	5.4.2.8 La place de l'expert.....	228
5.4.3	Interactions à l'intérieur du groupe Enseignant	229
	5.4.3.1 Les modes de coordination.....	231
5.4.4	Interactions entre le groupe Enseignant et les groupes Apprenant.....	240
5.5	Conclusion partielle.....	241

Chapitre 6 :	Circulation des savoirs.....	245
6.1	Introduction.....	245
6.2	Transmission.....	246
6.2.1	Les objets de la transmission.....	247
6.2.1.1	Savoirs linguistiques.....	249
6.2.1.1.1	Compétence langagière.....	253
6.2.1.2	Savoirs techniques.....	254
6.2.2	Ritualisation de la transmission des savoirs techniques... 255	
6.2.2.1	Le métier d'agriculteur à <i>Marinilla</i>	256
6.2.2.2	Le métier d'artisan céramiste à <i>El Carmen de Viboral</i> . 259	
6.2.2.3	Le métier d'enseignant de langues étrangères dans la Région <i>Oriente</i>	262
6.3	Processus d'apprentissage au sein du projet.....	265
6.3.1	Les groupes Apprenant.....	265
6.3.1.1	Groupe des petits producteurs agricoles (GP).....	265
6.3.1.2	Groupe des artisans céramistes (GC).....	266
6.3.2	Ateliers linguistiques.....	267
6.3.2.1	Démarche méthodologique.....	267
6.3.2.1.1	Choix didactiques et motivation des groupes Apprenant.....	271
6.3.2.2	Culture scolaire.....	272
6.3.2.3	Leviers de l'apprentissage linguistique.....	273
6.3.2.4	Interactions didactiques.....	274
6.3.2.4.1	Dyade Enseignant - Groupe classe.....	274
6.3.2.4.2	Travail en groupe.....	281
6.3.3	Ateliers techniques.....	287

6.3.3.1	Céramique artisanale.....	287
	6.3.3.1.1 <i>Découverte d'une région céramiste.....</i>	287
	6.3.3.1.2 <i>Promotion du savoir-faire local.....</i>	288
	6.3.3.1.3 <i>Innovation artisanale.....</i>	290
6.3.3.2	Fabrication de fromage.....	291
	6.3.3.2.1 <i>Découverte d'une fromagerie française.....</i>	291
	6.3.3.2.2 <i>Dégustation de fromage.....</i>	293
	6.3.3.2.3 <i>Préparation d'une sauce de salade.....</i>	294
6.3.4	L'alternance des rôles expert/néophyte.....	295
6.4	Conclusion partielle.....	298

Cinquième partie

DISCUSSION FINALE..... 303

Chapitre 7 : Réflexivité épistémologique..... 305

7.1	Introduction.....	305
7.2	Retour sur le projet.....	305
7.2.1	Le vocabulaire « final ».....	305
	7.2.1.1 L'évaluation de l'action.....	307
	7.2.1.2 Les émotions.....	308
	7.2.1.3 Les rapports sociaux.....	310
	7.2.1.4 L'engagement.....	311
7.3	Retour au paradigme du don.....	313
7.4	Conclusion partielle.....	319

CONCLUSIONS GÉNÉRALES..... 321

a.	La nature du métier.....	324
b.	La relation de développement.....	325
c.	La saillance de la dimension collective.....	326
d.	La réactivation de la notion de communauté.....	327
e.	La structure de la réciprocité.....	328
f.	Les dynamiques sociales et les logiques d'action.....	330
g.	Rentabilisation vs. Optimisation.....	332
h.	Le renouveau d'un groupe social.....	334

BIBLIOGRAPHIE.....337

Sitographie..... 357

Liste des abréviations, acronymes et nomenclature de la recherche..... 363

Index des illustrations..... 367

Index des auteurs..... 373

Index des notions..... 379

Index des annexes..... 395

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« *The world has become a tremendously complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways* » (Blommaert, 2010 : 1). Traditionnellement vouée à décrire les variétés linguistiques locales ou le contact de langues et leurs stratifications, la sociolinguistique peut aujourd'hui nous aider à comprendre les *processus de globalisation*. Cette branche des sciences du langage fournit à la présente recherche un cadre d'analyse pour aborder l'étude de contextes interconnectés, leurs échanges et les ressources mobilisées. Parmi ces ressources, la langue occupe une place centrale. En pleine ère globale, il n'est pas étonnant d'entendre parler de *répertoire langagier plurilingue* ou de *marketisation* de la langue ou encore de langue à *usages techniques*. Comme tout autre *capital*, les ressources langagières entrent en ligne de compte lorsqu'il faut s'insérer sur le marché global. Comme le formule un jeune enseignant de langues étrangères qui démarre sa formation en milieu rural, de plus en plus de Colombiens doivent maîtriser ¹ d'autres langues, car de nouveaux traités économiques sont aujourd'hui signés avec des pays étrangers :

Signes de transcription	
O	futur enseignant de langues étrangères
<i>En italiques</i>	changement de langue
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
()	note du chercheur

O : [...] pour&pour nous et pour toutes je crois pour toutes les personnes y en plus éh:&en plus dans&dans aujourd'hui avec le TLC/ (Traité de Libre Commerce) c'est très important que beaucoup de personnes éh&éh: connaissent une&une: savoir/ *se&sepan*/sachent les autres langues\ c'est très important ²

Duchêne et Heller (2012) notent que nous assistons à une vaste émergence d'éléments discursifs qui traitent la langue et la culture dans des termes économiques, alors qu'auparavant

¹ Nous utilisons les rectifications orthographiques du français parues au *Journal officiel* du 6 décembre 1990.

² Villa, B., 2006, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte. Étude de cas Université d'Antioquia, Annexe rurale Oriente, Colombie*. Mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier. Dirigé par Marinette Matthey. Université Stendhal Grenoble 3, France. Corpus « *L'impact du cursus dans la Région Oriente* », Entretien collectif semi directif, Étudiants de langues étrangères. Annexe 10c.

elles étaient associées à des affaires diplomatiques. Ce virage s'expliquerait par la nécessité des États-nations de légitimer leurs modes particuliers de régulation du capital, à travers la promotion de certaines valeurs (« *fierté* » - la langue comme un trésor culturel - et « *profit* » - la langue comme un moyen de gagner sa vie) influant sur l'identité des acteurs sociaux et sur leurs rapports au territoire (« *compétitivité* »). Les auteurs soulignent cinq processus de l'économie globalisée contribuant à caractériser le passage de la langue en tant qu'*objet politique et culturel* à la langue en tant que *capital* (2012 : 8) :

- **la saturation des marchés** : correspond à la mise en circulation de services et de biens capables de satisfaire tous les consommateurs possibles, en leur offrant des prix bas.
- **l'expansion** : c'est la conquête de nouveaux marchés grâce à des ressources et à la main d'oeuvre moins chère.
- **la valeur ajoutée** : consiste en l'attribution de valeurs matérielles et symboliques spécifiques à des groupes sociaux uniques et distincts, comme le montre par exemple la réussite des produits "bio" ou "artisanaux".
- **la tertiarisation** : désigne le processus de développement du secteur des services, de l'information et des biens symboliques, comme les langues.
- **la flexibilisation** : s'atteint par l'expansion, l'intégration et la capacité d'adaptation rapide au changement.

Cette vision capitaliste de la langue légitime les inégalités économiques et sociales via l'accès asymétrique aux ressources : « *The shift to late capitalism changes market conditions, and therefore repositions social actors with respect to their acces to capital [...] on ways that open up opportunities for some, while marginalizing others* » (Duchêne et Heller, 2012 : 16). Si la langue devient un *bien symbolique* entièrement intégré à l'économie globalisée et qu'elle est reconnue comme une habileté technique dont la compétence communicative peut être enseignée et évaluée de manière standardisée, les acteurs sociaux se retrouvent, une fois de plus, confrontés aux inégalités : « *people manage or fail to make sense across contexts ; their linguistic and communicative resources are mobile or lack such semiotic mobility, and this is a problem not just of difference, but of inequality* » (Blommaert, 2010 : 3).

D'autre part, la vision capitaliste embrasse une complexité de processus évoluant à des rythmes et des intensités hétérogènes. Ainsi, les phénomènes autour de la langue ne représentent qu'une partie d'un ensemble de changements sociaux plus *profonds*, plus *lents* et plus *larges*. Selon Blommaert, ces changements concernent aussi des domaines de la vie sociale comme le rapport au pouvoir ou à la justice : « *considering globalization phenomena involves an engagement with power, misrecognition and recognition, social justice and empowerment* » (2010 : 19).

Notre étude cherche précisément à comprendre les processus de *prise de pouvoir* dans lesquels s'inscrivent des acteurs sociaux souvent marginalisés, tels que ceux qui restent attachés à l'espace rural. Cet espace ne se limite pas à la structure agraire car il est exposé à des logiques socio-économiques nouvelles. Les habitants de l'espace rural que nous étudions ici sont de petits producteurs des régions périphériques également atteints par les discours sur la globalisation capitaliste. Ces personnes éprouvent des sentiments d'appartenance envers la terre qui les a vu naître, ils y habitent, ils y étudient et ils y travaillent. Ils participent à des réseaux sociaux communs comme la famille, le voisinage et le travail. L'identité collective est caractérisée par la "*verraquera*", c'est-à-dire la bravoure ou l'esprit d'entreprise. Même s'il s'agit d'une ruralité traditionnelle, les discours et les initiatives promus par les administrations étatiques locales incitent les acteurs ruraux à s'adapter à de nouvelles politiques de projet. Ils s'approprient des notions comme « *circuits courts* », « *souveraineté alimentaire* », « *traçabilité* », « *développement durable* » ou encore « *valorisation des produits locaux* ». Malgré leur enracinement et le mode traditionnel de « petite exploitation » qu'ils défendent et continuent de pratiquer, ils s'insèrent dans le contexte de la globalisation s'investissant sur un territoire désormais ouvert aux échanges, notamment par le biais d'une structure associative et de la commercialisation des produits.

Nous avons interrogé les membres des deux groupes professionnels qui sont au coeur de cette recherche (des agriculteurs et des artisans céramistes) au sujet des priorités qui sont les leurs dans la production des objets matériels qui constitue leur travail. 15/22 ont assigné la première place à l'amélioration de la qualité des produits ; 6/22 ont exprimé le souhait d'agrandir leur affaire et un seul a formulé son désir d'améliorer sa qualité de vie (Cf. Chapitre 6

« *Circulation des savoirs* », page 247). Ces 22 personnes, âgées de 13 à 60 ans, se sont engagées dans un projet d'apprentissage d'une langue étrangère proposé par une Antenne de l'*Université d'Antioquia* dans cette région rurale colombienne, projet qui, à nos yeux, s'inscrit dans le développement rural. Guibert & Jean définissent le développement rural comme un « *processus global de transformation socio-spatiale, une dynamique permettant dans des campagnes d'accroître les richesses et d'améliorer les conditions de vie, à partir d'une certaine latitude d'action des acteurs locaux et d'une meilleure utilisation des ressources du lieu. Le processus doit être multidimensionnel et reposer sur la construction et la réalisation de projets largement endogènes* » (2011 : 42).

Les processus d'« *empoderamiento* » ou *prise de pouvoir* reposent sur la production et la circulation de ressources matérielles et symboliques ainsi que sur la construction de la légitimité des acteurs sociaux. Ceux-ci entreprennent des actions collectives dans le but de réduire les inégalités et de défendre leur communauté face à un système 'écrasant' qui les contraint à participer à une économie globalisée sans leur offrir les conditions nécessaires pour réussir. La révolte paysanne colombienne du mois d'août 2013 (*Mouvement pour la dignité agricole*) nous fournit un exemple des effets 'ravageurs' de la *liberté commerciale* promue par le capitalisme et du sentiment d'exaspération qu'éprouvent les acteurs sociaux privés du soutien de l'État-nation, lui-même soumis au diktat d'un traité international 'mal' négocié et plus largement, « *dépendant des nouvelles forces du marché* » (Rahnema [2003] cité par Tonglet, 2013 : 26).

L'analyse des rapports et des stratégies que déploient des acteurs sociaux « marginalisés », y compris dans les aspects sociolinguistiques, nécessite un cadre historique précis, une observation de longue durée (Giddens, 1984) et une exploration de multiples sites permettant la rencontre avec de multiples interlocuteurs (Marcus, 1995). Les groupes que nous avons suivis durant plus de cinq ans habitent une zone rurale du Département³ colombien d'*Antioquia*. Cette zone est située à une heure environ de la ville de *Medellín*. Deux sont des producteurs de biens matériels (secteur primaire et secondaire) et le troisième, de futurs enseignants, relève du secteur tertiaire. Les trois groupes ont participé à un projet qui associe la diffusion d'une langue, le français, et celle de techniques fromagères et céramistes. Au cours des différentes actions menées dans le

³ « *Département* » équivaut en Colombie à la macro-structure appelée « *Région* » en France. Alors que la « *Région* » en Colombie désigne la division administrative équivalente au « *Département* » français.

cadre du projet, la langue française était à la fois porteuse de *valeur ajoutée* et un moyen de gestion des réseaux d'échange. Pour les *petits producteurs agricoles*, l'apprentissage du français représente la possibilité de découvrir les processus de transformation du lait de chèvre en France, afin d'envisager leur propre fabrication de fromage de chèvre biologique. Pour les *artisans céramistes*, la nouvelle langue se présente comme une ouverture pour la distribution via le commerce équitable et une contribution au développement du tourisme local. En ce qui concerne les jeunes *enseignants*, le projet leur fournit une première expérience didactique.

Notre objectif consiste à saisir les effets sociaux et économiques des langues et cultures étrangères sur les processus de développement existants, au sein d'un espace rural exposé brutalement aux processus d'« ouverture » globale. L'implantation de l'université publique, et particulièrement la création d'un cursus de formation d'enseignants d'anglais et de français, *de et pour* ce milieu rural, nous ont poussé à entreprendre la présente étude. Notre question de départ concerne les apports du plurilinguisme aux dynamiques locales de développement. Pour y répondre, nous avons mis en place et accompagné les trois groupes lors de la conception et durant le déroulement de ce projet de diffusion linguistique et technique. Nous avons centré notre regard sur les logiques (motivations des participants, modes d'organisation) et les réseaux d'action (interactions entre les différents acteurs, interdépendances, pivots de pouvoir).

Dans la mesure où les processus politiques et économiques déterminent les idéologies et les pratiques linguistiques, la sociolinguistique est appelée à prendre en compte le fonctionnement du monde globalisé contemporain. C'est ce que fait Susan Gal, qui avance que la logique capitaliste affecte les pratiques linguistiques car celles-ci formulent et interprètent les changements d'ordre politique qui, à leur tour, engendrent des discours sur les pratiques linguistiques justifiant l'action politique et économique du capitalisme :

The changing and expanding logic of capitalism and its encounters with political forms like nation-states transform all aspects of the social world, including linguistic practices. But these effects are not direct. They are always mediated by language ideologies that formulate and interpret political economic changes in ways that make them relevant to language, or mobilize arguments about language that justify political and economic action.

(Gal, 2012 : 40)

Cette réflexion nous amène à poser une distinction entre deux formes du « politique ». D'un côté, le « politique » exercé par les instances représentatives de l'État-nation et de l'autre, le « politique » exercé par des acteurs sociaux dotés de rationalité et de liberté. Claval (1984 : 220-221) décrit ainsi cet homme qui prend en main son destin : « [il] n'est pas uniquement déterminé par le passé à la manière des choses, c'est un être tendu vers l'avenir et qui agit en se projetant, et en projetant le monde tel qu'il le veut et tel qu'il le rêve dans l'avenir ». Son action englobe « un processus de choix rationnels, avantageux, opérés sur la base de 'croyances' et sanctionnés par des actes déterminant clairement un nouvel 'état du monde' » (Yves Schwartz, 2001 : 71). La question de l'action politique en tant que « raison pratique » est également abordée par Bronckart qui articule les orientations que les hommes donnent à leur 'devenir' au rôle des sciences de l'éducation. Il pointe deux parcours possibles. Selon le premier, les sociétés se laissent guider par les décisions de l'« économie capitaliste mondialisée », sans réfléchir ni s'orienter vers des conditions de vie plus souhaitables. Le second parcours 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 » (2001 : 152).

Or, ce sont précisément les idéologies et les pratiques langagières que développent les trois groupes que nous voulons interroger : reflètent-elles les processus politiques et économiques émanant de l'État-nation ou sont-elles construites suivant les choix d'avenir des acteurs sociaux ? Pour apporter une réponse valable à cette question, il est nécessaire de connaître le plan national colombien de développement rural ainsi que les dynamiques locales de développement soutenues par les groupes sociaux eux-mêmes. Dès lors, la nécessité d'un cadre historique se fait sentir et c'est pourquoi le « Préambule »⁴ de notre travail s'attache aux décisions politiques centralisées et leur impact en milieu rural. Cette partie présente un bref parcours de l'évolution du milieu rural colombien et particulièrement de la Région *Oriente*, une analyse des politiques nationales actuelles et un examen de certaines notions clés (« compétitivité », « auto-gestion » et « durabilité ») mobilisées dans les discours des acteurs

⁴ Nous avons fait le choix de démarrer le découpage par chapitres seulement à partir des éléments purement attachés au processus d'investigation. En d'autres termes, nous considérons que le « Préambule » fournit les informations contextuelles nécessaires pour mieux situer nos observations. Cependant ces informations précèdent le travail de recherche en tant que tel.

sociaux. Il nous a semblé également essentiel d'y retracer l'histoire du français et de son enseignement en Colombie, afin de mieux appréhender le statut que la population rurale confère à cette langue. Enfin, le programme national « *Colombia bilingüe 2004-2019* » y est présenté dans le but de mettre en lumière les discours sur les pratiques linguistiques justifiant les choix politiques et économiques de l'État.

Cette recherche porte sur la contribution des langues et des cultures étrangères au développement d'une région rurale colombienne (*Oriente antioqueño*) et plus précisément sur les biens symboliques et matériels que la langue française met en circulation au sein des communautés souhaitant l'apprendre (*petits producteurs agricoles et artisans céramistes*) et l'enseigner (*futurs enseignants de langues étrangères*) dans le cadre d'un dispositif didactique composé d'un double volet linguistique et technique. Il est évident que cette *revitalisation*⁵ de la langue française en milieu rural en Colombie témoigne de l'importance de la diversification des répertoires verbaux, mais elle nous permet surtout de repérer les enjeux sociaux et les obstacles rencontrés par la diffusion linguistique et technique à l'heure de l'économie capitaliste.

Un tel objet d'étude présuppose d'éclaircir le concept de « *développement* », ses fondements et ses tendances actuelles. Après avoir présenté les groupes et le dispositif didactique de diffusion linguistique et technique dans la première partie « *Le projet* » (Chapitre 1), et notre approche méthodologique dans la deuxième partie « *La recherche* » (Chapitre 2), nous poserons au coeur de la troisième partie « *Cadre référentiel* » (Chapitre 3) un cadre théorique exposant les cinq modèles de développement observés au cours des deux derniers siècles (Tuñón Oviedo, 2000) : *Développement économique non-restrictif*, *Développement durable*, *Anti-développement*, *Développement humain* et *Développement communautaire endogène*. Nous verrons comment à travers les différentes époques, l'économie détermine l'intégration des individus au système socioculturel et la technologie influence les formes d'organisation et les modes de vie. Le duo *économie* et *technologie* constitue donc une donnée fondamentale de l'épanouissement humain.

Au-delà de la vision de la langue en tant que « *marchandise* » dans le contexte de la globalisation, la construction de notre objet d'étude, à savoir : la diffusion linguistique et technique au sein de trois groupes ruraux, à la fois auteurs, acteurs et financeurs d'une telle

⁵ Nous empruntons le terme à Urla (2012 : 73-92)

initiative, nous amène davantage à réactualiser, au sein de la troisième partie « *Cadre référentiel* » (Chapitre 4), le paradigme du don. Si le don favorise le lien social entre des partenaires qui deviennent interdépendants et qui génèrent sans cesse de nouvelles interactions, il engendre la vie sociale. Nous considérons le don, suivant Mauss, un *opérateur privilégié de sociabilité*.

L'intérêt porté à l'apprentissage de la nouvelle langue et son lien avec l'amélioration du niveau de vie des acteurs sociaux sont en quelque sorte dépassés par une volonté plus profonde de changement. Ce changement répond évidemment aux pressions externes générées par les processus de globalisation, mais il met surtout en évidence l'espoir de contribuer à mettre fin aux conflits internes de la Région rurale. Ce sont justement ces « *dynamiques du dedans* »⁶ qu'il nous importe d'explorer. Lorsque les acteurs s'insèrent dans le feu de l'action, ils révèlent les logiques qui soutendent leur rapport au pouvoir, l'intentionnalité de leur action et leur degré d'engagement au sein du groupe. Les actions des uns sont jugées par les autres et parfois génératrices de conflit, particulièrement dans les rapports interculturels mettant en jeu les règles d'hospitalité et d'hygiène ainsi que les inégalités. Dans le cadre du projet, les acteurs du projet sont aussi en contact avec des personnes extérieures à leur Région, ce qui leur permet de participer à des réseaux sociaux qui dépassent les frontières géographiques de l'espace rural local. Nous analysons les interactions au sein de ces réseaux dans la quatrième partie « *Analyses des données* » (Chapitre 5).

Le lieu le plus stratégique de nos observations est l'atelier de langue française. Ainsi, les interactions et les pratiques didactiques compléteront les analyses relatives à l'ensemble des actions menées dans le cadre du projet. À la question relationnelle commentée précédemment vient s'ajouter celle de la transmission des savoirs. Les différences que nous constatons entre les deux groupes *Apprenant* (*petits producteurs agricoles* et *artisans céramistes*) lors du processus d'apprentissage nous poussent à interroger la valeur que chacun des groupes confère aux objets de la transmission : les savoirs linguistiques et techniques. En effet, une hiérarchisation des savoirs est mise en évidence par des degrés de motivation et des réponses dissemblables dans chaque groupe par rapport à l'ensemble du projet et aux processus d'apprentissage de la langue étrangère. Cette constatation nous amène à émettre l'hypothèse que les apprentissages sont

⁶ Nous empruntons le terme de Balandier (1971).

déterminés par le type de métier pratiqué car celui-ci comporte des valeurs, des codes et des représentations particulières (Chevallier et Chiva, 1991), plutôt que par l'attachement au territoire. Tout se passe comme si le type de métier déterminait l'intégration de l'acteur social à son espace géographique. C'est alors le rôle joué par le type de métier lors des apprentissages qui guide notre réflexion au sein de la quatrième partie « *Analyses des données* » (Chapitre 6) : Dans quelle mesure le métier influe-t-il sur les modalités d'appropriation sociale des savoirs et sur la configuration des réseaux de transmission ? Nous y explorerons les représentations des apprenants concernant l'acquisition d'une langue étrangère, leurs biographies d'apprentissage, entre autres, pour parvenir à répondre à la question plus large concernant les facteurs déterminant les processus d'apprentissage et l'intégration de ces processus dans la vie sociale.

Nous proposons une cinquième et dernière partie « *Discussion finale* » (Chapitre 7) où se croisent nos observations et les « *dire* » des acteurs sociaux. Ce retour sur le projet nous permet de confronter notre cadre théorique aux logiques d'action animant les acteurs sociaux dans la vie réelle.

Voici donc un programme chargé et métissé du point de vue théorique. Sur le plan pratique, il nous offre le grand plaisir de connaître un peu plus en profondeur la population rurale du Département colombien d'*Antioquia*, dont je suis originaire. Cette recherche dite de « processus », car elle s'est construite suivant le fil des phénomènes émergeant au fur et à mesure des rencontres, nous permet de mettre en évidence les différentes formes que l'objet d'étude a emprunté au cours de son développement. Une telle vision évolutive est nécessaire lorsque, comme ici, les processus de changement et d'innovation constituent l'épicentre des actions entreprises par les acteurs sociaux. Les résultats que nous présenterons se réfèrent à cette expérience particulière de diffusion du français langue étrangère dans la Région de l'*Oriente* d'*Antioquia* et ne se veulent pas généralisables à d'autres milieux ruraux colombiens et encore moins latino-américains ou d'ailleurs. En revanche, les questions sur la vie sociale et les rapports entre les acteurs méritent de se poser à la lumière d'autres contextes. Pour ce faire, nous avons également enquêté auprès de quelques *petits producteurs agricoles* isérois et quelques *artisans céramistes* drômois, afin de mieux saisir le profil professionnel des acteurs colombiens.

L'impression de « *braconnage intellectuel* »⁷ que peut produire cette étude est dûe à l'effort de fournir une vision d'ensemble de la réalité sociale étudiée. Sabelli (1993 : 68) reconnaît la trajectoire interdisciplinaire qu'impose l'étude de milieu. Au sein de la présente recherche les domaines social, économique, politique, géographique, agricole, linguistique, didactique et anthropologique s'enchevêtrent permettant de découvrir des corrélations qui resteraient cachées si nous nous privions de parcourir des chemins « *que l'académie sépare et que la vie mélange* » (Sabelli, 1993). La langue en tant que fait social (Meillet, 1921) et la frontière floue entre le social et l'économique (Boudon, 1989), justifient cet élargissement du champ d'investigation. C'est grâce à cette ouverture disciplinaire que nous pouvons approcher la complexité de nos questionnements contextualisés dans le milieu rural colombien :

- Dans quelle mesure la diffusion d'une langue étrangère participe-t-elle aux processus de prise de pouvoir entrepris par des acteurs sociaux à l'heure de l'économie capitaliste ?
- Quels sont les obstacles à la diffusion linguistique ?
- Quelles logiques d'action sous-tendent la participation à un projet de diffusion d'une langue étrangère ?
- Quels types d'interactions se produisent lorsque les acteurs sont à la fois financeurs, gestionnaires et bénéficiaires du projet ?
- Dans quelle mesure le type de métier influe-t-il sur l'appropriation et le réinvestissement social des savoirs ?

Cette recherche souhaite décrire le contexte rural colombien et la manière dont les processus de globalisation s'y imposent. C'est à travers un projet de diffusion de la langue française que nous réussissons à nous faire une place parmi les acteurs locaux, à les interroger sur les changements sociaux qu'ils expérimentent et à les observer dans l'action. Ce travail se situe donc au carrefour de trois notions clés : *langue étrangère, dynamiques de développement, action sociale*.

⁷ Nous empruntons le terme à Sabelli (1993 : 66)

Préambule

A. CONTEXTE POLITIQUE

a. Dynamiques du développement rural

En janvier 2010, lors d'une visite chez un paysan membre de l'Association des Producteurs ASOCAMPO dans la commune de *Marinilla*, nous avons découvert le « *Notre Père Environnemental* », encadré et accroché sur la façade de la maison à droite de la porte d'entrée. Ce pastiche du *Notre Père* des chrétiens invoque la nécessité de s'unir pour travailler la terre, pour produire en se passant de composants chimiques et de semences transgéniques, ainsi que la nécessité de mettre en valeur les *savoir-faire* qui ne dépendent pas des technologies « *qui ne respectent pas la vie* ».

PADRE NUESTRO AMBIENTAL ¹

Padre nuestro que estás en los cielos.

Padre nuestro que estás en la tierra,

Ahora contaminada e irrespetada,

Que estás en nuestras luchas y tareas diarias, que estás presente cuando plantamos y cuando cosechamos, cuando vendemos y cuando comemos.

Santificado sea tu nombre.

Que tu nombre sea santificado por nuestra unión y solidaridad, sea santificado por nuestros ideales y nuestra vocación para cultivar la tierra.

Venga nosotros tu reino.

Que venga nosotros tu reino para los que tienen hambre del alimento sagrado, para los que están amenazados principalmente por el poder económico, que venga tu reino para todos los que luchan por vivir en comunidad y tener vida en abundancia.

Hágase tu voluntad así en la tierra como en el cielo.

Es tu voluntad que tengamos mentalidad para ser todos hermanos sin que haya excluidos. Es tu voluntad que trabajemos la tierra sin destruirla. Que sea tu voluntad en nuestras comunidades colocando nuestros bienes al servicio de todos.

El pan nuestro de cada día dánoslo hoy.

Danos hoy el alimento de cada día; danos fuerza, coraje y sabiduría para producir comida sin veneno y vivir en comunión con la conciencia tranquila. Danos hoy el pan de la amistad y el compromiso con las generaciones futuras a través de la conservación, que ahora construimos de la naturaleza.

Perdona nuestras ofensas, así como nosotros perdonamos a los que nos han ofendido.

Perdona nuestra desunión, perdona nuestra violencia, perdona nuestro miedo de perder y de participar, perdona nuestra agresividad con la naturaleza, perdón por las veces que hemos envenenado la comida de nuestros hermanos, por lo mal que hemos usado la tierra abusando de los agro tóxicos y productos químicos.

Y no nos dejes caer en tentación.

No nos dejes caer en la tentación de separar de la vida la fe, el evangelio de la práctica, de separar las palabras de las acciones. No nos dejes caer en la tentación de ser indiferentes o de simplemente de aceptar las tecnologías de muerte, de sembrar las

¹ Écrit par *Mario Mejía Gutiérrez*, professeur de botanique et d'écologie à l'Université Nationale de Colombie.

semillas transgénicas no nos dejes caer en la tentación de usar los herbicidas, los insecticidas, los fungicidas químicos que perjudican la naturaleza y la humanidad. No nos dejes caer en la tentación de no valorar nuestros saberes.

Más líbranos del mal.

Libranos del mal de las guerras, líbranos de la indiferencia, líbranos de las tecnologías que no respeten la vida, líbranos de la opresión del poder económico que nos esclaviza, líbranos de todos los males, señor.

Amén

Cette « prière » s'oppose au plan de développement prévu par le Ministère de l'Agriculture et du développement rural colombien, qui promet au contraire une agriculture « *renovée et forte* », avec des espèces « *hautement technologiques* »². Le plan de développement national colombien 2011-2014, prévoit une agriculture « *de grand format* », avec une « *vision d'entreprise* » et une « *plus grande valeur ajoutée* », insérée dans une « *économie d'échelle* » ; en bref, une agriculture à vocation internationale³.

Aux yeux du gouvernement, le développement rural et la construction de la paix passeraient par la mise en place de politiques favorables à l'investissement de capitaux importants, permettant à la Colombie d'exister sur la scène mondiale. Dans le cadre d'une concurrence internationale exacerbée, comme le soulignent Guibert et Jean (2011 : 27), « *le modèle de la grande exploitation agro-industrielle semble être le seul envisageable* ». Mais comment évolue le pays dans les flux de capitaux et d'échanges internationaux ? Quels sont les impacts des accords économiques internationaux sur le contexte rural ? Dans ce préambule contextuel, nous nous pencherons sur la réalité du monde rural colombien, locale et globale.

² « Nous espérons pouvoir libérer la commercialisation de 26 variétés d'hybrides et de clones, transférer 20 paquets technologiques vers des communautés agricoles. Leur apporter des semences améliorées et certifiées pour cultiver 677 000 hectares entre 2011 et 2014. Atteindre un chiffre de 50 000 bénéficiaires par an avec une assistance technique. Répondre à 40 protocoles sanitaires pour avoir accès aux marchés internationaux, sur les plans végétal et animal ».

Discours prononcé par le Ministre de l'Agriculture et du Développement Rural, Juan Camilo Restrepo, lors de la rencontre avec le Président Juan Manuel Santos. MP3 (14'30). http://www.minagricultura.gov.co/06docypresent/06_audio.aspx (Consulté le 12/04/2013). Ce document audio n'est plus disponible sur le site web du Ministère.

³ « Quatre millions d'hectares peuvent changer l'agriculture et la société rurale colombienne. L'objectif de la mission que les observateurs internationaux assignent à la Colombie doit être réalisé : devenir le fournisseur d'aliments pour le monde dans les décennies à venir, pendant lesquelles les aliments se feront de plus en plus rares et les conditions de distribution de plus en plus exigeantes ».

Ibid.

Évolution du développement rural colombien

Au XIX^e siècle, à côté d'une économie essentiellement minière appuyée sur le servage indien, émerge une agriculture exercée par des esclaves africains. Les autorités administratives sont localisées dans les villes, mais elles sont peu à peu dépassées par un artisanat en expansion. Dans les années 30, la production de café, prise en mains par une bourgeoisie commerçante, permet de financer la structuration de l'État-national. À partir des années 50, une industrie basée sur les matières premières (canne à sucre, coton ou pommes de terre) prend forme et génère la croissance urbaine. Mais les petites exploitations agricoles ne peuvent répondre aux besoins alimentaires d'une population en augmentation.

Le ministère de l'Industrie, chargé de l'agriculture, considère le latifundium traditionnel comme un obstacle à la production. Sur le plan économique *Carlos Lleras Restrepo*, principal rédacteur de la loi agraire de 1961, déclare : « *On veut aider les agriculteurs en accompagnant le changement social de mesures destinées à augmenter la productivité de l'agriculture* » (cité par Gilhodes 1974 : 22). Les nouvelles mesures concernant le financement agricole, favorisent la production indigène et réduisent le recours aux importations. Ce modèle substitutif des importations profite à l'indépendance et au développement centré sur l'auto-provisionnement jusqu'en 1990.

A contrario, la décennie 1990-2000 est dominée par le modèle d'ouverture économique. De profondes modifications de la structure économique du pays sont introduites, notamment par le Traité de Libre Commerce (TLC) signé avec les Etats-Unis d'Amérique. À partir de l'année 2000, l'agriculture privilégie les produits d'exportation en se spécialisant dans la production tropicale. Les plus grands problèmes auxquels le monde rural colombien doit faire face dès cette période sont :

- La dispersion spatiale et fonctionnelle des conglomérats productifs
- Le haut degré d'illettrisme
- L'absence de scolarisation
- La faible capacité scientifique et technologique
- L'accès limité à l'information
- L'emploi limité aux activités agricoles

- La discrimination concernant les conditions de vie des paysans par rapport au reste de la société
- Le contexte conflictuel entre divers groupes armés

En 2001, pendant le mandat du Président *Andrés Pastrana Arango*, le Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural rédige le document « *Agrovisión Colombia 2025* » proposant une vision à long terme pour le développement du secteur rural. En 2025 « *l'agriculture colombienne participera davantage au PIB total ; elle sera dynamique, flexible, diversifiée et intégrée aux marchés mondiaux, grâce à la production de biens tropicaux orientés vers l'exportation. L'agriculture fonctionnera par unités productives entrepreneuriales, dans des régions spécialisées et intégrées à des chaînes de commercialisation et de transformation, afin de produire des biens avec une haute valeur ajoutée et un niveau de qualité élevé* »⁴.

Le document affirme que ces objectifs seront accessibles seulement grâce au *développement éducatif généralisé dans le contexte rural*. La *capacité scientifique et technologique* est également reconnue comme la garante d'une dynamique novatrice dans les processus productifs agricoles. Enfin le document reconnaît que l'offre d'information (large, pertinente et opportune) optimise les décisions des personnes et des organisations du secteur rural.

La grande valeur conférée à l'éducation en milieu rural doit être soutenue par un cadre institutionnel stable, qui stimule « *le développement et la disponibilité du capital humain et organisationnel* ». Une telle vision évoque les paroles de *Álvaro Gómez Hurtado*, publiées dans le journal colombien *El Tiempo* en 1971. Cet homme politique, membre du parti conservateur colombien, avait compris que les paysans préféreraient plus d'écoles à plus de terres. Cette citation montre que l'accès à l'éducation reste une priorité pour la population rurale.

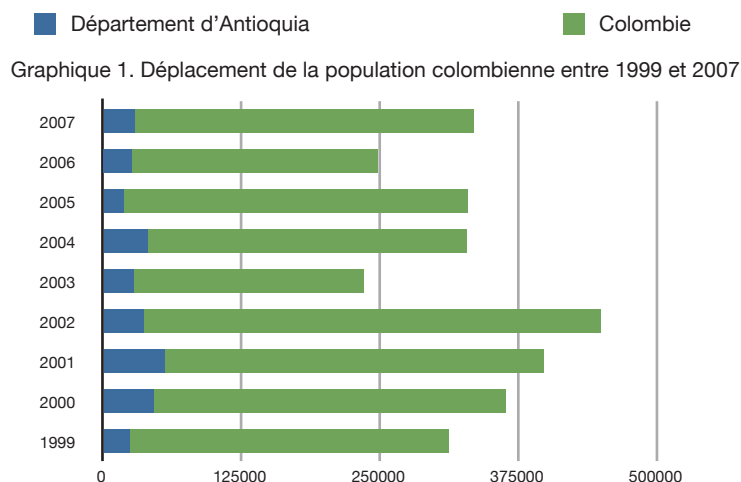
Je me suis souvent interrogé pour savoir pourquoi les paysans ne souhaitent jamais davantage de terres. On leur demande : « que voulez-vous ? » en essayant d'influencer leur réponse, en insistant sur les grandes propriétés terriennes qui peuvent exister dans leur région. Invariablement les paysans répondent : « Nous voulons des écoles »... les paysans sont plus avisés que nous.⁵

⁴ Présidence de la République, Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural, *Agro Visión Colombia 2025*. Bogotá, D. C., octobre 2001 : 69-71 <http://201.234.78.28:8080/jspui/bitstream/123456789/3579/1/0082-1.pdf> (Dernière consultation le 05/10/2013).

⁵ Alzate, A., 1971, « *La reforma agraria, un hermoso fracaso* », *El Tiempo*, Bogotá, 16 de mayo, p. 14.

La population rurale en Colombie

En 2005 ⁶ la population colombienne compte 42 888 594 habitants dont 11 001 990 ⁷ sont ruraux (soit 25,7% de la population totale). Cependant, le déplacement forcé de la population rurale vers les centres urbains est très importante, comme le montre le graphique 1 ⁸.



Entre les années 1999 et 2007, 2 693 477 personnes ont dû quitter leur lieu de vie à cause des menaces et des agressions infligées par des groupes armés (guérillas, paramilitaires et militaires) qui s'affrontent et qui accusent les paysans de soutenir le groupe ennemi. Le tableau 1 rapporte les chiffres exacts de l'évolution de ce phénomène dans le Département d'Antioquia dont fait partie la Région *Oriente* étudiée *ici*, et dans l'ensemble du pays.

	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999
Département d'Antioquia	29 144	26 662	18 893	40 832	27 831	37 139	56 094	46 251	24 257
Colombie	305 966	221 638	310 387	287 581	207 607	412 553	342 243	317 375	288 127

Tableau 1. Migration rurale en Colombie et dans le Département d'Antioquia.

⁶ En 2013, elle est de 47.265.782 http://www.dane.gov.co/reloj/reloj_animado.php (Dernière consultation le 05/10/2013).

⁷ Donnée du dernier recensement officiel du Département Administratif National de Statistiques de Colombie, DANE, en 2005.

⁸ Déplacement de la population colombienne entre 1999 et 2007. Données du CODHES (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento) http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=55&Itemid=51 (Dernière consultation le 05/10/2013)

Le pic de migration interne est atteint en 2001 dans le Département d'Antioquia, et en 2002 pour le territoire national. Ces chiffres coïncident avec la transition présidentielle d'Andrés Pastrana à Alvaro Uribe. Cette période est marquée par un esprit d'ouverture commerciale, avec des investissements importants en provenance des États-Unis, ainsi qu'avec l'échec du processus de négociations « *Diálogos de Paz* » entre le gouvernement d'Andrés Pastrana et les *Forces Armées Révolutionnaires de Colombie* (FARC).

En 2012, les activités agricoles représentent 16,9%⁹ des emplois, soit le troisième secteur au niveau national. En 2006, le salaire mensuel réel *per capita* en milieu rural est de 165 200¹⁰ pesos colombiens (environ 60 euros¹¹), soit un tiers du salaire moyen en milieu urbain. En ce qui concerne l'éducation, en 2008 le taux d'analphabétisme¹² est d'un peu plus de 4% dans les villes et atteint presque 15% dans les campagnes.

Politiques nationales inspirées par des acteurs externes

Lors de la signature d'un accord en 2010 entre le Ministère colombien de l'Agriculture et du Développement Rural (MADR) et l'Agence des États-Unis pour le Développement International (USAID), l'ambassadeur des États-Unis en Colombie prononce un discours sur l'avenir de l'agriculture colombienne.

Le programme de coopération des États-Unis cherche à renforcer l'économie, la société et la démocratie en Colombie. [...] A travers « la charte d'entente » nous nous engageons à prêter une assistance technique en Colombie à plusieurs niveaux pour le développement du secteur rural colombien :

⁹ DANE, 2012. Principaux résultats du marché du travail, mars 2005. Distribution et variation de la population occupée, selon le domaine d'activité, Total national, Trimestre avril-juin 2012. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/pres_web_ech_jun_corta12.pdf (Dernière consultation le 05/10/2013)

¹⁰ Leibovich, J., Nigrinis, M., & Ramos, M., 2006, *Caracterización del mercado laboral rural en Colombia*, Banco de la República, 76 pages. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra408.pdf> (Dernière consultation le 05/10/2013).

¹¹ Taux de change en 2006 (1 euro = 2 750 pesos colombiens).

¹² http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-260524_Destacado.pdf (Dernière consultation le 05/10/2013).

- Mise en place de politiques de restitution de terres auprès de la population déplacée
- Mise en place de politiques générales favorisant l'accès à des terres pour les petits paysans
- Promotion d'un usage efficient de la terre et aménagement du territoire
- Mise en place de politiques de développement rural grâce à plus d'opportunités professionnelles pour la population rurale et la productivité du secteur rural colombien.

Nous travaillons avec le Ministère de l'agriculture, et d'autres institutions publiques, également avec des organisations de la société civile à travers nos programmes de coopération. Nous unissons nos efforts pour fortifier la gouvernance et la présence de l'État dans les zones affectées par la violence, afin de générer de nouvelles sources de revenu et d'emploi pour la population rurale, les groupes vulnérables pour contribuer au développement des politiques publiques nécessaires à améliorer le bien-être de tous les Colombiens.

Nous engageons 30 millions de dollars pour les quatre ans à venir. Nous collaborons dans de nombreux secteurs de la production agricole du pays. Ces fonds renforceront d'autres programmes en cours dans d'autres zones rurales du pays afin de soutenir l'amélioration de la vie des paysans.

Michael Mckinley, Ambassadeur des Etats-Unis en Colombie ¹³
(Notre traduction)

Trois semaines plus tard, le ministre de l'agriculture colombien, *Juan Camilo Restrepo Salazar*, présente officiellement le Plan National de Développement du secteur agricole. Dans son discours le ministre colombien reprend les propos de l'ambassadeur états-unien. La succession de ces deux discours démontre une relation de dépendance de la Colombie vis-à-vis des États-Unis, sur les plans économique, technique et politique. Les six grandes lignes du plan 2010-2014 sont :

- la distribution de la terre,
- l'exploitation de la terre,
- l'assistance technique,
- la productivité du secteur rural,
- la stimulation de l'entrepreneuriat,
- la stimulation de l'association des agriculteurs, ouvrant l'accès au crédit.

¹³ Rencontre entre le Ministre de l'Agriculture et du Développement Rural, *Juan Camilo Restrepo Salazar*, l'Ambassadeur des États-Unis, *Michael Mckinley* et le Directeur USAID, *Ken Yamashita*. Signature d'entente entre USAID et MADR, le 19 octobre 2010. MP3 (11'38). http://www.minagricultura.gov.co/06docypresent/06_audio.aspx (Consulté le 17/08/2012). Ce document audio n'est plus disponible sur le site web du Ministère.

b. Plan National de Développement 2010-2014

La « nouvelle ère de travail avec la Colombie »¹⁴, à laquelle participent 200 chercheurs du Centre de Recherche pour l'Agriculture Tropicale (CIAT), de la Corporation Colombienne de Recherche Agricole *Corpoica* et les universités, propose trois objectifs de développement :

- Renforcer la recherche scientifique en agriculture pour répondre aux nouveaux défis et notamment à celui du changement climatique. La *CIAT* et *Corpoica* s'engagent à faire de la recherche sur les variétés, les semences, les hybrides et la résistance à certains fléaux.
- Apporter des solutions technologiques aux problèmes applicables rapidement, et régionalement : pour les fourrages, les légumineux, les oléagineux, les céréales, la protection des eaux et des sols, et même la construction de sols.
- Faire de la recherche sur certains produits tels les fourrages, le riz, l'amélioration génétique, ayant un impact dans les zones rurales.

Ce mariage entre l'état, le secteur privé et la recherche scientifique s'inscrit dans le modèle de *développement communautaire endogène* (Cf. Chapitre 3) et présente des risques de corruption ou de favoritisme¹⁵.

La question qui se pose maintenant consiste à savoir ce que prévoit le plan national de développement 2010-2014 pour ceux des ruraux qui possèdent légalement leur terre et qui agissent déjà dans la logique d'une petite production durable. Faut-il qu'ils s'inscrivent dans des programmes à grande échelle afin d'être soutenus par le gouvernement colombien ?

¹⁴ Termes employés par le Ministre de l'Agriculture et du Développement Rural, *Juan Camilo Restrepo Salazar*, le 17/12/2011, Lors de la signature de l'Accord entre *CIAT* et *Corpoica*. MP3 (05'30) http://www.minagricultura.gov.co/06docypresent/06_audio.aspx (Consulté le 17/08/2012). Ce document audio n'est plus disponible sur le site web de ce Ministère.

¹⁵ Comme cela fut le cas du plan « *Agro Ingreso Seguro* » (Revenu Agricole Sûr), destiné au développement et à la modernisation agricole. Ce plan a suscité un scandale de favoritisme parce qu'une partie des fonds a été octroyée sous forme de « prêts non remboursables » pour des projets « d'irrigation et de drainage », à certains membres de familles puissantes colombiennes. Voir l'article d'*Alfredo Rangel* dans *Revista SEMANA* du 10 octobre de 2009. <http://www.semana.com/opinion/agro-ingreso-seguro/129875-3.aspx> (Dernière consultation le 05/10/2013).

Le Ministre de l'Agriculture et du Développement Rural insiste ¹⁶ sur la mise en place d'une « *nouvelle agriculture* », « *avec des semences améliorées et certifiées* » et « *à grande échelle* ». Pour ce faire, il cherche à augmenter le nombre d'hectares exploitables ¹⁷. La menace du changement climatique légitime davantage la prévision d'un développement agricole plus technologique, avec la création de banques de matériau végétal.

Les responsables du développement rural et agricole s'accordent à dire que la Colombie doit se préparer à répondre aux besoins planétaires. De plus, les fortes pluies qui ont frappé le pays en 2010 et 2011 ne peuvent que confirmer leur discours. En effet, le phénomène naturel de « *la niña* » ¹⁸ est devenu un argument de poids pour expliquer l'existence des crédits agricoles de recomposition après les catastrophes et la place d'une « *nouvelle agriculture* ». Dans ce contexte urgentiste reste à savoir de quel type de développement social « *compatible avec une agriculture de grand format* » il s'agit.

Sabelli (1993 : 40) nous rappelle l'exemple de l'Afrique où il existe un développement « *séparé* » entre la logique économique des États dictée par les pays du nord, et la logique locale guidée par le système social et économique locaux. Citant Balandier, l'auteur suggère d'étudier ce phénomène de mutation à partir de deux échelles : « *l'une se référant à la relation globale, celle de la rencontre de deux mondes culturels, l'autre celle des circonstances particulières exprimant l'ambivalence des attitudes et des pratiques des acteurs sociaux* ». Mais cette conscience de deux logiques économiques distinctes ne semble pas être un obstacle pour le ministre de l'agriculture colombien qui considère que « *la stimulation de l'agriculture de grand format, la vision d'entreprise, la valeur ajoutée ou l'économie à grande échelle ne sont pas contradictoires ou antagonistes avec la pratique du développement social de la réalité agraire.*

¹⁶ Discours prononcé le 17 janvier 2011, lors de la première visite du Président de la République, *Juan Manuel Santos* à ce Ministère.

¹⁷ En 2012, 5 millions d'hectares sont dédiés à l'agriculture en Colombie.

¹⁸ « La Niña se caractérise par des températures océaniques anormalement basses dans la zone orientale du Pacifique équatorial. El Niño, à l'inverse, se caractérise par des températures océaniques anormalement élevées dans la zone centrale et orientale du Pacifique équatorial. Ces deux manifestations du même phénomène peuvent perturber la configuration habituelle des précipitations ainsi que la circulation atmosphérique aux latitudes tropicales et avoir des répercussions à grande échelle sur le climat dans de nombreuses régions du monde. » Organisation météorologique mondiale, communiqué de presse N° 892, Genève, le 6 juillet 2010. http://www.wmo.int/pages/mediacentre/press_releases/pr_892_fr.html (Dernière consultation le 05/10/2013).

*Le développement social et le soutien d'une agriculture de grand format sont compatibles et complémentaires. »*¹⁹

Traité de libre commerce (TLC)

Depuis 1990, la Colombie s'aligne sur un Traité de Libre Commerce avec les États-Unis. Le TLC poursuit ces objectifs :

- Éliminer les barrières commerciales,
- promouvoir des conditions de concurrence équitable,
- augmenter les opportunités d'investissement,
- protéger les droits de la propriété intellectuelle,
- stimuler la production nationale, l'emploi et l'entrepreneuriat,
- stimuler la coopération entre les deux pays,
- garantir l'accès des produits sur les marchés extérieurs,
- augmenter la commercialisation de produits nationaux,
- moderniser l'appareil productif,
- améliorer le bien-être de la population.

Lors d'une Conférence dans la Municipalité d'*Envigado* - Colombie (2006), le sénateur *Jorge Enrique Robledo* commente les effets négatifs du TLC. Il rappelle qu'en 16 ans (de 1990 à 2006), la Colombie a perdu son statut de membre sociétaire dans des compagnies nationales de pétrole, de charbon et de nickel, subissant une privatisation de son appareil économique, et qu'elle s'est retrouvée envahie par les importations agricoles et industrielles. Il souligne le fait que le capital étranger dans le commerce et les finances nationales n'est pas contrôlé. Les services publics comme l'énergie électrique, les télécommunications et l'eau sont menacés par le même modèle. L'argument favorable de l'augmentation de l'offre d'emploi se voit évincé par des contrats de plus en plus « *flexibles* », c'est-à-dire, plus courts et sans garantie sociale. Cette

¹⁹ Ministre d'Agriculture et Développement Rural, *Juan Camilo Restrepo*. Conclusion de la réunion avec le Président de la République *Juan Manuel Santos*. MP3 (14'30). http://www.minagricultura.gov.co/06docypresent/06_audio.aspx (Consulté le 17/08/2012). Ce document sonore n'est plus disponible sur le site web du Ministère de l'Agriculture de Colombie.

flexibilité du travail est contraire à la volonté de formaliser les emplois ruraux, alors que cet objectif fait partie du plan de développement 2010-2014. En un mot, la promesse de l'emploi promue par l'ouverture commerciale et l'arrivée de capitaux étrangers risquent de se traduire en *servitude*²⁰. En effet, et c'est déjà le cas, les employés qui font preuve d'une disponibilité et d'un enthousiasme sans faille ont plus de chances d'obtenir un renouvellement de leur contrat de travail à durée limitée.

En 16 ans, la dette extérieure est passée de dix-sept mille millions de dollars à quarante mille millions de dollars. Pourquoi la réalité va-t-elle à l'encontre des prévisions optimistes qui motivaient la signature des accords avec les États-Unis ?

Selon Robledo (2006), le TLC prend appui sur deux hypothèses erronées. La première consiste à croire qu'il permet à la Colombie d'exporter ses produits aux États-Unis, alors que le flux de marchandises entre les deux pays existait déjà avant le traité. La deuxième est celle de l'existence d'une corrélation entre le taux des exportations et l'indice de développement.

Il souligne que les exigences des États-Unis pour établir des accords commerciaux avec un pays l'engagent à bénéficier de tarifs très favorables pour les matières premières tels que le pétrole ou le charbon. Le traité prévoit également que les produits états-uniens puissent accéder au marché colombien à des prix très bas. Ces deux conditions impliquent que pour arriver à être « *compétitif* », il faut baisser le niveau de protection interne.

En somme, plus les exportations augmentent, plus la production nationale se livre aux conditions du marché international. Le pays est donc condamné à faire appel au capital étranger ou à s'endetter pour devenir « *compétitif* » par la modernisation technique ou par l'importation de produits moins chers.

Les conditions du TLC ne sont pas les mêmes pour les deux signataires. Pendant que la Colombie abaisse ses droits de douane de 15% à 0%, les États-Unis passent de 2,5% à 0%. En d'autres termes, la Colombie s'ouvre davantage. 83% des produits exportés aux États-Unis sont des matières premières. L'exemple du *biodiesel*, produit à partir du palmier africain, constitue un exemple flagrant de l'illusion créée par le traité en question. La Colombie se met massivement à

²⁰ Il est commun d'entendre les Colombiens remercier Dieu parce qu'« *au moins* » ils ont un travail, en dépit des conditions contractuelles et sociales imposées par celui-ci.

cette monoculture non seulement sans mesurer l'impact de ce changement pour les petits et moyens agriculteurs, mais aussi sans tenir compte du fait qu'il n'y a aucune usine pour produire le *biodiesel*. Elle finira donc par fournir la matière première pour ensuite, éventuellement, racheter le *biodiesel* aux États-Unis.

Le développement des États-Unis s'est bâti sur les stratégies dont le TLC veut priver la Colombie, à savoir le droit de douane, le refus des brevets étrangers et le traitement distinctif et préférentiel des citoyens de nationalité états-unienne par rapport aux entrepreneurs d'autres nationalités.

Au niveau de l'agriculture, les conditions du traité ne sont pas non plus équitables. Le gouvernement colombien (Ministère du Commerce, Industrie et Tourisme et Ministère d'Agriculture) évalue la mise à jour des normes phytosanitaires comme une amélioration de la « *compétitivité* » pour le secteur agroalimentaire (spécialement pour le poulet, le riz et le maïs). Pour devenir « *compétitif* », il faut opérer un changement dans le mode productif. Il s'agit de basculer d'une petite ou moyenne échelle vers une production à grande échelle. Ce sont donc les grands exploitants qui bénéficient des subventions agricoles, encadrées par la loi « *Agro ingreso seguro* » (Revenu Agricole Sûr) consistant à octroyer des subventions aux projets de reconversion productive et aux projets de réduction des coûts de production.

Concernant la propriété intellectuelle, on sait que les États-Unis ont réussi à breveter le vivant et à s'assurer ainsi le contrôle des produits et des espèces végétales. L'inscription d'une espèce végétale dans le catalogue mondial a une validité de 20 ans. Pour les médicaments, la durée du brevet est de 25 ans. Les États-Unis s'assurent ainsi le monopole des produits. La crise des plantes médicinales, entre autres « *la Jalapa* » et « *la sangre de drago* », au Mexique²¹, due à l'introduction de médicaments brevetés par la grande industrie pharmaceutique qui l'oblige à acheter à l'étranger un produit indigène, constitue un exemple clair de ces mécanismes de contrôle. Au sein du TLC, les ressources naturelles sont considérées au même titre que les autres produits. Cela ouvre la voie à la privatisation des espèces végétales ou des ressources vitales pour les êtres vivants comme l'eau.

²¹ Communication « *Les pharmaciens à la recherche d'une identité perdue : la pharmacopée herboriste du Mexique [2000]* », présentée par Patricia Aceves Pastrana, Université Autonome Métropolitaine, Xochimilco-Mexique. Colloque International « *Sociabilités, identités, imaginaires en Amérique Latine* ». Maison des Sciences de l'Homme-Alpes, Grenoble. 24 et 25 juin 2010.

En mars 2007, nous avons eu l'occasion de participer à une rencontre internationale de paysans agriculteurs dans le département de la *Drôme* en *France* ²². Des représentants de trois pays (l'Arménie, la Bolivie et la France) se sont rencontrés pour échanger leurs expériences concernant la perte de contrôle des paysans sur les semences et la biodiversité dans leur pays. La filière de la pomme de terre a été au cœur de ces échanges. Le cas des agriculteurs boliviens d'origines aymara et quechua ²³ a été particulièrement discuté. Un paysan bolivien ²⁴ explique ainsi l'évolution des pratiques agricoles dans son pays et les effets néfastes de l'utilisation de semences « améliorées », mises en circulation depuis les années 80 dans le cadre de la coopération internationale.

[...] Autrefois, durant les siècles nous avons toujours été des agriculteurs dans notre région, à 4 132 mètres d'altitude, nous produisons beaucoup d'espèces et beaucoup de variétés d'origine, spécialement en ce qui concerne la pomme de terre. Et durant ces siècles où nous avons produit de façon organique, sans produits chimiques, il n'y avait aucune maladie. En 1980, nous avons commencé avec des semences améliorées, dans le cadre de la coopération avec la Hollande. Depuis, nous avons pu appliquer des produits chimiques et les années sont passées. En 2000, je crois, nous avons eu beaucoup de problèmes en Bolivie. Beaucoup de maladies que l'on ne connaissait pas en Bolivie, sont apparues. Et il y a eu également des problèmes dans les sols devenus totalement pauvres. Et maintenant ces époques-là [celles où il n'y avait pas de maladies] sont révolues. Et un autre cas, il y a eu une attaque contre les producteurs paysans avec une loi qui menace nos droits. C'est pour cela que nous sommes ici [rencontre dans la Drôme, en France], pour discuter de nos problèmes en tant que paysans boliviens et français, pour faire face à cette situation.

Mario Pacsi Guizada, paysan bolivien représentant de la Centrale Provinciale *Ayopaya*

²² Organisé par Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières (AVSF), En Partenariat avec l'Association des Populations des Montagnes du Monde (APMM) et animé par Margot Jobbé Duval, chercheuse, et Christophe Morantin, AVSF, http://www.semencespaysannes.org/images/imagesFCK/file/bulletins_liaison/CompteRendu%20Echange%20semences-1.pdf (Dernière consultation le 02/11/2013)

²³ Paysans de la Région de *Cochabamba*, Province de *Yopaya*, Municipalité de *Morochata*. Ces paysans représentaient l'Association ORPACA, la Mairie de la commune de *Morochata*, la Centrale Régionale *Calientes*, la Centrale Provinciale *Ayopaya*; le Département de Production de la Mairie de *Morochata* et le projet Qallariy de l'Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières (AVSF).

²⁴ Sa langue première est l'aymara, c'est pourquoi d'un point de vue normatif la structure morphosyntaxique de l'espagnol peut paraître instable et la tournure de la traduction étrange.

« [...] Nosotros anteriormente, los anteriores siglos que siempre hemos sido agricultores en nuestra zona, en la nivel 4 132 metros sobre el nivel del mar, producimos muchas especies y muchas variedades nativas, especialmente involucrado en papa. Pero aquellos siglos que siempre producían orgánicas sin químicas y no había ningún enfermedad. En año 80, ya hemos empezado con semillas mejoradas con cooperación holandesa. Desde ahí hemos podido aplicar químicos, y pasaron los años, año 2000, yo creo que hemos tenido muchos problemas en Bolivia. Han parecido muchas enfermedades que todavía no hemos conocido en Bolivia y también ha habido problemas en los suelos que han vuelto totalmente pobres. Y ahora estamos sin estas épocas. Y otro caso, ha habido un atentado a los productores campesinos con una ley que atenta a nuestros derechos. Por eso estamos aquí para conversarnos sobre nuestros problemas como campesinos bolivianos y campesinos franceses, para enfrentar de esta situación ». (*Mario Pacsi Guizada*, paysan bolivien représentant de la Centrale Provinciale *Ayopaya*).

L'organisation syndicale des associations paysannes boliviennes dénonce la menace de brevetage et l'appropriation privée des variétés incarnée par certains organismes étrangers qui dans le cadre de la coopération internationale influent sur l'application des directives du « Programme National des Semences ». Les associations des producteurs de plants refusent de travailler avec des entreprises semencières et visent plutôt la mise en place de systèmes de production de plants de pomme de terre de qualité, gérés par eux-mêmes, afin d'assurer la souveraineté paysanne dans la production des semences. L'évocation du cas mexicain et bolivien nous permet d'élargir la réflexion du Sénateur colombien *Robledo* (2006) à d'autres pays latino-américains.

En somme, le TLC favoriserait les États-Unis et les grands capitaux de certains groupes économiques colombiens. L'expérience colombienne montre que la libéralisation des marchés au sein du système capitaliste renforce les rapports d'inégalité et d'injustice sociale.

La « *compétitivité* »

À la fois, moyen et objectif de développement, la compétitivité peut être considérée comme un pilier au sein du modèle de *développement communautaire endogène*. Elle englobe la « quantité », puisqu'il faut produire massivement afin de satisfaire la demande globale (*saturation des marchés*); et la « qualité », puisqu'il faut connaître la « traçabilité » (origine géographique) et la « sécurité » (protocoles sanitaires) du produit (*valeur ajoutée*).

Ces notions oscillent entre deux pôles distincts. D'un côté, on peut parler d'une troisième révolution agricole parce que les biotechnologies et les variétés sont de plus en plus techniques. Et de l'autre, on valorise les territoires et les *savoir-faire* traditionnels, avec un rôle central à jouer par les acteurs sociaux. Ceux-ci sont amenés à s'associer afin de pouvoir profiter des ressources financières et techniques allouées aux projets de développement rural, puisque comme nous l'avons dit précédemment les petits et moyens exploitants ont moins de chance d'obtenir un crédit.

Le concept de « *compétitivité* » est multiple puisqu'il recouvre aussi l'accès à des prix de plus en plus bas, à la technologie, aux ressources humaines, à l'entrepreneuriat, aux transports, à

l'information, ou encore aux institutions sociales. En bref, être « *compétitif* » signifie donner libre cours à une économie ouverte tout en sachant mettre en valeur le territoire. Il faut donc que chaque territoire entre en compétition, se soumette aux contraintes de *compétitivité* et devienne attirant pour des investissements financiers de toute origine. À ce stade, surgit le « cocktail » état, capital privé et recherche scientifique. Cette formule permet en effet de développer un « *milieu innovateur* » produisant des systèmes comme les « *pôles technologiques* », les « *clusters* », les « *modèles d'excellence technologique* » ou les « *districts* » (Cf. Chapitre 3).

L'« *auto-gestion* » et la « *durabilité* »

Aborder le développement rural et l'action collective mène à évoquer le concept d'« *auto-gestion* ». Les acteurs sont moteurs des dynamiques et des transformations du territoire à travers la sélection, l'articulation et la régulation des actions communes.

La participation des acteurs à l'élaboration et la réalisation des projets de développement est à relier à une notion encore plus large, celle de *démocratie participative*. La dimension politique de notre objet de recherche nous amène à nous pencher sur la notion de *gouvernance*, concept que nous entendons dans deux sens distincts mais complémentaires : d'une part comme « *démarche permettant d'organiser les relations entre des acteurs de statuts divers et entre différents niveaux territoriaux* » (Guibert & Jean, 2011) et d'autre part comme « *ensemble des modalités institutionnelles régissant les interactions d'acteurs dont les activités contribuent à la réalisation d'objectifs relevant de l'intérêt général* » (Enjolras, 2010). Dans cette perspective, l'interaction entre les acteurs et les instances publiques assure la durabilité des dynamiques de développement entreprises.

L'Association ²⁵ paysanne que nous étudions s'insère dans une dynamique d'autonomie productive et organisationnelle tout en restant également en relation avec le réseau administratif local. Cet accompagnement institutionnel régi par une ouverture économique totale, confronte les acteurs sociaux (les paysans) à un marché difficilement maîtrisable.

²⁵ Nous utiliserons le A majuscule à chaque fois que nous ferons allusion à *Asocampo*, Association à laquelle appartiennent les membres du groupe apprenant des *petits producteurs agricoles* dont il est question dans ce travail.

Boiral (1985), cité par Sabelli (1993 : 51) estime que « *la faible participation aux activités de développement n'est que le symptôme d'un phénomène bien plus vaste et complexe s'inscrivant dans la problématique de la confrontation de logiques sociales différentes* ». Les populations rurales se montrent timides dans la prise de position politique, et elles développent un sentiment de dépendance financière et logistique comme l'explique le technicien fromager français participant au projet de diffusion linguistique et technique étudié ici :

Avoir des partenaires financiers implique des nécessités dans la réalisation du travail, qui ne dépend pas seulement du responsable de projet, mais aussi de tout le groupe, celui-ci n'en ayant pas toujours conscience. ²⁶

En tant que prestataires de services (techniques ou de formation) auprès des institutions publiques, les membres de l'Association manquent parfois de temps pour leurs propres activités. De leur côté, les institutions publiques semblent participer davantage au fonctionnement et à la prise de décision au sein d'*Asocampo*, Association paysanne que nous présenterons un peu plus loin.

c. Investissements étrangers pour le développement rural en Colombie

Les investisseurs extérieurs et le gouvernement colombien soutiennent les projets qui répondent à la contrainte d'association entre les petits producteurs. Depuis les années 70 le gouvernement fait des efforts pour réduire la pauvreté rurale dans le pays. En 1966 le crédit agricole est distribué par l'État à travers la Caisse de Crédit Agricole, ou par des banques privées. Il concerne cependant les propriétaires importants, « *le reste des paysans n'y a accès que difficilement, et ne reçoit qu'un saupoudrage de crédits de subsistance* » (Gilhodes, 1974 : 11). Le premier programme de développement rural a été soutenu par le Fonds pour le Développement Rural Intégré (DRI), la Banque Interaméricaine de Développement (BID) et la Banque Mondiale en 1975.

²⁶ Extrait du rapport de fin de projet élaboré par le technicien fromager dans le cadre du projet de fabrication de fromage étudié ici : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Oriente d'Antioquia en Colombie* ». 2009, p. 22/29. Annexe 1.

Le 11 septembre 1996, le Fonds International de Développement Agricole (FIDA) et la Société Andine de Développement (SAD), approuvent le Programme de Développement des Microentreprises Rurales (PADEMÉR)²⁷. Ce programme entre en vigueur en 1997 et se termine en 2005. Cette initiative répond à une volonté de lutter contre la pauvreté de la population rurale et contre l'absence de politiques de soutien des microentreprises rurales. Les mauvais résultats de l'économie rurale durant cette période (1997-2005) s'expliquent par :

- un cout de production élevé,
- une exposition abrupte au marché mondial,
- une escalade du conflit armé et des déplacements de populations,
- l'absence d'investissements intérieurs et étrangers,
- l'absence de formation d'un capital social rural.

En 2003, 6,3 milliards de USD constituaient le budget d'investissement étranger pour la coopération en Colombie. La Banque Interaméricaine de Développement (BID) était le premier financier (3 milliards de USD), suivie par la Banque Mondiale (1,9 milliard de USD) et par la Société Andine de Développement (SAD) (430 millions de USD). Ensuite, ce sont le FIDA et d'autres financements bilatéraux²⁸ complétaient le tableau des investisseurs-prêteurs. 2 milliards de USD du portefeuille sont consacrés au développement rural et agricole et à la population chassée des terres à cause de la violence.

Mais il faut coordonner les efforts entre les différents organismes afin d'assurer un impact et une durabilité soutenables. Le tableau 2 montre le rôle des institutions et des organismes nationaux et internationaux dans la gestion des ressources et dans la mise en oeuvre des programmes de développement rural en Colombie :

²⁷ FIDA, Conseil d'administration, Quatre-vingtième session, Rome, 17-18 décembre 2003. <http://www.ifad.org/gbdocs/eb/80/f/EB-2003-80-R-20.pdf> (Dernière consultation le 05/10/2013).

²⁸ Overseas Economic Cooperation Fund (OECF), Banque internationale de Reconstruction et Promotion (BIRF).

Projet	Financement	Exécution
Réforme agraire	BID Bancoldex Bureau du Président (Fonds d'investissement pour la Paix)	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural colombien MADR INAT (Institut National d'Adéquation des Terres) FINDETER (Financement de Développement Territorial) Ministère de Développement Administrations locales Bureau du Président
Délivrance de titres fonciers		
Programmes régionaux de développement	Banque Mondiale Bureau du Président (Fonds d'investissement pour la Paix)	
Programmes de transfert de technologie agricole PRONATTA	Banque Mondiale Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural colombien MADR	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural colombien MADR
« Alianzas Productivas para la Paz » (<i>Alliances productives pour la Paix</i>)		
Programme de routes rurales « Vías para la Paz » (<i>Voies pour la Paix</i>)	Société Andine de Développement SAD	Bureau du Président Ministère des Transports
Programme de développement des microentreprises rurales PADEMER	Fonds International de Développement Agricole FIDA	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural colombien MADR Département National de Planification DNP ONG nationales

Tableau 2. Financement et exécution des programmes de développement rural en Colombie

Programme de développement des microentreprises rurales (PADEMER)

L'Association de paysans producteurs de l'Oriente (*Asocampo*) auprès de qui nous avons travaillé dans le cadre de cette recherche, bénéficie du programme PADEMER. Ceci explique notre intérêt à l'égard de ce projet du Fonds International de Développement Agricole (FIDA).

Fonds International de Développement Agricole (FIDA)

Le FIDA est fondé en 1977 en tant qu'institution spécialisée de l'ONU. Il est créé afin de répondre à la crise de 1972, lorsque la production alimentaire a diminué de 33 millions de tonnes, due à une simultanéité de catastrophes climatiques (gels de cultures, inondations et sécheresses)²⁹ à des endroits différents de la planète, entraînant une augmentation des prix des céréales et des produits agricoles et pétroliers.

²⁹ Rondeau, A. 1975. La conférence mondiale de l'alimentation ou le triomphe de la rhétorique, Rome 5-16 novembre 1974. In Tiers-Monde, tome 16 n°63. Nutrition humaine et développement économique et social. 671-684. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1975_num_16_63_2578 (Dernière consultation le 05/10/2013).

Suite à cette crise, une Conférence mondiale de l'alimentation a lieu à Rome en 1974. la tâche principale de cette conférence a consisté à « *mettre au point les moyens grâce auxquels la communauté internationale pourra agir d'une façon concrète pour résoudre le problème alimentaire mondial dans le contexte plus large du développement et de la coopération économique internationale* »³⁰. La Conférence a pris comme point de départ le document « *Examen de la situation alimentaire mondiale* » élaboré par le Secrétariat du Comité préparatoire du Conseil économique et social de l'ONU, qui introduit le terme de « *sécurité alimentaire* ». En 1974, l'Assemblée générale des Nations Unies proclame :

« [...] il est essentiel de prendre des mesures efficaces de transformation socio-économique portant sur la réforme agraire, la fiscalité, les politiques de crédit et les investissements, et de réorganiser les structures rurales (réforme des conditions de propriété, encouragement des coopératives de production et de consommation, mobilisation du plein potentiel des ressources humaines, pour les hommes comme pour les femmes, dans les pays en développement) [...] »³¹

Ce sont les bases du Programme de microcrédits PADEMÉR permettant à L'Association de paysans producteurs de l'*Oriente d'Antioquia* en Colombie, *Asocampo*, de se consolider depuis 1999 en tant que coopérative de consommation, production et commercialisation de produits agricoles et alimentaires.

Partenariat FIDA-Colombie

Le gouvernement colombien fait appel au soutien du FIDA en 1993, suite à son échec face à la violence et à la pauvreté. Le FIDA pouvait lui apporter non seulement une aide financière, mais aussi un transfert d'expériences et de connaissances spécialisées, et un *savoir-faire* méthodologique éprouvé en situation de conflit et de post conflit.

Les stratégies de cette collaboration sont l'action locale et l'accessibilité à des marchés plus porteurs pour les populations rurales. Le FIDA met en place des réseaux pour l'accès au

³⁰ ONU, Résolutions adoptées par l'Assemblée générale au cours de sa vingt-huitième session, 3180 (XXVIII) Conférence mondiale de l'alimentation, 2204e séance plénière, 17 décembre 1973. Pages 71-72. [http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3180\(XXVIII\)&TYPE=&referer=/french/&Lang=F](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3180(XXVIII)&TYPE=&referer=/french/&Lang=F) (Dernière consultation le 05/10/2013).

³¹ Déclaration universelle pour l'élimination définitive de la faim et de la malnutrition. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Article 4. <http://www2.ohchr.org/french/law/malnutrition.htm> (Dernière consultation le 05/10/2013).

crédit pour les habitants ruraux ³². Le FIDA travaille avec le Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural (MADR) et avec le Département National de Planification (DNP). Les trois organismes créent des « synergies » avec d'autres financeurs comme la Banque Mondiale ou des Organisations non gouvernementales (ONG). L'ensemble de ces organismes proposent une formation au développement rural et une assistance technique aux niveaux de la production, de la transformation, de la commercialisation et du cadre juridique. Ils stimulent les partenariats locaux et soutiennent les projets de gestion durable des ressources. Enfin ces organismes créent des « corridors » sociaux et économiques, reliant les zones rurales aux autres hameaux, aux villages environnants et à la ville, permettant l'ouverture du marché.

La réalisation de ce genre de programmes dans un contexte de conflit armé exige la création d'un cadre institutionnel solide ; une coordination permanente entre les organismes des Nations Unies opérant dans le pays pour maintenir la paix et les différentes instances du gouvernement. Même si le MADR est le principal agent d'exécution du projet PADEMER, le FIDA met en valeur l'expérience des ONG nationales qui sont souvent les seules à agir dans les zones rurales. Ces actions conjointes se traduisent par un suivi des politiques et des programmes, par un conseil aux décideurs ainsi que par une gestion d'arbitrage et de coordination entre pouvoirs locaux, organismes opérateurs et organisations locales.

Stratégies du programme PADEMER

Le programme se concentre sur des « régions pilotes ». Les innovations proposées figurent dans les plans nationaux du gouvernement, de telle sorte que les axes de réflexion et les moyens d'action entre les donateurs et les pouvoirs publics sont les mêmes ³³ :

- formation en matière de développement rural
- évaluation et formulation de la politique

³² Les fournisseurs des services financiers en milieu rural sont des organismes comme les ONG, les fonds renouvelables d'épargne et de crédit à assise communautaire, les coopératives régionales et d'autres agents financiers privés.

³³ Options et stratégies d'intervention pour le pays (COSOP), accord signé entre le gouvernement colombien et le FIDA en février 2003.

- microfinancement et microentreprise
- soutien technique rural
- problématique hommes-femmes
- soutien aux minorités ethniques
- routes rurales

Le FIDA cherche un cofinancement de l'Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole (OPEP) et de la Société Andine de Développement (SAD). Les financements doivent respecter la politique nationale colombienne concernant la dette extérieure et les accords établis par le pays avec le Fonds Monétaire International (FMI). Les politiques nationales doivent également s'aligner sur la stratégie régionale du FIDA afin de proposer « *une solution plus large et plus radicale* » au développement économique et social :

Le gouvernement recherche activement le moyen de concevoir des stratégies et des instruments novateurs pour forger des liens plus étroits avec la société rurale.³⁴

Une des sept stratégies est la « *gestion sociale des campagnes colombiennes* ». Son objectif est de protéger et de promouvoir les habitants des campagnes, reconnaissant « *l'importance de la vie rurale pour la démocratie colombienne* »³⁵. Les bénéficiaires des projets participent à la prise de décisions aux côtés des experts et des représentants de la municipalité³⁶.

La stratégie du FIDA vise à :

- Soutenir les activités agricoles et non agricoles par le biais d'accords sectoriels et régionaux entre producteurs, entrepreneurs, coopératives ou « associations fondées sur la réciprocité », ONG et autres agents économiques.

³⁴ FIDA, Conseil d'administration, Quatre-vingtième session, Rome, 17-18 décembre 2003. page 11. <http://www.ifad.org/gbdocs/eb/80/f/EB-2003-80-R-20.pdf> (Dernière consultation le 05/10/2013).

³⁵ Ibid., page 7.

³⁶ Ibid., page 9.

- Stimuler les échanges « couloirs économiques et sociaux » entre zones rurales et centres urbains.
- Renforcer les organisations rurales et le capital social rural, dans une recherche de récupération de la confiance notamment au niveau local.
- Planifier les investissements en infrastructures (routes et services) et l'utilisation des ressources comme la terre, les capitaux, l'information et les savoirs.
- Assurer le fonctionnement adéquat des microfinancements et des investissements, et le dynamisme des marchés (accès direct aux biens et aux services³⁷) nécessaires pour les activités des zones rurales.

Néanmoins, l'intervention du FIDA en Colombie suscite la rivalité entre des institutions ou des ministères qui se disputent les ressources financières allouées. Malgré cela, la participation limitée au niveau local et la distance entre les instances locales et les agents de l'administration centrale sont atténuées. En effet, la stratégie du FIDA en Colombie génère non seulement des changements dans l'interaction entre l'état et la société civile, mais aussi dans une participation multilatérale de plusieurs administrations autour d'un même effort (ONG, communauté, municipalité, fournisseurs, universités et différents ministères). Cette concertation stimule l'innovation, la créativité, la rentabilité, la durabilité et la compétitivité. Cependant, de nouvelles exigences s'imposent aux producteurs ruraux qui doivent s'insérer dans des réseaux qui les accompagnent afin d'assurer le respect des protocoles de concurrence et de qualité.

d. Conclusion partielle

L'horizon dessiné par l'« *ouverture économique* » à partir des années 90, et plus particulièrement l'impulsion des cultures d'exportations durant la première décennie du XXI^e siècle, a mis en péril, d'un point de vue économique, une société colombienne rurale déjà fragilisée par l'analphabétisme et la violence. À ces problèmes il faut rajouter l'invasion des importations, la

³⁷ Opposé à l'approche au « compte-gouttes ». Parmi ces biens et services, l'on peut compter : les ressources naturelles, les services financiers ruraux, la technologie, l'information, les infrastructures et la formation du capital humain.

menace de privatisation, la précarité contractuelle et l'endettement. Autant de nouveaux problèmes que le paysan colombien doit affronter.

Nous avons essayé de mettre au clair le réseau de coopération international qui opère en Colombie et son imbrication avec le gouvernement. La participation aux processus de développement rural de la part des investisseurs-prêteurs internationaux, comme l'ONU, à travers le FIDA et le projet PADEMÉR (Programme de développement de microentreprises rurales), tente de combler un fossé social provoqué par la croissance de la productivité du secteur agricole et par la déconsidération de l'utilité de la « *petite production* » de la part des administrations centrales colombiennes. Une discrimination envers les activités agricoles de portée locale a, en effet, été signalée par les organismes internationaux opérant en Colombie.

Le projet PADEMÉR protège et soutient la population rurale concrètement à travers l'allocation de crédits à des initiatives de création d'entreprise, la plupart du temps, présentées par des paysans producteurs associés, ayant suivi des formations au développement rural, et ayant accepté le pari de créer des partenariats locaux sur le plan social, économique ou technique.

En pleine globalisation, la distance entre les communautés et les structures du pouvoir se réduit grâce au défi commun de la « *compétitivité* ». Le but consiste à attirer des capitaux externes et privés, en se soumettant à des mécanismes communs de contrôle et malgré les différences de base avec les concurrents. La recherche, la technologie, l'accès à l'information et la cohésion sociale permettent de s'insérer dans ce jeu à grande échelle.

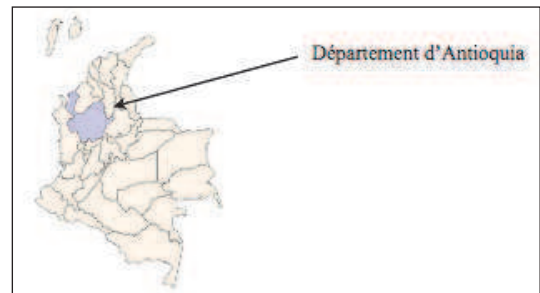
La logique de la monoculture s'impose pour la période 2010-2014 en Colombie, en même temps qu'une agriculture « *écologiquement responsable* » et « *socialement forte* » voit le jour. Ceci implique pour le paysan la nécessité de participer à une dynamique associative qui lui donne accès au crédit ou au soutien, financier ou technique, délivré par les administrations centrales. Nous émettons donc l'hypothèse que la consolidation de l'association paysanne répond à un objectif politique et à un intérêt économique plutôt qu'à une véritable initiative des acteurs sociaux.

Il nous a semblé que l'examen du contexte politique et économique dans lequel s'insèrent les groupes sociaux qui sont au coeur de cette étude, nous permettra de mieux comprendre leurs choix et leurs actions.

B. L'UNIVERSITÉ PUBLIQUE EN MILIEU RURAL

La participation institutionnelle multilatérale est indispensable à tout effort autour de l'insertion de l'économie du Département d'*Antioquia* dans le commerce mondial. Ce processus s'accompagne d'un changement de mentalité qui favorise l'« *internationalisation* », les échanges et la coopération. Le *Plan de Développement d'Antioquia 2004-2007*¹, « *Antioquia Nueva, un hogar para la vida* » (Une nouvelle *Antioquia*, un foyer pour la vie), s'aligne avec la « *Déclaration du Millénaire* »² établie à New York en 2000 au sein des Nations Unies. Ce Plan soutient, entre autres, la qualité de l'éducation, le développement scientifique et technologique, et le développement des micro et petites entreprises, en fonction des spécialisations et des potentialités du territoire.

Le Département d'*Antioquia* dont la capitale est *Medellín* est situé dans le nord-ouest du pays et s'étend de la mer des *Caraïbes* au nord, jusqu'aux *Andes* au centre et au sud³. Sa superficie est de 62 969 km². Selon le dernier recensement national en 2005 (DANE)⁴, le Département compte 5 601 507 habitants. Il est divisé en neuf Régions géographiques⁵ parmi lesquelles l'on compte l'*Oriente*, épicerie de notre étude.



Carte 1. Département d'*Antioquia*, Colombie

¹ http://www.antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/seguimiento_evaluacion/evalua_plan_dllo.html (Dernière consultation le 05/10/2013)

² <http://www.un.org/french/millenaire/ares552f.htm> (Dernière consultation le 05/10/2013)

³ Les cartes présentées ici sont disponibles sur Google images, seules les indications fléchées ont été rajoutées par nous.

⁴ Département Administratif National de Statistiques. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/05000T7T000.PDF (Consulté le 11/03/2013)

⁵ Annexe 2.

Selon l'échelle de compétitivité de la Commission Économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL)⁶, le Département d'*Antioquia* se situe au troisième rang du pays. Ses avantages sont :

- l'« *internationalisation* » de son économie,
- l'accès au crédit,
- la formation de la ressource humaine,
- les capacités de gestion d'entreprise,
- l'incorporation du changement technique à la production,
- le développement institutionnel pour la productivité.

Les fragilités du Département sont :

- le niveau de pauvreté,
- les inégalités sociales,
- la durabilité environnementale.

Les priorités du Département d'*Antioquia*, prévues dans son *Plan stratégique de développement* (2003) sont :

- l'exploitation soutenable de la biodiversité,
- la mise à profit de l'accès à la mer,
- l'impulsion du développement rural,
- la promotion des services (financiers, immobiliers),
- le renforcement du marché interne,
- la conquête de nouveaux marchés externes,
- la croissance de l'épargne,
- l'équité dans la distribution des richesses,

⁶ Ramirez, J.C., Osorio, H. & Parra-Peña, R., 2007, *Escalafón de la competitividad de los departamentos en Colombia*, Serie estudios y perspectivas 16, Naciones Unidas CEPAL, Bogotá. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/29973/lcl.2684-p.pdf> (Dernière consultation le 05/10/2013)

- la promotion de nouvelles formes d'entrepreneuriat et de partenariat,
- l'installation d'un contexte de paix et de sécurité,
- l'attraction pour l'investissement étranger.

La capacité d'innovation et de développement technique est remarquable dans le Département d'Antioquia. En matière d'éducation supérieure, l'offre insuffisante (23% en dessous de la moyenne nationale) est compensée par la diversité des cursus proposés et leur localisation rurale. Les processus de régionalisation, l'accréditation de la qualité, la consolidation de groupes de recherche, ainsi que d'autres services offerts (consultation psychologique, tutorat technique) par les universités publiques et privées valorisent ces résultats.

209 ans après sa fondation, l'Université d'Antioquia est la seule université publique de couverture régionale dans le Département d'Antioquia. Selon le Secrétariat de l'Éducation ⁷, en 2010, plus de 33 500 étudiants ont suivi un cursus universitaire au sein de son siège principal dans la ville de *Medellin* et 23 300 étudiants dans ses 10 antennes rurales ⁸. Elle offre quarante-cinq cursus de premier cycle et plus de cent cursus de deuxième et troisième cycle, dans les domaines scientifique, économique et social. Les objectifs de cette institution reconnue en Colombie comme l'*Alma Mater* sont :

- contribuer au développement de compétences spécifiques,
- mettre ces compétences au service de la recherche scientifique,
- garantir le développement du pays et le projeter favorablement dans le contexte mondial,
- former des professionnels et des chercheurs respectueux des différentes identités sociales et culturelles.

⁷ Rapport du Secrétariat de l'Éducation (2011), " Antioquia, Colombia : Informe de Auto-Evaluación ", *Estudios de la OCDE : Educación Superior en el Desarrollo Regional y de Ciudades*, IMHE, Page 18. <http://www.oecd.org/edu/imhe/49183012.pdf> (Dernière consultation le 05/10/2013).

⁸ Carte des Antennes rurales de l'Université d'Antioquia dans le Département d'Antioquia : Occidente, Norte, Bajo Cauca, Nordeste, Magdalena medio, Suroeste, Sonsón et Oriente. Annexe 2.

a. La politique de régionalisation de l'Université publique

La présence de l'Université dans les différentes zones rurales du Département d'*Antioquia* est, tantôt un objectif fondamental de l'Université, tantôt une stratégie politique du Gouvernement départemental pour redynamiser la vie locale et régionale.

« L'Université n'est pas conçue dans le but d'être implantée dans les Régions, mais pour se construire en elles avec tous ses acteurs »⁹

(Notre traduction)

Cette initiative a commencé en 1995, avec l'ouverture de la première Antenne régionale d'*Urabá*, et continue aujourd'hui grâce à la mise en place de huit autres Antennes¹⁰. L'Université stimule et appuie les dynamiques de développement et de recherche scientifique en tenant compte des particularités et des spécificités de chaque Région¹¹.

La mission de l'Université dans les Régions peut se résumer en trois actions :

- Apporter son expérience humaine, scientifique et technologique, suivant des critères d'excellence académique, d'interdisciplinarité et de coopération.
- Stimuler l'évolution des hommes suivant des critères d'égalité, d'universalité, de responsabilité et d'autonomie.

⁹ « ...No se concibe la Universidad para ser llevada a las regiones sino para contruirse en ellas con todos sus actores ».

¹⁰ Carte des Antennes de l'Université d'*Antioquia* dans le Département d'*Antioquia* : *Occidente, Norte, Bajo Cauca, Nordeste, Magdalena medio, Suroeste, Sonsón et Oriente*. Annexe 2.

¹¹ « L'Université d'*Antioquia* avance dans son programme de Régionalisation, avec la conviction que l'institution a été et sera un facteur d'équité sociale auprès des secteurs les plus pauvres, les plus isolés, c'est-à-dire, auprès de ceux qui ont moins d'opportunités d'accès à l'éducation supérieure. Cette conviction est complétée par des critères de qualité, d'universalité et d'efficacité, que l'*Alma Mater* conjugue avec toutes ses actions et qui la portent à constituer un patrimoine scientifique, culturel et historique de la communauté d'*Antioquia* et de tout le pays ». (Notre traduction)

« La Universidad de *Antioquia* adelanta el programa de Regionalización amparada en la convicción de que la institución ha sido y será, factor de equidad social con los sectores más pobres, aislados y, por tanto, con menos oportunidades de acceder a la educación superior; convicción que se complementa con los criterios de calidad, universalidad y eficiencia que el *Alma Mater* conjuga con todos sus quehaceres y que la convierten en patrimonio científico, cultural e histórico de la comunidad antioqueña y nacional ». Principes philosophiques de l'Université d'*Antioquia*, cadre historique.

- Rendre actifs les différents membres de la communauté dans les dynamiques de transformation des processus sociaux et dans le développement du pays et des régions du Département d'*Antioquia*.

Parmi ses politiques académiques, nous retiendrons les suivantes :

- Offrir des programmes de formation supérieure, pertinents et adaptés aux caractéristiques régionales.
- Donner l'opportunité d'éducation supérieure aux habitants des régions, suivant des critères d'excellence académique.
- Incorporer des modèles pédagogiques innovants et des critères d'autoévaluation des cursus proposés.
- Appuyer la recherche scientifique dans les différentes disciplines pour contribuer au développement scientifique, technologique, social et culturel des régions.
- Élargir l'offre de *savoir-faire* (proposer des activités artistiques, culturelles, sportives et des orientations professionnelles gratuites) à la communauté, dans le but de souder les liens Université-Société.

b. Description géographique et économique de la Région « *ORIENTE* »

L'*Oriente* est une des neuf Régions du Département d'*Antioquia*. Elle s'étend sur une superficie de 7 021 km² et possède quatre climats différents, ce qui lui confère une énorme richesse en ressources naturelles. L'*Oriente* joue un rôle central par son apport en énergie hydraulique. Elle en produit 29% pour le pays et 73% pour le Département. De plus, elle fournit le Département en produits agricoles et matières premières : le café, la canne à sucre, les tubercules, les haricots rouges, le maïs, les fruits, la viande et le lait.

Parmi les activités agroindustrielles qui y sont développées, la production de fleurs d'exportation est très forte. Cette région produit 99% des fleurs du Département et 10% du pays. Le secteur commercial, auquel on associe le tourisme, l'hôtellerie, le transport, la communication et les services financiers, constitue 34,2% des emplois. Enfin, la présence d'un

aéroport international et de l'autoroute *Medellín-Bogotá*, fait de cette Région un carrefour stratégique du développement départemental et national.

L'Université s'engage à articuler les recherches scientifiques, l'innovation et le développement technologique, aux différents secteurs productifs régionaux, impliquant ainsi les habitants dans la dynamique de développement. Dans ce cadre, l'éducation est considérée comme l'élément structurant du développement de la Région et de ses habitants. Suivant cet objectif et par l'*Accord Supérieur* 152 du 5 juin 1998, l'*Université d'Antioquia* a ouvert une Antenne dans cette Région. Jusqu'en 2012, l'Antenne universitaire *Oriente* a accueilli 1 145 étudiants, sur une population totale de presque 600 000 habitants dans la Région. Depuis 2013, le projet universitaire *Campus du XXI^e siècle*, permet d'accueillir 2 675 étudiants dans un nouvel espace de 6 412 mètres carrés.

Nous nous intéressons à l'Antenne universitaire *Oriente* et plus particulièrement au cursus « *Licenciatura* » en *Langues Etrangères*¹² ouvert depuis février 2005. Ce programme du premier cycle, d'une durée de cinq ans organisés en 10 semestres académiques¹³, a formé une centaine d'enseignants de deux langues étrangères (anglais et français) entre 2005 et 2011. Il s'agit d'un public âgé de 20 à 25 ans, provenant des différentes communes et hameaux de la Région *Oriente* : *Rionegro, La Ceja, El Carmen de Viboral, La Unión, Guarne, Santuario* et *Marinilla*.

Au sein du cursus de formation en *Langues Étrangères*, les futurs enseignants acquièrent :

- deux langues étrangères (anglais et français),
- un *savoir-faire* relatif à la didactique de ces langues,
- de l'expérience dans le domaine de la recherche pédagogique.

¹² Ce programme de formation de futurs enseignants fonctionne depuis 1993, à *Medellín*, siège principal de l'*Université d'Antioquia*.

¹³ « *Plan d'études du cursus 'Licenciatura' en Langues Etrangères, Université d'Antioquia* », Annexe 3.

c. Le cursus universitaire « *Licenciatura* » en *Langues Etrangères* en milieu rural

Pour la première fois, ce cursus est proposé dans le cadre de la Politique de *Régionalisation* de l'Université publique. Son objectif général est de former des enseignants d'anglais et de français capables de transformer la réalité éducative et sociale de la région rurale. À ce propos, l'un des futurs enseignants interviewé en mars 2006, dans le cadre de notre recherche de *Master 2*, nous fait part de sa vision sur l'apprentissage des langues étrangères dans la Région *Oriente*. Voici un extrait de l'entretien ¹⁴ :

Signes de transcription	
M	futur enseignant de langues étrangères
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
[]	prononciation
<i>En italiques</i>	changement de langue
En gras	phénomène analysé
()	commentaire du chercheur

M : well **I'm concerned about education** in& in la ceja\ (sa commune) éh :: last year we had the oportunity to go to a school/ y : for&for make&for&for doing a research project/ with the seminary classes and:: we went to that school and we could see that:: the&the English language was not well taught in that institution/ eh: **we saw that the main problem was that eh: the number of people& the number of students studying in a group were like forty** and I think it was.. it was very difficult for a teacher to teach a language/ and&and not only in the: in that group/ but also in the whole institution we could see that there is not a well/ a well&a good enough level of English/ **I'm concerned about it** because [Inguish]&English is now a bussiness language all over the world and it's very important to know how to speak... in fact this morning I&I was thinking about what am I gonna do when I got my&my degree as an English teacher/ as a foreign language teacher/ and **I thought about setting up ah: maybe a project/** doing an institution when I've got to work there and **I&I'd like to:: to start with: small groups or&or** to or try to do as in:: years before&years before/ that there were&there were some kind of euh: high school&high school degrees in certain areas such as biology/ biology degree or::&or hu social degree/ ah: **I'd like to&to start a:: something like a sort of bilingual&bilingual high school degree/ it'd be: good for the people who really wants to learn a new language..** I think that's very important but the&the hard thing it's that **we still don't have that culture of a second language: ability**

¹⁴ Villa, B., 2006, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte. Etude de cas Université d'Antioquia, Annexe Oriente, Colombie*. Mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier. Dirigé par Marinette Matthey. Université Stendhal Grenoble 3, France. Corpus « *Problèmes sociaux réels* », Entretien collectif semi directif, Étudiants de langues étrangères, *Université d'Antioquia, Annexe rurale Oriente, Colombie*. Le 4 mars 2006. Annexe 10a.

Suite à sa visite d'un lycée de sa commune, le futur enseignant constate que les conditions d'enseignement des langues étrangères sont difficiles à cause du nombre d'élèves dans les classes (“ [...] *it was very difficult for a teacher to teach a language* ”, “ [...] *English language was not well taught [...]* ”). *M* considère qu'il a un rôle important à jouer par rapport à la transmission des langues étrangères dans son contexte proche (“ *I'm concerned about it [...]* ”) et réfléchit à la possibilité de créer sa propre école bilingue (“ *I thought about setting up ah : maybe a project [...]* ”). *M* constate que les habitants de la Région sont majoritairement monolingues (“ [...] *we still don't have that culture of a second language ability* ”). Néanmoins, il affirme que certaines personnes s'intéressent à l'apprentissage d'une nouvelle langue (“ [...] *for the people who really wants to learn a new language* ”).

La vision et la mission du cursus universitaire

Le cursus en *Langues Étrangères* vise à offrir une formation de qualité, accréditée par le Comité National d'Autoévaluation (CNA), reconnu sur le plan national et international. Sa mission est de former des enseignants autonomes, critiques et avec des compétences de communication très développées. Trois grands domaines structurent le cursus :

- *la sociologie et la pédagogie,*
- *les didactiques de la spécialité et la recherche pédagogique,*
- *le savoir spécifique (anglais et français).*

À la fin de la formation universitaire, le futur enseignant aura fait 1792 heures d'anglais, 896 heures de français et 800 heures d'espagnol. Le tableau 3 rapporte les matières ¹⁵ constitutives de chaque domaine.

¹⁵ Toutes ces matières sont obligatoires.

<i>La sociologie et la pédagogie</i>	<i>Les didactiques de la spécialité et la recherche pédagogique</i>	<i>Le savoir spécifique</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Epistémologie, histoire et pédagogie - Courants pédagogiques contemporains - Sociologie de l'éducation et ethnographie scolaire - Sujet et éducation - Développement cognitif - Anthropologie et pédagogie - Histoire et théories de création de cursus - Formation citoyenne 	<ul style="list-style-type: none"> - Séminaire « mon apprentissage » - Séminaire « interaction dans la classe » - Séminaire « l'enseignant » - Séminaire « l'institution éducative » - Séminaire « l'apprenant » - Linguistique - Principes d'acquisition de langues - Didactique I et II - Conception de cours et élaboration de matériels didactiques - Evaluation - Projet pédagogique I, II et III - Recherche I et II - Stage pédagogique I et II - Elaboration du mémoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Communication orale L2 I, II, III - Communication orale L3 I, II, III - Communication écrite L2 I, II, III - Communication écrite L3 I, II, III - Communication orale - écrite L2 - Communication orale - écrite L3 - Grammaire comparative L2/L1 - Grammaire comparative L3/L1 - Phonétique comparative L2/L1 - Phonétique comparative L3/L1 - Littérature anglaise - Littérature française - Ecriture académique L2 - Ecriture académique L3

L1= espagnol, L2 = anglais, L3 = français

Tableau 3. Cursus de formation en langues étrangères par domaine, *Université d'Antioquia*

Structure du cursus

Le cursus est composé de trois cycles d'apprentissage :

- Le **cycle de base** s'étale sur les quatre premiers semestres, pendant lesquels le futur enseignant acquiert les langues étrangères. Au bout de ces deux années, il est soumis à un examen diagnostique (*Michigan* pour l'anglais et *Delf* pour le français).
- Le **cycle avancé** s'étale sur les quatre semestres suivants. Le futur enseignant y aborde les savoirs linguistiques et didactiques en langue étrangère. À la fin de ce cycle, il repasse les deux examens officiels mentionnés plus haut ; mais à ce stade de sa formation, les résultats obtenus lui permettront ou non de commencer son stage pédagogique.
- Le **stage pédagogique**, d'une durée d'un an, se réalise en collège ou en lycée publics. En règle générale, la langue étrangère proposée est l'anglais. Cependant, certains futurs enseignants arrivent à décrocher des postes en tant que stagiaires dans des lycées privées de la Région rurale ou à *Medellin*, dans le cadre de l'*Alliance française*. Pendant six mois, le futur enseignant réalise des observations hebdomadaires d'une classe apprenant la langue étrangère.

Ses observations lui permettent de repérer des difficultés d'enseignement et d'apprentissage. Le semestre qui lui reste est consacré à son véritable stage comme enseignant. C'est-à-dire, qu'il devient responsable de la classe dans sa matière et met en place son propre projet pédagogique cherchant à remédier aux difficultés observées. Parallèlement il rédige son mémoire de stage dans la langue qu'il a enseignée.

Conditions d'enseignement

Les séminaires ne comptent que deux heures par semaine et sont gérés par des spécialistes de la pédagogie générale. Au sein du séminaire, les formateurs amènent les futurs enseignants à faire le lien entre leurs propres acquisitions en L2 (anglais) et L3 (français), les démarches didactiques et leur contexte social.

Les autres matières se déroulent sur la base de quatre heures hebdomadaires, réparties sur deux jours. Pour chaque langue étrangère les futurs enseignants ont deux formateurs différents, chacun travaillant une compétence spécifique (compréhension et production).

Stratégies d'enseignement

Ces matières sont enseignées aux futurs professeurs à partir d'un critère commun, défini dans l'article 4 de la loi 30 de 1992, qui prône la liberté d'enseignement, d'apprentissage et de recherche. Dans cet esprit d'ouverture didactique, le cursus stimule l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement pour permettre au formateur d'explorer et de découvrir celles qui s'adaptent le mieux aux futurs enseignants. Ces derniers découvriront ainsi une palette de possibilités didactiques qu'ils pourront à leur tour exploiter. Néanmoins, quelques stratégies d'enseignement sont conseillées car elles présupposent le travail collaboratif :

- les projets de classe,
- l'étude de cas,
- la méthode par problèmes,
- l'utilisation de l'informatique,
- les micro-stages pédagogiques (simulation de situations didactiques).

Stratégies d'évaluation

L'évaluation doit informer sur le fonctionnement des processus d'enseignement et d'apprentissage, et sur l'efficacité des programmes tracés. Le cursus propose trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. La première a lieu à la fin de la deuxième année (quatrième semestre) et correspond à des épreuves internationales comme l'examen *Michigan* pour l'anglais et le nouveau *Delf A1, A2, B1 et B2* pour le français. Elle permet au futur enseignant de mieux repérer ses lacunes pour améliorer sa compréhension et sa production orale/écrite de façon autonome. La deuxième, l'évaluation formative, est l'accompagnement que le formateur propose afin d'affiner les savoirs et développer des compétences. Finalement, l'évaluation sommative traduit, en chiffres, le processus vécu. La note est mesurée sur 5,0 et la moyenne est 3,0. En général, elle est calculée sur la base de trois éléments : *le contrôle continu* qui se répartit tout au long du semestre (les outils d'évaluation les plus fréquents sont l'essai, le journal de bord, l'exposé, le quiz, le dossier de recherche), l'examen partiel et l'examen final.

Rayonnement du cursus dans la Région *Oriente*

La présente étude tente de dépasser l'expérience des futurs enseignants en tant qu'apprenants, pour les observer en tant qu'enseignants et acteurs sociaux. Nous étudierons plus largement l'impact du cursus en *Langues Étrangères* dans la Région rurale *Oriente*. Quels sont les bénéficiaires des langues étrangères dans la Région ? La population rurale est-elle attirée par les nouvelles langues ? Quels types de savoirs sont en jeu dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ?

d. La langue française en Colombie

Charaudeau (1996) retrace l'histoire de la langue française en Colombie et montre que la place de cette langue en Europe détermine son impact à l'étranger. Désignée comme la langue administrative au XVI^e siècle en Europe, les publications se font de plus en plus en français. Au XVII^e siècle, elle est considérée « capable de traiter les arts et les sciences », ce qui permet à

Richelieu de créer l'Académie française. À la fin du XVIII^e siècle, le français devient la première langue étrangère en Europe.

Exportée jusqu'aux Amériques par les conquêtes et l'exode des protestants, la langue française est reconnue en Colombie, grâce au statut dont elle jouit en Europe. A partir du XIX^e siècle, elle est considérée comme la langue de la diplomatie et de l'aristocratie, car des Français occupent des postes importants et l'aristocratie mondiale écrit en français.

La diffusion de l'oeuvre encyclopédique pénètre en Espagne et arrive jusqu'en Amérique hispanique par le biais des francs-maçons et des hommes politiques, précurseurs de la liberté comme *Simón Bolívar*, *Francisco de Miranda*, *Antonio José de Sucre*, *José de San Martín*. La langue française influence leurs idées d'indépendance. Cette influence s'exerce sur le plan social, économique et linguistique. Les immigrants français transmettent ainsi la langue française.

Les jeunes élites de l'Amérique hispanique se forment en Europe. Même si la couronne espagnole interdit l'accès aux œuvres incitant à la révolte, l'élite lit clandestinement le Contrat Social de Jean-Jacques Rousseau (Jean Camp [1967], cité par Charaudeau). Les jeunes étudiants américains, d'origine espagnole de la Nouvelle Grenade, qui ne se forment pas en Europe, sont éduqués par les communautés religieuses. Leur éducation comprend la grammaire latine, la philosophie, la théologie, la jurisprudence et la médecine. La langue d'enseignement est le latin, mais ils ont accès aux manuels en français qui ne sont pas interdits par le Saint Office (Marcelin Defourneaux, 1963).

Vers la fin du XVIII^e siècle, le français est la première langue étrangère en Colombie grâce aux relations diplomatiques et économiques qui existent avec la France. En 1821, l'enseignement du français en secondaire devient officiel (Diana Rodríguez, 1994).

À partir de 1930, des cursus de formation d'enseignants de langues étrangères sont proposés par la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Nationale de *Bogotá*, l'Institut Pédagogique Féminin et l'École Normale des Professeurs de la ville de *Tunja*. En 1937, est créée l'École Normale Supérieure Colombienne, sur le modèle français et naît également la Licence Français Langue Etrangère (FLE).

Après la seconde guerre mondiale, les pays européens occupés à leur reconstruction, perdent leur intérêt pour l'Amérique latine. Celle-ci se tourne vers les États-Unis, dès lors considérés comme les « garants de l'ordre occidental ». L'enseignement de la langue française n'est plus obligatoire dans le secondaire.

La guerre civile colombienne (1946-1957) va de pair avec une succession de réformes concernant l'intensification de l'enseignement de l'anglais. Cette langue offre plus de possibilités techniques et professionnelles, et projette une image d'efficacité et de supériorité économique. De son côté, la langue française perd de son intérêt.

Néanmoins, un accord d'échanges culturels, scientifiques et techniques est renouvelé entre la France et la Colombie en 1961. Huit ans plus tard est créé à Bogotá le centre linguistique colombo français. On y forme de futurs enseignants de français et on y adapte les manuels conçus en France. En 1971, un accord-cadre de coopération entre les deux pays est reconduit. Mais seule la coopération universitaire pour les filières littéraires et linguistiques, reste en vigueur grâce à la présence de lecteurs¹⁶ français à Bogotá. Même si l'image du français est positive, le nombre de futurs enseignants de langue française est réduit.

En effet, le projet de développement pour l'Amérique latine, dont l'un des objectifs consiste à accueillir un plus grand nombre d'élèves dans les classes, entraîne certaines modifications du plan d'études de l'éducation secondaire. Le français est désormais enseigné trois heures par semaine pendant les deux dernières années du secondaire (Charaudeau, 1996). Par ailleurs, la pression du président *John Kennedy* et la domination du modèle technologique états-unien, influent sur le destin de la Colombie. Elle s'aligne sur le nouvel ordre mondial causé par la crise du pétrole et l'apparition de grandes sociétés multinationales pendant les années 70.

Le décret 080 de 1974 n'impose l'enseignement que d'une seule langue étrangère. L'anglais est privilégié car il favorise la promotion professionnelle et donne accès aux bourses d'études aux États-Unis ainsi qu'à un savoir technique et scientifique.

En 1979, la rencontre entre *Julio César Turbay Ayala* et *Valéry Giscard d'Estaing* en France, relance l'intérêt pour la langue française auprès des politiciens colombiens : le français est

¹⁶ Assistants de langue française.

réinséré pendant les deux dernières années du secondaire. Un nouvel accord de coopération établit la diffusion mutuelle des deux langues et cultures. L'Ambassade de France en Colombie délivre des bourses de maîtrise et de doctorat, et encadre des enseignants colombiens qui font des séjours de courte durée en France pour améliorer leur niveau de français et leur formation en français langue étrangère (FLE).

En 1982, l'Université colombienne de *El Rosario* propose la maîtrise en didactique de FLE. À partir de 1993, le Bureau d'Action Linguistique et Éducative (BCLE) créé par l'Ambassade de France, est chargé de promouvoir la formation des enseignants colombiens en français pour le secondaire et le supérieur, et la langue française (populaire, littéraire, scientifique et technique) comme un outil de communication du monde contemporain. Le cout de ce programme provoque une réduction du nombre de bourses et de lecteurs.

Le décret du 24 avril 1984 impose à nouveau l'enseignement d'une seule langue étrangère pour les six années du secondaire. Mais en 1985, une ancienne boursière du gouvernement français devient ministre de l'Éducation Nationale. Le gouvernement colombien rétablit par décret « *l'enseignement obligatoire du français dans les deux années terminales du secondaire* » (Le Monde, le 22 octobre 1985) avant la visite de son homologue *François Mitterrand*.

En 1993, l'enseignement d'au moins une langue étrangère est obligatoire et chaque établissement est libre de faire son choix. Mais de nouveau, les ressources budgétaires ne favorisent pas le choix du français. En effet, face à l'intérêt porté à l'anglais, langue des entreprises et des affaires, la langue française doit faire preuve de son utilité au-delà de son image de langue de la culture et des élites.

Orientations politiques pour la promotion du français en Colombie

Les politiques linguistiques pour l'apprentissage du français ¹⁷ en Colombie sont :

- La coopération éducative à partir de programmes tel que l'assistantat d'espagnol en France pour les futurs enseignants (70 postes).

¹⁷ Ambassade de France à Bogotá, Coopération linguistique, <http://www.ambafrance-co.org/spip.php?article1027> (Dernière consultaion le 05/10/2013).

- La présence d'assistants de langue française dans les universités colombiennes (entre 6 et 9 postes).
- La stabilité de l'*Alliance française*, association présente dans 11 villes du pays.
- La présence de Lycées français, soutenus par le gouvernement français, dans les villes de *Bogotá*, *Cali* et *Pereira*. Elle nécessite néanmoins une participation aux frais de 2500 à 5000 euros annuels par élève.
- La création d'un Master bilatéral en Didactique du Français Langue Étrangère entre l'Université de Nantes et l'Université Pédagogique Nationale de *Bogotá*.
- L'organisation annuelle d'évènements académiques et de la semaine de la francophonie.

Une dizaine de cursus en didactique du français et de l'anglais sont proposés pour le cycle « Licence ».

Université	Nom du cursus	Durée du cursus
Del Valle	Langues modernes Anglais et Français	10 semestres
De Antioquia	Traduction Anglais, Français et Espagnol	10 semestres
De Antioquia	“ Licenciatura ” en Langues Etrangères Anglais et Français	10 semestres
Nationale de Colombie	Philologie et langue, Français	10 semestres
De San Buenaventura - Carthagène	Langues modernes Anglais et Français	10 semestres
De La Salle	Langue castillane Anglais et Français	10 semestres
De Nariño	Anglais et Français	10 semestres
De Pamplona	Langues Etrangères Anglais et Français	10 semestres

Tableau 4. Cursus universitaires de formation d'enseignants de langues étrangères en Colombie ¹⁸

¹⁸ <http://estudios.universia.net/colombia/estudio/tipos-de-estudio/pregrado/28> (Dernière consultation le 05/10/2013)

e. Programme national « *Colombia bilingüe* 2004-2019 »

Una mañana, un gato estaba parado frente a la entrada de una suculenta ratonera...

" Míau, míau, miauuu... ", decía.

Desde su casa, el ratón le respondía :

" Yo sé que estás ahí, gato bandido... Y no voy a salir ".

Al ver que el ratón no salía, el gato decidió marcharse.

...Pasaron unas horas y el ratón, desde la ratonera, oyó el ladrido de un perro :

" Guau, guau, guau "...

Pensando que el gato se había marchado por la presencia del perro, el ratón decidió salir de su ratonera. Silbaba y caminaba erguido y contento.

Cuál no sería su sorpresa cuando, en un dos por tres, el gato estiró sus dos manos, abrió las garras y lo atrapó.

Entonces, el temeroso ratón le dijo : " Gato, ¿ qué pasó con el ladrido del perro que oí ?

¿ Acaso eras tú ? ".

Y el gato, sonriendo, le contestó :

" ¡ Claro que era yo ! ¿ No ves que hoy en día el que no hable dos idiomas se muere... de hambre ? " ¹⁹

Cette fable où un chat, imitant l'aboïement du chien, réussit à attraper une souris, fait partie de la campagne de promotion du bilinguisme mise en oeuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie. Le Programme National de Bilinguisme 2004-2019 s'aligne sur *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Dans ce programme, la langue anglaise reste la langue étrangère prioritaire. L'objectif central du Programme est de renforcer la compétitivité nationale « *dans ces temps de globalisation* ». Toutes les institutions éducatives, de la maternelle jusqu'au supérieur, doivent être concernées par le bilinguisme.

D'autres secteurs comme le commerce, la culture et les communications doivent s'associer « *au nouveau défi de la Colombie* ». Une langue étrangère permet de profiter des avantages du Traité de Libre Commerce (TLC) et des opportunités d'entrepreneuriat ou de formation à l'étranger. Ceux qui maîtrisent une langue étrangère seront reconnus par le marché. L'exemple de l'Inde montre comment la concentration de professionnels bilingues (anglais) a permis d'attirer les industries de la connaissance ²⁰, particulièrement dans le développement technologique.

¹⁹ Colombia bilingüe, Al tablero N°37, octubre-diciembre 2005, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html> (Dernière consultation le 05/10/2013)

²⁰ Les nouvelles technologies de l'information et de la communication jouent un rôle moteur concernant le développement des moyens techniques pour l'enseignement à distance, avec l'ouverture de formations sur mesure ou la prolifération de recherches et de rapports scientifiques en ligne.

La « *mobilité* » et la « *flexibilité* » sur le marché du travail font partie de l'argumentaire du Ministère de l'Éducation. Ainsi, les travailleurs « *innovateurs* » sont les mieux préparés pour s'intégrer à l'économie globale. Ils s'adaptent facilement aux changements et aux besoins de leur contexte réel. Le bilinguisme donne un accès direct à l'information et permet l'interaction planétaire. Les entrepreneurs bilingues comprennent mieux le marché et favorisent le développement économique. De plus, le changement de l'image du pays au niveau mondial est possible grâce à la capacité des Colombiens de « *recevoir les visiteurs dans la langue universelle* » (l'anglais). Le programme reconnaît également le fait qu'une langue étrangère facilite la communication, permet de découvrir des réalités différentes et d'approfondir la connaissance d'autres cultures ²¹.

Dans sa lettre de présentation du Programme en 2005 « *Colombia bilingüe 2004-2019* », la Ministre de l'Éducation, *Cecilia María Vélez White*, révèle les résultats d'une étude diagnostique du niveau d'anglais des étudiants, réalisée entre 2003 et 2005 dans différentes villes du pays. Seulement 6,4% des jeunes collégiens et lycéens maîtrisent une langue étrangère. L'étude démontre que les enseignants de ces jeunes ne sont pas assez formés puisque seulement 11% d'entre eux atteignent un niveau suffisant en anglais. Concernant l'éducation supérieure, les universités doivent garantir un nombre d'heures et une qualité de formation permettant aux étudiants de tous les cursus de comprendre et de produire des textes écrits complexes dans leur domaine et de s'exprimer à l'oral avec aisance dans une langue étrangère de leur choix. Ces conditions sont prises en compte dans l'évaluation institutionnelle.

La première étape du Programme national de bilinguisme en Colombie prévoit l'ouverture de nouveaux cursus de formation d'enseignants de langues étrangères afin de compter sur des professionnels compétents. Les futurs enseignants doivent maîtriser les langues

²¹ « Una segunda lengua amplía la cultura, el conocimiento de otros mercados, las posibilidades de educación. Todo se multiplica cuando uno tiene acceso a otra lengua : hay mayor capacidad de entender los fenómenos que están sucediendo en otras partes y se tiene la sensibilidad en materia cultural y literaria para entender distintas filosofías. La doble lengua multiplica las facilidades de conocimiento y el conocimiento, sin duda, es la mayor fortaleza que puede tener un país ». Nora Sanín, directrice de *Andiarios* (Association colombienne des éditeurs de journaux et des médias).

Colombia bilingüe, Al tablero N°37, octobre-décembre 2005, *¿Por qué es estratégico que los colombianos manejen una segunda lengua ?*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Page 15, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-32266.html> (Dernière consultation le 05/10/2013).

étrangères, les méthodologies d'enseignement, et s'approprier les nouvelles technologies facilitant leur enseignement.

La deuxième étape du programme consiste à débiter l'enseignement de l'anglais dès l'école maternelle (2-6 ans). Le programme de bilinguisme comprend aussi d'autres actions :

- Suivi d'expériences-pilotes menées par les enseignants d'anglais ayant obtenu les meilleurs résultats aux épreuves de compétences en anglais. Elles se déroulent dans des quartiers marginaux de *Bogotá*, ainsi que dans certains villages du pays, comme *Caquezá*.
- Le projet « *Carthagène bilingue* » cherche à renforcer le tourisme et la qualité de vie dans la ville la plus visitée du pays.
- Des accords de formation d'enseignants bilingues ont été signés avec le *Brésil* et la *Jamaïque*.
- Des programmes d'immersion dans l'île colombienne plurilingue ²² de *San Andrés*, pour des enseignants d'anglais venant de tout le pays.
- Des programmes d'éducation primaire, au sein des communautés indigènes colombiennes pour lesquelles l'espagnol est la première langue étrangère.
- Un financement pour les enseignants de langues inscrits en master.
- Le projet de la ville de *Medellín* « *la plus cultivée* » regroupe 600 citoyens apprenant l'anglais. Les groupes sont composés d'enseignants de toutes les matières, de jeunes leaders sociaux, de chauffeurs de taxi et d'entrepreneurs de différents secteurs.

f. Conclusion partielle

Le XXI^e siècle marque une nouvelle ère pour les politiques linguistiques colombiennes. Le défi lancé pour l'année 2019 consiste à diversifier le répertoire langagier des Colombiens. Ils communiqueront avec aisance en anglais afin de mieux participer aux dynamiques économiques du marché globalisé. Ce projet exige de former davantage des enseignants plus compétents dans les langues étrangères. En 2005, l'*Université d'Antioquia* ouvre le cursus en *Langues Etrangères* pour de futurs enseignants dans son Antenne rurale *Oriente*. Même si l'anglais est au centre des

²² espagnol, anglais et créole.

efforts du Ministère de l'Éducation Nationale, le cursus en question forme des enseignants d'anglais et de français.

En Colombie la langue française véhicule une image héritée par la production littéraire, politique et philosophique du siècle des Lumières, transmise par les exilés français, les élites locales se formant en Europe ou encore les élites locales éduquées par des religieux. Le XX^e siècle a été marqué par une succession de réformes linguistiques, modulées selon les rapports diplomatiques et économiques avec la France et avec les États-Unis.

Actuellement, la langue anglaise apparaît comme la protagoniste du Programme « *Colombia bilingüe 2004-2019* ». Cependant, la mise en valeur du bilinguisme est valable pour toutes les langues, voire l'espagnol, considérée comme une langue étrangère par certaines communautés indigènes, ou le portugais dans les villes frontalières avec le Brésil. En ce qui concerne la langue française, et en dehors de l'image dont elle jouit déjà, quelques programmes de l'Ambassade de France continuent de stimuler l'importance que lui confèrent ceux qui peuvent faire le choix de l'étudier.

Première partie

LE PROJET

Chapitre 1 : Présentation et chronique du projet

1.1 Présentation générale

Le projet de diffusion linguistique (français langue étrangère) et technique (fabrication fromagère et céramique artisanale) que nous présentons ici et que nous étudierons au fil de ces chapitres, a été réalisé de septembre 2007 à janvier 2010 dans la Région rurale colombienne de l'*Oriente* dans le Département d'*Antioquia*, précisément sur les communes de *Marinilla* et *El Carmen de Viboral*.

Trois groupes ont participé au projet :

Groupe	Notre nomenclature	Description	Rôle	Communes d'origine
Futurs enseignants de langues étrangères	GE	Ils suivent leur cursus universitaire au sein de l'Antenne rurale <i>Oriente</i> de l' <i>Université</i> publique d' <i>Antioquia</i>	Groupe enseignant et groupe porteur du projet	<i>Rionegro, La Ceja, Marinilla, El Carmen de Viboral, Guarne et Medellin</i>
Petits producteurs agricoles	GP	Ils sont organisés en tant qu'Association Paysanne de l' <i>Oriente Asocampo</i>	Groupe Apprenant	<i>Marinilla</i>
Artisans céramistes	GC	Ils habitent une commune de tradition céramiste et se réunissent sporadiquement autour des activités culturelles de la Maison de la Culture de la commune	Groupe Apprenant	<i>El Carmen de Viboral</i>

Tableau 5. Groupes locaux participant au projet de diffusion linguistique et technique

Pour les *futurs enseignants de langues étrangères* l'objectif est triple :

- améliorer leur niveau dans la langue étrangère,
- découvrir leur futur métier dans la pratique,
- promouvoir les langues étrangères auprès de la population de la Région *Oriente*.

En ce qui concerne les groupes *Apprenant*, le volet technique qu'offre le projet pèse lourd sur leur motivation, car ces groupes s'insèrent déjà dans des dynamiques d'actions stimulées par les administrations locales. Pour les *petits producteurs agricoles* il s'agit de faire marcher leur Association avec le soutien du Secrétariat de l'Agriculture, et pour les *artisans céramistes* le travail consiste à rendre l'activité artisanale attractive pour le tourisme.

Deux acteurs extérieurs à la Région ont également soutenu les activités menées par les acteurs ruraux :

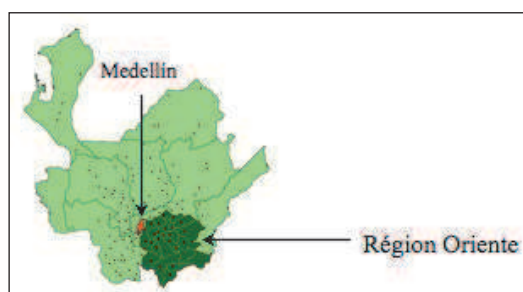
Acteur externe	Notre nomenclature	Description	Rôle	Commune d'origine
Formatrice universitaire en langue française (Rédactrice de la présente thèse)	FU	Formatrice de formateurs du cursus universitaire que suivent les membres du GE	Personne ressource et membre du groupe porteur	<i>Medellín</i> (Colombie)
Technicien fromager	TF	Technicien fromager et vétérinaire, membre de l'Association grenobloise <i>TransHumans</i>	Personne ressource	<i>Grenoble</i> (France)

Tableau 6. Acteurs extérieurs participant au projet de diffusion linguistique et technique

1.2 Description du contexte

1.2.1 Dimension spatiale

Le projet de diffusion linguistique et technique dont il est question ici s'est déroulé dans la Région *Oriente* du Département d'*Antioquia*. Cette Région occupe le 11% du territoire départemental, comprend 23 communes, s'étend sur 7 000 km² et compte près de 600 000 habitants. Elle possède des richesses hydriques, agricoles, agroindustrielles et commerciales, complétées par la proximité avec la ville de *Medellín*, la présence d'un aéroport international et l'autoroute *Medellín-Bogotá*.



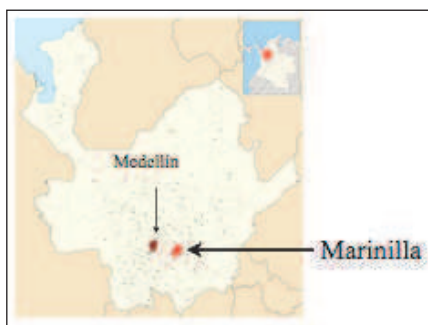
Carte 2. Région rurale *Oriente* dans le Département d'*Antioquia*, Colombie

1.2.2 Les communes concernées par le projet

1.2.2.1 Commune de *Marinilla*

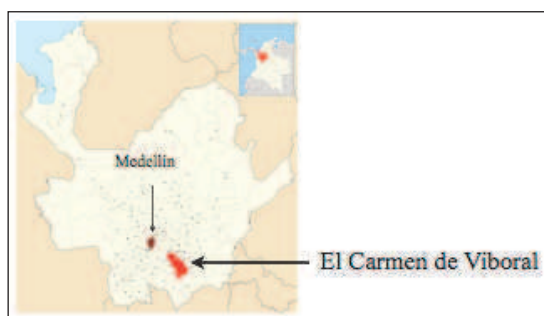
Marinilla s'étend sur 115 km² et accueille 45 658 habitants dont 72% résident dans le village et les 28% restant en zone rurale avec une forme d'habitat très dispersée. L'agriculture est l'une de ses principales activités. *Marinilla* a suivi les transformations socio-économiques qui ont marqué le développement récent de la Région *Oriente*, particulièrement dans les années 90, en rapport avec la croissance de l'urbanisation, le renforcement des noyaux industriels, la création d'enclaves de production et l'atténuation du conflit armé. Dans ce cadre, des organisations paysannes comme *Asocampo* se sont développées. Ces associations paysannes visent à améliorer la qualité de vie de leurs membres (du point de vue économique mais aussi culturel et éducatif),

à promouvoir des pratiques agroécologiques et à commercialiser leurs produits sur le marché local.



Carte 3. Commune de *Marinilla* dans le Département d'*Antioquia*, Colombie

1.2.2.2 Commune de *El Carmen de Viboral*



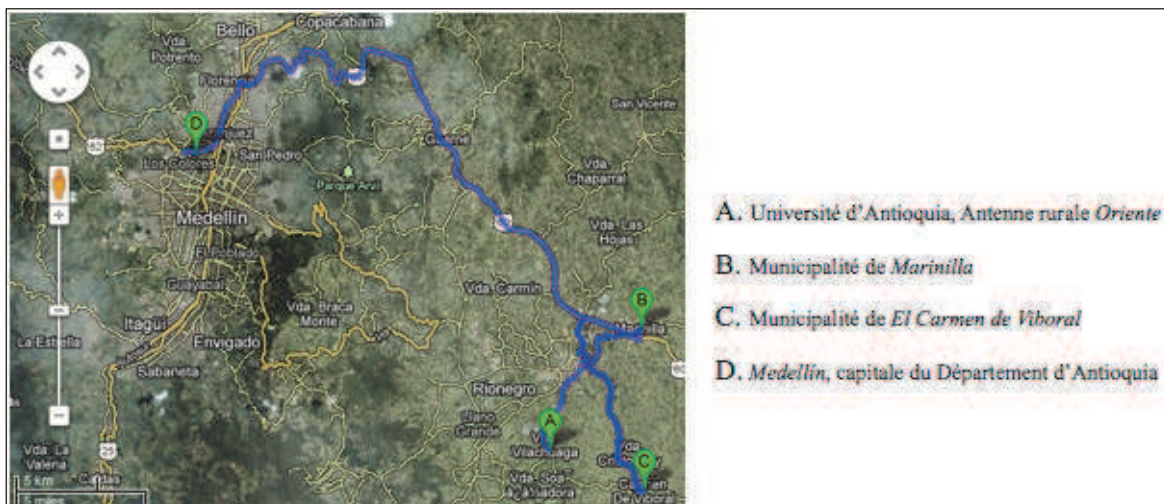
Carte 4. Commune de *El Carmen de Viboral* dans le Département d'*Antioquia*, Colombie

El Carmen de Viboral s'étend sur 448 km² et accueille 40 968 habitants dont 56% résident dans le village et 44% en zone rurale. Son économie est basée sur la production agricole (maïs, pomme de terre, haricots) et la production traditionnelle de céramique. Cette tradition s'explique par l'exploitation de certains minéraux comme le kaolin, l'argile et le feldspath, depuis la troisième décennie du XX^e siècle (Arcila, González et Villegas, 1993 : 31). Cependant, l'épuisement de ces ressources a provoqué une dépendance vis-à-vis du fournisseur national d'argile, la marque *Corona*, depuis les années 1970. La production céramique de *El Carmen de Viboral* s'affaiblit mais reste aujourd'hui présente dans les esprits de la population locale et en tant qu'activité productive reste d'actualité pour quelques artisans. Certains efforts de récupération de la culture artisanale sont en cours depuis le début du XXI^e siècle, à savoir : la création d'un boulevard piéton entièrement décoré par les artisans céramistes locaux, la

promotion des « *fêtes de la céramique* », la restauration du musée de la céramique, la production de guides touristiques indiquant la « *Route de la céramique* » dans la commune, la multiplication d'ateliers de céramique dans les écoles et à la Maison de la Culture, et l'ouverture d'un cursus technique en Artisanat au sein de l'Antenne *Oriente* de l'*Université d'Antioquia*.

1.2.3 Situation géographique locale

Les lieux où se déroulent les activités inhérentes au projet sont mis en relief sur la carte ¹ ci-dessous.



Carte 5. Région *Oriente* interconnectée

Les communes de *Marinilla* (B) et de *El Carmen de Viboral* (C) se trouvent respectivement à 14,7 km et à 8,7 km de l'Antenne universitaire *Oriente* (A). Enfin, une soixantaine de kilomètres séparent la ville de *Medellín* (D) de la Région rurale *Oriente*.

¹ Obtenue sur Google Maps (consulté le 11/03/2013)

1.3 Origines de la situation

Nos travaux de recherche de *Master*² portant sur l'acquisition parallèle de deux langues étrangères par les futurs enseignants en contexte rural, nous ont permis d'observer certains phénomènes verbaux produits par ces jeunes universitaires, futurs enseignants d'anglais et de français. Mais ces travaux ont notamment mis en évidence certaines carences du cursus en *Langues Etrangères*, ainsi qu'un besoin d'élargir le public se formant au plurilinguisme dans la Région. Dans ce qui suit, nous présentons les effets produits par le contexte rural sur les caractéristiques de la situation de communication et le rôle des futurs enseignants dans leur Région.

Effets du milieu rural sur la situation de communication :

- Utilisation et pratique scolaire des langues étrangères
- Partage du même contexte socioculturel (effet de microcosme)
- Rencontres en langues étrangères assez limitées
- Attribution des rôles interactionnels et des niveaux en langues étrangères prédéfinis
- Routines communicatives installées

Le rôle des futurs enseignants dans leur Région :

- Concrétiser l'interaction Université-Région
- Favoriser le développement de la population rurale déjà insérée dans les dynamiques de globalisation
- Articuler la recherche scientifique, l'innovation et le développement régional
- Agir sur la réalité éducative et sociale

² Villa, B., 2006, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte. Étude de cas Université d'Antioquia, Antenne Oriente, Colombie*. Mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier. Dirigé par Marinette Matthey. Université Stendhal Grenoble 3, France.

Suite aux échanges avec les futurs enseignants lors des entretiens de recherche et afin de multiplier les contextes de mobilisation de leur répertoire langagier plurilingue, nous leur avons proposé d'élargir leur mission didactique au-delà des apprenants fréquentant l'université. Convaincus de l'importance d'aller à la rencontre de leurs potentiels futurs clients dans la Région rurale, ils se sont chargés de concevoir, préparer, mettre en oeuvre et évaluer un projet de diffusion linguistique et technique.

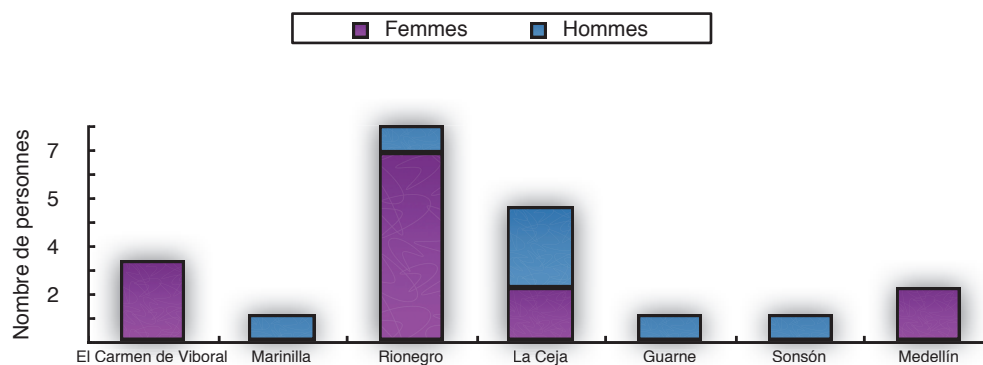
1.4 Présentation du groupe porteur du projet

1.4.1 Les futurs enseignants de langues étrangères

Désigné comme le groupe *Enseignant* (GE), il est formé de jeunes âgés de 20 à 25 ans qui se réunissent de façon hebdomadaire dans les locaux de l'Antenne *Oriente* de l'*Université d'Antioquia* dans le but de planifier, mettre en oeuvre et évaluer un dispositif pédagogique innovant consistant à enseigner une langue étrangère (le français) à des publics qui ne fréquentent pas l'université et qui constituent un public potentiel pour le français langue étrangère (FLE) dans la Région rurale.

Au moment où le projet est en préparation (septembre-décembre 2007), l'Antenne universitaire *Oriente* accueille plus d'une centaine de futurs enseignants de langues étrangères. Ils viennent de différentes communes et hameaux de la Région *Oriente*.

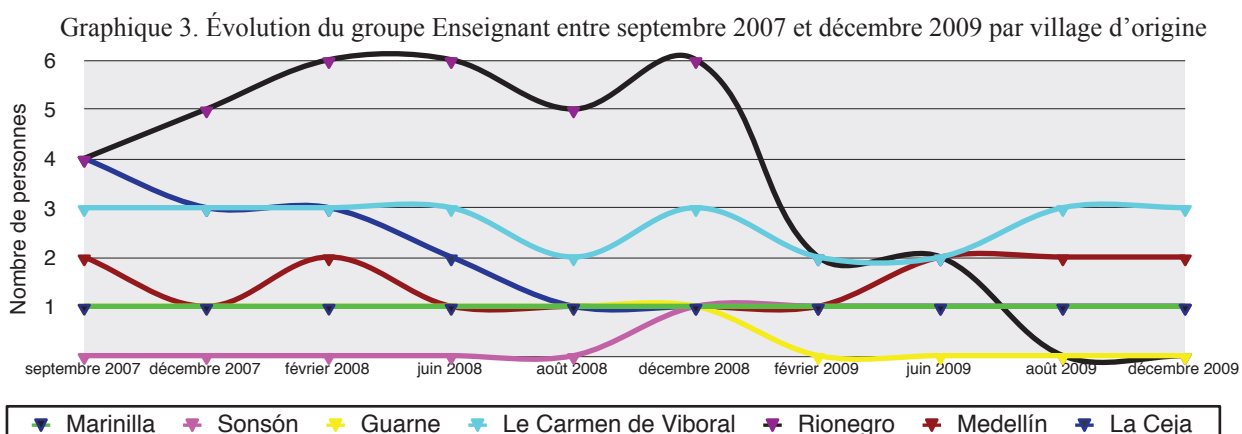
Voici l'architecture du groupe selon le sexe et la commune d'origine, pour la période allant du début du projet (septembre 2007) jusqu'à sa clôture (décembre 2009).



Graphique 2. Groupe *Enseignant* (GE) par sexe et par commune d'origine

Parmi les 21 membres du groupe *Enseignant*, les femmes sont majoritaires (quatorze). Seulement cinq membres du groupe sont originaires des communes concernées par le projet (*El Carmen de Viboral* et *Marinilla*). La plupart des membres du groupe viennent de *Rionegro*, capitale de la Région *Oriente*. Ce fait met en évidence la corrélation entre le nombre d'habitants (100 000) de *Rionegro* et le taux d'admissibilité aux études supérieures. Cette remarque reste valable si l'on tient compte de la situation des communes à vocation agricole comme *Marinilla* ou *Sonsón*, qui comptent moins d'habitants et donc moins d'accès à la formation universitaire.

Cependant, si le nombre de futurs professionnels est visiblement plus restreint pour les communes les plus agricoles, le graphique ci-dessous montre que l'engagement de leurs représentants dans le projet se révèle plus durable. Voici l'évolution chronologique du groupe *Enseignant* entre septembre 2007 et décembre 2009 selon le critère d'appartenance géographique.



Le trait vert montre la stabilité du futur enseignant issu de la commune de *Marinilla*. La tendance ressemble à celle du futur enseignant originaire de la commune de *Sonsón* (en rose), qui malgré son arrivée tardive dans le groupe, poursuit les activités jusqu'à la fin du projet. Nous remarquerons également que les participants issus de la commune de *El Carmen de Viboral* se sont maintenus jusqu'à la fin malgré quelques absences ponctuelles plus ou moins longues (en bleu clair). Deux traits restent significatifs cette fois pour traduire la démission de nombreux participants environ six mois avant la fin du projet. C'est en effet le cas des futurs enseignants venant de *Rionegro* (en noir) et *Guarne* (en jaune). Nous analyserons ce phénomène au chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* ».

1.5 Définition du projet

Les différents membres du groupe *Enseignant* ont mené des enquêtes dans leurs réseaux de connaissances et dans leurs communes ³, afin de repérer les habitants de la Région intéressés par l'apprentissage d'une nouvelle langue. Une fois les réactions recueillies et discutées, les deux groupes *Apprenant* ont été choisis : les *petits producteurs agricoles* (GP) de la commune de *Marinilla* et les *artisans céramistes* (GC) de *El Carmen de Viboral*. Voici quelques extraits des messages électroniques échangés pendant cette phase de préparation du projet :

Ils [GC] sont très intéressés, mais ils disent qu'à condition que leurs enfants ou leurs familles puissent apprendre le français aussi, étant donné que l'âge pourrait poser de grandes difficultés dans leur processus d'apprentissage.
(Notre traduction)

Mail d'un membre du GE, envoyé le 04/12/2006 ⁴

Les *artisans céramistes* veulent apprendre la langue française mais leur engagement tient à condition que leurs enfants ou leurs proches puissent également profiter de cet apprentissage. C'est au nom de l'idée consistant à dire que « plus l'apprenant est âgé, plus il rencontre des difficultés pour apprendre » que quelques *artisans céramistes* justifient leur souhait. Le célèbre dicton populaire "*loro viejo no aprende a hablar*" (le vieux perroquet n'apprend pas à parler) est en effet cité par un des *artisans céramistes* ⁵. Le groupe *Enseignant* (GE) décide alors de proposer un cours de français ouvert aux *artisans céramistes* ainsi qu'à leurs proches âgés de plus de 13 ans, afin de rester dans le cadre d'un atelier adressé à des adultes et jeunes adultes.

Les *petits producteurs agricoles* manifestent aussi un grand intérêt vis-à-vis de l'apprentissage du français. De leur côté, un besoin de focaliser les cours de langue sur le lait de chèvre est explicitement exprimé.

³ *El carmen de Viboral, Marinilla, La Ceja, Rionegro, Guarne et Medellín. Sonsón* ne figure pas sur la liste étant donné que le participant issu de cette commune n'a rejoint le groupe qu'un an après le démarrage du projet.

⁴ [...] ellos [GC] están muy interesados [par l'apprentissage d'une nouvelle langue], pero dicen que si sus hijos o sus familias podrían aprender francés también, ya que la edad podría ser una gran dificultad en su proceso de aprendizaje, Mails "*Définition du projet*", Annexe 4.

⁵ Atelier de français du 02/05/2008, Maison de la Culture, Comune de *El Carmen de Viboral*.

Asocampo est très intéressé pour participer au projet ; nous sommes actuellement 33 associés avec lesquels vous pourriez commencer le travail. Concernant la thématique que nous pourrions traiter, je t'envoie une petite présentation de qui nous sommes et de ce que nous faisons. Dans la mesure du possible nous aimerions continuer sur cette même ligne et nous pourrions identifier ensemble quelques sujets spécifiques qui nous aideraient à renforcer davantage ce domaine de travail.

(Notre traduction)

Mail d'un membre du GP, envoyé le 20/12/2006 ⁶

si l'on peut se tourner vers le lait de chèvre ce serait mieux, étant donné le projet que nous allons présenter au Fonds pour l'Action Environnementale, sur la production, la transformation et la commercialisation du lait de chèvre.

(Notre traduction)

Mail d'un membre du GP, envoyé le 22/12/2006 ⁷

L'objectif technique leur permet de relier les apprentissages aux processus pratiques de promotion du lait de chèvre, qu'ils concrétisent via leur participation à un appel à projet du *Fonds pour l'Action Environnementale* ⁸.

Lors de la première rencontre entre les *petits producteurs agricoles* (GP) et le groupe *Enseignant*, un membre de l'Association paysanne *Asocampo* souligne l'importance de donner au cours de langue un volet pratique par le biais du choix thématique spécifique du lait de chèvre, qui fonctionnerait comme « *el anzuelo* » ⁹ (l'hameçon) pour assurer la motivation des *petits producteurs agricoles*. D'autres demandes ont été soulevées lors de cette première

⁶ [...] Asocampo [les membres de leur association] sí está muy interesado en participar del proyecto; somos en la actualidad 33 asociados con los que podrían iniciar el trabajo. Para la temática que podríamos tratar te envié una pequeña presentación de quiénes somos y qué es lo que hacemos. En la medida de lo posible nos gustaría continuar con la misma línea y podríamos identificar juntos algunos temas específicos que nos ayuden a fortalecer más en este campo de trabajo.

Mails " *Définition du projet* ", Annexe 4.

⁷ [...] si lo podemos inclinar hacia la leche de cabra puede ser mejor, dado el caso de un proyecto que vamos a presentar al Fondo para la Acción Ambiental de producción, transformación y comercialización de la leche de cabra. Mails " *Définition du projet* ", Annexe 4.

⁸ Créés en 2000, par un accord bilatéral entre les gouvernements colombien et états-unien, ces fonds promeuvent la réduction de la dette en échange de produits issus de la "nature". Ces fonds peuvent gérer des ressources provenant de tierces parties. http://www.fondoaccion.org/scs/interna_1.php?id_subcategoria=1&id_categoria=1 (Dernière consultation le 05/10/2013)

⁹ Terme utilisé par un membre de l'Association paysanne *Asocampo*. Journal de bord, Réunion avec *Asocampo*, salle *El Chagualo*, Municipalité de *Marinilla*, 20/02/2007.

rencontre, à savoir, *le rattachement du groupe familial*¹⁰ aux ateliers de français et la prévision d'une phase pilote de six mois afin de pouvoir tester l'expérience et reconsidérer sa poursuite.

Une fois que les groupes et les objectifs de départ sont définis, la *formatrice universitaire* (FU) en fait part au *technicien fromager français* (TF). Celui-ci se rend sur le terrain et trace ces lignes de travail¹¹ :

Axes de travail du Technicien Fromager	Avec le GP	Avec le GE
Connaissance mutuelle et connaissance du terrain	x	x
Apport de données techniques sur l'élevage caprin et la transformation fromagère pratiquée en France	x	
Apprentissage du vocabulaire agricole en français	x	x
Familiarisation avec les outils informatiques pour pouvoir accéder de manière autonome aux sources de documentation technique	x	x
Étude de la forme la plus adaptée pour l'élevage et la production de fromage de chèvre	x	

Tableau 7. Axes de travail du technicien fromager

Pendant son séjour de sept mois dans la Région *Oriente*, le *technicien fromager et vétérinaire* (TF) venu de France fait découvrir différents modes de fabrication de fromages français et participe avec les *petits producteurs agricoles* à la réflexion sur leur développement technique, économique et associatif, dans un cadre d'agriculture écologique.

Le *technicien fromager* s'adapte aux besoins de l'Association paysanne et réoriente les efforts sur l'amélioration de l'existant plutôt que vers la mise en route d'une nouvelle production. Il crée des outils permettant de favoriser la commercialisation des produits, la gestion de l'Association et la promotion de l'agriculture biologique dans la commune de *Marinilla*. Il tisse également des liens avec des institutions locales de développement rural permettant à *Asocampo* d'élargir les échanges avec d'autres regroupements de la Région. Enfin, sa contribution au projet

¹⁰ “*Vinculación del grupo familiar*”. Expression utilisée par un membre de l'Association paysanne *Asocampo*.

¹¹ Rapport de fin de projet: “*Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre, biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Oriente d'Antioquia en Colombie*”. association *TransHumans*, Grenoble-France. Aout 2008. Rédigé par le technicien fromager. Page 9/29. Annexe 1.

permet aux *petits producteurs agricoles* de *Marinilla* d'initier des échanges culturels et techniques avec des paysans français, via internet.

Dès le retour en France de TF, l'Association *TransHumans* de *Grenoble* met en place des expositions de photos présentant les interventions sur la commune de *Marinilla* (ses habitants et l'agriculture écologique), à l'intention de différents publics (clients d'une librairie, agriculteurs, jardins collectifs, collèges et lycées). La plus récente présentation des photos de cette expérience a eu lieu en avril 2013 dans la ville de *Saint Marcellin* en *Isère*.

1.5.1 Disposition organisationnelle

Le groupe *Enseignant* s'occupe de la préparation et de la mise en place d'un dispositif pédagogique et culturel, ouvrant le champ à des savoirs linguistiques et techniques adaptés à chaque groupe *Apprenant*. Dans leurs réunions hebdomadaires, les *futurs enseignants* commentent les ateliers de français passés et à venir. Un *cahier navette* circule parmi les membres du groupe afin de pouvoir décrire et commenter, par écrit, les activités didactiques réalisées chaque semaine auprès des groupes (GP et GC). Même si le projet reste détaché des instances administratives et pédagogiques du cursus en *Langues Etrangères*, l'université leur alloue une salle pour les réunions.

Mais afin d'engager davantage les instances universitaires dans le projet et de dépasser l'aspect purement didactique des ateliers de français, le groupe *Enseignant* répond à deux appels d'offre, lancés par la *Direction de Régionalisation* de l'*Université d'Antioquia* (*Medellín*). Le groupe soumet le projet deux années de suite, sous deux intitulés différents :

- En mai 2007 : « *Processus formatifs de soutien aux initiatives sociales productives de la Région Oriente* ».
- En mai 2008 : « *Diversification du répertoire langagier des céramistes émergents de El Carmen de Viboral : vers le développement touristique, économique et culturel de la Région Oriente* ».

Les deux tentatives se sont soldées par un refus. La première proposition a été classée hors chronogramme à cause d'un retard dans la remise d'un rapport d'évaluation ¹². La deuxième proposition n'a pas obtenu les points requis : 60/100 et 47/100 ¹³, étant donné que l'un des évaluateurs a jugé le nombre d'heures d'enseignement insuffisant, et l'autre a suggéré de revoir la rotation hebdomadaire des enseignants : « [...] *le changement permanent d'enseignant risque d'affecter le rythme d'apprentissage [...] il n'est pas convenable de soumettre les artisans céramistes à une stratégie à tel point diversifiée* » (Notre traduction) ¹⁴.

Suite à ces refus, le groupe *Enseignant* réalise le projet avec des ressources apportées par ses membres et par celles des groupes *Apprenant* (GP et GC). La circulation des ressources, les liens de réciprocité et les interdépendances seront analysés dans le chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* ».

1.5.2 Positionnement symbolique

Une logique de recherche se met en place. Au fur et à mesure que le projet avance, la nécessité d'analyser le terrain et les groupes *Apprenant* se fait sentir. À plusieurs reprises les membres du groupe *Enseignant* confirment le souhait d'agir en tant que chercheurs. Les extraits ci-dessous sont tirés des comptes rendus en français de leurs réunions. Ils sont repris sans correction de notre part.

¹² Lettre de la Direction de la Régionalisation aux étudiants représentants du Groupe Enseignant, le 14 novembre 2007, Annexe 5.

¹³ Lettre de la Direction de la Régionalisation aux étudiants représentants du Groupe Enseignant, le 2 décembre 2008, Annexe 6.

¹⁴ « [...] *el cambio constante de docente puede afectar el ritmo de aprendizaje [...] no creo conveniente introducirlos en una estrategia de tal grado de diversidad en las estrategias pedagógicas* ». Rapport d'évaluation du projet "Diversification du répertoire langagier des céramistes émergents de El Carmen de Viboral: vers le développement touristique, économique et culturel de la Région Oriente", Université d'Antioquia, Medellín, Direction de Régionalisation, le 2 décembre 2008.

La réunion a commencé à 4 heures avec une question de FU « croyez-vous que ce travail doit continuer ? » An ___ a répondu que c'est nécessaire de changer et faire de la recherche, idée appuyée par FU qui a dit qu'il faut continuer avec de l'analyse et de faire quelques entretiens avec les étudiants des ateliers.

Après on a parlé sur ce que le groupe fera si on ne passe pas l'appel d'offre, Ad ___ a mentionné la possibilité de continuer à écrire des articles pour des revues spécialisées. On a aussi parlé de la possibilité d'avoir une journée académique où on puisse échanger des informations sur la recherche action pour pouvoir faire un travail plus intensive au niveau 'académique.

Image 1. Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 5/12/2008 ¹⁵

Nous tous étions d'accord qu'il fallait mieux observer, mieux questionner, mieux rechercher à fin de trouver les possibles solutions aux problèmes auxquels nous devons faire face. Une question difficile à répondre est apparue: comment peut-on améliorer le travail fait à El Carmen ? Du _____ a proposé aussi de nous approcher un peu plus aux étudiants, de connaître leurs problématiques, leur manière de penser, de se comporter, voire de vivre. De cette façon, il sera plus facile de trouver leurs nécessités et de les résoudre de la manière la plus appropriée.

Image 2. Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 13/02/2009 ¹⁶

Le besoin de faire de la recherche et la nécessité (administrative et pratique) d'impliquer davantage l'institution universitaire dans le projet, entraîne un changement de statut pour le groupe *Enseignant*, qui dès lors s'autodésigne « *Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente* » (GELVO).

Dans le système de l'université publique, un *groupe d'étude* peut se rattacher à un *groupe de recherche* ¹⁷ consolidé et reconnu. En effet, ce lien statutaire facilite la gestion des ressources financières allouées au projet et assure la coopération entre les équipes, ainsi qu'une plus large diffusion des produits de la recherche.

¹⁵ Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant* le 5 décembre 2008 à Université d'Antioquia, Antenne rurale Oriente. (Les documents produits lors du projet ne sont pas corrigés par nous), Annexe 7d.

¹⁶ Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant* le 13 février 2009 à Université d'Antioquia, Antenne rurale Oriente, Annexe 7f.

¹⁷ Celui-ci est en général reconnu par Colciencias (Département Administratif de Science, Technologie et Innovation de Colombie) et classé au niveau national ou international en fonction de ses publications.

Suivant cette logique, le groupe *Enseignant* tisse des liens avec le *Groupe de Recherche Action et Évaluation en Langues Étrangères* (GIAE)¹⁸, issu du même cursus, mais rattaché au siège principal de l'*Université d'Antioquia* à *Medellín*. Quelques membres du GIAE leur donnent des conseils concernant l'exercice de la *recherche-action* et leur fournissent des informations sur la présentation des projets à la *Direction de Régionalisation* de l'Université.

Les *futurs enseignants de langues étrangères*, se formant en contexte rural et participant au projet de diffusion linguistique et technique, créent ainsi des liens académiques avec leurs homologues et revendiquent leur statut de futurs enseignants et chercheurs vis-à-vis du collège scientifique, déjà existant dans la ville de *Medellín*.

1.5.3 Le dispositif pédagogique

Il s'agit d'une démarche *recherche-action* (conception des ateliers, déroulement des cours, réflexions systématiques et nouvelles propositions), de type qualitatif (description et réaction face aux événements de chaque groupe et atelier). La *recherche-action* fournit 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).

Les *futurs enseignants* découvrent les deux groupes (GP et GC) de leur Région, auxquels ils se préparent à enseigner le français à partir de leur spécialité :

- ***Petits producteurs agricoles* (GP)** : l'agriculture, les produits agricoles, la commercialisation, la tranformation fromagère.
- ***Artisans céramistes* (GC)** : la poterie, les objets en céramique, les techniques, les matériaux, la vente, le tourisme.

Les membres du groupe *Enseignant* doivent explorer ces nouveaux domaines. Ainsi, la classe de langue devient un lieu d'échange des *savoirs* et des *savoir-faire* (linguistique, agronomique,

¹⁸ Groupe de Recherche Action et Evaluation en Langues Etrangères GIAE, Escuela de Idiomas, Université d'Antioquia, Medellín. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/Programas/GruposInvestiGpcion/Grupos/EscuelaIdiomas/GIAE> (Dernière consultation le 05/10/2013)

artisanal). De par cette spécificité thématique, les rôles *expert/néophyte* sont fréquemment intervertis suscitant des contacts particuliers entre les langues en usage (espagnol et français) ainsi qu'une sorte de polyphonie d'énoncés experts.

Le groupe *Enseignant* propose aux groupes *Apprenant* des activités pédagogiques et des séquences didactiques qu'il commente ensuite lors de ses réunions hebdomadaires. Le groupe *Enseignant* crée un blog pour centraliser les informations et communique souvent par messages électroniques. Un système de rotation en binômes est mis en place afin que tous les *futurs enseignants* aient l'occasion d'observer et d'animer les ateliers de langue française, au moins une fois, dans un des deux groupes *Apprenant*. Le *cahier navette* avec le bilan du déroulement de l'atelier fait le lien d'un atelier à l'autre, notamment lorsque les réunions hebdomadaires deviennent moins régulières, à cause d'une crise que traverse le groupe et qui sera analysée dans le chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* ».

Une fois constitué en tant que *groupe d'étude*, le groupe *Enseignant* réussit à formaliser et à présenter le projet dans des rencontres académiques locales¹⁹, régionales²⁰ et nationales²¹, ainsi qu'à la radio universitaire locale²². Ces échanges scientifiques extérieurs leur apportent, d'une part, de nouveaux regards et questionnements et d'autre part, la satisfaction de présenter leur Région rurale et de la mettre en valeur.

¹⁹ Red Colombiana de Semilleros de Investigación RedCOLSI, Nodo Antioquia, Universidad Católica de Oriente. 10 avril 2008.

²⁰ XI Encuentro Nacional y V Internacional de Semilleros de Investigación "Ciencia joven sin fronteras", Red COLSI, Nodo Antioquia, Universidad EAFIT, Medellín, 9-12 octobre 2008.

²¹ XII Encuentro Nacional y VI Internacional de Semilleros de Investigación de RedCOLSI, "un espacio para tejer red, construir conocimiento y edificar sociedad", Fundación Universitaria Agustiniiana, Bogotá, 8-11 octobre 2009.

²² Station radio Universidad de Antioquia, Oriente antioqueño, Émission « Pasaporte Antioquia » : Trabajo de investigación de GELVO y GRESBO, 16 octobre 2009.

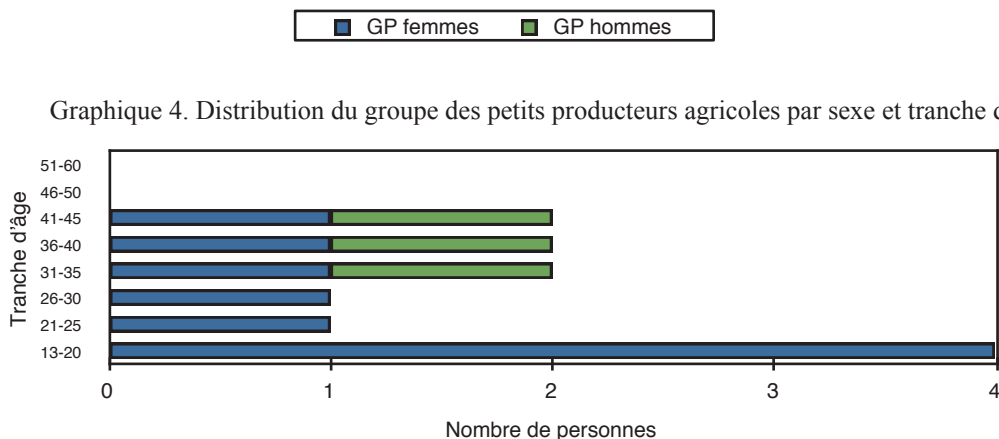
1.6 Les groupes *Apprenant* : Petits producteurs agricoles et Artisans céramistes

Groupe Apprenant	Distribution par sexe		Distribution par lieu d'habitation	
	Femmes	Hommes	Le village	Zone rurale
Petits producteurs agricoles (GP), Commune de <i>Marinilla</i>	9	3	2	10
Artisans céramistes (GC), Commune de <i>El Carmen de Viboral</i>	8	6	9	5
Total	17	9	11	15

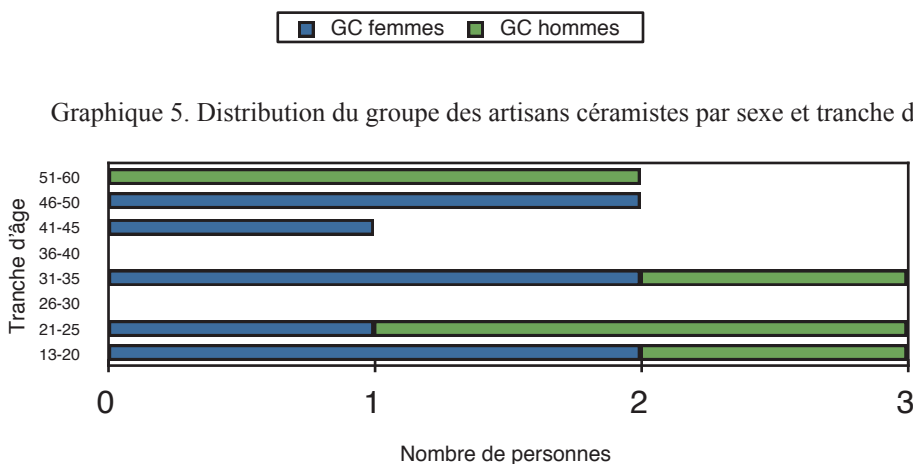
Tableau 8. Distribution des groupes *Apprenant* par sexe et lieu d'habitation.

L'ensemble des deux groupes *Apprenant* compose un public majoritairement féminin (17 personnes) et rural (15 personnes). En revanche, le lieu d'habitation marque une différence significative entre les groupes. En effet, la plupart de *petits producteurs agricoles* habitent en milieu rural, c'est-à-dire dans des hameaux plus ou moins éloignés rattachés à la commune. Deux personnes du groupe des *petits producteurs agricoles* habitent le village. Ce public évoluerait ainsi dans un milieu *doublement rural* étant donné d'une part, la distance qui sépare le village de *Marinilla* de la ville capitale de *Medellín*, ajoutée à la distance des hameaux par rapport au village. Par contraste, le groupe des *artisans céramistes* révèle un profil plus urbain vu le nombre élevé de personnes qui habitent le village même.

Les histogrammes (Graphiques 4 et 5) ci-dessous permettent de mettre en évidence la distribution des groupes par sexe et par tranche d'âge : effet d'homogénéité pour le groupe des *petits producteurs agricoles* et effet d'intermittence pour les *artisans céramistes*.



Le croisement des variables *âge* et *sexe* met en exergue dans les deux groupes, la tranche d'âge 13-20, dont la majorité sont des femmes. Celles-ci sont représentées dans toutes les tranches d'âges allant jusqu'à 45 ans pour le groupe des *petits producteurs agricoles*. Cependant, les hommes du même groupe sont présents uniquement pour les tranches d'âge allant de 31 à 45 ans. Cette configuration montre que les *petits producteurs agricoles* hommes, âgés de 13 à 30 ans, ne peuvent s'engager dans des activités extra-ordinaires²³, puisqu'ils doivent assurer le travail agricole. Les tranches d'âge, 46-50 et 51-60, ne sont pas du tout représentées dans le groupe des *petits producteurs agricoles*. Ce fait traduit, soit une fin de la vie active plus précoce, soit une vie active uniquement professionnelle, soit une conception de l'apprentissage réservé aux plus jeunes. Nous y reviendrons au chapitre 6 « *Circulation des savoirs* ».



²³ Dans le sens d'une activité alternative encadrée parallèlement au temps de travail (lundi-samedi).

Dans le groupe des *artisans céramistes*, femmes et hommes représentent les âges 13-20, 21-25 et 31-35. Les deux dernières tranches d'âges (46-50 et 51-60) sont également présentes dans ce groupe. Ceci nous amène à interroger la différence entre les groupes par rapport à la vie active et les représentations sur l'apprentissage. Toutefois, deux tranches d'âge ne sont pas du tout représentées (26-30, 36-40). Nous y reviendrons un peu plus loin.

1.6.1 Expérience scolaire des groupes *Apprenant*

Même si les deux groupes partagent la même langue et appartenance régionale, les comportements au sein des ateliers de français ne sont pas les mêmes. La reconnaissance de la classe de langue en tant que génératrice « *des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent* » (Chiss & Cicurel, 2005) nous porte à chercher des différences culturelles entre les groupes. Nous avons déjà soulevé le fait que le groupe des *petits producteurs agricoles* semble plus *féminin* et *rural* face au groupe des *artisans céramistes* qui présente un profil plus *mixte* et *urbain*. Ces configurations culturelles pourraient expliquer le schéma scolaire traditionnel qui encadre les activités d'apprentissage chez le groupe des *petits producteurs agricoles*, opposé à la flexibilité à laquelle se prête le groupe des *artisans céramistes*.

Mais une vision aussi binaire nous empêcherait de prendre en compte d'autres facteurs influant sur les comportements scolaires des groupes. La psychologie interculturelle « *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, citant Brill). La complexité des schémas d'apprentissage alimente les problématiques que nous aborderons au fil de cette étude, à savoir les interactions entre les groupes (*Cf.* Chapitre 5) et la transmission des savoirs (*Cf.* Chapitre 6).

Pour l'instant, nous nous limiterons à tracer les parcours scolaires des membres de chaque groupe. Tous les participants ont déjà suivi des études et ont achevé le cycle primaire. En ce qui concerne l'éducation secondaire, le vécu scolaire reste assez variable, mais ils y ont tous eu

accès. Le nombre de personnes avec des parcours incomplets est égal dans les deux groupes. Le nombre le plus élevé de personnes en cours d'études dans le secondaire se situe dans le groupe des *petits producteurs agricoles*. Ceci s'explique par le nombre supérieur de jeunes (13-20 ans) de ce groupe.

Niveau d'études		Petits producteurs agricoles (GP) (12 personnes)	Artisans céramistes (GC) (14 personnes)
En école secondaire	ont obtenu leur bac	6	9
	en cours d'études secondaires	3	2
	études secondaires interrompues	3	3
Formation supérieure	diplôme technique	1	1
	diplôme universitaire	0	1
	n'a pas répondu à la question	1	0
Formations annexes	ont suivi des formations en dehors de l'éducation nationale	9	12
	n'ont jamais suivi d'autres formations	3	2

Tableau 9. Expérience scolaire des groupes *Apprenant*

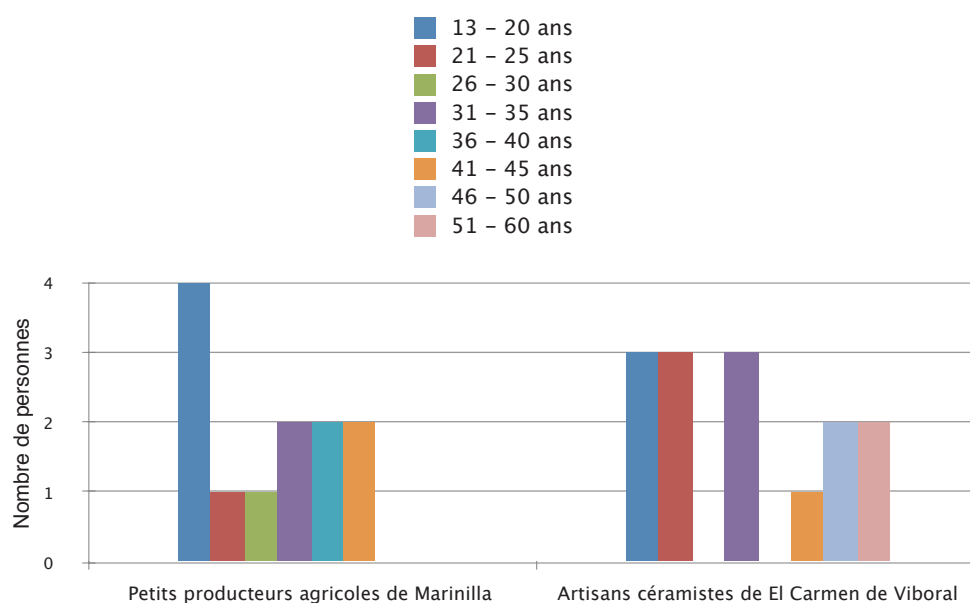
Les expériences universitaires se limitent à une personne pour le groupe des *petits producteurs agricoles* (diplôme technique en agriculture et environnement) et à deux personnes pour le groupe des *artisans céramistes* (diplôme en technologie des aliments et diplôme en sciences sociales). Enfin, les formations suivies par les membres des deux groupes en dehors du système national d'éducation formelle sont nombreuses ; 9 personnes dans les GP et 12 personnes dans le GC. Voici l'inventaire des formations suivies :

- ***Petits producteurs agricoles (GP)*** : école paysanne, fabrication de pulpes de fruits, de sirops, traitement artisanal du bambou, mise en place de pépinières forestières, premiers secours vétérinaires, production agricole biologique avec une approche de l'entreprise, promotion agroécologique, création d'entreprise sociale, journalisme et communication en sciences et technologie, alphabétisation des adultes, muséologie, assistant de cuisine, coiffure, couture, travaux manuels, peinture.
- ***Artisans céramistes (GC)*** : musique, peinture, tissage artisanal, céramique, dessin, cinéma et théâtre, peinture sur tissu et verre, gestion des entreprises, sténographie, alimentation

végétarienne, décors et finitions céramiques, merchandising, informatique, secrétariat, coiffure, décoration de fêtes, comptabilité.

1.6.2 Mixité intergénérationnelle

Le graphique 6 montre un éventail des âges allant de 13 à 60 ans. Cette amplitude met en exergue l'ouverture intergénérationnelle de la transmission et de la construction des savoirs dans les deux groupes. Comme nous l'avons vu précédemment, l'adulte s'engage lui-même dans l'activité d'apprentissage 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.



Graphique 6. Répartition des participants par âge et par commune

Dans le groupe des *artisans céramistes*, les valeurs extrêmes d'âge (13-20 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 l'atelier de français. Dans le groupe des *petits producteurs agricoles*, nous avons signalé que la majorité des apprenants ont entre 13 et 20 ans. Certains paysans devant assurer le travail dans leur ferme envoient 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* est distribué, voire optimisé.

1.6.3 Dynamiques locales des groupes

1.6.3.1 Les petits producteurs agricoles

Ils font partie d'une Association paysanne (*Asocampo*) existant depuis l'année 2000. Ils pratiquent l'agroécologie. En tant qu'Association ils poursuivent les objectifs suivants :

- Assurer la production de nourriture nécessaire pour la famille et les voisins
- Stimuler la consommation de proximité
- Vendre le reste de la production pour percevoir des revenus leur permettant d'améliorer leur qualité de vie
- Éviter l'exode rural
- Pratiquer des systèmes productifs qui protègent le sol
- Réduire les coûts de production en éliminant des engrais, semences modifiées et pesticides
- Diversifier la gamme des produits à partir de nouveaux *savoir-faire* de transformation (fabrication artisanale de fromage de chèvre)

En tant qu'Association paysanne, ils sont habitués à participer à des projets divers, parfois formulés par eux-mêmes, parfois proposés par des instances administratives locales telles que le Secrétariat de l'Agriculture de la commune. Lors de la première réunion de préparation du projet linguistique et technique un membre du groupe des *petits producteurs agricoles* prononce cette maxime :

“*Mieux vaut viser le soleil et atteindre la lune, que viser la lune et ne rien attraper*”. (Notre traduction)

Paroles de I, membre du GP, 20/02/2007 ²⁴

²⁴ « *Es mejor apuntar al sol y pegarle a la luna, que apuntarle a la luna y no pegarle a nada* », Paroles prononcées par I, membre du GP, le 20 février 2007, dans la Commune de *Marinilla*, lors d'une rencontre avec le groupe *Enseignant*. Tiré du journal de bord du chercheur.

La métaphore évoquée par ce membre du GP suggère que l'apprentissage de la langue étrangère peut représenter un défi (atteindre le soleil) pour les *petits producteurs agricoles*. Cependant, le fait de commencer à l'étudier est évalué comme une prise de risque appréciable et nécessaire (atteindre la lune). La phrase populaire citée par *I* vise à inciter les membres de l'Association paysanne à participer au projet linguistique et technique.

1.6.3.1.1 Association de paysans producteurs de l'Oriente (Asocampo)

Il s'agit d'une Association paysanne créée en 2000 par de *petits producteurs* essentiellement maraichers. Fin 2008, elle rassemblait 23 familles paysannes de la commune de *Marinilla*, soit 82 personnes. Parmi les membres d'*Asocampo*, on comptait 18 paysans et 7 adhérents non producteurs, 10 femmes et 15 hommes. En 2011, l'Association est composée de 13 familles, avec une moyenne de main d'œuvre masculine par ferme de 1,8 contre un 1,4 personnel féminin. Une seule famille offre un emploi en période de cueillette. Une autre établit un engagement contractuel verbal avec un travailleur extérieur tout au long de l'année. Les 11 autres familles n'établissent pas de contrat, étant donné que ce sont les membres de la famille eux-mêmes qui travaillent. Le montant d'un salaire journalier est en moyenne de 23,333 pesos colombiens soit 10,6 euros ²⁵. Ce salaire concerne les travailleurs extérieurs à la famille.

Asocampo cherche à favoriser « le développement économique et social de ses membres ainsi que de l'ensemble de la communauté rurale, et à améliorer l'accès à l'alimentation de la société en général » ²⁶. Cela passe par la mise en place de pratiques agricoles écologiques et l'organisation de la transformation et de la commercialisation solidaires de produits agricoles.

²⁵ Taux de change au mois d'aout 2012.

²⁶ Présentation de l'Association de Producteurs Paysans de l'Oriente d'Antioquia (ASOCAMPO), Annexe 8.



Image 3. Panneau publicitaire sur la route qui mène au village de *Marinilla* ²⁷

L'Association est en relation avec divers organismes locaux et régionaux, entre autres :

- des associations paysannes locales (ASUORA ²⁸, ASPORIENTE ²⁹)
- des institutions agricoles gouvernementales (Secrétariat de l'Agriculture et du Développement Rural d'Antioquia, Ministère de l'Industrie et du Tourisme, Union européenne, PRODEPAZ ³⁰)
- des organismes régionaux de développement rural (DAR ³¹, CEAM ³², Cornare ³³)
- un groupe associatif d'agronomes œuvrant pour le développement rural

²⁷ « À Marinilla, nous produisons des aliments sains », « Notre agriculture cultive de la santé et du bien-être », « Nous n'utilisons pas de toxines chimiques » (Notre traduction)

²⁸ Asociación de Umata y Secretarías de Agricultura de los Municipios del Altiplano del Oriente Antioqueño.

²⁹ Asociación de Productores Promotores del Oriente Antioqueño. http://www.redbiocomercio.org/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=130 (Dernière consultation le 05/10/2013)

³⁰ Programa desarrollo para la paz. <http://www.programadesarrolloparalapaz.org> (Dernière consultation le 05/10/2013)

³¹ Distrito Agrario Regional del *Oriente* de *Antioquia*. <http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=olil--&s=o&m=a> (Dernière consultation le 05/10/2013)

³² Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental. <http://www.corpoceam.org> (Dernière consultation le 05/10/2013)

³³ Corporación Autónoma Regional de las Cuencas de los Ríos Negro y Nare. <http://www.cornare.gov.co> (Dernière consultation le 05/10/2013)

Toutes ces institutions forment le réseau de biocommerce, commerce équitable et affaires solidaires de l'Oriente d'Antioquia. Il est important de distinguer entre le *biocommerce* qui consiste à cultiver et à commercialiser des produits sans pesticides ; le *commerce équitable* qui se réfère à l'échange direct entre le producteur et le client ; et les *affaires solidaires* qui désignent la capacité de plusieurs producteurs d'agir ensemble.



Image 4. Publicité pour la commercialisation des produits paysans biologiques de la Région *Oriente* ³⁴

³⁴ DAR District Agraire Régional Oriente d'Antioquia.

Réseau de biocommerce, commerce équitable et affaires solidaires.

En consommant des produits plus propres et agroécologiques, je contribue à la préservation de l'environnement, au bien-être des paysans et au soin de ma santé.

En achetant les produits du réseau, je suis un consommateur responsable :

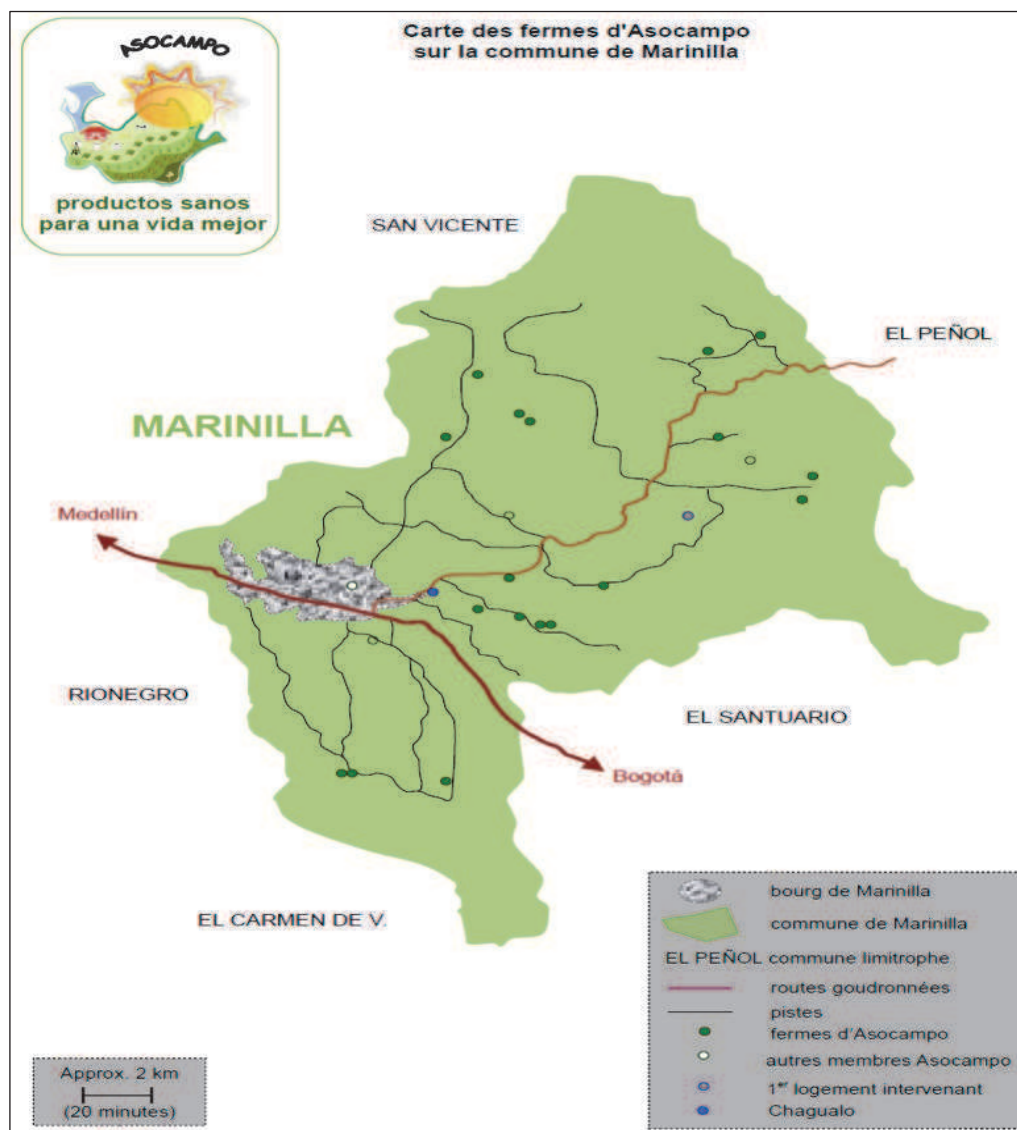
j'incite à la production sans toxines chimiques ou plus propre de variétés de fruits et de légumes.

J'évite l'émergence de problèmes de santé tels que : le cancer, la gastrite, le côlon irritable, la perte de la mémoire, l'ulcère, les migraines...

Vous trouverez dans les agroboutiques des produits agroécologiques et des produits plus propres : des fruits, des légumes, des dérivés laitiers, des plantes aromatiques, du miel, des oeufs, de la canne à sucre, du café et d'autres produits transformés.

Consolidation du réseau de biocommerce, commerce équitable et affaires solidaires dans l'Oriente d'Antioquia. (Notre traduction)

Les membres d'*Asocampo* résident en moyenne à 8,9 km du village de *Marinilla*. En moyenne 40 minutes de trajet en bus sont nécessaires pour rejoindre le village où se déroulent les activités de l'Association. Certains habitent à proximité les uns des autres, d'autres sont plus isolés. L'éloignement du centre d'activité et la dispersion géographique représentent des contraintes pour l'Association.



Carte 6. Membres d'*Asocampo* participant au projet de fabrication de fromage sur la municipalité de *Marinilla* ³⁵

³⁵ 2 km approximatifs correspondent à 20 minutes de marche. Cette carte a été élaborée par le technicien fromager dans le cadre du projet de diffusion linguistique et technique dans la Région *Oriente* d'*Antioquia*, Colombie.

Le maraichage constitue l'activité principale des paysans. Ils utilisent des techniques les plus proches possible de l'agroécologie ou de l'agriculture paysanne, c'est-à-dire sans recours aux pesticides. L'« *autonomie alimentaire* » étant un des objectifs au sein d'*Asocampo*, la majorité des associés produisent pour les besoins de leur famille et vendent le surplus au point de vente de l'Association. Les semis et les livraisons sont planifiés et distribués lors d'une réunion générale mensuelle appelée *Asomotor*³⁶, afin d'assurer la continuité d'approvisionnement du point de vente. Les produits commercialisés par l'Association sont nombreux, majoritairement issus des fermes d'*Asocampo*, mais également d'autres paysans locaux ou du marché de gros.

Sur le point de vente de l'Association, on y trouve :

- des légumes et féculents : brocoli, carotte, chou fleur, épinard, haricot vert, oignon, tomate, salade, pomme de terre, maïs, etc.
- quelques produits transformés : yaourt, fromage frais, chocolat noir, etc.
- quelques plantes aromatiques et leurs dérivés : basilic, calendula, coriandre, ail, camomille, citronnelle, infusions, crème pour le corps à base de plantes, savon, etc.
- quelques produits d'origine animale : œuf, miel, propolis, etc.

Ces produits sont vendus à une clientèle d'habituez, le dimanche matin au stand d'*Asocampo* situé en bordure de la place du marché. Le volume vendu varie de 1 à 2 tonnes par mois.

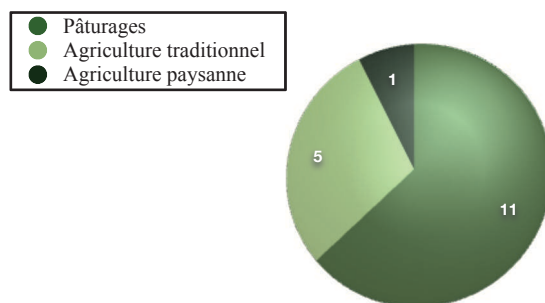


Images 5, 6 et 7. Produits agroécologiques de l'Association paysanne *Asocampo*, point de vente sur le marché du dimanche de la commune de *Marinilla*³⁷

³⁶ Moteur de l'Association.

³⁷ Prises de vue par le technicien fromager.

Pour l'ensemble des fermes, la surface totale dédiée à l'agriculture paysanne est de 1,24 ha, tandis que 5,01 ha sont destinés à l'agriculture traditionnelle (Graphique 7). Ceci montre que les familles pratiquent les deux types d'agriculture afin de pouvoir assurer leur stabilité économique.



Graphique 7. Distribution totale des terres pour l'ensemble des fermes d'Asocampo (en nombre d'hectares)

La présence de poules pondeuses et/ou poulets de boucherie ³⁸ est généralisée dans les fermes, celle de porcs étant plus occasionnelle. Certains associés possèdent une ou plusieurs vaches laitières. La présence de quelques chèvres depuis plusieurs années sur ces petites exploitations maraichères a souvent eu comme premier objectif de fournir de l'engrais. Les bêtes sont souvent maintenues dans de petits abris surélevés permettant de récupérer facilement les déjections, (elles reçoivent comme alimentation du fourrage distribué en vert ³⁹) et les mauvaises herbes.

La production de lait est très appréciée, cet élément étant fondamental dans l'alimentation de la Région et du pays. Le lait de chèvre a une très bonne image en terme de santé et de nutrition. Le lait, habituellement de vache, est consommé ainsi ou sous forme de fromages frais (caillé, emprésuré) appelés *quesitos* ou *cuajadas*. La plupart des membres d'Asocampo fabrique ou sait fabriquer ces fromages et quelques-uns élaborent aussi du yaourt et du kéfir.

³⁸ Ce sont des mâles destinés pour la production des viandes blanches.

³⁹ Distribué frais, immédiatement après la coupe.

1.6.3.2 Les artisans céramistes

Les artisans céramistes de la commune de *El Carmen de Viboral* s'organisent autour de deux regroupements locaux : une association et une corporation d'artisans.

Les objectifs poursuivis par les artisans céramistes de *El Carmen de Viboral* sont:

- Vivre de leur *savoir-faire*
- Vendre leurs produits dans le village et sur les marchés artisanaux
- Percevoir une rémunération équitable
- Devenir autonomes dans la préparation des argiles à cuire
- Participer au développement du tourisme local

Un artisan céramiste qui participe au projet explique que les deux regroupements de la commune existent concrètement dans le cadre de projets ponctuels. En général, il s'agit de pouvoir recevoir des subventions allouées pour des projets de développement local. Dans l'extrait de l'entretien individuel semi-directif réalisé le 14 février 2010, *N* confirme l'existence de deux organisations corporatistes, mais insiste sur le fait qu'elles ne fonctionnent pas en dehors des projets lancés par l'État ou par des ONG internationales comme celle de *Aid to artisan*.

Signes de transcription	
Chiffre	tour de parole
E	enquêteuse
N	artisan céramiste
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
<i>En italiques</i>	changement de langue
En gras	phénomène analysé

- 146E : hay una cooperativa y hay una asociación/
 147N : vea hay&hay una: asociación/ y corporación de artesanos
 148E : son dos cosas distintas/
 149N : **yo pertenecía o pertenezco supuestamente** a la corporación\ pero eso no funciona\ eso funcionó un tiempo/ cuando: o sea cuando hubo una ONG ayudándonos *aid to artisan/* ayuda a artesanos también con la ayuda de&de la.. gobierno nacional pues/ y:: se creó

la&la&la corporación/ pero finalmente la corporación qué hizo/
hacer **la calle de la cerámica**/ porque trabajamos en eso/ y no nos
volvimos a reunir/ [...] ⁴⁰

En 149 *N* hésite sur son appartenance à la corporation des artisans (« *je faisais partie ou je fais partie* ») et son hésitation est renforcée par l'adverbe « *suposément* ». Il explique qu'après avoir décoré le célèbre parcours piéton « *Rue de la cerámica* » dans le centre du village, les artisans céramistes ne se sont plus réunis en tant que corporation.

141N : decir apoyo/ realmente es poco\ o sea: NO realmente yo no he
sentido/ como apoyo de&de&del municipio/ no\ hmm porque no a
ver... si hubiera un apoyo **se buscaría** como:&como algunas
capacitaciones como más:: más concretas/ traer pues como técnicos
gente que:&que esté más como:: hmm:: con el oficio o sea que
pueda venir a enseñar cosas muy concretas\ pero no\ ah:: se han
acercado algunas: ONGs/ que han tratado como de/&de ayudar/
pero no han: o sea realmente: también **hay como una dificultad a
nivel::&a nivel gremial**\ entoes no hay **como** mucha:: unidad\ entre
el gremio\

En 141 *N* dénonce l'absence de soutien de la part de l'administration locale. L'emploi du mode conditionnel (« *se buscaría* ») ouvre un enchaînement d'actions hypothétiques qui ne se réalisent pas. Le besoin de formations techniques concrètes est explicitement formulé dans cet extrait. À la fin du tour de parole 141, *N* soulève l'absence d'unité de la corporation des artisans céramistes, et dans le même mouvement, il tente d'atténuer cette affirmation par le moyen de l'adverbe « *como* » qui permet, en effet, de réduire l'impact de l'adjectif principal « *mucha* ».

145N: a ver/ es que viene desde&desde atrás cierto/ ha habido como una..
desde **la misma dificultad creativa**/ entoes se empiezan a generar
como: **envidias**/ y a&y asuntos de esos\ o sea donde un taller saca
un producto/ el otro artesano va y compra ese producto y le hace
molde y empieza a venderlo en su fábrica cierto/ donde hay un
proyecto/ antes&antes los proyectos SI daban dinero/ ahora a uno no
le dan dinero/ a uno le ayudan con capacitacio:nes: de empre:sas de
cosas pero no le dan dinero/ antes a los artesanos les daban dinero\
entoes qué pasaba/ **había un grupo de artesanos que recibía ese
dinero se lo gastaba y a los otros no les daban nada**\ entoes
ha&ha&o sea hay gente que realmente eh&eh sin nombrar personas
pues/ le ha hecho daño al Carmen/ entoes he hay un hay&hay&hay
como unas distancias/ y unas cosas muy&muy..

⁴⁰ Entretien auprès de *N*, le 14 février 2010 à *El Carmen de Viboral*, Colombie, Annexe 9a.

C'est au tour de parole 145 que *N* définit le facteur qui empêche les artisans céramistes de s'unir. Pour *N*, la « *difficulté de création* » génère des jalousies entre les artisans. L'emploi de l'adjectif « *misma* » qui renforce l'actualité du nom « difficulté », confère à la « *difficulté de création* » un caractère d'évidence partagée. *N* évoque deux situations qui sont à l'origine de la désagrégation que subit la corportation des artisans céramistes dans la commune de *El Carmen de Viboral* : le plagiat et les subventions réparties ou dépensées de façon inéquitable. Enfin, *N* parvient à la conclusion qu'il existe des « *distances* » entre les membres du corps collégial des artisans céramistes de sa commune. Ce point sera développé au fil du chapitre 6 « *Circulation des savoirs* ».

A la lueur de ce que nous venons de voir, le commentaire par rapport au projet, introduit volontairement par un membre du groupe *Apprenant GC* dans le premier questionnaire que nous leur avons demandé de remplir, prend du sens : « *Deseo que sea un éxito* » (Je souhaite que ce soit un succès). Les *artisans céramistes* ont déjà participé à d'autres projets au sein desquels ils ont probablement subi des situations désagréables. Ce commentaire anonyme montre qu'au moins un *artisan céramiste* garde l'espoir de vivre une expérience corporative positive.

1.7 Chronologique du projet linguistique et technique

Pendant l'étape de préparation, le groupe *Enseignant* enquêtait auprès de la population locale sur l'intérêt d'apprendre une langue étrangère et se réunissait une fois par semaine pour mutualiser les résultats de chacun. Les discussions portaient sur :

- le choix des groupes,
- l'impact du dispositif didactique dans la Région,
- l'implication des instances universitaires dans le projet,
- le fonctionnement du groupe,
- la rotation des animateurs pour les ateliers linguistiques, etc.

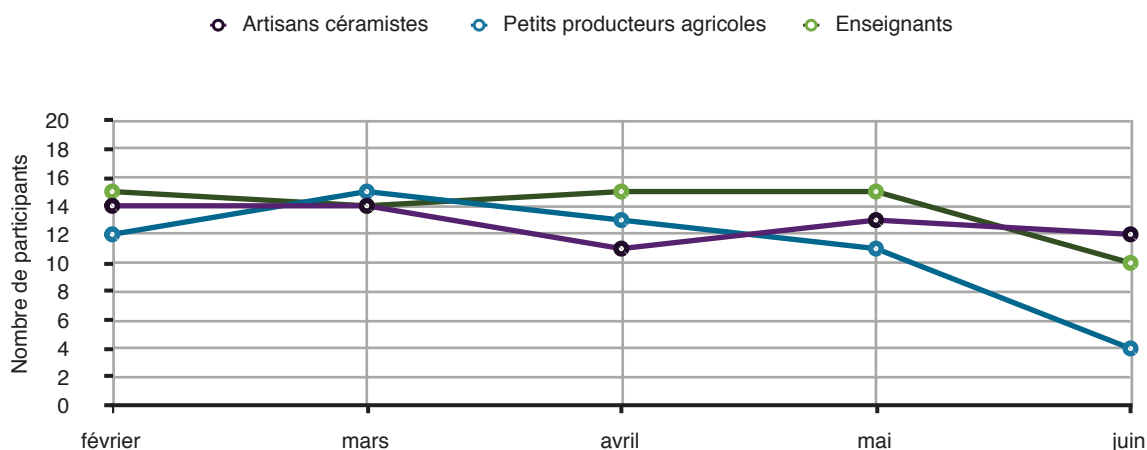
Les réunions se déroulaient en langue étrangère. La plupart du temps en français, parfois en anglais ou en espagnol, en fonction des personnes présentes.

Préparation	Étape I	Étape II	Étape III	Étape IV
Septembre-décembre 2007	Février-juin 2008	Septembre-décembre 2008	Février-juin 2009	Septembre-décembre 2009
Préparation du projet Groupe <i>Enseignant</i> ou Groupe <i>porteur</i>	Ateliers de français Groupes <i>Apprenant</i> : - Petits producteurs agricoles (GP) - Artisans céramistes (GC) Personne ressource : - Technicien fromager (TF)	Ateliers de français Groupe <i>Apprenant</i> : - Artisans céramistes (GC)	Ateliers de français Groupe <i>Apprenant</i> : - Artisans céramistes (GC)	Ateliers de français Groupe <i>Apprenant</i> : - Artisans céramistes (GC)

Tableau 10. Frise chronologique du projet d'enseignement linguistique et technique

1.7.1 Suivi du projet

Une observation détaillée de l'*étape I*, moment où les trois groupes sont actifs dans le projet, offre une vue de l'évolution de chaque groupe. Nous avons pris en compte l'assiduité hebdomadaire de chaque participant pendant une période de cinq mois. La tendance générale est à la baisse. Le groupe *Enseignant* perd cinq de ses membres et le groupe *Apprenant* des *petits producteurs agricoles* (GP) montre une baisse soutenue les deuxième et troisième mois, avec une chute drastique le dernier mois. Le groupe perd 11 participants entre mars et juin. En revanche, le groupe *Apprenant* des *artisans céramistes* (GC) reste assez stable malgré deux démissions. Nous analyserons ces abandons dans le chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* ».

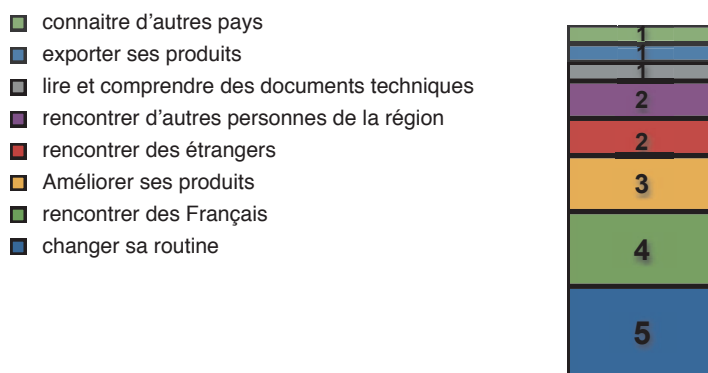


Graphique 8. Participation des groupes entre février et mai 2008

1.8 Motivations initiales individuelles

Il s'agit ici de connaître les raisons qui incitent chaque personne à participer aux ateliers de français qui ont lieu chaque vendredi après-midi.

1.8.1 Petits producteurs agricoles

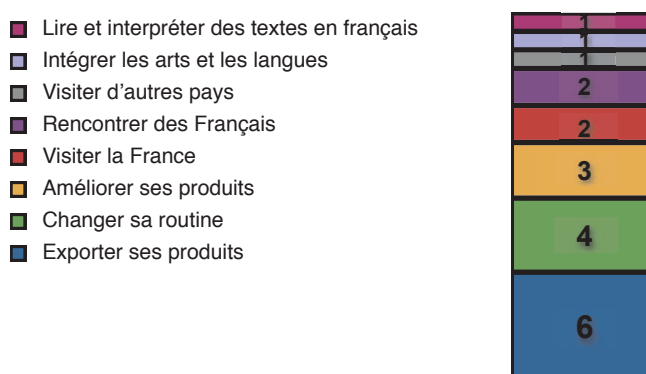


Graphique 9. Attentes des petits producteurs agricoles par rapport aux ateliers de français

Rappelons tout d'abord que neuf membres du groupe sont des femmes. Les motivations du groupe pour participer aux ateliers de français sont en premier lieu, l'introduction d'une nouvelle activité qui leur permette de changer leur routine ; en deuxième lieu, la rencontre de Français, et finalement, l'amélioration de leurs produits. La rencontre d'autres personnes, étrangères ou de la

Région, est récurrente, ce qui montre qu'ils souhaitent s'ouvrir sur le plan personnel. Même si la découverte d'autres pays (impliquant un déplacement) semble éloignée de leurs possibilités, elle contribue à motiver les membres de ce groupe. La compréhension des textes techniques entre aussi en ligne de compte.

1.8.2 Artisans céramistes



Graphique 10. Attentes des artisans céramistes par rapport aux ateliers de français

Dans ce groupe les produits sont mis au premier plan avec le souhait d'avoir accès à des marchés internationaux. Le changement de routine occupe également une place importante dans l'ordre des priorités. À nouveau, les produits prennent le devant dans les choix des *artisans céramistes*. La nouvelle langue est reliée à l'activité productive plus qu'aux voyages, qui apparaissent juste après, suivis par la rencontre d'autres personnes. Comme pour le groupe précédent, l'accès à des connaissances et à des textes techniques (les arts pour les céramistes) fait partie des raisons qui les incitent à participer aux ateliers de langue française.

1.9 Attentes des groupes

La question ici consiste à explorer les attentes perçues par chaque groupe par rapport au projet. Il ne s'agit plus seulement des ateliers de langue, mais aussi des ateliers techniques, d'informatique, des réunions d'organisation, d'évaluation ; enfin, de l'ensemble des activités formatives et fonctionnelles qu'implique le projet.

Les motivations des *futurs enseignants* reposent sur quatre piliers :

- **L'enseignement** : Vivre une première expérience d'enseignement. La mise en pratique des théories étudiées en salle de classe leur permet d'avoir plus de confiance en tant qu'enseignants de langues.
- **Les langues étrangères** : Améliorer leur niveau dans les langues étrangères, par le biais d'une pratique hebdomadaire, à l'oral lors des réunions et à l'écrit au moment de rédiger, à tour de rôle, les comptes rendus des réunions.
- **La recherche** : Faire de la *recherche-action*, en essayant de résoudre au fur et à mesure les problématiques qui émergent dans les ateliers de français.
- **La population locale** : Découvrir de nouveaux publics de la Région, non encadrés par l'institution scolaire.

Les buts poursuivis par les groupes *Apprenant* sont :

Parmi les souhaits de l'Association, la fabrication fromagère a été le motif initial du projet linguistique (apprentissage du français) et technique (transformation du lait de chèvre). Le technicien fromager français s'est installé dans une ferme de leur commune et pendant six mois a mené à bien sa mission, en collaboration avec le groupe *Enseignant*.

<i>paysans petits producteurs</i> (GP)	<i>artisans céramistes</i> (GC)
Apprendre le français et découvrir les processus de transformation du lait de chèvre qui sont utilisés en France, afin de pouvoir envisager la fabrication et la vente de fromage de chèvre biologique au sein de leur association.	S'approprier la langue étrangère pour favoriser une ouverture culturelle et marchande, par le biais du commerce équitable, ainsi que pour contribuer au développement du tourisme local.

Tableau 11. Attentes perçues par les groupes GP et GC

1.10 Conclusion partielle

Le projet d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et langue de spécialité donne lieu à une interaction atypique entre des interlocuteurs appartenant à des métiers distincts dans une région rurale. Pourquoi veut-on apprendre le français en contexte rural en Colombie ? Nous avons vu que la langue française et les cultures francophones véhiculent des valeurs symboliques et économiques au sein des trois groupes participant au projet (transformation du lait de chèvre pour les uns et commerce équitable pour les autres).

Le groupe responsable de la conception et de la mise en place du projet est composé de 21 jeunes futurs enseignants de langues étrangères, qui se forment au sein de l'université publique implantée en zone rurale. Le projet constitue pour ce groupe une démarche entrepreneuriale, leur offrant la possibilité de découvrir les habitants de la Région intéressés par les langues étrangères, l'occasion d'enseigner pour la première fois et de faire de la *recherche-action*.

En ce qui concerne les groupes *Apprenant*, l'appartenance à une même Région ne les empêche pas d'avoir des comportements et des rythmes d'apprentissage différents. Nous avons émis l'hypothèse du lien entre la durée et la réussite scolaire, et l'engagement dans le projet. Cependant, la seule culture scolaire n'explique pas l'engagement des uns et la démission des autres au cours de l'apprentissage de la langue étrangère. Par ailleurs, nous avons soulevé la place centrale occupée par la famille. Cette remarque est valable pour les deux groupes et influe sur la manière dont circulent les *savoirs* et les *savoir-faire* au sein des ateliers de langue.

Différents facteurs interviennent dans le processus engagé :

- identitaires (rattachement au territoire, appartenance à un corps de métier)
- symboliques (représentations sur la langue et l'apprentissage)
- interactionnels (rôles et rapports entre les participants)

Nous parvenons donc à la conclusion que seuls le croisement et la mise en jeu de ces facteurs nous permettront de comprendre les expériences vécues par les différentes personnes qui ont participé à ce projet de développement rural. Voilà donc le programme que nous poursuivrons au fil de notre étude.

Deuxième partie

LA RECHERCHE

Chapitre 2 : Parcours méthodologique

2.1 Introduction

Nous étudions une situation inédite concernant la mise en place d'un enseignement plurilingue dans un milieu rural jusque là monolingue. Nous tenterons de dépasser les éléments purement descriptifs pour nous pencher sur la mise en relation d'acteurs localement engagés. Notre postulat opératoire est que les liens établis entre les différents acteurs révèlent le fonctionnement du tissu social et sa capacité à offrir une meilleure qualité de vie à la population locale. Comment étudier le rapport existant entre les acteurs et leur territoire et les acteurs entre eux ?

Dufumier (2004), cité par Guibert & Jean (2011 : 29), affirme que les évolutions des campagnes ne s'expliquent pas par leur seul potentiel écologique, ni par les structures agraires en place, ni par quelque vocation économique particulière du territoire. Ce sont les acteurs avec leurs stratégies, leurs pratiques et leur capacité d'adaptation vis-à-vis des marchés mondialisés qui génèrent le changement. Celui-ci peut être « *révolutionnaire* », lorsqu'il modifie profondément le système social en vigueur, ou « *recherché* » lorsqu'il est planifié et suivi. Nous nous situons dans ce deuxième cas de figure. Mais la question méthodologique persiste : comment rendre compte des phénomènes de développement d'une campagne qui s'ouvre à un marché mondialisé, donc à des langues et à des cultures nouvelles ?

La démarche de cette recherche suppose d'étudier les acteurs locaux directement concernés par les nouveaux savoirs langagiers et culturels. Cependant, il ne s'agit pas seulement de leur donner la parole, mais également de les observer oeuvrer en tant qu'acteurs centraux. Nous les avons accompagnés dans la mise en œuvre d'un projet de diffusion d'une langue étrangère, dont ils ont défini l'organisation et la structure des cours. Par conséquent, nous pouvons parler ici d'une recherche appliquée permettant d'étudier des actions sociales planifiées, exécutées et évaluées par les acteurs.

Notre choix de l'approche ethnographique est justifié par sa capacité à rendre compte de la complexité et de l'aspect multidimensionnel et multisites de notre objet. Nous avons donc mené cette observation sur le terrain, durant deux ans.

2.2 Démarche de recherche

Sabelli propose de parler en termes de démarche plutôt que de méthode. Citant Quivy et Van Campenhoudt (1993 : 13), il reconnaît la méthode comme « *une manière de progresser vers un but* ». En revanche, la démarche scientifique « *consiste à décrire les principes fondamentaux à mettre en œuvre* » pour atteindre ce but.

2.2.1 La posture du chercheur : le dédoublement statutaire

En qualité de formatrice de français langue étrangère et responsable du cursus de formation de professeurs de *Langues Étrangères* (anglais et français) de l'*Université d'Antioquia* (Medellín-Colombie), j'ai été chargée de créer le même cursus dans l'Antenne rurale *Oriente*. Cette expérience a posé les bases de mon terrain et de mon objet d'étude.

Les cas ne sont pas rares où le chercheur occupe dans ce type de contexte un statut professionnel spécifique, pour des raisons biographiques propres et non en fonction d'une stratégie de recherche délibérée. Il est alors le plus souvent un opérateur de développement qui fait de « surcroît » de la recherche. Il est dès le départ un *insider*, non comme membre d'une quelconque « communauté » qui serait l'objet de l'enquête, mais comme occupant l'un des rôles qui se confrontent dans l'arène d'une opération de développement ou d'un « projet ».

Olivier de Sardan (2008 : 188), citant Bierschenk, [1988]

Olivier de Sardan reconnaît le rôle d' « *opérateur de développement* » souvent joué par le chercheur. Dans le cas de notre étude, j'ai dû accomplir une mission que l'université m'assignait en tant que responsable de cursus. J'étais une « *insider* », non pas à cause d'une quelconque appartenance à un des groupes étudiés, mais à cause de mon rapport contractuel avec l'institution et donc avec la communauté rurale. L'anthropologie du développement compte parmi ses traits caractéristiques ce *dédoublement statutaire*. Celui-ci constitue un cas d'*implication forte* du chercheur sur son terrain. Mais l'hétérogénéité des rôles ne va pas sans poser quelques difficultés méthodologiques.

Tout au long de l'étude, j'ai considéré ce rôle double de membre du groupe *Enseignant* et de chercheuse, comme un écueil à surmonter. En qualité de coordinatrice du groupe porteur, j'ai été amenée à participer activement à la prise de décision et à la réalisation des activités, si bien

que j'ai contribué à la définition des valeurs communes au groupe. En tant que chercheuse, j'ai dû constamment adopter une posture distanciée face aux événements, dans un exercice intérieur de réflexivité qui requérait un degré de conscience élevé.

Poursuivant la réflexion de Sabelli (1993 : 66), je m'interroge sur le concept de l'*identité du chercheur* et sur ma « *façon, directe ou indirecte, de participer au processus décisionnel des acteurs* ». De plus, la longue période passée sur le terrain (deux ans) a consolidé la place que les acteurs locaux m'ont assignée. Afin d'alléger mon influence sur les décisions, j'ai décidé de démissionner de mon rôle de coordinatrice de projet, dès que le groupe *Enseignant* atteignit une autonomie suffisante et de restreindre progressivement ma participation afin d'alléger le poids de mes apports. Ce déplacement à l'intérieur du groupe a en partie contribué à susciter des restructurations qui seront étudiées au chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* ».

Le chercheur qui est déjà impliqué sur son terrain par son statut professionnel, hors recherche, n'est pas en quête d'intégration, il a au contraire plutôt besoin de trouver des procédures de « mise à distance » lui permettant d'être le moins possible juge et partie, et de se dégager en tant que chercheur des positions et des jugements qui sont les siens en tant qu'acteur.

Olivier de Sardan, 2008 : 189 ¹

Ma présence dans deux domaines d'action mettait en danger la neutralité de la recherche. Cependant, au-delà d'un souci de neutralité, la « perturbation » provoquée par mon double statut s'avéra fructueuse, puisqu'elle inséra une nouvelle dimension à la recherche. En effet, elle permit d'accroître et de complexifier les interactions avec les acteurs en jeu ; elle favorisa le « *surgissement des événements* » ². Bien que mon double statut fut clair pour moi, ce n'était pas toujours le cas pour les autres acteurs. Mon silence pouvait parfois être interprété comme un désintérêt face aux événements. Or, grâce à la mise en place de ce dispositif modulable entre l'observation et la participation, j'ai pu m'engager dans les différentes activités et mener à bien, parallèlement, mon travail de recherche.

¹ Citant Pollner/Emerson, 1983.

² Terme utilisé par Schwartz, 1990 : 47.

2.2.2 Principes méthodologiques

Afin d'élucider mon double rôle, j'ai pris en compte trois principes épistémologiques (Sabelli, 1993) : la *distanciation*, la *construction* et l'*intégralité*.

2.2.2.1 La distanciation

Malgré sa connaissance du terrain, le chercheur se laisse surprendre par les réactions des acteurs. Il essaie de ne pas agir en fonction de ses liens affectifs, ni de ses *a priori*, mais de suivre un mode scientifique de construction de la connaissance. Autrement dit, le chercheur doit se « *re-situer* » à tout moment. Néanmoins, l'objectivité de son regard ne se construit pas simplement par la présence d'une sorte de moniteur interne lui rappelant la « casquette qu'il porte » ; elle se construit surtout dans la relation avec les sujets enquêtés. Ceux-ci comptent sur le chercheur pour les mettre en valeur ou pour valider leur choix, notamment lorsqu'il s'agit d'un travail de terrain de longue durée. Olivier Schwartz (1990 : 43) décrit son expérience comme suit : « *Ainsi me suis-je trouvé impliqué, comme partenaire confirmatif, dans un segment de l'histoire individuelle des acteurs* ». En revanche, la modification réciproque des points de vue des observés et de l'observateur conduit à la remarque selon laquelle « *le point de vue de la sociologie et surtout de l'ethnologie ne peut pas être entièrement objectiviste* » (Tarot, 1996 : 84). Cependant, l'expérience de Olivier Schwartz montre que sans ce contact entre les partenaires et sans une déritualisation des relations (jeu de variation dans l'occupation de places au sein des échanges)³, certaines informations cruciales pour la recherche peuvent « *rester inconnues* » pour le chercheur.

Mais la difficulté épistémologique de l'objectivité dépasse l'influence réciproque entre les sujets de l'étude et le chercheur. Quand on observe la réalité « *une portion seulement de la réalité singulière prend de l'intérêt et de la signification à nos yeux, parce que cette portion est en rapport avec les idées de valeurs culturelles avec lesquelles nous abordons la réalité concrète* » (Max Weber [1904], souligné par Muller (1996 : 339)). Un certain nombre de présupposés de l'observateur (sa culture, son origine sociale, son statut professionnel, son

³ « Il fallait faire en sorte que l'observateur ne soit pas constamment au centre du champ de perception des enquêtés, qu'il puisse, à certains moments, se trouver relégué dans les marges, ce qui supposait que sa position se rapproche de celle d'un familier » (Schwartz, 1990 : 47)

histoire personnelle) influencent sa sensibilité et son regard face aux phénomènes sociaux qu'il observe. Nous acceptons donc l'idée que nos valeurs imprègnent notre perception de la réalité et par ce fait, que nous portions un regard préférentiel sur certains phénomènes plutôt que sur d'autres. Or, la mobilisation des valeurs et du vécu du chercheur doivent être mis en récit : « *cette auto-analyse se présente comme la condition d'une plus grande objectivité* » (Olivier de Sardan, 2008 : 167). Karl Popper (1972) reconnaît lui aussi l'impossibilité de saisir toute la diversité de la réalité sociale et propose le concept d'« *horizon d'attente* ». Il ajoute que la compréhension des phénomènes choisis est également influencée par notre propre culture. Deux notions clés nous permettront de résoudre cette impasse méthodologique : la négation de l'objet d'étude et la justification.

Bachelard (1938) souligne la nécessité de ne pas faire corps avec l'objet d'étude au risque de le nier en tant que tel. Popper (1934) parle d'un « *contexte de justification* » consistant, au moyen d'un travail argumentatif dénué de toute trace énonciative d'un « je », à débarrasser l'objet d'étude des valeurs que possède le chercheur. A cette dénégation et à cette tentative d'effacement de la subjectivité, s'opposent la vague des années 1980-90 (Jeanne Favret-Saada, 1985 ; Paul Rabinow, 1988) et la vague postmoderne américaine (Kullick/Willson, 1995 ; Markowitz/Ashkenazi, 1999)⁴, qui affirment la valeur heuristique d'une posture explicitement réflexive et vont encore plus loin, en restituant dans le texte l'expression du « je » en tant qu'objet de réflexion (méta-texte)⁵.

Afin d'éviter de tomber dans une démarche exclusivement introspective, nous souhaitons d'une part, reconnaître les difficultés concrètes engendrées par le double rôle chercheur/observateur (extérieur et distancié) et acteur social (sujet de décision) ; et d'autre part, sans prétendre délégitimer les usages du « moi »⁶, nous tenons à désambigüiser une telle dynamique par la prise de distance qu'offre la troisième personne « elle ». Ainsi, lorsque nous évoquerons mon action en tant que formatrice de futurs enseignants de langues étrangères ou « chef de projet », la troisième personne sera utilisée. En tant que solution stylistique, le « je » du chercheur sera dissout dans un « nous » de politesse qui ne nie sa mise en scène, ni sur son

⁴ Cités par Olivier de Sardan (2008 : 167)

⁵ Oliver de Sardan (2008 : 166) à propos de René Lourau (1988)

⁶ Le « je » réapparaîtra encore de temps en temps, notamment dans ce chapitre où est posé le cadre méthodologique.

terrain d'enquête, ni sur ses analyses. Enfin, en tant que solution méthodologique, notre choix consiste à prendre en compte ma participation en tant que membre actif intervenant sur la scène sociale, à fournir des descriptions détaillées du contexte analysé, à choisir des outils d'analyse variés et à opter pour l'étude de cas comme méthode de recherche.

2.2.2.2 La construction

La perspective de Marcel Mauss, concernant l'impossibilité d'étudier le social sans une vision d'ensemble, impose le dépassement de la situation vécue par les acteurs pour aller vers la construction d'un objet d'étude plus global et approfondi. « *Après avoir forcément un peu trop divisé et abstrait, il faut que les sociologues s'efforcent de recomposer le tout* »⁷ (Mauss [1923-1924 : 106]). Pour Mauss, étudier la société signifie « *imiter la totalité constituante des êtres « complets et complexes » et leurs comportements « complets et complexes »* ». Nous prenons en compte non seulement différents facteurs qui fondent la vie en commun comme la géographie, l'économie, la politique et la culture, mais nous essayons aussi de repérer les enjeux invisibles qui guident les décisions et les actions des participants au projet. Ma connaissance du contexte et la durée de mon travail de terrain constituent, en cela, un atout majeur. Comme le prône Sabelli (1993), le chercheur se doit de construire une démarche interprétative adaptée à la nature complexe des faits sociaux. Pour ce faire, un dernier principe s'avère nécessaire.

2.2.2.3 L'intégralité

Porter un regard intégral sur l'objet d'étude signifie, non seulement avoir une multiplicité de sources d'information et les analyser à partir de multiples perspectives, mais aussi contextualiser ces informations. Ce processus de triangulation nous conduit à prendre en compte, à la fois les facteurs internes (institutions sociales, réseaux de transmission) et les facteurs externes (rapports sociaux, situations interculturelles), auxquels sont exposés les acteurs sociaux.

⁷ Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924. Nous l'avons consulté sur le site de la Bibliothèque numérique de l'Université du Québec à Chicoutimi, sous l'adresse DOI : <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.ess3>
http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf
 (Dernière consultation le 05/10/2013)

Les situations conflictuelles se sont avérées particulièrement riches pour interroger les logiques d'actions. Si Durkheim considère le conflit comme une « *décadence pathologique* », d'autres sociologues et anthropologues le conçoivent comme étant « *inhérent à tout système social* » (Balandier, 1971) parce qu'il mobilise les acteurs et génère le changement :

Les crises subies deviennent le *révélateur* de certaines des relations sociales, de certaines des configurations culturelles, et de leurs apports respectifs. Elles conduisent à considérer la société dans son action et ses réactions, et non plus sous la forme de structures et systèmes intemporels. ⁸

Les tensions entre les acteurs enrichissent notre analyse parce qu'elles font émerger de nouvelles réflexions et des transformations de l'organisation sociale. Pour les mettre en évidence, il est indispensable de croiser diverses sources d'information.

2.3 Construction de l'objet de recherche

2.3.1 Génèse

En tant que coordinatrice du Cours de formation d'enseignants d'anglais et de français, « *Licenciatura* » en *Langues Étrangères*, dans le siège principal de l'Université publique d'Antioquia à Medellín en Colombie, je fus chargée de mettre en place le même cursus en milieu rural. C'est pourquoi depuis février 2005, je me suis intéressée à la Région *Oriente*, située à environ une heure de route de la ville de *Medellin*.

Lors des entretiens effectués en mars 2006 dans le cadre de ma recherche de *Master 2*, les futurs enseignants ont exprimé un sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur pays. Ils ont évoqué leurs préoccupations (les valeurs sociales, l'éducation des enfants, le Traité de Libre Échange avec les États-Unis, la qualité de l'enseignement de l'anglais dans les écoles rurales, la situation civile dans le pays) et leurs ambitions (créer une école bilingue, changer l'image internationale du pays, égaliser les chances pour tous) de jeunes futurs enseignants de langues étrangères en milieu rural.

⁸ Dans *L'Anthropologie dynamique et relationnelle*. Extrait de Georges Balandier (1971) *Sens et puissance*, Presses Universitaires de France, pp.13-16. http://socio.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/texte_Balandier.pdf (Dernière consultation le 05/10/2013)

Signes de transcription	
P	future enseignante de langues étrangères
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
[]	prononciation
EN MAJUSCULES	emphase

P : on doit nous ouvrir/&nous ouvrir et: je crois que: c'est très important de: d'avoir de bonnes relations avec la&avec les autres pays parce que:: éh : mhm: nous avons besoin de:: de grandir/ et économiquement/ euh:: je crois que :&je crois que nous devons travaille[R] ensemble euh: pour avoir:: je ne dis&je ne dis pas que: LA PAIX/ parce que: pour moi/ c'est mhm& c'est très&très difficile de&d'atteindre mais je crois que:: si l'éducation en Colombie est très ouverte/ euh:: nous pouvons: nous pouvons avoir de meilleurs&de meilleurs emplois/ et nous pouvons avoir: de meilleures opportunités[s] euh: je crois que: nous:: nous:: nous pouvons:: valoir/&valoir\ notre culture aussi ⁹

Suite à ce qu'ils ont exposé, je leur ai proposé de réfléchir à un projet de diffusion des langues qu'ils acquerraient et qu'ils enseigneraient plus tard. Une vingtaine de futurs enseignants ont pris au sérieux ma proposition. Nous nous sommes organisés et avons fondé une pépinière de recherche nommé *Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente* (GELVO), afin de concrétiser le projet d'enseignement auprès d'un public local.

Un dispositif pédagogique, objet de cette étude, a été mis en place à mon initiative. Il rassemblait une vingtaine de jeunes enseignants. Une trentaine d'habitants de cette Région rurale a exprimé le souhait d'apprendre une langue étrangère. Ma démarche est, de ce fait, partiellement construite à des fins de recherche se nourrissant d'un volet expérimental. En revanche, le choix des groupes *Apprenant*, le déroulement du projet et les interactions entre les groupes, ont été imposés par la réalité même du contexte.

⁹ Villa, B., 2006, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte. Étude de cas Université d'Antioquia, Annexe rurale Oriente, Colombie*. Mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier. Dirigé par Marinette Matthey. Université Stendhal Grenoble 3, France.
Corpus « *L'impact social de l'apprentissage des langues* », Entretien collectif semi directif, Étudiants de langues étrangères. Annexe 10b.

2.3.2 Spécificité et originalité de l'objet

Je me suis intéressée aux changements sociaux et économiques entraînés par l'ouverture d'un cursus universitaire de formation d'enseignants de langues étrangères, et plus particulièrement à l'impact des nouvelles langues et cultures étrangères dans cette zone rurale colombienne. Ce nouvel enseignement plurilingue s'adressait-il seulement aux futurs enseignants et à leurs futurs élèves ? Ou bien, ce nouveau plurilinguisme allait-il avoir un impact direct sur les autochtones ? Qui étaient les bénéficiaires des apports de ces nouvelles langues et cultures ? Et comment ?

Les réponses à ces questions laissaient entrevoir l'architecture sociale locale et ses modes opératoires. Dès le début du projet, quatre thématiques de recherche ont émergé :

- la circulation de l'information dans la région
- les représentations des langues et cultures étrangères
- les dynamiques sociales
- le développement local souhaité

La réponse locale, très positive face au projet entrepris par GELVO, montre que l'apprentissage d'une langue étrangère dans une région rurale constitue un projet mobilisateur de l'action collective et devient une potentielle source de changements sociaux.

Pour la première fois cette région rurale colombienne accueille un cursus universitaire de formation d'enseignants d'anglais et de français langues étrangères dispensé par le système public. Mais ce n'est pas ce fait inédit qui constitue la singularité de notre travail : ce sont plutôt les groupes *Apprenant* et leur choix de la langue à apprendre. En effet, le souhait de ces *petits producteurs agricoles* et *artisans céramistes* d'apprendre le français peut surprendre. Lorsque je commentais mon intention d'analyser leur processus d'apprentissage auprès de collègues ou d'amis, j'obtenais souvent des réactions telles que : « *À quoi sert le français pour un agriculteur colombien ? La langue française en zone rurale en Colombie, pour quoi faire ?* ». Tandis que le projet prenait forme et que je construisais mon objet d'étude, je devais légitimer la démarche de ces acteurs ruraux vis-à-vis des personnes extérieures à leur contexte. Pour cela, je m'appuyais souvent sur des arguments comme l'égalité des chances dans la formation tout au long de la vie,

la valorisation de la production locale par certains réseaux commerciaux, ou encore la présence grandissante d'interlocuteurs étrangers en Colombie, suite aux politiques d'ouverture économique depuis les années 1990.

2.3.3 Hypothèses opératoires

Nous venons de voir que dans le contexte rural de l'Oriente d'Antioquia en Colombie, l'apprentissage du français langue étrangère stimule les acteurs à s'organiser et à agir ensemble. Cette action collective génère de nouvelles configurations sociales répondant à des changements initiés par les acteurs eux-mêmes. Nous avançons donc l'idée que la langue française en milieu rural constitue un moyen d'amélioration des conditions de vie et d'insertion dans une nouvelle dimension de développement. C'est alors toute la complexité de la vie sociale et de la relation au développement qui seront visées dans notre étude.

La prise en compte des réseaux sociaux existants permet de dégager les contraintes qui encadrent l'action collective. Selon Sabelli (1993 : 34), « *la connaissance des faits sociaux doit passer par l'examen conjoint de ce qui relève de la situation contingente et de ce qui se trouve incorporé dans les systèmes de pensée et dans les structures sociales* ». La relation entre ces champs constitue une piste pour notre démarche. Il s'agira d'étudier les représentations et les pratiques sociales. Voici les grands domaines que nous explorerons :

Les systèmes de pensée

- Représentations sociales
- Logiques d'action

Les configurations sociales

- Réseaux sociaux
- Pratiques sociales

Les actions sociales (Dispositif d'enseignement de la langue étrangère)

- Les processus organisationnels
- Les interactions

- Culture d'apprentissage des acteurs
- Schémas de transmission des savoirs

Nous prendrons comme point de départ les questions suivantes :

- Quels sont les enjeux de l'apprentissage du français langue étrangère en zone rurale ?
- Dans quelle mesure le plurilinguisme en milieu rural modifie-t-il la configuration sociale existante ?
- Dans quelle mesure ce plurilinguisme influe-t-il sur les dynamiques de développement des acteurs sociaux ?

2.4 Méthode de recherche : l'étude de cas

Un cas est par définition « *unique, spécifique et singulier* » (Albarello, 2011 : 110). Le choix de l'étude de cas s'explique par le souci de particularisation de l'expérience étudiée. Nous ne pouvons pas affirmer que dans une autre région rurale colombienne nous obtiendrions des résultats similaires. Cette impossibilité de généralisation nous impose de choisir une méthode où le contexte local joue un rôle central dans l'explication des faits. Selon Albarello (2011 : 16), le cas permet d'étudier un « *ensemble d'interrelations, situé dans le temps et localisé dans l'espace* ». De plus, l'étude de cas, combinée à l'ethnographie, permet le plus possible de rendre compte des dimensions de l'expérience et produit un matériau riche pour que d'autres chercheurs s'emparent de notre travail avec des visées comparatives.

Nous sommes en mesure de comparer les groupes engagés dans le projet, étant donné qu'ils sont issus de la même région rurale et qu'ils y habitent. Autant dire qu'il ne s'agira pas d'étudier le cas du plurilinguisme dans la Région rurale *Oriente*, mais chez trois groupes sociaux qui y cohabitent. Au départ, nous n'avions pas l'intention de comparer les groupes participants. Néanmoins, au fur et à mesure que les différences entre les groupes devenaient saillantes et nous permettaient de repérer les facteurs décisifs dans la réalisation des actions, il nous a semblé pertinent de conduire cette analyse comparative. Ainsi nous considérerons chacun des groupes comme un cas à part entière. Quelles sont les raisons les plus significatives déterminant les

différences de comportements et de modes d'organisation de groupes appartenant à la même région rurale ? L'habitat, le type de métier, la composition des groupes ? Voilà des questions opérationnelles que nous nous posons afin de mieux saisir les enjeux du plurilinguisme dans ce contexte particulier.

Le mode itératif de l'étude de cas justifie aussi notre choix méthodologique. Le fait de passer deux ans sur le terrain, permet de construire progressivement des interprétations de la réalité solidement fondées, grâce à la confiance grandissante des acteurs vis-à-vis du chercheur, à son intégration dans leur quotidien et à la confiance établie qui permet de livrer des informations auparavant non dites. Par ailleurs, les retours sur le terrain, après la fin du projet, et les retrouvailles avec les acteurs, nous ont permis, par exemple, de constater certains changements intervenus sur le point de vente des *petits producteurs agricoles*.

2.4.1 Objectifs spécifiques de la recherche

- Étudier deux groupes *Apprenant* (les *petits producteurs agricoles* et les *artisans céramistes*) au sein d'un dispositif pédagogique et appréhender leurs formes d'engagement dans les activités ainsi que leurs résultats.
- Analyser les structures organisationnelles des trois groupes sociaux (les *futurs enseignants*, les *artisans céramistes*, les *petits producteurs agricoles*) entreprenant cette action collective dans une région rurale.
- Identifier les facteurs déterminants du processus de l'action collective en milieu rural. Notre paramètre variable est la reconfiguration sociale locale produite par le développement des compétences langagières et culturelles. Nos facteurs explicatifs sont des éléments comme la gratuité du dispositif d'enseignement, la valeur pratique et symbolique de la langue étrangère, le type de métier des acteurs, la nature individuelle ou collective de l'action, la configuration organisationnelle, la démarche didactique, l'appartenance géographique et la culture scolaire.

2.4.2 Délimitation des cas étudiés

Le tableau ci-dessous schématise les trois groupes participant au projet d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, dans la Région *Oriente*, dans le Département colombien d'*Antioquia*. Le début et la fin de chaque cas est indiqué afin de faciliter la visibilité des actions réalisées. Chaque groupe est rattaché à un village et, plus spécifiquement, aux différents lieux où se sont déroulées les activités. La rubrique « D'autres acteurs » correspond à des personnes « *ressources* » qui ont participé aux activités du groupe sans partager ni l'attachement géographique, ni le même métier.

	Futurs enseignants	Petits producteurs agricoles	Artisans céramistes
Début du projet	octobre 2006 Préparation du projet d'enseignement de langues étrangères pour les habitants de la région rurale <i>Oriente</i>	novembre 2006 Prise de contact avec l'Association paysanne Asocampo par le biais de la Corporation Autonome Régional Rionegro-Nare (Cornare)	janvier 2007 Prise de contact avec quelques artisans céramistes
Fin du projet	décembre 2009 Fin du projet d'enseignement de français	juillet 2008 Fin des cours de français et des ateliers de fabrication fromagère	décembre 2009 Fin des cours de français
Durée totale	3 ans et 2 mois (38 mois)	1 an et 8 mois (20 mois)	2 ans et 11 mois (35 mois)
Attachement géographique	Région <i>Oriente</i> , Communes : <i>Marinilla, El Carmen de Viboral, Rionegro, La Ceja, Sonsón, Guarne</i>	Région <i>Oriente</i> , Commune : <i>Marinilla</i>	Région <i>Oriente</i> , Commune : <i>El Carmen de Viboral</i>
Délimitation spatiale	Commune de <i>Marinilla</i> : - Ferme expérimentale « <i>El Chagualo</i> », à 2 km du village - Bureau et lieu de stockage des produits sur la place du marché dans le village - Point de vente sur le marché du village - Bibliothèque et salle informatique du village Commune de <i>El Carmen de Viboral</i> : - Annexe rurale <i>Oriente</i> de l'Université publique d'Antioquia (à 5 km du village) - Maison de la Culture dans le village - Ateliers et boutiques céramistes dans le village et aux alentours - Parc central du village - Université privée Catholique de l' <i>Oriente</i> - Université privée Augustinienne, Bogotá	- Ferme expérimentale « <i>El Chagualo</i> », à 2 km du village - Bureau et lieu de stockage des produits sur la place du marché dans le village - Point de vente sur le marché du village - Bibliothèque et salle informatique du village	- Maison de la Culture du village - Ateliers et boutiques céramistes dans le village et aux alentours - Parc central du village - Annexe rurale <i>Oriente</i> de l'Université publique d'Antioquia (à 5 km du village)
D'autres acteurs	- Une technicienne vétérinaire de la région <i>Oriente</i>	- Un technicien fromager et vétérinaire, français	- Un groupe de jeunes futurs négociateurs internationaux de l'Université privée de <i>Medellin</i> .

Tableau 12. L'étude de cas en tant que « système délimité »

2.5 Collecte des données

L'étude de cas est l'exploration analytique d'un système social délimité. Il est livré à la diversité et à l'imprévu des événements de la vie sociale (Albarello, 2011). En raison de cette complexité, nous avons utilisé de multiples instruments d'analyse. Voici le tableau récapitulatif du recueil d'information effectué, classé par groupe d'acteurs et types d'interactions.

	Représentations et attentes	Représentations et résultats	Actions réalisées par les acteurs	Traces objectivées	Traces secondaires	Perspectives
Futurs enseignants	Observation directe Questionnaire 1 (standardisé, récolté lors de la première séance de l'atelier de français)	Focus groupe en fin d'analyse Questionnaire 2 via Internet	Analyse des séances d'enseignement Cycle de cinéma Site web	Documents de classe Comptes rendus des réunions Carnet de bord voyageur		Focus groupe en fin d'analyse
Petits producteurs agricoles	Focus groupe en début d'analyse Questionnaire 1	Entretien semi-ouvert personnes ressources Questionnaire 2 via Internet	Analyse des activités de classe	Productions en classe Prises de vues Observation directe Comptes rendus du technicien fromager	Prises de son réunion paysans boliviens en France Visites de fermes en France Vidéo élaborée par de jeunes collégiens français	Focus groupe post-projet
Artisans céramistes	Focus groupe en début d'analyse Questionnaire 1	Entretien semi-ouvert personnes ressources Questionnaire 2 via Internet	Analyse des activités de classe Vidéo fête publique de la francophonie	Productions en classe Prises de vues Observation directe	Prises de vues conférence sur le commerce équitable et le marché de la céramique Prises de vue visites d'ateliers potiers villageois de la région rurale étudiée Visites d'ateliers potiers en France	
Contexte local	Entretiens avec des instances administratives locales			Observation directe Prises de vues Émission radio locale (a posteriori)	Diplômes de participation à des rencontres locales et nationales Flyers	
Morphologie organisationnelle		Entretien semi-directif personnes ressources			Périodique associatif	
Interactions intra groupe			Participation à une conférence sur commerce équitable	Courrier échangé		
Interactions entre les groupes				Courrier échangé Prises de son		Focus groupe post-projet

Tableau 13. Techniques de recherche et données récoltées

Olivier de Sardan (2008 : 28) propose la notion de « *pacte ethnographique* », qui suppose que le lecteur admette que « *les données ethnographiques sont, pour une grande partie, produites par les interactions du chercheur avec les sujets de son enquête [par conséquent] seul son témoignage personnel en garantit la véracité* ». Afin de rendre compte de la façon la plus fiable possible du *réel de référence* (le réel des sujets enquêtés), nous avons diversifié au maximum les données et les sources. Ce processus de triangulation nous a, par exemple, incité à rencontrer des artisans céramistes qui ne participaient pas au projet d'apprentissage du français. Pendant deux ans, nous avons rassemblé des données issues d'observations directes et d'échanges verbaux avec des acteurs locaux extérieurs aux ateliers de français. Enfin, notre cadre d'analyse est constitué d'entretiens semi directifs, d'observations participatives, mais également de questionnaires nous permettant de quantifier certains items.

Sabelli (1993 : 99) attire notre attention sur la production de données, non pas en tant que « *simple saisie d'information* », mais en tant que « *construction* ». Par là, il nous rappelle qu'il faut restreindre la sélection aux informations qui rendent possible la compréhension des cas étudiés. Ce qui n'est pas toujours évident à mettre en œuvre, étant donné le foisonnement dans lequel évolue le chercheur.

2.5.1 Outils de récolte des données

Nous sommes restés particulièrement attentifs à des informations pouvant rendre compte des logiques d'actions : comportements des acteurs, apprentissages en langue étrangère, réseaux de circulation de l'information, prises de position et situations de conflit. Nos outils de collecte sont l'observation directe, le journal de terrain, l'entretien semi ouvert, le questionnaire et Internet.

Un séjour de deux ans et cinq mois (de 08/2007 à 01/2010) sur le terrain nous a permis de fréquenter de façon hebdomadaire les groupes étudiés, à l'exception des périodes de vacances (de la mi-décembre à la fin janvier et de la mi-juin à la mi-juillet). Pendant cette période, nous avons enregistré des traces des rencontres avec les groupes, des références théoriques et des réflexions personnelles.

Les acteurs enquêtés ont été choisis pour le rôle clé qu'ils jouent au sein du groupe. Des acteurs « périphériques » ont également accepté de répondre à nos questions. L'entretien en face-à-face apporte de nouvelles informations et permet de corroborer les informations obtenues par

ailleurs. Afin de pouvoir établir un profil des acteurs, nous leur avons soumis un questionnaire lors du premier atelier de français. Ce questionnaire ne concernait pas les *futurs enseignants*, dont l'âge, le niveau d'études et le lieu d'habitation, nous étaié déjà connus. En revanche, un deuxième questionnaire a été soumis, à tous les acteurs, six mois après la fin du projet (juillet 2010). Il a servi à traiter des informations quantifiables rendant possible une approche comparative entre les groupes.

Mon rapport avec les groupes est devenu dynamique et permanent grâce à Internet. L'accès est facile et gratuit depuis les villages de la Région *Oriente*. Je suis restée en contact avec le groupe de *jeunes enseignants* et avec quelques membres du groupe des *artisans céramistes*, via le réseau social *Facebook* ainsi qu'avec le représentant légal de l'Association qui regroupe les *petits producteurs agricoles*, via le courrier électronique.

2.6 Conclusion partielle

Nous avons choisi l'étude de cas dans la mesure où elle propose une approche descriptive fidèle à la réalité étudiée ainsi qu'une analyse des processus de l'action collective réalisée. La complexité de l'étude de cas s'explique, par le nombre d'acteurs, par les nombreuses dimensions sociales impliquées et par le recours à des outils d'observation très variés (Albarello, 2011 : 27). Dans ce sens, nous avons soulevé deux difficultés lors de notre démarche de recherche. La première concerne les choix et les délimitations qu'il faut opérer sans cesse lorsque que le chercheur passe une longue période sur le terrain. La deuxième difficulté se réfère à la diversité des rôles qui s'imbriquent, en tant que membre du réseau social et chercheur. La gestion de cette « double casquette » exige une posture réflexive rigoureuse. Trois principes épistémologiques nous ont guidé dans notre posture de recherche : la *distanciation*, la *construction* et l'*intégralité*.

Nous partons du postulat que la langue française et les cultures francophones en milieu rural, constituent pour les acteurs locaux un moyen d'amélioration de leurs conditions de vie et d'insertion dans une nouvelle dimension de développement. Nous allons, par la suite, mettre à l'épreuve une telle hypothèse en interrogeant les trois groupes sociaux ruraux qui ont organisé et

collaboré au sein du projet de diffusion du français dans la Région de l'*Oriente* du Département colombien d'*Antioquia*.

Après avoir posé notre cadre théorique, nous laisserons parler nos données, recueillies par le biais de l'observation directe, des questionnaires et des entretiens semi ouverts, sur les systèmes de pensée, les configurations et les actions sociales en œuvre.

Troisième partie

LE CADRE RÉFÉRENTIEL

Chapitre 3 : Une approche du développement

- Où voulez-vous qu'il [le voleur] aille ?

- Je n'en sais rien...mais après tout, la terre est assez vaste.

- Elle l'était autrefois... » dit à mi-voix Phileas Fogg...

...

« Comment, autrefois ! Est-ce que la terre a diminué, par hasard ?

- Sans doute, répondit Gauthier Ralph. Je suis de l'avis de Mr. Fogg. La terre a diminué, puisqu'on la parcourt maintenant dix fois plus vite qu'il y a cent ans...

...

« Il faut avouer, monsieur Ralph, reprit-il, que vous avez trouvé là une manière plaisante de dire que la terre a diminué ! Ainsi parce qu'on en fait maintenant le tour en trois mois...

- En quatre-vingts jours seulement, dit Phileas Fogg.

- En effet, messieurs, ajouta John Sullivan, quatre-vingts jours, depuis que la section entre Rothal et Allahabad a été ouverte sur le « Great-Indian peninsular railway », et voici le calcul établi par le *Morning Chronicle* :

De Londres à Suez par le Mont-Cenis et Brindisi, railways et paquebots.....	7 jours
De Suez à Bombay, paquebot.....	13 -
De Bombay à Calcutta, railway.....	3 -
De Calcutta à Hong-Kong (Chine), paquebot.....	13 -
De Hong-Kong à Yokohama (Japon), paquebot.....	6 -
De Yokohama à San Francisco, paquebot.....	22 -
De San Francisco à New Yorkn railroad.....	7 -
De New York à Londres, paquebot et railway.....	9 -
Total.....	80 jours

« Théoriquement, vous avez raison, monsieur Fogg, mais dans la pratique...

- Dans la pratique aussi, Monsieur Stuart.

- Je voudrais bien vous y voir.

- Il ne tient qu'à vous. Partons ensemble.

Extrait de *Le tour du monde en 80 jours*, Jules Verne, 1873 : 22-24 ¹

¹ Vernes, J. [1873] 2000, *Le tour du monde en 80 jours*, Librairie Générale Française, Paris.

3.1 Introduction

Si la terre n'est plus aussi vaste qu'avant, ce n'est pas en raison d'une question de rétrécissement ni de calcul, mais de moyens de transport et de pouvoir d'achat. Pour se rendre à temps à la station d'*Allahabad* d'où partait le paquebot pour *Hong-Kong*, M. Fogg achète *Kiouni*, un éléphant qui lui coûte deux mille livres. Plus tard, après avoir raté le départ du *Carnatique*, il paie cent livres par jour, plus des arrhes et des primes, pour que le patron du bateau la *Tankadère* le rende à *Shangai*, d'où part le paquebot de *San Francisco*. Au retour du voyage, face au refus du capitaine du steamer *Henrietta* de le transporter jusqu'à Liverpool, Phileas Fogg accepte d'aller à Bordeaux « *et, depuis trente heures qu'il était à bord, il avait si bien manœuvré à coups de bank-notes, que l'équipage, matelots et chauffeurs, lui appartenait* »². Il est vrai que ce gentleman et villageois mondial réussit une drôle d'aventure grâce à son esprit entrepreneur et à ses inépuisables ressources. Le roman de Jules Verne écrit en 1872 illustre le contexte technologique réel qui a marqué la deuxième moitié du XIX^e siècle avec la révolution industrielle, l'arrivée de nouveaux moyens de transport et l'ouverture du canal de Suez. Mandel (1969), cité par Galeano ([1971] : 47), rappelle que vers 1800 cette révolution industrielle a été impulsée par la *gigantesque masse de capitaux* cumulés et investis en Europe, des capitaux résultant de l'expropriation et du saccage.

“...el valor del oro y la plata arrancados de América hasta 1660, el botín extraído de Indonesia pour la Compañía Holandesa de las Indias Orientales desde 1650 hasta 1780, las ganancias del capital francés en la trata de esclavos durante el siglo XVIII, las entradas obtenidas pour el trabajo esclavo en las Antillas británicas y el saqueo inglés de la India durante medio siglo”.

Galeano, E., [1971] 2005 : 47

Nous retenons, dans ce sens, les mots de l'écrivain uruguayen pour affirmer que l'histoire du développement du capitalisme mondial implique l'histoire du sous-développement latino-américain, puis qu'en fin des comptes, poursuit l'auteur, « *l'économie coloniale s'est structurée en fonction des besoins du marché européen, et à son service* » (Galeano, [1971] : 48).

Dans ce chapitre, nous dresserons une approche de la notion de *développement*, son historicité et

² Verne, J., 2000, *Le tour du monde en 80 jours*, Librairie Générale Française, Paris, page 269.

ses tendances actuelles. Etant donné qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel qui ne saurait se passer des données linguistiques, culturelles, historiques et économiques, une telle étude implique la prise en compte des interactions entre différents types de « capitaux » (humain, naturel, technique), des interdépendances et des externalités.

C'est pour cela que nous adoptons un point de vue global au sein duquel l'aspect économique reste central car dans le modèle libéral la pensée économique constitue « *le véhicule spontané des nos évaluations et de nos évidences* » (Tuñón, 2000 : 54), de telle sorte que l'économie devient une partie déterminante des systèmes socioculturels, s'intégrant inéluctablement à la vie sociale. Nous verrons dans ce qui suit, les rapports qui s'établissent entre les idées et les événements autour de la notion de *développement* notamment de la deuxième moitié du XX^e siècle à nos jours.

3.2 Repère étymologique

Un bref parcours historique du terme *développement* nous permettra de montrer comment la notion traverse différents champs sémantiques et reste tributaire des discours dominants.

DESVELOPER³ (1170) du préfixe DES (DÉ-) et de l'ancien VOLOPER « *envelopper* », du bas latin FALUPPA « *balle de blé* », donne l'idée de former ou défaire une balle de blé. Avec l'influence du latin VOLVERE « *tourner* », « *faire rouler, dérouler* » et son participe passé VOLUTE, le mot ENVELOPPER sert d'antonyme au mot DÉVELOPPER.

En espagnol « *desarrollo* », du latin DIS indiquant la « *séparation* », le préfixe A « *proximité* », « *contigüité* » et ROLLO du latin *rotulus*, évoque une bande de papier enroulée sur elle-même de forme cylindrique, un rouleau de papier comparable à la balle de blé qu'on fait rouler et dérouler. Le développement serait ainsi la **perte d'enveloppes**. A la fin du XIV^e siècle DESVELOPEMENS ou DESVELOPER se réfère toujours à l'« *action de dérouler/déplier ce qui est enveloppé sur soi-même* ».

En 1671 le terme est déjà employé dans le sens de l'« *action d'avancer à travers les étapes progressives* », « *faire prendre l'extension à* ». En 1754, le terme fait allusion à l'« *action*

³ LE ROBERT Dictionnaire historique de la langue française. Tome 1. Dir. A. REY. 2000 [1992]. Ed. Dictionnaires LE ROBERT, Paris. Page 1065.

de se développer, de croître » (Bonnet, *Essai de psychologie*, p. 61) et dans un sens figuratif, à l'« *action d'évoluer* ». En 1754, le terme réalise une valeur temporelle « *action d'évoluer, de s'épanouir* ». En 1789, on le retrouvera pour signifier l'action d' « *exposer en détail un sujet* ». À partir de 1865, formé du radical DÉVELOPPER et le suffixe nominal –MENT du latin *mentum*, il sera utilisé dans le domaine de la photographie.

En 1902, le terme signifie déjà « *état d'avancement économique* ». DEVELOPPER et DEVELOPPEMENT avec une idée d' « *amélioration* », de « *modernisation* », forment les composés SOUS-DEVELOPPEMENT en 1952, de l'anglais UNDERDEVELOPMENT. Il s'agit d'un euphémisme politique pour « *pauvre (un pays ou une zone géographique)* ». L'Organisation des Nations Unies (ONU) introduira le nouvel euphémisme EN VOIE DE DEVELOPPEMENT afin d'atténuer les connotations péjoratives.

Enfin, plus récemment le terme DEVELOPPEMENT fait allusion à une « *suite d'événements manifestant une tendance* », emprunté aux valeurs anglicistes de DEVELOPMENT en tant que « *mise au point (d'un produit)* », « *mise en valeur (d'une zone géographique)* ».

3.3 Le mythe du développement

Il existe des discours sur le développement qui s'encrent dans nos esprits comme des évidences intemporelles. Lorsque l'on entend des expressions comme « *le développement, véritable défi de notre temps* », soulignée par Sabelli (1993 : 10), « *le développement est le vrai nom de la paix* » (Jean-Paul II, 2004), ou encore « *le libre commerce est la panacée* », nous sommes face à un socle commun de valeurs véhiculé par la vision occidentale du monde. En d'autres termes, le « développement » se donne comme une vérité, comme une partie des « *bases de notre édifice moderne* » (Sabelli, 1993 : 15), et comme le signale Arellano (2007)⁴ citant Villamizar, parfois les hommes se font « *prisonniers de vérités universelles, et plus par naïveté que par anti nationalisme, ils défendent des causes erronées* » ; parce que, poursuit Villamizar, « *s'éloigner du paradigme du pouvoir est très couteux* ».

⁴ Entretien avec Helena Villamizar, analyste économique colombienne. <http://www.socialdemocracia.org/backup/content/view/852/85/> (Dernière consultation le 27/10/2013).

Le mythe du développement naît avec l'histoire de la colonisation et notamment de la colonisation axiologique, partagée par les détenteurs du pouvoir dont le discours s'impose sur les autres. N'étant pas nécessairement réel, pour être valable, le mythe doit être accepté en tant que tel par une grande majorité. Dans ce sens, dès qu'il est entretenu par un représentant du pouvoir, il atteint un statut et une valeur de vérité à sauvegarder.

En ce qui concerne le développement, certaines idées sont largement répandues : pour les uns, il s'agit d'atteindre le niveau de vie des autres, et pour les autres, il s'agit de pratiquer la solidarité envers les défavorisés du système.

3.3.1 Développement et croissance

Nous distinguerons ici *développement* et *croissance*. Lorsque nous parlerons de « bien-être humain » nous insisterons sur l'opposition *développement/sous-développement*. En revanche, lorsque nous parlerons d'une « modernisation » entraînant la déritualisation et la réduction des interactions sociales, nous proposons de parler en termes de *croissance/non croissance*. Dans les termes de Hugon (2008 : 49), « *cette croissance économique n'est pas un indice significatif du développement du fait des inégalités croissantes inter- et intrazones, de la lenteur des progrès scolaires et sanitaires et de l'accaparement ou de la fuite des dividendes de la croissance* ».

Le *développement* fait allusion à l'aspect *qualitatif* du social et la *croissance* à son facteur *quantitatif*. Paul Ariès (2010 : 226) montre que par leurs rites et leurs symboles, l'organisation des sociétés non économiques peut être plus complexe que celle que connaît la société occidentale. Lefebvre (1970), cité par Ariès (2010 : 209), considère le *développement* comme étant *qualitatif* parce qu'il « *implique un enrichissement, une complexification des rapports sociaux* », et situe la *croissance* au niveau d'une « *centralité de l'économi(que)e et du quantitatif* ».

Afin d'éviter la confusion entre *développement* et *croissance*, certaines sociétés comme l'amérindienne préfèrent parler d'*anti développement*, car de nos jours « *le développement parie sur la croissance exponentielle d'une seule variable au détriment de tout le reste* » (Medina [2006] 2013 : 90).

3.3.2 Développement et coopération

La complexité de la réalité sociale constitue un dilemme lors qu'il s'agit de mettre en œuvre des projets internationaux de développement au sein desquels les chercheurs doivent poursuivre les objectifs conçus par le donateur ou l'investisseur. Dans ce sens, la réalisation même du projet se trouve biaisée par les intérêts à défendre, et de ce fait, la méthodologie doit négliger la construction d'une vision organique de la réalité intervenue.

Sabelli (1993 : 75) critique le fait que la majorité des études sur le développement soient tributaires des intérêts politiques déterminant à l'avance les objectifs à atteindre et le tournant que vont prendre les populations réceptrices des programmes de coopération. De surcroît, dénonce-t-il, les toutes premières recherches sur le développement ont été réalisées sans prendre en compte les débats courants sur les inégalités des rapports et la dépendance des uns par rapport aux autres. Il fait allusion aux études sur le changement culturel et les nouvelles technologies (Margaret Mead 1955, Charles Erasmus 1961, George Foster 1965), les causalités externes et les dynamiques internes dans l'évolution des communautés (Balandier, 1971).

Sabelli souligne l'importance du lien entre *programme de développement* et *méthode de recherche*. Vers la fin des années 70, suite au souci d'*efficacité économique* et au désir d'impulser la *dimension participative* manifestés par les organisations internationales, les chercheurs se sont davantage intéressés à la méthode à suivre au sein de la recherche sur le développement. Cette nouvelle démarche a mis en évidence certaines représentations dominantes chez les décideurs du développement : « *la réussite ne peut qu'être le produit de leur intervention, l'échec est toujours attribuable à l'archaïsme, au conservatisme des « développés* » (Boiral 1985 : 163). Il s'agit de deux catégories d'attitudes : populistes et misérabilistes. Les premières répondent à une nécessité éthique de « *confier au peuple le rôle d'acteur principal de la recherche sur les phénomènes de changement provoqué* » (Le Boterf 1983, souligné par Sabelli), ou « *populisme développementiste* » selon Jean Pierre Olivier de Sardan (1990 : 479). Et les deuxièmes consistent à « *concevoir tout objet de recherche dans les limites d'une priorité qu'impose le respect dû aux pauvres* », par exemple à travers les *programmes de vulgarisation des connaissances extérieures en direction de populations qui ne peuvent s'en sortir par elles-mêmes !*

Cette pensée dichotomique fait partie du socle commun du champ de la solidarité Nord/Sud qui impose un impératif d'utilité et un impératif moral. « *Afin de participer au monde de la solidarité, il faut pouvoir se réclamer à la fois de la logique de l'intérêt et de l'exigence du désintéressement* » (Sabelli, 1993 : 86), ce qui nous rappelle le paradoxe fondamental du paradigme du don de Marcel Mauss que nous étudierons dans le chapitre 4.

3.4 Chronologie du concept de développement depuis les années 50

A la lueur de l'interprétation des théories et des modèles du développement que propose Tuñón Oviedo (2000), nous retracerons l'évolution chronologique du concept de *développement* dans le cadre de la coopération internationale et de l'économie, tout en gardant en toile de fond la question des inégalités qui se creusent entre les pays aux niveaux économique, technologique et humain. Le tableau suivant résume les évènements que nous thématiserons ici.

1964	Création du Secrétariat permanent de l'ONU sur le Commerce et le Développement.
1968	Seconde conférence de l'UNCTAD. Les PI (pays industrialisés) transfèrent 1% du PNB aux PMD (pays moins développés).
1971	Premier rapport du Club de Rome sur les limites de la croissance. « Croissance zéro ».
1972	les pays développés doivent destiner le 0,7% du PNB aux pays pauvres.
1973	Premier choc pétrolier
1974	Approbation d'un Nouvel Ordre Economique International NOEI.
1979	Deuxième choc pétrolier
1987	Rapport de Brundtland, Commission mondiale de l'environnement et le développement « Développement durable ».
1990	PNUD utilise le concept de « développement humaine » (espérance de vie, niveau d'éducation et niveau de vie) indicateur IDH.
1992	Sommet de la terre, « Agenda 21 », Conférence sur l'environnement et le développement, Rio de Janeiro.
1992	L'OCDE soutient la technologie comme clé de développement des pays. « Technology and economy, the key relationship ».
1993	Rapport sur le développement humain PNUD « Bien-être social ».
1995	Sommet mondial sur le développement social à Copenhague. ONU.
1996	Mise en place de l'indicateur IPH (Indice de Pauvreté Humaine). PNUD.
1997	Amélioration du concept de développement humain, cinq directions : potentialité, coopération, égalité, durabilité et sécurité. PNUD.
1997	Protocole de Kyoto, réalisation des objectifs de la convention climat.
1998	Utilisation de deux nouveaux indicateurs de développement humain : IDG (Indice de développement de Genre) et IPG. (Indice de potentialité de Genre). PNUD.
1998	Amartya Sen reçoit le prix nobel d'économie. « L'économie du bien-être ».
1999	7-G décide éliminer 1/3 de la dette des pays pauvres.
1999	Sommet du Millénaire à Seattle. Adoption de l'OID (objectifs internationaux pour le développement).
1999	Réunion de l'OMC.
1999	Plateforme du 0'7 proteste à Seattle lors de la Ronde du Millénaire.

Tableau 14. Résumé des évènements liés au développement

Le concept de *développement* est abordé initialement par des économistes dès le XIX^e siècle. Après 1950, le concept aborde paradoxalement le sous-développement, suite au discours du 20 janvier 1949 à Washington, où le président Truman introduit ce terme (Esteva, [1996] 2013 : 42). En 1964 est créé le Secrétariat permanent de l'ONU pour le Commerce et le Développement. On y distingue les PI (Pays industrialisés) et les PMD (Pays moins développés). A partir de 1969 leurs relations deviennent problématiques et notamment en ce qui concerne le financement des projets de développement pour les PMD. En effet, avec la guerre froide les aides dépendent des intérêts géostratégiques de chaque bloque. La pratique de modèles plus régionaux devient prépondérante. « *Le progrès est bien souvent un leurre dissimulant des intérêts économiques contradictoires et des enjeux de pouvoir* » (Guibert et Jean, 2011 : 43).

Cependant, le premier rapport du Club de Rome en 1972 sur les limites de la croissance prône une « *croissance zéro* » (inspirée de l'étude de *Forrester*, 1971, qui prévoyait un effondrement écologique total pour l'année 2040). A cette étude vient se rajouter la crise du pétrole en 1973, mettant en évidence les vraies limites du modèle de développement industriel et l'interdépendance économique globale : les PI dépendaient des matières premières fournies par des pays dont ils ne maîtrisaient pas l'ensemble des facteurs. Parallèlement à cette émergence du discours de la décroissance, Schumacher (1973) introduit le *leitmotiv* « *small is beautiful* » pour défendre le développement à échelle humaine ou à petite échelle. De telle sorte, au lieu de transférer du capital ou des technologies sophistiquées, il préconise l'intérêt du transfert des connaissances utiles et des capacités d'organisation afin de stimuler un développement autosuffisant des communautés⁵.

Afin de financer la croissance du « *Tiers Monde* »⁶ et s'engageant à soutenir son industrialisation, un Nouvel Ordre Economique International (NOEI) a été approuvé en 1974. Néanmoins, la nouvelle crise du pétrole en 1978 péjore la situation des pays sous-développés avec l'augmentation de la dette et la surexploitation, confirmant alors l'idée que le

⁵ En 1966, il crée une ONG appelée ITDG (Intermediate Technology Development Group) jusqu'en 2005 et actuellement nommée *Practical Action*, qui soutient les initiatives locales et le maintien des techniques traditionnelles.

⁶ L'expression « tiers monde » est introduite par Alfred Sauvy en 1952 et reprise par Georges Balandier en 1956. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1995_num_50_6_5885?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false (Dernière consultation le 25 octobre 2013).

développement se trouve à l'origine du *sous-développement* et mettant en question l'intérêt d'une coopération entre des parties inégales. Pour le meilleur ou pour le pire, cette crise pétrolière oblige au moins tous les pays à entreprendre des initiatives technologiques plus favorables à l'environnement. En 1993, A. King et B. Schneider publient un rapport du Conseil du Club de Rome intitulé « *La première révolution globale* ». Ils y traitent le sujet du passage à une société de l'information, postindustrielle : la société des services. Les questions concernant la dégradation de l'environnement et la notion de citoyenneté émergent de cette réflexion et deviennent centrales dans les discours liés au *développement*.

Néanmoins, malgré ces nouvelles perspectives matérielles et technologiques, les inégalités persistent. Même la Banque Mondiale, dans son rapport sur le développement mondial en 1996, assume que malgré la globalisation de l'économie, ses bénéfices n'atteignent pas toutes les régions de la même façon. La dette des pays pauvres est considérée comme un cercle vicieux, un piège dans lequel ils se retrouvent (George Susan, 1990)⁷. Au mode de consommation semblable à celui des pays riches, on peut rajouter des problèmes comme la baisse du coût des matières premières, le mauvais état ou l'absence des infrastructures, le trafic de drogue, la guerre civile, et l'exploitation des ressources à la merci des grandes firmes en dépit des populations locales. Avec Tuñón (2000 : 51), on peut se demander *quelles sont les conséquences économiques et technologiques de ces situations dans le contexte de l'application des différents « modèles de développement » à l'échelle mondiale ?*

Dans un premier temps, l'auteur oppose deux postures qu'il désigne comme orthodoxe et hétérodoxe. Pour les représentants de la première, le développement serait conçu comme la croissance économique et le processus d'industrialisation comme la sortie du sous-développement. Les représentants de la deuxième option analyseraient le problème du développement à partir des relations internationales suivant un schéma historico-culturel qui prendrait en compte les relations tissées entre un « *centre* » et une « *périphérie* ». Furtado (1978), cité par Tuñón (2000 : 44), soutient que le système capitaliste aggrave les inégalités entre centre et périphérie et il dénonce le double processus de concentration des bénéfices : d'un

⁷ « La trampa de la deuda » (Le piège de la dette).

point de vue global, les pays situés au centre sont privilégiés et du point de vue des pays périphériques, sont favorisées les minorités qui reproduisent le mode de vie généré au centre.

La notion de besoins à satisfaire est sous-jacente à cette manière de voir, et elle n'est pas nouvelle, comme le montre cette citation du philosophe anglais Hume :

« Si nous consultons l'histoire, nous verrons que, dans la plupart des nations, le commerce avec l'étranger a précédé chaque progrès des manufactures nationales et donné naissance au luxe domestique... Il y a aussi de grands profits à réaliser dans l'exportation de ce qui est superflu dans le pays et qui n'a pas de prix dans les pays étrangers où le sol et le climat ne sont pas favorables pour ce genre de produits. Aussi les hommes se familiarisent-ils avec les plaisirs du luxe et les profits du commerce... Et cela est peut-être le principal avantage qui vient du commerce avec les étrangers. Il tire les hommes de leur indolence ; et en apportant à la fraction la plus gaie et la plus opulente de la nation des objets de luxe dont elle n'avait jamais rêvé auparavant, il fait naître en elle le désir d'un genre de vie plus brillant que celui des ancêtres ».

Hume [1752], cité par Denis (1966 : 151)

Hume montre que les riches auront toujours de nouveaux désirs à satisfaire. Et ces désirs font échos aux produits qu'ils ne trouvent pas dans leur pays, ces produits leur arrivent d'ailleurs. Leur envie du luxe stimule le commerce extérieur et « excite l'industrie ». Les riches des périphéries sont indispensables pour que le centre parvienne à la richesse. Il faut donc faire en sorte de maintenir une classe privilégiée consommatrice dans la périphérie pour défendre les intérêts du centre. L'écrivain William Ospina (1997) dénonce ce phénomène en Colombie:

« siempre hubo **una aristocracia parroquial arrogante y simuladora que procuraba vivir como en las metrópolis**, disfrutando el orgullo de ser mejores que el resto, de no parecerse a los demás, de no identificarse con el necesario pero deplorado país en que vivían... Aquellos príncipes de aldea con vocación de virreyes solo salían a recorrerlo cuando era necesario recurrir a la infecta muchedumbre para obtener o comprar votos" (page 12);

“**Una casta de mestizos con fortuna** que nunca había intentado ser colombiana, ni identificarse con nuestra geografía, con nuestra naturaleza, con nuestra población; **que continuamente se avergonzaba, como sigue haciéndolo hoy, de este mundo tan poco parecido al idolatrado mundo europeo. Una élite deplorable que viajaba a Europa y a Norteamérica**, no a llevar con orgullo el mensaje de un pueblo dignificado por el respeto y afirmado en su territorio, sino **a simularse europea**, y a procurar por los métodos más serviles ser aceptada por un mundo que no ignoraba su condición de rastacueros y su falta de carácter”... (page 22);

“**una sociedad señorial, racista y mezquina**, en la que sobreviven términos como “**gente bien**”, “**gente de buena familia**” » (page 35).

Cette minorité privilégiée (« *une aristocratie paroissiale, arrogante et simulatrice* », « *une caste de métisses fortunés* », « *une élite déplorable* », ou encore « *une société seigneuriale, raciste et mesquine* ») qui constitue le centre de la périphérie, a accès à un mode de consommation conforme à celui des pays du centre. Elle cherche à vivre et à se comporter comme les Européens ou les Nord-américains. Sabelli (1993 : 22) explique ce phénomène par le fait que « *seuls ceux qui, dans ce qu'on appelle le Tiers Monde, participent d'une manière plus ou moins complète de notre univers mythique (élites politico-administratives, homme d'affaires) peuvent devenir nos interlocuteurs car notre message est reconnu par eux et vice-versa* ». En Colombie, cette élite est encore appelée aujourd'hui « *gente de buena familia* ».

La théorie de la dépendance dénonce le *colonialisme axiologique* que la consommation occidentale produit dans la périphérie. Selon Furtado (1978 : 164), souligné par Tuñón (2000 : 45), « *le système dépendant perd la faculté de concevoir ses propres fins* ». Dans les termes de Ospina (1997 : 44), ce mouvement d'identification avec les valeurs produites au centre et d'éloignement vis-à-vis des valeurs locales rend le pays incapable d'établir « *un ordre social juste et équilibré* » et de « *créer son projet économique, politique et culturel* ». L'auteur affirme que « *les propriétaires du pouvoir en Colombie semblent disposés à sacrifier le nécessaire afin de conserver leurs privilèges* » et il ajoute un mot sur l'impossibilité de convaincre « *trois millions*⁸ *de personnes qui vivent splendidement que le pays va mal* » (1997 : 45).

Le catastrophisme de la théorie de la dépendance, l'arrivée des conservateurs au pouvoir pendant les années 80 et l'épuisement des modèles socialistes, permettent aux idées néolibérales de l'économie de marché de s'imposer. La libéralisation interne et externe confère aux idées de marché et de concurrence le statut de *croyance mythique*. En 1987 la Commission mondiale sur l'environnement et le développement des Nations Unies publie le *Rapport Brundtland*. La définition de « *développement durable* », ainsi que les besoins essentiels actuels et à venir y sont établis. En 1993, dans un rapport pour le PNUD, l'économiste indien *Amartya Sen*, prix nobel d'économie en 1998 et auteur du concept de « *développement humain* », pose les questions clés pour mesurer le « *bien-être social* », à savoir : la longévité, la santé, l'alimentation, l'alphabétisation et la liberté. D'autres approches du développement centrés sur l'être humain,

⁸ Soit 7,5% de la population.

conçoivent ce dernier comme une ressource et en tant que telle car l'être humain contribue à assurer le potentiel productif. C'est alors qu'on parle en termes de « *ressources humaines* » ou de « *capital humain* ».

3.5 Modèles de développement

Nous entendons le concept de « modèle de développement » comme un cadre de référence à suivre à l'instar des politiques publiques d'un pays, en vue de l'amélioration de sa situation sociale et économique, bref, de la qualité de vie de ses habitants. Cinq « modèles de développement » au sein desquels se croisent les variables : ontologique (le monde), épistémologique (technologie), politiques et éthiques (besoins humains) sont schématisés par Tuñon (2000). Nous nous pencherons succinctement sur chacun de ces modèles afin de mieux situer notre étude.

Canons → Variables ↓	Développement économique non-restrictif	Développement durable	Restriction Anti-développement	Développement humain	Développement territorial endogène
Le monde	Réserve inépuisable	Réserve épuisable ressources	Ecosystème en équilibre instable	Biotype soutenable	Biocénose en réseaux territoriaux
La production	Surexploitation	Rationalisation	Restriction	Capital humain pour le bien-être	Capital humain pour être en concurrence
La technologie	Norme pour produire plus	Utile pour produire mieux	Genèse des problèmes conflits	Potentialisation de la connaissance basique générale	Innovation/action pour atteindre l'excellence
Les besoins	Optimisation illimitée	Satisfaction limitée	Réorganisation vertueuse	Satisfaction des normes basiques	Qualité de vie
La richesse	Appropriation inégale	Répartition équitable	Discrimination positive	Coopération internationale	Territoire, ville systèmes locaux en réseau

Tableau 15. Variables et canons des modèles de développement en vigueur (Tuñon, 2000 : 53)

3.5.1 Croissance économique non-restrictive

Hérité du processus d'industrialisation au XIX^e siècle, ce modèle est le socle de la constitution d'organismes internationaux comme l'ONU. Le but de propager les réussites atteintes par les pays occidentaux vers les nouveaux pays membres. La technologie se trouve à la base de la mise en place de pôles de développement industriel plus modernes. D'un point de vue philosophique, cette approche est reliée à la pensée de Protagoras, pour qui « *l'homme est la mesure de toutes les choses* » (Denis, 1966 : 12). La nature serait alors au service de l'homme et les ressources naturelles, exploitées grâce à la technologie, doivent satisfaire les besoins humains. L'exploitation des ressources est traduite en tant que progrès et donc en croissance économique. Cette dernière serait la base du développement. Cette vision libérale de l'économie est influencée par les thèses de Hume (1752), Smith (1776) et Malthus (1798).

« [...] qu'on mette dans les possessions le plus d'égalité qu'on pourra, les différents degrés entre les arts, les sciences et l'industrie ne tarderont pas à la détruire ; si vous arrêtez ces vertus (les qualités actives des individus) dans leurs opérations, vous réduisez bientôt la société à la dernière indigence et pour empêcher un petit nombre d'hommes de tomber dans la misère, vous y plongerez la société entière ».

Hume [1752], cité par Schatz [1902 : 106-107], lui-même cité par Denis (1966 : 150)

« Les ouvriers des manufactures d'Europe, auxquels ce commerce (avec les colonies) fournit de l'emploi, forment un nouveau marché pour le produit de la terre, et c'est ainsi qu'un commerce avec l'Amérique se trouve donner en Europe une extension prodigieuse au plus avantageux de tous les marchés, c'est-à-dire au débit intérieur du blé et du bétail, du pain et de la viande de boucherie ».

Smith [1843 : 238], souligné par Denis (1966 : 209)

« [...] le pouvoir de multiplication de l'espèce humaine est bien supérieur aux possibilités de croissance de la production des aliments... l'inégalité sociale et l'existence d'une couche de travailleurs misérables sont la condition de tout progrès humain ».

À propos de la thèse de Malthus (1798) sur l'utilité de la misère, cité par Denis (1966 : 294)

Les inégalités s'avèrent nécessaires d'une part pour stimuler les uns à améliorer leurs conditions de vie et d'autre part, pour éviter de soumettre l'ensemble de la société à la misère. Dans cette vision de la réalité, le progrès et l'optimisation des ressources économiques, ainsi que la

promotion du développement technologique seraient considérés comme les seuls moyens d'atteindre le bien-être social de l'humanité.

3.5.2 Développement durable

La question sur les limites du développement entraîne toute une réflexion autour des véritables besoins de l'homme. Il s'agit de mesurer les effets environnementaux de l'équilibre entre le respect de la nature et la quête de liberté de l'espèce humaine. C'est en 1987 que le *Rapport de Brundtland* de la Commission Mondiale de l'Environnement et le Développement met en vigueur le concept de *développement durable*, renouvelé en 1992 lors de l'« *Agenda 21* » à *Rio de Janeiro*. Dès lors, on ne cherche à produire « plus » mais « mieux », à travers le progrès scientifique et technologique, le contrôle de la population, la rationalisation de la consommation, les aides au développement et le commerce équitable. Ce modèle veut respecter le principe d'égalité en mettant en avant non pas un bien-être social optimal mais satisfaisant pour tous et écologiquement soutenable. Le principe d'égalité suscite en même temps une démarche plus claire autour des stratégies de production et répartition des richesses. La vision du monde qui sous-tend ce modèle serait *l'idéalisme objectif* de Dilthey. Ce modèle oriente les politiques de développement à une échelle globale. Ainsi, d'après A. King et B. Schneider (Club de Rome, 1993), le transfert technologique vers les pays en voie de développement devrait être gratuit et le recours à des énergies plus propres encouragé.

3.5.3 Anti-développement

Ce modèle est relié à la pensée des philosophes cyniques de l'antiquité, orientés par un respect quasi mystique de la nature. Dans cette vision du monde, la technologie est ambiguë et crée des cercles vicieux, puisque ses solutions produisent de nouveaux problèmes, à nouveau résolus par elle-même. Tout développement devient ainsi insoutenable. Un retour vers les cultures ancestrales, capables de vivre avec des outils et des techniques rudimentaires et protectrices de l'environnement, serait conseillé. Pour cette raison, ce plan n'est pas considéré comme un véritable modèle de développement mais plutôt comme une philosophie morale. Une manifestation importante de ce modèle sur des politiques concrètes a été la proposition de la

« *croissance zéro* » lancée par le Club de Rome en 1972, qui malgré le refus de la part du Nouvel Ordre Économique International (NOEI), a influencé des mouvements de protestation et des politiques solidaires de développement. Les mouvements altermondialistes s'exprimant en termes d'*économie solidaire*, intégrés par des civils, des syndicats, des ONG, ou des anarchistes, dénoncent l'exploitation humaine et naturelle et proposent de combattre plutôt les causes de la pauvreté.

3.5.4 Développement humain

Ce modèle s'intéresse au rapport entre la croissance économique et le développement humain. Au sein de ce modèle, la technologie n'est qu'une branche de l'éducation. Un citoyen doit avoir accès à un degré minimum d'alphabétisation afin d'être en mesure de prendre des décisions sur les technologies qui l'affectent.

Suite aux expériences des pays comme le Mexique ou le Chili où malgré l'augmentation du PNB les inégalités entre riches et pauvres se sont creusées, en 1990, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) a mis en place un nouvel outil pour mesurer la qualité de vie des populations : l'Indice de Développement Humain (IDH). Celui-ci est calculé à partir de trois indicateurs : la longévité, le niveau de formation et les revenus. Cette dernière variable est mesurée à partir du PIB *per capita* de façon à pouvoir observer des indices comme la liberté humaine, la sécurité, la participation citoyenne, la durabilité des processus de développement ou l'égalité entre hommes et femmes. Depuis 1997, les critères de base du développement humain se sont approfondis donnant naissance à cinq perspectives : *potentialité, coopération, égalité, durabilité et sécurité*.

En 1997, le PNUD a mis en place un nouvel outil qui mesure les capacités d'une population, il s'agit de l'Indice de Pauvreté Humaine (IPH). Celui-ci met en évidence le pourcentage de la population en manque de vie saine (alimentation), de capacité de reproduction dans de bonnes conditions (infrastructure de la santé) et d'alphabétisation (lire et écrire pour tous). L'analphabétisme féminin reflète la pauvreté d'un pays et doit être combattu, étant donné le rôle influant de la femme sur le bien-être de la famille. L'égalité est conçue en fonction de l'ensemble des possibilités qui s'offrent à la personne et non seulement en fonction des revenus.

Dans ce modèle, des politiques de protection des populations vulnérables s'avèrent nécessaires. Ceci donne lieu à d'autres indices de développement humain comme l'Indice de Développement de Genre (IDG) ou l'Indice de Potentialité de Genre (IPG). Ce dernier prend en compte l'égalité dans l'accès au travail et la prise de décisions.

3.5.5 Développement communautaire endogène

Le *territoire* est au centre de la vision du monde sous-jacente à ce modèle. Il recouvre un réseau de ressources et d'intérêts et devient le lieu autour duquel s'articulent différentes manières de vivre. Le *territoire* n'est pas le simple support physique des activités productives mais il est l'agent de développement. Ce modèle est caractérisé par la prise en charge des actions par les acteurs locaux organisés en réseau. Les processus d'innovation technologique et l'apprentissage coopératif sont considérés comme de véritables moteurs du progrès.

Sont associés à ce modèle des expressions comme « *districts* », « *systèmes productifs locaux* » (Guibert et Jean, 2011 : 42), « *pôles technologiques* », « *clusters* », « *modèle d'excellence technologique* ». La matérialisation des innovations et le progrès technologique ont lieu dans le *territoire*, ce qui met en valeur les *savoir-faire* locaux. L'histoire économique du *territoire* et la vocation de ses habitants pour l'apprentissage favorisent ce que le modèle conçoit comme un « *milieu innovateur* » (Philippe Aydalot, 1986).

À partir de 1992, l'Organisation de Coopération et Développement Économiques (OCDE) soutient ce modèle au sein duquel le progrès technologique est la clé du développement. Le modèle est polycentrique puisque certains territoires du sud arrivent à atteindre un niveau technologique de certains territoires du nord, en établissant des liens avec eux. Mais la question sur les traditions et les *savoir-faire* locaux, leur transmission non formelle, l'adoption et la diffusion des innovations, a mis en évidence le fait que ce modèle est loin de l'égalité et que bien au contraire, il creuse des différences mettant les territoires en compétition.

En revanche, ce modèle est stratégique pour défendre des communautés vulnérables et leur territoire. En effet, si chaque groupe humain a des besoins différents en fonction de son

territoire et de ses *savoir-faire*, la notion de « *qualité de vie* »⁹ est très hétérogène. La tolérance et la compréhension subjective s'avèrent des valeurs essentielles pour que le modèle fonctionne. Le modèle de *développement communautaire endogène* ne peut pas fonctionner dans des pays où la population subit des violences perpétrées par des groupes armés non contrôlés par l'État. Ce dernier doit garantir la participation des populations à l'élaboration des projets communs.

Le modèle de *développement communautaire endogène* domine la scène actuelle du développement. Il privilégie la concurrence imparfaite, les asymétries d'information, les rendements d'échelle, les externalités et les effets d'agglomération (concentration spatiale d'activités) produits par les forces centripètes (Perroux, Hirschman, Braudel), elles-mêmes rendues possibles grâce à la baisse des coûts de transport et de transaction. Sur un même territoire on distingue des zones devenues « *pôles de croissance* » (Perroux, 1955 et Hirschman, 1958) et d'autres désertifiées.

Dans le langage du modèle de la nouvelle économie géographique (Krugman, 1991), les dynamiques économiques des processus endogènes et territorialisés nécessitent une technique et une productivité capables d'attirer les investissements et de construire des avantages compétitifs. « *Un territoire peut produire du développement à condition que les acteurs se mettent en relation, se coordonnent et s'inscrivent dans une dynamique collective en activant les relations sociales, porteuses d'innovations, en organisant les « ressources territoriales » et en concevant un projet qui dépasse la communication institutionnelle et le comportement individuel* » ([Gumuchian, Grasset et Lajarge, 2003] cité par Guibert et Jean, 2011 : 43).

Tuñón Oviedo (2000 : 64) souligne que les cinq modèles précités font réfléchir au fait que l'égalité exigée par le développement humain entre en contradiction avec la technologie, puisque celle-ci permet la croissance économique des pays développés mais son élargissement suscite « *une économie mondiale désarticulée et une société divisée entre une minorité privilégiée et une majorité dépossédée* ». Il affirme que ces modèles de développement traduisent les discours de

⁹ Cette notion nous fait penser à celle d'« abondance », nuancée par Sahlins (1972 : 38), en reconnaissant « deux voies possibles qui procurent l'abondance. **On peut « aisément satisfaire » des besoins en produisant beaucoup, ou bien en désirant peu** ». La première voie correspond à celle de l'économie de marché et la deuxième, au « Zen ». Il énonce que « en adoptant une stratégie de type Zen, un peuple peut jouir d'une abondance matérielle sans égale - avec un bas niveau de vie ».

certaines minorités qui envisagent la mise en œuvre de leurs projets économiques avec la complicité des pouvoirs traditionnels comme les politiques et les médias, et ont une incidence forte sur le destin des populations.

3.6 Conclusion partielle

Dès la colonisation jusqu'à nos jours, nous constatons que l'injustice et l'inégalité aiguillent nos sociétés. Nous avons essayé d'ausculter ce fait d'un point de vue historique et global.

L'étude de la notion de « *développement* », terme que nous entendons comme la « *perte d'enveloppes* » ou l'« *action de s'épanouir* », permet de repérer des éléments fondateurs de la vie sociale à laquelle la race humaine aboutit aujourd'hui. Il en résulte tout d'abord la prééminence de la valeur économique qui va jusqu'à déterminer l'intégration des individus au système socioculturel, ce qui est source de confusion entre « *croissance* » et « *développement* ».

L'histoire du développement montre que l'économie n'est pas le seul automatisme inhérent à l'épanouissement humain. La technologie a également modelé les formes d'organisation et les *savoir-vivre*. Celle-ci change de statut selon le modèle de développement qui l'encadre. Au sein du modèle de la *croissance économique non-restrictive*, la technologie est le moteur du progrès et les ressources naturelles existent pour satisfaire les besoins de l'homme. Le *développement durable* qui prône un équilibre entre la quête de liberté de l'espèce humaine et les besoins de la nature, considère que la technologie est au service de l'homme dans un but de consommation rationnelle et de formes d'organisation équitables. Pour l'*anti-développement*, la technologie crée un cercle vicieux dynamique entre problème et solution, de façon à ce que tout développement devienne insoutenable. Il faut donc un retour aux cultures ancestrales. Cette vision morale plutôt que modèle de développement, est à l'origine des mouvements altermondialistes et d'économie solidaire. Le modèle de *développement humain* conçoit la technologie comme une branche de l'éducation. Le bien-être humain ne se limite pas à l'aspect économique. Il faut pouvoir mesurer d'autres perspectives comme la potentialité, la coopération, l'égalité, la durabilité et la sécurité. À partir de ce dernier modèle, l'égalité des genres devient un critère majeur dans les projets de coopération et les plans d'actions des États.

Au sein du modèle de *développement communautaire endogène* les *savoir-faire* locaux et les réseaux (institutionnels, informels et interpersonnelles) d'acteurs gagnent une place

prépondérante, puisqu'ils mettent en circulation l'information, le capital et les *savoir-faire*. Chaque territoire offre des particularités qui, d'une part, les rendent tous différents, de telle sorte que la tolérance devient une valeur indispensable à l'intercompréhension. D'autre part, les territoires se mettent en compétition selon de « *modèles d'excellence* » pour répondre de mieux en mieux aux besoins technologiques, sur la base d'une ressource humaine qualifiée, afin d'attirer de plus en plus d'investissements. « *La compétition entre les territoires [ruraux] s'accroît, des avantages comparatifs ou des capacités d'innovation sont recherchés* » (Guibert & Jean, 2011 : 44). En d'autres termes, chaque territoire cherche à améliorer ses services publics, ses infrastructures, mais surtout, cela suppose une cohésion sociale plus stable. Ceci explique pourquoi ce modèle met au centre les réseaux d'acteurs. En effet, ce sont les acteurs sociaux qui, considérés comme le moteur du progrès, mettent en circulation l'information, le capital et les *savoir-faire*. Par conséquent, ce modèle de développement stimule l'apprentissage coopératif, le commerce juste et solidaire ainsi que l'émergence d'organisations sociales autonomes et démocratiques.

Cependant, le soutien aux initiatives sociales collectives s'avère limité du fait de leur faible impact. La double logique du plan de développement rural colombien pour la période 2010-2014 qui promeut la création de structures associatives et la petite production, en même temps qu'il subventionne une agriculture à grande échelle capable d'intervenir sur la scène globale (*Cf. Préambule*) est un exemple de la contradiction que sous-tend le modèle de *développement communautaire endogène*.

Les acteurs sociaux ruraux se tournent vers les fonds de coopération internationale, accessibles à travers des structures non gouvernementales, des organisations internationales ou des bailleurs de fonds engagés localement avec le support administratif de l'État-nation. Autrement dit, les acteurs sociaux se retrouvent souvent privés de certaines aides et doivent se contenter des programmes de développement prescrits par des logiques extérieures à leurs besoins (Sabelli, 1993) ; les interventions étrangères « *se suivent et se remplacent les unes les autres [selon] une logique de projets au cas par cas [produisant] une politique sociale éclatée qui ne peut pas agir sur la société* » (Merklen, 2013 : 181).

Les acteurs sociaux bénéficiaires de ces projets s'habituent à entretenir des liens en quelque sorte "intéressés" avec les coopérants puisqu'une fois le projet finalisé, ces derniers

repartent et la vie continue comme il est de coutume pour la communauté locale. Les bénéficiaires des projets de coopération sont souvent contraints de rembourser le microcrédit obtenu dans le cadre d'un projet de développement auquel ils ont participé et se retrouvent dans des situations où la *coopération* n'a rien à voir avec la *solidarité*. Merklen nous met en garde sur le rapport existant entre le sort des communautés assistées et les systèmes d'échanges internationaux : « *toute ressource envoyée vers ceux qui en ont besoin rentrera très probablement dans le même circuit qui extrait les richesses du bas vers le haut et de la périphérie vers le centre* » (2013 : 183).

Contrairement à cette logique, la relation de développement que nous étudions ici est proposée par le groupe des *futurs enseignants* eux-même issus de la Région rurale. Le projet de diffusion linguistique et technique est discuté, conçu et géré par les trois groupes. Ils ne comptent donc que sur leurs propres ressources. Ce fonctionnement soulève pour nous un point crucial du rapport social : la solidarité dégagée du poids de la dette. Quels liens se créent entre les acteurs sociaux participants et responsables d'un projet de diffusion d'une langue étrangère en milieu rural ? Rendre possible les ateliers linguistiques et techniques signifie initier une organisation spontanée du rapport social que nous appellerons le cycle du don (Mauss, 1923). Il s'agit d'un circuit permettant une suite dans les relations entre les acteurs, les acteurs et les savoirs, et les acteurs et les objets. Selon Monnier et Thiry (1997), les organisations d'économie sociale et solidaire constituent des « *périmètres de solidarité* » permettant la mise en œuvre d'actions collectives fondées sur la réciprocité et l'engagement volontaire. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : Le paradigme du don

4.1 Introduction

Face à la question capitale de la sociolinguistique sur les rapports sociaux dans l'interaction, leur structure, leur fonctionnement et leur portée, l'équation de la *triple obligation de donner, recevoir, et rendre* de Marcel Mauss s'avère potentiellement et suffisamment englobante. Loin de vouloir présenter le don comme un troisième grand paradigme¹ en sciences sociales, nous nous permettons ici de puiser dans ce que semble constituer la découverte maussienne : le don, sa symbolique et les systèmes de prestations sociales.

Nous partons du principe que ce cadre théorique et méthodologique, inspiré lui-même de la recherche anthropologique et ethnographique, nous permettra d'interpréter les activités des trois groupes sociaux interagissant autour d'un projet de diffusion linguistique et technique en milieu rural en Colombie. Il nous semble que le point de départ le plus judicieux soit celui de la relation sociale elle-même, non pas la relation prédéterminée, ni la relation purement intéressée. Nous voudrions partir de la relation réelle, inédite et parfois paradoxale, construite conjointement par des partenaires qui sont à la fois concepteurs, participants et financeurs du projet. Il s'agit donc d'étudier le rapport social via le don, étant donné qu'il met en place un système de circulation de richesses, de droits, de personnes, de signes, qui se laissent observer. Même si notre objectif n'est pas d'étudier le don en tant que tel, dans ce chapitre nous nous proposons de revisiter l'état de l'art dans ce domaine.

4.2 Justification du paradigme du don

Le paradigme du don introduit par Marcel Mauss [1923-1924] mérite d'être exploré parce qu'il met l'accent sur la circulation réciproque d'un pôle à l'autre au sein de l'échange. Il ne s'agit ni de décrire une action traditionnelle (qui s'organiserait strictement à l'intérieur d'un cadre préétabli où les normes sont respectées) ni une action instrumentale (où primerait l'intérêt

¹ On entend par paradigme « *une manière massivement et plus ou moins inconsciemment partagée d'interroger la réalité sociale historique et d'imaginer les réponses à ces questions* » (Caillé, 1996, p. 25).

individuel), mais il s'agit de décrire l'action sociale telle qu'elle se présente dans la réalité. L'individualisme méthodologique ² (Max Weber) met au centre un individu dont les rapports sociaux résultent d'un calcul d'intérêts ; on le nomme l'*homo oeconomicus*. Le holisme (Émile Durkheim) considère que la totalité est supérieure aux individus qu'elle englobe, auquel cas le lien social préexisterait ontologiquement à l'action des sujets et ceux-ci appliqueraient simplement un modèle déjà là.

Comment interpréter la réalité sans choisir ces voies extrêmes où les autres sont bons parce qu'ils agissent selon les normes ou alors sont méchants parce qu'ils cherchent toujours à gagner ?

Mais puisque finalement « *on ne sait pas de quel côté tireront nos partenaires* » ³ (Caillé, 1996 : 29), il faut trouver un modèle capable d'interpréter la réalité concrète avec les incertitudes et les manifestations spontanées des partenaires. Dans sa tentative de rapprocher les études sur le lien social dans la philosophie politique de Pierre Leroux (à grande échelle) avec celles de l'approche psychologique de Paul Diel (à petite échelle), Viard (1996 : 358) conclut que « *la seule façon de sortir du manichéisme et du binarisme individu/société consiste à mettre l'accent sur la chaleur communicative produite par la réciprocité de l'échange* ».

4.2.1 Don ou échange ?

Une première mise au point terminologique s'avère ici nécessaire. Peut-on indifféremment parler de don et d'échange ?

Sénèque ⁴, philosophe stoïcien, défend l'idée que le don n'est pas un échange parce qu'il doit se faire sans attendre un retour. Mais le don ne peut être pensé que dans l'horizon de l'échange parce que l'Autre étant son seul et vrai motif, il y aura nécessairement un retour. De ce

² Olivier de Sardan (2008 : 253) suggère d'appeler cette posture heuristique « individualisme idéologique » pour désigner le fait de « ramener systématiquement toute explication d'un phénomène social à la résultante d'actions individuelles ». Nous introduirons plus loin la théorie des *attributions causales* pour expliquer le type de situations qui engendrent la mise en avant de l'action individuelle.

³ Alain Caillé reformule ainsi la question du dilemme du prisonnier. Deux suspects sont arrêtés par la police. Mais les agents n'ont pas assez de preuves pour les inculper, donc ils les interrogent séparément en leur faisant la même offre. « *Si tu dénonces ton complice et qu'il ne te dénonce pas, tu seras remis en liberté et l'autre écoperà de 10 ans de prison. Si tu le dénonces et lui aussi, vous écopererez tous les deux de 5 ans de prison. Si personne ne se dénonce, vous aurez tous deux 6 mois de prison* ».

⁴ Cité par Goux (1996).

fait, s'il y a l'Autre il y a don et s'il y a don il y a retour. Pour nous, il en découle que penser le don est penser l'altérité et le renouvellement continu des rapports entre les hommes.

Nous venons de dire que le don ne se réduit pas à l'échange. Mais en quoi sont-ils concrètement différents ? Nous soulignerons qu'un des traits distinctifs entre les deux est la création de lien social. Quand les partenaires d'un échange se quittent, ils ne sont pas obligés de renouveler leur rencontre, puisque celle-ci est close : deux objets (ex : la chose et l'argent) ont changé de mains. Toute la dette est annulée.

Dans le cas du don, la dette est renouvelée en permanence parce que les partenaires créent un état d'endettement et de dépendance mutuels. Le don ainsi conçu ne sert pas seulement à faire circuler des biens mais il sert surtout à créer et à nourrir le rapport social lui-même. L'échange par le don sera toujours en déséquilibre jusqu'à ce qu'une rupture violente mette fin à la dynamique de dette réciproque. Le don crée des amitiés, il produit des relations durables.

La célèbre fable de Jean de la Fontaine, "*le renard et la cigogne*" (1668), est un bon exemple de la portée du don. Le renard invite sa commère la cigogne à manger chichement sur une assiette plate de laquelle « *la Cigogne au long bec n'en put attraper miette* ». La cigogne à son tour invite le renard qui accepte « *Volontiers, [...] car avec mes amis je ne fais point cérémonie* ». Le jour venu, la cigogne sert alors un repas alléchant dans un vase à long col où le « *museau du sire* » ne rentrait pas. « *C'est que la chose donnée elle-même forme un lien bilatéral et irrévocable [...]. Le donataire dépend de la colère du donateur, et même chacun dépend de l'autre* » (Mauss, [1923-1924 : 84])⁵. Même s'il y a eu chose donnée et chose rendue, chaque invité rentre chez soi "l'estomac dans les talons". C'est ainsi que le don du renard et le contre-don de la cigogne déclenchent leur rupture, parce qu'il n'y a pas eu de vrai don. Pour rentrer dans le cadre du don, il faut que les partenaires rivalisent de générosité. Ce caractère paradoxal le rend *opérateur privilégié de sociabilité*, il se situe à l'origine du lien social et du relationnel.

⁵ Mauss, M. [1923-1924]. *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives*. L'Année sociologique, seconde série. In Ed. Électronique réalisé par Jean-Marie Tremblay. 2002. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthro/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf (Dernière consultation le 06/10/2013) sur le site de la Bibliothèque numérique de l'Université du Québec à Chicoutimi en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet.

4.2.2 Le pari de la confiance

Le pari du don qu'avance Mauss [1923-1924]⁶ est à la fois *obligé* et *libre, intéressé* et *désintéressé*. Le don est *obligé* car il existe des moments et des formes du don socialement instituées. Mais d'autre part, le don est *libre* parce qu'il laisse aussi la place à l'initiative personnelle précisément au niveau des moments et des formes du don. Le pari du don met la *confiance* au centre de l'action sociale.

Rappelons l'ex-forçat qui vole des couverts en argent et qui reconduit par la police, doit les rendre à son propriétaire, Monseigneur Myriel, l'évêque de Digne, qui non content de ne pas dénoncer son larcin, lui fait cadeau de deux chandeliers en argent qu'il avait lui-même reçus de sa mère⁷. Victor Hugo ne nous montre-t-il pas un homme qui par le pari du don fait confiance à son partenaire lui laissant le choix de devenir un honnête homme maire de Montreuil-sur-Mer ? Ce pari constitue d'après Mauss la solution au *dilemme du prisonnier* : l'*inconditionnalité*⁸.

En nouant des rapports rendus déterminés par les obligations qu'ils contractent en s'alliant et en se donnant les uns aux autres, en se soumettant à la loi des symboles qu'ils créent et font circuler, les hommes produisent simultanément leur individualité, leur communauté et l'ensemble social au sein duquel se déploie leur rivalité

(Caillé, 1996 : 35)

La réflexion se pose en termes de la relation sociale spécifique entre des sujets concrets qui dans des circonstances concrètes nouent des alliances, déterminent les symboles qu'ils partageront et établissent des (inter) dépendances ou des relations de confiance. C'est ainsi que la triple obligation de *donner, recevoir et rendre* correspond à la relation sociale concrète, singulière, et contingente. Pour s'inscrire socialement, l'individu donne, son partenaire accepte le don pour créer « alliance et communication » et rend le cadeau par un « contre-don ». Il devient à son tour

⁶ Olivier de Sardan (2008 : 290) nous met en garde au sujet du manque de fiabilité des données à partir desquelles a travaillé Marcel Mauss. Ceci comprend des erreurs de traduction ainsi qu'une remise en question de ses sources qui ont pu être réactualisées de nos jours. *L'essai sur le don* occupe malgré tout une place importante dans la bibliothèque savante de l'ethnologie et la sociologie. Pour nous, la condition de ce bémol méthodologique consiste à rester vigilant sur toutes les significations qu'apportent les données. Autrement dit, il faut accepter le défi que suppose la complexité et la rigueur.

⁷ Épisode des deux chandeliers du roman de Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862.

⁸ A. Caillé ajoutera : « conditionnelle », puisque le pari peut à tout moment basculer de la confiance à la méfiance, de l'alliance à la guerre. C'est en ce sens que nous comprenons que le paradigme du don suppose une théorie paradoxale de l'action.

donateur et son partenaire, le donateur initial, donataire. Il s'agit là d'une chaîne de dons où les rôles sont en rotation. Rendre signifie alors donner à son tour. Le don est donc aussi la voie ouverte à l'interaction, le lieu où à partir de la *confiance*, l'action sociale prend tout son sens.

4.2.3 Portée du paradigme du don

Si le don fait naître des interactions, elles ne sont pas que bilatérales. En évoquant la participation d'un tiers, il met en place la notion de réseau social. L'exemple des Maoris polynésiens exposé par Mauss rend évidente la complexité de la passation des objets et du partage symbolique avec des individus tiers, à priori extérieurs à l'échange (dans le sens d'interaction⁹) initial entre deux partenaires.

Tamati Ranaipiri, l'un des meilleurs informateurs maori de R. Elsdon Best, nous donne tout à fait par hasard, et sans aucune prévention la clef du problème. « Je vais vous parler du *hau*... Le *hau* n'est pas le vent qui souffle. Pas du tout. Supposez que vous possédez un article déterminé (*taonga*) et que **vous me donnez cet article** ; vous me le donnez sans prix fixé. Nous ne faisons pas de marché à ce propos. Or, **je donne cet article à une troisième personne** qui, après qu'un certain temps s'est écoulé, décide de rendre quelque chose en paiement (*utu*), **il me fait présent de quelque chose (*taonga*)**. Or, ce *taonga* qu'il me donne est l'esprit (*hau*) du *taonga* que j'ai reçu de vous et que je lui ai donné à lui. Les *taonga* que j'ai reçus pour ces *taonga* (venus de vous) **il faut que je vous les rende**. Il ne serait pas juste (*tika*) de ma part de garder ces *taonga* pour moi, qu'ils soient désirables (*rawe*), ou désagréables (*kino*). Je dois vous les donner car ils sont un *hau* du *taonga* que vous m'avez donné. Si je conservais ce deuxième *taonga* pour moi, il pourrait m'en venir du mal, sérieusement, même la mort. Tel est le *hau*, le *hau* de la propriété personnelle, le *hau* des *taonga*, le *hau* de la forêt. *Kali ena*. (Assez sur ce sujet).

(Mauss, M. [1923-1924], *Essai sur le don*)

Le *hau* est l'esprit de la chose donnée (O1), de la propriété et donc elle porte une partie de l'esprit du propriétaire initial (P1). Le donataire (P2) de la chose (O1) la donne à son tour à un tiers (P3) et reçoit en retour de cette tierce personne une autre chose (O2), un nouveau *taonga* porteur du *hau* initial. Comme celui-ci se réfère directement au propriétaire initial (P1), le donataire (P2) le lui rend. Garder la chose (O2) lui porterait malheur parce qu'il garderait le

⁹ À partir de maintenant, nous utiliserons le mot « échange » pour faire allusion à la situation spatiale et temporelle de l'interaction.

hau du propriétaire initial (P1) qui aura voyagé à travers les objets en circulation. Nous pouvons schématiser la passation comme suit :

Donateur	Don	Donataire
P1	O1	P2
P2	O1	P3
P3	O2	P2
P2	O2	P1

(P: Personne et O: objet)

Tableau 16. Passation des objets et partage symbolique

Nous soulignerons d'une part, que le lien inébranlable entre la chose et son propriétaire crée en même temps un rapport d'interdépendance entre les partenaires. D'autre part, le droit du propriétaire sur la chose l'oblige à la mettre en circulation pour que d'autres puissent en profiter tout en étant sûr qu'il en recevra d'avantage. En somme, il s'agit d'un droit et d'un devoir commun à partager, à redistribuer, à transmettre. Dans ce sens, nous pouvons considérer le don comme un système social à part entière.

En revanche, il est étonnant de constater que P2 apparaît 4 fois, soit le double des fois que P1 et P3 ; pourtant même s'il en aura profité, il est le seul à ne pas garder d'objet ! C'est que, soit il remplit la fonction du Lévite, du Messenger, que nous verrons un peu plus loin, soit il faut juste imaginer l'existence de P4, P5, etc., auquel cas il ne s'agit que d'un moment donné dans la rotation des places ¹⁰. Quoi qu'il en soit, nous venons de voir comment le don fait naître non seulement la relation à deux, mais le réseau social.

4.3 Universalité du don

S'agit-il d'un phénomène universel ? Pour le savoir, il faudrait interroger différents types de sociétés et de chercheurs. Dans ses études sur les organisations, Michel Crozier [1977], cité par Godbout (1996 : 175), a trouvé que le but poursuivi par les acteurs à travers leurs stratégies consiste à réduire l'incertitude, tandis que (je cite Godbout) « *les acteurs d'un système de don*

¹⁰ Force est de constater qu'il n'y a pas de réponse définitive au sein du paradigme du don. Par contre, ce qui nous intéresse c'est qu'il inspire de nouvelles questions à l'heure de comprendre l'action sociale et les interactions qui la produisent et qu'elle produit.

essaient au contraire de créer en permanence de l'incertitude en se libérant mutuellement de leurs obligations ». Si les acteurs cherchent la libération c'est parce que l'obligation est latente. Mais le don peut ne pas être « rendu » parce qu'il est *libre*, et encore pire, il peut ne pas être « reçu » et devenir source de violence. D'après Mauss [1923-1924 : 98], cette force antagonique « *qui divise leur travail et en même temps les contraint à l'échange* », cet « *aspect de générosité* », de totale souveraineté de s'allier ou de « *refuser le contrat* » qui sous-tend le don, rapproche nos sociétés de celles qui les ont précédées.

Les sociétés archaïques formalisaient cette triple obligation à travers les rituels. Elles pratiquaient la réciprocité du don et du contre-don avec d'autres êtres ou éléments comme la terre, les dieux ou les animaux. Dans son *Essai sur le don* [1923-1924], Mauss nous fournit des exemples comme le *potlatch* du Nord-Ouest américain, la *kula*, le *tee* des Mae-Angas, le *moka* des Melpas, les Baruyass, les *rêves* ou cérémonie *kajirri*¹¹ chez les aborigènes australiens, etc. Dans les sociétés modernes on trouve l'exemple de la monnaie, de l'occupation du pouvoir, de la chasse, etc. Malgré ces différences spatio-temporelles et formelles, ces sociétés partagent un principe commun : la *réciprocité*.

Nous n'avons pas assez d'éléments pour prouver que le don soit un cadre social universel, mais nous avons repéré deux traits partagés par les sociétés primitives et modernes : le caractère paradoxal de la relation humaine et le principe de *réciprocité*.

4.3.1 Le roc commun à l'humanité

Marcel Mauss, cité par Tarot (2003 : 78), nomme « *le roc commun à l'humanité* » cette capacité à « *sortir de soi, donner, librement et obligatoirement ; on ne risque pas de se tromper. Un beau proverbe maori le dit : « donne autant que tu prends, tout sera très bien »* ».

Le principe de la vie sociale, le roc de Mauss, consiste à agir en prenant en compte les autres, la réalité de la vie sociale et soi-même : « *Nous ne parlons même plus en termes de droit, nous parlons d'hommes et de groupes d'hommes parce que ce sont eux, c'est la société, ce sont des sentiments d'hommes en esprit, en chair et en os, qui agissent de tout temps et ont agi partout* » [1923-1924 : 94].

¹¹ Raconté par Barbara Glowczewski dans son livre « *Du rêve à la loi chez les Aborigènes* » [1991], PUF. Cité par Jean-Luc Boilleau (1996 : 158).

Serait-ce une éthique universelle ? En tout cas, il est vrai que le don imprègne sans cesse l'histoire humaine. En guise d'illustration de la force du don et de son actualité dans nos esprits, nous avons cherché des enseignements sur le don dans tous les livres sacrés. La triple obligation de *donner, recevoir et rendre* y est annoncée clairement et directement. Voici les extraits que nous avons relevés dans La Bible, La Torah, Le Coran et Le Dhammapada, un ancien texte bouddhique.

4.3.2 Leçons sur le don

Dans l'ancien testament, c'est dans le livre de Tobie que l'aumône, la justice et la générosité constituent des valeurs essentielles transmises du père au fils. Une équation de *réciprocité* résulte de l'action généreuse, puisque Dieu aidera le donateur dès qu'il sera dans le besoin.

7 Utilise tes biens pour aider généreusement tous ceux qui pratiquent ce qui est juste, et n'aie pas l'air de le regretter. **Ne te détourne pas d'un pauvre et Dieu ne se détournera pas de toi.**

8 Accorde ton aide selon les biens dont tu disposes, qu'ils soient abondants ou non. Même si tu en as peu, n'hésite pas à donner de ce peu.

9 De cette façon, **tu mets en réserve un trésor précieux pour les mauvais jours.**

10 En effet, celui qui donne au pauvre est protégé de la mort ; sa générosité le préserve de descendre dans la nuit du tombeau.

11 Quiconque s'applique à aider les autres, présente une offrande agréable au Dieu très-haut.

(Instructions données par Tobit à son fils. La Bible de Jérusalem, Ancien testament, Tb 4 : 7-11)

Sur la route de la Macédoine, lors de son parcours en Asie, à Troas, à Assos, à Mytilène, à Samos et à Milet, juste avant de rejoindre la ville de Jérusalem pour la Pentecôte, Paul s'adresse aux anciens de l'église de Milet et d'Ephèse, et leur transmet des préceptes sur le don.

Je vous ai montré de toutes manières que c'est en travaillant ainsi qu'il faut soutenir les faibles, et se rappeler les paroles du Seigneur, qui a dit lui-même : Il y a plus de bonheur à donner qu'à recevoir.

(Les Actes des Apôtres Chapitre 16 : 35)

Cette idée est amplement proche des enseignements spirituels du Bouddha qui datant du V^e siècle av. J.-C. seraient antérieurs aux deux citations précédentes.

Les avarés n'atteignent pas les royaumes célestes
 Ceux qui méprisent la générosité sont des fous inconscients.
 Le sage, quant à lui, est heureux de donner
 Et cette seule vertu lui assure le bonheur à jamais.

(Le Dhammapada, Les Versets du Bouddha, XIII. Loka-vagga : Versets sur le Monde, 177 : 38)

Dans les textes hébraïques, les Lévites, dépourvus de toute richesse, demeurent à l'entrée de la ville et reçoivent (sans rien demander) le don d'autrui. Leur récompense sera d'être considérés comme les enfants d'Israël, le peuple choisi, les héritiers directs de Dieu. Plus loin nous verrons comment les Lévites rendent aux villageois leurs dons.

Le lot des Lévites : « YHVH dit à Aaron : « Dans leur pays, tu ne possèderas pas de propriété dans leur *tokh* (dedans). Je suis ta part et ta propriété dans le *tokh* des Enfants d'Israël » » (Nb. 18,20)

(Trigano, 1996 : 238)

Muhammad, le Prophète de l'Islam, dans l'Arabie du VII^e siècle, éclaircit le sens de notre triade. Après avoir pris aux Hawâzin un butin colossal, il s'apprête à le distribuer. Lors de ce partage, il apprend à son peuple à donner avec générosité, à recevoir avec gratitude et à rendre avec intégralité.

Il reçu en premier Abû Sufyân, dont le regard fut attiré par les quatre mille onces d'argent entassées devant lui. Il dit :
 te voilà devenu l'homme le plus riche de Quaraysh !
 Le messenger de Dieu se contentant de sourire, Abû Sufyân reprit :
 Donne-moi une part de cet argent.
 Le messenger de Dieu ordonna à Bilâl :
 Donne à Abû Sufyân quarante onces d'argent, ainsi que cent chameaux.
 Abû Sufyân dit :
 Et mon fils Yazîd ?
 Bilâl, donne à Yazîd quarante onces d'argent, ainsi que cent chameaux.
 Et mon fils Mu'âwiya ?
 Bilâl, donne à Mu'âwiya quarante onces d'argent, ainsi que cent chameaux.
 Tu es tout générosité. Lorsque je t'ai fait la guerre, j'ai trouvé en toi le meilleur homme de guerre et lorsque j'ai fait avec toi la paix, j'ai trouvé en toi le meilleur homme de paix. Dieu te rende tes bienfaits !

Puis le Messenger de Dieu reçut Hakîm ibn Hizâm, qui lui demanda cent chameaux. Les ayant obtenus, Hakîm en demanda cent autres. Les ayant reçu, il en demanda cent autres. Le Messenger de Dieu les lui octroya et lui dit :

Vois-tu, Hakîm, si ces richesses sont un bien pour celui qui les reçoit avec gratitude, elles sont un mal pour celui qui les reçoit avec avidité, qui ressemble alors à un homme mangeant sans pouvoir être rassasié. La main qui donne est meilleure que la main qui prend. Donne d'abord à ceux qui comptent sur toi pour vivre.

Hakîm répondit :

Par Celui qui t'a envoyé avec la Vérité, à partir d'aujourd'hui, je ne demanderai plus rien à personne...

[...]

★

Le Messenger de Dieu donna beaucoup aux gens de Quraysh et à d'autres tribus arabes, mais ne donna rien aux Ansârs. Ils en ressentirent de l'amertume et en parlèrent entre eux. L'un d'eux dit :

Le Messenger de Dieu a retrouvé les gens de son peuple et de son clan. Quand il s'agit de battre, c'est sur nous qu'il compte, mais quand il s'agit de partager le butin, c'est Quraysh qu'il appelle ! [...]

[...] Regrettez-vous de voir partir les autres avec chameaux et moutons, alors que vous rentrez chez vous avec le Messenger de Dieu ? Par celui qui tient mon âme entre Ses mains, si j'avais eu à choisir mon peuple, j'aurais choisi d'être l'un des vôtres. Et aujourd'hui, si tous les gens devaient suivre un chemin et les Ansârs un autre, c'est le chemin des Ansârs que je suivrais. Après ma mort, je vous laisserai les Bahrayn, c'est la plus belle des terres que Dieu nous ait offertes.

[...] Messenger de Dieu, de ce que nous avons reçu en partage, nous sommes pleinement satisfaits.

(Chroniques Al-Sîra, Dixième partie : L'islam prévaut, le partage du butin.
2007 : 588-592)

Comment ce symbolisme religieux, que nous venons de rappeler, imprègne l'histoire humaine ? Il nous faut donc maintenant essayer de comprendre ce que le symbolisme signifie pour Mauss et cela nous oblige à élucider en quoi il se distingue de la vision de son oncle Durkheim.

4.4 Le symbolique

Pour accomplir son objectif de décrypter la pensée collective, Durkheim pose l'aspect religieux comme étant le plus révélateur de la vie sociale et la réalité collective comme la seule capable de produire des symboles, parce que si le symbole était le produit d'images individuelles, il ne pourrait pas avoir d'*unité interne*. Conçu comme un *emblème*, le symbole porte un *contenu représentatif* qui peut être naturellement lié à une réalité. Chaque symbole est socialement et séparément constitué comme entité signifiante. Mais comment la réalité sociale produit-elle le symbole ? D'une part, Durkheim met en relation de subordination le symbole par rapport à la

représentation. Le symbole est conçu comme une force extérieure et supérieure aux individus. Les emblèmes, produits par les forces collectives, « *demeurent comme des choses sacrées, qui fixent les frontières des groupes et sont le miroir de leur identité* » (Tarot, 1996). Le symbole représente ainsi la société. D'autre part, il suppose l'incapacité des consciences individuelles à produire des symboles. Les racines du vécu des sociétés sont inconscientes aux agents. Ils les subissent sans les connaître et les reconnaître. Mais cette soumission de l'individuel au social implique une bifurcation entre les deux qui théoriquement débouche sur une contradiction. Pour s'en rendre compte, on pourrait tout simplement se demander d'où vient le social ?!

L'organisation complexe et dynamique du langage de la magie met en évidence le modèle d'un système symbolique qui permet à Mauss d'éclairer la question. Il entend la magie comme un tout dont les parties (les choses et les êtres) ont des rapports de signification entre elles intégrant « *un réseau de correspondances socialement déterminées* »¹². Pour comprendre cette notion de système, Mauss [1966], cité par Karsenti (1996 : 67), propose un exemple du rapport entre plusieurs signes dans l'attribution des propriétés magiques : l'urine guérit la fièvre non pas parce que l'urine guérit la fièvre, mais parce qu'elle représente le liquide de Çiva qui est le dieu de la fièvre. C'est la relation entre les éléments qui est déterminante et non pas le caractère même de chaque terme.

Il partage l'idée que ce sont les forces collectives qui produisent les phénomènes magiques, mais leur manifestation concrète relève d'un mouvement diffus des forces collectives et individuelles. On ne peut donc pas parler d'une objectivation¹³ du symbole parce que celui-ci deviendrait une unité fixe. Le symbole varie en fonction de l'interprétation individuelle (proposée par le magicien) et acceptée par la société. Avec Mauss on comprend que ce qui donne du sens au symbole ce n'est pas le magicien (ou le prophète) lui-même mais l'autorisation que la société lui confère de remplir les fonctions de magicien (ou de prophète).

Quant au penchant de Durkheim pour la religion et de Mauss pour la magie dans l'étude du symbolisme, il nous semble que Mauss a eu recours à des phénomènes plus anciens. En effet, un

¹² Bruno Karsenti (1996 : 66).

¹³ Ce n'est pas parce que le symbole représente le social qu'il est porteur de signification pour les consciences individuelles.

survol des textes sacrés peut s'avérer révélateur de la place considérable que prend la pensée magique au sein des peuples. Pour se donner une idée, nous citerons l'exemple de Sara, fille de Ragouël, future épouse de Tobie, tourmentée par un démon qui tue ses époux durant la première nuit des noces ; celui des Arabes qui, avant le Prophète, vénèrent des fétiches qui les protègent ; ou encore aujourd'hui dans des sociétés profondément croyantes et pratiquantes, de nombreux exemples sur des superstitions qui s'hybrident avec la foi religieuse. Dans la tradition judaïque le sel représente à la fois l'alliance et la fidélité, la malédiction et la stérilité. Pour le peuple du Département d'*Antioquia* en Colombie, il représente d'une part la foi chrétienne et d'autre part, le malheur en cas d'épuisement ou de renversement, et la rivalité en cas de demande de dépannage. La croyance populaire dit que ce sont les sorcières qui demandent du sel à leurs voisins.

D'après Mauss (1950 : 135)¹⁴, la magie est la plus ancienne des techniques. Elle permet le passage d'une vertu mystique à une vertu mécanique. La magie donne naissance à la médecine, à la pharmacie, à l'astrologie et à l'alchimie. Ces deux dernières étaient même considérées comme des physiques appliquées en Grèce. Il ne s'agit que de la mise au point d'une technique de transformation par un processus chimique, comme par exemple du fer à l'outil, de l'argile à la céramique, de la plante à l'onguent, etc.

Dans le symbolisme, c'est donc le social lui-même qui s'affirme, non pas directement comme source de pouvoir physique, mais avant tout comme affectation générale de signification aux choses et aux êtres dont il rend possible l'action.

(Karsenti, 1996 : 65)

En Colombie, l'homme qui se balade toujours avec un serpent sur l'épaule, le « *culebrero* », est un personnage commun que l'on retrouve sur la place du village ou dans le centre de la ville. Ce guérisseur nomade est une sorte de sorcier qui grâce à sa connaissance des vertus des espèces naturelles et à son éloquence, transmet les compositions et les applications des remèdes qui mystérieusement guérissent les maux physiques et les mauvais sorts que la médecine traditionnelle ne saurait traiter. C'est donc à l'ombre de la possibilité de retrouver dans la magie

¹⁴ Mauss, M., 1950, *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris.

la forme première des représentations collectives que Mauss pose son approche du symbolique et du social.

En somme, les rapports de signification tissés socialement rendraient possible la vie sociale qui serait, elle-même, représentée par le symbole, tout en étant son produit. Mauss lie au symbolique « *la praxis et l'histoire, la causalité multiple, la complexité et la précarité de la signification, les liens de l'intelligible et de l'affectif, l'indépendance du geste vis-à-vis du mot, l'importance des circulations et des interactions* »¹⁵.

4.5 Les quatre dimensions de l'action

L'*obligation*, l'*intérêt*, la *spontanéité* et le *plaisir*¹⁶ sont les quatre composantes du don éclairées par Mauss. Leur simultanée est indispensable pour comprendre l'action humaine et ses orientations. Alain Caillé (1996 : 53) regroupe ces dimensions en deux ensembles. D'une part, l'*obligation* et la *spontanéité* feraient échos à l'opposition entre la mort et la vie. Et d'autre part, l'*intérêt* et le *plaisir* correspondraient à la guerre et la paix ou la rivalité et l'alliance.

L'organisation des quatre composantes par paires d'oppositions met en évidence la réalité de l'action humaine qui n'est intelligible pour les partenaires que dans sa nature symbolique, tel que nous venons de le voir dans le cadre de la magie. Le symbole partagé par les partenaires au sein du rapport social représente leur alliance. Ainsi, *donner, recevoir et rendre* forment un système de prestations au sein duquel s'accomplit le principe de *réciprocité* : chaque partenaire a l'impression de recevoir plus qu'il ne donne et se sent positivement endetté avec à l'autre. Dans ce sens, le don constitue un champ d'intermédiation et nous nous trouvons face à une question politique d'amélioration de la situation de tous. Le Messager du Dieu ne s'informe-t-il pas sur les tendances religieuses de son époque, sur les changements politiques à venir et convertit à l'islam des esclaves et des affranchis qui ne supportent plus la douloureuse soumission à leurs

¹⁵ Camille Tarot (1996 : 100).

¹⁶ Mauss a trouvé ces quatre composantes qui se rapprochent des quatre grands motifs de l'activité humaine (*pouroushârtha*) dans la pensée indienne :

- *Kâma* : le plaisir ou le désir amoureux. Le dieu *kâma* est la source de la création.
- *Artha* : l'intérêt. L'homme doit travailler pour obtenir une aisance matérielle.
- *Dharma* : le devoir. L'homme doit respecter le droit et la morale.
- *Moksha* : la liberté absolue. L'homme doit se libérer des réincarnations.

maitres ? Si la visite de l'ange Gabriel (un événement magique en soi !) bouleverse la vie de Muhammad qui accepte de rependre la promesse d'une vie éternelle au Paradis, c'est d'une part parce que le paradis comblerait largement ses aspirations et d'autre part parce qu'avec ce message il sème un nouvel espoir et améliore les conditions existentielles de son peuple.

4.6 Le socle du don

Il est clair que le paradigme du don nous propose de réfléchir au rapport entre le don, le symbolisme et le politique. En effet, ce paradigme sous-tend une volonté de moyenniser entre le marché et l'État pour arriver à développer une vision politique sensée qui émerge de la société elle-même. Selon Socrate (470-399 av. J.C.) et sa politique plutôt pratique et morale que scientifique, l'homme juste, le bon citoyen, est capable de discerner la meilleure action et la plus avantageuse, et une fois discernée, il la choisit nécessairement. On comprend pourquoi Mauss affirme que « *ce que doivent faire les hommes n'est plus intrinsèquement différent de ce qu'ils font déjà* » (cité par Caillé, 1996 : 20). Dans la logique socratique, personne ne recherche volontairement ce qu'il sait lui être nuisible (Paul Janet, 1887). Par ailleurs, la vision socratique nous extrait du monopole de l'intérêt comme seule pulsion de l'action sociale.

Aristote (384 – 322 av. J.C.) emploie le concept de *phronesis*¹⁷ ou « sagesse pratique » pour désigner la faculté de l'âme à distinguer ce qui est bon pour l'être humain dans ses actions réelles et concrètes. Elle se réfère donc au contingent et non pas à l'universel. *Phronimos*, « l'homme prudent » est capable de choisir le « juste milieu » à un moment donné, compte tenu des incertitudes de la situation. C'est-à-dire que cet homme sait agir selon les circonstances. Pour Aristote, la sagesse pratique et la sagesse politique sont la même disposition.

4.6.1 Le don humanitaire

L'alliance par le don constitue un moyen efficace de faire régner la paix, à condition que les partenaires se retrouvent, comme nous l'avons vu plus haut, « *dans la générosité réciproque* ». Pour échapper à la séparation, à l'isolement ou à la guerre, les hommes donnent aux étrangers, même lorsque ceux-ci se trouvent ailleurs. C'est en tout cas de nos jours un bon moyen de

¹⁷ Livre VI de l'*Étique à Nicomaque*.

chasser des sentiments de culpabilité étant donné les inégalités existantes creusées par le système économique global et les catastrophes naturelles issues en partie de la crise écologique. Les sociétés modernes donnent ainsi à plus de personnes et de façon de plus en plus indirecte.

Mais quand ces rapports sont traversés d'inégalités, chaque partenaire doit pouvoir défendre ses intérêts sans faire appel à la violence :

C'est ainsi que demain, dans notre monde dit civilisé, les classes et les nations et aussi les individus, doivent savoir s'opposer sans se massacrer et se donner sans se sacrifier les uns aux autres. C'est là un des secrets permanents de leur sagesse et de leur solidarité.

(Mauss, [1923-1924 : 105])

Chabal (1996 : 133) défend l'idée que « *le don hors d'une communauté est en réalité le début d'une communauté plus large* ». À grande échelle, le don humanitaire permet aux plus favorisés de remplir une fonction sociale et politique, qu'il soit motivé par un sentiment de charité chrétienne, par une vraie conscience écologique planétaire, ou imposée par des politiques libérales de responsabilité sociétale des entreprises ou de coopération internationale.

Mais il s'agit d'un don asymétrique parce que les donataires ne sont pas censés rendre quelque chose au donateur. Celui-ci exerce un pouvoir sur les receveurs en leur donnant ce qu'il veut, ce qui l'intéresse. Selon Fairchild (1996 : 299) « *la gratuité du don et son extériorité font qu'on donne ce qu'il nous intéresse de donner et ce, sans que les receveurs ne nous demandent quoi que ce soit ni n'aient quelque chose à dire sur le choix de ce qu'on leur donne* ». On voit donc apparaître une relation qui va dans un seul sens, sans retour possible. Cette relation met en péril la face du donataire qui, comme l'a montré Mauss, se soumet à l'autorité et au pouvoir du donateur. C'est en partie pour se détacher de ce poids qu'il faut rendre. Fairchild (1996 : 295) observe que le don dérégulé « *parasite la relation en s'ingérant de l'extérieur. Et, en l'occurrence, depuis l'Occident* ». Dans ce contexte, la question suivante s'impose à nous : est-il possible de s'allier à travers le don humanitaire ? Si oui, on peut par la suite se demander à qui, comment, à quelles conditions ? Qu'est-ce qui en résulte ? C'est en bonne partie l'objet de notre étude et nous tenterons d'y répondre lors de la discussion finale (Chapitre 7 « *Réflexivité épistémologique* »). Plus loin dans ce travail, nous nous interrogerons non seulement sur la

pertinence de l'assimilation besoin/cause, mais notamment sur le pouvoir de la parole du donateur, la nature de ce qui est donné et l'utilité démocratique du don humanitaire.

4.6.2 La réciprocité

« *Le sens naît des relations de réciprocité, entre les hommes. N'appartenant à personne, il s'impose à tous* » (Temple, 1996 : 278). La *réciprocité* suppose que chacun affronte l'autre.

L'analyse du schéma du don/contre-don chez les Maori que nous avons brièvement schématisé (Cf. Tableau 16), amène Rospabé (1996 : 150) à la conclusion que « *la réciprocité est le mode fondamental des relations interpersonnelles (ou intergroupes), et elle se réalisera quel que soit le comportement du bénéficiaire du don* ». Citant Oppenheim [1973], il pose que le « *principe de réciprocité* » correspond au « *principe d'égalisation* » dans les relations de groupes.

Chabal (1996 : 134) classe trois différentes formes de *réciprocité* :

- Le face à face : La conscience d'être en même temps donateur et donataire est commune. Les partenaires créent ensemble de la signification.
- La réciprocité ternaire : c'est la naissance de la responsabilité. On donne et on reçoit d'une génération à l'autre (ex. père/fils). Le donateur a déjà reçu. Cette forme met en évidence la gratuité et l'obligation du don.
- La réciprocité indirecte (ou redistribution) : le donataire doit donner à son tour mais pas nécessairement à son donateur. La réciprocité n'est pas bilatérale. Dans la sémiotique du don, Sénèque distingue deux instances impliquées dans le don : l'objet et l'intention. L'objet peut passer de main en main, redonné à un autre, il est susceptible de transmission. L'intention est dans l'âme de celui qui donne (Goux, 1996 : 124).

C'est cette dernière forme de *réciprocité* qui semble être à l'œuvre dans les problèmes récents soulevés par les thèmes du développement durable et de la protection de la diversité physique et culturelle tels que la protection de la nature, la sauvegarde d'espèces en voie d'extinction, le

souci manifesté envers le monde qu'on laisse aux générations futures, la solution aux écarts économiques et sociaux entre le Nord et le Sud, etc. Il s'agit en un mot de la *solidarité*.

Caillé (2009 : 4), propose trois classifications du don :

- Les dons *horizontaux* : entre les vivants.
- Les dons *transversaux* : ou transgénérationnels entre les vivants et les morts.
- Les dons *verticaux* : entre les vivants et les êtres supérieurs aux humains (divinités, génies, esprits) ¹⁸.

La gratuité du don implique donc une certaine ignorance de l'autre et dans ce cas, une dimension asociale du don. Cette dimension est traduite par Boilleau (1996 : 165) comme une « *gratuité empêchant l'exercice d'un pouvoir sur l'autre* ». Est-ce que cela revient à dire que le social consiste à exercer un pouvoir sur les autres ? Dans ce cas, Marcel Mauss a raison d'affirmer que le don est toujours et à différents degrés agonistique. Mais toujours est-il que lorsque chaque partenaire a l'impression de recevoir plus qu'il ne donne, les tensions diminuent et l'interaction tourne plutôt vers une mise en commun ¹⁹.

Dans l'univers de la textualité hébraïque, on parlerait plutôt de relation d'égalité. La tribu lévitique, séparée du reste de la collectivité, dispersée par toutes les villes, appelée à oublier père et mère, sans accès à la propriété, fait partie des pauvres et se consacre à la divinité. Leur fonction est de créer, grâce à leur effacement et leur dépossession, le lieu commun du peuple, le public, l'universel. « *Tous les sept ans, et sept fois sept ans* » tout le peuple se rassemble et les

¹⁸ Le cas australien de l'interaction entre *Aborigènes* et *Dreamings*, Boilleau (1996 : 163) montre que même si les partenaires ne se trouvent pas dans le même monde, ils ont besoin les uns des autres pour exister. Les premiers racontent et font interpréter leurs rêves où les *Dreamings* leur ont indiqué des noms, des lieux, des histoires de leur passé qui vont susciter des processus collectifs d'intégration de nouveaux rituels. Les deuxièmes font ces révélations oniriques pour favoriser la vie biologique et sociale présente des *Aborigènes*. Ce décalage spatial et temporel atteste qu'ils ne sont pas dans un rapport d'échange parce que la possibilité d'attendre un retour n'est pas assurée.

¹⁹ Caillé, A., 2009, *Le don comme réponse à l'énigme du don*, Extrait de la Revue du MAUSS permanente. (Dernière consultation 05/10/2013) http://www.journaldumauss.net/IMG/article_PDF/article_532.pdf

bien privés sont déclarés « *propriété publique* »²⁰. Dans ce sens et à partir de leur statut de « pauvres », au même titre que les étrangers, les veuves ou les orphelins, les lévites accomplissent un rôle politique d'égalisation des rapports²¹.

4.7 Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons présenté les principaux aspects constitutifs du paradigme du don de Marcel Mauss. Nous considérons qu'un tel cadre théorique pourrait englober un certain nombre de phénomènes sociaux et interactionnels qui apparaissent au sein de notre recherche. Le don entendu comme un système qui met en circulation des choses, des personnes et des symboles, constitue un cadre apte à l'étude du rapport social. Le don est caractérisé par son potentiel à créer du lien social, bilatéral et réticulaire, et c'est en cela qu'on le distingue de l'échange. Ce lien social implique une relation d'interdépendance entre les partenaires, qui échangent sans cesse les rôles de donateur et donataire mettant en place une chaîne de dons qui engendrent de nouvelles interactions, un espace où se concrétise et se reproduit la vie sociale.

Néanmoins, le don pose un paradoxe actionnel fondamental : il est à la fois obligé et libre, intéressé et désintéressé. Dans ce sens, il bascule entre l'alliance et la rivalité, entre la guerre et la paix. Les sociétés primitives étudiées par Mauss, suite aux travaux d'ethnologues comme Malinowski ou Seligmann, partagent au moins deux phénomènes avec les sociétés d'aujourd'hui : la force antagonique et le *principe de la réciprocité*. Pour éviter la rivalité et la guerre, les partenaires font le pari de la *confiance*. A travers le célèbre exemple des Maoris en Polynésie, Mauss prouve que le don constitue un système social complet, parce que les individus se font confiance, ils donnent et reçoivent sachant que ce qu'ils donnent est imprégné de leur esprit et dans tous les cas, tôt ou tard, il leur sera rendu. Cette dynamique les guide vers le partage, la redistribution et la transmission.

²⁰ « Assimilés aux étrangers, en condition de pariah, le lévite témoigne de la Loi dans la cité, comme d'une étrangeté marquée par le sacré au sein de la collectivité...[] c'est par cette condition d'étrangeté de la Loi que la Loi s'universalisait dans le peuple tribal...[] Cette fonction d'étrangeté témoigne de l'impossibilité de l'appropriation totale, de la limitation de toute propriété dans la collectivité et, par conséquent, de l'existence d'un ordre supérieur, l'ordre public, qui serait ainsi un domaine public forgé par le sacrifice, le don, l'étrangeté ». (Shmuel Trigano, 1996 : 241).

²¹ On pourrait penser à une analogie avec le couscous royal vs. le couscous sacrificiel : « *sa puissance bénéfique est contenue dans son propre dépouillement* » (Babès, 1996 : 276).

L'individu doit être conscient des autres, de soi-même et de la réalité sociale. C'est un « homme prudent » qui fait toujours le bon choix. C'est un homme politique qui agit à partir des valeurs comme la justice et l'égalité. Ce socle axiologique fait partie du réseau de correspondances symboliques qu'il détermine avec les autres dans l'interaction. Nous adhérons à l'interprétation du symbolique fournie par Mauss, qui veut que d'une part, la réalité collective ne soit pas la seule à pouvoir produire des symboles, et d'autre part que le symbole ne puisse être ni extérieur ni supérieur à l'individu. En d'autres termes, sa signification est soumise à un jeu de rapports entre des éléments inscrits à la situation concrète qui réunit d'un même coup les forces collectives et les interprétations individuelles. Ainsi, le symbole est pluriel et conjectural.

En bref, au sein de l'échange par le don les partenaires construisent du sens et redistribuent les richesses à partir d'une générosité réciproque, propre de l'homme de la morale et du devoir, dont l'action se dirige vers la possibilité d'une vie sociale en paix.

Lors des chapitres suivants, nous mettrons à l'épreuve ce paradigme à la lueur de la réalité de l'interaction sociale lorsque les acteurs sont à la fois concepteurs, bénéficiaires et financeurs d'une action commune de développement.

Quatrième partie

ANALYSES DES DONNÉES

Chapitre 5 : Relations et interactions entre les groupes

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous donnerons la parole aux acteurs¹. Ils thématiseront les éléments déterminant leur participation au projet de diffusion linguistique et technique. Les catégories émergeant dans leurs « *dire* », seront reprises par nos analyses dans une dynamique de triangulation. Nous postulons que les modes de participation de l'acteur dans les différents domaines de socialisation offrent une visibilité sur la logique de son action.

La façon dont les groupes s'organisent et coordonnent les activités nous permettra d'identifier les enjeux de l'action et les stratégies individuelles et collectives. Il nous semble que ces dernières soient liées, puisque ce qui permet « *à chaque individu de connaître et d'agir, s'inscrit aussi dans un parcours dialectique qui emprunte les idéologies du groupe territorialisé* » (Di Méo, 1991 : 268). C'est toute la question du système symbolique qui se pose ; cette imbrication de l'interprétation individuelle et de l'acceptation collective qui donne naissance au symbole, dans un jeu infini de rapports de signification entre des représentations et des correspondances (Cf. Chapitre 4 « *Le paradigme du don* »).

La mise en parallèle des domaines sociaux, des profils d'acteurs et des interactions émergeant dans le cadre du projet, nous informeront sur les enjeux sociaux et économiques des langues étrangères dans le milieu rural de l'*Oriente d'Antioquia*.

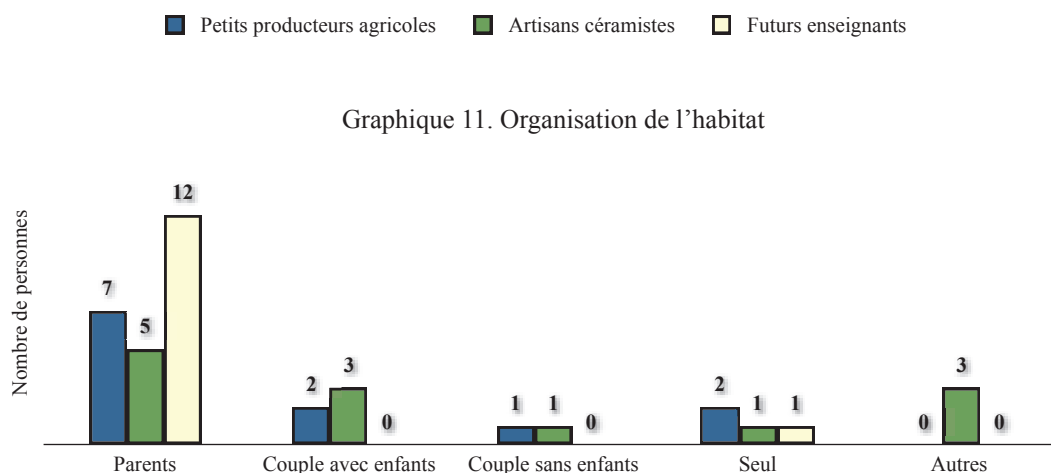
5.2 Domaines de socialisation

5.2.1 La famille

La famille occupe une place prépondérante quand il s'agit de s'engager dans l'apprentissage de la nouvelle langue. Autant dans le groupe des *artisans céramistes* que dans celui des *petits producteurs agricoles*, la possibilité de participer aux ateliers de français avec d'autres membres

¹ Le terme d'« *acteur* » ne fait pas allusion ici à la mise en scène théâtrale mais à l'idée d'*action*. Il s'agit d'un homme ou d'une femme, inséré(e) dans la vie sociale. Nous utiliserons parfois également les termes *individu*, *membre*, *personne* ou *participant*.

du groupe familial est explicitement sollicitée. Afin de décrire ce réseau social, nous avons pris en compte l'organisation de l'habitat (Avec qui habitez-vous ?)².

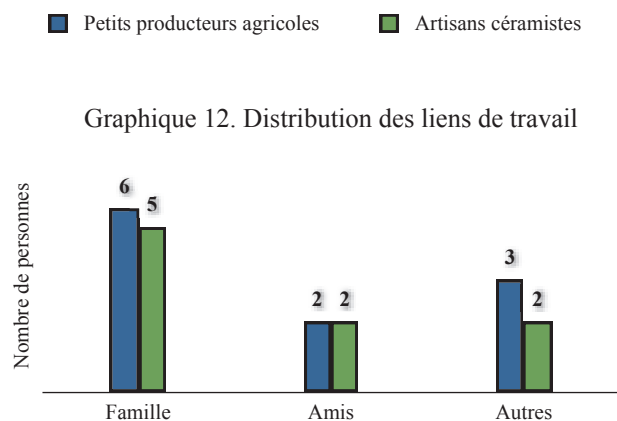


L'observation de la distribution sociale du point de vue du partage de l'habitat met en évidence la place centrale occupée par la famille, avec des configurations variables dans ce milieu rural. Les membres des groupes sont des adultes et de jeunes adultes qui habitent majoritairement avec leurs parents ou en couple (avec ou sans enfants). Pour l'ensemble des trois groupes, seulement quatre personnes habitent seules. La catégorie « *Autres* » est valable uniquement pour le groupe des *artisans céramistes* et recouvre d'autres formes de regroupement familial : soeur et nièce, soeur et enfants, parents et enfants. Toutefois, les liens de parenté restent dominants pour les membres des trois groupes.

5.2.2 Le travail

L'organisation sociale des activités professionnelles attribue, une fois encore, la place principale à la famille. La majorité des personnes travaille avec d'autres membres de leur famille. Les relations amicales participent à l'activité professionnelle et leur nombre coïncide, à une personne près, avec le nombre de personnes habitant seules. La catégorie « *Autres* » représente d'autres types de collaborateurs de l'activité productive : voisins, ouvriers chez les *petits producteurs agricoles* et collègues céramistes, dans le groupe d'*artisans céramistes*.

² Les données présentées dans cette partie ont été récoltées en février 2008. Enquête de début de projet auprès des groupes *Apprenant « Talleres de francés, Encuesta »*, Annexe 11.



Le groupe des *futurs enseignants* n'est pas représenté ici en raison du statut d'« étudiants universitaires » de ses membres. Quelques-uns n'exercent que sporadiquement une activité rémunérée, en général pour palier une urgence dans le commerce³ familial. Seulement deux *futurs enseignants* ont un travail fixe (agriculteur et vendeuse) de fin de semaine.

La famille est omniprésente. Elle accompagne ses membres au quotidien, non seulement dans le partage d'un même lieu d'habitation, mais aussi dans la réalisation des activités productives. La configuration sociale autour de la famille permet d'assurer la subsistance de tous ses membres, notamment pour le groupe des *petits producteurs agricoles* dont 83% des personnes habitent en zone rurale, à 40 minutes en moyenne du centre du village. Cet éloignement crée un isolement géographique et justifie une relative *autonomie productive* c'est-à-dire une capacité partielle à s'autosuffire.

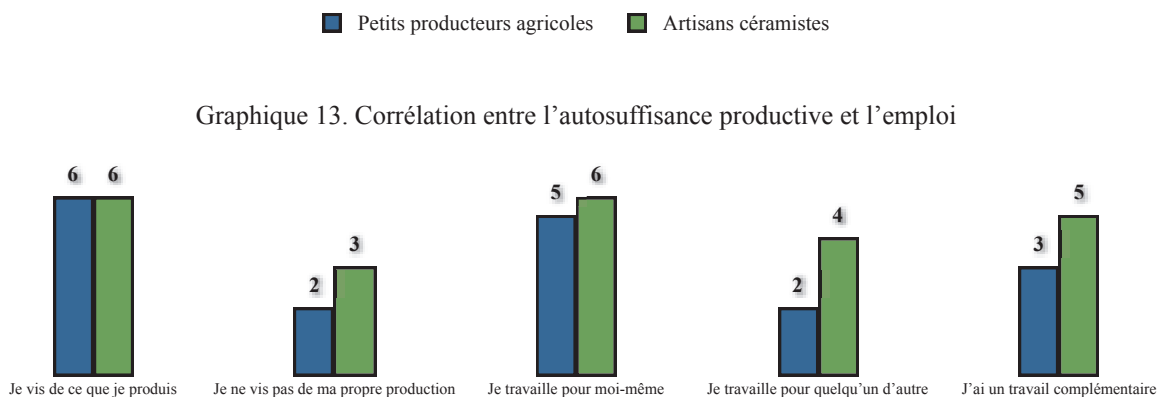
Le Graphique 13 montre que trois quarts des *petits producteurs agricoles* s'autosuffisent⁴. Sur un total de huit personnes, cinq travaillent pour elles-mêmes et seulement trois ont un travail complémentaire⁵. En revanche, l'*autonomie productive* des *artisans céramistes* se révèle très variable. Sur un total de neuf personnes, quatre travaillent pour autrui et trois ne vivent pas de

³ Magasin de produits en cuir ou salon de coiffure.

⁴ Les produits des petits producteurs agricoles sont, entre autres : des féculents (petits pois, haricots), des légumes (tomates, poivrons), des produits transformés issus de l'élevage animal (fromages, yaourts), des fruits (mûres, *tomates de árbol* - fruit exotique), de l'artisanat en bambou.

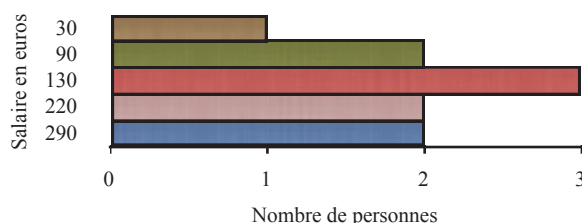
⁵ Comme travail complémentaire les *petits producteurs agricoles* utilisent leur *savoir-faire* au service d'autrui.

leur propre production ⁶. En conséquence, presque deux tiers d'entre eux complètent leurs revenus avec un travail supplémentaire ⁷.

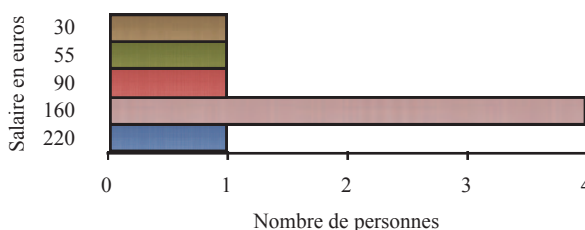


L'autosuffisance productive est guidée par un choix de vie et n'est pas proportionnelle aux revenus. Alors que le salaire moyen mensuel chez les artisans céramistes est de 162 € ⁸, celui des petits producteurs agricoles est de 129,4 €.

Graphique 14. Salaire mensuel des artisans céramistes en euros (février 2008)



Graphique 15. Salaire mensuel des petits producteurs agricoles en euros (février 2008)



⁶ Les produits des artisans céramistes sont, entre autres : des objets utilitaires (pour la cuisine, la salle de bain et le jardin) et décoratifs en céramique, des mosaïques, des instruments de musique (oudou), des vaisselles miniatures.

⁷ Les fonctions accomplies par les artisans céramistes dans le cadre d'un travail complémentaire sont : les mosaïques, la poterie, la vente, la finition et le lavage des vaisselles, la décoration de pièces en céramique sous émail et à froid.

⁸ Le calcul est fait par rapport au taux de change en 2008, soit 1 euro = 2 750 pesos colombiens.

La différence entre les deux moyennes s'explique par le recours des *artisans céramistes* à des activités professionnelles complémentaires. C'est une perte d'autonomie, leur temps et leur énergie deviennent tributaires du profit d'autrui.

L'écart entre les salaires extrêmes est de 260 euros chez les *artisans céramistes* et de 190 euros chez les *petits producteurs agricoles*. La fourchette est plus large chez les premiers, laissant apparaître des situations professionnelles et économiques hétérogènes. Chez les seconds, l'écart entre les revenus est inférieur, les statuts professionnels et les rapports économiques semblent plus homogènes, voire égalitaires, d'autant qu'ils produisent pour leur propre consommation et travaillent pour leur propre bénéfice.

Les différences de nature de leurs produits doivent être prises en compte pour comprendre les domaines sociaux dans lesquels évoluent les acteurs, ainsi que les interactions dans lesquelles ils s'engagent. Les uns produisent des aliments (naturels et transformés), les autres fabriquent des objets non périssables (utilitaires et décoratifs en céramique). Cet aspect justifie l'*autonomie alimentaire* dont jouissent les *petits producteurs agricoles* qui en consommant leurs propres produits, évitent la perte de valeur qu'impliquent la vente du produit manufacturé et le coût d'une acquisition. Leur autonomie est partielle car ils consomment des biens qu'ils ne produisent pas, comme les boissons alcoolisées, les articles d'hygiène ou les vêtements.

Si nous poursuivons la réflexion autour de la nature des biens produits par les deux groupes, le rapport à la terre devient évident. Les *petits producteurs agricoles* labourent la terre dont ils sont les propriétaires⁹, consomment ce qu'ils produisent et limitent les échanges commerciaux à certains produits, alors que les *artisans céramistes* doivent acheter les argiles, base de leur production, à une entreprise de céramique nationale. Leur rapport à la terre est contraint par un acte commercial, de même pour les autres produits qu'ils consomment, d'autant que deux tiers d'entre eux habitent en zone urbaine, ce qui rend probablement le coût de la vie plus élevé.

⁹ Les familles des petits producteurs agricoles possèdent en moyenne 1,54 ha. « *Possession et distribution de la terre par les membres de l'Association paysanne ASOCAMPO* », Annexe 12.

5.2.3 La vie associative

Un troisième domaine de socialisation correspond aux activités liées à des réseaux associatifs. Le questionnement des *petits producteurs agricoles* sur les voyages ou les contacts avec des étrangers révèle une plus grande expérience. L'appartenance à une structure associative et la diversité de projets réalisés en son sein, expliquent cette plus grande ouverture vers l'international.

Trois (sur douze) *petits producteurs agricoles* ont déjà séjourné à l'étranger dans le cadre d'un projet associatif. Les pays concernés sont l'Italie, l'Espagne et les États-Unis (deux fois); le Nicaragua, la France, le Portugal, l'Allemagne et la Hollande (une fois). En revanche, aucun *artisan céramiste* n'a eu l'occasion de voyager à l'étranger. En ce qui concerne les contacts avec des citoyens d'autres nationalités que colombienne, six (sur douze) *petits producteurs agricoles* et six (sur treize) *artisans céramistes* ont déjà interagi avec des personnes étrangères. Le tableau 17 met en relation les nationalités mentionnées par les membres des groupes *Apprenant*, avec le nombre d'occurrences pour chaque nationalité.

Nationalités côtoyées	<i>Petits producteurs agricoles</i> GP	<i>Artisans céramistes</i> GC
Équatorien	5	2
Allemand	4	5
États-Unien	2	1
Français	2	2
Belge	1	
Finlandais	1	
Japonais	1	
Israélien	1	
Vénézuélien	1	
Argentin	1	3
Chilien	1	
Brésilien	1	1
Espagnol	2	2
Italien	2	1
Mexicain	1	
Suisse		1
Costaricain		1
Péruvien		2
Total des rencontres	26	21

Tableau 17. Contacts des membres des groupes avec des étrangers

Dans quels contextes rencontrent-ils ces personnes de dix-huit nationalités différentes ? Les *artisans céramistes* établissent des contacts avec des étrangers qui visitent leur commune, soit au hasard des rues ou par le biais d'amis, soit au cours de festivals culturels locaux (théâtre, musique, poésie). Les activités culturelles et le *savoir-faire* artisanal sont déterminantes pour la promotion du village et l'ouverture de ses habitants au monde.

Les *petits producteurs agricoles* ne peuvent compter sur le hasard, c'est donc à l'occasion de la réalisation de projets auxquels ils participent en tant qu'Association paysanne, avec le Conseil Municipal du Développement Rural (CMDR), le Département Administratif des Science, Technologie et Innovation (COLCIENCIAS) ou l'Agence pour le Développement Économique de la Province de l'Oriente d'Antioquia (ADEPROA), que ces rencontres s'effectuent. Les amis et Internet sont également mentionnés par les *petits producteurs agricoles*. Malgré la dispersion géographique et l'éloignement de leur habitat, ils échangent davantage avec des personnes étrangères.

L'appartenance à une structure associative influe sur les actions choisies par les acteurs sociaux. Quels sont les canaux de découverte du projet de diffusion linguistique et technique ? Les réponses des *petits producteurs agricoles* ont révélé que la structure associative fonctionne comme un pivot d'action, puisqu'elle centralise et diffuse les informations. Les membres des familles, appartenant aussi à l'Association paysanne informent et motivent les *petits producteurs agricoles*. La figure masculine (« mari », « père ») est très présente comme « incitateur » à l'action, et non en tant que « participant - apprenant ».

■ Association paysanne ■ Parents ■ Père ■ Mari et enfants

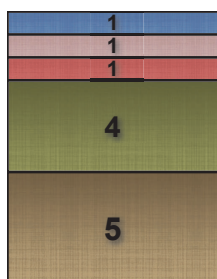
Graphique 16. Source d'information et de motivation pour participer au projet chez les petits producteurs agricoles



Nous avons signalé la difficulté qu'éprouvent les *artisans céramistes* pour faire vivre l'association et la corporation qui existent dans la commune. L'*artisan céramiste N* explique la désagrégation de ce corps de métier dans sa commune par des précédents historiques de plagiat et de distribution arbitraire de subventions (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* », pages 103-105). Pour le groupe des *artisans céramistes*, les sources d'information sont donc plus diversifiées et moins liées à une structure associative. L'information circule dans des réseaux distincts, tels que les connaissances (étudiant universitaire, voisin ou famille), le corps de métier (collègue céramiste), l'école (camarade), la famille (père) et les amis.



Graphique 17. Source d'information et de motivation pour participer au projet chez les artisans céramistes



5.2.4 Internet

Depuis 2011, l'accès à Internet est gratuit dans la zone urbaine de la commune de *El Carmen de Viboral*¹⁰ et depuis 2012, il est gratuit dans les zones rurales la commune de *Marinilla*¹¹. Mais en 2008, lorsque nous avons mené l'enquête, cette ressource n'était pas disponible pour tous. Nous avons interrogé les membres des groupes sur leur connaissance de cette technologie de

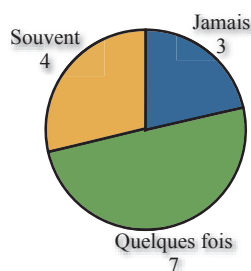
¹⁰ Vidéo de la Mairie de El Carmen de Viboral, *El Carmen de Viboral rumbo a "CIUDAD DIGITAL"*, 30/01/2011 http://elcarmendeviboral-antioquia.gov.co/audio_video.shtml?apc=Cfxx-1-&x=2066460 (Dernière consultation le 06/10/2013)

¹¹ Entretien avec le Maire de la commune de *Marinilla*, Francisco Ramírez, le 12/05/2010 (1'30'') <https://www.youtube.com/watch?v=iTrQvWUSCHQ> (Dernière consultation le 06/10/2013)

l'information ainsi que sur leur recours à un tel outil dans leur vie personnelle, scolaire ou professionnelle.

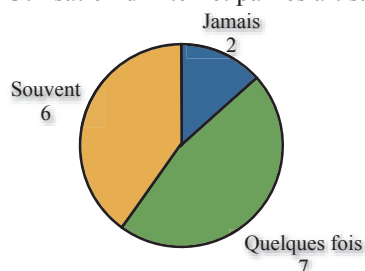
Onze (sur quatorze) *petits producteurs agricoles* savent ce qu'est Internet. Le graphique 18 rapporte la fréquence de l'utilisation de cette ressource. Quatre personnes se servent « *souvent* » d'Internet pour faire des recherches d'informations, pour actualiser leurs connaissances, ou pour communiquer avec les membres de leur famille (*Guatémala*, une personne). Pour le critère « *quelques fois* », qui domine la tendance (sept personnes), le recours à Internet s'explique par la réalisation de devoirs et de recherches scolaires ainsi que par la consultation du courrier électronique.

Graphique 18. Utilisation d'Internet par les petits producteurs agricoles



Tous les *artisans céramistes* connaissent Internet. Six personnes l'utilisent « *souvent* » et sept « *quelques fois* ». Les objectifs d'utilisation sont les mêmes pour les deux fréquences : faire des recherches d'informations, fournir du soutien scolaire aux enfants, échanger des informations avec leurs contacts, leurs amis et leurs clients *via* le courrier électronique ou découvrir d'autres cultures.

Graphique 19. Utilisation d'Internet par les artisans céramistes



Au cours du projet de diffusion linguistique et technique, les groupes ont réalisé une séance en salle informatique. L'exercice proposé lors de cette séance se composait de deux volets : une recherche d'information spécifique à leur domaine et une prise de contact via message électronique avec un homologue français afin de se présenter ainsi que de lui poser une question personnelle ou professionnelle. La *formatrice universitaire* (FU) et le *technicien fromager* (TF) ont fourni les adresses de contacts français.

L'utilisation plus fréquente d'Internet par les *artisans céramistes* n'a pas eu d'effet sur la réalisation de l'exercice cité ci-dessus, ils ont rencontré des difficultés à formuler les questions (personnelle ou professionnelle). Toutefois, il faut signaler que la séance en salle informatique était payante (0,90 centimes d'euro) contrairement aux autres séances d'apprentissage du français. Un cout qui a pu être dissuasif. Une autre hypothèse peut expliquer le manque d'intérêt vis-à-vis de l'échange avec un artisan céramiste francophone : presque la moitié des membres ne pratique pas l'activité artisanale comme moyen de subsistance. En effet, le groupe est aussi composé de membres de la famille ou de proches des artisans céramistes (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* »). Enfin, notre dernière hypothèse considère que le métier d'artisan céramiste repose sur le talent pour la création artistique et en tant que tel a tendance à rester individuel. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

En revanche, l'activité « *Parcours Internet* » a enthousiasmé les membres du groupe des *petits producteurs agricoles*. Un des membres s'est chargé de réserver la salle de la bibliothèque municipale, avec ordinateurs et accès gratuit à Internet. Libérée de toute contrainte matérielle, l'activité en salle informatique leur a permis de parler d'eux-mêmes, au cours d'un échange qui, bien que différé, fût très réel. Chacun a structuré librement sa présentation, ajoutant diverses informations (famille, produits, routine, loisirs, études, numéro de téléphone), en complément des données habituelles d'une présentation personnelle, apprises pendant les ateliers de langue française (prénom, profession, âge, lieu d'habitation et nationalité)¹². Voici un exemple du processus d'élaboration de la présentation personnelle *via* courrier électronique :

¹² Productions des apprenants, groupe des *petits producteurs agricoles*, *Parcours Internet*, Séance du 20 juin 2008, Annexe 13.

PRISE DE CONTACT

4. Préparez une présentation personnelle écrite.

Bonjour, je m'appelle Iuxu Dxxxx. Je habite à Marinilla, Antioquia municipalité de oriente de Antioquia. J'ai 34 ans, je suis agriculteur, je travaille dans l'association de producteurs dans l'orient d'Antioquia) ASOCAMPO. petits champêtres.

5. Préparez une question pour un petit producteur français

Quoi intention
Qu'est-ce qui vous a motivé pour le travailler avec des chèvres?

6. Envoyez le message à...

Image 8. Préparation de la présentation personnelle par écrit (20/06/2008)

L'image 8 montre le premier brouillon de l'apprenant avec des corrections insérées par les membres du groupe des *futurs enseignants*, animateur ou observateur, de l'atelier ce jour-là¹³. L'extrait ci-dessous présente la version définitive de la présentation personnelle¹⁴ envoyée par I via courrier électronique à un petit producteur agricole français.

Bonjour, je m'appelle I. J'habite à Marinilla, une municipalité de la région Oriente-Antioquia, en Colombie.
J'ai 34 ans. Je suis agriculteur, je travaille dans l'association de petits producteurs champêtres de l'Oriente d'Antioquia - ASOCAMPO -.
Qu'est-ce qui vous a motivé pour travailler avec des chèvres ?

I

Message électronique, Prise de contact, envoyé le 20/06/2008, par un membre du groupe des *petits producteurs agricoles*

Dès la réception des réponses de leur correspondant, ils en font part au reste de la classe. L'extrait suivant est un exemple de réponse obtenue par un *petit producteur agricole* de la part de son homologue en France¹⁵.

¹³ Rappelons que le groupe des *futurs enseignants* fonctionne sur un système de rotations hebdomadaires en binômes (animateur / observateur), dans le but de pouvoir enseigner et observer, une fois minimum, auprès des deux groupes *Apprenant*. (cf. Chapitre 1 « Présentation et chronique du projet »).

¹⁴ Nous avons changé les lettres du nom et du prénom afin de préserver l'anonymat de l'apprenant.

¹⁵ Idem.

--- El jue, 3/7/08, Bxrlxnd FC <bxrlxnfc@club-Internet.fr> escribió:
 De: Bxrlxnd FC <bxrlxnfc@club-Internet.fr>
 Asunto: Re: primer contact
 Para: asocamponrxnrxjx@yahoo.es
 Fecha: jueves, 3 julio, 2008 10:49

bonjour I,
 Je m'appelle CB, j'ai 46 ans et je suis éleveur de chèvres à La Motte de Galaure, un petit village de la Drôme.
 Je suis marié à F (44 ans) et nous avons deux enfants, F (17 ans) et X (13 ans).
 Depuis vingt ans, nous travaillons avec quarante chèvres et nous faisons des fromages.
 Notre motivation vient de l'envie de travailler ensemble, F et moi. Au cours de nos recherches, nous avons rencontré un chevrier et nous avons aimé tout de suite ce métier.
 L'autre raison est économique: Nous ne sommes pas fils d'agriculteur et il est presque impossible de s'installer en France en partant de rien, sauf peut être avec certaines "petites productions" comme la chèvre. C'était il y a vingt ans et malheureusement ce n'est plus possible aujourd'hui.
 Bonne traduction et à bientôt.

C

Message électronique - réponse, envoyé le 03/07/2008, par un petit producteur agricole français

L'activité « *Parcours Internet* » a stimulé les membres du groupe des *petits producteurs agricoles* pour plusieurs raisons : d'une part, elle requérait la mobilisation de l'ensemble des connaissances acquises lors des ateliers, d'autre part le changement de salle et le recours aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) redynamisaient l'atelier, enfin la prise de contact avec des interlocuteurs prêts à leur répondre à l'autre bout de la planète, les interpellait beaucoup. Depuis la séance en salle informatique, les apprenants du groupe *petits producteurs agricoles* commentaient avec intérêt les réponses reçues par les uns et les autres.

Les groupes *Apprenant* ont réagi différemment vis-à-vis de cette activité en salle informatique. Le groupe des *artisans céramistes*, plus enclin à utiliser Internet, ne s'est pas pris au jeu d'échanges avec des homologues étrangers. *A contrario*, le groupe des *petits producteurs agricoles*, moins accoutumé à l'usage d'Internet, s'est appliqué à suivre la consigne et a attendu avec intérêt la réaction de ses interlocuteurs virtuels. Il est à noter que la totalité des apprenants participant à l'activité avaient déjà un compte de courrier électronique.

5.2.5 Communauté de pratique (CoP)

La CoP désigne un type particulier de réseau social. Selon Lave et Wenger (1991) et Wenger (1998), les CoP sont « *des groupes formés par des personnes qui partagent une même préoccupation et qui s'engagent dans un processus d'apprentissage collectif dans un domaine partagé de l'activité humaine* ». Grâce à leur interaction régulière, les membres d'une CoP cherchent à améliorer leur pratique. Selon ces anthropologues, trois conditions définissent une CoP : un domaine d'intérêt et une compétence commune, une communauté vouée à la construction d'activités rendant possible des apprentissages mutuels et un répertoire commun de ressources et de pratiques.

Les groupes interagissant au sein du projet peuvent être considérés en tant que « *Communauté de pratique* ». Dans le cas du groupe *Enseignant*, la CoP correspond à un groupe restreint d'étudiants universitaires partageant le besoin ou la volonté particulière de perfectionner leur répertoire plurilingue. Particulièrement pour ce groupe, le projet de diffusion linguistique permet de multiplier les contextes et la fréquence d'utilisation de la langue étrangère ainsi que de créer des espaces fondés, c'est-à-dire moins artificiels, de pratique. En ce qui concerne le groupe des *artisans céramistes*, le projet leur permet de découvrir une langue étrangère difficilement accessible localement et coûteuse sur le plan économique. Les membres de ce groupe participent non seulement aux ateliers hebdomadaires mais ils créent aussi des rencontres informelles où la langue française reste à la fois l'objet et le moyen de se rapprocher du groupe *Enseignant*.

En revanche, le groupe des *petits producteurs agricoles* limite les échanges en langue française aux ateliers hebdomadaires et restreint la mise en oeuvre des acquisitions seulement à des situations maîtrisées telles que les salutations et la prise de congé. Malgré ces rares moments d'expression spontanée dans la langue étrangère, une certaine complicité est rendue possible entre les membres de ce groupe et le groupe *Enseignant*.

5.3 Les profils d'acteurs

5.3.1 Définition de l'acteur social

Dans l'approche du modèle de *développement communautaire endogène*, les acteurs sont le vrai moteur des sociétés (Cf. Chapitre 3 « *Une approche du développement* »). Les acteurs ruraux qui participent au projet sont insérés dans des rapports sociaux et familiaux centrés sur la sécurité alimentaire, la gouvernance, la production et la consommation raisonnées ; ils sont des acteurs ouverts à l'alternative. Ces critères rappellent les indices non économiques mesurant le bien-être dans le modèle du *développement humain*, entre autres : l'alphabétisation, la participation citoyenne, l'égalité de genre et l'accès au travail.

Nous envisageons l'acteur comme un individu actif, créatif et aspirant à la liberté. Il est issu d'une trajectoire donnée et évolue dans un contexte singulier. Dans ce sens, expliquer son comportement nécessite de se centrer sur une réalité sociale particulière qui ne peut être ni générale ni universelle.

À la suite de Crozier (1977), dans la perspective de la sociologie des organisations, nous considérons également comme acteur, un sous-groupe composant une institution. Les acteurs, individuels ou collectifs, mettent en jeu des stratégies qui produisent de nouvelles configurations du système. Il ne s'agit pas de nous intéresser au fonctionnement du système en tant que tel, mais à la réalisation collective et coopérative de l'action. Les acteurs négocient, établissent des règles, se font plus ou moins *confiance*, créent des routines de travail pour converger vers un but qu'ils souhaitent atteindre. Dans le contexte colombien, les carences de l'État stimulent le renforcement des capacités d'initiative et d'auto-gestion (Cf. *Préambule*). Il s'agit d'un mouvement social, car la force des acteurs en vue d'un même objectif met en relief la capacité de la société à agir sur elle-même, grâce à sa liberté et à sa créativité.

L'acteur social en milieu rural est à la fois habitant, producteur, fournisseur et consommateur. Le territoire est en somme l'espace de son action, et les multiples façons de l'habiter créent des relations sociales denses, des valeurs, des règles collectives et des *savoir-être* largement partagés.

C'est dans le territoire que se développe la solidarité entre des acteurs plus ou moins engagés par leur pratique et par leur discours. Di Méo (2008 : 7) distingue trois catégories d'acteurs :

- *Endogènes* : originaires du territoire dans lequel ils vivent et agissent.
- *Transitionnels* : avec une appartenance plus ou moins marquée au territoire en fonction de leur mobilité, ils y ont souvent une résidence secondaire, ou bien ils y sont nés et y gardent des attaches.
- *Exogènes* : investissent le territoire de l'extérieur.

Les descriptions que nous dresserons maintenant, s'appuient autant sur les activités réalisées pendant les ateliers de français que sur l'ensemble des actions liées au projet. Il convient de signaler que les profils proposés ne sont pas assignés une fois pour toutes : « *On ne rencontre guère d'acteur au profil figé, occupant indéfiniment la même case d'un échiquier spatial. Le jeu et la position relative des acteurs, leur statut par conséquent, varient sans cesse. Comme toujours, les lignes de partage sont difficiles à tracer* » (Di Méo, 1991 : 267).

Deux grandes catégories représentent l'ensemble de nos acteurs : *autochtones* et *allochtones*. Les premiers sont enracinés dans l'espace social et physique. Ils grandissent et restent dans leur territoire, se confrontant à une réalité étroite et profonde, vécue de l'intérieur. Les seconds sont mobiles dans l'espace et perçoivent de l'extérieur l'espace social et physique.

Parmi les acteurs *autochtones*, trois profils sont à distinguer : les acteurs « *charnière* », qui proposent l'action, les acteurs « *discrets* » qui adhèrent et contribuent à sa réalisation, et les acteurs « *périphériques* ». À l'intérieur de la catégorie d'acteurs *allochtones*, nous distinguerons l'« *enfant du pays* » et l'« *étranger* ». Même s'il n'est pas originaire du territoire, le premier considère qu'il y appartient. Le second, d'origine allochtone, s'intègre temporairement à la communauté d'accueil afin d'introduire une innovation technique.

Le schéma 1 annonce le profil des acteurs de ce projet de diffusion linguistique et technique. Ces profils recouvrent :

- Deux groupes *Apprenant* : les *petits producteurs agricoles* (GP) et les *artisans céramistes* (GC),
- Un groupe *Enseignant* : les *futurs enseignants de langues étrangères* (GE), porteurs du projet. Ce groupe s'auto-désigne comme le Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente (GELVO),
- Une formatrice universitaire (FU),
- Un technicien fromager (TF).

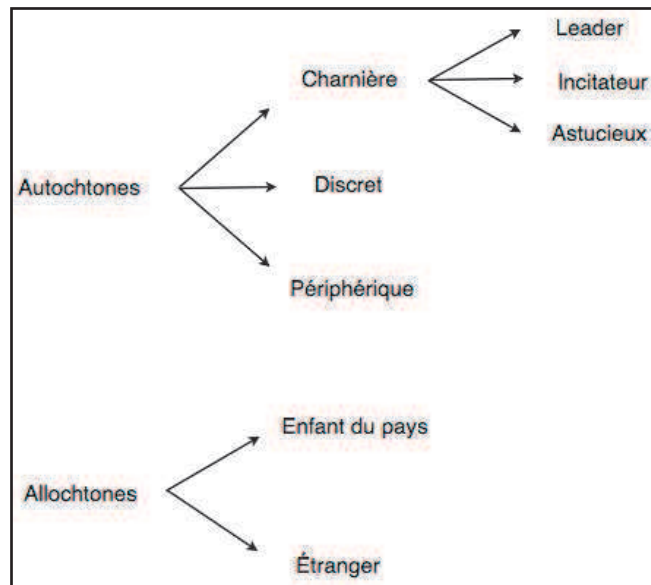


Schéma 1. Profils des acteurs au sein du projet de diffusion linguistique et technique.

5.3.2 Acteurs autochtones

Ces acteurs s'impliquent au sein de leur propre espace social et physique. Ils évoluent sur un territoire dont ils incarnent les normes et les valeurs. Le contexte rural fait qu'ils se trouvent plus ou moins isolés selon la localisation de leur habitat. Leurs conditions socio-économiques sont parfois restreintes. Grâce à leur implication dans des structures associatives ou dans d'autres initiatives locales, ils ne sont pas coupés d'un environnement plus large qui, suivant Di Méo (1991 : 267-268), « *reste une référence inévitable* » puisque les acteurs autochtones s'ouvrent « *aux informations émises à partir des territoires voisins ou des espaces d'échelle supérieure* ».

Leur culture et leurs capacités créatrices leur offrent le choix d'agir ou non sur la construction de leur territoire. Une telle capacité d'action est mise en évidence par les acteurs « *charnière* », « *discrets* » et « *périphériques* » que nous décrivons dans ce qui suit.

5.3.2.1 Les acteurs « *charnière* »

Grâce à leur sens de l'initiative, à la légitimité que leur confèrent les autres membres du groupe ou à l'intensité de leur motivation, ils assurent la réalisation de l'action sociale.

5.3.2.1.1 *Le leader*

Les *petits producteurs agricoles* s'organisent autour du représentant légal de leur Association. Cette personne, désignée comme le « *gerente* » (manager), est considérée comme le principal exécuteur des décisions de l'Assemblée Générale et du Comité de Direction. Le Représentant légal est chargé d'accomplir les fonctions suivantes ¹⁶ :

- Organiser et diriger les activités de l'Association selon les décisions du Comité de Direction.
- Assurer la protection des biens et des valeurs de l'Association.
- Maintenir à jour la comptabilité, selon les dispositions légales statutaires.
- Contrôler les dépenses ordinaires et extraordinaires selon le budget approuvé par le Comité de Direction.
- Honorer les contrats dans le cadre des activités ordinaires de l'Association.
- Représenter l'Association auprès des organisations du secteur solidaire.
- Exercer, soi-même ou par le biais d'un pouvoir spéciale, la responsabilité légale de l'Association.
- Assurer l'accès aux informations concernant les services et les sujets intéressant l'Association, pour tous les associés.

¹⁶ Certificat d'existence et de représentation légale de l'entité à but non lucratif : Association des Producteurs Paysans de l'Oriente Antioqueño ASOCAMPO, Acte du 16 juillet 2000, (pages 1414031- 32). Annexe 14.

- Présenter au Comité de Direction un rapport annuel et des rapports, périodiques ou particuliers sur les activités développées, la situation générale ou le bon fonctionnement et les perspectives de l'Association.
- Recruter ou licencier le personnel de l'organisation selon les normes légales.
- Gérer et contrôler le budget de l'Association.

Le Représentant légal de l'Association paysanne est, en effet, l'interlocuteur privilégié lors de la prise de contact et tout au long du projet. Il est présent sur les différents aspects logistiques du projet (panier d'alimentation hebdomadaire et location de poste informatique pour le *technicien fromager*; location de salle informatique et emprunt des équipements audiovisuels pour l'atelier de français, etc.) ainsi que sur les activités de l'Association (gestion du point de vente et du stock, prévisions productives, rotations des cultures, distribution des équipes de travail, communication, contact avec les clients et avec des partenaires, etc.)

Lors d'un entretien semi-ouvert auprès de l'acteur « *charnière* », *I* nous informe qu'en plus de ses responsabilités administratives, il intervient directement sur les fermes des membres de l'Association afin de les former sur les aspects techniques de la production écologique. Mais *I* a dû également se remettre à la production agricole dans sa propre ferme afin de contribuer au bon fonctionnement de l'Association. Il assure ainsi une triple fonction : administrative, technique et productive ¹⁷.

Par ces multiples fonctions, *I* constitue un acteur « *charnière* » dans la vie de l'Association et du projet de diffusion linguistique et technique, en particulier. *I* fait partie du groupe *Apprenant* et compte parmi les quatre personnes aboutissant le cycle formatif de français. Sa participation s'avère tellement centrale au sein de l'Association, que lors d'un échange électronique où le *Technicien fromager* exprime son mécontentement concernant le déroulement du volet technique du projet, celui-ci désigne *I* comme « *propriétaire* » du projet et met en cause la participation volontaire des membres de l'Association paysanne, qui ne feraient que mettre en oeuvre les décisions de *I*, leur *leader* (Extrait ci-dessous).

¹⁷ Entretien auprès de *I*, apprenant du groupe des *petits producteurs agricoles*, Commune de *Marinilla*, le 14 février 2010, Annexe 9c.

De : <pxxlxxxch@yahoo.fr>

À : <bxvxvxxx@yahoo.fr>

Envoyé le : Dimanche 23 mars 2008 19h21

Objet : Re: suite et petit compte-rendu

[...] NORMALEMENT, LE PROJET N'EST PAS DE [Nom de l'association grenobloise] MAIS DE EL GELVO ¹⁸, ET I [Représentant légal de l'Association paysanne], NON ?

Message électronique, formatrice universitaire et technicien fromager, 23/03/2008 ¹⁹

Chez les *artisans céramistes* l'émergence d'un *leader* défini reste mitigée, puisque les liens qu'ils entretiennent laissent apparaître des alternances dans la prise d'initiative et dans la gestion des rôles. Dans le groupe *Enseignant* la question du *leader* est source de désaccord comme nous le verrons un peu plus loin.

5.3.2.1.2 *L'incitateur*

L'apparente centralité de l'acteur *leader* dans le groupe des *petits producteurs agricoles*, n'éclipse pas la participation d'autres membres de l'Association. Les acteurs « *incitateurs* » se font remarquer par leurs connaissances, par leur discipline et par leurs convictions vis-à-vis de l'agroécologie. Ces acteurs soutiennent les actions du *leader* et les projets associatifs, grâce :

- à leur présence sur le point de vente
- à la visite écologique de leur ferme par des groupes d'agriculteurs d'autres communes
- au support technique qu'ils offrent à d'autres agriculteurs
- à la participation de leurs enfants ou de leurs épouses aux ateliers de français
- à leur participation aux ateliers de fabrication fromagère
- à l'organisation d'ateliers de fabrication fromagère dans leur ferme

¹⁸ Groupe d'Etude Langue Vivante Oriente, c'est-à-dire le groupe *Enseignant*.

¹⁹ Échange par courrier électronique, formatrice universitaire et technicien fromager, 23/03/2008. Annexe 15.

Même s'ils ne participent pas directement aux ateliers de français, ils assistent de temps en temps au lieu où se déroulent les cours.

5.3.2.1.3 L'astucieux

Certains acteurs ne faisant partie d'aucun des deux groupes productifs visés par le projet, réussissent à s'inscrire aux ateliers de français. Pour ce faire, il se font passer pour des *artisans céramistes* en formation (deux personnes). Mais quelques mois plus tard, ils expliquent qu'ils ont dû s'intéresser aux aspects techniques afin de pouvoir bénéficier des ateliers et apprendre la langue française. C'est ce que D, membre du groupe des *artisans céramistes*, avoue dans cet extrait.

Signes de transcription	
D	apprenant
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé

17D : la forma en que yo ingresé allí fue **muy&muy** particular pues porque **la idea mía** era&la idea del&del grupo que estaba presentando el proyecto era eh&eh como:: proyectarlo hacia:&hacia las partes hacia personas pues involucradas con la cerámica\ **yo ahí no tenía pues mucho qué ver/ estaba interesado más por el idioma/ intenté entonces meterme con el cuento de la cerámica** como para aprovechar eso no más: y:: finalmente termino siendo solamente curso de francés/ [...].

Entretien auprès de D, groupe d'artisans céramistes, El Carmen de Viboral, 14/02/2010 ²⁰

Nous incluons les *astucieux* dans la catégorie d'acteurs « *charnière* » parce que leur solide motivation pour apprendre la nouvelle langue rayonne et renforce la motivation des autres membres du groupe. De fait, ils contribuent à assurer la réussite du projet.

²⁰ « La manière dont j'ai intégré le groupe a été très particulière, parce que mon idée à moi était... Celle du groupe qui présentait le projet était celle de le projeter vers les parties... vers des personnes concernées par la céramique. Moi, là, je n'avais pas grand chose à voir. J'étais intéressé plus par la langue. J'ai essayé alors de m'intéresser au monde de la céramique pour profiter de ça et finalement ça a fini par être seulement le cours de français ». (Notre traduction)

Corpus de l'entretien auprès de D, groupe d'*artisans céramistes*, El Carmen de Viboral, 14/02/2010. Annexe 9b.

Leur fausse déclaration d'appartenance à un corps de métier renvoie une image positive aux véritables *artisans céramistes*, puisque leur métier devient une clé de voûte, une sorte de passeport, donnant accès à de nouveaux savoirs. La valeur que chaque corps de métier confère à ses savoirs fonde l'intérêt que l'ensemble de la société porte sur ces corps de métier. En d'autres termes, par l'intérêt visible vis-à-vis des nouveaux savoirs, les acteurs « *astucieux* » confirment la reconnaissance sociale du groupe.

5.3.2.2 Acteurs « *discrets* »

Les personnes qui font vivre le projet de diffusion linguistique et technique par leur participation régulière aux ateliers, sont désignées ici comme acteurs « *discrets* ». Ils n'imposent pas leur point de vue mais ils s'appliquent à apprendre la langue étrangère. Parfois décrits par les *enseignants* comme étant « *timides* »²¹, ces acteurs à première vue « *passifs* » ou peu participatifs, attestent d'un solide engagement vis-à-vis du projet, par leur assiduité ou, par exemple, en informant à l'avance les enseignants sur leurs éventuels absences aux ateliers²².

Dans le groupe des *artisans céramistes* où la figure d'un *leader* est absente, les acteurs « *discrets* » sont nombreux. Au bout des six premiers mois de cours, le groupe adresse une lettre de remerciements au groupe *Enseignant*. Ils y expriment le désir de continuer les ateliers de français. Cependant, nous n'avons pas pu déceler la personne se trouvant à l'origine d'une telle initiative ; ceci aurait pu orienter notre recherche d'un *leader* dans le groupe. Tous les membres du groupe ont signé la lettre et dix d'entre eux ont poursuivi les ateliers de langue étrangère jusqu'à la fin.

²¹ « *Ils sont très timides mais la plus timide est S* », Parole d'enseignant, Rapport d'observation de l'atelier du 30 mai 2008, *Marinilla*, Annexe 16a.

²² « *S est très intéressée au cours car elle donne la raison de son absence à la prochaine séance* », Parole d'enseignant, Rapport d'observation de l'atelier du 6 juin 2008, *Marinilla*, Annexe 16b.

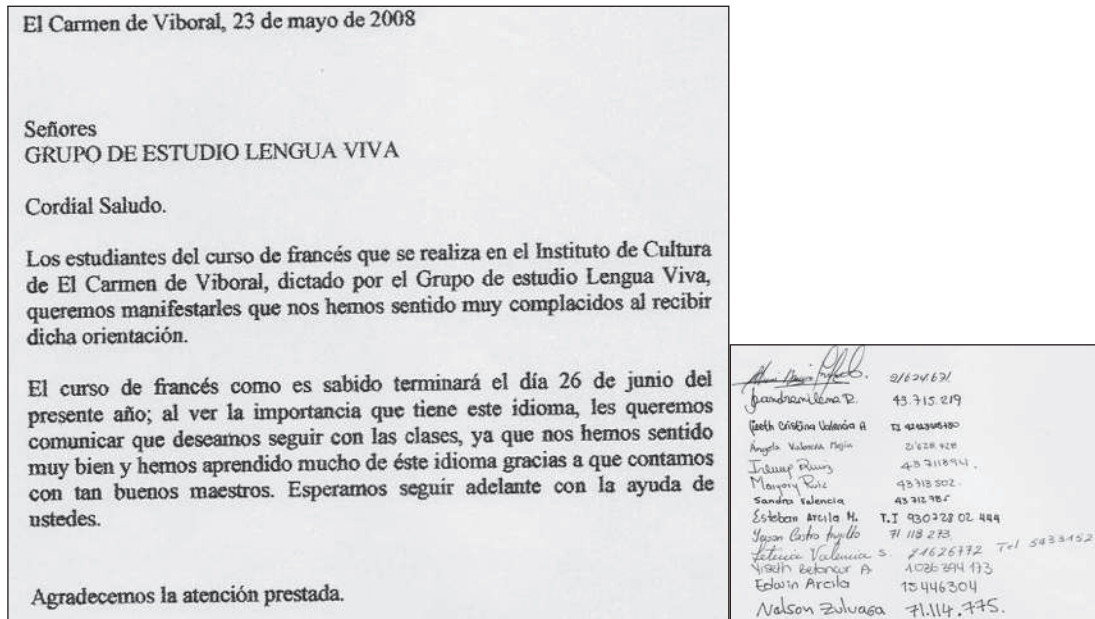


Image 9. Lettre de remerciements du groupe des artisans céramistes au groupe Enseignant , le 23 mai 2008 ²³

5.3.2.3 Acteurs « périphériques »

Ils ont une mobilité forte entre des logiques de plus en plus localisées à l'intérieur de leur propre territoire. Dans ce sens et quoique dans un contexte restreint, leur champ d'intervention est ouvert. Leur participation dépasse les contours de leur groupe d'appartenance, ou n'appartenant à aucun des groupes concernés par le projet, ils s'intègrent à tous. Ces acteurs agissent comme des *intermédiaires* entre les groupes et les différents acteurs. Nous ne les avons pas classés dans la catégorie des « *acteurs charnière - astucieux* » parce que leur participation n'est pas déterminante dans la réalisation ou non des activités. En quelque sorte, la mobilité et la motivation de ces acteurs leur permettent de profiter simultanément des différentes activités du projet.

Pour A le projet de diffusion linguistique et technique représente des opportunités multiples. Le fait que sa soeur cadette se forme au sein du cursus universitaire en *Langues*

²³ El Carmen de Viboral, le 23 mai 2008, Messieurs, Groupe d'étude langue vivante, Salutations cordiales. Les étudiants du cours de français qui a lieu à l'Institut de la Culture de El Carmen de Viboral, donné par le Groupe d'étude langue vivante, souhaitons vous manifester notre satisfaction de recevoir une telle formation. Le cours de français, comme on le sait, se terminera le 26 juin de l'année en cours ; reconnaissant l'importance de cette langue, nous souhaitons vous communiquer notre envie de continuer les ateliers, étant donné que nous nous sommes sentis très bien et nous avons appris beaucoup de cette langue grâce au fait que nous comptons sur de si bon enseignants. Nous espérons continuer avec votre aide. Merci de votre attention.

Étrangères et fasse partie du groupe *Enseignant* contribue à ce que *A* participe au projet sous plusieurs casquettes, jusqu'à son aboutissement. D'une part, elle déploie ses connaissances techniques en agronomie en rejoignant le groupe *Enseignant* en qualité de support technique. D'autre part, dès l'arrivée du *technicien fromager*, elle assure son accompagnement lors des visites des fermes et des réunions associatives ; elle lui fournit ainsi un appui technique, moral et logistique. Et enfin, elle peut apprendre une langue étrangère, utile pour son activité commerciale dans le magasin de ses parents où elle assure quelques heures hebdomadaires de vente directe.

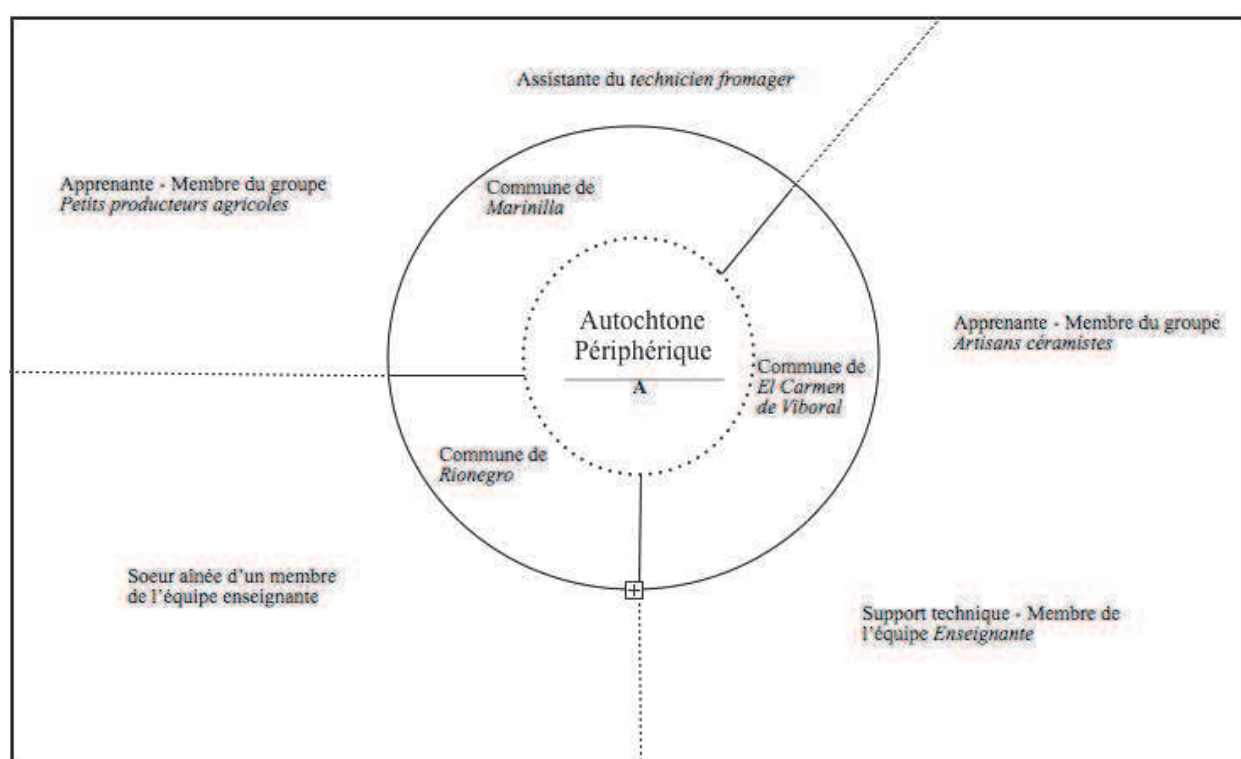


Schéma 2. Mobilité sociale et géographique de l'acteur périphérique *A*

Dans l'extrait suivant, la *formatrice universitaire* et le *technicien fromager* thématisent la participation de *A* au projet. L'extrait montre à quel point l'acteur « *autochtone - périphérique* » s'érige comme *personne ressource*.

Signes de transcription	
TF	technicien fromager
FU	formatrice universitaire
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
<u>Souligné</u>	chevauchement
EN MAJUSCULE	emphase
En gras	phénomène analysé
()	commentaire du chercheur
<i>En italiques</i>	changement de langue

- 396 FU : elle (A) est intéressée elle est motivée elle a des connaissances::
elle est dans le thème: euh:: elle connaît la région:
- 397 TF : ouais/ voilà/ elle connaît::
- 398 FU : donc c'est::& c'est vraiment::
- 399 TF : et puis bon:: tu vois y a des gens là ces derniers temps la femme
elle parlait super bien: très clair: et le mari: euh::
enrededo&enre::
- 400 FU : *enredado* (parler avec une prononciation approximative)
- 401 TF : *enredado*\
- 402 FU : oui&oui&oui\
403 TF : donc A soit:
- 404 FU : elle reformulait/
405 TF : soit des fois elle reformule\
comme ça je comprends ou alors
des fois elle-même elle comprend pas donc ça me rassure (rires)
elle même elle redemande:
- 406 FU : (rires)
- 407 TF : mais enfin voilà y a ça et puis pour prendre les bus/ les trucs
comme ça\
ça:: [...]

Corpus « *Le projet* », Réunion entre la *formatrice universitaire* et le *technicien fromager*, 27/02/2008 ²⁴

A rencontre les membres de l'Association paysanne, découvre les fermes et les processus productifs, reformule les passages difficiles à suivre par le technicien fromager étranger, joue le rôle de guide et d'assistante technique. *A* suit également les ateliers de français et de fabrication fromagère. Lorsque l'expérience auprès des *petits producteurs agricoles* se termine, elle intègre le groupe des *artisans céramistes* afin de pouvoir donner suite à son apprentissage de la langue étrangère. *A* développe une visibilité sur l'ensemble des groupes et des activités. Elle fait en quelque sorte *la navette* entre les groupes et les villages concernés par le projet.

²⁴ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « *Le projet* ». Annexe 17e.

5.3.3 Acteurs allochtones

Les acteurs *allochtones* ne partagent pas nécessairement le même lieu de résidence que les acteurs *autochtones*. Cette extériorité leur fournit une vision globale, technique et polarisée de l'espace social et physique. Leur intervention auprès des acteurs *autochtones* est délimitée dans le temps en raison d'une mission ponctuelle. Ceci leur confère un rôle décisionnel ne les dispensant pas d'un certain pouvoir.

5.3.3.1 L'« enfant du pays »

Cet acteur décrypte les valeurs et les enjeux de la société locale et développe un sentiment d'appartenance au territoire. En effet, même s'il n'habite pas le territoire, il le conçoit comme le berceau de sa culture et de son histoire.

Bien que la *formatrice universitaire* ne soit pas née dans la Région *Oriente*, elle s'y sent reliée par un don transgénérationnel avec réciprocité ternaire (grand-père / petite-fille) (Cf. Chapitre 4 « *Le paradigme du don* », page 170). De ce fait, elle s'identifie au territoire en tant qu'espace subjectivé. Pour ce profil d'acteur, les dimensions sociales, géographiques et économiques locales s'ajoutent à un territoire investi d'avance sur le plan affectif.

L'extrait ci-dessous, tiré de la réunion entre la *formatrice universitaire* et le *technicien fromager*, montre le rapprochement identitaire de la première vis-à-vis de la population rurale en question. Dans sa description de la population paysanne de la Région *Oriente*, elle bascule de la troisième à la première personne. Ce passage est opéré à partir des groupes nominaux “*des gens*”, “*P*” et “*tout ça*” au pronom sujet “*on*”, dans le tour de parole 56. Elle extériorise ainsi son sentiment d'appartenance à cette population. La transformation du « *on* » en « *nous* » en 60, par l'usage du pronom possessif « *notre* » confirme son affiliation au groupe.

- 52FU : [...] c'est **des gens**:: en: vraiment: **I** et **tout ça**/ des gens entrepreneurs
 53TF : hum&hum&hum\
 54FU : donc les choses se font comme tu dis\ sans ou s:&avec ou sans les personnes\
 55TF : ouais\
 56FU : c'est des gens qui tracent c'est **des gens** qui::&qui sont déterminés/ c'est des gens qui rêvent qui ont des rêves et qui

- euh:: croient en leurs rêves peut-être qu'on est beaucoup dans l'idéalisme: qu'on est beaucoup dans l'imagination::
 57TF : (rire) hum::
 58FU : dans le rêve: et très peu dans l'action\ peut-être\ mais...
 59TF : ouais&ouais\
 60FU : mais en même temps/ euh: même si ça te paraît calme/ quand tu le regardes de ton:: de ton point de vue/ **notre** rythme ça te paraît calme/ n'empêche que les choses/ se construisent&se construisent::

Corpus « *Nécessité ou plaisir* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008 ²⁵

5.3.3.2 L'« étranger »

Cet acteur s'investit dans un cadre spatio-temporel délimité. Il s'agit pour lui d'un espace objectivé où il doit atteindre des buts tracés auparavant. L'image 10 est un extrait d'une lettre que le *technicien fromager* adresse à l'Association paysanne, explicitant la différence dans les rythmes de travail. Cet extrait montre qu'il est « *soucieux de se donner des objets d'intervention délimités et palpables* » (Di Méo, 1991 : 276).

Me parece que todos estos gastos deben ser aprovechados, y ustedes deben entender que nacieron, viven y trabajan aquí e que tienen toda la vida para desarrollar sus objetivos. A mi, me trajeron para 5 meses, que es poco. Vine con objetivos constructivos y no solo para descubrir a una Región (hermosa) de Colombia y a su gente.

Image 10. Extrait de la lettre du technicien fromager à l'Association paysanne, le 27 mai 2008 ²⁶.

Son intégration à la communauté d'accueil est progressive. Le *technicien fromager* se met à participer aux activités locales faisant ou non partie de sa mission. Sa présence sur le point de vente de l'Association paysanne le dimanche n'est pas obligatoire mais il y participe souvent. Cette connaissance poussée des activités associatives lui permet d'élargir ses objectifs sur le terrain. Il se rend parfois au bar du village, majoritairement fréquenté par les hommes. Grâce à ce

²⁵ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Nécessité ou plaisir* ». Annexe 17b.

²⁶ « Il me semble que toutes ces dépenses doivent être mises à profit, et vous devez comprendre que vous êtes nés ici et que vous avez toute la vie pour développer vos objectifs. Moi, je suis là pour cinq mois, c'est peu. Je suis venu avec des objectifs constructifs et non seulement pour découvrir une (belle) région de la Colombie et ses habitants ». (Notre traduction).

Lettre du *technicien fromager* à *Asocampo*, le 27 mai 2008. Annexe 18.

type d'échanges sociaux, l'acteur *allochtone* - *étranger* découvre et comprend certaines valeurs et certains usages de la population locale ²⁷. Dans cette mesure il n'est pas que promoteur d'un projet mais il devient l'intermédiaire entre plusieurs cultures. Cependant, cette adaptation progressive peut s'avérer « couteuse ». Les premières impressions de l'acteur « *étranger* » témoignent d'un effort de sa part pour réussir son intégration.

Dans la prise de parole ci-dessous, le *technicien fromager* fait allusion à certaines difficultés auxquelles il fait face pendant son premier mois sur le terrain. Le rapport à l'*hospitalité* et à la *gestion du temps*, sont au coeur de ses questionnements. Il explique qu'il ne peut accepter *le gouter* (« *el algo* ») qui lui est proposé par quelqu'un puisqu'il doit se rendre à l'heure à une réunion.

TF : [...] mais là: quand le gars propose le *algo*/ **je ne suis pas en train de penser il est gentil** il nous propose l'*algo*\ je suis en train de penser on va arriver en retard à l'université/ et du coup on va arriver en retard après/ et:: et après je sais que **par contre** le cours il doit se terminer/ là pour le coup il y a pas de retard/ parce que le bus il attend pas\.. (rire) le bus qui ramène les gens chez eux/ il attend pas \.. donc voilà c'est un peu:: **il faut jongler** avec tout ça/ donc:: ... **ça se fait** ah/ **mais::** (rire) ... du coup bon bah là voilà **on a jonglé**/ et c'est là où je dis **je m'adapte vachement**/ et **on jongle** en disant:: bon bah le vendredi matin on met pas de visite\ parce que **c'est impossible de dire aux gens**/ à midi on part\.. **pourquoi pas\ mais** du coup **ça fait que::** fin ça **fait rien** parce que le vendredi matin on va se le prendre avec A pour rédiger/ si tu veux **je m'adapte** donc je&je&je trouve que **j'essaie** de:: comme je te dis/ **d'un côté** tout le monde a l'air d'être content que je sois là et:: vouloir me demander des trucs/ **d'un autre côté c'est moi qui m'adapte** à tout le monde\ **c'est normal** puisque c'est moi qui: suis là pour:: le projet à part entière/ et que **tous les autres** ont leur travail\ donc c'est vrai que **c'est normal** que ce soit moi qui **m'adapte** au travail des autres puisque:: **mais bon**\ tu vois/ c'est:: (rire) je trouve que **je donne du mien**/

Corpus « *Adaptation* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008 ²⁸

Une sorte de lutte interne se laisse entrevoir par l'utilisation des expressions à valeur modale déontique « *il faut jongler* », « *je m'adapte vachement* », « *j'essaie* », « *je donne du mien* »,

²⁷ Il remarque par exemple que les hommes urinent de manière décomplexée dans les espaces extérieurs et reproduit ce comportement. Cependant, cet usage qu'il croit être « commun » est mal vu par les *petits producteurs agricoles* membres de l'Association paysanne, spécialement par les femmes, majoritaires dans le projet de diffusion linguistique et technique.

²⁸ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Adaptation* ». Annexe 17c.

« *c'est normal que ce soit moi qui* », opposées à des énoncés à valeur aléthique « *c'est impossible de dire aux gens [...]* » et axiologique « *je ne suis pas en train de penser il est gentil* ». Il est intéressant de remarquer la métaphore du *jonglage* évoqué par TF, trois fois dans un même tour de parole. Un jongleur peut, soit faire preuve de sa maîtrise d'objets qu'il maintient en parfait équilibre, soit improviser et donner le spectacle du déséquilibre. Il semblerait que TF se place plutôt dans ce deuxième cas de figure. Le recours à des marqueurs d'opposition confirment le malaise qu'il éprouve : « *par contre* », « *pourquoi pas / mais* », « *ça se fait / mais* », « *ça fait que / ça fait rien* », « *d'un côté / d'un autre côté* », « *c'est normal / mais bon* » ou encore, sa prise de distance par rapport à la communauté d'accueil « *moi / tous les autres* » .

Toutefois, en tant que *technicien fromager* et vétérinaire, l'acteur *étranger* possède des savoirs communs vis-à-vis des *petits producteurs agricoles*. Il est en quelque sorte leur homologue. Ce statut le situe dans une relation stratégique puisqu'il partage avec eux les dimensions technique, sociale et économique. Dans un questionnaire de fin de projet, un membre de l'Association paysanne décrit, comme suit, ce qu'elle a appris du *technicien fromager* :

Que es buena gente, **conoce de los campesinos**, colaborador, activo y propositor, el boletín mensual de los socios, etc.

Questionnaire de retour sur le projet, juillet 2010, Paroles de L, groupe des *petits producteurs agricoles* ²⁹

L, *filie de petit producteur agricole*, met en relief le fait que le *technicien fromager* connaît les paysans et leur monde. Elle le décrit en tant que personne (« *bonne* ») et qu'intervenant (« *esprit de collaboration et d'initiative, dynamique* »). Enfin, elle fait allusion au document appelé « *Bulletin mensuel des Associés* », proposé par le *technicien fromager*, conçu et mis en circulation par l'Association paysanne dans l'optique de maintenir informés tous ses membres de l'ensemble des activités associatives, afin de « *gagner du temps* » lors des réunions mensuelles. Cette initiative que l'Association paysanne s'approprie, montre à quel point le facteur temporel reste une contrainte importante pour l'acteur *allochtone - étranger*.

²⁹ « Que c'est une bonne personne, il connaît les paysans, il a l'esprit de collaboration, il est actif et a l'esprit d'initiative, [il a créé] le bulletin mensuel des associés, etc. » (Notre traduction)
 Questionnaire de retour sur le projet, Groupe des *petits producteurs agricoles*, juillet 2010. Annexe 19a.

5.4 Rapports sociaux

L'observation des interactions proposée dans ce chapitre nous permet de repérer des éléments saillants de la relation sociale. Dans un premier temps, nous cernerons la logique des liens entretenus par les acteurs qui éprouvent des tensions dans le cadre du projet ; tel le binôme *technicien fromager* (TF) / *formatrice universitaire* (FU). Leur collaboration se réduit progressivement au strict minimum et se soldera finalement par une rupture. Ce type de conflit révèle la différence de valeurs et d'investissements. La dynamique interne du groupe *Enseignant* offre également des points de vue singuliers sur l'ensemble des activités réalisées. Des questions telles que la légitimation d'un *leader*, la mise en place d'une politique de recrutement ou encore le déséquilibre dans la distribution et l'accomplissement des fonctions, destabilisent certains membres du groupe. Dans un deuxième temps, nous répertorierons les interactions, hors-contexte-didactique, du groupe *Enseignant* avec les deux groupes *Apprenant*. Il est possible que la nature de leurs rapports nous offre, par ailleurs, une meilleure visibilité sur les acquisitions linguistiques des deux groupes productifs, en milieu rural.

5.4.1 Interactions entre des acteurs allochtones

Nous avons dit que ces acteurs s'investissent depuis l'extérieur vers le territoire et que leurs représentations varient en fonction des objectifs et des attachements à celui-là (espace objectif / espace subjectif). Ils jouissent d'un certain pouvoir en tant que détenteurs d'un savoir spécifique légitimant leur intervention sur le territoire. La *formatrice universitaire* (FU), désignée précédemment comme « *enfant du pays* », est responsable du groupe *Enseignant* en raison de son parcours de formation et de son expérience dans l'enseignement des langues étrangères. Le *technicien fromager* (TF), acteur « *étranger* », est chargé de transmettre son *savoir-faire* (fabrication fromagère et santé animale) aux *petits producteurs agricoles*.

Les interactions entre FU et TF ont pourtant été accentuées par un conflit généré par des positions divergentes concernant :

- les perceptions de l'espace social et physique,
- les attentes et les objectifs au sein du projet,

- les modes de négociation des engagements.

L'extrait suivant illustre des positions divergentes concernant les attentes réciproques ainsi que la perception de l'espace social et physique.

- 1FU : **et de moi tu attends quoi/**
 2TF : bah maintenant **plus rien (rires) plus rien** parce que **de toute façon::**
 3FU : **je donne pas beaucoup**
 4TF : et puis tu m'as dit de me débrouiller et:: j'ai cru comprendre que ma foi:: c'était **pas à toi** de m'emmener aux choses donc::
 5FU : c'était **pas à moi**
 6TF : voilà fin:: pour moi **c'était à toi** de m'amener certaines choses et pour toi c'était **pas::** donc
 7FU : quoi/ **dis-moi mais dis-moi** parce que voilà: parce que maintenant:
 8TF : bah c'était ça au début:: bah de m'expliquer:: et quand je& bah c'est con **mais** je t'ai demandé **une carte** alors d'accord **une carte** ça sert à **rien mais::** moi j'étais là je connaissais **rien/**
 9FU : **une carte/**
 [...]

 23FU : **en fait te fabriquer des documents qui n'existent pas**

Corpus « *La carte* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008 ³⁰

Dans le tour de parole 1, la dislocation à gauche présente dans la question un acte de parole très direct et donc menaçant pour la face des interlocuteurs. À son tour, TF exprime son détachement de la situation par la répétition de la négation « *plus rien* » et par le fatalisme de la concession « *de toute façon* ». Dans un échange de ce type, les rires traduisent soit la nervosité de TF soit son hostilité face à FU. L'intonation descendante au tour de parole 3, montre que FU bascule vers l'ironie, puisqu'elle confirme l'image négative que TF lui renvoie. Les prises de paroles de TF en 4, 6 et 8, enchainent des réclamations marquées par le présentatif « *c'est ... toi* » où FU est mise en cause. Le recours à l'impératif par FU en 7 montre que l'intensité de l'échange monte alors qu'elle exhorte TF à clarifier sa requête. Sommé de s'expliquer, TF mentionne une requête faite à FU qui n'a pas abouti et cette dernière se justifie en disant que ces supports écrits n'existent pas. La conversation est clairement agonale. L'intonation montante de FU en 9 et sa conclusion en 23 « *te fabriquer des documents qui n'existent pas* » font basculer la confrontation

³⁰ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *La carte* ». Annexe 17d.

de son côté. L'espace évoqué par chaque partenaire correspond à l'espace d'origine, celui qu'ils sont habitués à maîtriser. Pour TF les plans et les horaires sont consultables sur des dépliants imprimés ou sur Internet ; alors que pour FU, ils se découvrent à l'usage en demandant aux passants. Ce nouveau rapport à l'espace génère des attentes chez TF. Celles-ci sont insatisfaites par FU qui ne partage pas une telle « *impression d'éclatement* ³¹ » étant donné son attachement affectif et son expérience du territoire.

Le désaccord entre FU et TF ne se limite pas à des facteurs d'ordre culturel comme les modes d'appropriation des usages sociaux et de nouveaux espaces physiques. La question « *qui donne quoi et qui reçoit quoi ?* » constitue un point critique de leur différend. Dans la réunion que nous avons enregistrée, dix-huit rappels de la question ont été relevés. TF souhaite clarifier la part de l'engagement de chacun dans le projet tandis que FU privilégie l'apport volontaire, personnel ou matériel.

- 311TF : **qui s'engage à quoi/** qui:: voilà\ (rire)
 312FU : là:: **les mêmes questions de toujours** quoi\
 313TF : **de toujours** et qui me paraissent légitimes ça paraît pas légitime à tout le monde mais:: (rires) voilà\
 314FU : hum&hum\
 315TF : parce que:: .. après voilà\ après c'est les engagements/ bon Asocampo ils se sont engagés à me donner la nourriture/ donc après moi ça m'engage aussi à:: travailler envers eux\ euh: mais c'est toutes ces&toutes ces mises au point quoi\ et puis et bah logement nourriture: après **y a en a qui donnent d'autres choses: y en a qui reçoivent: c'est un échange donc::**
 316 FU : hum&hum\
 317TF : **l'idée c'est que chacun reçoive et donne** (rire)
 318FU : hum&hum
 319TF : et:: voilà\ (rire) donc&donc&donc après: du coup dans mes questions bah **c'est toujours ces mêmes questions** et puis:::
 320FU : on va les noter si tu veux/
 321TF : ouais bah en gros c'est ça **qui donne quoi/ qui reçoit quoi/ qui donne quoi** (rire)
 322FU : (rire)
 323TF : (rire) c'est des questions simples\ non/

Corpus « *Le projet* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008 ³²

³¹ Nous empruntons le terme de Di Méo (1991 : 272).

³² Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Le projet* ». Annexe 17e.

TF pose les questions « *qui s'engage à quoi/* » (en 311) et « *qui donne quoi/ qui reçoit quoi/ qui donne quoi* » (en 321). Tous les deux mettent en relief le fait que TF se pose « *toujours* » ces « *mêmes* » questions (en 312, 313 et 319). Dans les tours de parole 315 et 317, TF explique sa vision des engagements des partenaires au sein du projet : « *c'est un échange donc:: [...] l'idée c'est que chacun reçoive et donne* ». Lorsque le contenu thématique de l'échange progresse vers un nouveau sujet (les observations du premier atelier de français), TF revient rapidement sur la question des engagements pris :

TF : [...] il faut vraiment leur donner l'envie de continuer\ je pense que ça/ c'est important\ les avoir vus\ tu vois/ on retombe à la même question: **qui donne quoi/ qui veut quoi/** eux ils veulent mais **ils donnent&ils donnent** parce qu'ils prennent du temps pour venir/ c'est du temps qu'ils passent pas sur leur ferme et:: donc il faut que&il faut que ce temps:: euh:: investi:: ils rentrent chez eux que ce soit pas:: qu'ils se disent pas j'ai passé du temps et en plus c'est compliqué et ça me fait peur et tout quoi\ (rire)

Corpus « *L'atelier de français* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008 ³³

TF propose une *réciprocité négociée* exigeant que chaque partenaire définisse et respecte ses engagements. En tant qu'acteurs « *allochtones* », coordonnateurs et formateurs, TF et FU se situent comme représentants de l'un des groupes en jeu. Le dernier extrait met en relief la volonté de TF de défendre les intérêts, temporels et cognitifs, des *petits producteurs agricoles* inscrits aux ateliers de français. De son côté, FU se porte garante de la participation de l'équipe d'*enseignants*. Dans la mesure où chacun assume un rôle central vis-à-vis d'un groupe, leur relation devient un espace de rapport de pouvoirs, menaçant la coopération entre eux, voire avec les groupes. Un mois après cette réunion, TF adresse un courrier électronique à FU lui annonçant la mise en place d'un premier atelier de fabrication fromagère. Étant donné qu'il ne compte pas sur le matériel nécessaire pour cet atelier, il envisage la possibilité d'un échec « *une bonne intoxication alimentaire* » dont les *Enseignants* seraient la « victime ».

³³ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *L'atelier de français* ». Annexe 17f.

De : <pxxlgxxch@yahoo.fr>
 À : <bxxxvxxx@yahoo.fr>
 Envoyé le : Dimanche 23 mars 2008 19h21
 Objet : Re: suite et petit compte-rendu

[...] AU POINT OU EN EN EST DANS L'ABSURDE, JE PEUX TENTER DE ME DEBROUILLER SANS ACIDIMETRE, ET SI JE NE MAITRISE PAS CE QUI SE PASSE, RISQUER DE COLLER UNE BONNE INTOXICATION ALIMENTAIRE A CEUX QUI GOUTERONT LES FROMAGES.
 SI LE GELVO [groupe Enseignant] SE PROPOSE COMME GOUTEUR, JE SUIS PRET A TENTER L'EXPERIENCE [...]

Message électronique, formatrice universitaire et technicien fromager, 23/03/2008 ³⁴

La négociation de la *réciprocité* apparaît comme un acte de conflit puisque sa saillance réduit la *solidarité* et les ressources échangées sont plus facilement comparables. Molm, Collett & Schaefer (2007 : 213), citant Deutsch (2000), avancent l'idée que « *plus les partenaires sont conscients du conflit, plus ils sont sensibles aux inégalités de l'échange et ont tendance à évaluer négativement le comportement de l'autre* ». Dans la relation de TF et FU, nous avons repéré les traces de comparaisons et d'évaluations négatives.

5.4.1.1 Les inégalités perçues

Lorsque TF remarque que quelques personnes possèdent un ordinateur (parfois même quatre dans un même foyer, comme chez FU), il exige d'avoir un ordinateur avec un accès à Internet et un bureau dans la ferme où il loge. L'Association paysanne obtient un accord pour qu'il puisse bénéficier de créneaux dans les locaux du Secrétariat de l'Agriculture de la commune.

[...]
 DU COUP, JE ME "CONTENTE" DE LEUR RENDRE DES COMPTES (CA FAIT PARTIE DE L'AFFREUX TRAVAIL QUE JE FAIS, QUI NECESSITE UN ORDI ET UN ACCES A INTERNET, MAIS QUE VOUS NE M'AVEZ PAS DEMANDE, ALORS CA NE VOUS PLAIT PAS)
 [...]
 LE PETIT BUREAU A L'INTERIEUR DE LA FINCA, AVEC 2 TIROIRS, CA ME CHANGE DEJA LA VIE. JE NE PENSE PAS QUE C'ETAIT TROP DEMANDE COMME CONDITIONS DE TRAVAIL, "MEME EN COLOMBIE", "MEME A LA CAMPAGNE".

Message électronique, formatrice universitaire et technicien fromager, 23/03/2008 ³⁵

³⁴ Échange par courrier électronique, formatrice universitaire (FU) et technicien fromager (TF), 23/03/2008. Annexe 15.

³⁵ Ibid.

La comparaison s'opère aussi dans le domaine économique et social. FU, qui revendique pourtant sa connaissance et son attachement au territoire, ne connaît pas les horaires des bus puisqu'elle assure ses déplacements grâce à un moyen de locomotion propre. En faisant allusion à un pouvoir d'achat qu'il estime leur être commun, TF rappelle à FU ce que lui coûte son voyage en Colombie et sa participation au projet.

- 25TF : [...] on est riche et pas riche: **on est un peu de la même:&de la même classe sociale::**
 26FU : **non&non&non en fait tu te rappelles que::**
 27TF : des sous on a moyen de les avoir parce qu'**on a des métiers qui nous permettent d'avoir des sous** mais on ne les dépense pas non plus comme ça\

Corpus « *Nécessité ou plaisir* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008 ³⁶

Ajoutés aux inconvénients propres à ce milieu rural (distance, difficulté d'accès accentuée par la saison des pluies, rareté de ressources informatiques ou partage de l'espace de vie), le désagrément et le « ras-le-bol » de TF semble traduire la prise de conscience de certaines inégalités sociales touchant des personnes qui lui deviennent proches. Ce sont des personnes qui l'accompagnent dans des activités directement liées au projet ou des personnes qui partagent le logement avec lui. La perception de leur réalité ardue, caractérisée par l'absence de formation ou par l'immersion dans un système en quelque sorte féodale, rend TF pugnace, comme le montrent les évaluations négatives qu'il assigne au représentant légal de l'Association paysanne, à FU ou au groupe *Enseignant*.

5.4.1.2 Les attributions

TF génère des nœuds stratégiques de valorisation, diamétralement opposés, entre les acteurs ruraux *autochtones* sans accès à certains moyens symboliques ou économiques et les acteurs *autochtones charnière* et *allochtones*, dotés de tels moyens (propriétaires et diplômés) et jouant un rôle décisionnel dans la gestion du projet.

Les tableaux 18 et 19 présentent les attributions réciproques de TF et de FU ainsi que celles qu'ils assignent aux acteurs I « *leader* » et A « *périphérique* », lesquels, participant au

³⁶ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Nécessité ou plaisir* ». Annexe 17b.

déroulement des différentes activités du projet, sont souvent cités par TF et FU. Les données ci-dessous ont été recueillies à partir de plusieurs corpus : « Réunion de TF et FU le 27/02/2008 », « Courrier électronique FU et TF le 23/03/2008 » et « Lettre de TF à Asocampo le 27/05/2008 »³⁷.

Point de vue de TF	+	-
Moi-même	Concret Capable Je me pose des questions	Caractère difficile
FU		Pas concrète (littéraire) Ne se pose pas les bonnes questions
I		Ne prend pas de décisions à l'unanimité
A	Concrète Engagée	

Tableau 18. Attributions du point de vue du technicien fromager (TF)

Même si TF reconnaît son « *caractère difficile* », il se situe à l'opposé de FU sur deux caractéristiques : « *concret* » vs « *pas concrète* » et « *je me pose des questions* » vs « *elle ne se pose pas les bonnes questions* ». A est décrite de façon identique à lui « *concrète* ». TF suggère que I impose son point de vue au sein de l'Association qu'il représente, puisqu'il « *ne prend pas de décisions à l'unanimité* ». Aucun trait positif concernant FU ou I n'a pu être relevé dans les corpus observés.

Point de vue de FU	+	-
Moi-même	Dynamique Engagée	Pas toujours disponible
TF	Compétent Rigoureux Engagé	Agressif Ingrat Compte tout
I	Dynamique Intelligent Sérieux	Trop discret
A	Généreuse Disponible Curieuse	

Tableau 19. Attributions du point de vue de la formatrice universitaire (FU)

³⁷ Annexes 17a, 15 et 18 .

De son côté, FU attribue autant de qualificatifs positifs que négatifs à TF, mais c'est sur un aspect positif qu'elle rejoint le caractère de son partenaire : « *l'engagement* ». Cependant, elle reconnaît « *ne pas être toujours disponible* ». La question de l'engagement reste ainsi une appréciation interne et non visible. Une incongruence de ce type expliquerait les reproches de TF et la récurrence de sa question « *qui veut quoi/ qui fait quoi/ et: qui:: qui donne quoi et qui reçoit quoi/* » (Corpus « *le projet* », 17TF)³⁸. Chez FU, cette question prend la forme d'une évaluation négative vis-à-vis de TF qui « *compte tout* » et qui semble ne pas reconnaître ce qu'il reçoit puisque, suivant FU, il est « *ingrat* ». *I* est considéré par FU comme quelqu'un de « *dynamique, intelligent et sérieux* », qui, de plus, ne révèle pas immédiatement le fond de sa pensée, puisqu'il est « *trop discret* »³⁹. En ce qui concerne *A*, seules des attributions positives lui sont affectées. Celles-ci sont d'ailleurs différentes de celles que lui confère TF.

Il est intéressant de remarquer qu'en qualité d'actrice « *autochtone périphérique* », *A* est suffisamment ancrée au territoire pour guider et faire équipe avec TF, acteur « *allochtone étranger* ». Également, *A* semble suffisamment mobile au sein du territoire pour comprendre et soutenir FU, au sein d'un espace social et physique qu'elle croit maîtriser sans y être née ni y habiter. Le schéma 3 montre que les liens de collaboration les plus solides se créent autour de cette actrice, à la fois la plus *enracinée* et la plus *mobile* au sein du territoire.

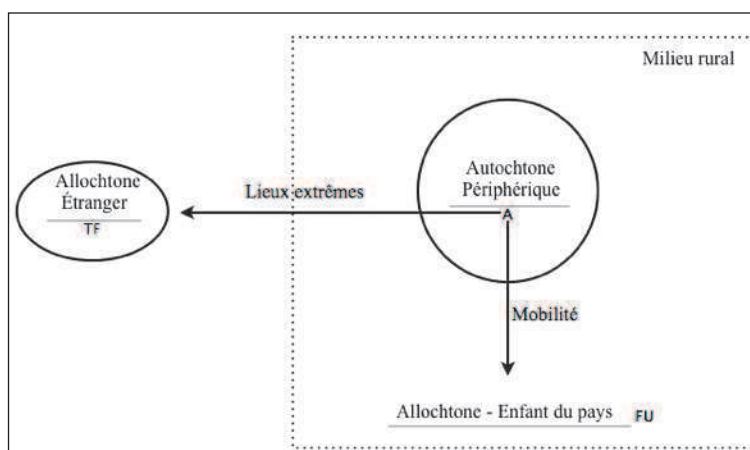


Schéma 3. Liens de collaboration A-TF et A-FU

³⁸ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Le projet* ». Annexe 17e.

³⁹ Euphémisme pour « *peu bavard* ».

5.4.2 Interactions entre l'allochtone étranger et les autochtones

5.4.2.1 La place de la langue étrangère

Étant donné que le technicien fromager maîtrise la langue des autochtones, il n'existe pas un réel besoin d'apprendre le français de la part des membres de l'Association. Ils peuvent communiquer dès le départ en espagnol. Le partage de la langue n'abolit pas toutefois la distance culturelle (habitudes, valeurs, comportements). Les interventions de TF durant les ateliers hebdomadaires d'apprentissage de la langue française qui complètent le projet de fabrication fromagère se font en français. En revanche, en dehors des ateliers linguistiques, lors des contacts quotidiens, l'espagnol reste la langue de la communication. Le déroulement des ateliers de langue française sera étudié dans le chapitre suivant. Pour l'instant, nous analyserons la rencontre qui se produit entre TF et le groupe des *petits producteurs agricoles*.

5.4.2.2 Présence d'un technicien fromager et vétérinaire - allochtone étranger

La participation au projet avec *Asocampo* représente pour TF l'opportunité d'échanger des compétences techniques avec des personnes d'une autre culture prêtes à une réflexion commune. C'est en outre un engagement personnel dans une cause plus générale de sécurité alimentaire, de développement culturel en zone rurale et de solidarité internationale.

L'acteur *allochtone étranger* met en jeu un nouveau cadre actionnel et axiologique. La modalité de la *réciprocité*, mise en valeur tant par l'Association d'accueil que par TF, impose dès le début une répartition des coûts matériels et un contrat moral. *Asocampo* s'engage à le nourrir et le loger, et en échange le *technicien fromager* s'engage à partager un *savoir-faire* spécifique. Néanmoins, la rencontre engendre certaines incompréhensions en raison des représentations et des attentes que les uns et les autres se sont construits au préalable. Selon TF, les faibles ressources économiques rendent difficile le déroulement des activités et ont une incidence négative sur les échanges entre les acteurs.

[Les faibles ressources économiques] imposent de travailler avec le minimum de moyens, ce qui est généralement formateur mais souvent compliqué, et n'aide pas à la bonne réalisation d'un projet. Avec plus de ressources, le travail et les relations humaines auraient été beaucoup plus simples, plus sereins, et ainsi plus efficaces et beaucoup plus agréables.

(Technicien fromager) ⁴⁰

Deux types de soutien permettent au technicien fromager de mener à bien sa mission. Des institutions françaises lui ont apporté un appui technique à distance ⁴¹. D'autres, lui ont fourni un soutien financier et matériel ⁴². Sur le terrain, TF a entretenu des relations avec des institutions locales ⁴³. Des professeurs de génie alimentaire et des professeurs travaillant sur les plantes médicinales locales de l'*Université d'Antioquia* ont également fourni un soutien technique. Concernant l'aspect matériel, l'Association paysanne a assumé sa nourriture et son hébergement, le Secrétariat de l'Agriculture de *Marinilla* lui a facilité l'accès à un ordinateur avec Internet et imprimante. Enfin, des particuliers lui ont offert un hébergement sporadique, un téléphone portable et une bicyclette.

⁴⁰ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Orientale d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 21/29. Annexe 1.

⁴¹ La pépinière d'associations Cap Berriat de Grenoble a apporté un appui méthodologique et humain, en particulier pour initier les recherches de financement auprès d'institutions publiques, et pour la mise en relation avec d'autres acteurs du développement et de la solidarité internationale.

Différents organismes ont proposé leur soutien à distance, et ont donné des contacts locaux, et / ou un accès à leur base de données interne : Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières ; des organismes de la filière chèvre / fromage fermier, dont le Centre Fromager de Carmejane (04) et le PEP Caprin (07)

De manière individuelle, des professeurs et techniciens fromagers, des vétérinaires et des techniciens agricoles, pour l'appui en transformation et en élevage biologique ; des agriculteurs en polyculture, pour l'échange technique et culturel.

Un membre de la SFE (Société Française d'Ethnopharmacologie) et l'Association TransHumans de Grenoble.

⁴² La Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports de l'Isère par le biais du Fonds Départemental d'Aide à l'Initiative des Jeunes, Le Crédit Agricole Sud Rhône-Alpes, La Ville de Grenoble, dans le cadre de la Coopération Décentralisée et de l'Economie Solidaire, Le Conseil Général de l'Isère, dans le cadre de la Coopération Décentralisée et Développement Durable, Le Centre Fromager de Carmejane (04 – Le Chaffaut St Jurson), a effectué un don de moules à fromages de différents types, Des particuliers (vétérinaires, paysans), ont donné du petit matériel pour la fromagerie, Le Studio A2C a fait un geste commercial très appréciable pour l'impression des toiles et les tirages photographiques de l'exposition réalisée au retour, La librairie Gaia-Store a mis à disposition son espace pour l'exposition présentée au retour.

⁴³ la REcab (Association Réseau Colombien d'Agriculture biologique) et la CEAM (Corporation d'Études, Éducation et Recherche Environnementale), l'ERAI (École Régionale Agroécologique Intégrale) et la CEIBA (Corporation pour l'Éducation Intégrale et le Bien-être Environnemental).

5.4.2.3 L'hospitalité et la politesse

Pour l'acteur *allochtone étranger*, la *gestion du temps* et de l'*hospitalité* sont sources d'incompréhensions. Il se sent obligé de manger tout ce qu'on lui sert pour l'accueillir. S'il réalise plusieurs visites dans la journée, il doit à chaque fois consommer de grandes quantités de nourriture. En général, du riz, des œufs, des haricots rouges, une galette de maïs et une tranche de fromage frais, le tout accompagné d'une tasse de chocolat ou d'une boisson au maïs.



Images 11, 12 et 13. Assiettes traditionnelles de la Région *Oriente* ⁴⁴

Afin d'arrêter de se « *rendre malade* » ⁴⁵, il a demandé qu'on ne lui offre plus à manger lors de ses visites. De leur côté, les membres de l'Association éprouvaient deux motivations pour continuer à lui servir des assiettes typiques de la Région : d'une part, la tradition paysanne agricole de partir labourer la terre le ventre plein afin de pouvoir tenir toute la journée reste vivace et est rendue possible grâce à un climat permettant d'avoir tous les produits tout au long de l'année. D'autre part, *Asocampo* s'étant engagé à fournir de la nourriture à TF, les paysans se sentaient responsables de son alimentation : il fallait qu'il « *mange bien* » et reste en « *bonne santé* » ⁴⁶. Malgré leurs intentions bienveillantes, ce n'est pas par le partage du repas que les interlocuteurs arrivent à « *sceller leur alliance* ». Babès (1996 : 275) affirme que l'*inconnu trouble l'ordre* et que *seul le partage du repas peut le rétablir*. Mais si ce partage est le seul à

⁴⁴ Prises de vue par le technicien fromager.

⁴⁵ Expression utilisée par le technicien fromager lors d'une réunion avec la formatrice universitaire en février 2008.

⁴⁶ Expressions utilisées par les membres de l'Association paysanne lors d'un échange spontané (mars 2008).

pouvoir réduire l'écart initial entre l'*allochtone étranger* et les *autochtones*, nous observons que les repas représentent des moments de tension et de mécontentement pour TF.

Un paysan qui vit près de TF manifeste un certain étonnement concernant la transformation « *tellement simple* » que celui-ci fait subir aux aliments du panier qu'il reçoit toutes les semaines : « *il cuit les légumes à l'eau et ceux-ci sont en général en quantité suffisante pour toute la semaine* »⁴⁷. Selon Babès (1996 : 273), les aliments sont le produit de la liaison entre la nature (agriculture) et la culture (cuisson). Il est possible que la réticence des *petits producteurs agricoles* concernant la fabrication fromagère que TF préconise, se relie à sa manière de transformer les aliments en général. Nous essayons de montrer à quel point la nourriture (cuisson, accompagnement, partage) révèle la culture de chacun et met en relief des valeurs et des comportements qui alimentent, dans notre étude, des contacts marquants entre les acteurs.

Les différences qui se creusent entre TF et les *petits producteurs agricoles* à partir du *non partage des aliments* et de la *manière de les apprêter*, renforcent la distance identitaire qui les sépare, mettant en danger leur entente, et en évidence le refus d'adhérer aux pratiques identitaires locales. Les paysans refusent également d'avancer dans leur projet de découverte des techniques de transformation laitière française et abandonnent le projet. Or, les raisons qui ont poussé les membres d'*Asocampo* à apprendre le *savoir-faire* fromager et celles qui les ont poussé à renoncer au projet de fabrication qu'ils avaient imaginé au départ doivent être examinées au delà de la mésentente alimentaire que nous venons de décrire.

5.4.2.4 L'hygiène

TF exprime la nécessité d'améliorer l'hygiène. Le lavoir est la plupart du temps installé à l'extérieur de la maison, et en dessous, un espace vide permet de ranger les seaux utilisés pour la traite des vaches et/ou des chèvres. Ces ustensiles restent à l'extérieur pendant la nuit, sont récupérés le matin, lavés et rangés après la traite. Pour TF, cette habitude ne répond pas aux conditions de propreté nécessaires à la récolte et à la transformation du lait.

⁴⁷ Échange spontané réalisé en décembre 2012.



Images 14, 15 et 16. Lavoire extérieure typique des fermes de la Région *Oriente* ⁴⁸

La fabrication de fromages affinés est plus longue et plus fastidieuse que celle du *quesito* (fromage traditionnellement fabriqué dans la région). Elle demande plus d'attention, plus de rigueur et d'hygiène, et occupe un récipient et de l'espace pendant plus longtemps, dans une cuisine souvent peu spacieuse.

(Technicien fromager) ⁴⁹

Du point de vue des acteurs *autochtones*, les ustensiles rincés avant et après leur utilisation avec de l'eau en abondance, sont considérés comme propres et aptes au traitement du lait.

Plusieurs mois après la fin du projet, lors d'une visite dominicale du point de vente, un membre de l'Association paysanne nous explique que les *petits producteurs agricoles* qui ont participé aux ateliers de fabrication fromagère, ont été particulièrement frappés par un geste du technicien, qui « *testait la température du lait en plongeant la pointe de son auriculaire dans le récipient contenant le lait chaud et le mettait ensuite dans sa bouche* ». D'après notre interlocutrice, ce geste était renouvelé sans se laver les mains entre chaque essai. D'autres gestes ⁵⁰, anodins pour l'*allochtone étranger*, étaient suivis et interprétés comme un comportement non hygiénique par les *autochtones*.

Il apparaît que le sentiment de « manque d'hygiène » chez l'Autre est réciproque. Levine et Campbell (1972 : 183), cités par Doise, Deschamps et Mugny (1978, 1991 : 18), ont montré que les traits de l'autostéréotype d'un groupe social trouvent des correspondances systématiquement distorsionnées lorsque ces mêmes traits sont évalués chez un autre groupe

⁴⁸ Prises de vue par nous.

⁴⁹ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Oriente d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 12/29. Annexe 1.

⁵⁰ Aller uriner dans la nature et revenir sans se laver les mains.

social. Les hétérostéréotypes se comporteraient comme le reflet de soi dans un miroir concave ; à l'attribution « *Nous sommes moraux et propres* » s'oppose « *ils sont immoraux et malpropres* ». Ce phénomène suggère l'existence d'un *sociocentrisme* qui poserait les bases d'un *stéréotype universel*. Suite aux études de Piaget et Weil (1951) sur le dépassement de l'égo-centrisme primitif, il est admis que même si la construction de la *réciprocité* s'effectue progressivement, allant du cercle familial vers le champ social, de toutes façons « *l'individu aborde son environnement social à travers le biais de ses liens avec son propre groupe* » (Doise, Deschamps et Mugny, 1978, 1991 : 18). En général, les évaluations favorisent le groupe d'appartenance (Peabody, 1968). Peabody ajoute que ces hétérostéréotypes reflètent les relations socio-économiques existantes entre les groupes.

5.4.2.5 La mésaventure fromagère

L'intérêt que les *petits producteurs agricoles* portent aux techniques françaises de transformation du lait de chèvre vient d'un projet de création d'une mini-laiterie proposé, dans le passé, par une institution colombienne, mais qui n'a jamais été développé. Dès son arrivée, le *technicien fromager* met en place un travail préliminaire à petite échelle, afin de familiariser les acteurs locaux avec la fabrication, la production et la commercialisation du fromage.

Ces ateliers ont été initiés après seulement deux semaines d'essais personnels de fabrication de fromages au centre de formation, donc avec des protocoles en place mais pas encore rodés. Malgré des premiers résultats encourageants dans la fabrication et la conservation en conditions naturelles de température ("saumure de petit lait" stable 1 mois à température ambiante ; définition d'un protocole type lactique avec du yaourt — produit sur la ferme — comme levain ; fabrication de tomme pouvant être affinée à température douce), il est ressorti de ces mises en situation réelle une grande difficulté à mettre en place une fabrication fromagère avec des conditions matérielles minimales et sans modifier l'organisation de la vie et du travail sur la ferme.

(Technicien fromager) ⁵¹

Les premiers essais de transformation révèlent les difficultés de conservation liées au climat tropical ainsi que le manque d'outils adaptés et le besoin d'espace de stockage dans les fermes.

⁵¹ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Orientale d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 12/29. Annexe 1.

Dans cet extrait de la réunion entre TF et FU (février 2008)⁵², le technicien fromager s'interroge sur la possibilité de regrouper le lait des fermes par hameaux, de créer une cave commune ou de stocker les fromages individuellement dans le réfrigérateur de chacun. Étant donné qu'il n'existe pas une chaîne du froid dans la commune, les expériences de fabrication fromagère restent précaires.

- 71 TF : ah:: des fromages affinés ou **il faut plus de lait** et puis: **une cave froide** et ça pour le moment euh: on a en pas trop parlé/ parce que:: bon on en parlera plus tard parce que:: **c'est du froid c'est des sous:: c'est:: c'est du travail**
- 72 FU : quoi c'est un frigo/ spécial/
- 73 TF : ou alors oui alors **ils peuvent aussi le faire dans un frigo** alors c'est pour ça pour le moment on en a pas trop parlé: j'attends de voir ce qu'on peut faire\
- 74 FU : sinon si c'est pas un frigo ce serait quoi/
- 75 TF : bah c'est une cave en général
- 76 FU : c'est::&c'est:: quoi ça
- 77 TF : donc **une pièce froide**\
- 78 FU : d'accord\ et tu crois que c'est possible de le faire là-bas/
- 79 TF : ... ça **c'est possible d'en avoir une commune** et que:: quelqu'un descende le fromage ah::: chaque jour ou tous les deux jours ou s'ils ont:: à la limite **ils les mettent au frigo chez eux et puis tous les deux ou trois jours ils les descendent**

TF propose des ateliers directement dans les fermes afin de créer des regroupements géographiques visant à réduire l'investissement temporel et économique que représente le déplacement des *petits producteurs agricoles*. Il choisit de commencer par la fabrication de fromages de type « lactique » (*Saint Marcellin, Picodon*) pour les raisons suivantes :

- Résultat plus rapide qu'avec un fromage affiné
- Dégustation possible deux jours après la fabrication
- Une même fabrication permet de faire différents types de fromages (fromage blanc frais, fromage blanc battu salé ou sucré, fromage mi frais, mi sec, sec)
- Il s'agit de l'une des formes les plus spontanée de transformation du lait en fromage, correspondant aux conditions climatiques locales (15-25°C)
- Possibilité d'étudier les notions d'acidification, caillage et égouttage, en différentes étapes.

⁵² Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Annexe 17a.

Deux séances collectives sont réalisés, autour des contenus ci-dessous :

- Premier atelier : contexte d'agriculture biologique, méthodes de conservation des aliments, histoire du fromage.
- Deuxième atelier : bases théoriques, composition du lait, généralités sur la fabrication de fromage, notion d'acidité ; pratique : fabrication de fromage de type lactique.



Image 17. Échantillon du fromage fabriqué par le technicien français lors des ateliers avec les membres d'Asocampo ⁵³

Lors de la première dégustation de ces fromages, les *petits producteurs agricoles* notent une grande différence de gout et d'aspect par rapport aux fromages locaux. TF remarque qu'ils n'ont pas nécessairement apprécié les fromages résultant de ce premier essai. La précarité des conditions de fabrication, ajoutée à la réaction peu encourageante des *petits producteurs agricoles*, jouent sur la motivation de TF dans le projet.

Le gout des fromages proposés, en essayant de commencer par le plus proche de ceux connus en Colombie, comme le *queso crema*, **n'a pas toujours plu**. Rien ne semble donc justifier un travail et un dérangement supplémentaire pour les paysans, même avec une valeur ajoutée sur le produit.

(Technicien fromager) ⁵⁴

⁵³ Prise de vue par le technicien fromager.

⁵⁴ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Oriente d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 12/29. Annexe 1.

De leur côté, les *petits producteurs agricoles* ne formulent pas directement leurs impressions concernant le goût des fromages dégustés. Leurs arguments portent sur le fait que les « gens », eux-mêmes et leurs clients, ne sont pas habitués à ces goûts-là. Lors d'un entretien⁵⁵ qui a lieu 18 mois après l'expérience, I confirme que les paysans préfèrent consommer des produits frais.

Signes de transcription	
E	enquêtrice
I	petit producteur agricole
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
<u>Souligné</u>	chevauchement
:	allongement du son
En gras	phénomène analysé
MAJUSCULE	emphase

- 96E : eh:: pero algún miembro de Asocampo/ siguió haciendo ese queso/
 97I : sí/ sí **hay una o dos personas que lo han hecho entonces ellos han seguido haciendo** lo hacen bueno/ no/ hay que practicar lo que aprendimos
 98E : pero lo hacen para consumo familiar
 99I : SI para ellos\ **no para tanto para el mercado** porque igual como no es necesario la gente también **estamos enseñados a consumirlo fresco**\

Sur un total de 12 essais de fabrication, dont 10 en conditions réelles dans les fermes, avec du lait de vache et de chèvre et 2 pendant l'atelier de langue française, les résultats se sont souvent avérés décevants. Le tableau 20 rapporte les dates des essais et le rendu du fromage. Selon TF, les problèmes rencontrés mettent en cause l'hygiène de la traite et la qualité de l'eau du robinet.

Date	Lieu	Résultat
31 mars	Centre de formation Chaugualo	Très acide
14 avril	Ferme	Trop mou
15 avril	Ferme	Gonflement
18 avril	Ferme	Gonflement
4 mai	Ferme	Manque de sel
12 mai	Ferme	Boutons croûte, amertume
30 mai	Centre de formation Chaugualo	Trop humide
31 mai	Ferme	Mou
1 juin	Ferme	Mou
24 juin	Centre de formation Chaugualo	Sale, mangé par insectes et vers, manque de sel

Tableau 20. Résultats critiques des essais de fabrication fromagère, Commune de *Marinilla*, 2008

⁵⁵ Entretien auprès de I, apprenant du groupe des *petits producteurs agricoles*, Commune de *Marinilla*, le 14 février 2010, Annexe 9c.

Du point de vue des *petits producteurs agricoles*, ces échecs de la fabrication fromagère démystifient le *savoir-faire* technique de l'*allochtone étranger* et donnent lieu à un rapport d'égalité entre *expert* et *néophytes* comme nous le verrons un peu plus loin.

5.4.2.6 Retombées sur le projet

Le désintérêt envers les ateliers de fabrication de fromage s'accroît progressivement. La fabrication fromagère ne constitue pas un franc succès au sein d'*Asocampo*⁵⁶ pour plusieurs raisons :

- des résultats de fabrication peu encourageants
- des usages alimentaires locaux privilégiant le fromage frais au fromage affiné
- un ravissement face à la générosité naturelle des tropiques : « *nous sommes dans un petit coin de ciel* » (Paroles de I, ci-dessous).
- des objectifs et des rythmes d'action différents chez TF et chez le groupe d'accueil
- une prise de conscience de l'écart entre la vision du monde européenne et colombienne

95I : la visión que se maneja desde **los países desarrollados** con nuestro subdesarrollo o poco desarrollo pues que tenemos entonces aunque&aunque hemos avanzado mucho en ciertas cosas y formación/ no:: pues uno ve que bueno/ allá es&es **otra dimensión de las cosas**\ de todas maneras en *Europa*: hay: hay unas **diferencias grandes** en cuanto a clima/ suelo/ cosas de esas que sabemos y reconocemos nosotros que **aquí somos muy RICOS en eso y que tenemos un gran potencial** y que sin lugar a dudas alguno de nosotros que está enseñado a labrar la tierra aquí se va para allá y va a sufrir\ va a sufrir mucho/ entonces uno se da cuenta bueno las expectativas de **TF cuando vino nos enseñó ese tipo de cosas**\ eh:: la idea con él era mirar eh: la elaboración de quesos porque [...] **nos llamaba la atención hablar de quesos cierto/ quesos secos y todo lo demás quesos maduros** pero bueno después de que vino él aquí nos hizo asentar a una realidad de que bueno **para qué quesos maduros/ aquí si se puede tener queso fresco TODO el tiempo**\ o sea allá se hace porque bueno hay una época de: del tiempo donde usted no puede tener queso fresco entonces es necesario que tengas el queso maduro\ mejor dicho almacenar comida/ **nosotros aquí no tenemos que almacenar\ o sea todo el tiempo estamos produciendo** y cuando queremos consumir no es

⁵⁶ Néanmoins deux familles, membres d'*Asocampo*, se sont approprié cette technique nouvelle et continuent à fabriquer ces fromages de chèvre « à la française ». En juillet 2011, c'est-à-dire trois ans plus tard, nous avons trouvé ce produit sur le point de vente d'*Asocampo*.

sino desplazarnos a la huerta a la legumbrería y el producto esta fresco\ no hay que hacer almacenamiento\ entonces bueno eso fue una cosa que: hombre bacano que aquí no tengamos que hacer ese tipo de cosas\ aunque fue muy interesante la experiencia queríamos hacerlo/ pero luego **nos dimos cuenta bueno si quieren háganlo pero hacerlo como por un: gusto** nuestro porque nos queramos comer algo así/ **o por una práctica pero no realmente porque lo necesitamos**\ entonces nos dimos cuenta que bueno **estamos en un rinconcito del cielo** como se dice y nos considera:mos: favorecidos en ese sentido\ »

Corpus d'Entretien avec I, 14/02/2010 ⁵⁷

L'initiative d'apprendre et de développer la fabrication de fromages de chèvre affinés est révoquée par l'Association paysanne suite aux échanges avec TF. Ne s'agissant pas d'un véritable *besoin*, le projet exprimé en 2006 est stoppé.

[...] **un proyecto** que vamos a presentar al Fondo para la Acción Ambiental de **producción, transformación y comercialización de la leche de cabra.**

Message électronique de I, le 22/12/2006 ⁵⁸

Le détachement progressif des *petits producteurs agricoles* vis-à-vis des fromages affinés et des pratiques culturelles qu'ils sous-tendent (les saisons, la conservation des aliments, la langue étrangère) délégitime la place du technicien fromager et de la culture qu'il représente (« *la*

⁵⁷ « la vision que les pays développés ont de notre sous-développement ou peu de développement, alors même que nous avons beaucoup avancé sur certaines choses et en formation, c'est-à-dire que l'on voit que bon là-bas c'est une autre dimension des choses, de toutes façons en Europe il y a des différences importantes concernant le climat, le sol, ce genre de choses que nous savons et nous reconnaissons qu'ici nous sommes très riches par rapport à ça et que nous avons un grand potentiel et que sans doute, si l'un d'entre nous, habitué à travailler la terre ici, part là-bas, il va souffrir, il va beaucoup souffrir. Alors, l'on se rend compte, que bon, les attentes de TF quand il est venu, il nous a appris ce genre de choses. L'idée c'était de voir la fabrication de fromage parce que nous étions attirés par le fromage n'est-ce pas, des fromages secs et tout le reste, des fromages affinés mais bon après sa venue [TF] ici il nous a fait mettre les pieds sur terre dans le sens que bon pourquoi des fromages affinés ici si l'on peut avoir du fromage frais tout le temps ? C'est-à-dire que là-bas on le fait parce que bon il y a une saison où vous ne pouvez pas avoir du fromage frais alors il faut avoir du fromage affiné. C'est-à-dire stocker de la nourriture ? Ici nous ne sommes pas contraints à faire des provisions. C'est-à-dire que tout le temps nous produisons et quand nous voulons consommer il suffit de se déplacer au jardin potager, chez le primeur et le produit est frais. Il ne faut pas stocker. Alors bon ça a été quelque chose que bon c'est super qu'ici nous ne soyons pas obligés de faire ce genre de choses. Même si l'expérience a été très intéressante nous voulions la faire ? Mais après nous nous sommes rendu compte bon si vous voulez faites-le mais le faire pour notre plaisir parce que nous voulons manger quelque chose comme ça ? Ou pour une pratique mais non pas réellement parce que nous avons besoin. Alors nous nous sommes rendu compte que bon nous sommes dans un petit coin de ciel comme on dit et nous nous considérons favorisés dans ce sens-là ». (Notre traduction)

Entretien auprès de I, apprenant du groupe des *petits producteurs agricoles*, Commune de Marinilla, le 14 février 2010, Annexe 9c.

⁵⁸ [...] Un projet que nous allons présenter aux Fonds pour l'Action Environnementale sur la production, la transformation et la commercialisation du lait de chèvre. (Notre traduction)
Message électronique de I « *Définition du projet* », le 22/12/2006, Annexe 4.

vision des pays développés par rapport à notre sous-développement »). Le désintérêt grandissant des *petits producteurs agricoles* concernant les techniques fromagères et la langue française, renforce leur autonomie et leur insoumission aux modèles traditionnellement dominants, comme celui de la fabrication fromagère française.

A contrario, TF subit la pression des comptes qu'il doit rendre à ses financeurs et à leurs objectifs de coopération internationale et en même temps il doit s'adapter aux principes, aux objectifs et au rythme d'action du groupe d'accueil. Il occupe la ligne de front entre deux logiques qui reconfigurent un monde tendu vers un après-capitalisme encore tâtonnant.

Ces contradictions du développement reposent sur des logiques d'action différentes chez les partenaires et relèvent des processus inadaptés entre, d'une part une appropriation du territoire en tant que projet socio-politique pour le groupe social et d'autre part une vision du développement venant d'un « centre » [de pouvoir politique et économique] par rapport à une « périphérie » qui cherche de formes alternatives d'organisation. Cette interprétation suppose de se tourner vers la question du *don humanitaire* (Cf. Chapitre 4 « *Le paradigme du don* », pages 168-169) dans le cadre des ressources dispatchées, telle une force centrifuge, à partir d'un centre vers des endroits démunis. Défini comme un type d'« *échange sans retour* » où les donateurs donnent « *à plus de personnes* » et de façon « *de plus en plus indirecte* », les donataires reçoivent, mais comme ils ne sont pas censés rendre, ils se « *soumettent* » aux donateurs. *L'allochtone étranger* incarne ces donateurs invisibles et devient leur porte-parole.

L'idée initiale d'apprendre les techniques de fabrication fromagère et la langue française des *petits producteurs agricoles* de *Marinilla* est abrogée. Un décrochage collectif vis-à-vis des savoirs techniques et linguistiques devient évident.

5.4.2.7 Redéfinition de la mission de l'allochtone étranger

Les « *dire* » de l'acteur *allochtone étranger* sont mis en valeur par les acteurs *autochtones* :

A Marinilla et dans la région, la transformation fromagère ne répond pas aux mêmes principes qu'en France. Rien ne justifie la fabrication de fromages affinés vu que la production laitière est généralement répartie sur l'année, donc il n'y a pas de nécessité d'avoir du fromage pendant les périodes sèches. D'autre part, dans certaines fermes la capacité maximale de production est rarement supérieure à la consommation.

(Technicien fromager)⁵⁹

Les *petits producteurs agricoles* avaient la curiosité et l'envie d'élaborer un projet de *production, transformation et commercialisation de lait de chèvre*. En 2008, suite aux échanges entretenus avec TF, ils ont compris que ce n'était pas un vrai *besoin* puisque les conditions climatiques locales empêchent toute pratique de conservation. S'ils persistaient à vouloir fabriquer du fromage affiné, ce serait pour satisfaire une envie personnelle de manger un fromage de ce type, ou bien pour réaliser une simple pratique d'un *savoir-faire* nouveau amené par la coopération pour le développement de la part de quelqu'un qui revendique son statut d'expert et de formateur, plutôt que pour se lancer dans un projet productif innovateur qui nécessiterait aussi une campagne de promotion du nouveau type de fromage et des différentes manières de le consommer (Paroles de I).

Ce projet répondait à la curiosité des paysans et à leur grande envie d'apprendre sur le plan culturel et technique. Mais il ne correspondait pas à des nécessités, et ne pouvait donc pas prendre trop de place dans leur vie quotidienne.

(Technicien fromager)⁶⁰

Depuis 2008, l'Association abandonne l'idée de se lancer dans une nouvelle activité productive. Les membres de l'Association paysanne concluent que seul un *besoin* « légitime » justifierait

⁵⁹ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Orientale d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 12/29. Annexe 1

⁶⁰ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Orientale d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 21/29. Annexe 1.

leur action et la production de fromage affiné ne l'est pas ⁶¹. La seule découverte d'une nouvelle technique de fabrication fromagère ne suffit pas à l'aboutissement du projet.

Si la fabrication fromagère ne réussit pas à devenir un moteur d'action pour les acteurs locaux, même si elle avait fait initialement l'objet d'une demande, l'acteur *allochtone étranger*, disponible à plein temps sur le terrain, se tourne vers d'autres types d'action. Une fois que tous les acteurs sont d'accord sur l'abrogation du projet de départ, TF s'oriente vers l'amélioration de l'existant.

TF crée des outils permettant de favoriser la commercialisation des produits, d'améliorer la gestion de l'Association et de sensibiliser le public à l'agriculture biologique. Ce travail permet de repérer les principales faiblesses de l'Association, grâce à une enquête réalisée le 6 avril 2008, à l'initiative de TF, avec le soutien du groupe *Enseignant*, auprès des clients d'*Asocampo* :

- manque de régularité dans l'approvisionnement en légumes
- manque de diversité des produits commercialisés
- absence de publicité pour faire connaître l'agriculture biologique et l'Association
- lenteur dans la prise de la commande et lors de la vente.

Suite à ces constats, TF propose et met en place des améliorations du point de vente :

- des produits non issus des fermes d'*Asocampo* ont été introduits (œufs, *panela* ⁶²), provenant de fermes locales connues et de la production biologique
- deux panneaux descriptifs de l'Association expliquant les différences avec le marché classique ont été affichés
- une feuille d'enregistrement des produits vendus a été créée permettant d'accélérer le processus lors de la vente et de saisir les chiffres pour les comptes mensuels et l'archivage
- une table pour présenter les produits à l'entrée du point de vente a été installée.

⁶¹ Commentaire spontané réalisé par *Di*, membre de l'Association paysanne, sur le point de vente d'*Asocampo*, lors du marché du dimanche. Juillet 2008.

⁶² Pâte de canne à sucre.

TF a également mis en route un bulletin informatif interne pour les membres d'*Asocampo*, avec l'objectif d'augmenter leur « sentiment d'appartenance » et de favoriser les relations sociales entre eux, vue la distance entre les fermes. Ce bulletin permet de publier les résultats économiques mensuels, ce qui laisse plus de temps pour la discussion de projets (les résultats sont connus avant de venir à la réunion). L'édition du bulletin a débuté en aout 2008, et cette publication mensuelle existe encore aujourd'hui. Il est rédigé principalement par *I*, le représentant légal de l'Association, avec le soutien des autres membre du Comité de Direction ⁶³. De plus, TF a proposé des ateliers sur la France paysanne, la santé animale, l'hygiène de la traite, la conscience écologique, l'économie solidaire et le fonctionnement associatif. Il rapproche également l'Association des institutions locales de développement rural de la Région. Avec quelques membres d'*Asocampo*, il a assisté au Séminaire d'économie solidaire ⁶⁴. Des projets de développement agricole en économie solidaire mis en place dans d'autres régions colombiennes y ont été présentés. TF met en valeur les liens que les membres de l'Association paysanne tissent avec d'autres paysans colombiens qui s'incrivent dans le cadre de l'agroécologie et l'économie solidaire.

Une des phrases-clés du séminaire a été « *non seulement une autre économie est possible mais surtout une autre économie existe déjà* ». L'intervention de paysans de condition similaire à ceux de *Marinilla* leur a démontré qu'un tel développement était réalisable, moyennant la motivation individuelle et la participation collective, et en se préparant à un processus long (plus de 10 années peuvent être nécessaires).

(Technicien fromager) ⁶⁵

Pour le rayonnement d'*Asocampo*, TF a co-animé une réunion organisée par l'ERAI (Escuela Rural de Agroecología Integral) pour accompagner un groupe de paysans de la commune *El Carmen de Viboral* (voisine de *Marinilla*) dans la mise en place un point de vente collectif. Pour ce faire, il a diffusé divers documents créés au sein d'*Asocampo*. Il a aussi participé, en compagnie d'un membre de l'Association, à des émissions télévisées réalisées par la télévision

⁶³ Bulletins des Associés, *Asocampo*, aout 2008 - Numéro 1 et décembre 2009 - Numéro 13. Annexes 20a et 20b.

⁶⁴ Organisé par le Réseau Redesol Antioquia (Réseau d'Économie Solidaire d'Antioquia).

⁶⁵ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Oriente d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 16/29. Annexe 1.

associative locale, pour son programme d'éducation à l'environnement « *SOS Planeta* »⁶⁶. Enfin, les responsables de l'édition du magazine local, bi-annuel, indépendant « *El Marinillo* » ont demandé à TF de rédiger un article sur l'écologie humaine, pour lequel il s'est inspiré du livre de Pierre Rabhi « *La Part du Colibri* ». L'article a été publié dans le numéro 31 du mois d'août 2008.

5.4.2.8 La place de l'expert

Les nouvelles perspectives de travail choisies par TF ne dépendent pas nécessairement de ses seules compétences. Il cherche à remplir une mission sociale de transmission d'un *savoir-faire* qui puisse contribuer au développement réel de l'*Association* d'accueil. Nous avons vu que la fabrication fromagère n'a pas réussi à capter l'attention et la motivation des membres d'*Asocampo*, qui ont continué de préparer, de consommer et de vendre du fromage frais. Leur recette de fabrication semble satisfaire leur besoin et leur préférence de consommation. Sur ce plan-là, autant TF que les *petits producteurs agricoles* peuvent être considérés comme des experts. Il ne s'agissait donc pas d'un don asymétrique mais bien d'un échange de *savoir-faire*.

Nous observons ce même schéma dans les domaines de la garde des animaux dans les fermes et de la production de plantes aromatiques. TF nous a fait part de ses impressions concernant les connaissances pointues et les bonnes pratiques des paysans sur ces deux terrains.

67TF : [...] **ils sont super calés en:: ils comprennent tout ce qu'ils font**\ parce qu'il y a des gens en France qui font du fromage sans comprendre mais ils le font très bien\ mais eux **non seulement ils savent le faire mais en plus ils comprennent ce qu'ils font:: ce qui se passe dedans/** tu vois c'est&c'est là où:: ils:: ou même bon l'histoire l'agriculture bio moi je et c'est là où **dans le projet qui était écrit/ on dit que je dois leur apporter des éléments:: effectivement/ on va échanger mais des éléments d'agriculture bio en élevage de chèvre mais en fait là aussi ils sont:: ils sont super au point** donc si tu veux c'était mon truc du premier temps dire mais qu'est-ce que je fous là/ parce que:: **ils assurent/** quoi\

Corpus « *Nécessité ou plaisir* », Réunion entre la formatrice universitaire et le technicien fromager, 27/02/2008⁶⁷

⁶⁶ Une émission sur l'agriculture biologique, une autre sur l'alimentation, et deux émissions sur la gestion des déchets. Le programme « *SOS Planeta* » a été diffusé début 2009, dans la zone urbaine de *Marinilla*. La population concernée est d'environ 10 000 habitants.

⁶⁷ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Nécessité ou plaisir* ». Annexe 17b.

C'est donc au niveau du partage des *savoir-faire* qu'ils « *scellent leur alliance* ».

La confrontation avec d'autres modes de pensée permet d'avoir un regard différent sur sa propre culture et son propre pays, et ainsi de s'ouvrir plus de perspectives. Ce projet m'a permis de découvrir d'autres modèles de production et d'autres techniques agricoles, et d'avoir un exemple concret supplémentaire de la richesse et la stabilité d'un système agricole le plus autonome possible. Il m'a permis de valider et de compléter mes connaissances dans la fabrication de fromages en conditions nouvelles.

(Technicien fromager)⁶⁸

De même, les membres de l'Association reconnaissent que les outils de vente apportés par l'acteur *allochtone* s'avèrent d'une grande utilité parce qu'ils leur permettent de faire le suivi détaillé de leurs ventes avec un maximum d'informations, et de mieux connaître leurs clients. Lors de notre dernière visite au point de vente en 2012, nous avons pu discuter avec quelques membres de l'Association et constater qu'ils se sont effectivement réapproprié différents outils apportés par TF, tels que le bulletin mensuel, le tableau de la comptabilité, le planning de production, des affiches sur le point de vente et des alliances avec d'autres institutions locales pour améliorer la distribution des produits.

5.4.3 Interactions à l'intérieur du groupe Enseignant

Composé de jeunes, futurs enseignants d'anglais et de français, se formant au sein de l'Antenne universitaire de leur Région, le groupe *Enseignant* assume une double fonction dans le projet : la promotion et l'enseignement de la langue étrangère. Grâce à leur insertion dans les structures de parenté locales, à leurs réseaux de voisinage ou à leur mise en relation avec des institutions régionales (CORNARE), le groupe *Enseignant* repère les groupes locaux (GP et GC) attirés par l'apprentissage de la langue française. Tout comme les membres des groupes *Apprenant*, ils sont des acteurs *autochtones* (à l'exception de FU et de Y qui sont originaires de *Medellin*). Ce partage de l'appartenance sociale et géographique facilite l'organisation, la communication et la

⁶⁸ Rapport de fin de projet : « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Orientale d'Antioquia en Colombie* ». Association TransHumans, Grenoble-France, Aout 2008. Page 22/29. Annexe 1.

mise en place des activités autour du projet. La proximité culturelle entre les *Apprenants* et les *Enseignants*, en tant qu'habitants issus de la même région rurale, facilite leur mise en *confiance*.

Les futurs enseignants sont les pionniers et les gestionnaires du projet de diffusion linguistique, dont la réalisation impose des responsabilités à la fois organisationnelles et didactiques. Six mois avant le démarrage des ateliers de langue française, ils préparent déjà leur mise en place. Une réunion hebdomadaire leur permet de prévoir des ateliers de langue, susceptibles de répondre aux demandes techniques des groupes *Apprenant*. Pour ce faire, ils accueillent *A*, la soeur d'une des membres du groupe, qui leur apporte des documents et des connaissances en matière agricole, spécialement concernant la production et les caractéristiques du lait de chèvre. Lorsque *A* participe aux réunions du groupe *Enseignant*, celles-ci se déroulent en espagnol. Le reste du temps, le groupe mène les réunions en français afin de se situer dans des contextes réels d'utilisation de la langue étrangère.

Pour les futurs enseignants, le projet rend possible l'amélioration du répertoire plurilingue, l'autoformation sur le plan didactique et le développement de compétences organisationnelles et collectives. Nonobstant, l'appropriation de ces nouvelles compétences génère des conflits observables sur les modes de coordination.



Image 18. Groupe *Enseignant*, porteur du projet, *Université d'Antioquia Antenne Oriente*, avril 2008

5.4.3.1 Les modes de coordination

Les activités réalisées par GE sont :

- Élaboration des comptes rendus des réunions hebdomadaires
- Choix, lecture et discussion d'articles (développement durable, enseignement de langues sur objectifs spécifiques, le lait de chèvre, la céramique, etc.)
- Rédaction et présentation du projet aux appels d'offre universitaires
- Recherche de subventions auprès des administrations municipales
- Consolidation du groupe en tant que groupe d'étude (objectifs de recherche)
- Déclaration sociale et académique du groupe (nom, site et promotion des langues étrangères)
- Préparation et proposition d'exploitations didactiques
- Observation et animation des ateliers linguistiques

La distribution des responsabilités fonctionne sur le mode du volontariat. Quelques membres s'investissent simultanément sur plusieurs fronts tandis que d'autres se spécialisent sur certaines fonctions. Le tableau 21 met en évidence les engagements volontairement acquis par chaque membre du groupe *Enseignant*, les périodes de participation et le motif de démission. Ces données sont tirées des comptes rendus de leurs réunions, à partir du nombre d'allusions liant chaque membre du groupe à telle ou telle fonction.

Date d'entrée dans le groupe	Membre	Rédaction compte rendu	Lecture et discussion d'article	Rédaction du projet	Consolidation scientifique du groupe	Recherche de subventions	Nom, site et communication du groupe	Exploitation et propositions didactiques	Observation ou animation des ateliers GP	Observation ou animation des ateliers GC	Date de retrait	Motif du retrait
06/09/2007	FU	xxxx	x	xx	xx	xx		x	xxx	xx		
	Xi	xx	x		x			x		xxx		
	Na	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
	Cgo	xx	x	x	xxxx	x	xxxx	xxx	x	xxxx		
	Mi	xx	xx		x	x			xx			
	An	x	x		xxx			x	x		05/12/2008	Mécontentement
	Pa	xx	xxxxx	x		x	x	xx	xxx			
	Ma										29/11/2007	Impératif professionnel
	Ca	x	x								16/05/2008	Impératif personnel

Date d'entrée dans le groupe	Membre	Rédaction compte rendu	Lecture et discussion d'article	Rédaction du projet	Consolidation scientifique du groupe	Recherche de subventions	Nom, site et communication du groupe	Exploitation et propositions didactiques	Observation ou animation des ateliers GP	Observation ou animation des ateliers GC	Date de retrait	Motif du retrait
	Ju	xx	xx		xx	xx	x	xx		xxxxx		
	Li	xx	xx	x	xx	x	xx	xxxx	xx	xx		
	Cgui				x		xxxx	x	xx		18/12/2008	Impératif académique
	Ja		x								14/03/2008	Perte d'intérêt
	Do	x	xx	x	x	x	x	xx		xxx		
	Cla	xx	x	x	x	x	xxx	x	x	xxx		
	Is		x	xx	xxxx	xx	xxx		xxx	xx	05/12/2008	Mécontentement
14/03/2008	Ye	x		x	x		x			xx	05/12/2008	Mécontentement
23/05/2008	La	x	x		x		xxx	xx	xx	x		
	Du			x	xxx			xx		xx		
	Le	x							xx			
	Ad	x			x		x			x		
	Yg									x	03/2009	Impératif professionnel
	De									x	08/2009	Impératif académique
	Fo						x				12/2008	Impératif personnel
	Da										08/2008	Impératif académique
	Yu										08/2008	Impératif académique
	Nf						x				09/2008	Inconnu

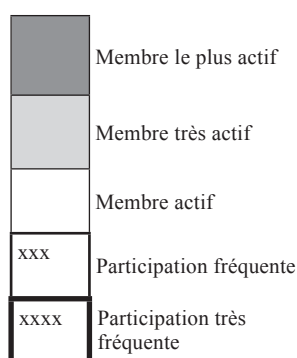


Tableau 21. Fonctions et périodes d'activité des membres du groupe *Enseignant*

La lecture verticale du tableau montre que chaque activité est majoritairement prise en charge par un ou par plusieurs membres du groupe, comme suit :

Rédaction compte rendu	Lecture et discussion d'article	Rédaction du projet	Consolidation scientifique du groupe	Recherche de subventions	Nom, site et communication du groupe	Exploitation et propositions didactiques	Observation ou animation des ateliers GP	Observation ou animation des ateliers GC
FU	Pa	FU, Is	Cgo, Is	FU, Ju, Is	Cgo, Cgui	Li	FU, Pa, Is	Cgo, Ju

Tableau 21a. Fonctions des membres les plus actifs du groupe *Enseignant*

Un tiers des membres du groupe *Enseignant* s'implique dans le projet avec une intensité maximale (*FU, Pa, Is, Cgo, Ju, Cgui* et *Li*). Parmi les membres « *les plus actifs* » du groupe, certains accomplissent plusieurs fonctions. Suivant un ordre décroissant, nous constatons que les membres les plus actifs sont *FU, Is, Cgo, Pa, Ju, Cgui* et *Li* (Tableau 21b).

Membres les plus actifs	Nombre de fonctions volontairement assumées par chacun
FU, Is	quatre
Cgo	trois
Pa, Ju	deux
Cgui, Li	une

Tableau 21b. Classement décroissant des membres les plus actifs selon le nombre de fonctions à charge

Étant donné son statut de formatrice universitaire et coordinatrice du groupe *Enseignant*, il semble évident que FU occupe la première place dans le classement des acteurs *les plus actifs*. Toutefois, cette place est partagée avec *Is* qui a participé au projet pendant quinze mois. Le cas de *Is* nous offre un angle de vue nouveau sur la configuration du groupe et dévoile les conflits qui s'y produisent.

Au moment où *Is* démissionne, le projet est déjà fini pour le groupe des *petits producteurs agricoles*. Elle adresse une lettre de démission au groupe *Enseignant*. Le contenu de ses propos ne concerne que ce groupe, dans le cadre de la continuation du projet auprès des *Artisans céramistes*. Elle dénonce :

- Le dysfonctionnement du groupe *Enseignant* sur un plan organisationnel. *Is* subit une surcharge de travail « [...] *je suis fatiguée de réaliser la plupart des activités* »

- La non reconnaissance de son travail « [...] *on sous-estime mon travail. Des tiers qui ne font que critiquer, en bénéficient* »
- L'absence d'un leader défini « [...] *tout le monde veut donner des ordres mais sans travailler* »
- La méconnaissance du projet de la part de ceux qui le rejoignent en cours de réalisation « [...] *il faut réduire le nombre des membres du groupe car il y en a beaucoup qui ne savent pas en quoi consiste le projet* »
- L'absence d'un code normatif d'accès au groupe pour les nouveaux membres « [...] *n'importe qui peut entrer et diriger sans qu'il soit exigé aucun niveau de connaissances* »
- La mauvaise ambiance au sein du groupe « [...] *je ne veux pas continuer dans une ambiance avec autant de jalousie, de fausseté et d'hypocrisie* »

La reprise fidèle des personnes évoquées par *Is* au fil de sa lettre permet de relever une récurrence du nom « *membres* » déterminant trois groupes : « *tous les membres* », « *la majorité des membres* » et « *les nouveaux membres* ». Un simple jeu des contraires nous conduit aux oppositions suivantes :

- (i) « *tous les membres* » vs « *un leader* »
- (ii) « *la majorité des membres* » vs « *la minorité des membres* »
- (iii) « *les nouveaux membres* » vs « *les anciens membres* »

(i) Dans sa lettre, *Is* analyse le problème que traverse le groupe et émet un pronostic sur son avenir. Cependant, en démissionnant elle reste à la marge du changement. L'impersonnel « *il est nécessaire* » annonce une vérité relevant du domaine du contingent et le mode subjonctif « *qu'ils fassent [...], qu'ils travaillent [...], qu'ils sachent [...]* » traduit une opinion de l'ordre du devoir. La question rhétorique « *quel est son avenir ?* » prouve que *Is* procède à une démonstration et tente d'énoncer une vérité logique. Son discours est marqué par une modalité aléthique-déontique. Son évaluation est portée davantage sur la logique de recrutement (« *amitié* », « *camaraderie* ») qu'il faudrait corriger. Ainsi, elle laisse entendre que la valeur à privilégier au sein du groupe doit être « *le mérite* ». Or, *mériter* c'est avoir droit à la reconnaissance et elle se

plaint du fait que l'« *on sous-estime [son] travail* ». Dans ce sens, *Is* se sent victime d'une injustice consistant à ne pas être reconnue comme *leader* du groupe, malgré son effort soutenu.

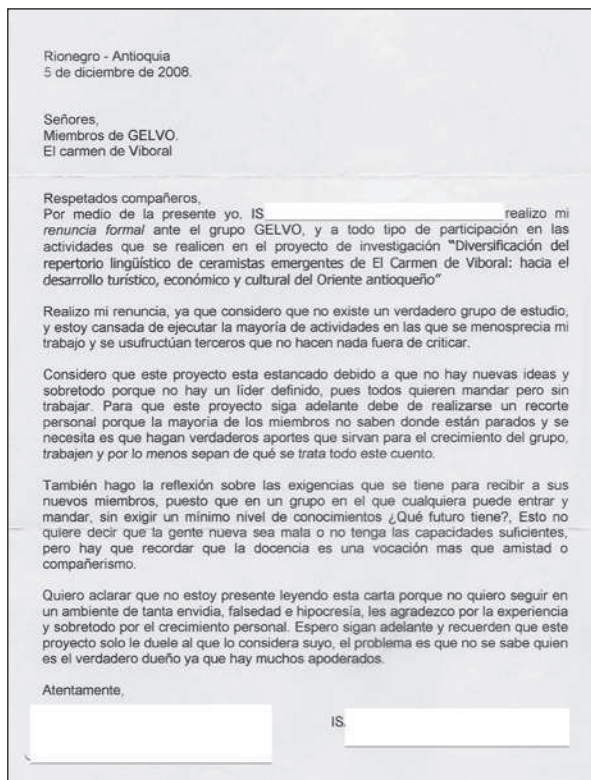


Image 19. Lettre de *Is* au Groupe *Enseignant* (GELVO), le 05/12/2008 ⁶⁹

⁶⁹ Rionegro - Antioquia, Le 5 décembre 2008, Messieurs, Membres de GELVO (Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente), El Carmen de Viboral, Chers camarades,

Par cette lettre, moi soussignée *Is*, démissionne officiellement du groupe GELVO et de toute participation aux activités réalisées autour du projet de recherche "Diversification du répertoire langagier des céramistes émergent de El Carmen de Viboral : vers le développement touristique, économique et culturel de l'Oriente d'Antioquia".

Je décide de démissionner étant donné que je considère qu'un véritable groupe d'étude n'existe pas, et je suis fatiguée de m'occuper de la plupart des activités, pour lesquelles on sous-estime mon travail alors que des tierces personnes, qui ne font que critiquer, en bénéficient.

Je considère que ce projet est bloqué parce qu'il n'y pas de nouvelles idées et surtout parce qu'il n'y a pas de leader défini, puisque tous les membres veulent diriger mais sans travailler. Pour que ce projet continue, une réduction du groupe doit être mise en oeuvre car la majorité des membres ne sait même pas où ils posent les pieds et il est nécessaire qu'ils fassent de véritables apports qui contribuent à la croissance du groupe, qu'ils travaillent et qu'au moins ils sachent en quoi consiste toute cette histoire.

Également, j'attire votre attention sur les exigences indispensables pour accueillir de nouveaux membres, étant donné qu'un groupe dans lequel n'importe qui peut entrer et diriger, sans exiger le moindre niveau de connaissances, quel est son avenir ? Ceci ne veut pas dire que les nouveaux membres soient mauvais ou qu'ils n'aient pas assez de capacités, mais il faut rappeler que l'enseignement est une vocation plus qu'une question d'amitié ou de camaraderie.

Je voudrais mettre au clair le fait que je ne suis pas présente pour lire cette lettre parce que je ne veux plus continuer dans une ambiance chargée d'autant de jalousie, de fausseté et d'hypocrisie, je vous remercie pour l'expérience et surtout pour les apprentissages au niveau personnel. J'espère que vous continuerez et que vous vous rappelerez que ce projet compte pour celui qui se l'approprie, le problème c'est que l'on ne sait pas qui est son vrai propriétaire étant donné qu'il y a beaucoup de mandataires. Cordialement, *Is* (Notre traduction)

(ii) Lorsque *Is* rappelle que « *la majorité des membres ne savent même pas où ils posent les pieds* », elle sous-entend qu'il existe une *minorité qui sait où elle les pose*. Le tableau 21 montre que dix nouveaux futurs enseignants ont rejoint le groupe le 23/05/2008. La nécessité de cette restructuration est liée au départ de huit anciens membres qui vont aux États-Unis pour un séjour leur permettant, à la fois, de découvrir le pays et d'améliorer leur niveau d'anglais. La *minorité* se réfère aux six membres du groupe (*Cgo, Cgui, Na, Pa, Li et An*), participant depuis le début du projet en 2007 et qui ne partent pas à l'étranger. Ils sont, finalement les destinataires de ce courrier (« *Chers camarades* » et « *vous* »).

(iii) La « *majorité* » correspond aux dix nouveaux membres, caractérisés aussi comme « *des tierces personnes* », « *n'importe qui* », « *beaucoup de mandataires* ». Ainsi, *Is* opère une scission relative à la trajectoire de chaque membre au sein du groupe. Cette différenciation entre les *nouveaux* et les *anciens* membres est en lien avec un code identitaire qui dépasse le statut de futur enseignant de langue, partagé par tous, et se restreint au projet de diffusion linguistique. Les nouveaux membres « *ne font que critiquer* » et « *bénéficient* » du projet « *sans travailler* » et sans avoir démontré ni leur « *niveau de connaissances* » ni leur « *vocation d'enseignants* ». *Is* se rattache à une *minorité* qui connaît et valorise son travail, et rejette une *majorité* qui s'impose « *tout le monde veut diriger* » et qui s'approprie le projet.

Les comptes rendus des réunions du groupe *Enseignant* précédant la lettre de *Is*, révèlent que celle-ci se sent menacée par *La*, un nouveau membre du groupe qui dès son arrivée, s'investit intensément sur la plupart des activités. L'extrait suivant montre que *La* réclame à *Is* de ne pas avoir accompli son devoir consistant à choisir et envoyer un article à « *débattre ce jour là* ». *Is* est contestée dans ses engagements et doit expliquer les raisons de son manquement.

La ___ a informé que la présentation du 7 octobre s'est bien passé, mais qu'ils ont eu 7 minutes seulement pour la faire. Ensuite elle a demandé si on allait continuer à étudier, parce qu'on n'avait pas reçu l'information sur le sujet pour débattre ce jour là, et Is ___ a répondu qu'elle avait eu un problème pour l'envoyer mais qu'elle proposait le sujet de « la confiance en soi même ». Elle a argumenté que ce sujet était important parce que bien que les étudiants parlent bien il les manque de la confiance en eux mêmes, et même aux professeurs. Ce que Pa ___ a renforcé en disant que qu'elle avait pensé qu'à ce point on allait avoir plus de confiance en soi, mais qu'on avait peur encore.

Image 20. Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant* (GELVO), le 10/10/2008 ⁷⁰

⁷⁰ Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 10 octobre de 2008, Annexe 7c.

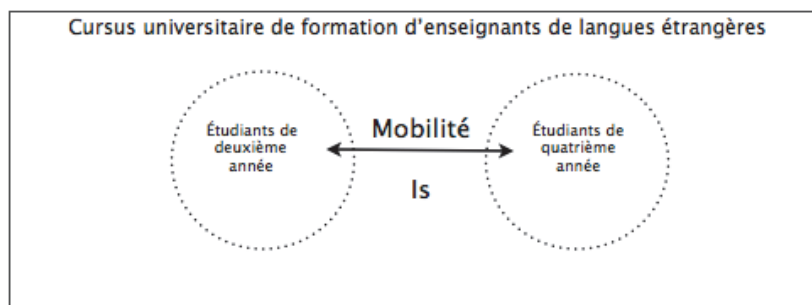
Is doit également faire face à des échecs sur les plans organisationnel et didactique. Lors de la même réunion, *Ye* et *Is*, respectivement animatrice et observatrice de l'atelier de français, ont dû faire face à des réclamations de la part des *Apprenants*. Elles leur ont rendu un test qui avait été corrigé par *FU* et *Xi*. Rappelons que les ateliers sont animés par un binôme différent chaque semaine. *Ye* et *Is*, ont dû régler en direct, face aux *Apprenants*, les écarts dans les corrections de *FU* et *Xi*. Elles ont ainsi porté le poids d'un dysfonctionnement d'ordre didactique au sein du groupe *Enseignant* et ont probablement perdu la face vis-à-vis des *Apprenants*. Au lieu de mener une réflexion sur la nécessité de prévoir ce genre de problème grâce à une préparation détaillée de l'atelier, *Ye* souligne le fait que *FU* et *Xi* « ne se sont pas mis d'accord » concernant les critères d'évaluation du test.

Plus tard, *Ye* a raconté ce qui s'est passé avec la correction des examens dans le cours. Elle a dit que ça a été une bonne expérience mais qu'il y a eu un inconvénient avec l'examen et c'est que les étudiants ont considéré qu'on a pris en compte des choses insignifiantes comme les majuscules, et qu'en plus *Fu* et *Xi* ne se sont pas mis d'accord dans ces aspects. *Is* a commenté qu'ils étaient confondus avec la nationalité dans le cas des États Unis. Ensuite on a informé que pour le cours de ce jour, on allait faire un autre examen sur les nationalités, la conjugaison des verbes du premier groupe et un exercice d'écoute.

Image 21. Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant* (GELVO), le 10/10/2008 ⁷¹

Les réactions de *Ye* et *Is* face à cet échec lors de l'atelier de français, montrent que l'évaluation favorable de soi ou de son sous-groupe préférentiel, prime sur celle du groupe dans son ensemble. Lorsque *Is* démissionne, deux autres membres font de même (*An* et *Ye*). Cette démission multiple *Is* - *Ye* - *An* (*Tableau 21*) met en évidence qu'au sein du groupe *Enseignant* fonctionnent des sous-groupes soudés par des liens suffisamment forts pour se désolidariser du groupe d'un même élan. Il semblerait que les liens d'amitié prévalent sur les liens professionnels créés au sein du groupe. Ces liens amicaux existent bien en amont du projet, tout comme les conflits évoqués par *Is* (le leadership, les compétences linguistiques et didactiques, la vocation de l'enseignant, la jalousie, la fausseté et l'hypocrisie). *Is* suit des cours de deuxième et de quatrième année.

⁷¹ Ibid.

Schéma 4. Mobilité de *Is* au sein du cursus universitaire en langues étrangères

Sa position vis-à-vis de chaque cohorte d'étudiants est différente. Selon *Is*, les étudiants de deuxième année, nouveaux dans le projet, doivent attester de savoirs et de leur vocation d'enseignants. Alors que les étudiants de quatrième année, anciens dans le projet, possèdent des savoirs et des compétences didactiques auxquels elle s'identifie. Le refus de *Is* de partager le même statut que ses camarades de deuxième année, donne lieu à des asymétries. Holland et Leinhardt [1971], cités par Granovetter (2000 : 70), considèrent que la relation asymétrique existante entre deux individus, oriente tous leurs échanges dans le même sens. A l'intérieur d'un groupe se formerait une « *structure de stratification* », équivalente à l'asymétrie de la relation entre les partenaires et une telle structure sous-tendrait tous leurs échanges. L'asymétrie dans la relation de *Is* et *La* précède le cadre du projet et existe également dans les autres contextes où elles doivent interagir.

De telles asymétries ne sont pas nécessairement visibles pour les autres. En effet, la plupart des membres du groupe *Enseignant* ne sont pas au courant de la situation exposée par *Is* dans sa lettre. Les commentaires de quelques membres du groupe lors de la réunion suivant la démission de *Is* montre que la situation leur est inconnue. Les raisons de la démission de *Is* surprennent *Ju*, puisque du point de vue de cette dernière, le travail du groupe se déroulait normalement. *Pa* comprend la situation de *Is* et *Li* souligne qu'elle doit susciter une réflexion sur les engagements de chacun au sein du groupe.

Ju ___ a exprimé qu'elle est étonnée parce qu'elle croie que les réunions ont marché d'une manière normale et Pa ___ a dit qu'elle comprenne la situation d'Is ___ et Li ___ a dit que la lettre nous fait grandir.

Image 22. Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant* (GELVO), le 05/12/2008 ⁷²

Le cas de *Is* illustre le fait que la *réciprocité négociée* n'est pas la seule source de conflit entre les partenaires. Lorsqu'un des partenaires refuse de partager son statut avec un autre, ou qu'il se sent devancé par lui, des asymétries se font sentir. Les partenaires se livrent dès lors à des compétitions et à des attributions négatives, jusqu'à occasionner la rupture.

Or, pour ceux qui continuent à faire vivre le groupe *Enseignant*, l'objectif collectif poursuivi semble prévaloir sur la vexation de l'insuccès. Rappelons que le projet constitue, pour les membres du groupe, une première expérience dans l'enseignement du français et, pour la majorité d'entre eux, la première expérience d'enseignement face à un vrai ⁷³ public *Apprenant*. Ainsi, les objectifs de chacun sont mis au service d'un projet social commun. Pour ce faire, le groupe *Enseignant* fait appel aux institutions locales, mettant en oeuvre des stratégies liées à des espaces de représentation comme la recherche scientifique (université), la recherche de financement (mairies) et les médias (radio universitaire). La dimension politique rend possible le transfert d'une logique individuelle à une logique collective. En d'autres termes, en mettant en oeuvre un objectif commun, le groupe définit ses propres valeurs et s'insère dans un espace physique et social élargi, qui légitime, à son tour, son existence.

L'étude du fonctionnement interne du groupe *Enseignant* nous révèle que lorsque les membres du groupe adhèrent à un idéal commun, les desseins individuels sont atténués et la conscience d'appartenance au groupe augmente. Fort de cela, le groupe met en oeuvre des stratégies d'action lui permettant de rayonner dans un contexte de plus en plus ouvert.

⁷² Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 5 décembre de 2008, Annexe 7d.

⁷³ Dans le cadre de leur formation universitaire, ils réalisent des micro-séquences d'enseignement face à leurs camarades de classe.

5.4.4 Interactions entre le groupe Enseignant et les groupes Apprenant

La fréquence des échanges du groupe *Enseignant* avec chaque groupe *Apprenant*, dans les conditions d'enseignement/apprentissage, est hebdomadaire. Cependant, en dehors des ateliers de français, d'autres interactions fortuites ou prévues, sont possibles.

Les membres du groupe des *Petits producteurs agricoles* et du groupe *Enseignant* peuvent se rencontrer au hasard des rues, à l'église ou sur la place du village, le dimanche. Les autres jours de la semaine les *petits producteurs agricoles* s'occupent de leurs fermes et restent dans leurs hameaux. Des rencontres, recherchées ou prévues par les membres du groupe *Enseignant*, se réalisent également sur le point de vente de l'Association paysanne ou lors d'éventuelles réunions dans le cadre du projet. Systématiquement, *I*, le *représentant* de l'Association, s'occupe du point de vente ainsi que de mener à bien les réunions. Cet acteur *leader* canalise la circulation des informations.

Pour les groupes *Enseignant* et *Apprenant* des *petits producteurs agricoles*, les occasions de se rencontrer se restreignent, le plus souvent, aux ateliers de français.

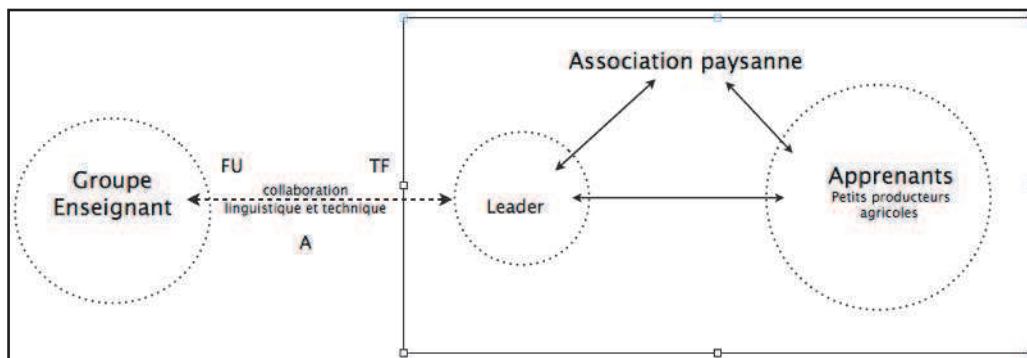


Schéma 5. Interactions entre le groupe *Enseignant* et le groupe *Apprenant* des *petits producteurs agricoles*

En revanche, la convergence spatiale et la densité des rapports sociaux, rendent multiples les rencontres entre les membres du groupe *Enseignant* et ceux du groupe des *Artisans céramistes*. Dûes au profil touristique et dynamique du village, leurs rencontres dépassent le cadre même du projet. La majorité des membres du groupe des *Artisans céramistes* habite le village, ainsi que

quatre membres du groupe *Enseignant*. Pour ces raisons, leurs rencontres aléatoires sont fréquentes et la circulation de l'information rapide.

Des rituels de rencontre sont créés par les deux groupes. Chaque vendredi, après la fin de l'atelier de français, *Enseignants* et *Apprenants* se réunissent de manière informelle pour donner suite au contenu de l'atelier de français. La langue des conversations peut basculer également vers l'espagnol. D'autres rencontres sont organisées chez les uns ou les autres. Le groupe des *Artisans céramistes* et le groupe *Enseignant* deviennent une sorte de « *Communauté de pratique* » (CoP), un réseau social nouveau émergent du projet de diffusion linguistique.

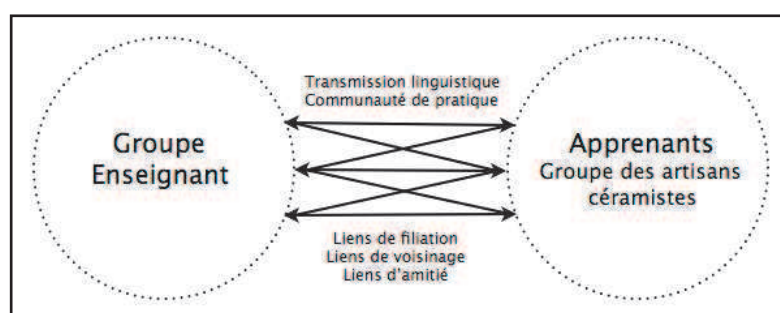


Schéma 6. Interactions entre le groupe *Enseignant* et le groupe *Apprenant* des *artisans céramistes*.

5.5 Conclusion partielle

Dans le cadre du modèle de *développement communautaire endogène*, l'acteur social est considéré comme le moteur de la société (Cf. Chapitre 3 « *Une approche du développement* »). Chaque société présente des caractéristiques particulières construites à partir d'une histoire singulière dont l'acteur doit être conscient afin de pouvoir agir sur sa réalité. Dans cette mesure, l'étude de l'acteur et de ses actions n'est pas généralisable. Nous nous sommes centrés sur l'acteur social rural dont la particularité consiste à occuper le territoire à la fois en tant qu'habitant, producteur, consommateur et fournisseur. Nous avons caractérisé les différents acteurs participant au projet de diffusion linguistique et technique, réalisé dans la Région de l'*Oriente* dans le Département d'*Antioquia* en Colombie. La participation de deux groupes productifs locaux, la consolidation d'une équipe porteuse, la présence d'un technicien fromager français et d'une formatrice universitaire, font que tous convergent vers un même objectif,

produisant une logique d'action indépendante de la contrainte institutionnelle. Par conséquent, la coordination entre les acteurs fait émerger de nouvelles formes de pouvoir et des situations problématiques. L'image du *leader*, par exemple, reste mitigée. Pour certains, il contribue au bon déroulement des activités et pour d'autres, il paralyse le pouvoir de décision et d'action de chacun.

L'analyse des « *dire* » des participants lors de réunions, d'entretiens ou de communications écrites, porte à croire que les situations conflictuelles, patentes au sein du projet, le précèdent dans un contexte social plus large. Tout se passe comme si le projet permettait de mettre en évidence des conflits latents révélant les représentations sur lesquelles s'exerce la réflexivité des acteurs.

Dans ce sens, les dynamiques sociales se reflètent dans celles d'un groupe restreint ; et il en est de même pour les asymétries entre les partenaires. De telles asymétries sont des *structures de hiérarchisation* que les acteurs construisent eux-mêmes en fonction du rapprochement identitaire qu'ils s'assignent par rapport aux autres. Nous avons relevé deux cas de figure où l'action se trouve liée à la perception d'une appartenance sociale ou à un groupe.

Le premier est celui de l'acteur qui cherche à creuser un écart entre sa propre image et celle de son partenaire. Lorsque cet acteur ressent que son partenaire envahit son terrain d'action, il déclenche un système de défense pour contrer cette figure menaçante. Cet acteur s'investit davantage sur le plan affectif.

Dans le deuxième cas de figure, l'acteur est conscient de la proximité qui existe entre lui-même et son partenaire. Cette proximité s'opère sur le plan social, économique ou moral. Si l'acteur perçoit des inégalités, par exemple en rapport avec les engagements de chacun, il a recours à la *réciprocité négociée* et devient de plus en plus sensible aux inégalités. La coopération et la solidarité entre les deux partenaires sont affectées et un système d'attributions négatives se développe.

Chaque acteur s'investit différemment au sein du projet. L'attachement territorial nous a permis de répertorier les profils d'acteurs en jeu dans le projet.

Les *allochtones* s'investissent de l'extérieur sur le territoire. On y distingue l'*enfant du pays* et l'*étranger*. Le premier doit son nom à une conception de plus en plus restreinte du territoire. Il n'y est pas né, mais il développe un sentiment d'appartenance de nature affective. La logique de son engagement répond à un territoire subjectivé. Le deuxième acteur, l'*allochtone étranger*, est *a priori* détaché de tout lien au territoire, mais il n'est pas exempt d'en tisser au cours de son passage. Son intervention se réalise dans un cadre spatio-temporel défini. En tant qu'*étranger*, il s'érige comme négociateur interculturel et s'ajuste sans cesse aux usages locaux. Son action se déroule sur un territoire objectivé. Il s'agit ici d'un technicien fromager et vétérinaire français qui a rejoint l'Association paysanne pendant six mois. Il a mis en place des ateliers sur la fabrication fromagère, l'alimentation animale, les plantes aromatiques, l'organisation associative, entre autres.

Nous avons observé la rencontre entre l'acteur *allochtone étranger* et les *petits producteurs agricoles*, désignés dans notre répertoire comme des acteurs *autochtones*, et en avons relevé certains aspects sensibles émergeant notamment autour de la nourriture, de l'hygiène et du degré d'engagement au sein du projet.

Le champ culturel constitue un espace privilégié où émergent les conflits entre des acteurs sociaux appartenant à des catégories différentes (*autochtones* ou *allochtones*). Le *non partage* des aliments peut créer des frustrations chez celui qui donne, puisque son invité n'accepte pas de recevoir. Ainsi le non receveur apparaît comme inadapté ou trop ferme. L'hygiène constitue également une donnée charnière de la rencontre interculturelle. Nous avons montré comment les acteurs jugent réciproquement les gestes et les habitudes d'autrui autour de la propreté.

Sur le plan politique, les *autochtones* s'investissent de l'intérieur, en tant que *leaders*, *incitateurs*, *astucieux*, *discrets* ou *périphériques*. Les trois premiers profils déterminent la réalisation de l'action. Les acteurs *discrets* participent activement laissant pourtant aux autres la prise de décision et la gestion des activités. Les acteurs *périphériques* sont à la fois ancrés et mobiles dans le territoire. Ils ne sont pas déterminants dans la réalisation de l'action, mais constituent des personnes-ressources.

En proposant le projet ou en adhérant à lui, les acteurs *autochtones* orientent leur action vers le renversement d'une logique socio-économique traditionnelle pour des formes de production et d'organisation alternatives. Cependant, malgré leur capacité d'action, l'*allochtone étranger* souligne une dépendance financière et logistique des *autochtones*, par rapport aux instances administratives locales. Cette critique implicite met en évidence le fait que l'auto-gestion et l'engagement social sont des processus de transformation complexes qu'il faut tenter de s'approprier et de maîtriser.

La vision dominante du développement freine la motivation des acteurs *autochtones*. Cette vision prend la forme d'une dynamique d'action basée sur des comptes chiffrés à rendre et sur des objectifs à accomplir. La pression que subit l'acteur *allochtone* essayant de répondre à de tels impératifs, ne trouve pas d'échos chez les *petits producteurs agricoles*, qui ne répondent pas à ses exigences de clarification de leurs objectifs et de temps à consacrer au projet. L'incompatibilité des démarches génère des tensions, rendues visibles par des hétéroévaluations réciproques, exacerbant les traits négatifs.

Les liens sociaux dans ce milieu rural sont denses et multiplexes. Cette configuration stimule une intégration sociale solide et par conséquent, un fort investissement politique collectif. De la même sorte, les *savoir-être* et les valeurs deviennent plus homogènes, produisant un impact plus fort sur les liens de solidarité. Les habitants de cette Région rurale, participant au projet, sont liés entre eux dans plusieurs domaines de socialisation : famille, travail, vie associative, voisinage, école et Internet. Les informations circulent ainsi rapidement, malgré l'éloignement géographique de certains.

Dans ce milieu rural, un projet autour de la langue française, appliquée aux *savoir-faire* locaux, fait naître un nouveau domaine de socialisation : une *communauté de pratique* (Lave et Wenger, 1991). Les membres de ce type particulier de réseau social, partagent un domaine d'intérêt, un groupe et des pratiques communes. Nous verrons, au cours du chapitre suivant, comment se construisent les interactions lorsque sont en jeu les *savoirs* et les *savoir-faire*, cible des engagements des acteurs.

Chapitre 6 : Circulation des savoirs

6.1 Introduction

Nous nous intéressons maintenant à la construction des savoirs linguistiques et techniques de deux groupes productifs. Nous analyserons les échanges de *savoir-faire* qui ont lieu entre les *petits producteurs agricoles* et les *artisans céramistes* d'un côté et les *futurs enseignants de langue* de l'autre. Ces *savoir-faire* sont construits et partagés au sein d'un atelier hebdomadaire de français langue étrangère. Dans ce milieu rural, cette langue véhicule des valeurs économiques concernant l'innovation et la commercialisation des produits ainsi que des valeurs symboliques autour de la fabrication fromagère et le commerce équitable. Également, la langue française offre une ouverture sur d'autres cultures aux acteurs ruraux. Quant aux *futurs enseignants de langues étrangères*, le projet leur permet de sensibiliser de nouveaux publics du milieu rural où ils sont censés évoluer professionnellement. Sur le plan didactique, le projet leur fournit une première expérience dans l'enseignement du français langue étrangère ainsi que l'approche de publics aux besoins spécifiques.

Ces besoins se réfèrent aux savoirs techniques que les groupes *Apprenant* souhaitent aborder et qui sont différents pour chaque métier. Nous avons vu que les *petits producteurs agricoles* précisent, dès le début du projet, la nécessité de centrer les apprentissages linguistiques sur des thèmes pratiques comme celui de la transformation du lait de chèvre. Ainsi, les savoirs techniques sont considérés comme l'« *hameçon* » des savoirs linguistiques. Dit autrement : l'intérêt pour la langue étrangère doit être guidé par un apprentissage technique. *A contrario*, chez les *artisans céramistes*, les savoirs techniques restent dans la sphère professionnelle individuelle tandis que la langue étrangère fait, elle, l'objet spécifique de la motivation vis-à-vis du projet. Certains membres de ce dernier groupe, acteurs *autochtones astucieux*, ont dû s'intéresser à la céramique artisanale afin de correspondre au profil d'apprenant recherché par le groupe *Enseignant* et accéder, de la sorte, à la langue étrangère. Dans ce chapitre nous nous intéressons également au déroulement des ateliers techniques.

Les motivations distinctes des groupes *Apprenant* mettent en relief une hiérarchisation des savoirs linguistiques et techniques ainsi qu'un besoin d'apprentissage différent pour chaque

métier. Dans ce sens, l'appartenance à un corps de métier semble prévaloir sur l'appartenance à un espace géographique, en l'occurrence, rural. Toutefois, il se peut que ces deux types d'appartenance soient imbriquées, puisque selon Pharo (1983), « *l'acquisition du métier va de pair avec une implication totale dans la « topographie sociale »*. Dans la même direction, Chevallier et Chiva (1991) affirment qu'un corps de métier est aussi un groupe et s'y inscrire signifie partager ses *systèmes de valeurs*, ses *codes sociaux* et ses *modes de représentation*.

La question de la particularité de chaque métier concernant les modalités d'appropriation sociale des savoirs et la configuration des réseaux de transmission, s'impose. Nous chercherons donc plus précisément, à saisir les éléments déterminant les processus d'apprentissage. Nos points d'ancrage seront les représentations des acteurs concernant l'acquisition d'une langue étrangère, leurs biographies d'apprentissage, la répartition des classes d'âge, leurs compétences et leurs stratégies. Nous nous appuierons sur les interactions et les pratiques observables au sein des ateliers de français langue étrangère et de fabrication fromagère.

6.2 Transmission

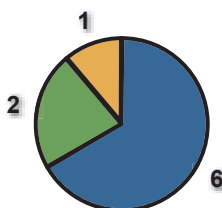
La transmission consiste en un processus dynamique incitant à la circulation des savoirs au sein d'un groupe social. Les savoirs font l'objet d'innovations et le groupe social se réinvente lui-même grâce aux nouvelles représentations engendrées par ces innovations. Il ne s'agit donc pas uniquement de savoirs, de connaissances ou de techniques. La transmission incorpore également des « *statuts* », des « *rôles sociaux* », des « *objets* » et des « *symboles* » (Chevallier & Chiva, 1991 : 8), en bref, un *savoir-être* social.

La transmission perpétue le groupe social en même temps qu'elle le sauvegarde tout en faisant évoluer les *savoir-faire* locaux. Pour les deux groupes productifs, ces *savoir-faire* constituent des moyens de subsistance. La participation au projet de diffusion linguistique et technique est stimulée par la nécessité de s'adapter à un espace rural de plus en plus ouvert sur les plans économique et social, « *car plus la gamme des réponses techniques inventées par une société est étendue, plus son comportement sera efficace dans un environnement qui change sans cesse* » (Chevallier & Chiva, 1991 : 10). À travers l'innovation, *petits producteurs agricoles* et

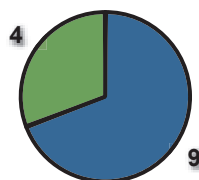
artisans céramistes réussissent à donner de la valeur à leurs produits. Notre enquête ¹ révèle, par exemple, que les groupes visent majoritairement l'amélioration de la qualité des produits (6/9 chez les *petits producteurs agricoles* et 9/13 chez les *artisans céramistes*).

● Améliorer la qualité de mes produits ● Agrandir mon affaire ● améliorer ma qualité de vie

Graphique 20. Priorités dans l'activité professionnelle chez les petits producteurs agricoles



Graphique 21. Priorités dans l'activité professionnelle chez les artisans céramistes



6.2.1 Les objets de la transmission

Le projet comporte des savoirs linguistiques et techniques. Le volet linguistique propose le développement de compétences en français langue étrangère, au sein d'ateliers dispensés par le groupe *Enseignant*. Le volet technique permet d'orienter ces ateliers de langue vers des savoirs spécifiques, comme la production agricole biologique et la céramique artisanale, maîtrisés par les groupes *Apprenant*.

Sur le plan des apprentissages, ces savoirs restent équivalents puisqu'ils font appel à l'ensemble des *compétences générales* ². Ce qui établit une différence entre ces savoirs viendrait

¹ Enquête de début de projet auprès des groupes *Apprenant* « *Talleres de francés, Encuesta* », Annexe 11.

² « Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. » (Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2005)

plutôt des modalités d'apprentissage, notamment, si nous admettons que chaque métier développe ses propres rituels de transmission, ainsi que nous le démontrerons plus loin.

Pour le moment, il convient de distinguer les savoirs empiriques, des savoirs académiques. Cette distinction va de pair avec le statut et la reconnaissance sociale. Faire reposer la question des savoirs sur les pôles formel/informel reviendrait à assigner à l'institution scolaire le rôle d'agent privilégié de la transmission des savoirs, alors que l'expérience sociale serait reléguée à une transmission de *moindre valeur*. Nous établirons que le processus d'apprentissage reste aussi couteux sur le plan cognitif au sein de l'institution scolaire que dans la vie sociale, mais la valeur affectée aux savoirs dépend, elle, des codes et des pratiques sociales.

Deux exemples illustrent cette hiérarchisation des savoirs socialement établie. Le premier montre que lorsqu'un savoir pénètre la sphère académique, il est doté d'un meilleur statut social. Le deuxième se réfère davantage à l'aspect pratique de la vie sociale : la valeur économique assignée à un savoir.

L'exemple de l'ouverture du cursus universitaire *Technologie en artisanat*, au sein de l'Antenne rurale *Oriente* de l'*Université d'Antioquia*, en août 2009, dans l'objectif de « *former des technologues capables d'évoluer entre la tradition et la technologie, de valoriser les richesses du contexte local à travers l'apport académique de l'art, la recherche et l'entrepreneuriat, de profiter et améliorer les savoirs traditionnels et de préserver et promouvoir le patrimoine culturel* »³, assure la formalisation des *savoir-faire* artisanaux et ouvre droit à l'allocation de ressources à des fins de recherche. Il s'ensuit une amélioration de la qualité des produits, tant souhaitée par les *artisans céramistes*. Ce bond qualitatif s'accompagne d'une valorisation sociale des métiers de l'artisanat.

La valeur conférée à la langue française dans ce milieu rural n'est pas seulement symbolique. L'exemple du choix de la langue française par le groupe des *artisans céramistes* montre que l'aspect économique pèse sur les motivations. Lorsque le groupe *Enseignant* propose aux *artisans céramistes* d'apprendre l'anglais pendant la deuxième étape du projet (septembre - décembre 2008) (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* »), ces derniers manifestent le souhait de continuer à apprendre la langue française. Ils expliquent que le coût économique de cet apprentissage, en dehors du projet, serait trop élevé. Il générerait des

³ Ouverture du cursus universitaire *Technologie en artisanat*, Université d'Antioquia, Antenne *Oriente*. <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-192052.html> (Dernière consultation le 25 octobre 2013).

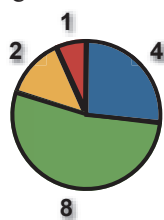
déplacements à *Rionegro*, capitale de la Région ou à *Medellín*, capitale du Département ; s'y ajouteraient des frais d'inscription auprès d'un institut de langue, d'une université ou de l'Alliance française.

6.2.1.1 Savoirs linguistiques

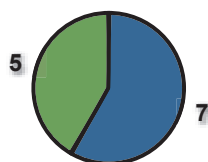
Dans le chapitre précédent, nous avons montré que la *vie associative* constitue un domaine de socialisation au sein duquel de nombreux contacts avec des interlocuteurs étrangers deviennent possibles grâce aux projets. Ces expériences interculturelles se reflètent également sur l'apprentissage et la pratique des langues étrangères. Les *petits producteurs agricoles*, activement organisés autour de leur Association paysanne, ont plus d'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères (anglais, italien et français). Seulement quatre personnes n'ont jamais eu l'occasion d'étudier une autre langue. En revanche, le manque d'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères apparaît surtout chez les *artisans céramistes* qui ne réussissent pas à faire vivre les entités associatives (association et corporation) existant pourtant officiellement dans leur commune. Seulement cinq membres sur douze ont déjà étudié l'anglais.

● Je n'ai jamais étudié une langue étrangère ● J'ai déjà étudié l'anglais ● J'ai déjà étudié l'italien ● J'ai déjà étudié le français

Graphique 22. Expérience dans l'apprentissage d'une autre langue chez les petits producteurs agricoles



Graphique 23. Expérience dans l'apprentissage d'une autre langue chez les artisans céramistes

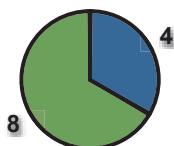


L'enquête par questionnaire que nous avons menée lors du premier atelier de français (février 2008) nous informe sur la façon dont les groupes appréhendent le processus d'apprentissage

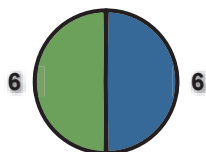
d'une langue étrangère (LE). Il semblerait que plus ils ont de l'expérience dans l'apprentissage d'une LE plus ils estiment le processus ardu. C'est le cas des *petits producteurs agricoles* dont deux tiers considèrent que l'apprentissage, pour un adulte, présente davantage de difficultés. Les *artisans céramistes*, avec moins d'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères, sont partagés ; une moitié préconise un apprentissage similaire chez l'adulte et l'enfant et l'autre moitié, un processus plus exigeant chez l'adulte.

- L'adulte apprend comme un enfant ● l'adulte a des difficultés d'apprentissage

Graphique 24. Représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère chez les petits producteurs agricoles



Graphique 25. Représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère chez les artisans céramistes



Parmi les huit *petits producteurs agricoles* qui ont vécu l'expérience d'apprendre une langue étrangère, cinq affirment que l'adulte rencontre plus de difficultés d'apprentissage que l'enfant, deux assurent que le processus est semblable et un ne répond pas. Parmi les cinq *artisans céramistes* ayant étudié l'anglais, deux ne répondent pas, un estime que le processus est plus difficile pour l'adulte et deux affirment que l'exigence est la même chez l'enfant que chez l'adulte. Cette observation, focalisée uniquement sur ceux qui ont eu l'occasion d'apprendre une LE, porte à croire que les *petits producteurs agricoles* perçoivent la LE, objet d'apprentissage, comme un défi induisant un processus difficile. Ceci nous rappelle le dicton cité par I : « *es mejor apuntar al sol y pegarle a la luna, que apuntarle a la luna y no pegarle a nada* »⁴ (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* »). Les *artisans céramistes* se prononcent

⁴ « *Mieux vaut viser le soleil et atteindre la lune, que viser la lune et ne rien attraper* ». (Notre traduction)

davantage pour les similitudes entre le processus d'apprentissage chez l'enfant et chez l'adulte, se préparant, dès le début, à vivre une expérience à leur portée.

La comparaison de ces aprioris de début de projet (février 2008), avec les commentaires recueillis six mois après la fin du projet (juillet 2010), montre que le degré de difficulté de la langue étrangère (LE) en tant qu'objet d'apprentissage, s'avère être l'une des causes principales de démission pour ceux ayant quitté le processus en cours de route.

Nous avons demandé aux *apprenants* ayant suivi les ateliers de français langue étrangère jusqu'à la fin, pourquoi certains membres du groupe avaient abandonné les ateliers. Les réponses obtenues mettent en relief les impératifs de l'activité productive et les difficultés éprouvées lors du processus d'apprentissage. Les interrogés thématisent le processus d'apprentissage vécu par les démissionnaires, en faisant appel à des sentiments d'incompréhension, de frustration et d'ennui.

Perceptions du groupe des petits producteurs agricoles sur les motifs de démission de certains membres du groupe	Réurrence de la réponse
Occupations dans la ferme	1
Difficultés dans la compréhension	1
Manque de temps	1

Tableau 22. Causes de la démission perçues par les membres du groupe des petits producteurs agricoles

Perceptions du groupe des artisans céramistes sur les motifs de démission de certains membres du groupe	Réurrence de la réponse
Impossibilité de fermer leurs ateliers de céramique pour assister aux ateliers de français	4
Difficultés d'apprentissage entraînant l'ennui	3
Frustration dans l'apprentissage	2
Âge avancé	2
Bas niveau de scolarité	2

Tableau 23. Causes de la démission perçues par les membres du groupe des artisans céramistes

Nous avons également exploré le point de vue du groupe *Enseignant* vis-à-vis des facteurs sources de démission chez les *apprenants*, dans les deux groupes. De leur point de vue, les raisons les plus courantes sont le manque de temps et les impératifs de l'activité productive. Ainsi, être disponible pour assister aux ateliers de langue apparaît comme un luxe en soi, autant que peut l'être la langue française elle-même. D'autres facteurs, comme l'absence d'une habitude d'étude à la maison et le bas niveau de scolarité, sont reliés au temps qui manque aux *apprenants* pour réaliser des activités différentes de celle d'assurer leur subsistance. Rappelons, par exemple, que l'une des attentes principales des groupes *Apprenant* vis-à-vis du projet est « *changer sa routine* » (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* »).

D'après les futurs enseignants, les apprenants démissionnaires sont, en général, les plus âgés. Ceux-ci perçoivent la LE comme un outil dont ils n'auront pas l'occasion de se servir (Tableau 24). De plus, les représentations concernant la relation âge/apprentissage produisent des préjugés sur la capacité, la facilité et le rythme du processus d'apprentissage. Tous ces facteurs influent sur la perte de motivation. Enfin, un membre du groupe *Enseignant* met en cause le fonctionnement du dispositif pédagogique, consistant en la rotation hebdomadaire du binôme *Enseignant* (animateur-observateur), qui contribue à complexifier le parcours d'apprentissage proposé aux groupes. Nous y reviendrons plus loin.

Perceptions du groupe Enseignant sur les motifs de démission de certains apprenants	Réurrence de la réponse
Manque de temps	5
Priorité sur l'activité productive	2
Manque de visibilité de l'utilité de la langue	2
Manque d'habitude d'étude	1
Bas niveau de scolarité	1
Préjugés sur leur capacités d'apprendre la langue	1
Perception d'un processus d'apprentissage compliqué	1
Manque de motivation	1
Perception d'écart entre l'âge avancé et les possibilités d'utilisation de la langue	1
Perception du rapport entre l'âge avancé et le rythme lent des acquisitions	1
Changement fréquent d'enseignant	1

Tableau 24. Perceptions du groupe *Enseignant* sur les motifs de démission des *apprenants*

Lorsque les *apprenants* ayant participé jusqu'à la fin du projet décrivent leur propre processus d'apprentissage, émergent des expressions positives telles que : « *terminé el curso positivamente* », « *me fue excelente* », « *aprendí muchas cosas nuevas* », « *asumo el rol de manera activa y con actitud positiva* »⁵ ; ainsi que des expressions plus nuancées : « *regular por no retener información* », « *me distraía fácilmente y dedicaba poco tiempo a estudiar en casa* », « *poco estudioso* », « *tenía herramientas que no supe aprovechar* », « *me faltó compromiso* », « *se me dificultó el aprendizaje* »⁶. Ces expériences plus ou moins positives correspondent à des *apprenants* de 13 à 45 ans dans les deux groupes.

6.2.1.1.1 Compétence langagière

Pourquoi l'apprentissage de la LE génère-t-il cette perception d'objet difficile et correspond-il pour certains à un processus réellement épineux ? Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2005) pose que les apprenants d'une LE doivent mobiliser trois types de compétences : *linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques*.

- Compétence linguistique : Porte sur la « *connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser* » (CECRL, 2005 : 87). Cette compétence comprend des contenus lexicaux, grammaticaux, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques.
- Compétence sociolinguistique : Se réfère à la « *connaissance et [aux] habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (CECRL, 2005 : 93). Elle prend en compte les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, les dialectes et les accents.

⁵ « *j'ai fini le cours positivement* », « *excellent* », « *j'ai appris beaucoup de nouvelles choses* », « *j'assume mon rôle d'apprenant de manière active et avec une attitude positive* ».

⁶ « *moyen parce que je ne retiens pas l'information* », « *je me distrayais facilement et je consacrais peu de temps à étudier à la maison* », « *peu studieux* », « *j'avais des outils dont je n'ai pas su profiter* », « *j'ai manqué d'engagement* », « *l'apprentissage m'a posé des difficultés* ».

- Compétence pragmatique : Ce sont les principes d'organisation et d'utilisation d'un message ainsi que les schémas d'interaction sociale (CECRL, 2005 : 96). Elle inclut les compétences discursive et fonctionnelle.

La diversité des compétences que suppose l'apprentissage et l'utilisation d'une LE dépasse le cadre des *savoirs* et s'étend sur des *habiletés* et des *savoir-faire* qui ne sont pas toujours maîtrisés par les apprenants, notamment lorsque ceux-ci évoluent dans des réseaux sociaux denses (Cf. Chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* ») avec des effets d'homogénéisation sur la variété de la première langue. Le CECRL (2005 : 18) reconnaît que les caractéristiques culturelles du groupe au sein duquel s'opère la socialisation de l'acteur, influent sur les processus d'enseignement/apprentissage.

Le processus d'apprentissage de la LE révèle des schémas de circulation des savoirs distincts au sein des groupes. Les *petits producteurs agricoles* mettent en place un système d'*optimisation* du nouveau savoir, à travers une distribution des rôles, opérée grâce à la présence en classe et à la prise de notes (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* »). Chez les *artisans céramistes* la transmission passe par le *partage* de ce nouveau savoir, puisque parents et enfants participent ensemble aux ateliers de langue.

6.2.1.2 Savoirs techniques

La formatrice universitaire (FU) a recueilli en France, 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*. Les petits producteurs de fromage français acceptent la présence de l'enquêtrice, depuis la traite jusqu'à l'emballage des fromages, en dépit des conditions sanitaires règlementaires de la fromagerie.

Pour la partie artisanale, les documents ont été recueillis à *Montélimar*, à *Dieulefit* et à *Crest*, dans la *Drôme* également. L'accueil de l'enquêtrice chez les artisans céramistes est moins chaleureux. Seulement trois artisans acceptent de parler de leur technique et d'être filmés dans leurs ateliers. Dans les boutiques de céramique les vendeurs interdisent la prise de vue. Cette réticence témoigne d'une volonté de protéger l'originalité des produits et les techniques de fabrication.

Néanmoins, dans les deux cas, le fait que la quête des informations ait pour destination un public rural colombien facilite la tâche. Tout se passe comme si les *petits producteurs de fromage* et les *artisans céramistes* français interrogés sur leur vie professionnelle répondaient à un certain devoir de générosité indirecte (don humanitaire) envers leurs homologues transatlantiques. Ainsi, ils se rendent disponibles pour répondre, via Internet, à d'éventuelles questions.

6.2.2 Ritualisation de la transmission des savoirs techniques

Les savoirs techniques sont transmis et acquis selon les règles de chaque métier. Suivant Chevallier et Chiva (1991 : 6), « *Chaque métier [développe] ses propres rituels et souvent ses formes particulières de rétention des savoirs* ». Apprendre le métier signifie s'impliquer totalement dans le groupe social car l'apprenti acquiert progressivement ses normes sociales et techniques ainsi qu'un statut. Le tableau 25 illustre diverses modalités de transmission.

Métier	Modalité de transmission	Référence
Lamineur	regarder et faire	Lioger (1988 : 81)
Distillateur	absence de communication par explicitation	Voisenat (1991)
Taillandier	voler le savoir	Lazier & Barthélémy (1986)
Faïencier	de père en fils	Hassenforder (1989 : 87)
Gantier	de père en fils ou en frère	Lamy (1989b : 52)

Tableau 25. Modalités de transmission de quelques métiers (Chevallier et Chiva, 1991)

Chevallier & Chiva (1991 : 7) résumant comme suit ces modalités de transmission :

- le « *nourrissage* » : correspond à une inculcation progressive (Salmona, 1983)
- le « *coup de pied au cul* » : on ne montre pas les gestes qui correspondent à la qualification visée, mais l'on rend l'apprenti sensible à un rythme et à des hiérarchies (Delbos & Jorion, 1984 et Barbe, 1990)
- l'« *usinage* » : comprend des pratiques ritualisées ou très codifiées, ayant lieu au moment de l'entrée en entreprise (Cucho, 1988)

Les savoirs techniques nécessitent, d'une part, des opérations organisées et des calculs précis, par exemple, la température du lait lors de sa transformation. Et d'autre part, ils associent à des aptitudes physiques, des postures et des gestes. Ce sont des *savoirs du corps* : « *Le corps est un instrument essentiel d'acculturation qui situe, construit et discipline l'être social* » (Mauss, 1968 ; Schlanger, 1991). À propos des tailleurs de pierre, Cru (1995) affirme que le corps est capable de prévoir les réactions de la matière : « *l'apprentissage ne se réduit pas à une somme de connaissances objectives et de modes opératoires stéréotypés. C'est un rapport spécifique de l'homme à la matière, caractérisé par une familiarité et une intimité quasi physique* ».

6.2.2.1 Le métier d'agriculteur à Marinilla

L'agriculteur est lui aussi soumis à des modalités de transmission particulières. Dans l'extrait ci-dessus, tiré du corpus de la réunion entre la *formatrice universitaire* et le *technicien fromager* le 27 février 2008⁷, TF explique que les agriculteurs de la Région *Oriente* mettent en place un système d'échange des savoirs techniques, désigné localement comme *agrotourisme*. Cette dynamique locale est soutenue par les administrations et les institutions locales qui promeuvent la qualité de vie, l'équilibre écologique et la gestion de projets sociaux dans la Région.

Signes de transcription	
TF	technicien fromager
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire du chercheur
<i>En italiques</i>	changement de langue

- 175 TF : non non eux mêmes (les paysans agriculteurs) qui **reçoivent des gens sur leur ferme pour parler des:: strictement technique** et apparemment ils appellent ça agrotourisme\ j'ai cru comprendre ça
[...]
- 177 TF : ouais\ chez don D (chez monsieur D) il y a des:: apparemment y a des:: ça doit être le *municipio de rionegro* (la municipalité capitale de la Région *Oriente*)

⁷ Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Annexe 17a.

ou je ne sais plus d'où:: ils avaient organisé un déplacement avec des agriculteurs\ du *municipio* en question/ pour aller leur **montrer la façon de travailler**/ donc: moi j'appelle plus euh:: de l'agroéchange que de l'agrotourisme\ on va dire\ mais:: bon enfin voilà en tout cas c'est le nom d'ici\ alors qu'en france quand on dit agrotourisme c'est généralement des touristes donc n'importe qui de la ville ou autre qui vont à la campagne\

[...]

181 TF : pour voir les bêtes&pour voir les bêtes: pour que les enfants voient les bêtes/ mais::&mais c'est pas aussi technique qu'un **paysan qui vient voir un autre paysan et:: qui va lui demander la quantité de:: qu'il sème/ euh: la quantité de tel produit/ etc**

[...]

Les visites collectives des fermes permettent aux *petits producteurs agricoles* de la commune de *Marinilla*, de connaître les méthodes de travail des uns et des autres, les produits et les dosages utilisés pour la production biologique.

Signes de transcription	
I	petit producteur agricole
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
:	allongement du son
&	répétition
En gras	phénomène analysé
EN MAJUSCULE	emphase

3I [...] eh asocampo tiene origen desde el año 1998 de: a través de un proyecto/ que maneja el municipio/ denominado escuelas campesinas\ **en este proyecto de escuelas campesinas ellos toman un grupo de productores/ los recogen y los capacitan durante un año/ en prácticas de producción no convencionales** es decir alejándose un poquito de lo de&del ejercicio de la producción agrícola convencional por un lado le **dan capacitación en zootécnia/ eh: transformación de algunos productos/ transformación de plantas medicinales/** tiene una temática como de diez temas en especial\ al finalizar escuelas campesinas o uno de los temas también tiene que ver con la **organización empresarial**\ y la intención de este&de estos proyectos de escuela campesina es que al finalizar escuela campesina las personas o productores que se vinculen a este ejercicio puedan terminar como una organización o **un grupo**

conformado que se dediquen ya al: a un ejercicio más productivo económico/ ⁸

Lors d'un entretien semi-directif⁹, I explique que l'Association paysanne est née d'un projet appelé *Écoles paysannes*, promu par les administrations locales de la commune. Le projet stimule la création d'organisations paysannes consacrées à une production agricole biologique, constituant pour ses membres une activité économique rentable. Des formations annuelles sont dispensées dans différents domaines : techniques d'élevage des animaux, transformation de certains produits, transformation de plantes médicinales et création et gestion d'entreprise.

Cependant, les *savoir-faire* agricoles circulent par d'autres canaux qu'institutionnels et solidaires. Les commentaires de I sur les conditions de vie et les besoins insatisfaits chez les *petits producteurs agricoles*, mettent en évidence les difficultés économiques pour donner aux enfants accès à l'éducation.

72I: (el campesino) puede vivir\ pero teniendo en cuenta&teniendo en cuenta **un tipo de vida.. que lleva el campesino. rural** o sea él puede vivir sobrevive digámoslo así pero no alcanzas a satisfacer todo no entonces:: [...] eh: bueno estábamos mirando de&de **necesidades insatisfechas entoes la educación es una falencia : BRAVA,** o sea de todas maneras y:: **en el campesino el que se dedique a la agricultura no le queda fácil darle educación a los niños.** entonces si la escuela esta cerquita de la verada alcanzan a darle hasta la primaria y luego ya la secundaria incluso que se hace: aquí en el área urbana ya es difícil para muchos. algunos niños no todos pueden acceder a la&a la educación secundaria y los que alcanzan a la educación secundaria hasta ahí llegan, no hay posibilidad de:&de pensar en una educación superior. para nada\ **la mayoría&la mayoría en muchos casos se quedan en la educación primaria. ya el muchacho sale de quinto de primaria y es a**

⁸ [...] Asocampo est né en 1998 grâce à un projet géré par la municipalité, nommé Écoles paysannes. Dans ce projet d'Écoles paysannes, ils prennent un groupe de producteurs, ils l'accueillent et le forment pendant un an à des pratiques de production non conventionnelles, c'est-à-dire en s'éloignant un tout petit peu de l'exercice de la production agricole conventionnelle. Ils offrent des formations en zootechnie, en transformation de certains produits, dont les plantes médicinales. Ils ont une dizaine de thèmes. L'organisation de l'entreprise est aussi enseignée. L'objectif des projets de l'École paysanne est qu'en fin de programme, les personnes ou les producteurs ayant participé puissent créer une organisation ou un groupe consacré à un exercice plus productif sur le plan économique (Notre traduction)

⁹ Entretien auprès de I, apprenant du groupe des *petits producteurs agricoles*, Commune de *Marinilla*, le 14 février 2010, Annexe 9c.

trabajar con el papá cuando hay en qué trabajar y sino ayudarlo a la mamá con el quehacer de la casa de la casa¹⁰

Dans le meilleur des cas, lorsque l'école est proche de la ferme, les enfants terminent le cycle primaire. Peu d'enfants poursuivent des études secondaires et l'idée de la formation universitaire n'est même pas envisagée par les familles. Par conséquent, lorsque les enfants terminent l'école primaire, ils aident leurs parents dans les travaux de la ferme et de la maison. C'est ainsi que dans la région rurale *Oriente*, le métier d'agriculteur se transmet de père en fils. Cette modalité s'impose pour assurer la subsistance de la famille, plus que par une question de statut social.

6.2.2.2 Le métier d'artisan céramiste à *El Carmen de Viboral*

Être artisan céramiste, être potier, est une *force*, une *découverte*, un *élan*. Ce sont les termes employés par *N* pour expliquer comment il a choisi et appris son métier. Dans l'extrait ci-dessous *N* raconte qu'après avoir terminé les études secondaires dans la ville de *Medellín*, où la violence des années 90, engendrée par les cartels de la drogue, faisait des ravages (« *esto por aquí está como muy raro* »¹¹), il retourne dans son village natal, *El Carmen de Viboral*. A ce moment de sa vie, à 22 ans, *N* cherche sa vocation et l'idée de la céramique l'interpelle. Il décide donc de suivre des cours gratuits, dispensés par la *Maison de la Culture* de la commune. Au sein de ces ateliers de céramique il rencontre *J*, « *el maestro* » (le maître). *Illico*, il « *sent* » qu'il vient de trouver ce qu'il cherchait. Cet appel ressenti les a entraînés, lui-même et une autre apprentie (*M*)¹², à poursuivre leur initiation au sein de l'atelier de leur « *maitre* », pendant trois ans. En même temps qu'ils font leur apprentissage, ils sont *assistants* et *employés*. *N* se remémore cette expérience avec gratitude (*gratuite, intéressante, spéciale*). Le rapport de proximité maître/

¹⁰ (le paysan) peut vivre mais il faut prendre en compte le style de vie que mène le paysan, rural, c'est-à-dire qu'il vit ou plutôt, survit, disons le comme ça, mais on ne satisfait tous les besoins, non, alors bon, Parmi les nécessités non satisfaites, l'éducation est une forte carence, c'est-à-dire que de toute façon pour le paysan qui se dédie à l'agriculture, ce n'est pas facile de donner de l'éducation aux enfants. Alors si l'école est près du hameau, ils arrivent à suivre jusqu'au primaire et après, pour le secondaire, en admettant qu'il y pense, c'est en milieu urbain. Peu d'enfants y parviennent et après cela on ne peut pas imaginer accéder à l'enseignement supérieur. La majorité, dans beaucoup de cas, s'arrête au primaire, quand le jeune sort de la dernière année du primaire, il commence à travailler avec le père quand il y a des travaux à faire, sinon, il aide la mère pour les tâches ménagères de la maison. (Notre traduction)

¹¹ « Par ici (à *Medellín*) la situation est très bizarre ». (Notre traduction). Entretien auprès de *N*, le 14 février 2010 à *El Carmen de Viboral*, Colombie, Annexe 9a.

¹² *M* fait également partie du groupe des artisans céramistes du projet.

apprenant (« *ese aprendizaje tan cercano* »¹³) et la possibilité de voir le fonctionnement d'un atelier (« *les difficultés et les réussites* »), constituent des expériences formatrices lui permettant d'ouvrir son premier atelier.

Signes de transcription	
N	artisan céramiste
E	enquêteuse
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire du chercheur
EN MAJUSCULE	emphase

- 51N : sí\ a ver la historia/ (4 sec) a ver eh : bueno yo terminé de estudiar pues el bachillerato estaba trabajando en Medellín\ dije no voy a trabajar más en fábricas\ **esto por aquí está como muy raro**\ me voy pal Carmen\ pues me&entoes me regresé/ y dije e&en ese tiempo yo **andaba pues como&como en una búsqueda si pues de como de algo::**
- 52E: cuántos años tenías/
- 53N: 22:: antes había estado: antes de encontrar la cerámica había estado en una finca viviendo como cinco meses\ solo\ y ya cuando regresé dije no yo voy a&voy a pues **me entró como la inquietud de la cerámica** y precisamen&en la casa de la cultura se abrieron unos **cursos de cerámica** y yo dije eh:: voy a entrar\ a ver/
- 54E: gratuitos/
- 55N: ssss eh:: sí\.. sí&sí\ gratuitos\ bueno entoes yo entré/ conocí a **J**\ pues **el maestro**/ y **de una** yo sentí que: que sí era por ahí\ yo **de una**\ o sea\ listo **empezamos unas clases** acá/ tran (onomatopée) \ **las clases se acabaron**\ porque él&él&él no pudo seguir acá/ no sé si/ por algunas circunstancias y entoes **nos ofreció su taller**: que queda en&en&en el cerro\ una vereda de acá\.. una vereda de acá\ entoes allá empezamos a ir varios alumnos/ empezamos a ir\ PERO fuimos quedando dos no más/ M y yo/ entoes **continuamos haciendo el aprendizaje**/ y fuera de eso/ **trabajando en el taller de él/ ayudándole**/ entoes **éramos alumnos y&y ayudantes y trabajadores**/ y él nunca nos co pues también **el aprendizaje fue gratuito** entoes fue como muy especial/ y **muy&muy interesante ese aprendizaje tan cercano** cierto/ que él nos abriera las puertas del taller/ y **ver** todo lo que pasaba en su taller/ las dificultades: los logros: o sea todo fue como una experiencia enriquecedora\ entoes al tiempo/ yo em eh por ahí a los dos años&o por ahí a los **tres años de estar ya trabajando con J y aprendiendo** empiezo a montar

¹³ « cet apprentissage si proche » (Notre traduction)

mi taller/ o sea mi pequeño taller: en la terraza de mi casa y ahí empezó el primer taller¹⁴

Il ne s'agit donc pas ici d'une transmission familiale, ni d'une « *entrée en usine* ». Le témoignage de *N* met en avant l'adoption réciproque de l'apprenti et du maître, au cœur d'un processus d'inculcation progressive : « *le nourrissage* ». La question du statut prend de la valeur dans ce corps de métier. C'est en tout cas ce qu'atteste le titre de « *maestro* » que *N* assigne à *J*, son formateur.

En comparant l'apprentissage de son métier à celui d'une langue étrangère, *N* reconnaît qu'il est plus aisé d'apprendre la LE lorsque le processus se réalise collectivement (« *solo talvez el idioma también se pueda* »)¹⁵. *A contrario*, il affirme que devenir artisan céramiste nécessite une initiation mais « *le reste* » dépend de soi-même et de sa discipline. Ce métier est présenté par *N* comme une sorte de révélation individuelle : « *je crois que l'on découvre qu'il existe une force en soi qui fait dire oui, je suis céramiste je suis potier, il ne me reste qu'à être discipliné* ». Enfin, *N* évoque l'hypothèse d'un apprentissage de la langue étrangère basé sur l'impulsion et le désir de savoir.

14

51N : Oui, bon l'histoire, voyons, bon, j'ai fini mes études secondaires, je travaillais à Medellín, mais je me suis dit que je n'allais plus travailler dans des usines. Là-bas (à Medellín) la situation est très bizarre, je pars à El Carmen. Alors je suis revenu (au village natal) et je me suis dit, à cette époque-là j'étais dans une sorte de recherche, oui, de quelque chose.

52E: quel âge avais-tu ?

53N: 22. Avant j'étais ici, avant de rencontrer la céramique, j'avais vécu dans une ferme pendant cinq ans à peu près, tout seul. Quand je suis revenu, j'ai dit, je vais, c'est-à-dire que la question de la céramique m'est rentrée et précisément à la maison de la culture, ils ont ouvert des cours de céramique et j'ai dit je vais y aller pour voir

54E: gratuits ?

55N: oui, gratuits, bon alors j'y suis allé, j'ai connu *J*, c'est-à-dire le maître et tout de suite j'ai senti que c'était pour moi, et tout de suite, c'est-à-dire, ok nous avons commencé des cours là et *tran* (onomatopée), les cours se sont terminés parce que lui (le maître) n'a pas pu continuer là-bas. Je ne sais pas si, pour des circonstances et alors il nous a offert son atelier qui est situé à *El Cerro*, un hameau d'ici. Alors là-bas, quelques apprentis ont commencé à y aller, mais seulement deux d'entre nous sont restés, *M* et moi. Alors nous avons continué notre apprentissage et à part ça, en travaillant dans son atelier, pour l'aider, alors nous étions des élèves et des assistants et des employés et lui, il ne nous a jamais rien demandé, c'est-à-dire que l'apprentissage a aussi été gratuit. Alors ça a été très spécial et très intéressant, cet apprentissage si proche, n'est-ce pas ? Que lui il nous ouvre les portes de l'atelier et voir tout ce qui se passait dans son atelier, les difficultés, les réussites, c'est-à-dire tout a été comme une expérience enrichissante, alors au bout d'un temps, après deux ou trois ans de travail avec *J* et d'apprentissage, je commence à monter mon atelier, c'est-à-dire mon petit atelier sur la terrasse de chez moi et là a commencé le premier atelier (Notre traduction)

¹⁵ « peut-être que l'on peut aussi apprendre la langue tout seul » (Notre traduction)

47N : sí::& sí la cerámica es& es distinto\ pues sí hay como una inducción/ pero:: de alguien pues que sepa que tenga como el conocimiento pero el resto:: sí solo talvez el idioma también se pueda no sé porque no lo he intentado o sea tampoco lo he intentado solo como estudiar juicioso y ponerme pilas no realmente no: yo estudio pero más bien suave\ pero **la cerámica sí& sí yo creo que descubre uno que:: que hay como una fuerza en uno que:: como dice uno sí es que yo soy ceramista yo soy alfarero\ lo que queda es& es estar ahí juicioso** entoes no sé si con el idioma será eso sentir ese impulso y&y&y meterse\ ¹⁶

6.2.2.3 Le métier d'enseignant de langues étrangères dans la Région *Oriente*

Les langues étrangères constituent une passion pour les jeunes enseignants en formation. Ils acquièrent dans un cadre académique, les langues qu'ils s'appêtent à enseigner. Malgré les cinq ans de formation à l'université et malgré l'expérience interculturelle de leurs formateurs, la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la connaissance des codes sociaux des cultures anglophones et francophones, reste à construire. Ce savoir est, pour certains, consolidé par un séjour à l'étranger ou par un contact permanent avec des interlocuteurs issus des cultures étrangères.

Le parcours de formation des futurs enseignants suppose l'acquisition, en parallèle, de l'anglais, du français et des techniques didactiques. Les extraits suivants ¹⁷ montrent comment ils arrivent à acquérir les langues étrangères. *E*, *M* et *C* mettent l'accent sur les cours et les formateurs universitaires. Ils complètent ces apprentissages grâce aux échanges en LE avec leurs camarades de classe et à leur discipline individuelle (la lecture, la consultation d'ouvrages, la musique, la télévision).

¹⁶ oui la céramique c'est différent, bon il y a une sorte d'initiation mais de la part de quelqu'un qui sait, qui possède la connaissance. Mais le reste, oui peut-être que l'on peut aussi apprendre la langue tout seul, je ne sais pas parce que je n'ai jamais essayé, c'est-à-dire que je n'ai pas non plus essayé tout seul d'étudier de façon disciplinée et de me motiver, non, pas vraiment. J'étudie mais plutôt peu, mais la céramique oui, je crois que l'on découvre qu'il existe une force en soi qui fait dire oui je suis céramiste, je suis potier, il ne me reste qu'à être discipliné. Alors je ne sais pas si avec la langue étrangère ce sera ça, sentir cette impulsion et foncer (Notre traduction)

¹⁷Villa, B., 2006, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte. Étude de cas Université d'Antioquia, Annexe rurale Oriente, Colombie*. Mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier. Dirigé par Marinette Matthey. Université Stendhal Grenoble 3, France. Entretien collectif semi directif, Étudiants de langues étrangères. Corpus « *Les stratégies d'apprentissage* ». Annexe 10d.

Signes de transcription	
E, M, C	futurs enseignants de langues
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire du chercheur
<i>italiques</i>	changement de langue
xxx	segment inaudible
EN MAJUSCULE	emphase
[]	transcription phonétique

- E : ma stratégie pendant le : dans l'apprentissage de la langue e[s]trangère éh :: c'est :: arriver à l'université/ à **les classes/ écouter les professeurs/ écouter mes ami[s]/ les étudiants de la langue e[s]trangère/ éh : regarder la télé/ éh :: écouter la musique/ je crois que c'est le [konzunt] *conjunto***
- M: eh for me first of all I... I. **I try to do everything the teacher gave me as a homework** and xxx home and **I try to read:: more&more documents** euh I sometimes **I study by MY self vocabulary from books or: eh academic/ books and I watch tv and I also try to speak all the time English or French** with people I know who.. who can speak
- C: éh je&je&je crois la même chose non seulement faire éh :: **travailler dans la classe/ éh :: *sino también* (rire) éh : recherche beaucoup dans. sur l'internet dans le dictionnaire monolingue et dans autres livres *que nos sirvan***

En ce qui concerne le *savoir-faire* didactique, ils participent à des simulations d'enseignement, qui restent des exercices artificiels. Mais ils visitent également des classes dans les écoles, les collèges et les lycées de leurs villages, où l'anglais est la LE dominante. Enfin, pendant les deux derniers semestres du cursus, ils observent une classe pour relever les aspects qui peuvent être améliorés. Au cours des six derniers mois, ils prennent la place de l'enseignant et mettent en place des stratégies de rémédiation qu'ils doivent analyser dans un rapport de fin d'études (*Cf. Préambule*).

Toutefois, ils n'abordent que les réalités didactiques d'un public scolarisé, alors que dans ce contexte rural une grande partie de la population n'a pas l'occasion de suivre un tel parcours. A propos de la formation des formateurs de terrain, Bronckart (2001 : 139) formule la question sur les *types de savoirs* qu'ils doivent aborder, la façon dont ils deviennent *aptés à gérer leur activité de manière éclairée et autonome*. Dans la mesure où les futurs enseignants aspirent à une

formation qui réponde à ces questions, ils développent des projets comme celui dont il est question ici. Il en résulte évidemment que le projet de diffusion linguistique et technique enrichit leur parcours de formation, autant sur le plan des nouveaux savoirs qu'il faut découvrir (la LE de spécialité) qu'en ce qui concerne les particularités des publics peu accoutumés au cadre scolaire. Ces publics inhabituels, découvrant une nouvelle langue à travers un processus de diffusion de connaissances techniques, envisageront peut-être de poursuivre sur cette voie. Autrement dit, en diversifiant les contextes d'enseignement dans le milieu rural, le projet élargit le champ d'intervention de l'enseignant de langue. Nous avons interrogé les futurs enseignants sur les apprentissages qu'ils ont pu réaliser en participant au projet. Les réponses obtenues¹⁸ portent souvent sur la didactique et la recherche, appliquées à des contextes diversifiés.

« Les **méthodologies** les plus adéquates pour un public de bas niveau de scolarisation (pour certains), ou des personnes sans contact avec l'éducation formelle pendant de longues périodes ».

« Au niveau professionnel, j'ai obtenu de l'expérience par rapport à **l'organisation de contenus, la gestion du groupe, du matériel, des activités didactiques**. Sur le plan de la **recherche**, j'ai obtenu l'expérience d'être sur le champ d'action, de travailler avec des outils de récolte de données, de les analyser et de présenter le projet et les résultats aux niveaux local, départemental et national. Ce qui augmente ma motivation vers la **recherche-action** ».

« [...] l'**enseignement** du français adapté à tous les contextes ».

« J'ai pu **renforcer ce que j'ai appris à l'Université** ».

« D'une part, j'ai appris à avoir une discipline dans l'**enseignement d'une langue étrangère, à m'adapter au contexte et à ses besoins réels**. D'autre part, j'ai appris à faire face à un public en présentant le projet à plusieurs reprises. Cela m'a appris que quelques fois la **recherche** t'emmène sur d'autres chemins que tu n'avais pas imaginés [...] ».

« **Stratégies** à mettre en oeuvre en classe et **planification** de différentes activités ».

« [...] **Sécurité** face au public [...] ».

« **Dû à la diversité des publics que nous avons eus, j'ai fait des apprentissages par rapport aux différentes stratégies d'enseignement et styles d'apprentissage** [...] ».

« [...] j'ai eu mes **premières expériences comme enseignant** [...] ».

¹⁸ La première réponse a été fournie en français. Toutes les autres ont été traduites par nous. Réponses des futurs enseignants au « *Questionnaire de retour sur le projet* », Apprentissages réalisés, juillet 2010, Annexe 19b.

« J'ai gagné de l'expérience sur le plan **pédagogique** [...] ».

« [...] J'ai réveillé beaucoup plus de **sécurité en moi-même**. [...] J'ai appris de nouvelles **stratégies et méthodes d'enseignement**. [...] Je me suis rapprochée de la **recherche** ».

« [...] **les pratiques dans la salle de classe** [...] ».

6.3 Processus d'apprentissage au sein du projet

6.3.1 Les groupes Apprenant

Dans la mesure où le groupe des *petits producteurs agricoles* a arrêté le projet au bout de six mois et le groupe des *artisans céramistes* l'a poursuivi pendant deux ans, le nombre total des heures d'apprentissage de la langue française est radicalement différent pour les groupes.

6.3.1.1 Groupe des petits producteurs agricoles (GP)

Un total de 30 heures d'apprentissage du français a été réalisé par ce groupe. Les cours ont eu lieu tous les vendredis après-midi (de 14h30 à 16h15) de février à juin 2008, dans la salle « *El Chagualo* », où se déroulait la totalité des activités de l'Association paysanne *Asocampo*. Cette salle est située à trois kilomètres de la commune de *Marinilla*. Sur les 12 apprenants qui ont commencé les ateliers de français, seulement 4 ont fini le cycle de cours.



Image 23. Atelier de français, groupe des petits producteurs agricoles, le 29/02/2008

Les thèmes abordés sont classés en deux grands domaines:

- **Le français général** : la présentation personnelle, les activités quotidiennes, les nombres, la date et les jours de la semaine.
- **Le français de spécialité** : les aliments, les animaux, la ferme, la fabrication de fromage, le marché et la vente.

En dehors des séances ordinaires, comme celle présentée par l'Image 23, un des cours a été consacré à la présentation et à l'exploitation d'une vidéo créée à l'attention de l'Association paysanne *Asocampo* par des élèves du *Collège Barnave* de *Saint Egrève* (Agglomération grenobloise), présentant la *Coopérative fromagère des Entremonts* (*Chartreuse*). Une séance a été consacrée à la dégustation de fromages affinés de plusieurs types (achetés au magasin *Carrefour* de *Medellin...*), deux séances ont été dédiées à la fabrication de fromage et enfin, une séance s'est déroulée en salle informatique.

6.3.1.2 Groupe des artisans céramistes (GC)

Ce groupe a suivi 120 heures d'apprentissage du français. Les cours ont eu lieu tous les vendredis après-midi (de 16h30 à 18h00) de février 2008 à décembre 2009, dans une salle de *La Maison de la Culture* de la Commune de *El Carmen de Viboral*. En échange du prêt de la salle, les apprenants se sont engagés à concevoir et à réaliser une « *Soirée francophone* » ouverte au public de la commune. 14 apprenants ont commencé les ateliers de français et 12 ont terminé le cycle de cours.



Image 24. Atelier de français, groupe des artisans céramistes, le 29/02/2008

Les thèmes abordés sont classés comme suit:

- **Le français général** : la présentation personnelle, les activités quotidiennes, les nombres, la date, les jours de la semaine, la ville.
- **Le français de spécialité** : les objets en céramique, les métiers de l'artisanat, le processus de fabrication, le tourisme, le magasin, le marché et la vente.

En dehors des séances ordinaires, comme celle présentée par l'Image 24, un des cours a été consacré à la présentation et à l'exploitation d'une vidéo d'ateliers de céramique de la ville de Dieulefit, dans la Drôme, en France. Deux séances ont été dédiées à des conférences sur l'exportation des produits artisanaux, proposées par des Étudiants du cursus *Affaires Internationales* de l'Université de Medellín (privée). Une séance s'est déroulée en salle informatique. Une séance a été consacrée à la répétition du programme de la « Soirée francophone ». Enfin, deux séances ont servi à mettre en place deux épreuves type DELF A1 ¹⁹.

6.3.2 Ateliers linguistiques

6.3.2.1 Démarche méthodologique

La nature de l'activité productive distingue les deux groupes *Apprenant*. Une fois les ateliers linguistiques mis en route, certaines caractéristiques de chaque groupe émergent. Les futurs enseignants conçoivent et organisent le dispositif d'enseignement de telle sorte que chacun ait la possibilité d'enseigner dans les deux groupes.

Un *animateur* est accompagné systématiquement par un *observateur*, qui participe également au déroulement du cours. L'*observateur* devient *animateur* au cours suivant, et ainsi de suite. D'une part, ce système permet à tous les futurs enseignants de langue d'observer et d'animer. D'autre part, il nécessite une flexibilité chez les *Apprenants* qui voient chaque semaine un *animateur* différent ; celui qui les observait au cours précédent.

¹⁹ Épreuves DELF A1, Groupe des artisans céramistes, le 27 novembre 2009 et le 4 décembre 2009. Annexes 21a et 21b.

Le questionnaire réalisé six mois après la fin de projet (juillet 2010) révèle qu'au moins un *futur enseignant* considère que la rotation hebdomadaire des binômes animateur/observateur a pu provoquer la démission de certains apprenants (Tableau 24) : « *su ausencia podría haber sido causada en parte por el cambio frecuente de profesor* »²⁰ . À propos de la question méthodologique, un membre du groupe d'*artisans céramistes* évoque l'hypothèse d'une implication des *apprenants* dans les choix méthodologiques : « *podríamos haber hecho parte en la construcción metodológica para el curso. [...] hubiera sido interesante haber construido un cronograma o un plan de acción con todos los involucrados [...]* »²¹ . En revanche, un membre du groupe de *petits producteurs agricoles* estime avoir appris un peu de logistique et a pu échanger avec les différents membres du groupe *Enseignant*.

Quoi qu'il en soit, le fonctionnement par binômes (*animateur* et *observateur*) fournit un double regard sur les activités réalisées et leur évaluation. L'*observateur*, installé près du groupe, peut noter certains échanges qui échappent au regard de l'*animateur*. Les rapports écrits de l'*animateur* et de l'*observateur*, à propos du premier atelier de français du GC, fournissent des perspectives distinctes. L'*animateur* commente les réactions des *apprenants* alors que l'*observateur* se penche davantage sur la construction séquentielle de l'atelier.

L'*animateur* valorise l'engagement des *apprenants*. De nombreuses questions sont posées par un membre du groupe. Ces questions sont imputables à deux types de compétences :

- Linguistique : différence sémantique entre deux mots (*nombre* et *numéro*), élément orthographique (l'accent circonflexe) et prononciation des digrammes OU et OI ;
- Sociolinguistique : particularité culturelle du système des noms de famille, découlant du trait morphologique (-s, marque du pluriel).

²⁰ « *Leur absence a pu être causée, en partie, par le changement fréquent d'enseignant* ». Questionnaire de retour sur le projet, juillet 2010, Annexe 19b.

²¹ « *On aurait pu participer à la construction méthodologique du cours. Il aurait été intéressant de construire un chronogramme ou un plan d'action avec tous les participants* ». Questionnaire de retour sur le projet, juillet 2010, Annexe 19c.

Rapport de la première séance d'enseignement par Cgo, animateur

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 TF (technicien fromager) 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, TF nous a aidé 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 Pa (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 P la semaine d'après.

Le rapport de Cgo porte également sur les connaissances des *apprenants* par rapport à d'autres langues (*address* – *adresse* – *dirección*) et sur la proximité de leur L1 avec la LE (*sport pratiqué* – *deporte practicado*). L'animateur souligne que ces aspects permettent aux apprenants de tester leurs hypothèses sur les mots qu'ils rencontrent.

De son côté, l'*observatrice* de la même séance structure son rapport selon l'ordre des activités ou des contenus travaillés. Contrairement à l'*animateur*, qui met au centre les questions posées par les apprenants, elle remarque que « *quelques-uns ne posent pas de questions directement à l'enseignant, mais ils demandent à leurs camarades* ». Il est intéressant de noter que lorsque TF (*technicien fromager*) explique l'usage du nom de famille en France, l'*observatrice* se range du côté des apprenants : « *TF nous a raconté qu'en France on n'a que le nom de famille du père* ». Elle bascule de « *ils* » à « *nous* ». L'on constate donc que le projet constitue pour les futurs enseignants un nouveau moyen de compléter leur formation, notamment sur des aspects qu'ils ignorent de la culture étrangère qu'ils sont censés enseigner.

Rapport d'observation de la première séance d'enseignement

Par Pa

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

On a salué en français et après en espagnol. Le premier contact des apprenantes avec la langue française a été quand Cgo s'est présenté en disant: **Bonjour, Je m'appelle Cgo, 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, TF (technicien fromager) nous a raconté qu'en France on n'a que le nom de famille du père.

Afin de remplir la fiche, Cgo 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 (la responsabilité, l'honnêteté, la joie)
- Vocabulaire spécifique : la ferme, l'herbe, l'enclos, la chèvre, la chevrette, 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.

Ce croisement de points de vue autour de la même situation enrichit les discussions des futurs enseignants lors de leurs réunions hebdomadaires. De plus, les demandes précises des apprenants sont satisfaites par l'*observateur* qui prend la place d'*animateur* 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 de leur faciliter l'accès à la nouvelle langue.

Dans la mesure où *animateur* et *observateur* dressent un bilan hebdomadaire des demandes et des difficultés rencontrées par les apprenants et par eux-mêmes, ils réfléchissent en permanence aux remédiations possibles. Ainsi, ils déterminent leurs choix didactiques, les justifient et se préparent à répondre de façon de plus en plus efficace aux événements imprévus. Ils développent la posture compréhensive de la *recherche-action*.

6.3.2.1.1 Choix didactiques et motivation des groupes Apprenant

Pendant les premiers ateliers de langue française, autant les *petits producteurs agricoles* que les *artisans céramistes*, réalisent activement les différents exercices proposés lors des ateliers de LE. Voici deux extraits du compte rendu de réunion²², où les futurs enseignants formalisent, par écrit²³, leurs premières impressions vis-à-vis des groupes *Apprenant* :

[...] Cgo nous a parlé de sa classe en Marinilla, il a dit qu' [...], que les paysans étaient très motivés à apprendre le Français et qu'ils ont fait beaucoup des questions à propos du vocabulaire. Pa qui a observé la classe, a exprimé que la activité introductoire de: « bonjour, comment-tu t'appelle ? Je m'appelle..... et toi ? a aimé aux paysans. Qu'ils ont comparé quelques mots avec l'anglais par exemple : l'adresse. [...]

Compte rendu de la réunion du groupe *Enseignant*, le 29 février 2008

[...] Xi s'a entamé à parler de sa pratique al Carmen. Elle a indiqué que ça a été magnifique et amusante, qu'elle a repris le vocabulaire de la classe précédant et a introduit le nouvel vocabulaire. Do a ajouté que la classe a été très dynamique et que les personnes nouvelles ont été très motivées. Qu'elles demandaient beaucoup des choses et la motivation pour apprendre est vivante. [...]

Compte rendu de la réunion du groupe *Enseignant*, le 07 mars 2008

Dans les deux groupes, l'implication des *apprenants* est concrétisée par leurs nombreuses questions. Les descriptions que le groupe *Enseignant* dessine sur les réactions des *apprenants*, sont positives : « très motivés », « amusante », « dynamique », « vivante », « ils ont aimé ». Cependant, ces impressions évoluent différemment dans les deux groupes. Le compte rendu de la réunion du 2 mai, soit deux mois plus tard, met en évidence une baisse de la participation du groupe des *petits producteurs agricoles* alors que le taux de participation se maintient dans le groupe des *artisans céramistes*.

[...] An a dit que à Marinilla le cours s'est bien passé même si au début de la séance le groupe était très passif mais que après avoir travaillé les documents authentiques il a introduit les verbes aller, avoir et le verbe être. Il a aussi enseigné les métiers. Pendant que Is a dit que dans son cours au Carmen s'est passé vite. Elle a révisé leur devoir de la semaine précédente et après ils ont eu un concours avec des images pour faire des phrases. [...]

Compte rendu de la réunion du groupe *Enseignant*, le 2 mai 2008²⁴

²² Comptes rendus des réunions du groupe *Enseignant*, le 29 février et le 7 mars 2008. Annexes 7a et 7b.

²³ Les extraits sont rapportés sans aucune correction de notre part afin de respecter la « *normativité périphérique* » ou la « *production locale* » (Nous empruntons les expressions de Blommaert, 2010 : 23, 27).

²⁴ Compte rendu de la réunion du groupe *Enseignant*, le 2 mai 2008. Annexe 7g.

Ces deux ateliers de français décrits par le groupe *Enseignant* proposent aux *apprenants* des activités de nature différente. GP utilise des documents authentiques, comportant probablement des difficultés de compréhension supplémentaires et suit un travail autour des formes verbales, faisant appel à la mémoire. Tandis que GC participe à un jeu portant sur la construction de phrases complètes à partir d'images. Cette activité est certainement plus stimulante, car elle mobilise un ensemble plus large de ressources, individuelles et sociales. En guise d'hypothèse, le choix d'activité (étudier les verbes, corriger un devoir), de support (document authentique, document produit par l'apprenant) et d'opération cognitive sollicitée (mémorisation, résolution de problèmes), génère des réponses différentes pour chaque groupe.

6.3.2.2 Culture scolaire

Les différences qui se creusent entre les deux groupes *Apprenant* résultent d'un ensemble d'éléments que nous tenterons de saisir maintenant. Nous venons d'établir que les choix didactiques (type d'activité et nature du support) influent sur la motivation et le degré de réussite des apprenants. Cependant, la culture et les objectifs d'apprentissage sont également en jeu. En dépit du fait que tous les apprenants habitent la même Région rurale, ils sont accoutumés à des modalités de transmission plus ou moins différentes, qui dépendent de l'activité professionnelle. Les parcours scolaires sont également marqués par les conditions de vie imposées par le type de métier. De plus, il apparaît que les apprenants *petits producteurs agricoles* les plus âgés (41 - 45 ans) ont moins d'expérience scolaire et que les apprenants *artisans céramistes* les plus âgés (51 - 60 ans) n'ont plus depuis long temps de contact avec le milieu scolaire. Tous ces facteurs génèrent des comportements et des attitudes différentes dans chaque groupe.

Le groupe *des artisans céramistes* (GC) semble à l'aise au moment d'écrire ou de prendre des notes tandis que le groupe *des petits producteurs agricoles* (GP) demande souvent aux *animateurs* de ne pas continuer à parler pendant qu'ils recopient ce qui est au tableau. Le schéma scolaire chez GP semble davantage ritualisé ; ils s'asseyent, saluent, écrivent, écoutent, répètent, ne bougent pas trop, participent quand l'*animateur* les interpelle, demandent souvent l'aide de l'enseignant ou de l'observateur. Ils répondent à un système plus traditionnel. Rappelons que leur vécu scolaire est limité (la moitié des personnes a suivi des études

secondaires). En exprimant des besoins ponctuels (aller plus lentement, répéter un mot ou une expression, avoir plus de temps pour répéter, expliquer à nouveau quelque chose, etc.) et en suggérant des façons de faire jugées plus adéquates à un moment donné, ils participent naturellement aux choix méthodologiques.

GC manifeste 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 plus rapide dans ce deuxième groupe. En s'adaptant aux propositions des enseignants de français, ils se montrent plus souples par rapport au schéma scolaire. Ils ont davantage l'expérience du niveau secondaire (9/14 personnes ont suivi les études secondaires) et ont suivi des formations en dehors du système national d'éducation (12/14 personnes).

6.3.2.3 Leviers de l'apprentissage linguistique

Les demandes les plus courantes dans les deux groupes concernent la prononciation. Un membre de GP cite, parmi les activités les plus significatives du projet, le fait de « *reconocer palabras y decir las en francés* »²⁵. Nous retrouvons ici le lien entretenu entre la compétence linguistique (un contenu sémantique) et son incarnation corporelle (perception et production du son). Li, animatrice du premier atelier dans le groupe des *artisans céramistes* fait état de ce gout partagé par les deux groupes :

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.

Li

L'intérêt pour la prononciation et le lexique suggère que l'entrée dans la nouvelle langue est orale, 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 la reconnaissance d'un mot.

²⁵ « *Reconnaître des mots et les dire en français* ». Questionnaire de retour sur le projet, Juillet 2010. Annexe 19a.

Lorsque des incompréhensions surgissent, *apprenants* et *enseignants* exploitent tous les éléments signifiants de la situation ou font appel à la L1. Contrairement à une vision de la première langue comme un code parasitant l'apprentissage de la langue étrangère, nous constatons que la L1 propose un passage vers la LE (Moore, 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.

6.3.2.4 Interactions didactiques

6.3.2.4.1 Dyade Enseignant - Groupe classe

Stratégies de contrôle lors d'une séquence didactique dans le groupe des *petits producteurs agricoles*

Le corpus de l'atelier de français du 16 mai 2008, ci-dessous, rapporte la mise en oeuvre des conduites didactiques prototypiques chez l'*enseignant*, basées sur le contrôle de la parole, de l'activité et des acquisitions. L'*apprenante* (M) doit fournir des informations qui manquent à l'*enseignante* (E). Les questions ouvertes suggérant des réponses plus ou moins complexes sont utilisées, mais la séquence bascule vers des échanges hautement guidés, à des fins acquisitionnelles. Les stratégies et les décisions de l'*enseignante* prouvent qu'il s'agit d'une séquence didactique et non d'une séquence conversationnelle.

Signes de transcription	
E	animatrice de l'atelier
M	apprenante
Cl	toute la classe
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
[]	phonétique
<i>En italiques</i>	changement de langue
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur
Souligné	chevauchements

- 1E : et M euh QUEL est ton métier\ quelle EST ta profession\
 2M : éh je suis&je suis éh:: un agricultrice\
 3E : agricultrice/ très bien\ et qu'est-ce que tu produis/ quels produits/ ...
 tomates/ oui/
 4M : oui\
 5E : des tomates\ des carottes\ carottes/ est-ce que vous comprenez/
 carottes/ non/
 6Cl : *zanahoria*\
 7E : oui\ bravo\ est-ce que tu produis des carottes/
 8M : oui\
 9E : oui\ euh: est-ce que tu produis:: enfin est-ce que tu as:: du lait\ du
lait
 10M le lait
 11E : c'est quoi le lait\
 12M : *leche*\
 13E : oui\
 14M : éh: oui\
 15E : oui\ combien de litres par jour/ combien de LITRES aujourd'hui/
hoy\ combien de litres/ un LITRE/... (en écrivant au tableau) deux
 litres/ de lait\
 16M : éh:: [dou:: dou&dou:: dou] lait\
 17E : deux litres\
 18M : oui\
 19E : deux litres de lait\ (en écrivant au tableau) ah::
 20M : de vache\
 21E : de vache\ tu as:
 22M : de&de&de&de chèvre\
 23E : ah\ lait de chèvre:: ok très bien\ combien de chèvres est-ce que tu
 as/ combien/ une/ deux/ trois/
 24M : éh: un\
 25E : UNE chèvre/
 26M : oui\
 27E : alors UNE chèvre... égal... deux litres... de lait/... (en écrivant) par
 jour/ oui/
 28M : oui\
 29E : est-ce que c'est correct\ tu as dans ta maison ou dans ta FERME tu
 as une chèvre\
 30M : oui\
 31E : et la chèvre produit DEUX
 32M : deux
 33E : litres de lait\ alors la formule est bonne/ cette formule est
 correcte/
 34M : oui\
 35E : hum&hum

a. La parole

La parole est gérée par l'*enseignante* (E). En sélectionnant M comme son interlocutrice, E établit les réseaux de communication (tour de parole 1). E monopolise également le nombre et

le volume des tours de parole. La moitié des interventions est réalisée par l'*enseignante* et celles de l'*apprenante* sont, la plupart du temps, monosyntaxmatiques. Les formats d'échange sont :

- Question (E) - réponse (M) - évaluation (E), tours de parole 5 - 7 et 11 - 13;
- Assertion (E) - commentaire (M) - évaluation (E), tours de parole 21 - 23 ;
- Question (E) - réponse (M).

b. L'activité

Les choix de la langue des échanges et des activités à réaliser sont opérés par E. Le choix de la question directive indique que E gère également la progression thématique. Elle formule la totalité des questions et vérifie la compréhension des formes lexicales qui lui semblent problématiques : « carottes » (en 5) et « lait » (en 11). Les réponses des *apprenants* sont données en leur L1 (en 6 et 12). E a recours à plusieurs stratégies autour des formes lexicales :

- Les énoncés métalinguistiques : « est-ce que vous comprenez » (5), « c'est quoi » (11)
- La traduction : « hoy » (15)
- La synonymie : « métier / profession » (1), « maison / ferme » (29), « bonne / correcte » (33)
- Le passage à la forme écrite : « litres / litros » (15)
- L'exemplification : « les produits » : « des tomates, des carottes » (5), « combien » : « un, deux, trois » (23)

c. Les acquisitions

Lorsque les évaluations sont positives (tours de parole 3, 7 et 23), E exprime directement le résultat avec des énoncés assertifs courts (« très bien », « oui bravo », « ok très bien ») ou réalise une hétéro-reprise immédiate (« de vache », 20-21). Quand l'évaluation est négative, E reformule l'énoncé fautif, sans correction explicite (« deux », 17 ; « une », 25). Quelques énoncés plus loin (« deux », 32), l'apprenante M reprend la forme fournie par E.

Les échanges entre M et E, dans les tours de parole 2 et 3, montrent que l'enseignante cherche à mettre à l'aise l'apprenante et à privilégier l'image positive de soi (La face de Goffman). En effet, au lieu de corriger la forme incorrecte « un agricultrice », elle met en avant la concordance du féminin, utilisée correctement par l'apprenante « *je suis agricultrice* ».

Stratégies de contrôle lors d'une séquence didactique dans le groupe des *artisans céramistes*

Le Corpus « *L'interrogation* » de l'atelier de français du 23 mai 2008 rapporte une séquence didactique au cours de laquelle l'*enseignant* présente les mots interrogatifs à toute la classe. Nous retrouvons également certaines conduites didactiques prototypiques de l'*enseignant*, comme le contrôle de la parole, de la situation et des acquisitions. Cependant, la participation des *apprenants* est fréquente, aussi bien lorsque l'*enseignant* pose des questions à toute la classe, qu'à des moments inattendus. Le volume de parole de l'*enseignant* atteint presque la moitié des prises de parole et chez les *apprenants* la parole est prise spontanément (nombre de prises de parole par apprenant : M = 7, N = 8, L = 9, O = 1, Cl = 2).

Signes de transcription	
E	animateur de l'atelier
E1	observateur de l'atelier
M	apprenante 1
N	apprenant 2
L	apprenante 3
O	apprenante 4
Cl	toute la classe
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
[]	phonétique
<i>En italiques</i>	changement de langue
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur
<u>Souligné</u>	chevauchements

- 1E : l'interrogation\ quel est le signe de l'interrogation\ le signe/
 2M : así lo mismo (en dessinant une interrogation en l'air) (rires)
 3E : ha:: c'est ça\ oui\ .. c'est pour poser des questions\ alors: en français/ il y a beaucoup&beaucoup de mots/ qu'on utilise: pour poser des questions\ mais aujourd'hui\ on va commencer/ à:: regarder quelques-uns\ oui/ on va commencer avec OÙ oui/ ... OÙ.. OÙ (en écrivant au tableau) qu'est-ce que c'est OÙ\
 4M : *dónde*\

- 5E : alors c'est pour:: un lieu\ ... oui/ ... si vous voulez/ poser des questions à propos un lieu/ qu'est-ce que c'est lieu/
 6M : *lugar*\
 7E : *lugar*\ oui/ alors on pose la question avec OÙ\ par exemple .. éh:: si je veux dire en français: *dónde estamos*/ comment est-ce qu'on dirait ça\
 8L : *ser o estar*\
 9E : ha&ha ... *si esto es dónde*:: alors comment est-ce qu'on fait la&la&la question\ pose la question\
 10M : où sommes-nous/
 11N : où sommes::
 12L : où sommes
 13N : où sommes/
 14E : où sommes-nous/ (en écrivant)
 15N : hum:: *sería*:: où sommes
 16L : sommes&sommes
 17E : *cómo*/
 18L : nous sommes
 19E : où
 20L : où sommes-nous/
 21N : où sommes-nous/
 22E : qu'est-ce que vous/ regardez de différent entre cette phrase et ce::&celle-là/
 23O : *la interrogación se cambia el verbo*\
 24E : ah&ha\ .. nous sommes... par exemple nous sommes:: à l'école\
 25N : hum::
 26E : alors ici on a le sujet nous&nous et le verbe\ c'est le verbe/ être\
 oui/
 27M : hum&hum\
 28L : être\
 29E : alors nous sommes/ et dans/ pour poser la question/ on met:: le mot/ de question où/ *dónde*/ et on hum:: comment est-ce qu'on dit::
 30E1 : inverse/
 31E : inverse:
 32L : *reversa*\
 33N : inverse\
 34L : *al contrario*\
 35E : ah oui on fait: une: inversion/
 36N : *inversión*/
 37E : inversion\ oui\ du sujet/ et&et de la conjugaison\ oui/
 38N : hum&hum d'accord\
 39E : alors ici on a
 40N : *se cambia la conjugación/ se invierte\ se invierte la conjugación*/
 41E : ha&ha
 42M : ah xxx
 43E : tout le monde comprend/
 44Cl : (rires)
 45E : il m'a dit *como en inglés*\ et j'ai dit *yes*\
 46Cl : (rires)
 47E : ok alors:: je vais vous donner une réponse et vous allez faire la question\ oui/
 48M : oui\
 49E : vous allez faire la question\
 50L : *vamos a ver*
 51E : et je vais vous donner la réponse\

a. La parole

Dans cet extrait, la parole est également gérée par l'*enseignant* mais les réseaux de communication se créent spontanément grâce à la participation des *apprenants*. Les interventions de ces derniers sont des phrases plus ou moins longues, en L1 et en LE. Les formats d'échange sont :

- Question (E) - réponse (M) - évaluation (E), tours de parole 1 - 3 et 22 - 24;
- Assertion (E) - commentaire (M) - évaluation (E), tours de parole 39 - 41 ;
- Question (E) - réponse (M)

b. L'activité

E s'exprime dans la LE et n'hésite pas à avoir recours à la L1 afin de favoriser la progression thématique. Le profil méta-cognitif de la tâche réalisée lors de cette séquence didactique explique le recours fréquent à la L1 des *apprenants*.

Les activités à réaliser sont choisies par l'*enseignant*. Néanmoins, E n'est pas le seul à expliquer ou à formuler des questions. De leur initiative, les *apprenants* prennent part à l'échange en fournissant des reformulations (tours de parole 32 - 36) ou en posant des questions (36 et 40). E maintient le contrôle de l'activité et retient l'attention de la classe en vérifiant fréquemment la compréhension, par le biais du phatique « oui/ » (tours de parole 3, 5,7, 26, 37, 47) ou de la question « tout le monde comprend/ » (en 43). Les nombreuses occurrences du marqueur de structuration « alors » (en 5, 7, 9, 26, 29, 39, 47), les déictiques temporels « aujourd'hui » (en 3) et spatiaux « ici » (en 26 et 39) ainsi que l'énoncé consigne *aller + verbe d'action* (« on va commencer », en 3, « je vais vous donner », en 47, 51 et « vous allez faire », en 47, 49), montrent, en effet, que E a le contrôle de la situation. Le commentaire « vamos a ver » (on va voir) de l'apprenante L, au tour de parole 50, atteste que la classe se laisse guider mais que la réussite de l'activité n'est pas assurée. Dans ce sens, E n'est pas le seul chef d'orchestre.

Les *apprenants* participent activement au traitement lexical des nouvelles formes :

- La traduction : « dónde » (4), « lugar » (6), « inversión » (36)
- Les gestes : dessiner un signe d'interrogation en l'air (2)
- La synonymie : « reversa » (32) = « al contrario » (34)

En plus de ces stratégies chez les *apprenants*, l'*enseignant* utilise d'autres moyens visant la compréhension et l'acquisition de la notion morphosyntaxique qu'il introduit (l'interrogatif *où*) :

- Les énoncés métalinguistiques : « tout le monde comprend/ » (en 43), « qu'est-ce que c'est ... » (3, 5), « comment est-ce qu'on ... » (7, 9, 29), comparaison entre la structure affirmative et l'interrogation avec inversement sujet-verbe (22-40)
- Le passage à la forme écrite : « où ? » (3), « où sommes-nous ? » (14)
- La traduction : « dónde estamos » (7)

c. Les acquisitions

Comme dans l'analyse précédente, les évaluations positives sont directement émises par des énoncés assertifs courts (« c'est ça\ oui\ » 3, « ha&ha » 24, 41). Des hétéro-reprises immédiates sont réalisées par l'*enseignant*. La première, « lugar » (en 7), prend la forme d'une évaluation positive de la réponse de l'apprenant M. La deuxième résulte d'une hésitation (« hum:: » 29) autour d'une forme manquant à l'*enseignant*. Son collègue observateur lui fournit le mot « inverse » (en 30). La forme devient centrale pour toute la classe, qui se met à en proposer des synonymes. Les apprenants L et N réalisent également des hétéro-reprises des structures qu'ils viennent de comprendre (« où sommes-nous/ » 20 et 21) ou des formes dont ils souhaitent pratiquer la prononciation (« être » 28).

6.3.2.4.2 Travail en groupe

a. Sollicitation de l'aide de l'enseignant

En petits groupes, les *petits producteurs agricoles* doivent construire et écrire des phrases à partir des verbes étudiés. L'*enseignante* donne un exemple et l'écrit au tableau. Cet extrait tiré de l'atelier de français du 16 mai 2008, chez GP, montre que lorsque les *apprenants* travaillent en petits groupes, l'*enseignante* est souvent sollicitée.

Signes de transcription	
E	animatrice de l'atelier
A	apprenante 1
M	apprenante 2
J	apprenante 3
Gp	groupe d'apprenants
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
[]	phonétique
<i>En italiques</i>	changement de langue
EN MAJUSCULE	emphasis du locuteur
<u>Souligné</u>	chevauchements

- 1A : por ejemplo ella: (4 sec) ella ama la plata:
 2Gp : (rires)
 3M : vea o ella ve televisión comiendo\
 4J : pero comiendo sería con S
 5A : ento&pero entoes las tenemos que copiar\
 6E : oui\
 7J : entoes por ejemplo ella ve televisión comiendo\
 8E : non\
 9A : no ella::
 10M : no solo ella ve televisión\
 11E : elle regarde la télévision
 12J : ella ve televisión\
 13E : elle regarde:: *en utilisant les verbes qui sont là\
 sûr\
 ah/ las frases::*
 14A : entoes: pero entoes mira\
 15E : elle regarde: (4 sec)
 16A : y televisión/ (4 sec)
 17E : elle regarde::
 18J : regarde\
 19E : *la télé:: si vous ne connaissez pas le vocabulaire/
 comme ça (en écrivant) vous écrivez une ligne/
 20A : ah bueno\
 21E : et vous écrivez en espagno\
 *

22M :	hum&hum\
23E :	<i>mais attention ça:: il y a quelque vocabulaire que vous connaissez\ le soleil: le ciel:</i>
24J :	así:: xxx/
25E :	<i>oui\</i>
26A :	vea por ejemplo:: .. él camina: por la montaña\ no/
27E :	<i>oui\</i>
28A :	y cuál: entoes::
29E :	<i>elle o il/</i>
30J :	<u><i>elle porque es</i></u>
31A :	<u><i>il&il</i></u>
32E :	<i>il marche:: enfin\</i>
33M :	camina (en cherchant dans son cahier)
34J :	<i>il marche</i> (en cherchant dans son cahier)
35M :	<i>mar&marche\ march[e]</i>
36A :	pero montaña sí la tenemos (en cherchant dans son cahier)
37J :	pero si era con <i>il</i>
38M :	<i>il::</i> (tout bas)
39J :	espere yo pregunto (tout bas)
40A :	ve y la montaña no la tenemos/ no estaba en la canción/
41J :	sí\ en la canción estaba
42M :	en la canción está <i>monta&monta[igné]</i>
43A :	<u><i>yo no la tengo</i></u>
44M :	depronto::
45J :	la montaña se escribe así/ (en s'adressant tout bas à l'enseignante)
46M :	no\ yo no tengo::
47A :	no\ ... vea esta\ ella: come pescao\
48J :	que esa parte la podemos copiar en español\

Les apprenantes A, M et J font appel à E pour des cadrages centrés sur :

L'activité :

- Corroborer la consigne : « tenemos que copiar\ cierto/ » (nous devons écrire, n'est-pas ?) 5A ;
- Confirmer le type de phrases à produire : « por ejemplo ella ve televisión comiendo » (par exemple elle regarde la télévision en mangeant) 7J, « así/ » (comme ça ?) 24J, « él camina: por la montaña\ no/ » (il marche dans la montagne, c'est bon ?) 26A

La langue :

- Obtenir des formes lexicales manquantes : « mirar » (regarder) 14A, « televisión » 16A ;
- Décrypter des formes morphosyntaxiques : « cuál entonces/ » (laquelle alors ? [il ou elle]) 28A ;
- Valider des formes orthographiques : « la montaña se escribe así/ » (la montagne, ça s'écrit comme ça ?) 45J.

L'enseignante leur propose des stratégies de travail tendant à rendre le groupe autonome (« si vous ne connaissez pas le vocabulaire/ vous écrivez\ comme ça (en écrivant) vous écrivez une ligne/ » 19E, « et vous écrivez en espagnol » 21E).

Les apprenantes utilisent la L1 et l'enseignante répond en LE. J et M sont les seules à utiliser la LE lors de certaines reprises (18, 34, 35). De son côté, A s'occupe de trouver, en leur L1, les phrases qu'elles vont traduire par la suite (« ella ama la plata » 1, « él camina por la montaña » 26, « ella come pescado » 47) et de négocier les formes qui posent problème (14, 16, 28, 31). Tous les membres de l'équipe cherchent dans leurs cahiers les formes manquantes.

b. Distribution de la parole

Le travail en groupe devient fréquent dans le groupe des *artisans céramistes*, puisque les *apprenants* se prêtent facilement au jeu. Dans ce groupe, la répartition de la parole fonctionne comme un système de « *chacun son tour* ». Dans l'extrait ci-dessous, C et S préparent un dialogue entre un personnage qui arrive de voyage (C) et un autre qui va le chercher à l'aéroport (S). C doit demander à S ce qu'il s'est passé pendant son voyage. L'extrait met en évidence le souci de C de distribuer la parole de manière équitable.

Signes de transcription	
C	apprenant 1
S	apprenant 2
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
xxx	fragment inaudible
[]	phonétique
EN MAJUSCULE	emphasis du locuteur
<i>En italiques</i>	changement de langue
<u>Souligné</u>	chevauchements

34 C : qui [veux] *las dos primeras personas son iguales\ la tercera es con [t]... bueno\... **propongamos una pa que usted hab&yo le pregunto algo y usted habla también\ o sino yo soy el que hablo más ahí\ hum\ pa que quede más::***

35 S : *ah:: sí*

36 C : *entoes yo le pregunto que cómo ha estado el: que qué ha pasado de raro mientras yo estuve por allá paseando*

- 37S : hum/ hum\
 38C : *y que qué ha ocurrido*
 39S : hum&hum\
 40C : *ocurrir/ passer: qu'est-ce qui a passé\ qu'est-ce qui est passé\
 41S : qu'est-ce qui est passé/ hum&hum/ qu'est-ce qui est passé/
 42C : *ocurrir también se puede decir: a&arrive&arriver/ avoir lieu\
 43S : sí/ pero es que qué es qui lieu/
 44C : no pero aquí no está
 45S : qui lieu&qui lieu... *bueno\ hum::* qui est passé pendant que
 voyager: quel lieu tu as connu/ quel lieu tu as préféré/ combien de
 jours tu as resté/ qui personne&qui personne tu as connu\
hum&hum&hum\ bueno\ hum:::
 46C : *ah::: qué ha ocurrido/ sí pongamos yo le pregunto a usted qué ha
 ocurrido: qué ha ocurrido mientras yo no estuve/ a ver*
 47S : **(rires)****

Corpus « *Création d'un dialogue par C et S* », Groupe des artisans céramistes, 2009 ²⁶

En 34, C propose un changement dans les rôles *enquêteur / enquêté*. Le personnage qui arrive de voyage (*enquêté*) doit formuler une question afin de faire parler celui qui l'accueille (*enquêteur*). C exprime, explicitement, son souhait d'éviter de monopoliser la parole : « *je te demande quelque chose et tu parles aussi, autrement c'est moi qui parle le plus, là* » (notre traduction). En 35, S manifeste son accord. Toutefois, en récapitulant toutes ses questions en 45, S démontre qu'elle a suffisamment de choses à dire et que la distribution de la parole ne lui semble pas inégale. Dans le même tour de parole, S conclut sa démonstration par les expressions « **hum&hum&hum \ bueno ** » et appuie l'initiative de C de lui permettre de parler davantage. Pour ce faire, elle lui montre qu'elle réfléchit à la suite de leur dialogue « **hum:::** ». En 46, C formule enfin la question ouverte « *qu'est-ce qui s'est passé pendant mon absence ? Vas-y* » (notre traduction). Pourquoi la question fait-elle rire S ? A la fin du tour de parole de C en 46, l'expression « **a ver** » (« *vas-y, fais-moi voir* ») est présentée comme un défi encourageant S à produire des idées originales. L'objet de son amusement est probablement dû à sa projection dans un jeu d'innombrables possibles, autrement dit, à une incitation à l'inventivité. Ainsi, la distribution équitable de la parole entraîne, des *apprenants* plus ou moins timides, à faire appel à leur imagination et à jouer des rôles à chaque fois renouvelés. Au-delà de la difficulté qu'implique la création d'un dialogue avec des contraintes et des rôles pré-établis, cette activité leur paraît amusante parce qu'elle suscite des situations et des répliques *originales*.

²⁶ Corpus de l'atelier de français « *Création d'un dialogue par C et S* », groupe des artisans céramistes, 2009. Annexe 22a.

c. Négociation de la progression

L'extrait suivant montre comment après une longue réflexion à deux, au cours de laquelle chaque apprenant poursuit à haute voix le fil de sa pensée, Ar et N parviennent à se recadrer pour atteindre le but de l'échange consistant à créer un entretien d'embauche entre un employeur et un candidat. N propose le thème de la circulation automobile en guise de "bavardage" avant d'entamer l'entretien d'embauche, sujet central de leur dialogue.

Signes de transcription	
Ar	apprenant 1
N	apprenant 2
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
xxx	fragment inaudible
[]	phonétique
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur
<i>En italiques</i>	changement de langue
<u>Souligné</u>	chevauchements

- 194N : à l'heure/
 195Ar : *qué!*
 196N : à temps\
 197Ar : à l'heure: *para no:*
 198N : *volver a decir lo mismo*\
 199Ar : ***eso***\ la circula&circulation: bon\ ok regardez:
 200N : la circulation\
 201Ar : regardez naitre être
 202N : était bien/
 203Ar : arriver venir partir:
 204N : hum&hum:
 205Ar : sortir: descendre\
 206N : partir: sortir:
 207Ar : tomber\mourir\aller\ et: revenir\ passer:
 208N : était bien/ de toute façon/
 209Ar : toute verbe la conjugaison
 210N : hum\ ah ya&ya&ya
 211Ar : est avec être\ le passé composé\
 212N : hum&hum\
 213Ar : oui/
 214N : hum\ circulation était bien/ de toute
 215Ar : on rappelle&on rappelle
 216N : de toute façon je suis parti à temps
 217Ar : le&la&la façon de con:&de con:ju:guer

218N :	<i>bueno entoes usted</i>
219Ar :	<i>sí</i> autres verbes éh: sont avec l' <u>auxiliaire</u> avoir
220N :	<u>le</u> &le premier ah oui&oui
221Ar :	ok la circulation\
222N :	<i>entoes la idea es que ya usted diga como:</i>
223Ar :	<u>mais::</u>
224N :	bon: éh: <i>como</i> bon\ bien/
225Ar:	bien\
226N :	bon\
227Ar :	bon\
228N :	bon\
229Ar :	on commence\
230N :	on commence <i>e:so</i> \
231Ar :	était:
232N :	était bien/ de toute façon&de toute f[e]çon:
233Ar :	<u>de toute f[e]çon</u>
234N :	<u>de toute façon</u> : f[e]çon/ <i>no pero es con [i] si es [i]/</i>
235Ar :	oui: <u>non/</u>
236N :	<u>f[e]çon/</u> <i>no es sin [i]/.. sin [i]</i>
237Ar :	façon
238N :	<i>no es f[e]çon/ f[e]çon: f[e]çon es: sí:: porque f[e]çon es& f[e]çon es de: verbo faire</i>

Corpus « *Création d'un dialogue par Ar et N* », Groupe des artisans céramistes, 2009 ²⁷

Dans cet extrait, des expressions marquant l'accord (« bon », « ok », « hum&hum » « ya&ya&ya », « oui/ » « bueno ») sont utilisées, sans parvenir à remettre Ar et N sur le même fil conducteur. En effet, si nous isolons les prises de parole de chacun et les enchainons dans un même énoncé, nous observons qu'ils construisent des idées distinctes. Ar mène une activité métalinguistique centrée sur des objets grammaticaux alors que N essaye de textualiser un contenu.

Ar (199 - 219) révisé les verbes accompagnés de l'auxiliaire *être* au passé composé : « [...] bon\ ok regardez: \ regardez naitre être \ arriver venir partir: \ sortir: descendre\ \ tomber \mourir\aller\ et: revenir\ passer: \ toute verbe la conjugaison \ est avec être\ le passé composé\ \ oui/ \ on rappelle&on rappelle \ le&la&la façon de con:&de con:ju:guer \ *sí* autres verbes éh: sont avec l'auxiliaire avoir ». De son côté, N (200 - 216) pratique le dialogue qu'ils sont en train de créer : « la circulation\ \ était bien/ \ était bien/ de toute façon/ \ circulation était bien/ de toute \ de toute façon je suis parti à temps ».

Les nombreux chevauchements montrent une sorte de *lutte* où chacun tente d'entraîner l'autre vers son espace thématique. Dans les tours de paroles 204, 206, 210, 212 et 214, N

²⁷ Corpus de l'atelier de français « *Création d'un dialogue par Ar et N* », groupe des artisans céramistes, 2009. Annexe 22b.

montre à Ar qu'il suit son raisonnement. Pour ce faire, N utilise des expressions d'accord telles que « *hum&hum* » et « *ya&ya&ya* » et, en 206, il opte pour la reprise des paroles de Ar « *partir: sortir:* ». Malgré ses efforts, N n'arrive pas instaurer un terrain d'entente avec son partenaire. En 218, il fait le choix de l'espagnol pour s'imposer. Sa tentative est vaine. Il réessaie en 222 et c'est seulement en 224, lorsque Ar a fini sa révision du passé composé, que N arrive à imposer sa cadence. En duo, ils répètent des expressions exclamatives (« *bon* », « *bien* »), produisant un effet d'impératif catégorique marqué par les répétitions et par les intonations descendantes. Ainsi les deux partenaires réussissent à établir un accord, lorsqu'ils créent une chaîne d'énoncés en échos, clôturée par l'expression « *eso* » (c'est ça), en leur première langue (tours de parole 199 et 230). La pratique du dialogue que N propose dès le début de l'extrait, sera de nouveau entrecoupée, par lui-même en 232, à cause d'une forme incertaine (« *façon* », « *f[e]çon* »).

Cette séquence de négociation en binôme montre qu'il y a une lutte pour la définition de la manière de procéder et que l'ordre des étapes suivies pour accomplir une activité est co-construit malgré l'attitude de *meneur* adoptée par Ar.

Ces deux derniers extraits attestent que dans GP, les sous-groupes réussissent à surmonter leurs lacunes lexicales ou leurs doutes morphosyntaxiques, sans avoir recours à l'*enseignant*.

6.3.3 Ateliers techniques

6.3.3.1 Céramique artisanale

Le *savoir-faire* artisanal est exploité au sein de l'atelier de français, à l'aide de documents authentiques sur la valorisation de la céramique artisanale en France. Nous explorerons quelques exemples des activités proposées par le groupe *Enseignant*.

6.3.3.1.1 Découverte d'une région céramiste

A partir du guide « Circuits des métiers d'art de la Drôme »²⁸, les *apprenants* le parcourent et remplissent le questionnaire (Image 25). Le vocabulaire technique est ainsi abordé

²⁸ Guide « *Circuits des métiers d'art de la Drôme* », Chambre de métiers et de l'artisanat, Drôme. Atelier de français du 18 avril 2008, groupe des *artisans céramistes*, *El Carmen de Viboral*. Annexe 23.

progressivement et la compréhension de la LE passe également par la lecture d'image et la recherche d'informations précises. Le lien entre la LE et le *savoir-faire* s'ouvre au tourisme local et à la promotion de l'artisanat.

GUIDE DES ARTISANS D'ART DE LA DRÔME	VIDÉO : La céramique dans la Drôme, en France									
<p>1. Regardez la couverture du guide et complétez.</p> <p>Titre du guide: _____ Comment dit-on « métiers » en espagnol ? _____</p> <p>2. Ouvrez le guide et cochez la bonne réponse.</p> <p>La première image c'est : <input type="checkbox"/> Un homme qui travaille. <input type="checkbox"/> Un saladier sur une table.</p> <p>Quelle est la profession de l'homme ? <input type="checkbox"/> Il est technicien. <input type="checkbox"/> Il est artisan. <input type="checkbox"/> Il est professeur.</p> <p>3. Ouvrez le guide, regardez le plan du département de « La Drôme » et répondez.</p> <p>Quelle est la capitale du département ? _____ Où est-ce qu'on trouve des musées (M) ? _____ et _____ Où est-ce qu'on trouve des monuments historiques ? _____ et _____ Quels sont les villages à visiter ? _____ et _____</p> <p>4. Regardez tout le guide et répondez.</p> <p>Combien de potiers sont présentés ? _____ Combien de céramistes sont présentés ? _____ Combien de décorateurs sont présentés ? _____ Lequel voulez-vous visiter ? _____ Pourquoi ? (vous pouvez répondre en espagnol) _____</p> <p>.....</p> <p>Dans quel village est-il situé ? _____</p> <p>5. Allez voir le numéro 70 « Atelier de l'Enclos » et complétez.</p> <p>La femme s'appelle _____ Elle est <input type="checkbox"/> céramiste <input type="checkbox"/> décoratrice <input type="checkbox"/> potière <input type="checkbox"/> bijoutière Quelle est son adresse postale ? _____ Et son numéro de téléphone ? _____ Quel est son site internet ? _____ Quelle est son adresse électronique ? _____ Quels sont ses produits ? _____ Quels sont ses horaires ? _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Quels jours ?</th> <th style="text-align: center;">À quelle heure ?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>En hiver</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>En été</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Quels jours ?	À quelle heure ?	En hiver			En été			<p>Mettez les phases dans l'ordre</p> <p>Première vidéo : Sylvie, Montélimar</p> <p>_____ Je suis potière. _____ J'habite Montélimar, une petite ville en Provence, dans le Sud de la France. _____ C'est de l'argile. _____ Je travaille toute seule. _____ Bonjour, je m'appelle Sylvie. _____ C'est facile à vendre ? Non, parce qu'il y a moins de pouvoir d'achat, ce n'est pas indispensable, on peut vivre sans ça. _____ J'utilise de la faïence sinon le gré. _____ C'est un saladier.</p> <p>Deuxième vidéo : Atelier de l'enclos</p> <p>_____ Je suis décoratrice. _____ Je tiens un atelier de décor sur céramique et verre. _____ A Dieulefit. _____ Je m'appelle Marie-Hélène. _____ Je travaille sur place. _____ C'est vraiment tout mon matériel. _____ Mon organisation. _____ Mon magasin et mon atelier. _____ Je fais l'émailage et je cuis, je décore.</p>
	Quels jours ?	À quelle heure ?								
En hiver										
En été										

Image 25. Exploitation du Guide « *Circuits des métiers d'art de la Drôme* », Atelier de français du 18 avril 2008, groupe des *artisans céramistes*, *El Carmen de Viboral*

6.3.3.1.2 *Promotion du savoir-faire local*

A partir d'un dépliant²⁹ présentant la ville française de Dieulefit, spécialisée en céramique, les *apprenants* préparent, par groupes, des questions et visitent les différents ateliers de leur village. Ils mènent leur enquête auprès des artisans et des vendeurs, ensuite, pendant l'atelier de français, ils élaborent un dépliant promotionnel pour leur village.

²⁹ Guide « *Dieulefit original, Poteries certifiées* », Annexe 24.

EL CARMEN DE VIBORAL

Situation géographique : El Carmen est situé à l'orient d'Antioquia les limites sont : Rio Negro, Marinilla, Santuario, la union la raja, el peñon, El Carmen variété climat, richesse de paysages.

A El Carmen de Viboral il ya ateliers ceramiques, maison de la culture, restaurants, femmes jolies, agriculteurs, boutique, église, théâtre, la musique, fête de la vaisselle

C'est un village où vue de ceramique, montagne, Bonifacio

activité culturelle : piscine, etc.

Le gens sont aimables, sympathiques, drôles, travailleur, sorcieres, honnête.

EL CARMEN UN PARADIS DE LA CERAMIQUE

(slogan)

Participants: Irley Ruiz, Jenny Orozco, Yiseth Betancur, Ana Maria Gomez, Angela Valencias, Yelson Castro.

Date: juin 2008.

Copyright © Cours de français
El Carmen de Viboral

Faire du tourisme à El Carmen...

Vous pouvez aller à

- MI TACITA
- SINODORA
- LA ALHAMBRA
- Parque Lineal, los Artisanos.

Vous pouvez visiter

- Ateliers ceramique
- Museo Bonifacio
- EL CANYON DE SAUTODOMINGO
- SENTIERA: EL PORVENIR, STA INES, EL RETIRO, LA CASCADA, LA AGUADA etc.

Vous pouvez acheter:

- ceramique,
- fruits
- abux
- SOUVENIR
- boulangerie TCRUZ

Atelier-boutique EL DORADO.

Le personnel : sept travailleurs, deux decoratrices, cinq artisans.

Le magasin : vaisselle traditionnelle, tasse, bol, assiette, soucoupe, jattes, fleurs, différente conception.

Les produits et les prix :

- vaisselle "Margarita" \$ 260.400
- vaisselle Tribal \$ 150.000
- variété prix.

La ceramique de El Carmen de Viboral est un travail artisanal qui existe depuis 1800 Les artisans les plus representatifs sont Bon Clemente, Eliseo Parga, Pedro Bello, I' Actuellement, Nelson Zuluaga, Mayory Ruiz, Francisco Garcia, Fabio Arcila, etc.

Image 26. Production des apprenants « Présentation touristique de leur village », Atelier de français du 9 mai 2008, groupe des artisans céramistes, Boutique El Dorado, El Carmen de Viboral

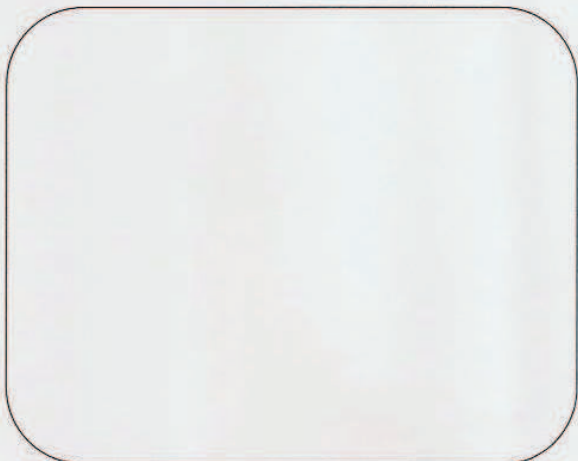
6.3.3.1.3 Innovation artisanale

L'apprentissage des champs lexicaux de la céramique (objets, formes, couleurs, tailles) et des structures syntaxiques simples (c'est un/une..., il/elle sert à...) se réalise également grâce à des activités de création. Celles-ci permettent aux apprenants de faire appel à leurs compétences professionnelles.

INNOVATION ARTISANALE

CRÉATION D'UN NOUVEAU PRODUIT

Vous êtes une équipe de spécialistes. Vous êtes responsables de la création d'un objet artisanal innovateur. Dessinez-le.



Quel est le nom de l'objet ? C'est un/une

Quelle est son utilité ? Il/elle sert à

Description de l'objet

Couleurs :,,

Forme (carré, rond, rectangulaire, etc.):

Taille (grand, petit, moyen, etc.):

Caractéristiques (gros, fin, long, court, etc.):

Image 27. Activité de création d'un nouveau produit, atelier du 25 avril 2008, groupe des *artisans céramistes*

6.3.3.2 Fabrication de fromage

TF réalise les ateliers de fabrication fromagère au centre de formation municipal dédié à la communauté paysanne de *Marinilla* et géré par l'Association paysanne. Ce centre comprend une salle de cours où ont lieu les ateliers de langue française, une petite cuisine et une salle de stockage, toutes d'usage collectif.

Les activités à visée technique proposées par le groupe *Enseignant*, dans le cadre des ateliers de langue française poursuivent plusieurs objectifs :

- Familiariser les apprenants au champ lexical du *savoir-faire* fromager ;
- Utiliser des structures simples « type recette » (« il faut + verbe infinitif », « nous allons + verbe infinitif » ;
- Connaitre les expressions pour décrire les étapes d'un processus (d'abord, ensuite, après, etc.)

Nous allons maintenant présenter quelques exemples des activités à visée technique proposées par le groupe *Enseignant*.

6.3.3.2.1 Découverte d'une fromagerie française

Après le visionnage d'une vidéo réalisée par des jeunes collégiens français lors d'une visite de la Coopérative laitière du Granier, en Chartreuse, les *apprenants* doivent compléter des phrases en conjuguant les verbes réguliers en -ER. Parallèlement, ils doivent fournir des informations sur leur Association paysanne.

**ASOCAMPO
Marinilla
Atelier de français
Le 4 avril 2008**

Nom du groupe: _____

Lisez les phrases et conjuguez les verbes entre parenthèses. Complétez les informations d'Asocampo.

1.
La coopérative laitière du Granier _____ (exister) depuis 1935.
Asocampo _____ (exister) depuis

2.
La coopérative laitière du Granier _____ (regrouper) actuellement 23 producteurs de lait.
Asocampo _____ (regroupe) actuellement producteurs.

3.
Cette fromagerie _____ (fabriquer) six types de fromages.
Asocampo _____ (fabrique) types de fromages.

4.
Dans la boutique de la coopérative, on _____ (trouver) des produits régionaux.
Dans la boutique d'Asocampo, on _____ (trouver) des

5.
La coopérative laitière du Granier _____ (valoriser) l'activité touristique.
Asocampo _____ (valoriser) l'activité

6.
Cette coopérative _____ (préserver) l'agriculture et le milieu montagnard.
Asocampo _____ (valoriser) et

Image 28. Activité de découverte d'une laiterie française, atelier du 4 avril 2008, groupe des *petits producteurs agricoles*

6.3.3.2.2 Dégustation de fromage

Une dégustation de fromages affinés, en vente dans les grandes surfaces comme *Carrefour* à *Medellín*, est mise en place pendant l'atelier de français. Les fromages de type *tilsit fumé*, *brie*, *bleu* et *camembert* sont fabriqués par la laiterie colombienne *Alpina*. Le fromage de type chèvre *manchego* est fabriqué par la marque espagnole *Casa Ibañez*, installée à *Bogotá* depuis 1992. Les *apprenants* complètent la fiche et décrivent les fromages à l'oral en LE, en utilisant le vocabulaire de la fiche. Parallèlement, ils partagent leurs impressions, en L1, avec le technicien fromager, l'animateur et l'observateur de l'atelier de français.

Fiche de dégustation de fromage										
	Image	Nom	Marque poids et prix	La croûte	La couleur la croûte et le fromage	La pâte		La bouche	Le nez	Conclusion
Fromage n°1		<i>Tilsit fumé</i>	Alpina Lait de vache 210 g 9.198 pesos	<input type="checkbox"/> Lisse <input type="checkbox"/> Fleurie <input type="checkbox"/> Épaisse <input type="checkbox"/> Moelleuse <input type="checkbox"/> Brillante	<input type="checkbox"/> Blanc <input type="checkbox"/> Jaune orangé <input type="checkbox"/> Jaune paille <input type="checkbox"/> brun <input type="checkbox"/> bleu	<input type="checkbox"/> Maigre <input type="checkbox"/> Molle <input type="checkbox"/> Souple <input type="checkbox"/> Collante	<input type="checkbox"/> Grasse <input type="checkbox"/> Solide <input type="checkbox"/> Coulante <input type="checkbox"/> Ontueuse	<input type="checkbox"/> Salé <input type="checkbox"/> Peu salé <input type="checkbox"/> Goût prononcé <input type="checkbox"/> Goût parfumé <input type="checkbox"/> Goût aigrelet <input type="checkbox"/> Goût de noisette <input type="checkbox"/> Doux	<input type="checkbox"/> Nature <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Odeur de fermentation	<input type="checkbox"/> Particulier <input type="checkbox"/> Crémeux <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Dur <input type="checkbox"/> Semi-dur <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Mi-fort <input type="checkbox"/> Fin <input type="checkbox"/> Délicieux
Fromage n°2		<i>Brie</i>	Alpina Lait de vache 135 g 8.650 pesos	<input type="checkbox"/> Lisse <input type="checkbox"/> Fleurie <input type="checkbox"/> Épaisse <input type="checkbox"/> Moelleuse <input type="checkbox"/> Brillante	<input type="checkbox"/> Blanc <input type="checkbox"/> Jaune orangé <input type="checkbox"/> Jaune paille <input type="checkbox"/> brun <input type="checkbox"/> bleu	<input type="checkbox"/> Maigre <input type="checkbox"/> Molle <input type="checkbox"/> Souple <input type="checkbox"/> Collante	<input type="checkbox"/> Grasse <input type="checkbox"/> Solide <input type="checkbox"/> Coulante <input type="checkbox"/> Ontueuse	<input type="checkbox"/> Salé <input type="checkbox"/> Peu salé <input type="checkbox"/> Goût prononcé <input type="checkbox"/> Goût parfumé <input type="checkbox"/> Goût aigrelet <input type="checkbox"/> Goût de noisette <input type="checkbox"/> Doux	<input type="checkbox"/> Nature <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Odeur de fermentation	<input type="checkbox"/> Particulier <input type="checkbox"/> Crémeux <input type="checkbox"/> Dur <input type="checkbox"/> Semi-dur <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Mi-fort <input type="checkbox"/> Fin <input type="checkbox"/> Délicieux
Fromage n°3		<i>Bleu</i>	Alpina Lait de vache 115 g 5.610 pesos	<input type="checkbox"/> Lisse <input type="checkbox"/> Fleurie <input type="checkbox"/> Épaisse <input type="checkbox"/> Moelleuse <input type="checkbox"/> Brillante	<input type="checkbox"/> Blanc <input type="checkbox"/> Jaune orangé <input type="checkbox"/> Jaune paille <input type="checkbox"/> brun <input type="checkbox"/> bleu	<input type="checkbox"/> Maigre <input type="checkbox"/> Molle <input type="checkbox"/> Souple <input type="checkbox"/> Collante	<input type="checkbox"/> Grasse <input type="checkbox"/> Solide <input type="checkbox"/> Coulante <input type="checkbox"/> Ontueuse	<input type="checkbox"/> Salé <input type="checkbox"/> Peu salé <input type="checkbox"/> Goût prononcé <input type="checkbox"/> Goût parfumé <input type="checkbox"/> Goût aigrelet <input type="checkbox"/> Goût de noisette <input type="checkbox"/> Doux	<input type="checkbox"/> Nature <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Odeur de fermentation	<input type="checkbox"/> Particulier <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Dur <input type="checkbox"/> Semi-dur <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Mi-fort <input type="checkbox"/> Fin <input type="checkbox"/> Délicieux
Fromage n°4		<i>Chèvre manchego</i>	Casa Ibañez Lait de chèvre 105 g 8.946 pesos	<input type="checkbox"/> Lisse <input type="checkbox"/> Fleurie <input type="checkbox"/> Épaisse <input type="checkbox"/> Moelleuse <input type="checkbox"/> Brillante	<input type="checkbox"/> Blanc <input type="checkbox"/> Jaune orangé <input type="checkbox"/> Jaune paille <input type="checkbox"/> brun <input type="checkbox"/> bleu	<input type="checkbox"/> Maigre <input type="checkbox"/> Molle <input type="checkbox"/> Souple <input type="checkbox"/> Collante	<input type="checkbox"/> Grasse <input type="checkbox"/> Solide <input type="checkbox"/> Coulante <input type="checkbox"/> Ontueuse	<input type="checkbox"/> Salé <input type="checkbox"/> Peu salé <input type="checkbox"/> Goût prononcé <input type="checkbox"/> Goût parfumé <input type="checkbox"/> Goût aigrelet <input type="checkbox"/> Goût de noisette <input type="checkbox"/> Doux	<input type="checkbox"/> Nature <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Odeur de fermentation	<input type="checkbox"/> Particulier <input type="checkbox"/> Crémeux <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Dur <input type="checkbox"/> Semi-dur <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Mi-fort <input type="checkbox"/> Fin <input type="checkbox"/> Délicieux
Fromage n°5		<i>Camembert</i>	Alpina Lait de vache 120 g 7.390 pesos	<input type="checkbox"/> Lisse <input type="checkbox"/> Fleurie <input type="checkbox"/> Épaisse <input type="checkbox"/> Moelleuse <input type="checkbox"/> Brillante	<input type="checkbox"/> Blanc <input type="checkbox"/> Jaune orangé <input type="checkbox"/> Jaune paille <input type="checkbox"/> brun <input type="checkbox"/> bleu	<input type="checkbox"/> Maigre <input type="checkbox"/> Molle <input type="checkbox"/> Souple <input type="checkbox"/> Collante	<input type="checkbox"/> Grasse <input type="checkbox"/> Solide <input type="checkbox"/> Coulante <input type="checkbox"/> Ontueuse	<input type="checkbox"/> Salé <input type="checkbox"/> Peu salé <input type="checkbox"/> Goût prononcé <input type="checkbox"/> Goût parfumé <input type="checkbox"/> Goût aigrelet <input type="checkbox"/> Goût de noisette <input type="checkbox"/> Doux	<input type="checkbox"/> Nature <input type="checkbox"/> Parfumé <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Odeur de fermentation	<input type="checkbox"/> Particulier <input type="checkbox"/> Crémeux <input type="checkbox"/> Dur <input type="checkbox"/> Semi-dur <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Mi-fort <input type="checkbox"/> Fin <input type="checkbox"/> Délicieux

Image 29. Fiche de dégustation de fromages, atelier du 9 mai 2008, groupe des *petits producteurs agricoles*

6.3.3.2.3 Préparation d'une sauce de salade

Cette recette est nouvelle pour le groupe puisqu'en général ils accompagnent les salades d'une sauce au citron vert. D'une part, il s'agit de découvrir le lexique des outils de cuisine et de préparer une liste d'ingrédients. D'autre part, l'activité permet d'utiliser des verbes à l'infinitif (mettre, mélanger, remuer, incorporer, etc.), insérés dans des structures de type « il faut » ou « nous allons ». Ainsi, les apprenants acquièrent le lexique et les structures qui vont être mobilisées pendant les ateliers la fabrication fromagère.



Image 30. Activité de préparation d'une sauce salade, atelier du 23 mai 2008, groupe des *petits producteurs agricoles*

Les *petits producteurs agricoles* intéressés par les ateliers de fabrication fromagère, doivent se déplacer une fois pour l'atelier de français et une fois pour l'atelier de fabrication de fromage. Deux déplacements hebdomadaires représentent un investissement économique (le transport leur coute environ 8 000 pesos, soit 3 euros ³⁰) et temporel (2h40 heures de déplacement aller-retour hebdomadaire) trop élevé pour la majorité des participants se trouvant en moyenne à 9 kilomètres du centre de formation. Dans ces conditions, les *petits producteurs agricoles* font le choix d'un seul atelier. La majorité préfère participer à la séance technique et renonce à venir aux ateliers linguistiques.

³⁰ Le taux de change en 2008 était de 2 700 pesos colombiens pour un euro.

6.3.4 L'alternance des rôles *expert/néophyte*

Lorsque le terrain de connaissances de chacun est délimité et reconnu, la rotation des rôles *expert/néophyte* devient possible. La curiosité et la valorisation des activités professionnelles des uns et des autres sont assurées. Lors du questionnaire de retour sur le projet³¹ les *futurs enseignants*, normalement les *experts* au sein des ateliers de langue, reconnaissent la *réciprocité* sur le plan des apprentissages, techniques et linguistiques.

Apprentissages des futurs enseignants par rapport aux petits producteurs agricoles	Apprentissages des futurs enseignants par rapport aux artisans céramistes
« J'ai appris sur la vie rurale [...] »	« La passion pour la céramique et ses origines [...] »
« Mon plus grand apprentissage a été celui d'apprendre à mettre en valeur leur travail, de la même façon qu'ils ont mis en valeur le mien »	« J'ai appris sur l'élaboration et l'histoire de la céramique »
« D'une certaine façon, ils nous ont beaucoup appris parce que nous avons appris les processus de la fabrication du fromage, ils nous ont montré des cultures différentes et la vie des chèvres [...] »	« [...] leur artisanat et leurs savoirs ont réellement une valeur incommensurable. J'aime beaucoup la fierté avec laquelle ils présentent leur métier et leurs produits »
« [...] J'ai appris avec eux, c'est-à-dire qu'il y avait du vocabulaire spécifique de la campagne et la production que je ne connaissais pas »	
« J'ai découvert le processus de fabrication de leurs produits [...] »	
« [...] les délicieux fromages qu'ils ont fabriqués »	
« Chacun a ses propres savoirs, ils connaissent la terre, les vaches, les chèvres [...] »	
« Le processus des aliments, leur culture, leur soin, tous ces processus qui permettent qu'au quotidien nous ayons des plats délicieux sur la table »	

Tableau 26. Apprentissages effectués par les *futurs enseignants de langue*

Quand les acteurs remettent en cause le travail ou les connaissances de l'expert, des tensions émergent. Celles-ci affectent la motivation et la bonne entente entre les partenaires. L'extrait de la réunion entre TF et FU (février 2008)³² montre que le technicien fromager ne réussit pas à

³¹ Toutes les réponses ont été traduites par nous. Pour les consulter en version originale, se référer au *questionnaire de retour sur le projet*, groupe *Enseignant*, « *Apprentissages réalisés* », juillet 2010, Annexe 19b.

³² Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008, Corpus « *Nécessité ou plaisir* ». Annexe 17b.

rendre légitime sa place au sein de l'Association paysanne d'accueil et bascule vers une communication à tonalité ironique. Dans les tours de parole 15 et 17, il cite des personnes qui pourraient prendre sa place de *technicien fromager*. Deux profils extrêmes sont évoqués : un fils de paysan sans expérience, sachant juste faire du fromage, ou M, qui a de l'expérience et qui enseigne déjà la fabrication fromagère.

Signes de transcription	
TF	technicien fromager
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire du chercheur
MAJUSCULE	emphase du locuteur
<i>Italiques</i>	changement de langue

- 15TF : [...] **à la limite un fils de paysan qui savait faire du fromage il venait et ça suffisait** \ alors c'est vrai que si j'ai plus d'expérience que le fils de paysan qui a juste fait du fromage chez ses parents/ on va peut-être faire plus de choses \ mais moi:: ce que j'ai vu jusqu'à maintenant c'est que pour le moment:: euh:: **il y a une demande d'ÉCHANGE... mais qui nécessitait peut-être pas::** fin jusqu'à y a une semaine ou l'idée que je me faisais c'est ça qui nécessitait peut-être pas quelqu'un qui vienne et qui:: remue tant que ça pour avoir des sous:: d'à droite à gauche:: pourquoi/ quoi \ .. pour dire au conseil général bah:: chui venu/ et:: et on a échangé c'était génial et: voilà \ **le conseil général lui il me donne pas forcément des sous pour venir échanger** \ alors là les choses évoluent:: je vois qu'il y a peut-être du boulot à faire en commercialisation: et: et comme je te dis moi **le but c'est que quand je parte que je puisse servir à quelque chose et que ça me gêne pas de dire au conseil général: on n'a pas fait un fromage: mais par contre on a pu faire ça&ça&ça&ça&ça et ils ont pu se:: déve::** enfin développer telle partie de leur:: parce que le conseil général il a mis&il donne des sous pour que le projet c'est que quelqu'un vienne: que moi j'y trouve mon compte/ une l'expérience donc **l'expérience c'est pas juste des vacances et puis savoir comment faire des arepas et connaître leur culture:** savoir qu'ils vont trois fois à la messe chaque semaine \ **c'est aussi une expérience professionnelle** [...]
- 16FU : alors tu trouves que le terrain ne t'offre pas de conditions:: idéales/
- 17TF : je pense qu'il va me les offrir:: \ mais que c'est à moi de les chercher et que:: **je trouve ça bizarre: que ce soit moi venu de France qui:: cherche ce que je peux faire ici \ avec les gens \ [...]** et moi c'est vrai que dans les premières personnes que j'ai vu y a

**aussi des gens comme M qui a appris à faire du fromage:: avec Colanta (entreprise laitière colombienne) ou je ne sais pas quoi:: et qui a déjà commencé à enseigner du fromage à des gens/ donc moi je me dis qu'est-ce que je viens faire/ donc sachant qu'y a un Colombien qui sait faire du fromage: pourquoi y a besoin d'un Français qui:: tu vois/ moi je suis aussi dans cette idée là où:: chaque pays se développe:: pas tout seul dans son coin\ mais:: et avant tout:: avec ce qu'il peut faire\ surtout: de nouveau **

18FU : et ils le font pas::

19TF : [...] **avant que je parte: moi j'imaginai que:: réellement j'étais utile\ là je me dis euh:: je vais servir à quelque chose mais:: sans moi Asocampo ils se débrouillent bien\ [...]**

[...]

25TF : fin\ à la fin du projet on verra bien\.. mais on verra bien parce que ce sera peut-être moi qui leur aurais amené:: c'est moi qui:: leur aurais:: finalement:: euh:: poser des nécessités/ la:: nécessité de m'avoir\ c'est pas normal\ parce que moi j'ai pas l'impression que pour le moment ils ont la nécessité de m'avoir\ ils sont contents/ ils ont le plaisir de m'avoir:\ mais la nécessité non\

Dans la mesure où les *petits producteurs agricoles* fabriquent déjà du fromage pour leur propre consommation et pour les clients de l'Association, TF comprend que plus qu'une démarche d'apprentissage, il s'agit d'un échange. De son point de vue, un échange ne justifie ni son déplacement, ni les ressources qui lui ont été octroyées par le *Conseil général de l'Isère*, en France. Ses paroles traduisent un sentiment d'illégitimité vis-à-vis de l'Association paysanne, puisque la présence d'un technicien fromager français répond plus à un « plaisir » (en 25) qu'à une « nécessité » des paysans. Du point de vue de TF, l'échange de *savoir-faire* en soi n'atteint pas le statut d'expérience professionnelle (en 15).

En 17, il exprime son étonnement par rapport au fait que le groupe d'accueil ne lui présente pas un cadre défini de ses attentes. En 19, il avance l'idée que « sans [lui] *Asocampo* [les membres de l'association paysanne] *ils se débrouillent très bien* » et qu'il espérait être « utile ».

Les réponses au questionnaire de retour sur le projet (juillet 2010)³³, montrent cependant que les *petits producteurs agricoles* considèrent les ateliers de fabrication de fromage comme l'une des activités les plus significatives du projet : « *Aprendí mucho y vimos sobre la fermentación*

³³ Réponses des *petits producteurs agricoles* au questionnaire de retour sur le projet, juillet 2010, Annexe 19a.

sus diferentes ingredientes y diferentes tipos de queso, al principio saben diferente pero luego es algo normal »³⁴.

6.4 Conclusion partielle

L'Association paysanne à laquelle appartiennent les *petits producteurs agricoles* assigne une place centrale à son *leader*. Celui-ci est chargé de l'organisation, de la formation, de la vente et de la communication du groupe. Les schémas d'interaction au sein des ateliers linguistiques montrent que l'enseignant est également mis au centre des échanges. Même lorsque les apprenants sont supposés travailler de façon autonome en sous-groupes, ils sollicitent souvent l'aide de l'enseignant. En général, leurs demandes sont centrées sur le recadrage de l'activité ou sur les aspects formels de la langue. Le mode opératoire organisé autour d'un *meneur*, favorise la mise en oeuvre de conduites typiques chez l'enseignant, comme le contrôle de la parole, de la situation et des acquisitions. Ainsi, une séquence conversationnelle devient facilement une séquence didactique, au sein de laquelle les choix des réseaux de communication, de la progression thématique, des stratégies de présentation des formes lexicales et des évaluations, sont opérés par l'enseignant.

Les mauvais résultats des essais de fabrication de fromages mettent en péril la valorisation des compétences professionnelles du technicien fromager. Les *petits producteurs agricoles* obtient à ce refus de reconnaissance des savoirs techniques en justifiant l'abandon du projet par des facteurs climatiques et culturels. La motivation des *petits producteurs agricoles* concernant l'apprentissage de la langue française est progressivement amoindrie par l'échec du volet technique, conçu depuis le début des actions comme l'*hameçon* de leur implication au sein du projet.

Pour l'acteur *allochtone étranger* et *technicien fromager*, sa mission devrait répondre à un *besoin* d'apprentissage des *petits producteurs agricoles*. Ce *besoin* devait justifier d'une part les ressources qui lui ont été allouées en France par le *Conseil général de l'Isère* et d'autre part, son déplacement en Colombie. Mais il estime que les *petits producteurs agricoles* sont dans une

³⁴ « *J'ai beaucoup appris, nous avons vu la fermentation, ses différents ingrédients et différents types de fromages, au début le goût est différent mais après c'est quelque chose de normal* » (Notre traduction)

démarche d'échange et qu'ils se font *plaisir* en découvrant des fabrications différentes de celles qu'ils pratiquent déjà. Ceci ne justifie donc pas son investissement. En qualité d'expert de la fabrication fromagère, il se sent inutile et illégitime au sein du groupe d'accueil.

Nous avons pu constater que le choix du type d'activité, de support et de compétences à mobiliser, influe sur la réussite du processus acquisitionnel, tout autant que la motivation. Par exemple, la complexité d'un document authentique, ajoutée à une activité de mémorisation, risquent de produire des sentiments d'incompréhension, de frustration ou d'ennui chez des apprenants peu expérimentés sur le plan scolaire et qui, de plus, sont censés prendre des notes pour les transmettre au membre de la famille qui n'a pas pu se rendre à l'atelier de langue. Il en résulte que l'activité d'apprentissage et la prise de notes correspondent à des rôles répartis entre les membres de la famille. Une telle distribution répond à un schéma de circulation des savoirs fondé sur l'*optimisation*. Nous avons retrouvé le même schéma dans la transmission du métier d'agriculteur qui, par les conditions de vie qu'il implique et les besoins qu'il impose, oblige les enfants à participer, avec les parents, aux travaux de la ferme et de la maison. Devenir agriculteur signifie poursuivre un processus d'inculcation progressive parents-enfants, dans le but d'assurer la subsistance de la famille.

En revanche, devenir *petit producteur agricole associé* signifie poursuivre des formations techniques organisées, afin de s'ériger en tant qu'entrepreneur, gestionnaire et promoteur d'une démarche de production autonome sur les plans économique et écologique. Il s'agit, dans ce deuxième cas de figure, de la réinvention d'un statut social pour le métier d'agriculteur.

La démarche collective de l'agroécologie permet aux paysans de *Marinilla* de générer de nouveaux symboles, rôles et statuts portant sur la construction d'un savoir-être social, et donc sur l'émergence d'un groupe social doté d'un projet socio-politique propre. Dans cette mesure, les *petits producteurs agricoles* s'écartent des impératifs de développement transmis par l'acteur *allochtone étranger*, ainsi que de la langue et de la culture étrangère qu'il représente.

La question du statut social ne se pose ni chez les *enseignants de langues étrangères* ni chez les *artisans céramistes*, puisque ces deux corps de métier profitent déjà d'une image favorable ; les

premiers, grâce au prestige d'avoir suivi une formation universitaire et les seconds, grâce au statut d'artistes créateurs qu'ils s'assignent.

La transmission du métier d'artisan céramiste se compose d'une initiation par quelqu'un socialement reconnu comme « *maitre* », qui « adopte » son *apprenti* pendant une longue période, et sa formation sera complétée par une discipline personnelle. Les valeurs qui sous-tendent ce processus de « *nourrissage* » sont la *confiance* et la *proximité* entre maitre et apprenti. Au sein des ateliers de français nous retrouvons un schéma interactionnel basé sur ces valeurs.

La séquence didactique centrée sur la langue, que nous avons analysée, montre que les membres du groupe des *artisans céramistes* participent à l'établissement des réseaux de communication, à travers leurs nombreuses prises de parole. Dans le même esprit, le volume de parole des apprenants dépasse les réponses monosyntagmatiques. Quant à l'activité, les apprenants opèrent des choix vis-à-vis de la présentation des formes lexicales et aident l'enseignant lorsque celui-ci rencontre une panne lexicale.

Nous avons également observé une séquence de travail en petits groupes. Pendant ce travail en autonomie, aucun des groupes analysés ne fait appel à l'enseignant, laissant une place importante à la discipline personnelle comme lorsqu'ils apprennent le métier de la céramique artisanale auprès d'un « maitre ». Un groupe est centré sur l'interaction, cherchant à distribuer équitablement la parole et à inventer des répliques originales pour le dialogue en cours d'élaboration. L'autre groupe s'investit dans la négociation de la construction de l'activité ; un apprenant se centre sur les formes de la LE, pendant que l'autre se soucie de faire progresser la construction du dialogue. Ce dernier exemple nous permet d'avancer qu'il est plus difficile de prendre la place de *meneur*, même pour l'enseignant, au sein du groupe des *artisans céramistes*.

Les rapports de proximité chez les *artisans céramistes*, entre eux et avec les membres du groupe *Enseignant*, s'expliquent par la configuration intergénérationnelle de la classe, où au moins deux couples « enfants et parents » assistent ensemble aux ateliers. À ces liens de filiation s'ajoutent des réseaux de voisinage et d'amitié, partagés par les différents acteurs (Cf. Chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* »).

Le schéma d'interaction fonctionne sur le *partage* et la *valorisation réciproque* entre les jeunes et les adultes, réunis autour d'un même objectif d'apprentissage : la langue française. Dans

ce groupe, la composante technique de l'atelier de langue est considérée comme une valeur ajoutée, mais elle n'influe pas sur les motivations. C'est la langue française qui importe. Cet intérêt met en relief un calcul économique de la part des acteurs *autochtones*, conscients du fait qu'en dehors du projet, ils ne peuvent pas assumer le coût d'un objet d'apprentissage aussi prestigieux. Leur adaptabilité aux activités didactiques, au système de rotation hebdomadaire des enseignants, enfin, la réussite de leur processus acquisitionnel, tient à leur grande motivation, à leur investissement personnel et à leur culture scolaire, même si leur expérience d'apprentissage d'une langue étrangère reste limitée.

Les groupes *Apprenant* hiérarchisent les savoirs, linguistiques et techniques, en fonction d'intérêts pratiques, comme l'intérêt pour l'innovation chez les *petits producteurs agricoles* ou le coût économique de l'enseignement/apprentissage de la langue française, chez les *artisans céramistes*. Une deuxième hiérarchisation s'opère socialement par les savoirs académiques ou formels, dispensés par l'institution scolaire, dotés d'un statut social, et assimilés à un libre choix, en bref, au plaisir. Les savoirs empiriques ou informels, dotés de moindre valeur, sont acquis naturellement, par les conditions de vie et dans une logique d'obligation. Néanmoins, lorsque les acteurs font des choix et justifient leur démarche, un savoir informel comme l'agriculture gagne de la reconnaissance sociale. Il faut que ce mouvement se fasse collectivement afin de rendre possible l'émergence du symbole, de nouvelles représentations du corps de métier et donc la réinvention d'un groupe social adapté à un espace rural en transition, assurant la qualité et la valeur de ses produits, *in fine*, l'amélioration de ses conditions de vie.

Si comme nous l'avons soutenu suivant Chevallier et Chiva (1991), « *il n'existe pas de compétence humaine qui ne soit filtrée et perpétuée par un processus d'apprentissage plus ou moins complexe [qui] varie sensiblement d'une culture à l'autre, comme d'un métier à l'autre* » (Cf. Chapitre 1), il faudra attendre que ce repositionnement du groupe soit bien en place, avant que les *petits producteurs agricoles* éveillent, à nouveaux, leur curiosité vers l'élargissement des techniques et s'ouvrent à d'autres cultures et langues. Leur participation à un projet comme celui-ci doit être compatible avec les contraintes liées à la production agricole, pour que le processus d'apprentissage de la langue étrangère ait toutes ses chances de réussite et les *futurs enseignants de langues étrangères*, un nouveau public à fidéliser !

Cinquième partie

DISCUSSION FINALE

Chapitre 7 : Réflexivité épistémologique

7.1 Introduction

Ce chapitre propose une réflexion sur les différents processus sociaux qui ont finalement configuré le projet de diffusion technique et linguistique en milieu rural en Colombie. Nous porterons un regard particulier sur la façon dont les participants interprètent les actions réalisées et réagissent face aux difficultés matérielles et humaines. Cette perspective nous permettra d'identifier les attentes, les intentions, les décisions et les priorités qui ont animé les différents acteurs tout au long du projet.

Ce sera l'occasion d'éprouver la robustesse de notre cadre théorique face à la réalité de la vie sociale. Nous tenterons de définir un langage pratique qui puisse rendre compte de manière cohérente de nos résultats.

7.2 Retour sur le projet

7.2.1 Le vocabulaire « final »

Sous cette étiquette, Rorty (1993 : 27) désigne les mots que les êtres humains « *emploient pour justifier leurs actions, leurs croyances et leur vie* ». Il s'agit d'un vocabulaire mobilisé lorsque son utilisateur raconte sa vie passée, présente et à venir.

Lors d'un questionnaire réalisé quelques mois après la fin du projet (sept mois pour les *futurs enseignants* et les *artisans céramistes*, et vingt quatre mois pour les *petits producteurs agricoles*), nous avons demandé aux membres des trois groupes (GP, GC et GE), de repenser à l'expérience vécue par chacun lors du projet linguistique et technique. La distance temporelle les séparant du déroulement du projet, nous permet de compter sur le fait que les « mots finaux » choisis représentent la réalité vécue et qu'ils traduisent également des points de vue critiques par rapport à cette réalité. Nous leur avons proposé de résumer l'expérience en cinq mots.

Le tableau 27 montre les grands champs lexicaux qui ont émergé dans cet exercice, ainsi que le nombre d'évocations de chaque domaine, dans chaque groupe. Le nombre total des mots utilisés révèle que l'évaluation de l'action et les émotions restent les domaines dominants pour les trois groupes. Nous avons cependant obtenu un nombre restreint de réponses de la part des *petits producteurs agricoles* car les questionnaires ont été centralisés par le Représentant légal de leur *Association* et il n'a pu récupérer que trois questionnaires. Rappelons que seulement quatre personnes ont suivi les ateliers de langue française jusqu'à la fin du projet et que, parmi ces *apprenants*, l'actrice *autochtone périphérique* a rejoint le groupe des *artisans céramistes* afin de poursuivre son processus d'apprentissage. Nous remarquons que les *petits producteurs agricoles* qui ont quitté le projet en cours de route ne se sont pas empressés pour répondre à un questionnaire se référant à une expérience inachevée, montrant encore une fois le relatif échec de ce volet du projet.

Classement	Domaine thématisé	GP	GC	GE	total
1	L'évaluation de l'action	3	7	22	32
2	Les émotions	2	9	15	26
3	Les rapports sociaux	1	5	6	12
4	Les apprentissages	0	3	9	12
5	L'engagement	1	2	7	10
6	Le travail en équipe	0	1	6	7

Tableau 27. Domaines de thématisation de l'expérience vécue, à partir d'unités lexicales

Le tableau 28 met en évidence les champs lexicaux les plus significatifs pour chaque groupe. Les *rapports sociaux* occupent la troisième position pour les *petits producteurs agricoles* (GP) et les *artisans céramistes* (GC). Le groupe des *enseignants* (GE) et les *petits producteurs agricoles* convergent dans l'évocation des trois domaines que nous avons classés : l'évaluation de l'action, les émotions et l'engagement. GP ne fait aucune allusion aux *apprentissages* ni au *travail en équipe*.

Classement	GP	GC	GE
1	L'évaluation de l'action	Les émotions	L'évaluation de l'action
2	Les émotions	L'évaluation de l'action	Les émotions
3	Les rapports sociaux	Les rapports sociaux	Les apprentissages
4	L'engagement	Les apprentissages	L'engagement
5	—	L'engagement	Les rapports sociaux et le travail en équipe
6	—	Le travail en équipe	—

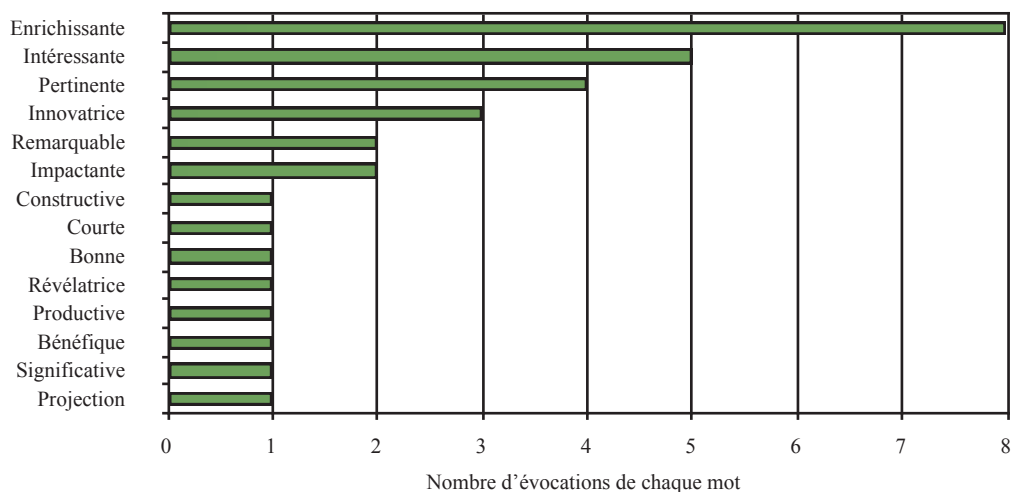
Tableau 28. Classement des champs lexicaux thématisés par chaque groupe

Par la suite, nous reviendrons sur les quatre premiers domaines, à savoir : l'évaluation de l'action, les émotions, les rapports sociaux et l'engagement.

7.2.1.1 L'évaluation de l'action

Le projet de diffusion linguistique et technique est évalué comme *enrichissant, intéressant, pertinent* et *innovateur* par au moins trois personnes dans chaque groupe. La *pertinence* désigne le caractère *nécessaire, essentiel et utile* du projet. L'*innovation* se réfère à son *originalité*. Enfin, l'*intérêt* et la *richesse*, majoritairement mentionnés par les acteurs, font allusion à l'accès à des connaissances spécifiques, au tissage de liens sociaux nouveaux et à des formes alternatives d'organisation sociale.

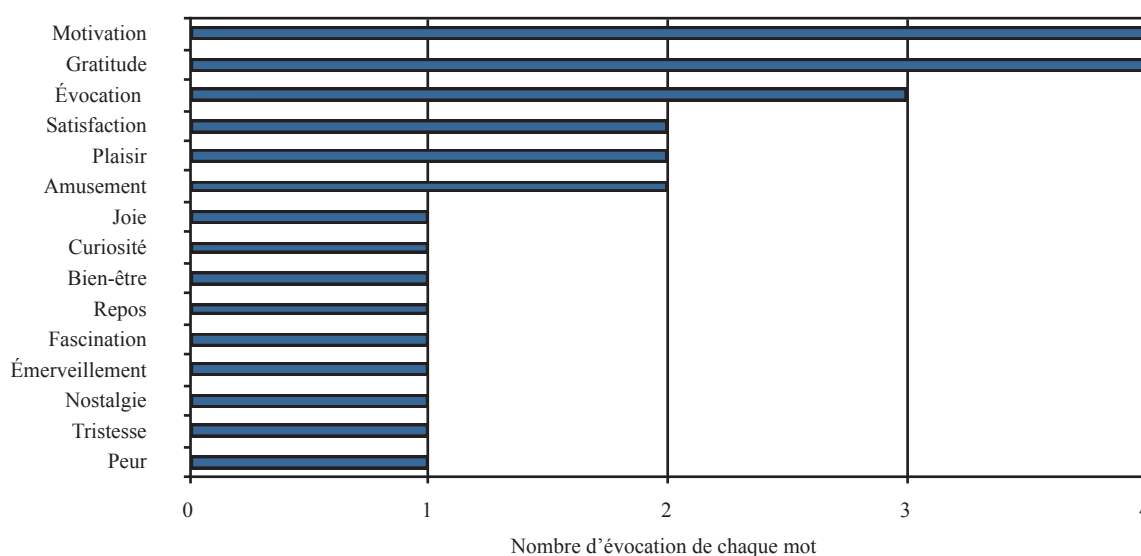
Graphique 26. L'évaluation de l'action par les trois groupes



7.2.1.2 Les émotions

En ce qui concerne le domaine des *émotions* ressenties par les acteurs dans le cadre du projet, la *motivation*, la *gratitude* et l'*évoation*, apparaissent comme les plus fréquentes. L'*évoation* se réfère aux traces du projet dans la mémoire des participants. Cette catégorie réunit des incidences comme « *inoubliable* » ou « *mémorable* ». La *motivation* est liée à l'*intérêt* et à la *richesse* du vécu, cités précédemment.

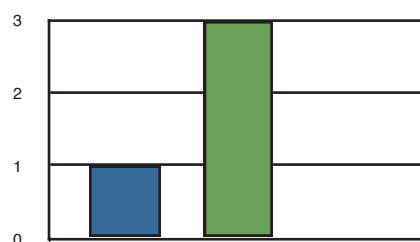
Graphique 27. Les émotions provoquées par l'expérience vécue par les trois groupes



La *gratitude* est comprise comme la capacité à éprouver et à exprimer de la reconnaissance. Elle doit alors être extériorisée par le *remerciement*, constituant un premier « *contre-don* ». Lorsque les acteurs deviennent *donateurs*, via la *gratitude*, ils se reconnaissent avant tout comme *bénéficiaires*. Dans ce sens, la *gratitude* préfigure un don ultérieur et concrétise la circularité de celui-ci. Selon Dewitte (1996 : 105), la *gratitude* figure parmi les formes de générosité. Le graphique 28 montre les allusions à la *gratitude*, dans chaque groupe.

■ Artisans céramistes
 ■ Futurs enseignants
 ■ Petits producteurs agricoles

Graphique 28. La gratitude



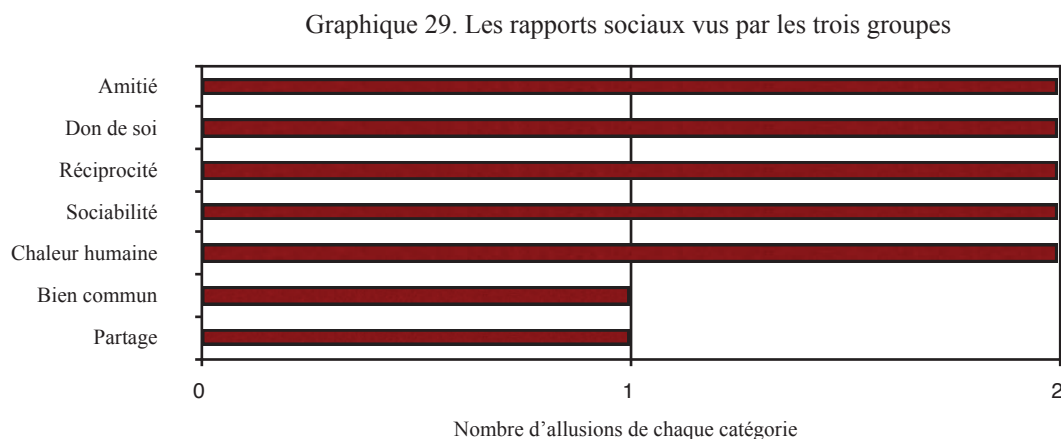
La plupart des *émotions* évoquées par les participants sont positives : *satisfaction, plaisir, amusement, joie, curiosité, bien-être, repos, fascination et émerveillement*. Celles-ci font écho à l'une des attentes initiales manifestées par les *petits producteurs agricoles* et par les *artisans céramistes* : « *changer sa routine* » (Cf. Chapitre 1 « *Présentation et chronique du projet* »).

Quoique citées une seule fois chacune, certaines émotions négatives (*nostalgie, tristesse et peur*), nous rappellent des expériences précises analysées dans les chapitres précédents. Il s'agit en effet de *Is*, qui refuse de partager son statut avec certains membres du groupe *Enseignant*, creusant ainsi des asymétries qui se muent en compétition. *Is*, qui décida de quitter le groupe et d'abandonner définitivement le projet, affirme ressentir de la *tristesse* lorsqu'elle analyse rétrospectivement l'expérience vécue. *Ye* et *Is* font partie d'un sous-groupe préférentiel lié par l'*amitié*. *Ye* quitte le groupe *Enseignant* juste après *Is*. *Ye* évoque la *nostalgie* pour résumer sa propre expérience. Lors du déroulement du projet, *Ye* et *Is* ont formé un binôme animatrice-observatrice qui a dû faire face à un échec didactique auprès du groupe des *artisans céramistes*. Pour remédier à la menace d'une évaluation défavorable, elles ont exprimé des attributions négatives vis-à-vis de certains membres du groupe *Enseignant* (Cf. Chapitre 5 « *Relations et interactions entre les groupes* »).

Un membre du groupe des *artisans céramistes* affirme avoir ressenti de la *peur* face au défi représenté par la langue étrangère. Cette apprenante faisait partie des membres les plus âgés du groupe. Malgré sa *peur*, latente encore après le projet, elle a réussi à terminer tout le parcours d'apprentissage.

7.2.1.3 Les rapports sociaux

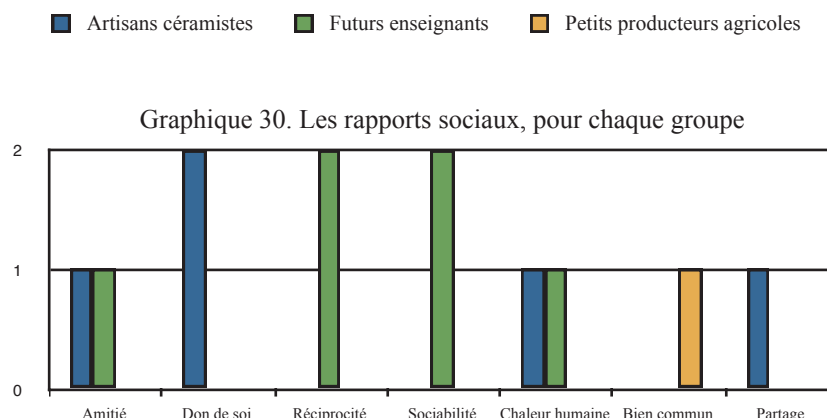
Les liens décrits par les acteurs sont représentés dans le graphique ci-dessous.



L'observation détaillée des incidences, par groupe, permet de mettre en évidence les liens intra et intergroupes.

L'*amitié* et la *chaleur humaine* sont les seules catégories mentionnées conjointement par les *artisans céramistes* et le groupe *Enseignant*. Ceci nous rappelle que ces deux groupes ont réussi à créer des espaces informels de pratique et de rencontre autour de la langue étrangère. En effet, grâce au projet, un nouveau réseau social a vu le jour : une « *Communauté de pratique* » (CoP).

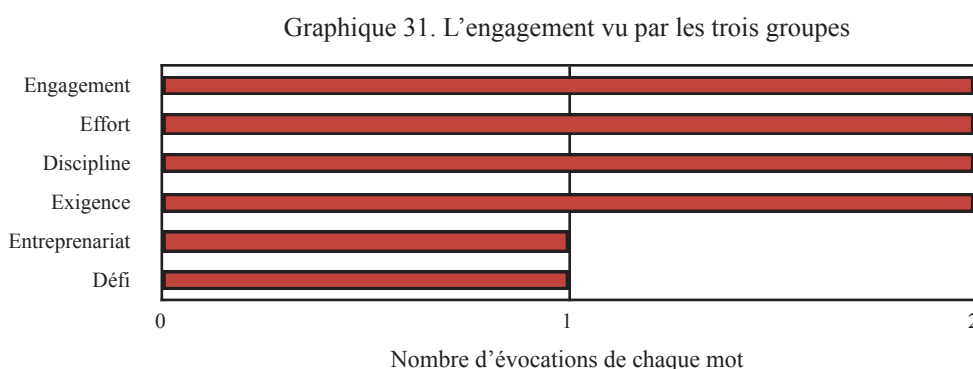
Toutes les autres catégories concernant les *rappports sociaux* sont mentionnées une ou deux fois au moins dans un groupe. Lorsque le groupe des *artisans céramistes* évoque le *don de soi* et le *partage*, c'est le groupe *Enseignant* qu'ils mettent au centre. Ces catégories font donc émerger la *réciprocité*, explicitement citée par les membres de ce dernier groupe qui, comme nous l'avons vu un peu plus haut, se considèrent avant tout *bénéficiaires* ou *donataires* dans le cadre du projet. Ce que nous montre l'interaction entre ces deux groupes est l'établissement d'une chaîne de *dons* et de *contre-dons*, générateurs de confiance et de générosité. Nous y reviendrons.



La seule évocation que le groupe des *petits producteurs agricoles* propose concernant les rapports sociaux, est le *bien commun*. Il est intéressant de remarquer que cette notion recouvre plusieurs réalités. La « terre » et l'« Association paysanne », par exemple, constituent des biens communs pour les membres de ce groupe.

7.2.1.4 L'engagement

En tant que dernier domaine de thématisation de l'action, par les trois groupes, l'*engagement* implique des mots comme l'*effort*, la *discipline*, l'*exigence*, l'*entreprenariat* et le *défi*. Cet ensemble lexical donne une image « couteuse » au fait de *s'engager*.

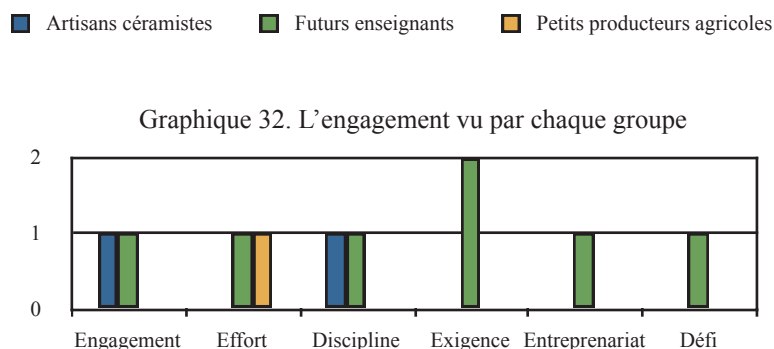


Pour les *petits producteurs agricoles*, le projet représente un *effort* (Graphique 32). Il est vrai que, comme nous l'avons vu au fil de nos analyses, la situation géographique, l'investissement

temporel, le rapport avec le *technicien fromager* ou l'apprentissage de la langue étrangère constituent autant de difficultés à surmonter dans le cadre du projet.

Le groupe *Enseignant* mentionne également cet aspect. La gestion et l'organisation à l'intérieur du groupe ont généré des ruptures et des déséquilibres. Dans le même sens, l'on peut ajouter le fait que ce dernier groupe a été le porteur et le promoteur du projet. Il paraît donc normal que l'action soit décrite comme *provocante* (un *défi*) ou *exigeante*. Le groupe *Enseignant* et le groupe des *artisans céramistes* convergent sur la notion de la *discipline* facilitant le bon déroulement des actions, pour les premiers et favorisant l'apprentissage de la langue étrangère, pour les seconds.

Enfin, un *futur enseignant*, au moins, s'assume en tant qu'*entrepreneur* dans le cadre du projet. Nous avons vu que celui-ci constitue un moyen de sensibilisation à l'apprentissage des langues étrangères pour des publics nouveaux. Une telle campagne de diffusion linguistique, stimule l'accroissement potentiel de l'intérêt de l'enseignement des langues étrangères en ce milieu rural.



Les « *mots finaux* » du technicien fromager ont été recueillis en mars 2013, lors d'une rencontre informelle en France. Voici les termes qui résument, pour TF, l'expérience vécue :

- 1) Intensité
- 2) Joie
- 3) Honte
- 4) Efficacité
- 5) Beauté, grandeur, diversité

L'*intensité* se réfère aux apprentissages qu'il a réalisés durant six mois au sein d'une Association paysanne en Colombie. Ces apprentissages concernent la *coopération*, la *simplicité* et l'*humilité*. TF affirme que les *petits producteurs agricoles* possèdent des connaissances très poussées en ce qui concerne le *savoir-faire* agricole, et particulièrement pour les pratiques agroécologiques. De plus, ils partagent naturellement ces connaissances sans attente de retour. De la même manière, ils s'entraident régulièrement selon les besoins de chaque membre de l'Association, générant une réelle *efficacité* dans le fonctionnement associatif et dans l'activité productive individuelle et collective.

La *joie*, la *beauté*, la *grandeur* et la *diversité* se réfèrent à la richesse de l'espace géographique où vivent les *petits producteurs agricoles*.

Lorsque nous interrogeons TF à propos de la *honte*, il explique que pendant la réalisation du projet, il s'est laissé emporter par des contraintes institutionnelles liées aux subventions obtenues. Il assume avoir exigé, des membres de l'Association paysanne, de modifier leur rythme de travail et leur organisation.

7.3 Retour au paradigme du don

Le test du « *vocabulaire final* » que nous venons de présenter, fait émerger des notions fortes, telles que la *réciprocité*, les *liens sociaux*, la *solidarité* ou la *générosité*. Mauss pose que l'altérité et le renouvellement continu des rapports entre les hommes sont possibles seulement si « *les partenaires rivalisent de générosité* ». Il nous présente le don comme l'origine d'une dynamique de *réciprocité* qui sert à créer et à nourrir le rapport social lui-même. D'après Mauss, le don est l'*opérateur privilégié de la sociabilité* (Cf. Chapitre 4 « *Le paradigme du don* »).

« *Refuser de donner, négliger d'inviter, comme refuser de prendre, équivaut à déclarer la guerre ; c'est refuser l'alliance et la communion* »¹. Lorsque nous avons étudié le rapport entre TF et les membres de l'Association paysanne, la gestion de l'*hospitalité*, notamment vis-à-vis du partage de la nourriture, s'est avéré conflictuelle. En effet, la *générosité* des *paysans* dépassait la capacité de TF à recevoir. Le caractère paradoxal de la relation humaine repose sur l'ambivalence entre sentiments d'amitié et manifestations d'hostilité (Caillé, 1996 : 47). Il

¹ Mauss (1966 : 162-163).

conviendrait d'interroger la manière dont la gestion de cette ambivalence influe sur la nature du don. Lorsque l'alliance est ébranlée par l'instabilité de la relation, quels facteurs permettraient-ils de basculer vers la « paix » ? Dans le cas de TF, le partage des *savoir-faire* rend possible un nouveau point d'accord entre les partenaires.

« All forms of social exchange occur within structures in which actors are mutually, or reciprocally, dependent on one another for valued outcomes » (Molm, Collett & Schaefer, 2007 : 207). La dépendance mutuelle ou le *principe de réciprocité* constituent une qualité *sine qua non* du rapport entre les hommes. Cette dépendance est *directe* lorsque les deux parties échangent des ressources entre elles (A donne à B et B donne à A) et *indirecte* quand le donataire ne rend pas quelque chose à son donateur, mais à un autre acteur du « cercle social ».

Dans le cadre de la *réciprocité indirecte*, les individus donnent et reçoivent sachant que *ce qu'ils donnent est imprégné de leur esprit et qu'à un moment donné, cela leur sera rendu* (Cf. Chapitre 4 « Le paradigme du don »), comme chez les Maoris polynésiens avec la circulation du *hau* (esprit de la chose donnée) et du *taonga* (chose donnée). Suivant l'interprétation de Sahlins ([1972] 1976 : 220), le *hau* est un principe de vie, traduisible dans la sphère matérielle par « *bénéfice d'un bien* » et dans la sphère spirituelle par « *principe de fertilité* ». Il est enfin compris comme un « *principe de productivité* ». Mauss et Sahlins avancent que le *hau* (produit concret de l'échange ou force spirituelle) est appréhendé par tous, constituant un fait social total. Ainsi, le don constitue un système social complet, dissociable de la circulation marchande basée sur l'établissement d'un accord préalable.

Don	Circulation marchande
Il n'y a pas de contrainte contractuelle Pas de lien entre contribution et rétribution Liberté Non-garantie de retour Valeur de lien	Rapport contractuel Intérêt Obligation d'actions réciproques Exigence de garanties Valeur d'échange

Tableau 29. Différences entre le don et la circulation marchande

La réussite du projet de diffusion linguistique et technique dépend de la mise en commun des objectifs, des ressources et des besoins de chacun. Dans cette mesure, il répond davantage aux

caractéristiques de la circulation marchande. L'acteur *allochtone étranger* (TF) a tendance à suivre ce schéma de fonctionnement. Tout au long du projet, il pose la question de « *qui donne quoi et qui reçoit quoi ?* ». Son *engagement* total pendant six mois auprès de l'Association paysanne fonctionne comme un *contre-don* par rapport à l'investissement temporel et matériel donné par la collectivité d'accueil, dont TF est conscient. La possibilité d'assurer de bons résultats dans le cadre du projet, la défense de ses intérêts et de ceux des institutions l'ayant soutenu, l'amènent à exprimer ses exigences et à tout chiffrer. En revanche, les acteurs *autochtones* se livrent à une expérience nouvelle et libre, dont les couts sont assumés par l'Association paysanne et non pas individuellement (restitution d'un panier alimentaire hebdomadaire pour TF). Il existe un problème de cadrage du projet qui n'est pas le même pour tous les acteurs. Le décalage des positions et des dispositions entre TF et les *petits producteurs agricoles* génère des discordances. Plus TF devient conscient du rôle prépondérant de certaines personnes dans la situation, plus il est sensible aux inégalités et réclame plus de ressources. Il se livre à des évaluations négatives à l'égard des acteurs *autochtones* (représentant légal de l'Association paysanne et certains membres associatifs) et de l'*allochtone enfant du pays* (formatrice universitaire). La situation s'achève par l'interruption des actions formatives entreprises par les *petits producteurs agricoles*.

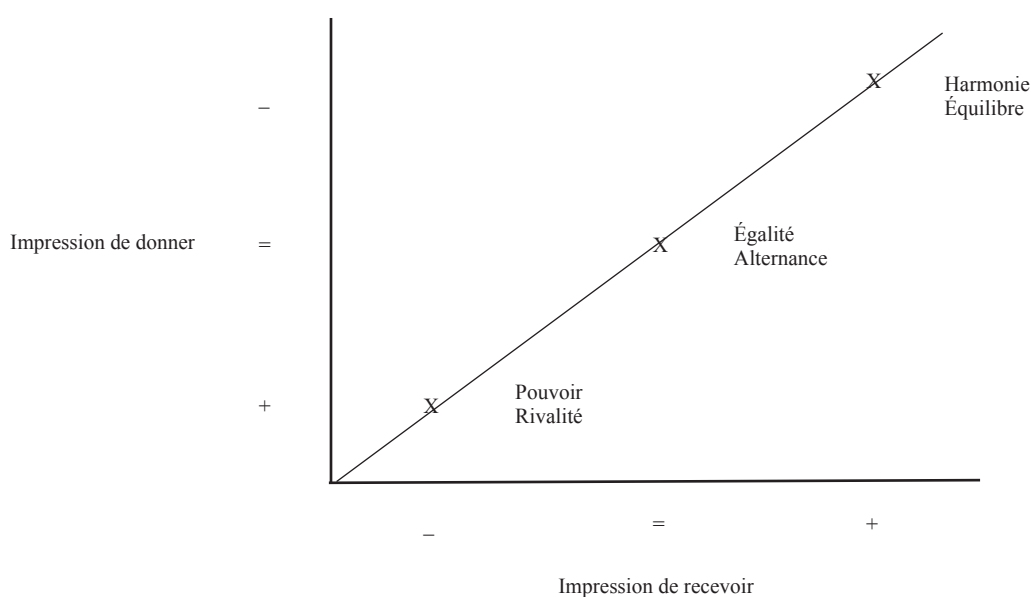


Schéma 7. Conscience du rapport entre donner et recevoir (Rospabé, 1996)

Olivier de Sardan pose que « [les acteurs] sont socialement 'lestés', dotés de ressources inégales, insérés dans des réseaux spécifiques, soumis à des contraintes et des pesanteurs multiples » (2008 : 254). L'acteur n'est donc pas un individu « solitaire et calculateur » mais il agit en fonction des obligations qui s'imposent à lui. L'acteur *allochtone étranger* est dépassé par un effort d'adaptation à une apparente quiétude locale vis-à-vis du projet et par la pression des résultats qu'il est censé rapporter à ses partenaires institutionnels. Le hiatus qu'il incarne ne favorise pas son image face à ses partenaires locaux dont la majorité opte pour le décrochage.

Il est intéressant de comprendre que les ruptures entre partenaires ne s'expliquent pas nécessairement par les différences culturelles ou par l'opposition des systèmes de valeurs. C'est ce que prouve la démission de certains membres du groupe *Enseignant* (*Is*, *Ye* et *An*), lesquels, en tant qu'acteurs *autochtones*, évoluent dans les cultures et les systèmes de valeurs locaux. Les ruptures se produisent lorsque les objets servant de *principe d'équivalence*², perdent de la valeur. C'est-à-dire que l'un des partenaires n'accepte pas de justifier son action, car il ne trouve pas d'*équivalence* entre ce qu'il pense donner et ce qu'il reçoit.

Suivant George Herbert Mead ([1934 : 255], cité par Boltanski & Thévenot, 1991 : 82), au centre de l'action se trouvent des individus dotés de sympathie, ayant le pouvoir de se mettre à la place des autres : « *tout le processus dépend de l'identification d'un soi à un autrui* ». Si l'identification entre les partenaires détermine tout processus interactionnel, Lévi-Strauss (1969) ne se trompe pas en affirmant que le système d'*échange indirect* produit des liens de solidarité plus forts que ceux qui se tissent dans des *échanges directs* entre deux partenaires. Ceci s'explique, d'une part, par un risque de désaccord plus fort, notamment quand le pouvoir des acteurs est inégal et la conscience vis-à-vis des inégalités facilement repérable. Molm, Collett & Schaefer (2007) vont dans le même sens en affirmant que la valeur symbolique attribuée à l'acte de *réciprocité* est plus significative dans les *échanges indirects*, étant donné que la *réciprocité* est un choix de libre arbitre et non pas une dette à solder.

Le schéma 8 montre que la liberté du geste du donateur produit un effet positif sur les liens de solidarité. *A contrario*, le risque de conflit augmente quand les participants sont

² Nous utilisons le terme de Boltansky et Thévenot (1991 : 165).

conscients de la valeur des objets qu'ils sont obligés d'échanger. Un rapport de compétition peut se mettre en route.

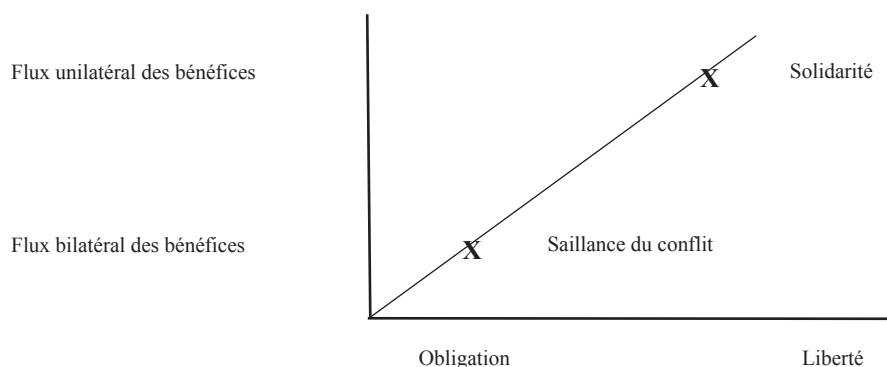


Schéma 8. Rapport entre réciprocité et solidarité

« We define social solidarity as the integrative bonds that develop between persons, and between persons and the social units to which they belong » (Molm, Collett & Schaefer, 2007 : 207).

Ces auteurs proposent quatre dimensions de la solidarité :

- *la confiance* (aucun partenaire ne sera exploité par l'autre)
- *le regard affectif* (évaluations et sentiments positifs envers l'autre)
- *l'unité sociale* (les acteurs ont des buts et des intérêts communs)
- *les sentiments d'engagement* (envers l'autre et la relation avec lui)

La *confiance* est la dimension la plus affectée par la *non réciprocité*. Néanmoins, la *confiance* est plus forte quand les acteurs font preuve de fiabilité, l'un envers l'autre, dans une situation de risque. Ainsi, les partenaires établissent des relations dyadiques, au sein desquelles ils se contentent des informations qu'ils ont de l'autre, sans prendre en compte les informations que leur fournit la globalité du réseau. Dans cette mesure, la taille du réseau n'affecte pas la structure de *réciprocité*.

Molm, Collett & Schaefer (2007) ont répertorié trois formes de *réciprocité* dans les échanges :

- **directe négociée** : échange dyadique avec un flux bilatéral des bénéfices. Les acteurs négocient les termes d'un accord qui ne profite pas nécessairement également aux deux parties.

- **directe réciproque** : échange dyadique avec un flux unilatéral des bénéfices. Les acteurs agissent individuellement en fournissant des bénéfices à l'autre, sans accord initial, sans certitude de réciprocité et quelle que soit la forme et l'échéance.
- **indirecte généralisée** : échange collectif avec un flux unilatéral des bénéfices. Les acteurs sont dépendants, directement ou indirectement³, les uns des autres, dans une chaîne de réciprocité réticulaire.

Comment les différentes formes de *réciprocité* affectent-elles les individus et leur participation à la vie sociale ? L'application de ces formes d'échange à l'observation du projet de diffusion linguistique et technique révèle que :

- Les acteurs fonctionnent majoritairement sur une *réciprocité directe négociée* afin de pouvoir rédéfinir constamment les termes des actions ainsi que leur mise en oeuvre.
- Les *échanges directs négociés* produisent des effets négatifs sur le *regard affectif*, l'*unité sociale* et les *sentiments d'engagement*, quand la *confiance* entre les partenaires est faible.
- La diminution du sentiment de *confiance*, causée par la *non réciprocité*, oriente la relation entre les partenaires et s'applique aux différents objets échangés (*ex.* les aliments, l'image de l'autre, les *savoir-faire*).
- La fréquence des échanges n'est pas proportionnelle aux sentiments de solidarité.
- L'*échange indirect généralisé* génère des sentiments de solidarité, malgré l'absence de normes, de valeurs ou d'une histoire commune (*ex.* les *collégiens français* par rapport aux *petits producteurs agricoles* ou les *artisans céramistes français* par rapport à leurs *homologues ruraux colombiens*).
- L'*échange direct réciproque* se produit entre des partenaires qui se font *confiance*, grâce à leur soutien mutuel en situation de risque (*ex.* Rapport entre les acteurs : *allochtone étranger / autochtone périphérique* ; ou *Is / Ye*).
- Dans l'*échange négocié*, des partenaires au pouvoir égal entrent dans un rapport concurrentiel, si l'une des parties a l'impression de donner plus qu'elle ne reçoit (*ex.* Rapport : TF / FU ; ou *Is / les nouveaux membres du groupe Enseignant*).

³ Ils sont directement dépendants d'un seul acteur qui peut les satisfaire, mais ils sont indirectement dépendants des autres acteurs du réseau, qui maintient le système d'échange généralisé.

- L'*échange direct négocié* intensifie les mécanismes d'évaluation négative réciproque entre les partenaires, car les ressources échangées sont plus faciles à comparer.
- Le conflit au sein de l'*échange négocié* génère la rupture.

7.4 Conclusion partielle

Nous parvenons à la conclusion que la négociation est en soi un acte de conflit. Le surmonter revient à accepter la solution maussienne de la générosité et de la liberté du donateur ainsi que le désintéressement et la surprise du donataire. La transgression de ce principe du rapport social altère la valeur d'égalité à laquelle se mesurent les acteurs sociaux dans le but de réduire les écarts entre eux.

Face aux pressions exercées par TF, concernant les résultats du projet, les *petits producteurs agricoles* optent pour l'*abandon* de leur désir d'apprentissage technique et linguistique. Ils refusent d'affronter les critiques et de justifier leur degré d'engagement ou le fonctionnement de leur organisation. En revanche, un compromis est possible entre des acteurs orientés vers la défense du *bien commun*, ou entre des acteurs déterminés à préserver leurs *intérêts* personnels. Dans les deux cas, c'est l'*utilité* de l'objet qui s'impose. C'est ce que certains participants ont désigné comme *pertinence* du projet.

Or, si la majorité des *petits producteurs agricoles* s'écarte petit-à-petit du projet, c'est que les objets d'apprentissage en jeu ne sont pas indispensables à leur démarche collective d'autonomie économique et alimentaire. La situation est différente pour les *artisans céramistes* qui, ne participant pas à des réseaux productifs locaux, doivent se procurer individuellement les moyens pour « se mettre à la hauteur » de leur temps. Pour ces derniers, l'objet d'apprentissage linguistique l'emporte sur les possibles conflits que génère la relation humaine. C'est donc la valeur des objets échangés qui détermine la réussite de l'action.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Cette étude transdisciplinaire a exploré l'investissement de trois groupes productifs ruraux dans un projet incluant l'apprentissage et l'enseignement de la langue française, avec un focus particulier sur les valeurs que les acteurs assignent à cette langue étrangère, suivant en cela la définition que donne Blommaert de la sociolinguistique : « *Sociolinguistics is the study of language as a complex of resources, of their value, distribution, rights of ownership and effects. It is not the study of an abstract language, but the study of concrete language resources in which people make different investments and to which they attribute different values and degrees of usefulness* » (2010 : 28).

Depuis le XIX^e siècle, une distance se creuse entre les communautés et les structures du pouvoir en Colombie. Le plan de développement rural 2010-2014 met l'accent sur la production agricole à grande échelle, ce qui explique la course de l'État-nation pour signer des accords avec des pays étrangers qui deviennent ainsi des alliés commerciaux ouvrant de nouveaux marchés pour les produits colombiens. En revanche, la production locale de petite portée se retrouve en quelque sorte discriminée et pour exister les petits producteurs sont amenés à créer des structures communautaires qui doivent se conformer « *aux nouveaux flambeaux d'une campagne mondiale* » à savoir « *l'écologie globale* » et « *le développement durable* » (Esteva, [1996] 2013 : 66). À cette seule condition, ils obtiennent des aides financières ou techniques. Ils guettent en permanence tout projet sous-tendu par la perspective d'une nouvelle ressource, un fût plastique par ferme par exemple jusqu'à un programme de formation communautaire. L'émergence des organisations sociales répond à un discours politique qui s'appuie sur le tableau international car en pleine ère capitaliste, le niveau *global* devient un niveau pertinent du contexte local (Bloomaert, 2010).

Cependant, la gratuité des projets de développement mis en oeuvre par des logiques extérieures, promus par des organismes internationaux, n'est qu'apparente. Quelques temps après la fin des projets, les associations de petits producteurs commencent à rembourser le microcrédit qui leur a permis de les réaliser et doivent en assurer leur continuité afin de pouvoir subvenir au remboursement total de la dette contractée. Ils contribuent ainsi à faire vivre un

système qui vise « à transformer la préoccupation populaire pour les problèmes de leurs milieux en une nouvelle engeance de professions et d'entreprises lucratives ou, pis encore, en favorisant et en renforçant une nouvelle classe menaçante de gouvernants écocratiques » (Esteva, [1996] 2013 : 66).

Les idéologies et les pratiques linguistiques n'échappent pas à ce *modus operandi* de la « machine globale ». Le début du XXI^e siècle a été marqué par le programme « *Colombia bilingüe 2004-2019* » qui promeut la diffusion des langues étrangères dans le pays, spécialement de l'anglais. Le but de ce programme est de « renforcer la compétitivité nationale dans les temps de la globalisation » (Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie, 2005). Cette campagne imprègne le discours des Colombiens concernant l'importance du bilinguisme. Dans la Région rurale *Oriente d'Antioquia* cette campagne nationale se concrétise en 2005 par l'ouverture d'un cursus universitaire de formation d'enseignants d'anglais et de français.

Dans l'objectif de comprendre les enjeux sociaux du bilinguisme en Colombie et particulièrement en zone rurale, nous nous sommes intéressés à un projet collectif de diffusion du français langue étrangère, conçu et géré par trois groupes productifs de la Région *Oriente* : 21 *futurs enseignants*, 12 *petits producteurs agricoles* et 14 *artisans céramistes*.

Nos données ont été recueillies grâce à des observations directes, des questionnaires et des entretiens semi-ouverts. Notre tout premier objectif a consisté à décrire de manière fidèle la réalité, tout en analysant les interactions sociales et didactiques, à l'intérieur de chaque groupe et entre les groupes. La complexité de la vie sociale a exigé une observation de longue durée. Cette condition a remis en question notre démarche de recherche. En effet, le foisonnement d'informations et la diversité des rôles assumés par le chercheur au fur et à mesure de son intégration aux réseaux sociaux locaux et de l'accroissement de la confiance des enquêtés, multiplient les options, les orientations empiriques et théoriques mais aussi leurs limites. Ces difficultés ont donc exigé une posture réflexive rigoureuse, guidée par la *distanciation*, la *construction* et l'*intégralité* (Sabelli, 1993).

Dans cette conclusion finale nous reprendrons les réponses à nos questions de départ, développées au fil des chapitres 5, 6 et 7.

- Quels sont les enjeux sociaux et économiques de la diffusion d'une langue étrangère au sein de trois groupes productifs ruraux ?
- Quels sont les obstacles de cette diffusion linguistique ?
- Quelles représentations et quelles valeurs sont assignées à la langue étrangère ?
- Quelles logiques d'action sous-tendent la participation à un projet de diffusion d'une langue étrangère ?
- Quels types d'interactions se produisent lorsque les acteurs sont à la fois financeurs, gestionnaires et bénéficiaires du projet ?
- Dans quelle mesure le type de métier influe-t-il sur l'appropriation et le réinvestissement social des savoirs ?

Au départ, pour les trois groupes, la langue française et les cultures francophones représentent l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie et la possibilité de s'insérer dans une dimension globale de développement. Au cours de l'avancée du projet, les représentations évoluent et des différences se marquent entre les groupes. Plus longtemps les acteurs sociaux entrent en contact avec l'objet langue étrangère, plus sa *valeur d'utilité* augmente.

L'implication de 9 participants sur les 12 *petits producteurs agricoles* dans le projet est de courte durée (moins de six mois), car ils constatent que la langue française ne contribue pas directement aux objectifs d'autonomie économique et alimentaire qu'ils poursuivent en tant que membres d'une Association paysanne. En revanche, les *artisans céramistes* participent au projet pendant deux ans et considèrent la langue étrangère comme un moyen de rattraper « le train de leur temps ». Pour les membres de ce groupe, la langue étrangère est une ressource qui élargit l'éventail des opportunités professionnelles.

Cependant, le volet des techniques céramiques qu'offre l'apprentissage de cette langue n'apparaît pas comme étant essentiel pour les *artisans céramistes*. Par exemple, l'échange, via le mail, avec un homologue francophone ne les enthousiasme pas au-delà d'une simple activité de pratique linguistique. En revanche, les *petits producteurs agricoles* souhaitent apprendre la

langue étrangère parce qu'elle leur donne accès à des *savoir-faire* techniques qui deviendront des innovations productives. Dans ce groupe, l'échange, par courrier électronique avec des petits producteurs francophones enrichit l'atelier linguistique pendant plusieurs séances.

Qu'est-ce qui explique le décalage entre la non attente technique et la réussite de l'apprentissage linguistique dans le groupe des *artisans céramistes* ? Comment justifier l'attente technique et l'échec de l'apprentissage linguistique chez les *petits producteurs agricoles* ? Ces questionnements nous conduisent sur des terrains bien distincts mais inéluctablement liés. Dans le premier cas, nous mettrons en avant la *nature du métier*. Dans le second, c'est davantage la *relation au développement* qui est en jeu.

a. La nature du métier

Dans le milieu rural en question, l'*enseignement de langues étrangères* et la *céramique artisanale* sont des métiers socialement valorisés. L'enseignement est un métier prestigieux car il implique la formation universitaire. De son côté, l'artisanat bénéficie d'une image particulièrement favorable car il représente une tradition culturelle et un patrimoine régional. Malgré son faible revenu mensuel (162 €), l'*artisan céramiste* se considère comme un artiste créateur, formé sous l'égide d'un « *maitre* » qui l'a initié et qui lui a inculqué des valeurs comme la *confiance* et la *discipline*. Grâce à ce processus de « *nourrissage* », il crée son propre atelier. La base de ce métier est le *talent* et celui-ci s'exerce de façon individuelle.

La réticence constatée chez des *artisans céramistes* drômois à laisser photographier des modèles exposés en vitrine confirme ce souci de préservation du secret créatif ou de la touche personnelle dans ce métier. En bref, l'apprentissage, l'amélioration ou l'innovation artisanale semblent être des processus qui se réalisent de manière individuelle. Cette posture professionnelle justifie le fait que les *artisans céramistes* de la Région rurale *Oriente* ne réussissent pas à s'associer, tout en dénonçant l'égoïsme de leur milieu, autant au niveau de la production artisanale qu'au niveau de la circulation d'informations sur les projets subventionnés par les administrations locales.

Dans la mesure où le métier ritualise certains schémas de transmission des savoirs, il influe sur les processus acquisitionnels. Dans le cas des *artisans céramistes* de la Région *Oriente*, l'individualisme forgé par le métier de la création artisanale semble favoriser les

acquisitions langagières. En effet, ils conçoivent l'apprentissage de la langue comme un processus qui exige de soi-même. Ils travaillent souvent de manière autonome chez eux. Leurs comportements didactiques dans les ateliers hebdomadaires de langue française attestent de leur investissement dans les processus d'apprentissage :

- centration sur la langue,
- nombre et volume de prise de parole élevés,
- épuisement de leurs propres ressources avant de faire appel à l'enseignant,
- négociation de la construction de l'activité,
- non besoin d'un *meneur* dans le groupe,
- adaptabilité aux activités proposées par les jeunes enseignants.

b. La relation de développement

L'apprentissage linguistique reste mitigé dans le groupe des *petits producteurs agricoles* et le volet technique y joue un rôle déterminant. Les mauvais résultats de la transformation de lait de chèvre lors des ateliers techniques ont eu une incidence négative sur les ateliers de langue et sur l'évaluation des compétences professionnelles du *technicien fromager* qui, d'après eux, réalise des manipulations non conformes aux règles hygiéniques. Or, la fabrication fromagère à partir du lait de chèvre constituait l'enjeu principal des cultures francophones pour ce groupe.

Les participants évoquent deux raisons majeures pour justifier leur retrait du projet. La première a trait aux conditions naturelles. Ils invoquent la difficulté de la mise en oeuvre de processus de fabrication similaires dans des conditions climatiques aussi différentes. La deuxième concerne les usages alimentaires locaux qui privilégient la consommation de fromage frais au lait de vache et non de chèvre. Ils distinguent la mission de leur Association paysanne, consistant à produire et diffuser des aliments biologiques, de la mission culturelle qu'impliquerait l'éducation à la consommation de nouveaux produits. Opérer un changement de ce type nécessiterait un travail sur plusieurs générations.

Cette impasse d'ordre culturel est révélatrice de la confrontation entre deux visions du développement. Leur propre dynamique est ancrée dans un rayon spatio-temporel limité à

leur capacité d'action, alors que l'État-nation leur assigne un objectif de dépassement des frontières géographiques et générationnelles, par sa volonté formelle d'« *innovation* ». Dans la mesure où les ateliers techniques ne leur offrent pas d'évolution productive concrète et que le développement local ne profite pas de la culture étrangère, ils arrêtent leur investissement dans l'apprentissage technique et linguistique. Ces visions divergentes du développement constituent donc un obstacle à la diffusion linguistique.

c. La saillance de la dimension collective

Nous avons cherché à confronter nos propres analyses avec les '*dire*' des acteurs sociaux par rapport aux résultats du projet. Nous avons confirmé que le système d'*attributions causales* (Heider, 1944, 1958 ; Deschamps et Beauvois, 1996) fonctionne sur une *norme d'internalité* lorsque l'acteur social décrit une réussite et sur une *norme d'externalité* lorsque celui-ci justifie son échec. Mais nous avons décelé un effet de la dimension collective sur ce système d'attributions causales. Nous affirmons que la dimension collective minimise la *norme d'internalité* car la prise en charge individuelle est dissoute dans un effet de groupe.

Les *petits producteurs agricoles* qui participent au projet en tant qu'Association paysanne, justifient l'échec de la diffusion linguistique et technique, et la démission massive des participants par des phénomènes extérieurs :

- la difficulté de la langue française,
- le fiasco de la fabrication de fromages de chèvre,
- les rapports tendus avec le technicien fromager,
- les conditions climatiques,
- les impératifs de la production agricole,
- l'inadaptabilité de la transformation du lait de chèvre dans leur Région.

En revanche, l'absence de la dimension collective dans le groupe des *artisans céramistes* stimule la *norme d'internalité*. Lorsqu'ils évaluent à *posteriori* le projet de diffusion linguistique, le

locus de contrôle interne est activé et ils estiment s'être investis dans le projet, avoir appris les bases de la langue française et manifestent le souhait de continuer à l'apprendre. Quelques uns avouent toutefois modestement qu'ils auraient pu travailler davantage en dehors des ateliers hebdomadaires. Le projet de diffusion linguistique a été couronné de succès dans ce groupe, avec une durée totale de deux ans et une cérémonie de clôture ouverte au public où chacun proposait une expression artistique en français. La réussite s'explique donc par les mérites personnels des participants (Dubois, 1996). La *norme d'internalité* caractérise le comportement de l'individu de la société néolibérale (Matthey, 2012) qui tend à mettre en valeur le soi et les intérêts personnels. Il semble donc normal que les *artisans céramistes* dont la démarche professionnelle reste individuelle, trouvent les bonnes raisons d'apprendre la langue française et aspirent à atteindre le niveau de « *compétitivité* » qui leur permettra de participer au jeu économique global.

d. La réactivation de la notion de communauté

La langue étrangère a un impact sur la configuration sociale des *artisans céramistes*. La proximité entre les *enseignants* et les *apprenants* facilite les rencontres informelles centrées sur la langue étrangère. Les membres de ce groupe organisent également des réunions en petits comités afin de faire les devoirs de français. Leur désir de multiplier les occasions d'utilisation de cette langue fait naître une *communauté de pratique*. Certains membres du groupe partagent et alimentent encore, après la fin du projet, leur intérêt pour la langue française. Ils sont en contact par *facebook* ou par *skype* élargissant les espaces de pratique. L'émergence de ce nouvel espace social de réinvestissement des savoirs, chez des acteurs habitués à fonctionner de façon individuelle, apparaît comme une sorte de défi pour un système social et économique qui incite à la centration sur soi : « *The focus on community construction might seem to challenge the individualization linked with neoliberal regimes of the self in a globalizing economy* » (Hennessey, 1993 : 6).

La construction de cette nouvelle communauté est caractérisée par la *gratuité* et la *réciprocité*. Ici, ces termes n'évoquent point une vision mystique ou spirituelle du rapport social. Bien au contraire, ils désignent des choix concrets opérés par les acteurs sociaux parfois même

guidés par un intérêt économique. C'est le cas de deux groupes. Lorsque les *enseignants* décident de mettre en circulation gratuitement leurs savoirs, ils gagnent de l'expérience et se donnent le temps de convaincre les *apprenants* du plaisir de pratiquer la langue étrangère. En fait, ils font de l'« *entreprenariat* » car ils sont en quelque sorte en train de créer une « *niche de marché* ». Les *artisans céramistes*, conscients de la valeur marchande de la langue française en ce milieu rural et de la possibilité qu'elle leur offre justement de changer d'échelle, s'engagent dans cet apprentissage et obtiennent des résultats positifs qui nourrissent la construction du profil professionnel des *enseignants*.

Cet angle de vue justifie notre recours au paradigme du don. Ce principe de la vie sociale (Mauss, 1923), qui met en circulation des savoirs, des *savoir-faire*, des personnes, des rôles et des symboles, a permis aux groupes de notre projet de converger de manière libre et gratuite vers une rencontre locale atypique. C'est précisément ce type de configuration sociale alternative qui favorise l'articulation des acteurs sociaux, jusqu'alors fatalement marginalisés par le système politique et économique, aux « *post-marchés de la globalisation* » (Medina, [2006] 2013 : 90).

e. La structure de la réciprocité

Le don agit directement sur la relation entre des acteurs sociaux qui en s'alliant déterminent des symboles communs et adhèrent à la triple obligation de *donner, recevoir et rendre*, posée par le paradigme maussien. La *structure de la réciprocité* instaurée par les partenaires détermine une relation, pouvant déboucher sur la *confiance* ou la *rupture*.

Au sein du projet, nous avons observé trois types de *réciprocité* (Molm, Collett & Schaefer, 2007), chacune produisant un impact différent sur les rapports sociaux :

- *directe* [*face-à-face* (Chabal, 1996 : 134)]
- *indirecte généralisée*
- *directe négociée*

La *réciprocité directe* concerne les rapports sociaux que nous venons de décrire entre les *enseignants* et le groupe des *artisans céramistes*, qui ont somme toute « rivalisé de

générosité » sur des objets concrets comme les savoirs, le temps partagé, l'engagement et les émotions (la gratitude, le plaisir, la motivation, etc.).

Nous avons pu constater la *réciprocité indirecte généralisée* entre les *petits producteurs agricoles*, les *artisans céramistes*, les *enseignants*, français et colombiens, et les *collégiens* français qui ont participé au projet, de près ou de loin, avec des modalités diverses, sans connaître avec précision le réseau social dans son ensemble. Il s'agit d'une *réciprocité réticulaire* où chacun donne sans savoir à qui et sans rien attendre en retour. Cette structure génère des sentiments de *solidarité*.

Nous avons observé que les sentiments d'*inégalité* incitent à la *réciprocité directe négociée* ; c'est-à-dire à la redéfinition des engagements matériels et moraux de chacun dans le projet. Les effets sociaux de cette structure de réciprocité sur la *confiance* entre les partenaires et sur la conscience de la valeur des objets échangés sont visibles.

Le soutien financier que le *technicien fromager* obtient de la part du *Conseil Général de l'Isère* cadre de manière contraignante ses rapports avec les *petits producteurs agricoles*, dans la mesure où il est contraint par son court séjour en *Colombie* et par les résultats qu'il est sensé présenter à son financeur en France. Il choisit alors de demander aux *petits producteurs agricoles* de mettre au clair les comptes chiffrés (« *qui donne quoi, qui reçoit quoi ?* ») et les comptes moraux en rapport avec les *engagements* de chacun au sein du projet. Il questionne également le fonctionnement de l'Association paysanne d'un point de vue organisationnel et collectif. Les *petits producteurs agricoles* refusent de répondre à ce qui n'est rien d'autre qu'une critique indirecte de leur dépendance vis-à-vis de leur *leader*, auquel ils assignent le rôle principal en tant que responsable de l'ensemble des activités et des décisions associatives. Ces rapports tendus entre le *technicien fromager* et les *petits producteurs agricoles* agissent sur les hétéroévaluations négatives réciproques, spécialement autour de l'*hygiène* et de l'*engagement*. La communication est également affectée par le *silence* chez les *petits producteurs agricoles* et l'*ironie* chez le *technicien fromager*.

Ce dernier se tourne vers la *formatrice universitaire* qui l'a 'embarqué' dans le projet. Les analyses portées sur leurs rapports ont révélé que, de nouveau, c'est la perception des *inégalités*

concernant les *engagements* matériels et moraux, qui décuple le sentiment d'*injustice* et produit des attitudes hostiles. Les actions formatives complémentaires réalisées par ces deux acteurs extérieurs au territoire subissent le contrecoup du système d'attributions négatives réciproques et leur relation débouche sur une *rupture*, suite à l'échec de la négociation sur la *réciprocité directe*. Le pouvoir de ces acteurs dans le projet est symétrique, mais pas l'accès aux ressources matérielles, ce qui enclenche le processus aboutissant à la *rupture*. La dernière relation conflictuelle que nous avons analysée a eu lieu au sein du groupe des *enseignants*. Il s'agit cette fois d'une asymétrie identitaire également liée à la *réciprocité négociée* qui suppose un échange équilibré entre les *engagements* de l'acteur et la promesse d'une *reconnaissance* en retour, ce qui n'est pas le cas pour l'un des membres du groupe.

Au-delà de constituer une illustration de plus de l'idée que nous défendons ici, qui consiste à envisager la structure de *réciprocité directe négociée* comme une source de conflits plutôt que comme une recherche d'égalisation des rapport sociaux, cette dernière situation fournit des pistes étayant l'hypothèse que le groupe social restreint est le miroir d'une dynamique sociale plus large. Même si nous n'avons pas assez de données pour défendre cette idée, nous avons pu constater que le conflit entre les deux enseignants précédait le cadre du projet. Sur un plan plus général, il nous semble que le plan affectif régit l'investissement social et didactique des futurs enseignants et que les conflits relationnels montrent que la construction des rapports sociaux dépend du degré d'engagement des acteurs dans l'action collective.

f. Les dynamiques sociales et les logiques d'action

Dans ce milieu rural, la densité et la multiplicité des liens sociaux facilite l'investissement collectif. L'homogénéité des *savoir-être* et des valeurs renforce la proximité entre les membres de la communauté et crée des liens de solidarité forts. Les acteurs *autochtones* partagent plusieurs domaines de socialisation comme la famille, le travail et le voisinage. Malgré l'éloignement géographique de certains, le système de circulation de l'information et d'aide mutuelle est efficace et rapide.

Nous avons dressé un répertoire des profils des acteurs sociaux participant au projet. Cet outil schématise l'investissement de chacun dans le projet selon trois dimensions : l'espace, le temps et les Autres.

Profil d'acteurs		Territoire	Durée	Rapports sociaux
Allochtones	Enfant du pays	Territoire délimité et subjectivé Appartenance affective	Limitée	Messenger de l'idéal de vie observé à l'extérieur du territoire investi
	Étranger	Territoire délimité et objectif Détachement	Restreinte	Négociateur interculturel Sujet des adaptations aux usages pratiqués au sein du territoire investi
Autochtones	Leader	Investissement de l'intérieur	Illimitée	Vecteur du renversement de la logique socio-économique traditionnelle Sujet déterminant la mise en oeuvre des actions
	Incitateur			
	Astucieux			
	Discret			Participation active déchargée de la prise de décisions
	Périphérique	Ancrage et mobilité dans le territoire		Personne ressource pour les acteurs allochtones Lien entre les acteurs autochtones

À l'aide de ce schéma, nous avons cherché à comprendre les logiques d'action qui sous-tendent la participation à un projet de diffusion linguistique en milieu rural et avons trouvé que la langue française ne constitue pas un *besoin* pour les acteurs *autochtones*, même pas pour les *futurs enseignants* qui avec l'anglais pourraient réussir leur carrière. Cependant, cette langue ne leur suffit plus à se distinguer de la masse. Ainsi, considèrent-ils la langue française comme un *bien* grâce auquel ils multiplieront leurs chances professionnelles : « *language has moved from being understood as an obstacle to industrial production, to being not only a process but also a product of work in the new economy* » (Duchêne 2009, Heller 2010). La langue française est une *valeur ajoutée* pour les *artisans céramistes* qui transformeront également les nouvelles ressources linguistiques en ressources professionnelles. Enfin, pour les *petits producteurs agricoles*, elle permet de concrétiser une *curiosité* face à une innovation productive potentielle. Dans les trois cas, c'est le principe de l'*utilité* qui donne de la valeur à la langue étrangère et qui légitime la participation des acteurs sociaux à un projet qu'ils qualifient de *pertinent*.

À *contrario*, l'acteur *allochtone étranger* estime que la *curiosité* des *petits producteurs agricoles* par rapport à la fabrication fromagère et à la langue française ne suffit pas à justifier les ressources et les efforts qu'il a mis en oeuvre. La vision du développement qu'il défend est basée sur le *besoin*. Il estime que les *petits producteurs agricoles* sont dans une démarche d'échange et qu'ils se font *plaisir* en découvrant des fabrications différentes de celles qu'ils pratiquent déjà. En qualité d'expert de la fabrication fromagère, il qualifie son investissement dans le projet d'inutile et d'illégitime. En tant que stratège du fonctionnement associatif, en revanche, il réussit à apporter des outils comptables, publicitaires et organisationnels dont l'Association continue de se servir.

g. Rentabilisation vs. Optimisation

La configuration intergénérationnelle « enfants/parents » est présente dans les deux groupes *Apprenant*. Cependant, dans chaque groupe nous avons remarqué l'activation d'un schéma d'interaction différent appuyé sur le réseau social familial.

Dans le groupe des *artisans céramistes*, parents et enfants assistent ensemble aux ateliers de français. Le *partage* et la *valorisation réciproque* entre les jeunes et les adultes caractérisent le schéma d'interactions. Le volet technique apparaît comme un thème prétexte à apprendre la nouvelle langue et non pas comme l'objectif central du projet. Dans ce groupe, c'est la langue française qui mobilise les efforts et la persévérance des *apprenants*. Enfin, cet intérêt révèle le calcul économique des *artisans céramistes* par rapport à la valeur marchande de l'apprentissage de la langue française, perçue comme prestigieuse étant donné qu'elle est moins facile d'accès que l'anglais. Une démarche de *rentabilisation* caractérise donc le schéma interactionnel dans ce groupe.

La configuration de la filiation « parents/enfants » est également présente dans le groupe des *petits producteurs agricoles*. Les membres de la même famille se relaient pour participer aux ateliers. Leur assiduité est liée au calendrier agricole et aux impératifs climatiques. La participation aux ateliers linguistiques et la prise de notes font partie des rôles distribués dans la famille. Par conséquent, l'*optimisation* est le schéma d'interaction qui prime dans ce groupe.

Le mode opératoire de l'*optimisation* des activités de chacun au sein de la famille est imposé par le métier de la production agricole lui-même. Contrairement à la situation des *petits producteurs agricoles* isérois auprès de qui nous avons enquêté, qui présentent leur métier comme un choix personnel ou de couple sans que cela n'engage l'avenir de leurs enfants, dans la Région rurale *Oriente*, tous les membres de la famille doivent participer aux travaux de la ferme ou de la maison, afin d'assurer leur subsistance. Dans la majorité des cas, les enfants d'agriculteur sont voués à devenir eux-mêmes agriculteurs et sont souvent privés d'études secondaires et presque systématiquement n'atteignent pas le niveau de formation supérieure. Ce métier n'est donc pas socialement valorisé.

Ces conditions sociales ont des influences sur les schémas d'interaction activés par les *petits producteurs agricoles* au sein des ateliers linguistiques :

- sollicitation fréquente de l'aide de l'enseignant,
- place laissée au contrôle de la parole par l'enseignant,
- centration sur le recadrage de l'activité plutôt que sur la langue étrangère,
- passages fréquents d'une séquence conversationnelle à une séquence didactique,
- adaptation moins facile aux rythmes et aux activités proposées.

Précisons que ces choix interactionnels n'ont rien à voir avec les capacités cognitives des apprenants mais bien avec la motivation. Très rapidement après le démarrage du projet, nous avons noté une baisse de la motivation générale du groupe. Nous avons précédemment mentionné certaines causes du désintéressement progressif éprouvé dans ce groupe vis-à-vis de la langue étrangère (Cf. Ici même « *La saillance de la dimension collective* »). Toutefois, il faudrait ajouter les choix didactiques opérés par l'équipe enseignante qui n'ont pas favorisé les processus acquisitionnels de ce groupe. En effet, les enseignants déterminaient les réseaux de communication, la progression thématique, les stratégies de présentation des formes morphosyntaxiques et lexicales, et les évaluations. Les activités proposées ont parfois généré des sentiments d'incompréhension, de frustration ou d'ennui chez des *apprenants* peu expérimentés sur le plan scolaire.

h. Le renouveau d'un groupe social

Nous avons compris que cette place de choix laissée à l'*enseignant* par les *petits producteurs agricoles* est une façon de s'organiser autour d'un *meneur*. Cette figure fait écho à celle du *leader social*, qui représente le succès de la configuration associative qu'ils contribuent à légitimer dans un pays où, jusqu'à il y a environ dix ans, tout mouvement social subissait la menace d'être remis à sa place par une force armée quelconque et où tout *leader social* risquait sa vie. Or, lorsque les *petits producteurs agricoles* reconnaissent et soutiennent le travail de leur *leader*, c'est une renaissance du social qu'ils sont en train de forger plutôt qu'un signe de dépendance. Le retour de la possibilité de s'engager socialement sans risquer sa vie est en quelque sorte une conséquence des politiques qui accompagnent les processus d'« *ouverture économique* » à l'heure de la globalisation. En effet, la mise en place de telles politiques a entraîné une présence plus importante de l'État dans des zones reculées. En promouvant la structure associative pour les petites exploitations familiales comme seul moyen d'accès aux subventions étatiques ou aux bourses de la coopération internationale, l'État a stimulé de nouvelles formations sociales qui sont aujourd'hui en train de prendre une ampleur inattendue dans un pays où il était de coutume de subir, dans le silence, les injustices et les inégalités.

Nous avons compris que la participation à une structure associative permet non seulement de pouvoir profiter des ressources allouées par des projets *tous azimuts*, mais elle permet également de réinventer le statut social de l'agriculteur. En effet, lorsque les *petits producteurs agricoles* s'associent, ils participent à des formations techniques sur la production agricole mais également sur la gestion, la promotion et la vente. Ils apprennent l'*exercice*¹ du *savoir-être* collectif. Cette démarche favorise l'émergence de nouveaux symboles, rôles et statuts conférant au groupe un mode d'action politique à échelle humaine, c'est-à-dire à une échelle qui met en valeur la personne dans son rayon local d'action.

Les politiques écologiques urgentistes promues par l'État-nation sont modulées, au sein de ces nouvelles configurations sociales, par une reconversion productive localisée dont le but ultime est la protection de la terre. Les impératifs développementistes, dont la « diversification du répertoire langagier » ou l'« innovation » font partie, passent alors à la trappe. Tout se passe

¹ Terme fréquemment utilisé par les petits producteurs agricoles.

comme si les *petits producteurs agricoles* avaient compris que « *la clé pour sortir du tiers monde se trouve dans la non-aspiration au modèle occidental, à ne pas désirer ce que l'on ne peut obtenir, surtout si en plus de ne pas être possible, cela n'est pas désirable, car cela n'augmente pas la qualité de vie* » (Medina, [2006] 2013 : 87). Leur *fierté* (Duchêne et Heller, 2012) se nourrit donc de ce qui leur est propre. Sous cet angle d'action, leur décrochage du projet d'apprentissage linguistique et d'innovation fromagère est rationnel, car la nouvelle langue et les cultures qu'elle embrasse, véhiculent des valeurs et des usages basés sur la croissance économique, le bénéfice, la négociation ou encore la domination. Alors qu'à *contrario*, ils développent une dynamique de croissance de la nature, basée sur la réciprocité et l'autonomie.

Le *principe d'utilité* légitime l'adhésion des acteurs sociaux aux priorités de l'*innovation* et de la *compétitivité* car le « dogme développementiste » repose sur l'*outil* comme moyen d'assurance de la production *ad infinitum*. À l'ère du capitalisme et depuis la révolution industrielle, « *une société de la qualité de vie ne peut se définir qu'à partir de la relation de l'être humain avec l'outil* » (Medina [2006] 2013 : 86). Ceci explique la place centrale des savoirs *techniques* qui sous-tendent l'intérêt porté aux langues étrangères, elles-mêmes considérées comme des *outils* de prise de position dans l'échiquier du jeu global.

La langue française constitue somme toute un produit marchand permettant aux acteurs sociaux d'en tirer profit d'une quelconque façon : aboutissant à une innovation ou se dotant d'une nouvelle ressource professionnelle. L'*optimisation* et la *rentabilisation* sont les engrenages de l'action des acteurs sociaux tendus vers un de ces buts. Il s'agit d'exploiter au mieux l'offre qui est faite d'apprendre la langue étrangère, tout en étant sensible au *principe d'utilité*.

Lorsque le *principe d'utilité* est respecté, le degré d'engagement augmente et les partenaires témoignent d'une valorisation réciproque, se rapprochant les uns des autres et se faisant de plus en plus confiance. Le déploiement de leur générosité inconditionnelle produit des rapports sociaux égalitaires. Lorsque le *principe d'utilité* n'est pas respecté, les acteurs sociaux n'ont plus de raisons de s'engager. Ils refusent de se rallier à la cause car elle ne leur apporte pas de bénéfice concret. Autrement dit, le simple fait de satisfaire une *curiosité* ne suffit pas à justifier leur engagement. Une fois leur curiosité satisfaite, les petits producteurs agricoles estiment que l'investissement requis par le projet est trop élevé par rapport à ce qu'ils pourront

en retirer, mais le projet leur fait aussi prendre conscience du hiatus existant entre ce que la Colombie prévoit comme développement rural et leur propre conception de leur avenir.

Ce que révèle cette étude se résume au fait que plus le système économique capitaliste délimite les moyens et les objectifs de développement, plus les acteurs sociaux sont en condition de mesurer leurs propres ressources et moins ils acceptent de s'y atteler. Face au sentiment d'injustice, ils consolident des projets socio-politiques à leur échelle s'éloignant du modèle occidental, source des inégalités qui les marginalisent. Le refus de la langue étrangère manifeste leur prise de pouvoir, qui est de plus en plus affirmée, spécialement lorsque les acteurs sociaux évoluent dans une démarche collective.

Les enjeux socio-économiques de l'enseignement/apprentissage plurilingue en milieu rural en Colombie consistent à propulser les acteurs sociaux vers un après-capitalisme au sein duquel se dessine un acteur social insoumis. Grâce à l'expérience d'apprentissage/enseignement de la nouvelle langue, ils réussissent à mieux estimer le poids des valeurs que le système économique en vigueur tente de leur imposer, comme la diversification du répertoire langagier ou l'innovation productive. Le paradoxe de notre constatation repose sur le fait qu'en étant agités par les ressorts du développement capitaliste, les acteurs sociaux retrouvent une dimension collective pour se projeter dans l'avenir, avec ou sans la langue française...

BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. 2011, *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.
- Appadurai, A. 2001, *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot, Paris.
- Arango Jaramillo, M. 1997, La economía solidaria. Corselva. Medellín. En Bonilla-Castro et al. 1997, *Más allá del dilema de los métodos. Investigación en ciencias sociales*. Grupo editorial Norma. Bogotá.
- Arcila, M., González, J. et Villegas, L. 1993, *El Carmen de Viboral, Antioquia, Estudios de localidades*, Eds. Henao, Cornare-Iner, Medellín.
- Ariès, P. 2010, *La simplicité volontaire contre le mythe de l'abondance*, Les empêcheurs de penser en rond, Ed. La Découverte, Paris.
- Aubenque, P. 1963, *La prudence chez Aristote*, Paris.
- Aydalot, Ph. (éd.), 1986, *Milieus innovateurs en Europe*, Paris, GREMI.
- Babès, L. 1996, Le couscous comme don et sacrifice. Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2° semestre, 267-276.
- Bachelard, G. 1938, *La Formation de l'esprit scientifique Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Éditions Vrin.

- Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. 2001, *Théories de l'action et éducation*, Éditions De Boeck Université. Bruxelles.
- Beacco, J.C. et al. 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.
- Beacco, J.-C. 1990, L'intervention didactique et les variables culturelles. Dans *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Le français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, 8-16.
- Beauvois, J.-L. 1996, L'interactionnisme et le concept d'attitude, dans Deschamps J.-C. Et Beauvois, J.-L., *Des attitudes aux attributions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Berger, P. 1978, *Les mystificateurs du progrès, du Brésil à la Chine*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Bierschenk, T. 1988, Development projects as arenas of negotiation for strategic groups : A case study from Bénin, Dans *Sociologia Ruralis*, Volume 28, Issue 2-3.
- Billiez, J. et Millet, A. 2001, Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques. Dans Moore, D. (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 31-49.
- Blommaert, J. 2010, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press, UK.
- Boilleau, J.-L. 1996, Effet lyre et chasse aux rêves. Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2^e semestre, 153-166.

- Boiral, P., Lanteri, J.F. et Olivier de Sardan, J.-P. (éd.), 1985, *Paysans, experts et chercheurs en Afrique noire*, Sciences sociales et développement rural, Éditions Karthala, Paris. [En ligne].
- Boltanski, L., et Thévenot, L. 1991, *De la justification, les économies de la grandeur*. Éditions Gallimard.
- Bonnet, Ch. [1755], 2006, *Essai de psychologie*, L'Harmattan, Paris.
- Boterf, G. 1983, *La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux*, dans POUR, n° 90, juin-juillet, 39-46.
- Boudon, R. 1989, La théorie de l'action sociale de Parsons : La conserver, mais la dépasser, Dans *Sociologie et sociétés*, Volume 21, numéro 1, printemps, Les Presses de l'Université de Montréal, 55-67.
- Bourdieu, P. 1993, *La misère du monde*, Editions du Seuil. Bronckart, J.-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Braudel, F. 1985, *La dynamique du capitalisme*, Paris, Flammarion, Collection Champs (2e édition 1993).
- Bril, B. 1991, Les gestes de la percussion : analyse d'un mouvement technique, Dans *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Chevallier, D., (dir.), Éditions de la maison des sciences de l'homme à Paris, Collection Ethnologie de la France, Cahier 6, 61-82.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Fristalon, I. 2004, Les conditions d'émergence de l'action dans le langage, *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 345-369.

- Bronckart, J.-P. et Gather Thurler, M. (Eds.), 2004, *Transformer l'école*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.
- 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*, De Boeck, Bruxelles, 133-156.
- Bronckart, J.-P. 2001b, Langage et représentations, Dans Dortier, J.-F. (Ed.), *Le langage: nature, histoire et usage*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 303-308.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2005
- Caillé, A. 1996, Ni holisme ni individualisme méthodologiques. Marcel Mauss et le paradigme du don, Dans *L'obligation de donner, La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2^e semestre, 12-58.
- Calvet, L.-J. 1993, *La sociolinguistique*, Presses universitaires de France, Paris.
- Calvet, L.-J. 2002, *Le marché aux langues (les effets linguistiques de la mondialisation)*, Editions Plon, Paris.
- Campos de, P. 1991, Études sociolinguistiques et projets de développement, Dans *D'un savoir à l'autre*, J.-P. Olivier de Sardan et Elisabeth Paquot, éd. Ministère de la Coopération et du Développement.
- Caracciolo Basco, M. 2003, *Economía solidaria y capital social*, PAIDOS, Buenos Aires.

- Carmagnani, M. y Gordillo de Anda, G. 2000, *Desarrollo social y cambios productivos en el mundo rural europeo contemporáneo*, Fideicomiso Historia de las Américas Fondo de Cultura Económica, México.
- Castelli, B. et Hours, B. (Eds), 2011, *Enjeux épistémologiques et idéologies de la globalisation pour les sciences sociales*, L'Harmattan, Paris.
- Chabal, M. 1996, Quand la réciprocité semble non réciproque... ou la réciprocité cachée, Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2^e semestre, 132-141.
- Charaudeau, P. 1996, La politique linguistique en Amérique latine, Dans Les cahiers de l'A.S.D.I.F.L.E.
- Chateau, J.-I. 1997, *La vérité pratique : Aristote, « Ethique à Nicomaque »*, Livre VI / textes réunis par J.-I. Château, J. Vrin, Paris.
- Chevallier, D. et Chiva, I. 1991, *L'introuvable objet de la transmission. Savoir faire et pouvoir transmettre: transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Edition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, Collection Ethnologie de la France, Cahier 6, 1-11.
- 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*, Presses Universitaires de France, Paris, 1-9.
- Chiva, I. 1958, Les communautés rurales. Problèmes, méthodes et exemples de recherches, *Rapports et documents de sciences sociales*, UNESCO, Paris, N°10.

- Chonchol, J. 1986, *Paysans à venir, les sociétés rurales du tiers monde*, Editions La découverte, Paris.
- Chonchol, J. 1999, Les réformes agraires en Amérique latine, dans *Recherches internationales l'internationale socialiste, le rôle des ONG*, N°58 (4-1999) Paris, 35-44.
- Claval, P. 1984, *Géographie humaine et économique contemporaine*, PUF, Paris.
- Clifford, C. 2012, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Quadrige/Puf, Paris.
- Copans, J. 1999, *L'enquête ethnologique de terrain*, Nathan, Paris.
- Coracini, M.-J. 1990, Cours universitaire de formation au français spécialisé, Dans *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Hachette, 151-157.
- Coraggio, J.L. 2008, La economía social y solidaria como estrategia de desarrollo en el contexto de la integración regional latinoamericana, *Revista Foro*, número 66, Bogotá.
- Crozier, M. 1977, L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective, *Collection Sociologie politique*, (Édition du Seuil, 1981).
- Cru, D. 1985, La langue de métier, *Lithiques*, n°1 : 107-109.
- Dabène, L. 1995, Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? Dans Coste, D. et Lehmann, D. (Ed.), *Études de Linguistique Appliquée*, 98, 103-112.
- Defourneaux, M. 1963, *L'inquisition espagnole et les livres français au XVIII siècle*, Presses Universitaires de France, Paris.

Denis, H. 1966, *Histoire de la pensée économique*, Presses universitaires de France, Paris.

De Pietro, J-F., Matthey, M. et Py, B. 2004b, Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, Dans Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (Ed.), *Un parcours au contact des langues: textes de Beranrd Py commentés* (pp. 79-93), Paris: Didier, (coll. LAL).

Deutsch, M. and Coleman, P. T. 2000, *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dewitte, J. 1996, Il ne fallait pas. Notes sur le don, la dette et la gratitude. *La Révue du Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales* (M.A.U.S.S), semestrielle, n°8, 102-113.

Di Méo, G. 1991, *L'homme, la Société, l'Espace*, Ed, Economica, Paris.

Diamond, J. 2000, *De l'inégalité parmi les sociétés. Essais sur l'homme et l'environnement dans l'histoire*, Gallimard coll, essai, Paris.

Doise, W., Deschamps, J.-C. et Mugny, G. 1978, *Psychologie sociale expérimentale*, Armand Colin, Paris.

Dougier, H. (Ed.), 2011, *Apprendre et transmettre. Des idées, des savoir-faire, des valeurs*, Éditions Autrement, Paris.

Dubois, N. 1996, Le locus of control, Dans Deschamps et Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble, PUG.

- Duchêne, A. and Heller, M. 2012, Pride and Profit : Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State, In *Language in Late Capitalism, Pride and Profit*, Duchêne and Heller (Ed.). Sabon, IBT Global, 1-21.
- Dufumier, M. 2004, *Agriculture et paysanneries des Tiers-Monde*, Éditions Karthala, Paris.
- El Carmen de Viboral, *Colección de estudios de localidades*, Cornare-INNER, 1993.
- Erasmus, C. J. 1962, Introducing new agricultural practices in Latin America, *Migration News*. 11, 7-12.
- Esteva, G. 2013, Au-delà du développement, Dans *Être comme eux ? Perspectives critiques sur le développement en Amérique latine*, Pinet, N. (dir), Parangon/Vs, Lyon.
- Fairchild, D. 1996, Don humanitaire, don pervers, *La Revue du MAUSS semestrielle* n° 8, 2^e semestre, p. 294-300.
- Forrester, J. W. 1971, Counterintuitive Behavior of Social Systems, *Technology Review*, Vol. 73, No. 3, 52-68.
- Foster, G. M. 1962, *Traditional cultures and the impact of technological change*, New York: Harper.
- Furtado, C. 1978, *Prefacio a una nueva economía política*, México, Siglo XXI editores.
- Gal, S. 2012, Sociolinguistic regimes and the Management of “Diversity”, In *Language in Late Capitalism, Pride and Profit*, Duchêne and Heller (eds.). Sabon, IBT Global, 22-42.
- Galeano, E. [1971] 2005, *Las venas abiertas de América latina*, Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.

- George, S. 1990, *La trampa de la deuda, Tercer mundo y dependencia*, Iepala editorial, Madrid.
- Giddens, A. 1984, *The constitution of society*, Berkeley : University of California Press.
- Gilhodes, P. 1974, La question agraire en Colombie, 1958-1971, dans *Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques, 191 politique et violence*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris.
- Godbout, J. T. 1996, Les bonnes raisons de donner, Dans *L'obligation de donner, La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2° semestre, 167-178.
- González Esquivel, C.E. 2006, ¿ Es posible evaluar la dimensión social de la sustentabilidad ? Aplicación de una metodología en dos comunidades campesinas del valle de Toluca, México, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Número 40, U A E M , M é x i c o , 107-139.
- Goux, J.J. 1996, Don et altérité chez Sénèque, Dans *L'obligation de donner, La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2° semestre, 114-131.
- Granovetter, M. 2000, *Le marché autrement. Les réseaux dans l'économie*. Paris, Desclée de Brouwer (Sociologie économique).
- Grin, F. 2002, L'enseignement des langues étrangères : questions d'efficacité et de justice sociale, *Babylonia*, Numéro 3, 11-15.
- Guibert, M. et Jean, Y. (dir.), 2011, *Dynamiques des espaces ruraux dans le monde*, Armand Colin, Paris.

- Guilaine, J. 2000, *Premiers paysans du monde. Naissance des agricultures*, Errance, Paris.
- Gumuchian, H., Grasset, E., Lajarge, R. et al. 2003, *Les acteurs, ces oubliés du territoire*, Anthropos, Paris.
- Habermas, J. 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris.
- Hall, J.K. and al. 2006, Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowlegde, Dans *Applied Linguistics*, 14/2, 145-167.
- Hébert-Suffrin, C. 1998, *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Desclée de Brouwer.
- Heider, F. 1944, Social perception and phenomenal causality, *Psychological Review*, Vol 51(6), Nov, 358-374.
- Heller, M. et Boutet, J. 2006, Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et économie dans la nouvelle économie, *Language et société*, 118 : 5-16.
- Heller, M. 2010, Language as Resource in the Globalized New Economy, In *Handbook of Language and Globalization*, edited by Nik Coupland, 250-265, Oxford : Blackwell.
- Hennessey, R. 1993, *Materialist Feminism and the Politics of Discourse*, Routledge, New York.
- Herskovits, J.M. [1985] 1967, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Payot, Paris.
- Hirschman, A. [1958] 1963, *The Strategy of Economic Development*, 4th ed. New Haven, Conn. : Yale University Press.
- Holland, P.W., and Leinhardt, S. 1971, Transitivity in structural models of small groups. *Comparative Group Studies* 2, 107-124.

- Hopper, P.J. 2001, Grammatical constructions and their discourse origins : prototype or family resemblance ? In M. Pütz, S. Niemeier and R. Dirven (eds.), *Applied cognitive linguistics theory and language acquisition*, 109-129, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Hugon, P. 2008, *L'économie du développement et la pensée francophone*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.
- Hume, D. [1752] 1955, *Writings on economics*, Nouvelle édition, Madison, U.S.A.
- Hymes, D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics : An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Jaramillo, C.F. et al. 1998, La agricultura colombiana en la década de los noventa, *Revista de economía de la Universidad del Rosario*, Bogotá.
- Karsenti, B. 1996, Le symbolisme, de Durkheim à Mauss. Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2^e semestre, 59-67.
- King, A. and Schneider, B. 1993, *The First Global Revolution, A Report of the Council of the Club of Rome*, Orient Longman.
- Krugman, P. 1991, *Geography and Trade*, MIT Press, London.
- Lahire, B. 2001, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Armand Colin/Nathan, Paris.
- Lantolf, J. et Genung, P. 2000a, L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas, Dans S. Pekarek Doehler (éds). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, Aile 12 : 99-122.

- Lapierre, J.-W. 1988, *Le pouvoir politique et les langues : Babel et Léviathan*, Paris : Presses universitaires de France.
- Latouche, S. 2005, *Survivre au développement: de la décolonisation de l'imaginaire économique à la construction d'une société alternative*, Ed. Mille et une nuits, Paris.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991, *Situated learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Lavoie et al. 2003, *La recherche-action. Théorie et pratique, Manuel d'autoformation*, Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, H. 1970, *Le manifeste différentialiste*, Ed. Gallimard. Paris.
- Levine, R.A. and Campbell, D.T. 1972, *Ethnocentrism, Theories of conflict, Ethnic attitudes and Group Behavior*, London, John Willey & Sons.
- Lévi-Strauss, C. 1962, *La pensée sauvage*, Plon, Paris.
- Lévi-Strauss, C. 1968, *L'origine des manières de table*, Plon, Paris.
- LE ROBERT Dictionnaire historique de la langue française, Tome 1, Dir. A. REY. 2000 [1992], Ed. Dictionnaires LE ROBERT, Paris.
- Lotero, J. 2002, *Desarrollo local y regiones rurales en Antioquia: el papel de la gestión pública en contextos de transformación productiva*, *Territorios, revista de Estudios Regionales y Urbanos*, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Lourau, R. 1988, *Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

- Ludi, G. 1999a, Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde, Dans V. Castellotti et D. Moore (éds)., *Alternance des langues et constructions de savoirs*, Cahiers du français contemporain, ENS Editions, Fontenay-aux-Roses, 25-51.
- Machado, A. 2004, *La academia y el sector rural, sus vínculos, sus interpretaciones, sus retos*. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Malthus, T. R. [1798] 1980, *Essai sur le principe de la population*, PUF, 12 éd., Paris.
- Mancur, O. 2011, *Logique de l'action collective*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Belgique.
- Mandel, E. 1969, *Tratado de economía marxista*, México.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. 2004, *Le français sur objectif spécifique : l'analyse des besoins, l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.
- Marcus, G. 1995, Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-sited Ethnography, *Annual Review of Anthropology*, 24 : 95-117.
- Matthey, M. et Véronique, D. 2004a, Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives, Dans M. Matthey et D. Véronique (éds). *Trois courants de recherche en acquisition des langues*, Aile 21 : 203-223.
- Matthey, M. 2000, Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales, Dans B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentation sociales*, Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 21-37.

- Matthey, M. et De Pietro, J.F. 1997, La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ? Dans H. Boyer (Ed.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* 133-190, Paris : L'Harmattan.
- Matthey, M. 2012, « *Rapports intergroupes, exolinguisme et didactique des langues* », Cours en partenariat Cned - Université Stendhal-Grenoble 3, Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 1re année.
- Mauss, M. [1923-1924] 1997, Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, Année sociologique, Dans *Sociologie et Anthropologie*, PUF, 143-280.
- Mauss, M. [1936] 1968, les techniques du corps, Dans *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris.
- Mazoyer, M. et Roudart, L. 1997, *Histoire des agricultures. Du néolithique à la crise contemporaine*, Seuil, Paris.
- McElhinny, B. 2012, Silicon Valley Sociolinguistics ? Analyzing Language, Gender and Communities of Practice In the New Knowledge Economy, In *Language in Late Capitalism, Pride and Profit*, Duchêne and Heller (éd.). Sabon, IBT Global, 230-260.
- Mead, G. H. [1934] 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- Mead, M. 1955, *Cultural patterns and technical change*, New York: New American Library.
- Medina, J. 2013, Pour un post-développement convivial : une lecture d'Illich et de Georgescu-Roegen depuis la Bolivie, Dans Pinet, N. (dir.), *Être comme eux ? Perspectives critiques sur le développement en Amérique latine*, Parangon/Vs, Lyon, 85-91.
- Meillet, A. 1921, *Linguistique historique et linguistique générale*, Champion, Paris.

- Merklen, D. 2013, Les effets de la coopération : quel lien génère la solidarité internationale ? Dans Pinet, N. (dir.) *Être comme eux ? Perspectives critiques sur le développement en Amérique latine*, Parangon/VS Editions, Lyon, 169-184.
- Molm, L., Collett, J. and Schaefer, D. 2007, *Building Solidarity through Generalized Exchange: A Theory of Reciprocity*, In American Journal of Sociology, By The University of Chicago, Volume 113, No. 1, July, Pages 205-242.
- Monnier, L. et Thiry, B. 1997, Architecture et dynamique de l'intérêt général, Dans L. Monnier et B. Thiry (dir.) *Mutations structurelles et intérêt général. Vers quels nouveaux paradigmes pour l'économie publique, sociale et coopérative ?*, Bruxelles, De Boeck-Université, 11-30.
- 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*, ENS Editions, Fontenay-aux-Roses, 9-23.
- Moreau, M.-L. (Ed.), 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège : Mardaga.
- Muller, F. 1996, Max Weber et les apories de la neutralité axiologique, Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2e semestre, 336-348.
- Olivier de Sardan, J.-P. 2008, *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Ed. Academia Bruylant, Louvain-la-neuve, Belgique.
- Oppenheim, R.S. 1973, *Maori Death Customs*, Wellington : A.H. & A.W. Reed.
- Ospina, W. [1997] 1999, *¿ Dónde está la franja amarilla ?*, Grupo editorial Norma, Bogotá.

- Peabody, D. 1968, Group judgments in the Philippines : Evaluative and descriptive aspects, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 10(3), November, 290- 300.
- Perroux, F. 1955, Note sur la notion de pôle de croissance, dans *Économie appliquée*, n°8 : 307-320.
- Pharo, P. 1983, Soumission ou détournement : l'efficacité pratique des savoirs sociaux, *Critiques de l'économie politique*, n° 23-24 : 86-110.
- Pharo, P. 1995, Savoir paysan et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur, Collection des études CEREQ, janvier.
- Piaget, J. et Weil, A. M. 1951, Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, *Bulletin international des sciences sociales*, 3, 605-621, Paris, UNESCO.
- Pollner, M., and Emerson, R. 1983, The dynamics of inclusion and distance in fieldwork relations, In R.M. Emerson, *Contemporary field research : a collection of readings*. 235-252.
- Popper, K. [1934] 1989, *La logique de la découverte scientifique*, trad. De N. Thyssen- Rutten et P. Devaux, Bibliothèque scientifique Payot.
- Popper, K. [1972] 1991, *La connaissance objective*, trad. de Jean-Jacques Rosat, Aubier.
- Porquier, R. 1995, Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours. Dans Coste, D. et Lehmann, D. (Ed.), *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 92-102.

- Py, B. 2004c, L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche, Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et C. Serra (éds). *Un Parcours au contact des langues: textes de Bernard Py commentés*, Collection LAL, Editions Didier, Paris, 41-54.
- Py, B. 2000, La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation, In S. Pekarek Doehler (éds). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, Aile 12 : 77-97.
- Quivy R. et Van Campenhoudt, L. 1993, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.
- Rahnema, M. [2003] 2004, *Quand la misère chasse la pauvreté*, Arles, Actes Sud.
- Ricoeur, P. 1977, Le discours de l'action, Dans P. Ricoeur (Ed.), *La sémantique de l'action*, Paris, CNRS.
- Ricoeur, P. 1990, *Soi-même comme un autre*, Seuil.
- Rivera Cruz, M.L. 2008, La artesanía como producción cultural susceptible de ser atractivo turístico en Santa Catarina del Monte, Texcoco. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Número 46, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Roche, J.-J. 2001, *Manuel de relations internationales. Librairie générale de droit et de jurisprudence*, Paris.
- Rodríguez, D. 1994, *Histoire de l'enseignement du F. L. E. En Colombie dans l'enseignement secondaire (de l'Indépendance à nos jours)*, Thèse de doctorat en Didactique du français langue étrangère, Sous la direction de Robert Galisson, Soutenue en 1994 à Paris 3.
- Rorty, R. 1993, *Contingence, ironie et solidarité*, trad. P-E Dautzat, Paris, A. Colin.

- Rospabé, P. 1996, L'obligation de donner, La revue du M.A.U.S.S N°8 2ème semestre, Paris, 142-152.
- Sabelli, F. 1993, *Recherche anthropologique et développement*, Institut d'ethnologie (Ed.) et Maison des sciences de l'homme (Ed.). Neuchâtel et Paris.
- Sahlins, M. 1972, *Âge de pierre, âge d'abondance, l'économie des sociétés primitives*, Editions Gallimard, Paris.
- Schlanger, N. 1991, Le fait technique total. La raison pratique et les raisons de la pratique dans l'oeuvre de Marcel Mauss, *Terrain*, n°16 : 114-130.
- Schumacher, E.F. [1973] 1978, *Small Is Beautiful : Une société à la mesure de l'homme*, Contretemps/Le Seuil, Paris.
- Schütz, A. 1998, *Choisir parmi les projets d'action*, Dans *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
- Schwartz, O. 1990, *Le monde privé des ouvriers, Hommes et femmes du Nord*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Serra, C. 2000, Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales, Dans Py, B. (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Université de Neuchâtel, Neuchâtel (coll. TRANEL 32 : 77-90).
- Sigaut, F. 1987, Renouer le fil, Dans *Techniques et culture*, N°9 janvier-juin, Paris.
- Smith, A. [1776] 1843, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, trad. franç. Germain Garnier et Adolphe Blanqui, Maison d'édition Guillaumin, Paris.

- Sobel, R. (Coord.), 2007, *Penser la marchandisation du monde avec Karl Polanyi*, L'Harmattan, Paris.
- Tarot, C. 2003, *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss*, Repères, La Découverte, Paris.
- Temple, D. 1996, Des ambiguïtés du don : l'écologie, l'humanitaire et le social, Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2^e semestre, 277-283.
- Thibaud, B. et Francois, A. 2010, *Systèmes de production et durabilité dans les pays du Sud*, Éditions Karthala, Paris.
- Tonglet, J. [2011] 2013, « Quand la misère chasse la pauvreté » : entretien avec Majid Rahnema, Dans Pinet, N. (dir.), *Être comme eux ? Perspectives critiques sur le développement en Amérique latine*, Parangon/Vs, Lyon, 17-26.
- Toupin, L. 1995, *De la formation au métier*, ESF éditeur, Paris.
- Trigano, S., 1996, La fonction lévitique. Le système du don hébraïque : Don, sacré et politique. Le don fait aux hommes, le don fait aux dieux, le don fait aux hommes de Dieu, Dans *L'obligation de donner; La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N°8, 2^e semestre, 220-242.
- Tuñón Oviedo, A. H. 2000. *Teorías, historias y modelos de la Idea de desarrollo. Una interpretación*, En El Basilico, 2da Epoca, n°28, Oviedo-España, 41-64.
- Urla, J. 2012, Total Quality Language Revival, In *Language in Late Capitalism, Pride and Profit*, Duchêne and Heller (éd.). Sabon, IBT Global, 73-92.

- Van Der Leeuw, S. E. 1994, Innovation et tradition chez les potiers mexicains ou comment les gestes techniques traduisent les dynamiques d'une société, Dans B. Latour et P. Lemonnier, *De la préhistoire aux missiles balistiques*, La Découverte, Paris.
- Véronique, D. 1997, Dialogue et interaction communicative : linguistique et sociologie compréhensive, Dans Grossen, M. et Py, B. (Ed.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Allemagne, Editions scientifiques européennes, 79-95.
- Viard, B., 1996, Pierre L. et Paul D. Découvreurs du « don ». Dans *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, Paris, La découverte, Dans la revue du MAUSS semestrielle, N °8, 2^e semestre, 349-359.
- Villa, B. 2006, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte. Etude de cas Université d'Antioquia, Annexe Oriente, Colombie*, Mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, Dirigé par Marinette Matthey, Université Stendhal Grenoble 3, France.
- Villa, B. 2009, Paysans, artisans, enseignants : mobilité des savoirs pour une compréhension interculturelle et une transformation sociale, Dans *Altérité et formation des enseignants : Nouvelles perspectives*, Revue LIDIL, volume 39, Ed. Ellug, Grenoble.
- Warnier, J.-P. 1999, *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Coll, Repères, Paris.
- Wenger, E. 1998, *Communities of Practice*, New York, Cambridge University Press.

Sitographie

Antioquia, Colombia : Informe de Auto-Evaluación, *Estudios de la OCDE : Educación Superior en el Desarrollo Regional y de Ciudades*, Secretaría de Educación para la cultura de Antioquia, 2011, IMHE, Page 18. <http://www.oecd.org/edu/imhe/49183012.pdf>

Agrovisión Colombia 2025, Presidencia de la República, Ministerio de la Agricultura y el Desarrollo Rural, octubre de 2001, Bogotá. <http://201.234.78.28:8080/jspui/bitstream/123456789/3579/1/0082-1.pdf>

Agro ingreso seguro, Alfredo Rangel, *Revista Semana*, 10 octubre 2009. <http://www.semana.com/opinion/articulo/agro-ingreso-seguro/108520-3>

Arellano, Fernando, *Entrevista a Helena Villamizar, analista económica colombiana*, Socialdemocracia.org, Artículos y reflexión desde la izquierda, 21 de marzo de 2007. <http://www.socialdemocracia.org/backup/content/view/852/85/>

Asociación de Productores Promotores del Oriente Antioqueño, Red de biocomercio. http://www.redbiocomercio.org/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=130

Balandier, Georges, 1971, *Sens et puissance*, Presses Universitaires de France, pp.13-16, Extrait dans *L'Anthropologie dynamique et relationnelle*. http://socio.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/texte_Balandier.pdf

Caillé, Alain, *Le don comme réponse à l'énigme du don*, Extrait de la *Revue du MAUSS permanente*, 2009. http://www.journaldumauss.net/IMG/article_PDF/article_532.pdf

Caracterización del mercado laboral rural en Colombia, José Leibovich, Mario Nigrinis, Mario Ramos, 2006, Banque de la República. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra408.pdf>

El Carmen de Viboral rumbo a "CIUDAD DIGITAL", Vidéo de la Mairie de El Carmen de Viboral, 30/01/2011. http://elcarmendeviboral-antioquia.gov.co/audio_video.shtml?ape=Cfxx-1-&x=2066460

Colombia bilingüe, *Al tablero*, n°37, octobre-décembre, 2005, Ministerio de Educación, Colombia. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97495.html>

Coopération linguistique, Ambassade de France, Bogotá. <http://www.ambafrance-co.org/spip.php?article1027>

Corporación Autónoma Regional de las Cuencas de los Ríos Negro y Nare, Antioquia, Colombia. <http://www.cornare.gov.co>

Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental, Antioquia, Colombia. <http://www.corpoceam.org>

Déclaration du millénaire, 8^e séance plénière, 8 septembre 2000. <http://www.un.org/french/millenaire/ares552f.htm>

Déclaration universelle pour l'élimination définitive de la faim et de la malnutrition. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Article 4. <http://www2.ohchr.org/french/law/malnutrition.htm>

Desplazamiento de población, CODHES, Colombia. http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=55&Itemid=51

Di Méo, G. 2008, Une géographie sociale entre représentations et action, Dans *Montagnes méditerranéennes et développement territorial*, 23 (Numéro Spécial Représentation, Action, Territoire), 13-21. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00281573>

Distrito Agrario Regional del *Oriente* de *Antioquia*. Grupo Semillas, Bogotá. <http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=olil--&s=o&m=a>

Échange d'expériences sur la semence, Visite de paysans boliviens en France, Drôme – Ardèche – Bretagne, du 24 juin au 5 juillet 2007, Organisé par Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières (AVSF), En Partenariat avec l'Association des Populations des Montagnes du Monde (APMM) et animé par Margot Jobbé Duval, chercheuse, et Christophe Morantin, AVSF. http://www.semencespaysannes.org/images/imagesFCK/file/bulletins_liaison/CompteRendu%20Echange%20semences-1.pdf

Enjolras, B. 2005, Économie sociale et solidaire et régimes de gouvernance, Dans *Revue internationale de l'économie sociale*, N° 296, 56-69. <http://licencemoess2010.unblog.fr/files/2010/02/296056069.pdf>

Enjolras, B. 2010, Gouvernance verticale, gouvernance horizontale et économie sociale et solidaire : le cas des services à la personne, Dans *Géographie, économie, Société* 12, 13-50. <http://mercatique.e-monsite.com/medias/files/enjolras-gouvernance-publique.pdf>

FIDA, Conseil d'administration, Quatre-vingtième session, Rome, 17-18 décembre 2003. <http://www.ifad.org/gbdocs/eb/80/f/EB-2003-80-R-20.pdf>

FIDA, Conseil d'administration, Quatre-vingt-huitième session, Rome, 13-14 septembre 2006. <http://www.ifad.org/gbdocs/eb/88/f/EB-2006-88-R-21-Rev-1.pdf>

FIDA, Evaluación de proyecto, República de Colombia, Programa de Desarrollo de la Microempresa Rural, Evaluación final, Junio de 2007. http://www.ifad.org/evaluation/public_html/eksyst/doc/prj/region/pl/colombia/colombia.pdf

Fondo Acción, República de Colombia y Estados Unidos. http://www.fondoaccion.org/sccs/interna_1.php?id_subcategoria=1&id_categoria=1

Groupe de Recherche Action et Évaluation en Langues Etrangères GIAE, Escuela de Idiomas, Universidad d'Antioquia, Medellín. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/Programas/GruposInvestiGPCion/Grupos/EscuelaIdiomas/GIAE>

Kalmanovitz, S. y López, E. 2003, La agricultura en Colombia entre 1950 y 2000, Borradores de Economía, 197, 1-45. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra255.pdf>

Marché du travail en Colombie, DANE, Juin 2012. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech/pres__web_ech_jun_corta12.pdf

Marinilla, Entretien avec le Maire de la commune de *Marinilla*, Francisco Ramírez, le 12/05/2010. <https://www.youtube.com/watch?v=iTrQvWUSCHQ>

Mauss, M. 1923-1924, Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives, Article originalement publié dans l'Année Sociologique, seconde série, Document numérique publié par Jean-Marie Tremblay, professeur au Cégep de Chicoutimi, Dans le cadre de la collection ; *les classiques des sciences sociales*, en collaboration avec la Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf
<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.mam.ess3>

ONU, Résolutions adoptées par l'Assemblée générale au cours de sa vingt-huitième session, 3180 (XXVIII) Conférence mondiale de l'alimentation, 2204e séance plénière, 17 décembre 1973. Pages 71-72. [http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3180\(XXVIII\)&TYPE=&referer=/french/&Lang=F](http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/3180(XXVIII)&TYPE=&referer=/french/&Lang=F)

Organisation météorologique mondiale, communiqué de presse N° 892, Genève, le 6 juillet 2010. http://www.wmo.int/pages/mediacentre/press_releases/pr_892_fr.html

Plan de desarrollo de Antioquia 2004-2007, Antioquia Nueva, un hogar para la vida, Gobernación de Antioquia, República de Colombia. http://www.antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/seguimiento_evaluacion/evalua_plan_dillo.html

Población colombiana ahora, Reloj de población, DANE, Colombia. http://www.dane.gov.co/reloj/reloj_animado.php

Población Departamento de Antioquia, Censo general 2005, DANE, Colombia. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/05000T7T000.PDF

Programa desarrollo para la paz, PRODEPAZ, Antioquia, Colombia. <http://www.programadesarrolloparalapaz.org>

Ramirez, J.C., Osorio, H. & Parra-Peña, R., 2007, *Escala de la competitividad de los departamentos en Colombia*, Serie estudios y perspectivas 16, Naciones Unidas CEPAL, Bogotá. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/29973/lcl.2684-p.pdf>

Rondeau, Alain, 1975, La conférence mondiale de l'alimentation ou le triomphe de la rhétorique, Rome 5-16 novembre 1974, Dans *Tiers-Monde*, tome 16 n°63, Nutrition humaine et développement économique et social. 671-684. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1975_num_16_63_2578

Schwartz, Y. 2001, Théories de l'action ou Rencontres de l'activité, Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, Bruxelles, 67-91. http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED/Pages_de_67_THACED_INT_Baudouin.pdf

Tasa de analfabetismo, Colombia, 2001-2008, DANE, Colombia. http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260524_Destacado.pdf

Tecnología en Artesanías, los énfasis los pone la región, *Al día con las noticias*, 1 de junio de 2009, Universidad de Antioquia, Página 23. <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-192052.html>

Universia, Estudios de Pregrado, Inglés y Francés, Colombia. <http://estudios.universia.net/colombia/estudio/tipos-de-estudio/pregrado/28>

Véron, Jacques, *L'INED et le Tiers Monde*, Año 1995, Volumen 50, Número 6, pp. 1565-1577, Dans Persée, Revistas Científicas. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1995_num_50_6_5885?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false

Wallerstein, I. 1982, Le développement du concept de développement. *Sociologie et sociétés*, 14(2), 133-142. <http://www.erudit.org/revue/SOCSOC/1982/v14/n2/001838ar.html>

Weber, M. [1904] 1965, Essais sur la théorie de la science, Recueil d'articles traduits par Julien Freund, Librairie Plon, Paris. Collection : Recherches en sciences humaines, n°19. Édition numérique réalisée par Gemma Paquet. http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html
<http://dx.doi.org/doi:10.1522/24782670>

Liste des abréviations, acronymes et nomenclature de la recherche

Abréviations

av. J.C.	Avant Jésus-Christ
Cf.	Se reporter à
ex.	Exemple
ha	Hectares
Ibid.	Se reporter à la source précédente
Idem	Se reporter au commentaire précédent
Nb	Livre des Nombres de la Torah
Tb	Livre de Tobie de la Bible de Jérusalem
USD	Dollar des États-Unis
vs.	Versus
€	Euros

Acronymes

ADEPROA	Agence pour le Développement Économique de la Province de l' <i>Oriente</i> d' <i>Antioquia</i>
ASOCAMPO	Association de paysans producteurs de l' <i>Oriente</i>
ASPRORIENTE	Association de Producteurs Promoteurs de l' <i>Oriente</i> d' <i>Antioquia</i>
APMM	Association des Populations des Montagnes du Monde
ASUORA	Association des Unités d'Assistance Technique et du Secrétariat de l'Agriculture des Municipalités de l' <i>Oriente</i> d' <i>Antioquia</i>
AVSF	Agronomes et Vétérinaires Sans Frontières
BID	Banque Interaméricaine de Développement
BCLE	Bureau d'Action Linguistique et Éducative
CEAM	Corporation d'Études, d'Éducation et de Recherche Environnementale (Commune de <i>Marinilla</i>)
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEIBA	Coorporation pour l'Éducation Intégrale et le Bien-être Environnemental (Département d' <i>Antioquia</i> , Colombie)
CEPAL	Commission Économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
CIAT	Centre de Recherche pour l'Agriculture Tropicale
CMDR	Conseil Municipal du Développement Rural (Colombie)
CNA	Conseil National d'Accréditation (Colombie)

CODHES	Bureau pour les Droits Humains et le Déplacement de la population (Colombie)
COLCIENCIAS	Département Administratif de la Science, la Technologie et l'Innovation (Colombie)
CORNARE	Corporation Autonome Régionale des Fleuves <i>Negro</i> et <i>Nare</i> (<i>Oriente d'Antioquia</i>)
CORPOICA	Corporation Colombienne de la Recherche Agraire
COSOP	Country Strategic Opportunities Programme
DANE	Département Administratif National de Statistique (Colombie)
DAR	District Agraire Régional de l' <i>Oriente d'Antioquia</i>
DELFI	Diplôme d'Études en Langue Française
DNP	Département National de Planification (Colombie)
DRI	Développement Rural Intégré (Colombie)
ERAI	École Régionale Agroécologique Intégrale (Département d' <i>Antioquia</i> , Colombie)
FARC	Forces Armées Révolutionnaires de Colombie
FLE	Français Langue Etrangère
FIDA	Fonds International de Développement Agricole
FMI	Fonds Monétaire International
FINDETER	Financement Privé de Développement Territorial (Colombie)
GELVO	Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente ou groupe enseignant, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne <i>Oriente</i>
GRESBO	Groupe d'étude sur les bovins, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne <i>Oriente</i>
GIAE	Groupe de Recherche Action et Évaluation en Langues Étrangères, <i>Université d'Antioquia</i> , <i>Medellín</i>
IDG	Indice de Développement de Genre
IDH	Indice de Développement Humain
INAT	Institut National d'Adéquation des Terres (Colombie)
IPG	Indice de Potentialité de Genre
IPH	Indice de Pauvreté Humaine
ITDG	Intermediate Technology Development Group
MADR	Ministère de l'Agriculture et du Développement Rural (Colombie)
NOEI	Nouvel Ordre Économique International
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OID	Objectifs Internationaux pour le Développement
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OPEP	Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole
ORPACA	Organisation de Producteurs Agricoles de Calientes (Bolivie)

PADEMER	Programme de Développement de la Microentreprise Rurale
PEP Caprin	Pôles d'Expérimentation et de Progrès de Rhône-Alpes
PI	Pays Industrialisés
PMD	Pays Moins Développés
PNB	Produit National Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRODEPAZ	Programme de Développement pour la Paix (Département d'Antioquia)
RECAB	Association Réseau Colombien d'Agriculture biologique
RedCOLSI	Réseau Colombien des Pépinières de Recherche
SAD	Société Andine de Développement
SFE	Société Française d'Ethnopharmacologie
TLC	Traité de Libre Commerce
UMATA	Unité Municipale d'Assistance Technique (Colombie)
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
USAID	Agence des États-Unis pour le Développement International

Nomenclature de la recherche

FU	Formatrice universitaire
GC	Groupe apprenant des artisans céramistes
GE	Groupe enseignant
GP	Groupe apprenant des petits producteurs agricoles
LE	Langue Étrangère
L2	Anglais Langue Étrangère
L3	Français Langue Étrangère
TF	Technicien fromager et vétérinaire français

Index des illustrations

Cartes

<i>Carte 1</i>	Département d' <i>Antioquia</i> , Colombie	53
<i>Carte 2</i>	Région <i>Oriente</i> dans le Département d' <i>Antioquia</i> , Colombie	77
<i>Carte 3</i>	Commune de <i>Marinilla</i> dans le Département d' <i>Antioquia</i> , Colombie	78
<i>Carte 4</i>	Commune de <i>El Carmen de Viboral</i> dans le Département d' <i>Antioquia</i> , Colombie	78
<i>Carte 5</i>	Région <i>Oriente</i> interconnectée	79
<i>Carte 6</i>	Membres d' <i>Asocampo</i> participant au projet de fabrication de fromage sur la Commune de <i>Marinilla</i>	100

Graphiques

<i>Graphique 1</i>	Déplacement de la population colombienne entre 1999 et 2007	33
<i>Graphique 2</i>	Groupe <i>enseignant</i> (GE) par sexe et par commune d'origine	81
<i>Graphique 3</i>	Évolution du groupe <i>Enseignant</i> entre septembre 2007 et décembre 2009 par village d'origine	82
<i>Graphique 4</i>	Distribution du groupe des <i>petits producteurs agricoles</i> par sexe et tranche d'âge	92
<i>Graphique 5</i>	Distribution du groupe des <i>artisans céramistes</i> par sexe et tranche d'âge	92
<i>Graphique 6</i>	Répartition des participants par âge et par commune	95
<i>Graphique 7</i>	Distribution totale des terres pour l'ensemble des fermes d' <i>Asocampo</i> (en nombre d'hectares)	102
<i>Graphique 8</i>	Participation des groupes entre février et mai 2008	107
<i>Graphique 9</i>	Attentes des <i>petits producteurs agricoles</i> par rapport aux ateliers de français	107
<i>Graphique 10</i>	Attentes des <i>artisans céramistes</i> par rapport aux ateliers de français	108
<i>Graphique 11</i>	Organisation de l'habitat	178
<i>Graphique 12</i>	Distribution des liens de travail	179
<i>Graphique 13</i>	Corrélation entre l'autosuffisance productive et l'emploi	180
<i>Graphique 14</i>	Salaire mensuel des <i>artisans céramistes</i> en euros (février 2008)	180
<i>Graphique 15</i>	Salaire mensuel des <i>petits producteurs agricoles</i> en euros (février 2008)	180
<i>Graphique 16</i>	Source d'information et de motivation pour participer au projet chez les <i>petits producteurs agricoles</i>	183
<i>Graphique 17</i>	Source d'information et de motivation pour participer au projet chez les <i>artisans céramistes</i>	184
<i>Graphique 18</i>	Utilisation d'Internet par les <i>petits producteurs agricoles</i>	185

Graphique 19	Utilisation d'Internet par les <i>artisans céramistes</i>	185
Graphique 20	Priorités dans l'activité professionnelle chez les <i>petits producteurs agricoles</i>	247
Graphique 21	Priorités dans l'activité professionnelle chez les <i>artisans céramistes</i>	247
Graphique 22	Expérience dans l'apprentissage d'une autre langue chez les <i>petits producteurs agricoles</i>	249
Graphique 23	Expérience dans l'apprentissage d'une autre langue chez les <i>artisans céramistes</i>	249
Graphique 24	Représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère chez les <i>petits producteurs agricoles</i>	250
Graphique 25	Représentation de l'apprentissage d'une langue étrangère chez les <i>artisans céramistes</i>	250
Graphique 26	L'évaluation de l'action par les trois groupes	307
Graphique 27	Les émotions provoquées par l'expérience vécue par les trois groupes	308
Graphique 28	La gratitude	309
Graphique 29	Les rapports sociaux vus par les trois groupes	310
Graphique 30	Les rapports sociaux, pour chaque groupe	311
Graphique 31	L'engagement vu par les trois groupes	311
Graphique 32	L'engagement vu par chaque groupe	312
Images		
Image 1	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> (GELVO), le 5/12/2008	88
Image 2	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> (GELVO), le 13/02/2009	88
Image 3	Panneau publicitaire sur la route qui mène au village de <i>Marinilla</i>	98
Image 4	Publicité pour la commercialisation des produits paysans biologiques de la Région <i>Oriente</i>	99
Images 5, 6 et 7	Produits agroécologiques de l'Association paysanne <i>Asocampo</i> , point de vente sur le marché du dimanche de la Commune de <i>Marinilla</i>	101
Image 8	Préparation de la présentation personnelle par écrit (20/06/2008)	187
Image 9	Lettre de remerciements du groupe des <i>artisans céramistes</i> au groupe <i>Enseignant</i> , le 23 mai 2008	198
Image 10	Extrait de la lettre du <i>technicien fromager</i> à l'Association paysanne, le 27 mai 2008	202
Images 11, 12 et 13	Assiettes traditionnelles de la Région <i>Oriente</i>	215
Images 14, 15 et 16	Lavoir extérieur typique des fermes de la Région <i>Oriente</i>	217
Image 17	Échantillon du fromage fabriqué par le technicien français lors des ateliers avec les membres d' <i>Asocampo</i>	220

Image 18	Groupe <i>Enseignant</i> , porteur du projet, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne <i>Oriente</i> , avril 2008	230
Image 19	Lettre de <i>Is</i> au Groupe <i>Enseignant</i> (GELVO), le 05/12/2008	235
Image 20	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> (GELVO), le 10/10/2008	236
Image 21	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> (GELVO), le 10/10/2008	237
Image 22	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> (GELVO), le 05/12/2008	239
Image 23	Atelier de français, groupe des <i>petits producteurs agricoles</i> , le 29/02/2008	265
Image 24	Atelier de français, groupe des <i>artisans céramistes</i> , le 29/02/2008	266
Image 25	Exploitation du Guide « <i>Circuits des métiers d'art de la Drôme</i> », Atelier de français du 18 avril 2008, Groupe des <i>artisans céramistes</i> , <i>El Carmen de Viboral</i>	288
Image 26	Production des apprenants « <i>Présentation touristique de leur village</i> », Atelier de français du 09 mai 2008, Groupe des <i>artisans céramistes</i> , Boutique <i>El Dorado</i> , <i>El Carmen de Viboral</i>	289
Image 27	Activité de création d'un nouveau produit, Atelier du 25 avril 2008, Groupe des <i>artisans céramistes</i>	290
Image 28	Activité de découverte d'une laiterie française, Atelier du 04 avril 2008, Groupe des <i>petits producteurs agricoles</i>	292
Image 29	Fiche de dégustation de fromages, Atelier du 09 mai 2008, Groupe des <i>petits producteurs agricoles</i>	293
Image 30	Activité de préparation d'une sauce salade, Atelier du 23 mai 2008, Groupe des <i>petits producteurs agricoles</i>	294
Schémas		
Schéma 1	Profils des acteurs au sein du projet de diffusion linguistique et technique	192
Schéma 2	Mobilité sociale et géographique de l'acteur périphérique (<i>A</i>)	199
Schéma 3	Liens de collaboration A-TF et A-FU	212
Schéma 4	Mobilité de <i>Is</i> au sein du cursus universitaire en langues étrangères	238
Schéma 5	Interactions entre le groupe <i>Enseignant</i> et le groupe <i>Apprenant</i> des <i>petits producteurs agricoles</i>	240
Schéma 6	Interactions entre le groupe <i>Enseignant</i> et le groupe <i>Apprenant</i> des <i>artisans céramistes</i>	241
Schéma 7	Conscience du rapport entre donner et recevoir (Rospabé, 1996)	315
Schéma 8	Rapport entre réciprocité et solidarité	317

Tableaux

Tableau 1	Migration rurale en Colombie et dans le Département d'Antioquia	33
Tableau 2	Financement et exécution des programmes de développement rural en Colombie	46
Tableau 3	Cursus de formation en langues étrangères par domaine, Université d'Antioquia	61
Tableau 4	Cursus universitaires de formation d'enseignants de langues étrangères	67
Tableau 5	Groupes locaux participant au projet de diffusion linguistique et technique	75
Tableau 6	Acteurs extérieurs participant au projet de diffusion linguistique et technique	76
Tableau 7	Axes de travail du <i>technicien fromager</i>	85
Tableau 8	Distribution des groupes <i>Apprenant</i> par sexe et lieu d'habitation.	91
Tableau 9	Expérience scolaire des groupes <i>Apprenant</i>	94
Tableau 10	Frise chronologique du projet d'enseignement linguistique	106
Tableau 11	Attentes perçues par les groupes GP et GC	109
Tableau 12	L'étude de cas en tant que « système délimité »	127
Tableau 13	Techniques de recherche et données récoltées	128
Tableau 14	Résumé des événements liés au développement	141
Tableau 15	Variables et canons des modèles de développement en vigueur (Tuñón, 2000 : 53)	146
Tableau 16	Passation des objets et partage symbolique	160
Tableau 17	Contacts des membres des groupes avec des étrangers	182
Tableau 18	Attributions du point de vue du <i>technicien fromager</i> (TF)	211
Tableau 19	Attributions du point de vue de la <i>formatrice universitaire</i> (FU)	211
Tableau 20	Résultats critiques des essais de fabrication fromagère, Commune de Marinilla, 2008	221
Tableau 21	Fonctions et périodes d'activité des membres du groupe <i>Enseignant</i>	232
Tableau 21a	Fonctions des membres les plus actifs du groupe <i>Enseignant</i>	233
Tableau 21b	Classement décroissant des membres les plus actifs selon le nombre de fonctions à charge	233
Tableau 22	Causes de la démission perçues par les membres du groupe des <i>petits producteurs agricoles</i>	251
Tableau 23	Causes de la démission perçues par les membres du groupe des <i>artisans céramistes</i>	251
Tableau 24	Perceptions du groupe <i>Enseignant</i> sur les motifs de démission des <i>Apprenants</i>	252
Tableau 25	Modalités de transmission de quelques métiers	255

Tableau 26	Apprentissages effectués par les futurs enseignants de langue	295
Tableau 27	Domaines de thématisations de l'expérience vécue, à partir d'unités lexicales	306
Tableau 28	Classement des champs lexicaux thématisés par chaque groupe	307
Tableau 29	Différences entre le don et la circulation marchande	314

Index des auteurs

A

Albarelo, Luc ; 125, 128, 130
Amartya, Sen ; 141, 145
Arellano, Fernando ; 138
Ariès, Paul ; 139
Aydalot, Philippe ; 150

B

Babès, Leila ; 215, 216
Bachelard, Gaston ; 119
Balandier, George ; 37, 121, 140
Beauvois, Jean-Léon ; 326
Bierschenk, Thomas ; 116
Blommaert, Jan ; 17, 18, 19, 321
Boilleau, Jean-Luc ; 161, 171
Boiral, Pierre ; 44, 140
Boltanski, Luc ; 316
Bonnet, Charles ; 138
Boterf, le, Guy ; 140
Boudon, Raymond ; 26
Braudel, Fernand ; 151
Bril, Blandine ; 93
Bronckart, Jean-Paul ; 22, 263

C

Caillé, Alain ; 102, 156, 158, 167, 168, 171, 313
Campbell, Donald ; 217
Chabal, Mireille ; 169, 170, 328
Charaudeau, Patrick ; 63, 64, 65
Chevallier, Denis ; 25, 93, 246, 255, 301
Chiss, Jean-Louis ; 93
Chiva, Isac ; 25, 93, 246, 255, 301
Cicurel, Francine ; 93
Claval, Paul ; 22

Collett, Jessica ; 209, 314, 316, 317, 328
Crozier, Michel ; 160, 190
Cru, Damien ; 256

D

Defourneaux, Marcelin ; 64
Denis, Henri ; 144, 147
Deschamps, Jean-Claude ; 217, 218, 326
Deutsch, Morton ; 209
Dewitte, Jacques ; 308
Dilthey, Wilhelm ; 148
Di Méo, Guy ; 177, 191, 192, 202
Doise, Willem ; 217, 218
Dubois, Nicole ; 327
Duchêne, Alexandre ; 17, 18, 331, 335
Dufumier, Marc ; 115
Durkheim, Émile ; 121, 156, 164, 165

E

Enjolras, Bernard ; 43
Erasmus, Charles ; 140
Esteva, Gustavo ; 142, 321, 322

F

Fairchild, Diane ; 169
Forrester, Jay ; 142
Foster, George ; 140
Furtado, Celso ; 143, 145

G

Gal, Susan ; 21
Galeano, Eduardo ; 136
George, Susan ; 143
Giddens, Anthony ; 20
Gilhodes, Pierre ; 31, 44
Godbout, Jacques ; 160

Goux, Jean-Joseph ; 170
Granovetter, Mark ; 238
Grasset, Eric ; 151
Guibert, Martine ; 20, 30, 43, 115, 142, 150, 151, 153
Gumuchian, Hervé ; 151

H

Heider, Fritz ; 326
Heller, Monica ; 17, 18, 331, 335
Hennessey, Rosemary ; 327
Hirschman, Albert ; 151
Holland, Paul ; 238
Hugon, Philippe ; 139
Hume, David ; 144, 147

J

Jean, Yves ; 20, 30, 43, 115, 142, 150, 151, 153

K

Karsenti, Bruno ; 165, 166
King, Alexander ; 143, 148
Krugman, Paul ; 151

L

Lajarge, Romain ; 151
Lave, Jean ; 189, 244
Lavoie, Louise ; 89
Lefebvre, Henri ; 139
Leinhardt, Samuel ; 238
Lévi-Strauss, Claude ; 316
Levine, Robert ; 217

M

Malthus, Thomas Robert ; 147
Mandel, Ernest ; 136

Marcus, George ; 20
Matthey, Marinette ; 327
Mauss, Marcel ; 24, 120, 141, 154, 155, 157-159, 161, 164-169, 171-173, 256, 313, 314, 319, 328
Mead, George Herbert ; 316
Mead, Margaret ; 140
Medina, Javier ; 139, 328, 335
Meillet, Antoine ; 26
Merklen, Denis ; 153, 154
Molm, Linda ; 209, 314, 316, 317, 328
Monnier, Lionel ; 154
Moore, Danièle ; 274
Mugny, Gabriel ; 217, 218
Muller, Fabrice ; 118

O

Olivier de Sardan, Jean-Pierre ; 116, 117, 119, 129, 140, 316
Oppenheim, Roger ; 170
Ospina, William ; 144, 145

P

Peabody, Dean ; 218
Perroux, François ; 151
Pharo, Patrick ; 246
Piaget, Jean ; 218
Popper, Karl ; 119

Q

Quivy, Raymond ; 116

R

Rahnema, Majid ; 20
Rodríguez, Diana ; 64
Rorty, Richard ; 305
Rospabé, Philippe ; 170, 315

S

Sabelli, Fabrizio ; 26, 37, 44, 116-118, 120, 124, 129, 138, 140, 141, 145, 153, 322
Sahlins, Marshall ; 151, 314
Schaefer, David ; 209, 314, 316, 317, 328
Schlanger, Nathan ; 256
Schneider, Bertrand ; 143, 148
Schumacher, Ernst Friedrich ; 142
Schwartz, Olivier ; 118
Schwartz, Yves ; 22
Smith, Adam ; 147

T

Tarot, Camille ; 118, 161, 165
Temple, Dominique ; 170
Thévenot, Laurent ; 316
Thiry, Bernard ; 154
Tonglet, Jean ; 20
Trigano, Shmuel ; 163
Tuñón Oviedo, Alberto ; 23, 137, 141, 143, 145, 146, 151

U

Urla, Jacqueline ; 23

V

Van Campenhoudt, Luc ; 116
Viard, Bruno ; 156
Villamizar, Helena ; 138

W

Weber, Max ; 118, 156
Weil, Aune-Marie ; 218
Wenger, Etienne ; 189, 244

Index des notions

A

- Aborigènes ; 161
- Acculturation ; 256
- Acteur allochtone ; 191, 201, 205, 213, 224, 331
- Acteur autochtone ; 191, 192, 213, 243, 330, 331
- Acteur, catégories de ; 191, 243
- Acteur, profil de ; 130, 177, 190, 191, 192, 201, 244, 331
- Acteur, réflexivité d' ; 242
- Acteur social ; 25, 119, 190, 241, 326, 336
- Action, capacité de ; 99, 190, 193, 244, 326
- Action collective ; 20, 40, 123, 124, 126, 130, 151, 153, 154, 190, 261, 299, 301, 319, 326, 330, 336
- Action humaine ; 167
- Action, logique d' ; 19, 21, 24, 26, 36, 37, 44, 141, 177, 198, 224, 239, 242-244, 301, 330, 331
- Action politique ; 21, 22, 244, 300, 335, 336
- Action, rayon d' ; 325, 334
- Action sociale ; 26, 156, 158, 168, 193
- Adaptabilité ; 301, 325
- Adaptation ; 115, 203, 316, 331, 333
- Administrations locales ; 46, 76, 258, 324
- Administration centrale ; 50
- Agriculteur ; 19, 31, 35, 40, 41, 86, 123, 187, 188, 195, 256, 257, 259, 299, 333, 334
- Agroécologie ; 96, 101, 195, 227, 299
- Alliance ; 158, 166-168, 172, 215, 229, 314
- Altérité ; 157, 313
- Amitié ; 157, 235, 237, 301, 309, 310, 314
- Anti-développement ; 23, 146, 148, 152
- Appartenance au groupe ; 104, 110, 116, 182, 183, 197, 198, 218, 239, 242, 246
- Appartenance géographique ; 82, 93, 110, 126, 191, 201, 230, 246
- Appartenance, sentiment d' ; 19, 201, 227, 243
- Apprentissage collectif ou coopératif ; 150, 153, 189
- Apprentissage, comportement d' ; 110
- Apprentissage, culture ou expérience d' ; 93, 94, 125, 249, 250, 272, 273, 301, 336
- Apprentissage, objectif d' ; 272, 300
- Apprentissage, objet d' ; 250, 251, 261, 263, 301, 319
- Apprentissage, processus d' ; 24, 25, 83, 93, 246, 248, 249, 251-254, 265, 274, 301, 325
- Apprentissage, représentations de l' ; 93, 110, 123, 246, 252

Apprentissage, rythme d' ; 87, 110, 273
 Approche descriptive ; 130
 Artisan céramiste ; 103, 182, 184, 186, 259-261, 300, 324
 Association paysanne ; 44, 51, 75, 84, 85, 96, 97, 101, 127, 183, 194, 195, 200, 202, 204, 217, 223, 227, 240, 249, 258, 291, 297, 298, 311, 314, 315, 324, 325, 326, 329
 Asymétrie ; 238, 239, 242, 309
 Asymétrie identitaire ; 330
 Attribution causale ; 210, 211, 212, 218, 239, 242, 309, 326, 330
 Auto-gestion ; 22, 43, 190, 244
 Autonomie ; 56, 224, 300, 335
 Autonomie alimentaire ; 101, 181, 319, 323
 Autonomie économique ; 43, 179, 181, 319, 323
 Autostéréotype ; 217
 Avantage comparatif ou compétitif ; 151, 153
 Avenir ; 22, 34, 234, 333, 336

B

Bailleurs de fonds ; 153
 Bénéfice ; 143, 181, 314, 317, 318, 336
 Besoin ; 144, 146, 148, 153, 170, 189, 213, 223, 225, 228, 245, 273, 299, 332
 Bien commun ; 311, 319
 Biens, circulation de ; 18, 20, 23, 87, 155, 314
 Bien-être ; 38, 139, 141, 145, 146, 148, 149, 152, 190, 309
 Bilinguisme ; 68-71, 322
 Brésil ; 70, 71, 182

C

Calcul économique ; 301, 332
 Capital ; 18, 142, 153
 Capital externe ou privé ; 38, 39, 43
 Capital social ou humain ; 32, 45, 50, 146
 Capitalisme ; 18-23, 26, 42, 136, 143, 322, 335, 336
 Centre ; 143-145, 224
 Céramique artisanale ; 75, 246, 247, 287, 300, 324
 Changement climatique ; 36, 37
 Changement social ; 19, 24, 25, 26, 31, 40, 88, 108, 123, 124, 140, 326
 Chercheur ; 55, 87, 89, 116-120, 129, 130, 140, 323

Choix rationnel ; 22, 335
 Circuit court ; 19
 Circulation marchande ; 314, 315
 Classe privilégiée ; 144
 Cohésion sociale ; 51, 153
 Colonisation ; 139, 152
 Commerce équitable ou juste ; 21, 95, 99, 109, 110, 128, 148, 245
 Commercialisation ; 19, 32, 38, 47, 48, 84, 85, 89, 97, 99, 218, 225, 226, 245, 296
 Communauté ; 20, 23, 50, 51, 57, 97, 116, 140, 142, 150, 154, 169, 291, 321, 327, 330
 Communauté de pratique ; 189, 191, 241, 244, 310, 327
 Communauté indigène ; 70, 71
 Communauté internationale ; 47
 Compétence de communication ; 18, 60, 62, 63, 70, 126, 189, 237, 246, 247, 253, 254, 262, 268, 273, 299
 Compétence professionnelle ; 213, 228, 230, 238, 290, 298, 325
 Compétition ; 43, 150, 153, 239, 309, 317
 Compétitivité ; 18, 22, 40, 42, 43, 50, 51, 54, 68, 327, 335
 Complexité ; 19, 26, 93, 115, 124, 128, 130, 140, 159, 167, 322
 Concurrence ; 30, 38, 50, 145, 146, 151
 Conditions climatiques ; 219, 225, 326, 327
 Conditions naturelles ; 325
 Confiance ; 50, 109, 126, 158, 159, 172, 190, 230, 300, 311, 317-319, 323, 324, 328, 329, 336
 Configuration intergénérationnelle ; 95, 301, 332
 Configuration sociale ; 125, 126, 179, 317, 328
 Conflit ; 21, 47, 121, 129, 146, 205, 209, 230, 233, 237, 239, 242, 243, 317, 319, 320, 330
 Conflits internes régionaux ; 24, 45, 48, 77
 Consommation ; 96, 143, 145, 181, 297, 326
 Consommation rationnelle ; 152, 190
 Contre-don ; 157, 158, 161, 170, 308, 311, 315
 Coopération internationale ; 41, 42, 141, 146, 153, 169, 224, 334
 Corps ; 256
 Création d'entreprise ; 19, 30, 37, 51, 53, 54, 94
 Crédit ; 35, 37, 42, 44, 47, 48, 51, 54
 Croissance économique ; 139, 143, 147, 149, 151, 152, 335
 Croissance, pôles de ; 151
 Croissance zéro ; 141, 142, 149
 Croyances ; 22, 305
 Cuisson ; 216
 Culture ; 17, 21, 23, 66, 93, 122, 193, 201, 216, 229
 Culture ancestrale ; 148, 152
 Cultures francophones ; 110, 130, 223, 262, 299, 323, 325
 Culture scolaire ; 110, 126, 272, 301

Curiosité ; 225, 295, 302, 309, 332, 336

D

Dépendance financière ; 44, 244

Dépendance logistique ; 44, 78, 244, 330

Dépendance mutuelle ; 140, 157, 158, 160, 172, 314

Désintéressement ; 141, 319, 334

Dette ; 39, 49, 141, 142, 143, 154, 157, 317, 322

Développement ; 23, 47, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 152

Développement communautaire endogène ; 36, 42, 150, 151, 153, 190, 241

Développement, dimension globale du ; 124, 130

Développement durable ; 19, 145, 148, 152, 171, 231, 321

Développement, dynamique locale de ; 21, 22, 26, 56, 58, 77, 103, 125, 323, 326

Développement, impératif de ; 300, 335

Développement, logique de ; 224, 322

Développement, modèles de ; 23, 141, 143, 146,

Développement, relation de ; 154, 324, 325

Développement rural ; 20, 22, 23, 30-37, 42-49, 51, 85, 98, 227

Développement, vision du ; 244, 325, 332

Didactique ; 21, 24, 26, 58, 60-62, 66, 67, 81, 86, 90, 93, 126, 230, 231, 233, 237, 238, 245, 262-264, 271, 272, 274, 277, 279, 298, 300, 301, 309, 322, 325, 330, 333, 334

Diffusion linguistique ; 20, 21, 25, 44, 66, 75, 76, 77, 81, 89, 115, 122, 131, 154, 155, 177, 183, 186, 189, 191, 192, 194, 197, 198, 230, 236, 241, 246, 264, 305, 307, 312, 315, 318, 322, 327, 331

Diffusion, obstacle de la ; 23, 26, 323, 332

Diffusion technique ; 150, 154, 155, 177, 183, 186, 191, 192, 194, 197, 198, 242, 246, 264, 305, 307, 315, 318

Discipline personnelle ; 300

Discours ; 19, 34, 35, 138, 142, 143

Discours des acteurs ; 22, 151, 191, 235, 322

Discours politique ; 21, 23, 137, 139, 322

Discrimination ; 32, 51, 146

Dispositif didactique ; 23, 105

Distanciation ; 118, 130, 322

Domination ; 65, 335

Don, chaîne de ; 159, 172, 311

Don, cycle du ; 154

Don humanitaire ; 168-170, 224, 255

Don, paradigme du ; 24, 141, 155, 159, 168, 172, 313, 328

Don, pari du ; 158

Durabilité ; 22, 43, 45, 50, 54, 141, 149, 152

Dynamique associative ; 51
 Dynamique collective ; 151
 Dynamique du dedans (interne) ; 24, 140, 205
 Dynamique sociale ; 123, 242, 330

E

Échange ; 17, 19, 21, 41, 50, 53, 81, 85, 86, 89, 90, 99, 118, 121, 129, 154-157, 159, 161, 172, 173, 181, 186, 188, 189, 194, 203, 208, 209, 213, 223-225, 228, 238, 240, 245, 256, 262, 268, 274, 276, 277, 279, 285, 296, 297, 299, 314, 316, 318, 319, 330, 332

Échelle humaine ; 142, 156, 335

Échelle, grande ; 36, 37, 40, 51, 153, 156, 169, 321

École ; 32, 60, 70, 79, 94, 121, 184, 244, 258, 259, 263

Économie ; 23, 31, 34, 54, 78, 120, 137, 141, 152

Économie globalisée ; 18, 20, 22, 23, 26, 30, 37, 69, 143, 145, 151

Économie libérale ; 147

Économie ouverte ; 43

Économie sociale et solidaire ; 149, 152, 154, 227

Éducation ; 32, 34, 53, 58, 65, 70, 93, 94, 121, 122, 141, 258, 273

Éducation supérieure ; 55, 57, 69

Égalisation, principe de ; 170, 172, 330

Égalité ; 56, 124, 141, 149

Élite ; 64, 66, 71, 144, 145

Emblème ; 164, 165

Endettement ; 51, 157

Engagement ; 19, 24, 82, 83, 97, 110, 126, 154, 197, 207, 212, 213, 243, 244, 268, 311, 312, 315, 319, 329, 330, 336

Ennui ; 251, 299, 334

Enseignants en formation ; 20, 21, 23, 58-67, 75, 76, 80-82, 86, 87, 89, 90, 109, 110, 119, 121-123, 126-128, 130, 154, 179, 187, 192, 196, 197, 208, 229, 230, 236, 238, 241, 245, 252, 262-264, 270, 271, 273, 274, 295, 296, 299, 301, 306, 307, 322, 325, 327-331, 334

Épanouissement humain ; 23, 152

Espace géographique ; 25, 246, 313

État-nation ; 18, 20, 22, 23, 31, 36, 37, 43, 44, 50, 103, 152

États-Unis ; 34, 39, 40, 42, 65, 182, 236

Ethnologie ; 118

Étude de cas ; 120, 125-128, 130

Évaluation ; 63, 69, 87, 89, 108, 137, 209, 210, 212, 218, 235, 237, 268, 276, 277, 279, 280, 306, 307, 309, 315, 317, 319, 325, 334

Exportation ; 31, 32, 39, 50, 57, 144, 267

F

Fabrication fromagère ; 21, 75, 85, 96, 100, 109, 127, 195, 200, 205, 208, 213, 216-229, 243, 245, 246, 255, 266, 267, 291, 294-299, 325, 327, 332

Facebook ; 130, 327

Fait social total ; 314

Famille ; 19, 83, 96, 97, 101, 102, 110, 149, 177-179, 183-186, 244, 259, 270, 299, 311, 332, 333

Fierté ; 18, 295, 335

Force antagonique ; 161, 172

Formation universitaire ; 60, 82, 259, 300, 324

France ; 65, 66, 71, 85, 86, 188, 227, 228, 257, 269, 270, 297, 299

Frontière entre social et économique ; 26

Frontière géographique ; 24, 326

Frustration ; 243, 251, 299, 334

G

Générosité ; 162, 163, 168, 173, 222, 255, 313, 319, 335

Globalisation ; 19, 26, 143

Gratitude ; 163, 259, 308

Gratuité ; 126, 169, 170, 171, 322, 328

Groupe d'appartenance ; 198, 218

Groupe professionnel ou productif ; 196, 205, 241, 245, 246, 321, 322, 323

Groupe social ; 217, 224, 246, 255, 300, 301, 330, 334

Guerre ; 65, 142, 143, 167, 168, 172, 313

H

Hau ; 159, 160, 314

Hétéroévaluation ; 244, 329

Holisme ; 156

Homme prudent (ou politique, de la morale, du devoir) ; 168, 173

Hospitalité ; 24, 203, 215

Hostilité ; 206, 313

Hygiène ; 24, 181, 221, 227, 243, 329

I

Idéalisme objectif ; 148
 Identification à autrui ; 145, 316
 Identité ; 18, 19
 Idéologie linguistique ; 21, 22, 322
 Image d'autrui (de soi) ; 197, 206, 242, 277, 300, 316, 318
 Impératifs climatiques ; 332
 Importations ; 31, 38, 50
 Incertitude ; 156, 160, 161, 168
 Incompréhension ; 213, 215, 251, 274, 299, 333
 Inconditionnalité ; 158
 Inculcation ; 255, 261, 299
 Individu ; 156, 158, 173, 177, 190, 218, 316, 327
 Individualisme ; 324
 Individualisme méthodologique ; 156
 Inégalités ; 18, 20, 54, 139, 140, 141, 143, 147, 149, 169, 209, 210, 315, 317, 329, 336
 Information ; 51, 69, 123, 184, 241, 330
 Infrastructures ; 50, 143, 149, 153
 Initiatives sociales ; 153, 193
 Injustice ; 42, 152, 235, 330, 334, 336
 Innovation ; 25, 55, 58, 80, 150, 153, 191, 245, 290, 301, 307, 325, 331, 335, 336
 Intégralité ; 322
 Intégration ; 18, 23, 25, 126, 152, 202, 244, 323
 Intention ; 170
 Intentionnalité ; 24
 Interaction ; 43, 110, 171, 173, 189, 254, 311
 Interaction démocratique ; 22
 Interaction, schémas d' ; 298, 300, 332, 333
 Interculturel, négociateur ; 243, 331
 Interculturelle, rencontre ; 243
 Interculturels, rapports ; 24
 Interdépendance ; 21, 87, 137, 142, 160, 172
 Interdisciplinarité (ouverture disciplinaire) ; 26, 56, 321
 Intérêt économique ; 51, 301, 328, 332
 Intérêt général ; 43
 Intérêt personnel ; 156
 Internet ; 183, 184-186, 188, 209, 214, 263
 Investissement ; 30, 45, 55, 219, 244, 294, 301, 311, 315, 321, 325, 326, 330-332, 336
 Ironie ; 209, 329

J

Justice ; 19, 162, 173

Justification ; 83, 85, 96, 119, 270, 301, 326

L

Lait de chèvre ; 21, 83, 84, 102, 109, 110, 187, 188, 217, 218, 221, 223, 225, 228, 230, 231, 245, 275, 295, 325, 327

Lait de vache ; 221, 325

Langue, acquisition de la ; 61, 80, 262

Langue anglaise ; 65, 66, 68, 71, 106, 121, 123, 236, 248, 249, 250, 262, 263, 322, 331, 332

Langue, aspects formels de la ; 280, 282, 298, 327

Langue, bien symbolique ; 18

Langue, classe de ; 61, 89, 93

Langue, contacts de ; 17, 90, 269, 274

Langue espagnole ; 70, 71, 93, 241, 254, 274

Langue étrangère, apprentissage de ; 17, 20, 24, 59, 83, 95, 97, 105, 122, 177, 249-251, 261, 265, 273, 301, 312, 321, 325

Langue étrangère, diffusion ; 20, 25, 26, 66, 76, 115, 122, 189, 229, 264, 322, 323

Langue étrangère, enseignement de ; 17, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 81, 109, 123, 270

Langue, fait social ; 26, 124, 177, 253

Langue française ; 23, 63, 64, 66, 75, 245, 252, 300

Langue française, ateliers de ; 24, 90, 108, 110, 186, 189, 197, 221, 245, 254, 271, 291, 306, 325

Langue française, image de la ; 65, 66, 71, 123, 332

Langue française, manuels de ; 64

Langue française, revitalisation de la ; 23

Langue, marchandise ; 17, 18, 21, 23, 126, 245, 248, 252, 335

Langue, marketisation de la ; 18, 68, 115, 327, 328, 331, 335

Langue, objet politique ; 18, 26, 64, 65, 336

Langue portugaise ; 71

Langue, représentations de la ; 25, 110, 123, 246, 300, 309, 323

Langue, ressource ; 17, 199, 324, 332

Langue, statut de la ; 64, 331

Latifundium traditionnel ; 31

Leader (meneur) ; 70, 193, 194, 195, 197, 205, 211, 234, 235, 240, 242, 243, 287, 298, 300, 325, 330, 331, 334

Légitimité ; 20, 193, 205, 225, 239, 296, 332, 334, 335

Liberté ; 22, 62, 64, 145, 148, 149, 152, 190, 314, 316, 317, 319

Liberté commerciale ; 20

Libre arbitre ; 316

Libre choix ; 301

Lien bilatéral ; 157, 159, 170, 172, 317

Lien réticulaire ; 172, 318, 329

Lien social ; 24, 156, 157, 172

Locus de contrôle ; 327

Logique socio-économique ; 244, 331

Luxe ; 144, 252

M

Magie ; 165, 166, 167

Maitre ; 168, 259, 261, 300

Marché, expansion du ; 18, 48, 54, 147, 321

Marché, flexibilisation du ;

Marché, forces du ; 20

Marché local ; 78, 101, 103, 127

Marché mondialisé (global ou globalisé) ; 17, 32, 38, 39, 42, 45, 70, 108, 115, 145, 328

Marché national ; 39, 54

Marché, niche de ; 328

Marché, saturation du ; 18, 42

Marché, tertiarisation ; 18, 68, 69

Marginalisation ; 19, 20, 328, 336

Mécanismes de contrôle ; 40

Métier ; 93, 110, 127, 197, 210, 245, 246, 248, 255, 261, 295, 301

Métier, corps de ; 110, 184, 197, 246, 300, 301

Métier d'agriculteur ; 188, 256, 259, 299, 333

Métier d'artisan céramiste ; 186, 248, 259, 267, 300, 324

Métier d'enseignant ; 262

Métier, nature du ; 324, 325

Métier, type de ; 25, 26, 126, 272, 323

Microcrédit ; 47, 154, 322

Milieu innovateur ; 43, 150

Mobilité ; 69, 191, 198, 199, 238, 331

Modèle d'excellence ; 150

Monoculture ; 40, 51

Mot final ; 306, 311, 313

Moteur social ; 153, 190, 241

Motivation ; 21, 24, 76, 84, 107, 109, 183, 184, 188, 193, 196, 198, 215, 220, 227, 228, 244, 245, 248, 252, 264, 271, 272, 296, 298, 299, 301, 308, 329, 333

N

Négociation ; 34, 206, 209, 285, 287, 300, 319, 325, 330, 335
 Norme d'externalité ; 326
 Norme d'internalité ; 326, 327
 Normes sociales ; 255
 Nourrissage, processus de ; 255, 261, 300, 324
 Nourriture ; 96, 181, 207, 214, 215, 216, 243, 296, 314, 318
 Nouvelles technologies ; 70, 140, 188

O

Objectif politique ; 51
 Objectivité ; 118, 119
 Objet ; 160, 170, 189, 226, 245, 318, 319, 323
 Objet d'étude ; 23, 25, 43, 116, 119, 120, 121-123, 140, 169
 Objet de transmission ; 251, 253, 301, 319
 Obligation ; 155, 158, 161, 162, 167, 170, 314, 328
 Observation de longue durée ; 20, 322
 Observation directe ; 128, 129, 131
 Observation, outils d' ; 130
 Opportunités ; 35, 38, 68, 198, 324
 Optimisation ; 146, 147, 254, 299, 332, 333, 335
 Ordre social ; 145
 Organisation, modes d' ; 21, 23, 126, 152
 Organisations sociales autonomes ; 153
 Organismes internationaux (organisations) ; 51, 140, 147, 153, 322
 Ouverture économique ; 31, 43, 50, 124, 334

P

Pacte ethnographique ; 129
 Paix ; 30, 46, 48, 55, 122, 138, 164, 167, 168, 172, 173, 314
 Partage ; 80, 93, 158, 159, 160, 161, 163, 172, 178, 179, 189, 191, 204, 210, 213, 229, 230, 238, 239, 244,
 246, 254, 300, 309, 310, 313, 314, 330, 332
 Partage du repas ; 215, 216, 243, 313
 Partenariats locaux ; 48, 51
 Patrimoine régional ; 324

- Paysans ; 32, 33, 35, 41, 43, 44, 46, 47, 51, 86, 95, 97, 99, 101, 109, 128, 204, 215, 216, 220, 221, 225, 227, 228, 256, 271, 297, 299, 313
- Pensée économique ; 137
- Périphérie ou région périphérique ; 143-145, 154, 224
- Petite exploitation (production, activité agricole) ; 19, 36, 51, 153
- Petits producteurs agricoles ; 21, 23-25, 75, 76, 83-86, 91-97, 106, 107, 123, 126-128, 130, 177, 179-183, 185-189, 192, 193, 195, 200, 204, 205, 208, 213, 216-225, 228, 233, 240, 243-246, 249-251, 254, 257, 258, 265, 266, 268, 271, 272, 274, 281, 293, 295, 297-301, 306, 307, 309, 311-313, 315, 318, 319, 322-327, 329-335
- Plaisir ; 144, 167, 297, 299, 301, 309, 328, 329, 332
- Plantes aromatiques ; 101, 228, 243
- Plurilinguisme ; 21, 80, 123, 125, 126
- Politique ; 19, 21-23, 26, 30, 34, 43, 48, 49, 52, 120, 124, 140, 145, 146, 149, 150, 167, 172, 243, 328, 334
- Politique sociale ; 153, 224
- Population rurale ; 32, 33, 44, 47, 49, 50, 51, 80, 97, 241, 258
- Post-capitalisme ; 224, 336
- Post-marché de la globalisation ; 328
- Pouvoir ; 19, 21, 24, 51, 138, 139, 142, 145, 152, 161, 169, 170, 171, 193, 201, 205, 208, 224, 242, 315, 316, 318, 321, 330
- Pouvoir d'achat ; 136, 210
- Pouvoir, prise de ; 20, 26, 336
- Pratiques ; 37, 41, 78, 97, 115, 124, 216, 223, 228, 255, 265, 313
- Pratiques didactiques ; 24, 93, 246
- Pratiques, espaces de ; 189, 245
- Pratiques linguistiques ; 21, 22, 23, 322
- Précarité contractuelle ; 51
- Pression ; 224, 244, 316, 319
- Pressions externes ; 24, 65
- Prestige ; 300
- Privatisation ; 38, 40, 51
- Privilèges ; 145
- Produits locaux, valorisation des ; 19
- Progrès ; 139, 142, 147, 150, 152, 153
- Projet, bénéficiaire de ; 26, 49, 153, 154
- Projets endogènes ; 20, 239
- Projet, logique de ; 153
- Projet, politique de ; 19
- Projet socio-politique ; 224, 300, 336
- Proximité ; 96, 100, 137, 230, 242, 259, 269, 300, 327, 331
- Psychologie interculturelle ; 93

Q

Qualité de vie ; 19, 70, 77, 96, 115, 146, 149, 151, 256, 335

Qualité des produits ; 19, 247, 248

R

Race humaine (espèce) ; 147, 148, 152

Raison pratique ; 22

Rapports diplomatiques ; 71

Rapports économiques ; 181

Rapports sociaux ; 120, 139, 155, 156, 190, 205, 240, 306, 307, 310, 311, 329, 330, 331, 335

Rationalité ; 22

Réalité sociale ; 26, 119, 140, 165, 173, 190

Recevoir ; 69, 155, 158, 162, 163, 167, 171, 243, 313, 315, 328

Recherche-action ; 89, 109, 110, 264, 270

Réciprocité ; 49, 87, 154, 156, 161, 162, 167, 170, 172, 201, 208, 209, 213, 218, 239, 242, 295, 311, 313, 314, 317, 318, 328, 329, 330, 335

Reconnaissance ; 93, 197, 234, 248, 298, 301, 308, 330

Reconversion productive ; 40, 335

Redistribution ; 170, 172

Réformes linguistiques ; 71

Règles collectives ; 190

Relation asymétrique ; 238

Relations, déritualisation de ; 118, 139

Relations sociales ; 121, 151, 190, 227, 253

Religion ; 165

Rendre ; 155, 158, 159, 162, 163, 167, 169, 224

Rendre des comptes ; 209, 224

Rentabilisation ; 332, 333, 335

Répertoire langagier ; 17, 70, 81, 86, 334, 336

Représentations collectives ; 124, 128, 167, 177, 205, 213, 242, 246, 301

Réseau de communication ; 275, 279, 298, 300, 333

Réseau social ; 130, 159, 160, 178, 189, 241, 244, 310, 329, 332

Ressource, personne ; 76, 106, 199, 331

Ressources, circulation de ; 20, 87

Ressources humaines ; 42, 47, 146

Ressources inégales ; 316

Ressources linguistiques (langagière) ; 17, 331

Ressources naturelles ; 40, 57, 147, 152

Ressources professionnelles ; 331
 Révolution industrielle ; 136, 335
 Riches ; 121, 143, 144, 149
 Richesses ; 20, 54, 57, 77, 144, 146, 148, 154, 155, 163, 164, 173, 229, 248, 307, 308, 313
 Rituels ; 161, 241, 248, 255
 Rivalité ; 50, 158, 166, 167, 172, 315
 Roc commun à l'humanité ; 161
 Rôles interactionnels ; 80
 Rôles sociaux ; 246
 Rupture ; 157, 205, 239, 312, 316, 319, 328, 330
 Rural, espace ; 17, 19, 21, 24, 246, 301
 Ruralité ; 19

S

Saccage ; 136
 Savoirs, appropriation des ; 25, 246, 323
 Savoirs, circulation des ; 110, 245, 246, 299, 328
 Savoir-être ; 190, 244, 246, 299, 331, 335
 Savoir-faire ; 29, 42, 47, 57, 58, 89, 95, 96, 103, 110, 150, 151, 153, 183, 205, 213, 216, 222, 225, 228, 229, 244-246, 248, 254, 258, 263, 287, 288, 291, 297, 313, 314, 318, 324
 Savoirs, hiérarchisation des ; 24, 248, 301
 Savoirs linguistiques ; 24, 61, 86, 115, 224, 245, 246, 247, 249
 Savoirs techniques ; 24, 86, 224, 245-247, 254-256, 298, 335
 Savoirs, transmission des ; 24, 60, 93, 95, 150, 228, 246, 255, 256, 261, 272, 300
 Savoir-vivre ; 152
 Scène globale ; 153
 Sciences de l'éducation ; 22
 Scolarisation ; 31, 93, 94, 110, 264, 272
 Sécurité alimentaire ; 47, 190, 213
 Sécurité civile ; 55, 141, 149, 152
 Sécurité en soi ; 265
 Services publics ; 38, 153
 Silence ; 117, 330, 334
 Skype ; 327
 Sociabilité, opérateur de ; 24, 157, 314
 Socialisation, domaine de ; 177, 182, 244, 249, 331
 Société ; 32, 50, 57, 97, 120, 139, 147, 152, 153, 161, 165, 166, 168, 169, 190, 335
 Société néolibérale ; 22, 151, 161, 327
 Société post-industrielle ; 143

Sociétés primitives ; 161, 172
 Sociocentrisme ; 218
 Sociolinguistique ; 17, 20, 21, 155, 253, 262, 268, 321
 Sociologie ; 118, 190
 Solidarité ; 139, 141, 154, 169, 171, 191, 209, 213, 242, 244, 313, 316-318, 329, 331
 Soutien financier ; 214, 329
 Souveraineté alimentaire ; 19
 Statut ; 23, 38, 88, 89, 116-118, 139, 145, 152, 172, 179, 191, 204, 225, 223, 233, 236, 238, 239, 248, 259, 261, 297, 299, 300, 301, 309, 334
 Stéréotype universel ; 218
 Stratégies collectives ; 47, 148, 239
 Stratégies d'acteurs ; 20, 115, 160, 190, 246
 Stratégies d'enseignement/apprentissage ; 62, 63, 263, 274, 276, 277, 280, 283, 298, 333
 Structure associative ; 19, 182-184, 334
 Structure de stratification ; 238
 Structure politique ; 40, 48, 49, 239
 Symbole ; 139, 158, 164, 165, 167, 172, 173, 177, 246, 299, 301, 328, 335
 Sympathie ; 316
 Système d'échanges internationaux ; 154
 Système de pensée ; 124, 131
 Système social complet ; 155, 160, 167, 172, 314
 Système social, politique et économique ; 23, 37, 42, 115, 121, 137, 143, 152, 155, 169, 272, 322, 328, 336

T

Talent individuel ; 186, 324
 Techniques ; 42, 44, 65, 86, 101, 104, 194, 199, 213, 216, 218, 224, 229, 230, 246, 258, 299, 301, 323, 334
 Technologie ; 23, 46, 51, 141, 142, 146-149, 151, 152, 248
 Tensions ; 121, 171, 205, 244, 295
 Terre ; 19, 29, 32, 35, 36, 45, 50, 102, 141, 161, 181, 215, 295, 311, 334
 Territoire ; 18, 19, 34, 42, 43, 53, 115, 146, 150, 151, 153, 191, 193, 198, 205, 241, 331
 Territoire, attachement au ; 25, 110, 201, 207, 210, 224, 243
 Tiers monde ; 142, 335
 Tolérance ; 151, 153
 Tourisme local ; 21, 103, 109, 288
 Traçabilité ; 19, 42
 Tradition culturelle ; 324
 Transmission, réseaux de ; 95, 96
 Transmission, schémas de ; 125, 299, 324
 Travail ; 62, 69, 76, 92, 95, 150, 161, 179, 180, 218, 228, 233, 281, 283, 295, 300, 306, 313, 330

U

Université privée ; 127, 267

Université publique ; 21, 53, 55, 59, 75, 88, 110, 121, 127

Usages alimentaires ; 222, 326

Usages locaux ; 243

Utilité ; 66, 141, 252, 319, 323, 331, 335, 336

V

Valeur ; 18, 22, 24, 25, 32, 117-119, 121, 138, 145, 151, 153, 162, 173, 190, 192, 193, 197, 201, 203, 205, 213, 216, 234, 239, 244, 246, 300, 316, 317, 319, 321, 324, 331, 335

Valeur ajoutée ; 18, 21, 30, 32, 37, 42, 220, 301, 331

Valeur marchande ; 247, 301, 328, 332

Valeur matérielle (économique) ; 110, 152, 181, 245, 248

Valeur symbolique ; 110, 126, 245, 248, 317

Valorisation réciproque ; 300, 332, 335

Vie associative ; 182, 244, 249

Voisinage ; 19, 229, 244, 301, 331

Index des annexes

1	Rapport de fin de projet: « <i>Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre, biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Oriente d'Antioquia en Colombie</i> ». Association <i>TransHumans</i> , Grenoble-France. Aout 2008. Rédigé par le technicien fromager.	399
2	Carte des Antennes rurales de l' <i>Université d'Antioquia</i> dans le Département d' <i>Antioquia</i> : <i>Occidente, Norte, Bajo Cauca, Nordeste, Magdalena medio, Suroeste, Sonsón et Oriente</i> .	403
3	« <i>Plan d'études du cursus 'Licenciatura' en Langues Etrangères, Université d'Antioquia</i> ».	404
4	Messages électroniques « <i>Définition du projet</i> ».	407
5	Lettre de la Direction de la Régionalisation de l' <i>Université d'Antioquia</i> , aux futurs enseignants représentants du Groupe d'Étude Langue Vivante <i>Oriente</i> (GELVO). Le 14 novembre 2007.	410
6	Lettre de la Direction de la Régionalisation de l' <i>Université d'Antioquia</i> , aux futurs enseignants représentants du Groupe d'Étude Langue Vivante <i>Oriente</i> (GELVO). Le 2 décembre 2008.	411
7a	Compte rendu de la réunion du Groupe Enseignant, le 29 février 2008 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	412
7b	Compte rendu de la réunion du Groupe Enseignant, le 07 mars 2008 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	413
7c	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> , le 10 octobre 2008 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	415
7d	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> , le 5 décembre 2008 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	416
7e	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> , le 18 décembre 2008 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	418
7f	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> , le 13 février 2009 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	420
7g	Compte rendu de la réunion du Groupe <i>Enseignant</i> , le 2 mai 2008 à <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> .	422
8	Présentation de l'Association de Producteurs Paysans de l' <i>Oriente d'Antioquia</i> (ASOCAMPO).	423
9a	Entretien auprès de N, apprenant du groupe des <i>artisans céramistes</i> , Commune de <i>El Carmen de Viboral</i> , le 14 février 2010.	425
9b	Entretien auprès de D, apprenant du groupe des <i>artisans céramistes</i> , Commune de <i>El Carmen de Viboral</i> , le 14 février 2010.	435
9c	Entretien auprès de I, apprenant du groupe des <i>petits producteurs agricoles</i> , Commune de <i>Marinilla</i> , le 14 février 2010.	437

10a	Corpus « <i>Problèmes sociaux réels</i> », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> , Colombie, le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, <i>Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte</i> , dirigé par M. Matthey.	446
10b	Corpus « <i>Impact social de l'apprentissage des langues</i> », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> , Colombie, Le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, <i>Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte</i> , dirigé par M. Matthey.	449
10c	Corpus « <i>L'impact du cursus dans la Région Oriente</i> », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> , Colombie, Le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, <i>Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte</i> , dirigé par M. Matthey.	452
10d	Corpus « <i>Les stratégies d'apprentissage</i> », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, <i>Université d'Antioquia</i> , Antenne rurale <i>Oriente</i> , Colombie, Le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, <i>Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte</i> , dirigé par M. Matthey.	455
11	Enquête de début de projet auprès des groupes <i>Apprenant « Talleres de francés, Encuesta</i> », février 2008.	457
12	« <i>Possession et distribution de la terre par les membres de l'Association paysanne ASOCAMPO</i> »	470
13	Productions des apprenants, groupe des <i>petits producteurs agricoles, Parcours Internet</i> , Séance du 20 juin 2008.	471
14	Certificat d'existence et de représentation légale de l'entité à but non lucratif : Association des Producteurs Paysans de l'Oriente Antioqueño ASOCAMPO. Acte du 16 juillet 2000. (pages 1414031- 32).	473
15	Courrier électronique échangé entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 23 mars 2008.	478
16a	Rapport d'observation de l'atelier de français du 30 mai 2008 à <i>Marinilla</i> , Parole d'enseignant.	480
16b	Rapport d'observation de l'atelier de français du 6 juin 2008 à <i>Marinilla</i> , Parole d'enseignant.	481
17a	Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008.	482
17b	Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « <i>Nécessité ou plaisir</i> ».	500
17c	Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « <i>Adaptation</i> ».	507
17d	Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « <i>La carte</i> ».	508
17e	Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « <i>Le projet</i> ».	510

17f	Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « <i>L'atelier de français</i> ».	516
18	Lettre du <i>technicien fromager</i> à l'Association des Producteurs Paysans de l'Oriente Antioqueño ASOCAMPO, le 27 mai 2008	517
19a	<i>Questionnaire de retour sur le projet</i> , Groupe des <i>petits producteurs agricoles</i> , juillet 2010.	519
19b	<i>Questionnaire de retour sur le projet</i> , Groupe des <i>enseignants</i> , juillet 2010.	523
19c	<i>Questionnaire de retour sur le projet</i> , Groupe des <i>artisans céramistes</i> , juillet 2010.	545
20a	Bulletin des Associés, ASOCAMPO, aout 2008 - Numéro 1.	552
20b	Bulletin des Associés, ASOCAMPO, décembre 2009 - Numéro 13.	555
21a	Épreuves DELF A1, Groupe des <i>artisans céramistes</i> , le 27 novembre 2009.	557
21b	Épreuves DELF A1, Groupe des <i>artisans céramistes</i> , le 04 décembre 2009.	562
22a	Corpus de l'atelier de français, « <i>Création d'un dialogue par C et S</i> », groupe des artisans céramistes, 2009.	566
22b	Corpus de l'atelier de français, « <i>Création d'un dialogue par Ar et N</i> », groupe des artisans céramistes, 2009.	569
23	Guide « <i>Circuits des métiers d'art de la Drôme</i> », Chambre de métiers et de l'artisanat, Drôme.	576
24	Guide « <i>Dieulefit original, Poteries certifiées</i> ».	578

Annexe 1

Rapport de fin de projet: « *Appui à la mise en place d'une production de fromage de chèvre, biologique pour le développement économique d'une communauté paysanne de la Région Orientale d'Antioquia en Colombie* ». Association *TransHumans*, Grenoble-France. Aout 2008. Rédigé par le technicien fromager.

• **TransHumans** (voir le bulletin de l'annexe 2 pour plus d'informations)

Créée en 2006, l'association grenobloise *TransHumans* s'applique à promouvoir les formes de développement local qui passent par une agriculture écologique et qui donnent une autonomie aux communautés concernées, tout en leur offrant la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures, dont la nôtre. L'initiative est née suite au constat des difficultés socio-économiques que connaissent les populations rurales d'Amérique Latine, mises en marges des processus de développement nationaux.

Par la mise en place de voyages solidaires, impliquant les communautés locales, l'association espère trouver des sources de financements autonomes.

L'aide apportée aux communautés se base sur des outils d'échange et non sur un simple substitut technique ou économique.

Philippe Guichard :

Vétérinaire et biologiste de formation, avec de nombreuses expériences en agriculture paysanne et une spécialisation en fromage fermier, il avait découvert l'Amérique Latine en voyageant et en participant à des projets pendant un an et demi au Chili.

Sa participation au projet avec Asocampo et le GELVO représentait l'opportunité de pouvoir échanger des compétences techniques auprès de personnes d'une autre culture prêtes à une réflexion commune. C'était en outre un engagement personnel dans une cause plus générale de sécurité alimentaire, de développement culturel en zone rurale et de solidarité internationale.

Il est membre actif de *TransHumans* depuis fin 2007.

1.3. Définition du projet

Dans le contexte social et éducatif régional décrit précédemment, le GELVO a présenté à différents groupes de paysans dont Asocampo, son projet d'enseignement du français à des adultes professionnels. Asocampo a accepté d'y participer s'il y avait un objectif technique, et a choisi le fromage de chèvre français. Beatriz Villa en a fait part à Philippe Guichard.

L'objectif du projet pour *TransHumans* était alors **d'accompagner les paysans d'Asocampo** dans leur idée de **fabrication de fromage de chèvre biologique**, parallèlement à leur **apprentissage du Français** avec les jeunes professeurs du GELVO.

Les lignes de travail telles que définies lors de la préparation du projet étaient les suivantes :

- connaissance mutuelle et connaissance du terrain par l'intervenant ;
- apport de données techniques sur l'élevage caprin et la transformation fromagère française ;
- apprentissage du vocabulaire agricole français et familiarisation avec les outils informatiques pour pouvoir accéder de manière autonome aux sources de documentation technique ;
- étude avec les paysans de la forme la plus adaptée pour l'élevage et la production de fromage de chèvre, en fonction des contraintes socioculturelles, commerciales et environnementales, tout en veillant à respecter les principes de solidarité et de sécurité alimentaire.

Une convention a été rédigée et co-signée par Asocampo et *TransHumans* afin de définir les engagements de chacune (elle figure en annexe 3).

P.Guichard, association TransHumans

septembre 2009

Cette évaluation fait écho au projet de développement du marché agro-écologique (avec possible certification des producteurs) mené par 2 institutions locales : la *Red Colombiana de Agricultura Biológica* (RECAB, réseau colombien d'agriculture biologique en Antioquia) et la *Corporación de estudios, educación e investigación ambiental* (CEAM, association pour l'étude, l'éducation et la recherche environnementale, principalement dans le domaine agricole).

► Sur invitation de la RECAB, a été coordonné le déplacement au séminaire d'économie solidaire organisé par cet organisme dans le cadre de la Redesol Antioquia (Réseau d'économie solidaire). Avec 4 paysans membres d'Asocampo, nous avons pu assister à la première journée, c'est-à-dire aux présentations de projets de développement agricole en économie solidaire, dans des régions et pays voisins. Une des phrases-clés du séminaire a été "non seulement une autre économie est possible mais surtout **une autre économie existe déjà**".



L'intervention de paysans de condition similaire à ceux de *Marinilla* leur a démontré qu'un tel développement était réalisable, moyennant la motivation individuelle et la participation collective, et en se préparant à un processus long (plus de 10 années peuvent être nécessaires).

● Santé et alimentation animales alternatives

Un atelier collectif d'hygiène de la traite et de santé et alimentation animales a été réalisé pour les paysans d'Asocampo (mi-juillet), dans le cadre plus général du travail technico-économique avec l'association (voir section précédente).



Sur demande d'un des techniciens de la CEAM, l'intervenant de TransHumans a participé avec lui à la réalisation d'un atelier de santé animale et alimentation pour un groupe de paysans de la commune voisine de San Vicente Ferrer.

Il a été convenu de leur faire partager des images de France et quelques modes de vie et de travail des paysans français. L'accent a ensuite été porté sur l'approche globale de la santé animale, qui dépend souvent plus des conditions d'ambiance et d'alimentation que des microbes eux-mêmes.

Il a aussi été demandé à P. Guichard d'animer une après-midi de discussion sur l'alimentation des ruminants en agriculture biologique, au sein de la CEAM, avec 5 techniciens agricoles, ingénieurs agronomes et vétérinaires de la CEAM et de la ERAI.

Le motif de cette rencontre était basé sur 2 problématiques : d'une part l'origine inconnue des aliments concentrés qui se trouvent sur le marché local et qu'utilisent les paysans, et d'autre part la difficulté de trouver une source d'informations standardisées pour les valeurs des aliments et les besoins alimentaires des animaux.

Il y a eu échange de connaissances et d'idées sur ce thème, avec apport d'une vision alternative de l'alimentation des ruminants (fondée sur la méthode *Obsalim*®).

L'application concrète, c'est-à-dire le travail qui reste à réaliser mais qui s'est vu impulsé par cette rencontre, est d'arriver à proposer aux paysans en agriculture biologique une alternative aux concentrés commerciaux, à base de fourrage et d'aliments locaux.

3. Evaluation et prolongement de l'action

Plusieurs mois de terrain sont nécessaires pour qu'un intervenant extérieur acquière assez de connaissances sur le secteur, sur les acteurs locaux et sur le "cours des choses". Ce n'est donc que vers la fin du projet qu'à pu être commencé un travail construit et avec des retombées réelles et optimales.

3.1. Difficultés rencontrées

Certaines difficultés ont été circonstancielles, indépendantes de la volonté de chacun, d'autres ont été inhérentes aux conditions de préparation et de déroulement du projet. Elles sont citées à titre informatif, et pour servir éventuellement de recommandations pour des projets futurs.

- Tout d'abord, ce projet était une première expérience pour chaque acteur dans leurs rôles respectifs : P. Guichard comme responsable de projet et animateur d'un groupe, B. Villa et les jeunes professeurs du GELVO pour la coordination internationale et l'interface avec un intervenant extérieur et avec un groupe de paysans, et Asocampo face à un intervenant disponible à plein temps, pour un projet choisi par les paysans eux-mêmes.
- Il y a eu un manque d'échanges lors de la préparation du projet, par des difficultés de communication à distance, et notamment l'absence de relation directe avec les paysans, mais seulement par l'intermédiaire des professeurs :
Il s'est traduit par des **attentes différentes (malgré des objectifs communs) entre chaque acteur du projet une fois sur le terrain**. Des efforts ont alors dû être faits pour affiner la ligne de travail et l'adapter au mieux aux nécessités de chacun afin d'en tirer le meilleur profit.
Il paraît fondamental de pouvoir communiquer le plus possible et le plus directement possible avant le départ avec chaque acteur du projet, quelles que soient leurs contraintes.
Ceci dit, **la différence entre l'idée et la réalité est parfois impossible à mettre en évidence avant la rencontre sur le terrain**.
- Ce projet répondait à la curiosité des paysans et à leur grande envie d'apprendre sur le plan culturel et technique. Mais il **ne correspondait pas à des nécessités**, et ne pouvait donc pas prendre trop de place dans leur vie quotidienne.
Malgré sa réalisation concrète, ce projet avait un **caractère expérimental pour le groupe de professeurs**. Pour P. Guichard et TransHumans, il avait un **caractère professionnel et durable**.
- La courte durée du projet :
Elle est à moduler selon les objectifs de travail, les coûts de venue de l'intervenant et les possibilités de préparation et d'organisation avant son arrivée. Elle est en interrelation avec les facteurs sociaux, géographiques et climatiques. Un séjour plus long aurait été plus bénéfique (entre autres, rythme de vie et de travail plus adéquat) sans beaucoup plus de dépenses (avec plus de temps, il est possible de faire des économies de transport et de communication, par exemple).
- La dispersion géographique des paysans membres d'Asocampo et leur éloignement de la zone urbaine, point central de rencontre et de communication :
Ce sont déjà pour eux des **contraintes dans l'organisation de la vie associative**, et elles ont eu un **impact dans le déroulement** du projet.
- Les faibles ressources économiques, ou l'arrivée des ressources en fin de projet (en effet, un trop faible délai entre l'élaboration, la présentation et la réalisation du projet n'a pas pu coïncider avec les dates de dépôt des dossiers et de leur évaluation) :
Elles imposent de travailler avec le minimum de moyens, ce qui est généralement formateur mais souvent compliqué, et n'aide pas à la bonne réalisation d'un projet. Avec

plus de ressources, le travail et les relations humaines auraient été beaucoup plus simples, plus sereins, et ainsi plus efficaces et beaucoup plus agréables.

- Le climat :

Selon les habitants de Marinilla, la première moitié de l'année 2008 a présenté beaucoup plus de "jours d'hiver" que la normale, ce qui correspond à des pluies très fréquentes, raison pour laquelle les conditions de déplacement n'ont pas toujours permis à chacun d'arriver facilement aux rencontres (les chemins et transports collectifs se trouvaient dégradés par les précipitations).

- Le contexte socio-politique local :

Les événements passés (conflit interne) et le contexte actuel d'ouverture et d'accompagnement institutionnel ont un impact sur le mode de pensée et de vie des communautés rurales : hésitations dans la prise de position, attente (parfois légitime) d'aides financières et logistiques.

D'autre part, Asocampo est en relation, souvent comme prestataire de service, avec des institutions publiques de développement qui, par les projets menés conjointement, ont beaucoup interféré dans le fonctionnement et les prises de décision de l'association, **laissant alors peu de disponibilité au comité directeur d'Asocampo** pour ses propres activités, dont le présent projet.

3.2. Bénéfices pour les acteurs du projets

Dans la dernière réunion avec Asocampo et GELVO, il a été reconnu que, malgré les difficultés circonstancielles, s'était généré un **échange constructif de diverses connaissances et concepts, qui, conformément à chacun, ont déjà eu et continueront à avoir des retombées à plus ou moins long terme et plus ou moins grande échelle**, et profiteront à tous les acteurs du projet dans leurs fonctions et leurs pays respectifs.

● Pour Philippe Guichard et TransHumans

Ce projet est une **expérience, avec création d'outils pour l'éducation à l'environnement et le fonctionnement d'associations paysannes**, à partager avec les autres membres de l'association TransHumans et d'autres ONG en rapport avec le thème.

Ces outils, comme la banque de photographies, sont autant de **supports valorisables par TransHumans pour ses activités en France** (éducation à l'environnement et aux cultures).

La responsabilité dans l'exécution du projet a montré à P. Guichard ses **capacités et limites dans la réalisation** d'un tel travail, et lui ont permis d'**apprendre sur les relations humaines et l'organisation** de projets, et d'en tirer des **leçons pour des projets futurs** (personnels ou de TransHumans, en France ou dans un autre pays) :

- clarté des règles et des engagements des différents acteurs durant la préparation et durant la réalisation d'un projet collectif ;
- avoir des partenaires financiers implique des nécessités dans la réalisation du travail, qui ne dépend pas seulement du responsable de projet, mais aussi de tout le groupe, celui-ci n'en ayant pas toujours conscience.
- apprentissage et perfectionnement de méthodologies pour préparer et réaliser des ateliers et présentations pour des paysans et d'autres professionnels.

La confrontation avec d'autres modes de pensée lui permet d'avoir un regard différent sur sa propre culture et son propre pays, et ainsi de **s'ouvrir plus de perspectives**.

Ce projet lui a permis de découvrir d'autres modèles de production et d'autres techniques agricoles, et d'avoir un **exemple concret supplémentaire de la richesse et la stabilité d'un système agricole le plus autonome possible**.

Il lui a permis de valider et de compléter ses connaissances dans la fabrication de fromages en conditions nouvelles.

Annexe 2

Carte des Antennes rurales de l'Université d'Antioquia dans le Département d'Antioquia : Occidente, Norte, Bajo Cauca, Nordeste, Magdalena medio, Suroeste, Sonsón et Oriente.



<http://inclusion.udea.edu.co/estrategias/ingreso/regionalizacion/>
(Dernière consultation le 14/04/2013)

Annexe 3

« Plan d'études du cursus 'Licenciatura' en Langues Etrangères, Université d'Antioquia ».



<p>Plan de Estudios LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS Programa 1475 Si desea ver el programa de un curso, haga clic sobre él.</p>	Visión
	Misión
	Estrategia de Enseñanza
	Evaluación
	AutoEvaluación Autoevaluación Final Informe Ejecutivo

Nivel I					
Comunicación Escrita I L2	Comunicación Escrita I L3	Comunicación Oral I L2	Comunicación Oral I L3	Comunicación	Seminario Integrativo Mi Aprendizaje
Nivel II					
Comunicación Escrita II L2	Comunicación Escrita II L3	Comunicación Oral II L2	Comunicación Oral II L3	Epistemología, Historia y Pedagogía	Seminario Integrativo Interacción en el aula
Nivel III					
Comunicación Escrita III L2	Comunicación Escrita III L3	Comunicación Oral III L2	Comunicación Oral III L3	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Seminario Integrativo El Educador
Nivel IV					
Comunicación Oral-Escrita L2	Comunicación Oral-Escrita L3	Introducción a la literatura L2/L3 Inglés-Francés	Seminario Integrativo :La Institución Educativa	Lingüística L2/L3	Sociología de la Educación y la Etnografía Escolar
Nivel V					
Gramática Contrastiva L2/L1	Literatura Inglesa	Literatura Francesa	Principios de Adquisición de Lenguas	Seminario Integrativo El Educando	Sujeto y Educación

Nivel VI					
Escritura Académica L2	Fonética Contrastiva L2/L1	Gramática Contrastiva L3/L1	Didáctica I L2/L3	Proyecto Pedagógico I L2/L3	Desarrollo Cognitivo
Nivel VII					
Escritura Académica L3	Fonética Contrastiva L3/L1	Didáctica II L2/L3	Proyecto Pedagógico II L2/L3	Antropología, Pedagogía y Formación Ciudadana	Investigación I L1/L2/L3
Nivel VIII					
Electiva IL2/L3 Comunicación Oral-Académica L3	Evaluación L2/L3	Diseño de Cursos y Materiales L2/L3	Proyecto Pedagógico III L2/L3	Historia, Teoría y Diseño Curricular	Investigación II L1/L2/L3
Nivel IX					
Electiva II L2/L3 Enseñanza de Inglés a niños	Práctica I L2/L3	Seminario integrado I L2/L3	Formación Ciudadana y Constitucional		
Nivel X					
Electiva III L2/L3	Práctica II L2/L3	Seminario Integrado II L2/L3	Trabajo de Grado L2/L3		

Electiva I: Desarrollo de la competencia lectora en lenguas extranjeras L2 - L3

Total Créditos: 212

L1: Español - L2: Inglés - L3: Francés

Escuela de Idiomas, Calle 67 No.53-108 - bloque 11/ Teléfono: 219 5780/ Fax: 219 5781

Correo electrónico: portal@idiomas.udea.edu.co / Medellín - Colombia

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/EscuelaIdiomas/Disenio/Archivos/noticias/LicenciaturaDeLenguasExtranjeras/Licenciatura%20en%20lenguas%20extranjeras1>

(Dernière consultation le 04/10/2013)

Annexe 4

Messages électroniques « *Définition du projet* ».

De : fs <xxxx@yahoo.com>
À : V <xxxx@yahoo.fr>
Envoyé le : Vendredi 24 novembre 2006 17h42
Objet : Re: Desarrollo sostenible

Buenos días V: Ya he seleccionado la organización de productores que quieren vincularse al proceso; ella responde al nombre Asociación de Productores Campesinos del Oriente Antioqueño-ASOCAMPO. Esta tiene domicilio en el Municipio de Marinilla Antioquia y su representante legal es el Señor I. Igualmente he contactado a la institución educativa para el desarrollo integral-COREDI en cabeza del Doctor P, también del municipio de Marinilla para darle respaldo institucional al proceso. Por supuesto, que si ustedes consideran oportuna y valiosa la presencia de esta última, tomarán la decisión más sabia. Para el próximo Jueves tengo previsto reunirme con ellos para enterarlos con mayor profundidad del asunto y así establecer la relación en firme con usted, la cual espero sea duradera y beneficioso para todos, muy especialmente para los productores campesinos.

Si considera oportuno enterarme de más información, para tener elementos de juicio que fortalezca la decisión ya tomada por parte de las instituciones y las personas, le agradecería.

Atentamente,
 FS

De : is <xxxx@hotmail.com>
À : xxxx@yahoo.fr
Envoyé le : Lundi 4 décembre 2006 4h32
Objet : Fw: Projet Oriente

Hola B!!!

El pasado sábado fui al carmen y estuve hablando con algunos fabricantes de loza sobre el proyecto, ellos están muy interesados, pero dicen que si sus hijos o sus familias podrían aprender francés también, ya que la edad podría ser una gran dificultad en su proceso de aprendizaje, también me gustaría mucho que me enviaras más información sobre el proyecto ya que realmente estas personas están interesadas en saber más, yo iré al carmen esta semana nuevamente para hablar con ellos.

Los interesados en el proyecto son:

JQ (ella es la jefe y promotora de un grupo de productores de loza en el municipio del carmen)

Fabricación de vajillas, lavamanos, materos, loceados, todo lo relacionado con la cerámica.

Tel:5431909

Taller FA: ceramista escultor

Tel:5433128

Cerámicas Chamí Tierra Viva: EP Cerámicas Escultóricas

Tel: Celular:3012071216

Espero que esto pueda servir para algo y que si es así me mandes más información.

Abrazos

Is

De : f s <xxxx@yahoo.com>
À : V <xxxx@yahoo.fr>
Envoyé le : Lundi 11 décembre 2006 22h07
Objet : Proyecto Oriente Antioqueño

Buenas tardes V: le comunico que el día 7 diciembre me reuní con el Representante legal de ASOCAMPO, el Señor I con el fin de enterarlo con precisión de la iniciativa. Tanto el grupo de asociados recibieron con entusiasmo la propuesta.

Me parece que lo más razonable, es que en lo sucesivo directamente se entiendan con el Señor I como representante de la Asociación. He recibido instrucciones de mis superiores en el sentido, de que mi función en este asunto, por lo pronto no debe ir más allá de prestar mis buenos oficios como enlace entre usted y la Asociación. Así las cosas entonces, le auguro los mejores éxitos en su trabajo con la comunidad oriental de Antioquia.

Sin embargo, si usted considera que la presencia de CORNARE es muy importante e imperativa para la realización del proyecto, oficialmente a través de su Universidad, eleven solicitud al Señor Director de la Corporación. Para efectos de contactos futuros bien puede acceder a la página Web de la Corporación la cual es www.cornare.gov.co.

Atentamente,
 F.

De : I <asocampoxxxx@yahoo.es>
À : V <xxxx@yahoo.fr>
Envoyé le : Mercredi 20 décembre 2006 15h22
Objet : RE: Preparación proyecto idioma francés para campesinos

Hola V,

Que bueno que me hallas contactado, ASOCAMPO si esta muy interesado en participar del proyecto; somos en la actualidad 33 asociados con los que podrían iniciar el trabajo.

Para la temática que podríamos tratar te envié una pequeña presentación de quienes somos y que es lo que hacemos. En la medida de lo posible nos gustaría continuar con la misma línea y podríamos identificar juntos algunos temas específicos que nos ayuden a fortalecer más en este campo de trabajo.

Chao, que estés muy bien y pases una alegre navidad.

I.

De : I <asocampoxxxx@yahoo.es>
À : V <xxxx@yahoo.fr>
Envoyé le : Vendredi 22 décembre 2006 18h05
Objet : RE: Proyecto Francés para pequeños productores del Oriente

Buenos días V,

Lo voy a consultar con la junta directiva y si lo podemos inclinar hacia la leche de cabra puede ser mejor, dado el caso de un proyecto que vamos a presentar al Fondo para la Acción Ambiental de producción, transformación y comercialización de la leche de cabra.

continuare en contacto.

Chao, I.

De : is <xxxx@hotmail.com>
À : xxxx@yahoo.fr; xxxx@hotmail.com
Envoyé le : Vendredi 12 janvier 2007 4h04
Objet : FW: Projet Oriente

Hola V !!!

Espero que hayas pasado una muy feliz navidad y que este nuevo año te traiga mucha felicidad y muchas cosas buenas para ti y para R.

En el dia de hoy mi equipo y yo realizamos una visita al carmen de viboral con la intención de conseguir más personas para el proyecto y obtuvimos la colaboración de varios artesanos, los cuales son:

W B (Diseñador artesanal) Celular 3117117XXX

Éste señor trabaja con guadua, realiza muebles, artesanias y estructuras con este producto, él nos dijo que tiene otros dos compañeros que también estarían interesados en el proyecto, también nos dijo que le comentaría del proyecto a más artesanos y trabajadores de la guadua y que nos daría respuesta de las personas interesadas la próxima semana, él nos realizo la propuesta de realizar los cursos de francés en su taller y también nos dijo que podríamos hablar con el CAICO que es una institución que presta aulas para el desarrollo de proyectos que brindan sus servicios a la comunidan.

H A. Teléfono:5434XXX

Éste señor trabaja en su propio taller de escultura religiosa y decorativa en yeso, también es restaurador y esta muy interesado en el proyecto. Él desarrolla el arte religioso y se basa en técnicas Francesas, Españolas e Italianas.

G B - Artesanias El Dorado vajillas decoradas a mano.

Todas estas personas aceptaron la propuesta del proyecto y realmente estan muy interesadas en aprender Francés y en dar a conocer sus productos, nosotros les dejamos el primer borrador del proyecto y les dijimos que hablaríamos con ellos la próxima semana para ver que dudas o aportes tienen.

Con relación a los E- mails, ninguna de estas personas tiene, entonces si quieres dime como te puedo ayudar para comunicarte con ellos.

Saludos de L, J y C.

Muchos éxitos.

Abrazos.

Is

Annexe 5

Lettre de la Direction de la Régionalisation de l'Université d'Antioquia, aux futurs enseignants représentants du Groupe d'Étude Langue Vivante *Oriente* (GELVO). Le 14 novembre 2007.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Dirección de Regionalización
Vicerrectoría de Investigación

Medellín, noviembre 14 de 2007

Estudiantes
Lida Maritza Arroyave Vargas
Doris Janeth Quintero
Seccional Oriente
Universidad de Antioquia.


Cordial saludo,

La Dirección de Regionalización y la Vicerrectoría de Investigación agradecen su participación en la Convocatoria de Investigación para las Sedes Regionales de la Universidad de Antioquia año 2007 con el proyecto "Procesos Formativos de Apoyo a Emprendimientos Sociales Productivos en el Oriente Antioqueño", para la Seccional Oriente.

Resaltamos su interés y responsabilidad para realizar todos los ajustes durante el proceso, lo cual permitió que su proyecto llegara hasta la etapa de revisión por parte del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas, cuyas evaluaciones anexamos a esta comunicación. A pesar de que el proyecto recibió calificación de aprobado con modificaciones, el Centro de Investigaciones remitió una de las evaluaciones por fuera de las fechas establecidas en el Cronograma de la Convocatoria, esto impidió que se realizaran las modificaciones sugeridas y que el proyecto siguiera su proceso en la convocatoria.

Para su información el proyecto se encuentra en los archivos de la Dirección de Regionalización y puede disponer de este en el momento que lo considere oportuno; sin embargo, debe tener presente que los proyectos se archivan durante un periodo de un año.


Respetadas estudiantes la Dirección de Regionalización y la Vicerrectoría de Investigación se sentirán muy complacidas de recibir nuevamente su proyecto u otros proyectos en la próxima Convocatoria de Investigación para las Sedes Regionales de la Universidad de Antioquia año 2008.
Cordialmente,



Claudia Elena Montoya Aguirre
Asistente
Dirección de Regionalización
asisregion@arhuaco.udea.edu.co
210 51 58

Annexe 6

Lettre de la Direction de la Régionalisation de l'Université d'Antioquia, aux futurs enseignants représentants du Groupe d'Étude Langue Vivante Oriente (GELVO). Le 2 décembre 2008.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Dirección de Regionalización
Vicerrectoría de Extensión

Medellín, 2 de diciembre de 2008

Señora (or)
ISABEL CRISTINA BEDOYA
CARLOS MARIO GÓMEZ B.
Estudiantes Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Escuela de Idiomas
Seccional Oriente
Universidad de Antioquia


Apreciada (o) estudiantes:

La Dirección de Regionalización y la Vicerrectoría de Extensión agradecen su participación en la Convocatoria para la presentación de proyectos de extensión en las regiones, año 2008 con el proyecto "Diversificación del repertorio lingüístico de ceramistas emergentes del Carmen de Viboral: hacia el desarrollo turístico, económico y cultural del Oriente antioqueño", presentado para ejecutarse en este municipio del departamento.

Resaltamos su interés y responsabilidad para realizar todos los ajustes durante el proceso, lo que les permitió que su proyecto llegara hasta la etapa de revisión por parte de los evaluadores externos. Sin embargo, les informamos que el proyecto no obtuvo el puntaje requerido por parte de uno de los evaluadores, para continuar en el proceso de evaluación, como se estipula en los términos de referencia numeral 5.1 de la Convocatoria. Para retroalimentar su propuesta, les anexamos el proyecto original y una copia de las observaciones hechas por los expertos.

Respetada (o) amiga (o), la Dirección de Regionalización y la Vicerrectoría de Extensión se sentirán muy complacidas de recibir nuevamente este proyecto u otros en la Convocatoria 2009.

Cordialmente,



Angela María Arteaga G.
Coordinadora de Extensión
Dirección de Regionalización
aarteaga@quimbaya.udea.edu.co
210 51 64

c.c. María Isabel Henao S., directora seccional Oriente.
Ana Cecilia Ortiz Z., Coordinadora de Investigación, Extensión y B. U., seccional Oriente.

Annexe 7a

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 29 février 2008 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.

La Date : Vendredi, le 29 février 2008

L'Heure initiale : 12 h 45

L'Heure finale : 1h 30

Les participants sont : Natalia Alfonso, Lida Arroyave, Carlos Guiral, Carlos Gómez, Juliana Arcila, Jason López, Isabel Gómez, Andrés Bedoya, Ximena García, Milay Álvarez, Claudia Martínez, Doris Quintero, Paola García, Beatriz Villa et Carolina Riaño.

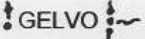
Par commencer la session, Andrés Bedoya a lit l'acte antérieure laquelle a provoqué une petite discussion à propos du rôle que chaque person doit représenter dans les prochaines classes dont on a conclu que cette semaine, dans Marinilla, Carlos Guiral donnera la classe et Milay la observera et dans le Carmen, Doris donnera la classe et Natalia la observera. Quand on a fini de parler de ce point Beatriz nous a dit qu'elle s'a reuni avec Phillipe et qu'il lui a dit qu'il faut qu'on pense dans la partie pratique parce que les paysants n'ont pas de temps pratiquer les choses que la fiche avait. En plus, il a affirmé qu'on doit enseigner l'alphabet et les sons qui vont ensemble. A propos de ça Beatriz nous a posé une question : qu'est-ce que meilleure, présenter premier l'alphabet ou les sons ? auquel on a répondu que les sons. Doris a parlé que par les céramistes, cet aspect doit être inclusé. En changeant de sujet, Carlos Gómez nous a parlé de sa classe en Marinilla, il a dit qu'il n'avait pas bien préparé l'activité avec la fiche mais il avait improvisé, que les paysants étaient très motivés à apprendre le Français et qu'ils ont fait beaucoup des questions à propos du vocabulaire. Paola qui a observé la classe, a exprimé que la activité introductoire de : « bonjour, comment-tu t'appelle ? je m'appelle..... et toi ? a aimé aux paysants. Qu'ils ont comparé quelques mots avec l'anglais par exemple : l'adresse. Beatriz a ajouté que les paysants étaient aussi motivés qu'ils se sentaient frustrés de pas pouvoir parler et en plus, elle a proposé que l'observateur écrit les détails de l'observation. Maintenant, Lida nous a parlé de sa classe dans le Carmen, elle a dit qu'elle a trouvé des gens qui ne sont pas des céramistes. Elle a affirmé qu'ils n'ont pas fini la fiche., qu'ils ont pratiqué la prononciation, ont appris le féminin and masculin et quelque vocabulaire. D'ailleurs, au finale de la classe, elle a fait un petit examen. Ximena qui a observé la classe a manifesté que tout le monde est très content, que les céramistes aiment participer, qu'ils s'efforcent pour pronuncier bien les mots, que l'atmosphère était très tranquille et qu'ils ont donné aux elles quelque vocabulaire technique de la profession.

Par d'autre partie, Claudia, Doris et Juliana ont exprimé sa préoccupation à propos de payer la salle de classe dans le Carmen parce que ça n'est pas une obligation ni des céramistes ni des nous. Beatriz a répondu qu'il faut insister au rapport de ça. Que ce jour, elle et Isabel iront à visiter le Maire de Marinilla et pour quatrième fois le Maire du Carmen.

Paola a commencé à parler de la séquence orale qu'elle utilisera dans sa classe en ajoutant qu'elle profitera la présence de Phillipe. Ici, Beatriz a fait une parenthèse, elle a dit qu'il faut inclure à Phillipe en nous activités par exemple : vocabulaire parce qu'il sent que les paysants savent beaucoup qu'ils sont très

Annexe 7b

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 07 mars 2008 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.


GELVO Grupo de Estudio Lengua Viva Oriente
 Groupe d'étude Langue Vivante Oriente

Acta #

Vendredi, le 7 Mars 2008

L'Heure initiale: 12h45

L'heure finale : 13h36

Participants: Juliana Arcila, Milay Alvarez, Lida Arroyave, Carlos Gómez, Paola García, Carolina Riaño, Ximena García, Isabel Gómez, Carlos Guiral, Claudia Martinez, Doris Quintero, Andres Bedoya, Beatriz Villa et Natalia Alfonso.

La session a commencé par la lecture de l'acta antérieure par Carolina Riaño. Ensuite Carlos Guiral a partagé son expérience d'observation à Marinilla. Il a dit que la classe a été très bonne et que les paysannes ont été très contentes et motivés à répéter chaque mot. Après, Paola García a intervenu en disant qu'elle a travaillé à l'oral avec des dialogues artificiels et elle a dit qu'il n'a pas eu du temps pour apprendre de nouvelles mots. À ce moment là Beatriz Villa a dit qu'ils ont fait beaucoup de questions.

Subséquentement, Ximena García s'est entamé à parler de sa pratique al Carmen. Elle a indiqué que ça a été magnifique et amusante, qu'elle a repris le vocabulaire de la classe précédant et a introduit le nouvel vocabulaire. Doris Quintero a ajouté que la classe a été très dynamique et que les personnes nouvelles ont été très motivées. Qu'elles demandaient beaucoup des choses et la motivation pour apprendre est vivante. Elle a même mentionné le cas d'un monsieur qui est arrivé à la classe avec son fils de 13 ans. Il a parlé avec une bonne prononciation. Doris a conclu son intervention en ajoutant que l'apprentissage d'une langue étrangère se développe plus facile en milieu familial. À propos de ce cas Claudia Martinez a demandé s'il était possible la participation de quelque personne. À la quelle Beatriz a répondu que les ateliers ne sont pas du tout ouverts pour tout le monde mais qu'il aura des exceptions pour personnes qui veulent acquérir un petit niveau de français.

Par la suite, Beatriz a pris la parole et dit qu'elle a parlé avec le maire de Marinilla au sujet du dossier du projet or il a dit que Secretaria de Educacion possiblement l'avait mais qu'il n'était pas sur et pour cette raison on devait téléphoner Jorge Juan Castaño (Secretario de gobierno) lundi prochain. De la même manière a passé al Carmen alors on devait téléphoner la Secretaria de Gobierno aussi.

Dans ce moment Anita et Philippe sont arrivés. Après Claudia a demandé si on va présenter le projet à Régionalisation et Beatriz a affirmé en disant que Anita va préparer les informations. À ce moment là on a décidé que les personnes qui vont le présenter à Medellin le mardi 25 mars sont : Milay Alvarez et Isabel Gómez. Paola Garcia et Natalia Alfonso ont dit que si elles pouvaient elles aussi iraient.

Beatriz nous a demandé si nous voulons exposer le projet à Bancolombia à la fin d'obtenir un aide financière, auquel tous ont répondu affirmativement. Beatriz a proposé Doris de faire cette présentation avec Natalia Alfonso et Philippe.

Philippe a sollicité de savoir qui la personne qui va donner le dossier à Bancolombia, alors Beatriz a garanti qu'il y a une jeune femme représentante de Bancolombia qui va nous aider. Beatriz a continué en disant que on doit en registre un cours de la semaine prochain mais avant décider ça on a organisé l'horaire pour les classe de ce jour là de la suivant manière : au Carmen Doris Quintero donnera la classe et Juliana observera et à Marinilla Isabel Gómez donnera la classe et Paola Garcia observera pour donner la classe la semaine prochaine.

On a accordé alors que Andres apportera la camera la semaine prochaines pour filmer la classe à Marinilla. Ensuite on a discuté a propos de las activités pour les prochaines classes. Beatriz a proposé une chanson très facile et Philippe a suggéré de présenter un film sur le fromage. Mais tous ont dit que un film, il sera trop avancé pour le niveau des paysannes. En ce cas, Doris Quintero a conseillé de faire en premier lieu la chanson et que pour la classe suivante on présentera la vidéo. Finalement tous ont été d'accord en choisir la chanson.

Annexe 7c

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 10 octobre 2008 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.

ACTE

Vendredi, le 10 octobre 2008.

Participants: Carlos Gómez, Carlos Guiral, Jenny Orozco, Leidy Baena, Natalia Alfonso, Paola García, Isabel Gómez, Laura Urrego et Lida Arroyave.

La réunion a commencé à 15 h 35 avec la lecture du dernier acte rédigé par Paola García. Ensuite Carlos Gómez a dit qu'on devait envoyer les actes à Beatriz et à lui même pour les mettre sur la page du groupe.

Isabel a dit que le 11 octobre on ferait la présentation du projet à EAFIT à 15 h 30.

Le___ a informé que la présentation du 7 octobre s'est bien passé, mais qu'ils ont eu 7 minutes seulement pour la faire. Ensuite elle a demandé si on allait continuer à étudier, parce qu'on n'avait pas reçu l'information sur le sujet pour débattre ce jour là, et Is___ a répondu qu'elle avait eu un problème pour l'envoyer mais qu'elle proposait le sujet de «la confiance en soi même». Elle a argumenté que ce sujet était important parce que bien que les étudiants parlent bien il les manque de la confiance en eux mêmes, et même aux professeurs. Ce que Pa___ a renforcé en disant que qu'elle avait pensé qu'à ce point on allait avoir plus de confiance en soi, mais qu'on avait peur encore.

Après Lida a proposé de parler du cycle de cinéma, et on a dit que le film suivant serait présenté le 21 octobre. Tout de suite Carlos Gómez a proposé de faire une liste des meilleurs films et on a commenté que «Bernie» et «Paris je t'aime» étaient des films qu'on devrait y inclure. On a dit qu'Adan présentera «L'auberge espagnol» le 21 octobre.

Plus tard, Ye___ a raconté ce qui s'est passé avec la correction des examens dans le cours. Elle a dit que ça a été une bonne expérience mais qu'il y a eu un inconvénient avec l'examen et c'est que les étudiants ont considéré qu'on a pris en compte des choses insignifiantes comme les majuscules, et qu'en plus Fu___ et Xi___ ne se sont pas mis d'accord dans ces aspects. Is___ a commenté qu'ils étaient confondus avec la nationalité dans le cas des États Unis. Ensuite on a informé que pour le cours de ce jour, on allait faire un autre examen sur les nationalités, la conjugation des verbes du premier groupe et un exercice d'écoute.

Après, Laura a commenté que Régis avait suggéré à son groupe de faire des affiches avec des informations en français, pour motiver aux personnes à l'apprendre. Tous les participants de la réunion avons considéré ce point très important, et ont s'est mis d'accord sur le fait que ça devait se faire en anglais aussi. Carlos Gómez a proposé d'appeler cette action «campana de GELVO para la promoción de los idiomas», et on a accepté. Ensuite on a distribué les devoirs pour cette campagne, qui commencerait le mardi 14 d'octobre, de la façon suivante :

Laura : Apporter l'horoscope, et un texte réflexif appelé « les couleurs de l'amitié »

Yenny : Décoration du panneau.

Paola : Apporter un texte sur le slang en anglais.

Carlos Gómez : Apporter un texte réflexif en anglais, appelé « time to fish ».

Carlos Guiral : Apporter des phrases intéressantes.

Lida : Apporter pour le 24 d'octobre des phrases utiles en français et en anglais pour coller dans toute l'université.

On a proposé deux sujets à traiter dans la réunion prochaine: Notre participation au festival multilingue, et la suggestion de Régis pour donner des capacitacions en anglais aux professeurs d'anglais de la région qui n'ont pas des connaissances suffisantes pour enseigner ce sujet.

La réunion a fini à 16 h 20.

Rédigé par: Lida Arroyave.

Annexe 7d

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 5 décembre 2008 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.



ACTE

Par: Carlos M. Gómez

Décembre 5, 2008

PARTICIPANTS

Natalia Alfonso, Laura Urrego, Leidy Baena, Carlos Gómez, Adam López, Andrés Bedoya, Beatriz Villa, Jenny.

La réunion a commencé à 4 heures avec une question de FU « croyez-vous que ce travail doit continuer ? » An a répondu que c'est nécessaire de changer et faire de la recherche, idée appuyée par FU qui a dit qu'il faut continuer avec de l'analyse et de faire quelques entretiens avec les étudiants des ateliers.

Après on a parlé sur ce que le groupe fera si on ne passe pas l'appel d'offre, Ad a mentionné la possibilité de continuer à écrire des articles pour des revues spécialisées. On a aussi parlé de la possibilité d'avoir une journée académique où on puisse échanger des informations sur la recherche action pour pouvoir faire un travail plus intensive au niveau académique.

Ensuite Andres a lu une lettre envoyée par Isabel au groupe, cette lettre parlait de son renoncement au groupe parce que selon elle : elle est fatiguée de tout faire, le projet n'avance pas, il n'y a pas un leader défini et des vrais apports.

Cette lettre a généré quelques réactions chez les participants surtout parce que Isabel a mentionné trois mots trop fortes « envidia », « falsedad » « hipocrecia ». Après Beatriz a souligné qu'Isabel a été une partie fondamentale du développement des projets GELVO, qu'elle connaissait toute l'histoire du groupe et des projets, elle a ajouté un remerciement à Isabel pour tous ses efforts, valeur et honnêteté. À propos le contenu de la lettre Beatriz a remarqué que c'est vrai que l'engagement n'est pas le même pour tous les membres du groupe et que cette lettre nous pose des questions importants « le conflit nous fait améliorer ».

On a mentionné aussi qu'Isabel est la personne qui apparait comme « investigadora principal » dans le projet « Diversificación del repertorio linguistico... » présenté à « Regionalización » et son renoncement est préoccupant.

Beatriz nous a dit qu'un des problèmes du groupe est qu'on n'écrit pas et qu'il faut faire attention parce que cela est très important pour un groupe, ici on a mentionné les observations écrites et les actes que n'ont jamais aperçus.

À la fin Beatriz a proposé de faire une lettre réponse à Isabel, elle s'est engagé à faire un brouillon et nous l'envoyer par mail pour ajouter des choses ou corriger. On a aussi arrangé une réunion pour le prochain lundi 15 décembre à 10 heures où tous les membres soient présents pour pouvoir parler du groupe.

Annexe 7e

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 18 décembre 2008 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.

ACTE N°:

DATE: le 18 décembre 2008

LIEU: El Carmen de Viboral

HEURE: 10 am.

PARTICIPANTS: Laura Urrego, Paola Marín, Claudia Martínez, Lida Arroyabe, Juliana Arcila, Carlos Mario Guiral, Carlos Mario Gómez, Beatriz Villa, Doris Quintero, *yenni*

Nous avons commencé la réunion avec la lecture de l'acte antérieure et un commentaire de Beatriz par rapport à l'importance de l'usage de la langue française pendant les réunions du group d'étude.

Beatriz a proposé de relire la lettre du renoncement d'Isabel et elle a proposé aussi de faire une deuxième discussion concernant la lettre. Elle nous a raconté qu'elle a téléphoné Isabel et qu'il a dit qu'elle est insatisfaite parce que son travail dans le group n'est pas valorisé et qu'elle est ignorée quand elle participe.

Beatriz a fait un commentaire concernant le « leadership » elle a dit que nous devons faire une réflexion par rapport au suivant « est qu'il est nécessaire d'une personne pour être a la tête du groupe pour que les choses marchent ? »

Après Beatriz a exprimé qu'on doit répondre la lettre d'Isabel d'une manière diplomatique, que nous devons lui dire merci pour la participation dans le group et parce qu'elle nous a fait réfléchir.

Ju ___ a exprimé qu'elle est étonnée parce qu'elle croie que les réunions ont marché d'une manière normale et Pa ___ a dit qu'elle comprenne la situation d'Is ___ et Li ___ a dit que la lettre nous fait grandir.

Après la discussion nous avons répondu la lettre.

Après nous avons abordé un autre sujet, Beatriz a lu la réponse de Régionalisation par rapport au projet. En synthèse ils ont dit que : le projet a peu couverture, peu d'expérience, beaucoup de lignes, le budget est mal calculé, et que la méthode de travail n'est pas favorable pour les artisans. Beatriz a dit qu'elle a conclue que le groupe doit inclure recherche.

Après nous avons parlé sur la situation du group d'étude et nous avons conclu qu'il y a des choses pour décider et que nous devons faire attention au sujet de « empoderamiento »

Nous avons parlé aussi par rapports á notre engagement dans le groupe et nos nombreux engagements pour l'année 2009, mais on a décidé de continuer et essayer.

Finalement Paola a dit que pour l'organisation des classes du groupe des artisans nous devons faire une grille d'observation et nous avons convenu de la faire en notre prochaine réunion que sera le 13 février á 14 heure et nous avons convenu aussi que dans cette réunion nous ferons le neuf horaire pour les réunions du group.

Par : DORIS JANETH QUINTERO QUINTERO

Annexe 7f

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 13 février 2009 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.

COMPTE-RENDU

Vendredi, le 13 Février 2009

Dans cette opportunité on s'est réunis à 15:00h environ, avec la participation de Lida Arroyave, Carlos Gómez, Juliana Arcila, Yenny Galeano, Laura Urrego, Leidy Baena, Duvan Alarcón, Beatriz Villa et Adan López.

Au début de la réunion chaque un d'entre nous a fait un petit raconte des activités faites pendant les vacances, et, de la même façon de nos projets personnels pour cette année, des choses que nous attendions de faire, etc.

Après la lecture du dernier Compte-rendu pour la partie de Carlos Gómez, on nous a montré des grilles d'observation qui pourraient nous guider et nous aider dans nos prochaines activités au cœur du groupe. Il s'agissait des grilles proposées pour Comfama et UPB. À propos des observations, Carlos Gómez avait dessiné une nouvelle grille avec certains critères qui devraient être observés.

Nous tous étions d'accord qu'il fallait mieux observer, mieux questionner, mieux rechercher à fin de trouver les possibles solutions aux problèmes auxquels nous devons faire face. Une question difficile à répondre est apparue: comment peut-on améliorer le travail fait à El Carmen ? Du _____ a proposé aussi de nous approcher un peu plus aux étudiants, de connaître leurs problématiques, leur manière de penser, de se comporter, voire de vivre. De cette façon, il sera plus facile de trouver leurs nécessités et de les résoudre de la manière la plus appropriée.

Avant de continuer avec le projet, il faut, selon Laura Urrego mesurer ce que les apprenants savent, peut-être avec une sorte d'évaluation indirecte, pas avec des notes.

Nous avons des avantages, a dit Beatriz Villa, étant donné que nous ne sommes pas liés à aucune institution avec des contrats, et c'est pour ça que nous pouvons et même devons innover, expérimenter, profiter des conditions dedans le groupe d'étudiants ; faire des autres choses, comme par exemple créer des nouvelles méthodologies selon le niveau et les manières d'apprentissage observées.

L'exemple de la manière dont nous apprenons et interagissons dans le groupe a été utile pour décrire ce que l'on pourrait implémenter avec les apprenants, donc dans une ambiance de camaraderie, sans aucune pression nous apprenons beaucoup de choses avec plus de facilité. Ici, une nouvelle question est apparue : est-il possible de faire une chose similaire à El Carmen ?

Du côté du projet présenté et qui n'a pas été accepté, Beatriz Villa a raconté que l'une des raisons pour lesquelles on ne nous a choisis, c'est la manière dont nous faisons l'enseignement. Les évaluateurs ne trouvent pas convenable que le professeur soit change chaque semaine.

C'est pour cette raison que nous pouvons profiter des avantages dedans le groupe. Nous y avons une liberté qui dans une institution ne serait pas possible de l'avoir.

À la fin de la réunion on s'est mis d'accord qu'il faudra changer beaucoup de choses cette année, par exemple le déroulement des rendez-vous. Nous devons utiliser cet espace pour parler des affaires plus importants concernant le projet, et pas précisément pour décrire ce qui se passe dans les séances de classe à El Carmen.

On décidera la possible participation à une nouvelle convocatoria.

La première classe de cette année sera donnée par Beatriz Villa et sera observée par Duván Alarcón.

La réunion s'est terminée à 17 :40h.

Adan López.

Annexe 7g

Compte rendu de la réunion du Groupe *Enseignant*, le 02 mai 2008 à *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*.

Compte Rendu de la séance de GELVO le 2 mai, 2008

Le Participants : Lida Arroyave, Andrés Bedoya, Isabel Gómez, Carolina Riaño, Juliana Arcila, Ximena García, Milay Alvarez, Doris Quintero, Beatriz Villa, Claudia Martinez et Paola Garcia.

Le 02 mai, 2008 à L'Université d'Antioquia les participants du groupe d'étude GELVO se sont réunis pour parler à propos de la programmation des cours à Marinilla et au Carmen. Au début de la réunion, Lida a lit le compte rendu de la semaine dernière, après Beatriz a demandé à Andrés et Isabel de parler de ce qu'ils ont fait dans les cours de la semaine dernière. Andrés a dit que à Marinilla le cours s'est bien passé même si au début de la séance le groupe était très passif mais qu'après avoir travaillé les documents authentiques il a introduit les verbes aller, avoir et le verbe être. Il a aussi enseigné les métiers. Pendant que Isabelle a dit que dans son cours au Carmen s'est passé vite. Elle a révisé leur devoir de la semaine précédente et après ils ont eu un concours avec des images pour faire des phrases.

Après l'intervention de Andrés et Isabelle, Claudia et Ximena ont présenté ce qu'elles vont faire pour la prochain séquence d'enseignement. Pour le groupe de Marinilla, Claudia va faire plusieurs activités où elle utilisera des documents authentiques, un exercice d'écoute et du matériel pédagogique pour enseigner les professions ayant en compte le nombre des personnes pour la distribution des activités. Pour le groupe du Carmen Ximena va enseigner les verbes du premier groupe et après elle fera un jeu avec un dé. Beatriz a apporté un dialogue et un exercice d'écoute avec des nouvelles expressions.

Selon le tableau avec les sujets des cours que Beatriz a fait, la prochaine classe à Marinilla sera une dégustation des différents types de fromage avec du vin. On travaillera aussi les expressions avec « C'est + adjectifs ». Pour les autres ateliers on va travailler la commercialisation, alors Beatriz a préparé une fiche pour chercher les prix des produits dans différentes localités comme à Rionegro, au Carmen, à la Ceja, à Santa Elena, à Medellin et à Marinilla. Elle a dit aussi que pour le 16 mai, on va projeter des photos des produits pour parler du marché et travailler sur les expressions comme « combien ça coûte ? ... » Avec des informations réelles. Beatriz a dit aussi qu'elle enverra le tableau par mail.

Finalement, on a parlé des changements pour la présentation du projet à Medellin. Beatriz a dit que étant donné que Doris ne pourra pas y aller ; Milay, Andrés et Isabelle pourront le faire le vendredi pendant toute la journée.

Annexe 8

Présentation de l'Association de Producteurs Paysans de l'Oriente d'Antioquia (ASOCAMPO).



ASOCIACIÓN DE PRODUCTORES
CAMPEVINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO

BREVE RESEÑA HISTÓRICA

En el Municipio de Marinilla un grupo de campesinos, con el acompañamiento de la Secretaria de Agricultura y Ambiente y la corporación la CEIBA, comenzamos un proceso de capacitación desde 1998 en temas relacionados con la Agroecología. Pero desde antes algunos ya veníamos participando en proyectos comunitarios y productivos. A lo largo de este camino nos fuimos haciendo cada vez mas amigos y poco a poco nos concientizamos de la necesidad de trabajar juntos para resolver problemas tan importantes como la planeación de nuestro municipio con el fin tener un mejor futuro.

A mediados de 1999 decidimos empezar a formalizar nuestra organización y nos reunimos varias veces para tratar de definir los objetivos y las metas del grupo. A comienzos del año 2000, el Centro de Estudios Solidarios empezó a brindarnos su asesoría y después de varios talleres en los que analizamos los tipos de organización posibles, las normas que rigen la Asociación Campesina y otros temas fundamentales para el trabajo en común, nos constituimos el 16 de julio del 2000 como Asociación de Productores Campesinos del Oriente Antioqueño bajo la sigla de ASOCAMPO.

Los socios fundadores somos 26 productores, algunos de hortalizas, otros de leche, otros de huevo y todos estamos implementando propuestas para producir alimentos de muy buena calidad y sobre todo limpios.

NATURALEZA

Somos la Asociación de Productores Campesinos del Oriente Antioqueño, organización de derecho privado, sin animo de lucro y responsabilidad limitada, que a través de sus servicios de comercialización y transformación de productos agropecuarios, propende por el desarrollo integral de sus asociados y el mejoramiento de la seguridad alimentaria de la sociedad en general.

MISIÓN

Asocampo tiene como misión la satisfacción plena de las necesidades y expectativas de sus clientes, mediante la comercialización y transformación de productos agropecuarios de la mejor calidad y con criterio agroecológico. Dentro de los principios y valores que rigen la organización, buscará permanentemente el desarrollo integral y equitativo de su talento humano, con niveles de rentabilidad y productividad que permitan la redistribución justa entre sus asociados y la sociedad en general.

VISIÓN

Nos vemos como una Asociación líder en la producción, comercialización y transformación de productos agropecuarios, intensificando nuestro conocimiento en la producción de productos agroecológicos y

tradicionales, del mercado, los clientes y la competencia, con el fin de anticipar la respuesta a los cambios de esos mercados. El servicio al cliente y al consumidor se convertirá en nuestra ventaja

competitiva; nuestros proveedores serán parte fundamental de este reto.

Nuestra estructura organizativa se consolidará como una organización plana y de delegación que permita una toma de decisiones ágil y oportuna hacia el desarrollo de un sistema de información general e integral de la economía solidaria.

Ser una empresa social con capacidad financiera en donde el talento humano proyecte su sentido de pertenencia y calidad que garanticen la competitividad y el liderazgo en el sector agropecuario

OBJETIVOS

1. Representar los intereses de los productores agropecuarios ante las instancias públicas y privadas en lo concerniente al sector agropecuario.
2. Fomentar, Apoyar e Implementar el desarrollo de propuestas Agroecológicas basados en el aprovechamiento sostenible y sustentable de los recursos naturales.
3. Propiciar el desarrollo económico y social de los asociados y de la comunidad con la que se relaciona, a través de las actividades de producción, comercialización y transformación de los productos e insumos agropecuarios.
4. Propiciar el bienestar social y el mejoramiento de la calidad de vida de los asociados y sus familias a través de la prestación de servicios sociales que brinde la Asociación.
5. Educar continuamente a los asociados dentro de un marco comunitario sobre las bases de autosugestión, ayuda mutua, responsabilidad conjunta, equidad social, beneficio a la comunidad y la aplicación de una ideología auténticamente solidaria.

SERVICIOS

- Asegurar la comercialización de los productos agropecuarios suministrados por los asociados.
- Abastecimiento de insumos agropecuarios tanto para los asociados como para la sociedad en general.
- Asesoría, consultoría y asistencia técnica en las áreas agropecuarias y agroecológicas.
- Canalizar recursos financieros para los asociados.
- Capacitación para los asociados y sus familias.
- Brindar servicios de bienestar, seguridad social y recreación a los asociados y sus familias.
- Generar empleo a los asociados a través de las actividades realizadas por la asociación.
- Generación y transferencia de tecnologías en los aspectos relacionados con la producción limpia y sustentable.

CAMPESINOS CONSTRUYENDO FUTURO

Annexe 9a

Entretien auprès de N, apprenant du groupe des *artisans céramistes*, Commune de *El Carmen de Viboral*, le 14 février 2010.

Signes de transcription	
Chiffre	tour de parole
E	enquêteuse
N	artisan céramiste
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé

- 1N : hmm... con música de fondo/ eh : je m'appelle N hmm... j'habite à El Carmen eh ::
 2E : qu'est-ce que tu fais dans la vie/ qu'est-ce que tu fais/ dans la vie/
 3N : eh : je suis potier/ eh j'aime&eh j'aime la musique/ o je jouer la musique
 4E : les deux oui
 5N : eh :
 6E : euh : ton âge/ quel âge as-tu /
 7N : quel âge / he : trente&trente c[i]n[k]/&trente cinq/ hmm
 8E : nationalité ::
 9N : je suis colom&colombien hm :
 10E : eh marié/ célibataire/
 11N : je [s]&j[E] célibataire/ je sui&je suis célibataire/
 12E : (mouvement de tête de l'affirmation)
 13N : (tout bas) oui\
 14E : tu travailles où/ OU est-ce que tu travailles/
 15N : eh :: je travaille à :: dans/dans/dans la usine
 16E : à
 17N : à la usine de la céramique/
 18E : oui
 19N : eh ::: eh aussi :: ma/ma/ma atelier/
 20E : mon
 21N : mon telier
 22E : mon atelier\
 23N : mon atelier/
 24E : qu'est-ce que tu fabriques/
 25N : eh je fais eh à la usine/ je fabrique eh : s&s&céramique utili&utilitaire/utilitaire/ et mon atelier je fabrique eh instruments musicaux en céramique/
 26E : lesquels/
 27N : quels
 28E : quels instruments/
 29N : quels instruments/ hmm :: percu&percusion&percusion/ hmm djumbé/ oulou/ eh hm des

b&b&des b& deven&de viento b/

30E : des flûtes/ des flûtes\

31N : flûtes/ocarines hmm (4 sec) español (rires)

...

33N : eh : mi experiencia de aprendizaje/

34E: era la primera vez que estudiabas francés o ya habías..

35N: ve el francés lo había conocido por una ami por una exnovia por una novia pues\

36E: novia o exnovia/

37N: no ahora exnovia

38E: (rires)

39N: ella estuvo en francia/ como seis meses estudiando/ y ahí a mí me entró como la inquietud cierto/ chévere\ pero lo que aprendí fue dos o tres cositas pues no&no&no

40E: con ella/

41N: con ella\ sí\

42E: ella también es del Carmen/

43N: de Medellín pero ahora está en españa... y entoes eso\ luego ya eh con lida\ lida ya pues que: eh yo más o menos conocía a lida/ entoes ella me empezó a contar pues del proyecto que era reunir a los artesanos/ para¶ enseñarles francés y yo dije eh chévere rico.. aprender\ bueno y el proceso pues.. o sea acercarse a un nuevo idioma es&es difícil\ cierto/ pero.. haber es difícil... eh:: pero chévere cierto/ eh pero:: hace&hace falta es como más::&más práctica\ cierto/ como tener un grupo de estudio más constante\ porque:: bueno uno va a la clase/ rico/ sale uno motivado/ el primer día/ sale uno pensando en francés/ el&al sábado también/ ya el domingo ya:: tin\ y&y bueno\ hace f como más estudio pienso yo pues yo siento que hace falta: yo no sé si uno solo: individualmente pueda aprender también pero yo siento que es más fácil como&como&como en grupo

44E: y si compararas el aprendizaje del idioma francés y el aprendizaje de la alfarería&de la cerámica no tiene mucho que ver/ porque tú me estás diciendo que no sabes si se aprende fácil solo/

45N: sí::

46E: la cerámica la pudiste aprender solo/

47N: sí::&sí la cerámica es&es distinto\ pues si hay como una inducción/ pero:: de alguien pues que sepa que tenga como el conocimiento pero el resto:: si solo talvez el idioma también se pueda no sé porque no lo he intentado o sea tampoco lo he intentado solo como estudiar juicioso y ponerme pilas no realmente no: yo estudio pero más bien suave pero la cerámica si&si yo creo que descubre uno que:: que hay como una fuerza en uno que:: como dice uno si es que yo soy ceramista yo soy alfarero\ lo que queda es&es estar ahí juicioso entoes no sé si con el idioma será eso sentir ese impulso y&y&y meterse\

48E: bueno de esto ya hablaste un poquito\ ah cuéntanos entonces la historia del aprendizaje de tu oficio\ lo que te gusta de ese oficio y qué dificultades encuentras ahora\

49N: en el oficio/

50E: (mouvement de tête de l'affirmation)

51N : sí\ a ver la historia/ (4 sec) a ver eh : bueno yo terminé de estudiar pues el bachillerato estaba trabajando en Medellín\ dije no voy a trabajar más en fábricas\ esto por aquí esta como muy raro\ me voy pal Carmen\ pues me&entoes me regresé/ y dije e&en ese tiempo yo andaba

pues como&como en una búsqueda si pues de cómo de algo::

52E: cuantos años tenías/

53N: 22:: antes había estado: antes de encontrar la cerámica había estado en una finca viviendo como cinco meses\ solo\ y ya cuando regresé dije no voy a\ voy a pues me entró como la inquietud de la cerámica y precisamen&en la casa de la cultura se abrieron unos cursos de cerámica y yo dije eh:: voy a entrar\ a ver/

54E: gratuitos/

55N: ssss eh:: sí\.. sí&sí\ gratuitos\ bueno entoes yo entré/ conocí a J\ pues el maestro/ y de una yo sentí que: que si era por ahí\ yo de una\ o sea\ listo empezamos unas clases acá/ tran\ las clases se acabaron\ porque él&él&él no pudo seguir acá/ no sé si/ por algunas circunstancias y entoes nos ofreció su taller: que queda en&en&en el cerro\ una vereda de acá\... una vereda de acá\ entoes allá empezamos a ir varios alumnos/ empezamos a ir\ PERO fuimos quedando dos no más/ M y yo/ entoes continuamos haciendo el aprendizaje/ y fuera de eso/ trabajando en el taller de él/ ayudándole/ entoes éramos alumnos y&y ayudantes y trabajadores/ y él nunca nos co pues también el aprendizaje fue gratuito entoes fue como muy especial/ y muy:&muy interesante ese aprendizaje tan cercano cierto/ que él nos abriera las puertas del taller/ y ver todo lo que pasaba en su taller/ las dificultades: los logros: o sea todo fue como una experiencia enriquecedora\ entoes al tiempo/ yo em eh por ahí a los dos años&o t por ahí a los tres años de estar ya trabajando con J y aprendiendo empiezo a montar mi&mi&mi taller/ o sea mi pequeño taller: en la terraza de mi casa y ahí empezó el primer taller\

56E: qué capital se necesita para empezar un taller/

57N: no:: es muy& no es mucho\ o sea yo recuerdo hice un torno de pedal/ o sea

58E: tu lo fabricaste/

59N: sí\ yo hice un torno de pedal que o sea nada de electricidad solo con el pie/ trabajé casi ocho años en un torno de esos/ muy rico pero duro\ o sea ya ahora trabajo en uno eléctrico/

60E: ya sacó músculo\

61N: (rires) no nada

62E: (rires)

63N: bueno que valió que/ 500 000 pesos/ un hornito eléctrico/ valió como 400/ o sea con un millón y medio de pesos monté primero taller cierto/ no es costoso\ porque la arcilla es muy económica:: realmente::

64E: la arcilla también la conseguías con Corona/

65N: yo había comprado otra arcilla/ al principio trabajaba con una arcilla roja/ o sea trabajaba alfarería como roja/

66E: indígena/

67N: no pero lo esmaltaba\ pero era un barro rojo sí\

68E: lo conseguías aquí/

69N: no eso se trajo de San Cristobal compré un monton de barro eso me duro muchos años\

70E: oiga\

71N: y ya: bueno/ ese fue: como el primer taller/ luego ya me mudé... me mudé de la casa/ pues eh a otro sitio y he estado trabajando como en... en&en un taller pequeño\ siempre he tenido como un taller pequeño\ no he::

72E: tú puedes vivir de la alfarería/

73N: sí\ PERO:: la he:: mezclado\ como te decía\ o sea/ en un tiempo la mezclé con la docencia\

con la docencia/ y con trabajos:: o sea

74E: dónde enseñabas/

75N: sí\ dónde/ en la casa de la cultura\

76E: o sea reemplazando a J\ mejor dicho\

77N: sí de alguna manera eh eso de alguna manera reemplazándolo a él\ trabajé en la casa de la cultura&trabajé algunos proyectos por ahí y en algotros talleres\ en unos talleres/ por ejemplo con J&con otro señor iba trabajando entoes y fuera de eso iba desarrollando mi propio proyecto/ entoes: y ahora trabajo en cerámicas Renacer/ medio tiempo/ y el otro medio tiempo lo trabajo en mi casa\ entoes VIVO de la cerámica pero: pero no solo en mi taller sino apoyado pues como en&en:

78E: eh::(4 sec) bueno\ entonces sería bueno que nos contaras:: ah no/ yo te quería preguntar/ para qué te sirve el francés/

79N: para qué me sirve/

80E: porque o sea por un gusto personal/ te sonó la idea/

81N: sí:: y&y lo que más::

82E: concretamente te sirve para algo o es solo por gusto personal/

83N: sí: no me sirve o sea ah ver: me sirve en&en un aspecto en un aspecto es que me cambia un poco el&el&el enfoque como del mundo cierto/ porque hablar en fra o sea cosas que uno piensa en español pero como las piensa en español no las puede decir en francés cierto/ hay una manera toes hay como una diferencia en&en&en ese lenguaje en la manera de decir las cosas yo creo que en la manera de pensar y empieza uno a&a sentir quel idioma es como una co&de pronto una confrontación/ con el modo de vida de uno y con el modo de vida de&de&del francés/ del europeo\... y/

84E: por ejemplo qué diferencias has constatado/ o has observado/

85N: eh: por ejemplo us eh: los franceses dicen nosotros decimos vamos a una fiesta y los franceses dicen hacer faire de la fête hacer de la fiesta entoes es&es muy distinto uno no va a una fiesta nosotros somos muy nosotros somos muy dejados por decir algo mientras quel fran vamos a hacer la fiesta hay como una diferencia grande ahí

86E: la participación/

87N: sí eso como más: empoderamiento de las cosas y eso tiene que ver con el idioma

88E: y para la cerámica/

89N: y para la cerámica/ eh para abrir como el como el: abrirse uno al mundo cierto/ tener esa posibilidad de&de acercarse como a otros mercados y a&y a una posibilidad de aprendizaje pues de pronto visitar pues ese país y: intercambiar/ aprender/ claro

90E: tú tienes contactos/ con ceramistas en francia/

91N: en francia nada (rires)

92E: (rires) listo\

...

93N: Bueno entoes el carmen cierto/ El Carmen y la cerámica o sea la historia del Carmen/ son aproximadamente ciento. diez. años de cerámica\ entoes se habla/ por ejem/ bueno\ qué paso/ de: vinieron: unos industriales al Carmen/ y&y montaron una empresa/ prácticamente viene de caldas o sea la cerámica del Carmen viene de caldas el municipio de la zona metropolitana/ y:: personas que trabajaron alla/ ven que aquí en el Carmen hay posibilidades como de agua/ de algunos materiales/ de la zona/ como:: la madera para/ porque en un principio se quemaba con

madera/ eh: algunas arcillas/ que se podía utilizar cierto/ entoes se trasladan acá\ empiezan como: es un proceso industrial cierto/ entoes del en el Carmen se habla de cerámica pero más uno cerámica: se habla de artesanal/ pero: realmente: el proceso del Carmen no es tan artesanal/ el proceso del Carmen es semi&semi industrial\ lo que lo caracteriza es la decoración\ la decoración/ sí es artesanal/ es la que le da&es la que le da el toque:: hmm: como real y la fuerza de la cerámica del Carmen esta más aho ah he esta más en su decoración que en otra cosa\ listo/ entonces:: he: bueno\ llega: luego una crisis/ y pues. porque:: he no sé de pronto la te:: el Carmen se quedó como:: en las mismas for:mas la misma: una:: he pues poca tecnol:ía/a/ poca calidad: porque las piezas del Carmen pues tenían colmo la dificultad del: sobretodo del craquelado el craquelado es cuando el esmalte se agrieta se vuelven grietas entoes se&se ensuc&se vuelve: pues una cerámica mala\ entoes ahí: ahí empieza: la dificultad\ cierto/ finalmente queda una&una empresa grande que también quiebra que es la Continental/ es como la última: crisis fuerte/ y:: y yo creo que ahí empieza: después de que se termina esa fábrica/ empieza ya un proceso distinto que: es como el de Renacer/ cierto/ el de la cerámica Renacer: que es una empresa peque:ña/ PERO buscando como más calidad: un poquito más de&de tecnología pues como en&en: sobretodo en los hornos/ en la pasta/ todavía sin mejorar mucho la cuestión del esmalte eh y la pasta\ ahora hay una posibilidad/ que es Corona y Corona aparece he: facilitando la:&la&la&la consecución pues de&de&de la pasta que ellos fabrican/ que ellos hacen vendiéndosela al Carmen/ para mejorar la calidad de la pasta y del esmalte\ entoes ahora el carmen tiene una calidad de&de pasta y de esmalte pero gracias a&a&a Corona\ entoes ahora lo que se piensa es crear una central de pastas para que el Carmen MISmo tenga su pasta y no depender de Corona\ he más o menos eso\ qué más te cuento/

94E: y como se concretiza esa:&esa idea/

95N: cuál/

96E: esa pretensión pues ese deseo de que el Carmen sea autónomo a nivel de producción de pasta/

97N: como se concreta/ hay unos proyectos o sea son unos proyectos que hay: yo creo que ya hay: proyectos concretos eh por ejemplo se re he: en cerámica Renacer/ con el idea/ con la gobernación/ con la universidad de Antioquia/ ya hay un proyecto que está como avanzando en eso\ sería ahí\

98E: y ya abrieron la carrera: de&de artesanía/

99N: hay una carrera de artesanías en la universidad de Antioquia y se llama tecnología en es una tecnología\ tecnología: de&tecnología en: artesanías&tecnología de artesanías/ (plus bas)

100E: qué incluye/ qué es/

101N: o sea hay: es yo siento que esa tecnología es &es no es o sea si bien incluye la cerámica/ pero esta muy enfocada como a&a&a las artes en gener. a las artes a la artesanía en general o sea diseño/ dibujo/ he restauración/ de obras/ entoes se&se vuelve: como muy:&muy amplia cierto/ no es tanto de oficio sino como de:&de conocimiento\ pienso yo\

102E:más teórica

103N:más teórica/ y a&y&y&y dan un vistazo: a ciertos&a ciertos oficios como la madera/ como a los oficios de la zona/ que es la madera pues en el retiro en Rionegro y la cerámica sobretodo acá\

104E: eh:: yo tengo dos preguntas más\ una de ellas es sobre lo que me comentabas el otro día del agua en el Carmen\ tú decías que era un una atracción

105N: sí

106E: a futuro

107N: sí a futuro o sea&o sea el Carmen es rico en agua\ tiene mucha agua/ potable cierto/ agua para el consumo\ pero qué pasa esas aguas están: como se dijera: caen pero hacia la otras zonas cierto o sea desembocan eso hacia el sur o sea hacia Cocorná entoes esa agua no está llegando a la zona urbana o sea hay unas aguas que llegan a la zona urbana pero esas aguas eh eh están desembocando por ejemplo al rio Cocorná

108EA: eso nace aquí

109N: cómo/

110EA: eso nace aquí

111N: si nace acá entoes&entoes el potencial lo están mirando entoes ahora es del plan nacional de aguas o departamental de aguas y el Carmen todavía no&no o sea el Carmen no está no no se ha inscrito no ha no está dentro del plan departamental de aguas/ porque no hay unas condiciones como no hay unas eh condiciones claras para el municipio cierto/ o sea bueno porque finalmente el agua la manejaría una empresa privada y entoes como el pueblo de qué se va a beneficiar nosotros los usuarios entoes hay como una&una polémica alrededor de eso no sé: en qué ira a parar pero el Carmen tiene MUCHA AGUA

112E: y la otra pregunta es si tú eres capaz de hacerme un repertorio con nombres y apellidos de los: ceramistas HOY/

113N: actuales/

114E: actuales y pasados que&que quedan en la memoria del Carmen

115N: si algunos pues pero los pasados/ algunos pocos pero bueno\

116E: entonces los de hoy

117N: no empecemos por los pasado a ver de qué me acuerdo\ por ejemplo están eh una: los Pareja Eliseo Pareja que fue de los fundadores cierto/ Entoes después vienen: a ver si\ esos son como de los fundadores por ejemplo ahora hay un señor que se llama don Domingo Montoya está vivo pero ya está muy enfermo pero también fue uno de los que tuvieron empresa eh&eh listo\ está: don Clemente/ don Clemente TIENE todavía su taller/ Betancur/ Clemente Betancur es&es&es un enamorado del oficio él lleva trabajando desde los doce años ahora tiene su taller y sigue trabajando en él él se morirá trabajando es una es muy interesante ir al taller de él todavía está muy rús:tica la co:sa pues pero&pero bien sigue ahí\ ah:: sigue:: he:: podríamos hablar de Bernardo de don Bernardo Betancur que:

118E: son familiares/

119N: no Bernardo y él no Bernardo también es un señor ya de edad/ Bernardo el que estuvo con nosotros pero él qué él no tiene él ahora tiene un taller con Fabio Arcila y Bernardo también asesora otros talleres cierto/ Él ha estado más como: él trabajo en empresas también/ pero él es más&más como&él es más como asesor cierto/ eh&t&t&trabaja mucho la parte técnica/ todas: los esmaltes/ las pastas/ sabe mucho pero&pero el enfoque de él es más técnico \ Fabio es más artesano\

120E: asesorar

121N: sí:: Fabio si es más artesano\ eh:: esta:: Francisco Cardona/ que tiene:: Francisco Cardona y Eugenio: Eugenio se me olvida el: apellido/ que trabajan a la entrada del pueblo también/ al frente del colegio/ el taller se llama Esmaltarte/ también son ceramistas pues de muchos años/ hmm:: tradicionales ellos todos cierto/ cera&cera estamos hablando como de la cerámica

tradicional\ hmm

122E: o sea cada uno con un tallercito en su casa/

123N: eh::: s:::

124E: más o menos/

125N: más o menos\ son talleres peque

126E: o un tallercito

127N: NO un taller más o menos por ejemplo estos talleres ya están ubicados ahora como en la entrada del pueblo que es como una zona como:: turística pues\ está Pedro Bello/ que fue profesor acá: en la escuela de cerámica que hubo acá en el Carmen/ tiene su taller/ ahora él está en

128E: escuela de cerámica/ en la casa de la cultura/

129N: en el iti es::

130E: en el colegio/

131N: en el colegio hubo: en el colegio hubo una escuela/ la escuela nacional de cerámica en los años:: 60 o algo así\ la primera escuela como de colombia en cerámica\ duro un tiempo ya: pero no&no&no sé cuanto tiempo duro pero hubo escuela nacional de cerámica\ entoes esta don Pedro Bello/ ahora la fábrica pues de él la maneja el hijo/ Oscar Bello/ y Gladis que se llama el Dorado pues\ esta:: hmm::: esta Gustavo Montoya hijo de Domingo Montoya que trabaja en un tallercito pues muy pequeño/ (4 sec) esta Anibal García/ eh todo tradicional\ ESTA Berenice/ Berenice es un personaje pues como interesante porque ella está metida en la parte decoración/ pero no&no&no como obrera en una fábrica todo el tiempo/ ella tiene sus proyecticos y trabaja en& en varios talleres/ crea como sus propios diseños/ como muy interesan&Berenice\ eh::: esta pues cerámicas Renacer/ esta Nelson zuluaga/ Nelson zuluaga Quintero/ que es el dueño/

132E: y tú eres N/

133N: y yo soy N\ bueno están ellos/ está::él\ bueno eso es como lo tradicional\ ya ahora está J Ignacio/ eh: como de profesión es diseñador industrial\ pero él estudió cerámica en Italia y en España\ eh:: y:: y él es pintor/ cierto/ entoes es escultor/ pintor/ diseñador industrial/ ceramista/ o sea es un personaje ya: como con: eh: con mucho conocimiento y muchas: que le ha dado pues al Carmen como::: como otro&otra dinámica también cierto/ está M/ que&que es alumna de J/ que tiene un taller tiene un desarrollo como artesanal/ ya no tan tradicional/ y: estoy yo\ básicamente es como lo que hay ahora\

134E: o sea que si se ha notado innovación/

135N: sí&sí&SI se ha notado es un proceso como muy lento pero por qué es tan lento/ porque la cerámica del Carmen nunca se preocupó por eso cierto/ se preocupó por la parte industrial no se preocupó por la parte de diseño de innovación/ la parte como realmente artesanal\

136E: bueno\ y la calle de la cerámica/ pa' qué sirve/ con qué se come/ pues: es un lugar/ en el pueblo muy central/ cerca del parque:

137N: si a ver la calle de la cerámica/.. es una calle donde muestra: a través de&de una técnica de intervención que se llama el mosaico/ he contar un poco la historia del Carmen siento yo realmente ahí están contando la historia porque esta la he se muestran las pintas o sea las decoraciones de los platos las llamamos pintas\ entoes esta la pinta tradicional/ la pinta más moderna/ entoes las van mostrando en&en las fachadas pero a través de los mosaicos\ de esa técnica&entoes la gente qué hace/ son dos cuadras donde la gente eh: ha: pasa y aprecia: además un peatonal pues/ entoes es interesante\

138E: o sea que la calle no pretende ser comercial para la cerámica/

139N: eh: no parece\ y&y es extraño porque: pues todos los sentimentos y el turista que llega hmm siempre pregunta y el alma&y en la calle de la cerámica no hay un almacén de cerámica/ debería haber un almacen y además un: taller también donde se podría&podría mostrar el oficio cierto/ no sé si más adelante la alcaldía: piense en eso\ pero yo pienso que sí es importante/ pero no se puede cambiar de la noche a la mañana decir el comercio&el comercio tradicional sale de ahí/ vamos a poner cerámica/ además no hay un&unas no hay suficientes/ ceramistas tampoco para:¶ llenar ese espacio\ cierto/ pienso yo\

140E: hmm hmm\ o sea desde el municipio a ustedes los apoyan/ como ceramistas/

141N: decir apoyo/ realmente es poco\ o sea: NO realmente yo no he sentido/ como apoyo de&de&del municipio/ no\ hmm porque no a ver... si hubiera un apoyo se buscaría como:&como algunas capacitaciones como más:: más concretas/ traer pues como técnicos gente que:&que esté más como:: hmm:: con el oficio o sea que pueda venir a enseñar cosas muy concretas\ pero no\ a:: se han acercado algunas: ONG/ que han tratado como de/&de ayudar/ pero no han: o sea realmente: también hay como una dificultad a nivel::&a nivel gremial\ entoes no hay como mucha:: unidad\ entre el gremio\

142E: explicame eso\

143N: (rises)

144E: eso me interesa mucho\

145N: a ver/ es que viene desde&desde atrás cierto/ Ha habido como una.. desde la misma dificultad creativa/ entoes se empiezan a generar como: envidias/ y a&y asuntos de esos\ o sea donde un taller saca un producto/ el otro artesano va y compra ese producto y le hace molde y empieza a venderlo en su fábrica cierto/ donde hay un proyecto/ antes&antes los proyectos SI daban dinero/ ahora a uno no le dan dinero/ a uno le ayudan con capacitacio:nes: de empre:sas de cosas pero no le dan dinero/ antes a los artesanos le daban dinero\ entoes qué pasaba/ había un grupo de artesanos que recibía ese dinero se lo gastaba y a los otros no les daban nada\ entoes ha&ha&o sea hay gente que realmente eh&he sin nombrar personas pues/ le ha hecho daño al Carmen/ entoes he hay un hay&hay&hay como unas distancias/ y unas cosas muy&muy..

146E: a ver hay una cooperativa y hay una asociación/

147N: vea hay&hay una: asociación/ y corporación de artesanos

148E: son dos cosas distintas/

149N: yo pertenecía o pertenezco supuestamente a la corporación\ pero eso no funciona\ eso funcionó un tiempo/ cuando: o sea cuando hubo una ONG ayudándonos *aid to artisan*/ ayuda a artesanos también con la ayuda de&de la.. gobierno nacional pues/ y:: se creó la&la&la corporación/ pero finalmente la corporación qué hizo/ hacer la calle de la cerámica/ porque trabajamos en eso/ y no nos volvimos a reunir/ no&no vol

150E: con *aid to artisan*/

151N: sí\ pero: *aid to artisan* ya se fue pues no esta más acá pero:

152E: el&el&el ese proyecto de la calle de la cerámica es municipal pero también es con el apoyo de una

153N: si se hizo: o sea la calle la hizo el municipio\

154E: ah ya\

155N: no&no la ong/eh fortaleció fue lo anterior\ cierto como algunos proyectos se trato de hacer:

- 156E: corporativos\
 157N: corporativos/ pero realmente no funcionó o sea no hay cohesión o sea no somos como: muy: individuales\ o sea cierto/
 158E: eso es como:: no será un rasgo natural del artesano/
 159N: del paisa también me imagino yo\ entonces no hay SI hay como envidias: o sea realmente hay una dificultad como en el gremio cierto/ entoes es eso\
 160E: y la otra/ la asociación/
 161N: y la asociación/ es&es unos artesanos como más antiguos pues porque también en la corporación o sea es que hay gente que está en la corporación o está en la asociación/ pero realmente eso es esas asociaciones o corporación se crean es para¶ a ver qué plata dan\
 cierto/ para ver si hay dinero por ahí y conseguir dinero pero realmente no es asociaciones que funciónen como con cohesión armando proyectos unidos no&no realmente eran
 162E: es eventual
 163N: eventual y ay qué apareció una ong o para que de pronto hay plata que hay un proyecto/
 pin\ vea es que somos asociación y somos corporación\ pues eso es lo que yo he visto puede que:
 o sea más o menos la&la&la visión que yo tengo de lo que pasa acá
 164E: y por qué serán así/ por qué el resto del tiempo no funciona como tal/
 165N: no sé porque la gente está ocupada/ porque no sé\ realmente
 166E: no es una prioridad
 167N: no es una prioridad
 168E: organizarse
 169N: no&no
 170E: y cada uno trabaja en su taller en su rincón/ maneja su clientela/
 171N: sí son: sí\
 172E: no tienen almacenes en común:
 173N: no... nada\... nada&nada
 174E: solamente Renacer/ ha tenido/ he:: le pone una mesa para que J::
 175N: J\ VEA es que en Renacer están pasando/ o sea lo que está pasando me parece una cosa muy interesante\... bueno he:: Renacer/ tiene emple he:: gente que trabajó en cerámicas Continental que conocen muy bien el oficio\ o sea el dueño es supervi era supervisor cierto/
 ahora es el dueño de Renacer\ y se apoyo de personas que ya conocían el oficio cierto/ lo tradicional\ bueno listo\ entoes qué hace/ empieza a trabajar y le hay unos proyectos desde el *aid to artisan*/
 esa ong/ ellos le consiguen un proyecto/ que es el que lo impulsa/ cierto/ sí porque es el que está: a ver es como: ayúdate que yo te ayudaré\ o sea es la persona que más organizada está\
 que más concreta está en el oficio en lo que quiere
 176E: solo sin embargo\
 177N: cómo/
 178E: solo sin embargo\ pues no asociado ni:
 179N: solo&solo&solo él solo con su esposa pues que son los que manejan el taller\ entoes esta gente le ofrece un&un proyecto grande\ y ese proyecto le da a él el impulso para¶ arrancar en forma con su taller cierto/ entoes pero él esta asesorado pues de gente que&que sabe las cosas cierto/ ya&ya: eso\ ya luego AHORA yo pienso que ahora está pasando algo muy interesante que él se está preocupando/ por la innovación\ entoes bueno lo que vos decís monta un taller muy especial:: con una: muy bien exhibido/ la dinámica del taller es muy ordenada/ listo\ y empieza a

innovar\ tiene unos productos que no son de él/ son de J/ los tiene exhibidos\ además ahora qué pasa/ J está manejando la parte de diseño/ yo estoy manejando la parte de alfarería/ entoes hay como un departamento de diseño cosa que no&no se había visto acá en el Carmen\

180E: xxx

181N: eh::: J/

182E: diseño es qué/ hacer una primera pieza/

183N: o sea J trabaja como más la parte hmm crea& si de diseño y yo la materialización unos productos que se van a hacer en torno/ en alfarería/ o y otros que se harán como:: para:¶ mirar como para estudiar el público y luego se&se harán en molde para hacer masivamente/ pero hay otros que seguirán siendo productos especiales:

184E: para abrir la mente a una venta que ya está muy estable de producto tradicional/ hay una experimentación con objetos nuevos\

185N: nuevos

186E: xxx

187N: con decoraciones nuevas/ con formas nuevas

188E: ingredientes/

189N: sí

190E: qué ingredientes se han introducido/

191N: ah ingredientes::

192E: qué materiales se han introducido/

193N: materiales básicamente son los mismos\

194E: el cra&el crayón/ el crayone/

195N: ah:: por ejemplo: ah pero eso SI:: crayola: la reserva en cera/ ya son técnicas nuevas\ sí::.. por ejemplo\ pero&pero: se busca más seguir con la técnica tradicional que es el bajo esmalte/ con el bajo esmalte/ pero introduciendo nuevas formas con nuevas decoraciones dentro del bajo esmalte\ cierto/ no tampoco ampliar como a las otras técnicas de crayola de reserva de gress de otra cosa seguir dentro del bajo esmalte/.. pero con NUEVAS formas y nuevas decoraciones\

Annexe 9b

Entretien auprès de D, apprenant du groupe des *artisans céramistes*, Commune de *El Carmen de Viboral*, le 14 février 2010.

Signes de transcription	
D	Apprenant
E	Enquêtrice
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
xxx	fragment inaudible
[]	phonétique ou commentaire
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur
<i>En italiques</i>	changement de langue

1D : eh bonjour/ je m'appelle edwin et je suis colombien/ j'habite à el carmen de viboral : antio:quia/ eh : j'ai : 26 ans/ et :: je suis aussi étudiant de français/ eh :: je trava[i] aussi et :: une petite épicerie/ eh ::

2E : qu'est-ce que tu vends /

3D : qu'est-ce :: que :: je vends (tout bas) /

4E : quels sont tes produits /

5D : ah : he :: pas beaucoup de cho :se[s] eh ::&eh : pastis/ par ex[e]mpl[e] eh :: aguardiente guaro (prononcé comme en espagnol) eh : les bières eh ::&eh : comment on dit / [R]hum /

6E : du rhum

7D : du rhum eh and d'autres chose[s]\

8E : d'accord (tout bas)

9D : je ne sais comment

10E : des chewing gum/ des chocolats

11D : des chocolats\

12E : des ships eh : des glaces du café

13D : du café

14E : de l'eau des sodas etcetera

15D : oui&oui beaucoup de choses

16E : d'accord\

17D : eh: ahora les voy a contar como fue pues la experiencia de aprendizaje de este idioma de francés/ eh : fue un&un bonito proyecto pues que iniciaron unos estudiantes de francés en cabeza de la profesora B V\ con: una linda metodología/ eh:: con&con diferentes:&diferentes activida:des muy dinámico con muy buenos resultados pienso yo para¶ el horario que estuvimos trabajando pa la intensidad horaria\ eh:: la forma en que yo ingresé allí fue muy&muy particular pues porque la idea mía era&la idea del&del grupo que estaba presentando el proyecto era eh&eh como:: proyectarlo hacia:&hacia las partes hacia personas pues involucradas con la cerámica\ yo ahí no tenía pues mucho qué ver/ estaba interesado más por el idioma/ intenté

entonces meterme con el cuento de la cerámica como para aprovechar eso no más: y:: finalmente termino siendo solamente curso de francés/ y pues lamentablemente pues digamos para¶ los ceramistas/ no pudieron aprovechar esa oportunidad/ fueron contaitos/ uno de los que realmente siguieron pues en ese curso/ eh:: muy buena metodología como&como contaba/ eh:: excelentes profesores/

18E: qué hacían/

19D: cada ocho días un profesor diferente/ ps pero sin perder el hilo pues de lo anterior/ y: con muy&muy buenas actividades pues muy variadas/ con un buen enfoque/ eh: la clase generalmente era en francés\ en buena medida/ qué hacíamos/ pues

20E: por ejemplo una actividad que recuerdes\

21D: diferentes actividades no&no entre ellas la de actuación/ el match que hicimos con&con R/ esa estuvo muy&muy&muy chévere: lo de las&las fábulas: con&contigo/ eh:: otras de: de dibujar/ de:: de armar oraciones/ de armar cuentos/ de organizarse pues en grupos y hacer presentaciones pequeñas presentaciones pues en un momento dado/ eh::

22E: qué competencia desarrollaste más/

23D: qué competencias/ Pues:

24E: XXXX oral/

25D: realmente aunque es una de las partes difíciles por el: hecho por la metodología utilizada de dictar clase en gran medida en el idioma como tal pues pienso pues que para lo¶ lo que hemos visto/ me parece que se avanzo pues en buena medida/ se aprendieron&se aprendió mucho&mucho al respecto en cuanto a la escucha/

26E: qué mas XXXX

27D: en cuanto a la expresión pues: sin vencer la timidez pues con el idioma fue muy chévere también porque: o sea lo inducían a uno a soltarse: a hacerle sin pena: y éramos un grupito muy pequeño muy reducido doce alrededor de doce estudiantes/ fuimos entrando en confianza y&y&y sí pues afortunadamente aparecieron ustedes para darnos pues introducción al idioma que es muy bonito por cierto\

28D: perspectivas personales pues respecto al idioma/ la idea es pues seguir instruyéndome en el asunto/ seguir aprendiendo eh complementar por ya por fuera/ o seguir en contacto con los que pueda utilizando los diferentes medios/ o sea no&no necesariamente siendo presencial el curso el aprendizaje pues/ eh: sí aprenderlo en buena medida eh: yo ya lo: personalmente lo tengo ya a la par con el inglés pues como&como expectativa para aprender/ entoes pienso que&que&que va a ser interesante pues poder aprenderlo de lleno\

29E: y cuáles son tus perspectivas profesionales/

30D: bueno profesionalmente pues yo&yo soy estudiante pues también de:... de otra materia/ de ingeniería de alimentos/ la idea es hacer uso de estos idiomas para darle un valor agregado a aquello y&y también pues lograr: eh:: ampliar las fuentes de consulta/ los contactos personales: qué esa sea una herramienta para lograr eh un mayor avance digamos en eso&en esta otra materia que estudio\

D: bueno finalmente/ hablando pues sobre el sobre el proyecto sobre este&este esta experiencia con el francés/ agradecerle al grupo GELVO a todos sus integrantes por esta oportunidad pues tan bonita que nos dieron y:y seguir en contacto\ ojalá no se pierdan mucho y:

Annexe 9c

Entretien auprès de I, apprenant du groupe des *petits producteurs agricoles*, Commune de *Marinilla*, le 14 février 2010.

Signes de transcription	
I	Apprenant
E	Enquêtrice
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
xxx	fragment inaudible
[]	phonétique ou commentaire
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur
<i>En italiques</i>	changement de langue

1I: me da pena con lo de la presentación

2E: o en español como quieras

3I: Buenos días/ yo me llamo I/ soy un campesino de la ciudad de Marinilla en el Oriente antioqueño/ resido en la vereda Cascajo abajo y trabajo para la Asociación de campesinos productores del Oriente antioqueño asocampo\ eh:: asocampo es: una asociación de productores/ nos dedicamos a la producción agrícola/ en este momento: somos 17 familias eh: nuestros productos o nuestro sistema de producción va con prácticas de agroecología/ es decir no utilizamos pesticidas ni echamos químicos en el: ejercicio productivo\ eh asocampo tiene origen desde el año 1998 de: a través de un proyecto/ que maneja el municipio/ denominado escuelas campesinas\ en este proyecto de escuelas campesinas ellos toman un grupo de productores/ los recogen y los capacitan durante un año/ en prácticas de producción no convencionales es decir alejándose un poquitico de lo de&del ejercicio de la producción agrícola convencional por un lado le dan capacitación en zootécnica/ eh: transformación de algunos productos/ transformación de plantas medicinales/ tiene una temática como de diez temas en especial\ al finalizar escuelas campesinas o uno de los temas también tiene que ver con la organización empresarial\ y la intención de este&de estos proyectos de escuela campesina es que al finalizar escuela campesina las personas o productores que se vinculen a este ejercicio puedan terminar como una organización o un grupo conformado que se dediquen ya al: a un ejercicio mas productivo económico/ eh: en el 98 pues se dio&se dio los objetivos/ iniciaron 26 personas/ de esas 26 personas al terminar surge lo que es la asociación/ deciden si se van a conformar/ en el año 99 se:&se apoyan en otra institución pademer/ aquí en Bogotá donde dice bueno ya están listos para conformarsen tenemos el grupo vengan a ver denos capacitación en el& en el ejercicio de qué es eso/ entoes todo la mayoría del año 99 se va en otra temática ya pero de conformación de empresa como se maneja una empresa qué es lo que se hace/ los estatutos legislación toda esa carreta si es una asociación que es con ánimo de lucro que no tiene ánimo de lucro y todo lo que&lo que ante la ley de: Colombia refiere un tipo de organización como eso\ ahí se van\ en el año 2000 con esta misma gente de pademer se continua como una segunda fase y **dentra** otra institución ya de afuera también apoyando el cuento productivo entonces si se van a formar

como empresa ya están capacitados en ciertas cosas entonces qué necesitamos o qué es necesario incorporar en: a las fincas que no vaya a ser de cierta manera un impedimento para que los campesinos puedan hacer un experimento de lo que están aprendiendo\ a mediados del año 2000 ya asocampo se constituye como tal inicia su suscripción en cámara de comercio entonces nosotros en este momento pues asocampo existe desde el año 1998 pero tiene personería jurídica desde el año 2000 en septiembre\ ese es más o menos el origen de: de la asociación\ bueno como les decía pues en estos momentos tenemos 17 cuando inicio la asociación arrancó con 26 de los: en estos momentos de los propios&propios que iniciaron no tenemos sino como 4 y eso bueno eso implica que es que el ejercicio organizativo de trabajo en grupo aquí en Colombia no es nada sencillo/ entoes siempre::

4E: por qué/

5I: de por sí bueno/ cuando tu conformas asociación pues advienen un sin fin de:&de géneros\ todos tenemos pensamientos diferentes tenemos actitudes diferentes y a la hora de juntarnos pues es muy sencillo uno:: bueno tú te identificas con algunos pero con otros no tanto\ entoes tú **dentras** a una organización como asocampo/ pensando en ciertas ayudas en auxilios a veces en determinados casos y: lo primero que piensas es bueno que voy a obtener muchos beneficios pero voy a tener que aportar poquito\ entonces bueno en el transcurso del tiempo se vio/ se fue identificando este tipo de gente entoes es gente que de pronto habían ingresado a asocampo/ pero que no:&no encontraron realizadas las expectativas que:&que tenían propuestas entonces al final terminaron retirándose/ otros **dentraron** y con algunas obligaciones mínimas que se tenían no cumplieron a las obligaciones mínimas/ entoes los mismos directivos vieron la necesidad de sacarlos\ e igual como algunos salían otros iban ingresando entonces en estos momentos entonces somos 17 y como le digo que sean así:: **cabecillas** de los que arrancaron tenemos 3 apenas\ o sea en el tiempo que llevamos que son 10 12 años casi/ se ha movido mucho la gente de asocampo pero ahorita contamos con un grupito:: consideramos firme\ igual tenemos:&tenemos las personas que están poquito ahí:: que están esperando: a que&a que me arrastren tenemos unos muy activos que estamos pendientes de que bueno si hay que jalar vamos jalonando con los que están ahí.

6E: tu me podrías dar los nombres y la vereda de esos que están jalonando

7I: nombres::

8E: nombres y apellidos y la vereda\ I Cascajo abajo

9I: si se puede... esta escaso es el correo electrónico y sino te podía poner información

10E: no has entrado mucho al correo/

11I: no casi no porque no me queda tiempo\ ya se esta poniendo escaso el tiempo

12E: esto es semanal/

13I: no esto se cobra mensual\

14E: esto es lo que asocampo le paga a cada familia/

15I: lo que los asociados le deben a asocampo\

16E: le deben/

17I: si que en estos momentos estamos muy colgados\ entoes se tiene registrado por trimestre \ son aportes de sostenimiento\ y hay

18E: asocampo le va pasando a cada familia una: un monto:

19I: ellos&ellos deben pagarnos a nosotros\ o sea cada familia por estar involucrada con asocampo paga el 1% del salario básico mensual\ entoes uno va teniendo va ir yo voy

acomulando aquí\ entoes bueno estamos:: debe esto&esto entoes bueno cuando ellos llegan bueno entoes cuanto debo/ se le dice usted debe aportes desde tal mes/ tenemos unos intereses por mora:: aprobados\ es como del cero punto cinco por ciento/ cada que te atrasas mucho con las cuotas/ ya tiene un total y unas fechas de pago\ esta es la planilla que yo manejo y es donde sale ya lo&los (grattement de gorge) los resultados como de lo que se debe y las personas están los socios

20E: las familias si ganan/ estando con asocampo/

21I: si o sea lo que pasa es que es muy relativo mirarlo pues pero: los que están bien comprometidos con la: organización están produciendo y comercializando a través nuestro claro que ganan\ porque nosotros nos estamos asegurando de que ellos VENDan con nosotros MEJOR que en la plaza\ entonces de una u otra manera saquen poquito producto saquen mucho/ si lo venden a través de asocampo/ lo venden MUcho mejor\ eso implica que van a tener un ingreso mejor también/ sino que es muy relativo\ porque desde el campesino qué cual es la visión o la costumbre que ellos tienen/ yo siembro equis cantidad de producto/ trabajo&trabajo siembro&siembro le pongo&le pongo y a los tres cuatro meses que esta listo el producto lo saco y si cuando yo lo venda realizo x cantidad de plata que para mí como productor es interesante considero me fue bien/ sin hacer cuentas/

22E: ah ya

23I: entoes eso implica que bueno tu le metes dos millones y medio al cultivo digamos en esos tres o cuatro meses te dedicas a trabajar muchísimo ahí sin sacar un peso para ti porque no tienes de donde sacarlo\ y si al final le realizas dos millones de pesos el campesino se va contento/ vea realicé dos millones de pesos de ese producto y considera. entre comillas que tuvo ganancia pero qué pasa/ los insumos le pudieron haber valido dos millones de pesos/ la mano de obra se extravió/

24E: pero ya se le olvidó

25I: sí\ y entonces con esos dos millones de pesos si él se va a tratar de matar culebras y eh: o deudores cierto/

26E: hmm\

27I: y cancela x cantidad de deudas y queda casi al ras parejo él considera que le fue muy bien\

E: hmm hmm\

28I: pero no es así\

29E: entoes asocampo qué hace para

30I: entoes un productor si\ un productor que trabaja para asocampo/ que planea siembras con nosotros/ no saca el producto:: no tiene que esperar tanto tiempo para estar produciendo porque igual con nosotros siembra escalonado\ entoes no siembra un solo producto que tiene que esperar tres meses sino que siembra ocho o diez productos y de manera escalonada que le permita cosecha entoes cada semana estoy cosechando estoy enviando a asocampo y estoy teniendo una plata para la alimentación de eso

31E: bueno y&y esa planeación de cosechas la hacen en asomotor en la reunión de asomotor/

32I: si en las reuniones de impulso

33E: cada ocho días/

34I: no nosotros planeamos siembras cada cuatro meses hay una planilla también que se maneja para eso entoes cada cuatro meses nos sentamos todos juntos y bueno muchachos esto es lo que hay que sembrar estas son las fechas en que las debemos sembrar y ya las personas o los

asociados **descojen** cuando la quieren sembrar

35E: I todas las veredas están representadas en los miembros de asocampo/

36I: no no todas las veredas\ Marinilla tiene:: 34 veredas\ asocampo tiene incidencia como en siete u ocho\ siete u ocho veredas\ no estamos juntos

37E: eh es se puede decir que son las más lejanas las más cercanas o no tiene nada que ver/

38I: no/ es relativo/ hay algunos que están distantes y hay otros que estamos relativamente cerca pero de todas maneras:: es en el área rural/

39E: eh I (grattement de gorge) tú antes te encargabas de todo en asocampo\ un dia me dijiste que habías&que te habías vuelto agricultor/

40I: si (rires)

41E: antes no lo eras/

42I: igual yo siempre he vivido en el campo cierto/ pero entoes me he dedicado a capacitarme/ de pronto: he trabajado con el municipio en proyectos de&de reforestación entoes de cierta manera aunque estaba trabajando muy cerca de los agricultores/ no estaba tan dedicado a la labor en sí\ entoes hacía muchísimo tiempo ocho o nueve años tal vez que no&no me tocaba tomar un azadón en serio y&y trabajar\ porque estaba trabajando por los muchachos estaba guiándolos y ayudándoles en la producción no estaba tomando la herramienta y venga pues péguese y chupe sol todo el día y&y tales\ ahora lo estoy haciendo estoy contento (rires)

43E: o sea tu estabas en asocampo en un cargo no sé como lo llaman ustedes/

44I: sí

45E: de&de alguna manera de mucha organización de mucha dirección\

46I: sí

47E : y paralelamente estabas produciendo en tu finca/

48I : sí o sea qué&qué&qué es esto/ bueno asocampo de por sí con la producción que tiene no&no se sostiene como organización o sea sostenerlo como empresa como se está trabajando no le da\ entoes inicialmente me dedicaba mucho al ejercicio administrativo y me daban una compensación\ ya llegamos a un punto donde bueno hay que mermar esa compensación ya no puede salir más estos gastos para estas cosas ya no pueden ir más/ esto entoes nos tocó bueno a ver qué es lo que vamos a rebajar de estos costos fijos que tenemos para poder que esto se sostenga y sino seguro nos vamos a quebrar y a terminar en ese cuento\ entoes eso fue lo que hicimos si ya no hay mas la compensación/ entoes yo me dedico ya a otras cosas\ o sea por un ladito estoy trabajando en el ejercicio directivo aquí en el punto de venta sigo con las mismas labores trabajo cada todos los días domingos y en compensación asocampo paga un día en la semana que yo descanso para que esté haciendo mi labor en producción de tomate pero ya a Asocampo ya no le representa costos tener ahí ya cuando hay que hacer legalización de contratos o cosas de esas son tiempos extras que yo estoy trabajando y bueno me reconocen el rato o me reconocen parte del combustible que gaste en la moto si necesito moverme entre las fincas pero no es algo así como fijo cierto/ **Entoes** eso nos ha permitido:: todavía tenemos:&todavía tenemos deudas y sabemos que estamos pues colgados

49E: con quién/

50I: tenemos deudas con una entidad financiera/ eh a mí me deben (rires)

51E: asocampo te debe a ti

52I: sí asocampo me debe a mí y todo lo demás PERO pero ya sabemos que bueno ahí nos vamos saliendo de eso y si hoy o mañana logramos con lo poquito que producimos aquí ponernos al día con las obligaciones que tenemos vamos a tener un gran descanso y vamos a poder respirar profundo

53E: te puedo preguntar el nombre de la entidad financiera

54I: si es interactuar con interactuar::

55E: ellos prestan para::

56I: sí

57E: proyectos agroecológicos/

58I: cuando no cuando tuvimos la granja experimental el chagualo/ que la idea era montar ahí un proyecto productivo sacamos un crédito para hacer unas construcciones y adecuaciones que eran esen&eran esenciales pues ahí y bueno ya cuando terminamos la granja no alcanzamos a librar todas las deudas entoes parte de la deuda nos quedó y ya no están los ingresos de la granja sino que están los ingresos no más del punto de venta y no son suficientes

59E: ustedes solo abren los domingos/

60I: sí y::: pues para el mercado propio nuestro del día domingo y se abre el día jueves también para hacer los&las entregas a la comercializadora vida integral

61E: vienen hasta acá/

62I: sí aquí hacemos los empaques entoes nosotros tenemos la bodega se la facilitamos a ellos el día jueves les suministramos algunos productos también el día jueves entoes este chuzo se abre el día domingo y se abre el día jueves sino que el día jueves ya cuando llega un cliente de afuera a comprar algo pues uno no tiene así toda disponibilidad entonces ya bueno hay disponible esto y esto si quiere llevar pero no todo porque se esta haciendo otra actividad que es la actividad de empaque que es diferente

63E: como empacan en estas cajas/

64I: sí entoes aquí llega la mercancía la mercancía se toma toda y se pesa&se pesa de acuerdo a unos pedidos que trae vida integral entoes ellos dicen bueno tengo diez clientes que me pidieron tomate de a dos kilos entoes hay que empacar diez bolsas de dos kilos otros cinco me lo pidieron de a kilo entoes nosotros hacemos esa distribución cuando ya no tenemos distribución o todos los productos pesados eh en estas cajas plásticas las vamos depositando entoes ahí sí véngase con la lista del cliente entoes ya abrimos bueno este cliente se llama Julano colocamos la caja con el nombre de la persona que va a llevar el mercado y bueno:

65E: hasta donde los llevan/

66I: hasta los domicilios es a la casa

67E: Medellín/

68I: llevan a Medellín llevan:: a Rionegro y entregan aquí en Marinilla y ahora están entregando incluso en la Ceja y se les hace los domicilios empacamos separamos lo que cada mercado le corresponde llevar y luego viene un señor en una furgoneta y monta tiene las direcciones facturas y sale y entrega los domicilios ese es un nuevo sistema de mercado que se está implementando con ellos

69E: ha funcionado bien/

70I: pues consideramos que sí\ o sea::: aunque::&aunque no ha:: ampliado muchísimo digamos el mercadeo que uno dijera qué bueno alcanzar a vender lo mismo o aumentar siquiera en un 100% lo que se vende el día domingo si hemos aumentado un poquitico la distribución de los

productos entonces los asociados están vendiendo ya que el 100% de lo que están planeando dentro de las siembras y en determinados casos incluso un poco más

71E: un asociado puede vivir de su afiliación a asocampo/

72I: a ver puede vivir\ pero teniendo en cuenta&teniendo en cuenta un tipo de vida.. que lleva el campesino. rural\ o sea él puede vivir sobrevive digámoslo así pero no alcanzas a satisfacer todo no entonces::

I : eh: bueno estábamos mirando de&de necesidades insatisfechas entonces la educación es una falencia : BRAva, o sea de todas maneras y:: en el campesino el que se dedique a la agricultura no le queda fácil darle educación a los niños. Entonces si la escuela esta cerquita de la verada alcanzan a darle hasta la primaria y luego ya la secundaria incluso que se hace: aquí en el área urbana ya es difícil para muchos, algunos niños no todos pueden acceder a la&a la educación secundaria y los que alcanzan a la educación secundaria hasta ahí llegan, no hay posibilidad de:&de pensar en una educación superior, para nada. la mayoría&la mayoría en muchos casos se quedan so en la educación primaria, ya el muchacho sale de quinto de primaria y es a trabajar con el papá cuando hay en qué trabajar y sino ayudarle a la mamá con el quehacer de la&de la casa.

I : bueno en cuanto al apoyo municipal eh: en Marinilla hay mucho apoyo a estas instituciones o grupos organizados que quieren trabajar en el ejercicio de: de la agroecología, es más Marinilla en el Oriente antioqueño es PIONero en los ejercicios de agroecología y de&y de&y de organizacional\ inicialmente bueno tu estas conformado como grupo, te permiten acceder a: a capacitación como es escuela campesina, si te involucras hum en: en algún proyecto: te permiten: tener algunos mínimos insumos para hacer prácticas en la casa\ qué tienen que ver por ejemplo los insumos/ bueno si tu te metes en escuela campesina y aprendes a hacer un abono: biopreparado o un abono líquido entonces la idea es que el proyecto te de una caneca plástica de 60 litros para que lo puedas hacer, porque a veces y es muy común usted y a la finca y ya no tiene en qué hacerlo, tienes el conocimiento pero no tienes en qué hacerlo\ entonces qué busca un proyecto de esos/ pues bueno si le vamos a dar el conocimiento/ lo ideal/ es que le demos también un mínimo insumo, eso no tiene un valor representativo y en un proyecto no&no suma tantos recursos pero en cuanto a la hora de hacerlo y no tenerlo si es muy representativo para los productores\ se participa&se participa también digamos de los concejos municipales de desarrollo rural.. entonces eso nos permite: la organizaciones están involucradas ahí\ eso nos permite incluso tener incidencia en algu:nas&en algunos ejercicios políticos. aquí en Marinilla hablan por ejemplo de cómo hacer para que la gente& para que la gente se involucre en la administración de los recur:sos. entonces hay parte del presupuesto del municipio que dejan que organizaciones como Asocampo u otras que estén ahí cerca se involucren y puedan decir bueno esta platica echémosla por aquí esta por allá, pero es como un cinco o diez por ciento que le permiten a la gente&le permiten a la gente decidir en qué lo quiere poner. Es más o menos.

73E: y ellos regulan la utilización que ustedes le dan a esos presupuestos /

74I: bueno al menos uno sabe que la comunidad participo es un movimiento gran:de eh uno dice bueno vamos a destinar en éstas y éstas cosas y después de esas mismas reuniones la misma comunidad hace veeduría o sea hay veedores que están pendientes que:

75E: la comunidad es quién/ miembros de Asocampo o:

76I: no la comunidad es todo el:todo el: la comunidad de Marinilla\ todos los que no estén dentro de los ejercicios administrativos

77E: y como los escogen

78I: no en el eh: para la selección de este tipo de personajes acuden a las juntas de acción comunal que son los primeros entes que están: conformados por: por normas cierto/ entonces ya la junta de acción comunal descoge en cada vereda o en cada barrio líderes entonces bueno esta persona tiene capacidad para esto. ésta tiene para eso\ descogen unos líderes los distribuyen en: en unos ítems también entonces bueno vamos a escoger un líder que participe en el área de la salud: un líder que participe en el área de desarrollo social: un líder que participe en actividades de: de obras públicas que participe en el desarrollo de la niñez un líder que represente al grupo de los&de los de la tercera edad/ cosas así\ en total son como trece entonces de cada vereda sacan trece personas que van a venir a presentar la vereda dentro de su propio cuento entonces si vamos a hablar de tercera edad/ aquí esta la persona que se involucra bueno de esta y esta platica deben darnos para satisfacer estas necesidades o al menos tratar\ de la tercera edad y luego se reúnen entonces están todos los líderes de las treinta y cuatro vere:das de los: son como veintisiete veintiocho barrios los recogen a todos y se hacen mesas temáticas\ ya el&ya entonces ahí si ya el representante del municipio dice bueno este es el municipio que tenemos ésta es la&la&la platica que hay sobre esto es lo que ustedes van a incidir/ Y ya la gente se sienta bueno qué proyectos hay/ qué propuestas tiene cada&cada secretaria aquí del municipio para ese tipo de cosas / para la tercera edad quién es el que participa/ qué propuestas tienen / con esos recursos y sobre esas propuestas que ellos tengan los representates de la veredas dicen esta propuesta es más favorable\ dele a esa cosa\ esta propuesta nos conviene más: póngale tanta platica a ésa o ninguna de esas propuestas nos conviene construyamos otra para ponerle la platica\ es más o menos eso: así es como se hace\

79E: entonces los recursos son realmente discutidos por la comunidad /

80I: sí/ sí&sí&sí son realmente discutidos\

81E: y a nivel de la agricultura SI hay apoyo para este tipo de iniciativas.

82I: a nivel de la agricultura SI hay apoyo\ también hay

83E: y cuando ustedes tienen proyectos /

84I: cuando nosotros tenemos proyectos pues: presentamos al municipio una parte y lo otro bueno hay muchas otras entidades que están viniendo de afuera que se:

85E: quién /

86I: vamos a ver por ejemplo hay ONGs que están llegando del exterior: esta *prodepaz* tiene recursos de:de: del exterior eh: a través de: de *adeproa* hay una organización italiana que también pone&pone recursos a esta organizaciones pero les exige bueno esos recursos los vamos a poner para que ustedes los lleven pues a solucionar problemas del campo y así se van cruzando las escalitas hasta que se llega a la posibilidad de que bueno presentemos una propuesta para tratar de acceder a esos recursos y una entidad como *asocampo* puede presentar una propuesta para acceder a eso y pues bueno casi la mayoría de las partes le dicen a uno traiga el proyecto pero dígame el municipio qué le caza porque también exigen eso

87E: qué le da el municipio qué le da

88I: entonces bueno si una organización como *prodepaz* por ejemplo le va a cazar a la propuesta que tiene *asocampo* veinte millones entonces el municipio cuanto le va a cazar a esa propuesta/

ellos lo hacen como en el ejercicio de que el municipio SI le DE aval a la propuesta que esta presentando la organización\ de pronto no sea una organización cualquiera que presente una propuesta ahí venga esto es lo que vamos a hacer y resulta que las actividades que van a hacer van/ por fuera del plan de ordenamiento territorial entonces a la hora de ir a hacer esas cosas la *ong* va a tener dificultades con el municipio entonces no\ entonces hay que pasarla al municipio/ pedirle unos recursos que participe con algo/ que al menos el municipio le dé el aval de que se puede hacer que se ajusta al plan de ordenamiento territorial y luego se solicita la otra institución

89E: y a nivel de las dificultades más grandes que afronta una asociación como:

90I: bueno\ dificultades: gran:des de: *asocampo*/ (en riant) TODas\

91E: sí/

92I: bueno primero pues la comercialización es una dificultad\ un gran: la producción/ también\ o sea uno digamos organizarse si quisiéramos producir de manera convencional es mas fácil\ entonces es muy fácil usted sacar un producto de excelente calidad utilizando químicos y con todo lo demás\ pero ya cuando la ideología nuestra es la preservación de los recursos natura:les el medio ambien:te las aguas todo esas cosas/ ya hay que utilizar una metodología MAS amigable y ser amigable con el medio ambiente/ implica hacer un esfuerzo MUcho mayor en el ejercicio de la fertilización al suelo/ con métodos natura:les/ la&el manejo de enfermedades/ ser paciente que si la enfermedad ataca hay que dejar que afecte cierta parte del cultivo/ ese tipo de cosas hace la situación un poco más difícil y la comercialización pues bueno cuando tu sacas un producto agroecológico con unas: diferencias: MUY notables en cuanto a calidad/ peso/ masa y todo lo demás: de los otros productos/ pues la gente se encuentra con que usted qué me esta vendiendo/ cierto/ entonces como que un REpollo así chiquiti:co\ como que este plátano en estas características/ como que esa papa así/ en fin\ el consumidor no está enseñado a:: a identificar o: mejor dicho el consumidor se alimenta\ por suplir una necesidad que siente del cuerpo\ pero en ningún momento piensa qué hay: más allá: de lo que yo pongo en el plato/ entonces lo que estoy poniendo en mi plato de donde procede/ Si es sano es bueno qué PASA detrás de:: de esas hortalizas que estoy poniendo por ahí a el no le interesa eso\ simplemente se dirige lleno su plato/ se alimento/ lleno su estómago/ necesidad satisfecha/ SALE\ entonces cuando uno trata de llamarlo venga mire qué es lo que usted está: poniendo en el plato/ mire qué es lo que pasa/ detrás de ahí hay un montón de perso:nas que están teniendo estos y estos esfuerzos que están haciendo estas y estas co:sas/ que están asumiendo perdidas considerables económicamen:te/ todo ese tipo de cosas la gente dice yo nunca sabía que: que detrás de una papa o de una hortaliza podía existir ESO\ cierto/

93I: eh:: la experiencia con *TF* para nosotros::: fue enriquecedora/ o sea aprendimos MUCHO de pronto::

94E: qué/

95I: la visión que se maneja desde los países desarrollados con nuestro subdesarrollo o poco desarrollo pues que tenemos entonces aunque&aunque hemos avanzado mucho en ciertas cosas y formación/ no::: pues uno ve que bueno/ allá es&es otra dimensión de las cosas\ de todas maneras en *Europa*: hay: hay unas diferencias grandes en cuanto a clima/ suelo/ cosas de esas que sabemos y reconocemos nosotros que aquí somos muy RICOS en eso y que tenemos un gran potencial y que sin lugar a dudas alguno de nosotros que está enseñado a labrar la tierra aquí se va para allá y va a sufrir\ va a sufrir mucho/ entonces uno se da cuenta bueno las expectativas de

TF cuando vino nos enseñó ese tipo de cosas\ eh:: la idea con él era mirar eh: la elaboración de quesos porque nos llamaba la atención hablar de quesos cierto/ quesos secos y todo lo demás quesos maduros pero bueno después de que vino él aquí nos hizo asentar a una realidad de que bueno para qué quesos maduros/ aquí si se puede tener queso fresco TODO el tiempo\ o sea allá se hace porque bueno hay una época de: del tiempo donde usted no puede tener queso fresco entonces es necesario que tengas el queso maduro\ mejor dicho almacenar comida/ nosotros aquí no tenemos que almacenar\ o sea todo el tiempo estamos produciendo y cuando queremos consumir no es sino desplazarnos a la huerta a la legumbrería y el producto está fresco\ no hay que hacer almacenamiento\ entonces bueno eso fue una cosa que: hombre bacano que aquí no tengamos que hacer ese tipo de cosas\ aunque fue muy interesante la experiencia queríamos hacerlo/ pero luego nos dimos cuenta bueno si quieren háganlo pero hacerlo como por un: gusto nuestro porque nos queramos comer algo así/ o por una práctica pero no realmente porque lo necesitamos\ entonces nos dimos cuenta que bueno estamos en un rinconcito del cielo como se dice y nos consideramos: favorecidos en ese sentido\

96E: eh:: pero algún miembro de *asocampo*/ siguió haciendo ese queso/

97I: si/ si hay uno o dos personas que lo han hecho entonces ellos han seguido haciendo lo hacen bueno no hay que practicar lo que aprendimos

98E: pero lo hacen para consumo familiar

99I: SI para ellos\ no para tanto para el mercado porque igual como no es necesario la gente también estamos enseñados a consumirlo fresco\

100E: y es más costoso también\ porque es mucha leche

101I: si les sale más costoso:: el proceso todo lo demás y bueno como le digo estamos enseñados de que vamos a la nevera y ahí lo tenemos\ dentramos a cualquier supermercado y está fresquito del mismo día antes entonces: no es necesario el consumo de eso\ en estos días estuvimos en&en un encuentro con una gente que está trabajando comercialización y hablábamos de ese tipo de diferencias\ la panela por ejemplo/ la panela para nosotros es MUY importante pero en *europa* no/ en *europa* no están enseñados al consumo de panela\ entonces alguien decía y recordaba por ahí no ay no imagínese cuando iban los ciclistas nuestros al tour de *Francia* y todo lo demás que tuvimos muchachos muy buenos allá/ participando/ duros/ montañistas/ casi siempre la etapa de la montaña la ganaban/ entonces eran curiosos en el sentido de CÓMO HACÍAN los colombianos/ para ese tipo de cosas y alguien decía no es que: esos verracos traen una piedra/ la echan en agua/ y toman de eso\ se referían era a la panela (rires) entonces traen una piedra la echan en un agua que se desliga y toman de esa agua pero no es una costumbre europea incluso nos hicieron asentar porque algunos dicen no vea la idea de la producción de panela es un mercado que es la gente pensando en acceder a *europa* pero compañero asíéntese en *europa* no consumen panela eso es una costumbre muy nuestra aquí es donde esta el mercado\ usted pensar que va a producir para acceder a un mercado europeo esta mal enfocado su negocio pero bueno uno desde la&desde la ignorancia digámoslo de uno&uno no piensa en eso no en *europa* que porque:: enfin cierto&cierta infinidad de cosas que pasan así\

Annexe 10a

Corpus « *Problèmes sociaux réels* », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*, Colombie, le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte*, dirigé par M. Matthey.

PROBLÈMES SOCIAUX RÉELS

Conventions de transcriptions des entretiens

/	<i>intonation montante</i>
\	<i>intonation conclusive</i>
:	<i>allongement de la syllabe</i>
.	<i>petite pose</i>
..	<i>pose moyenne</i>
...	<i>longue pose</i>
—	<i>chevauchements</i>
()	<i>longueur en secondes</i>
MAJUSCULE	<i>les emphases</i>
[]	<i>transcriptions phonétiques</i>
gras	<i>point central à observer</i>
<i>italiques</i>	<i>changement de langue</i>
xxx	<i>segment inaudible</i>

- Enq : est-ce que : autour de vous il y a des : des problèmes sociaux qui vous touchent directement/... est-ce que vous êtes concernés/ par : la situation : de la région : ou :: ce qui se passe dans :: dans votre :: village/ dans votre ville/
- P : dans mon environnement/ le&les enfants\ je crois que. il y a beaucoup des enfants qui sont&qui sont très tristes parce que ils ne peuvent pas étudier[R] parce que ils&ils n'ont... ay/
- O : il n'ont pas d'argent
- P : *ellos no tienen...* ils n'ont ::
- E : les parents
- P : *ellos no tienen ::: plata*
- O : ils n'ont pas d'argent
- E : ils n'ont pas d'argent
- P : ils n'ont pas d'argent/ ay/ bueno euh : ils sont& ils sont très tristes parce que ses parents/ sont : sont très occupés toujours\ très occupés parce que ils doivent travailler/ ils doivent travailler beaucoup et ils ne&ils ne donnent pas leur temps/ éh :: aux enfants et je crois que :: que los enfants grandent euh : très tristes : très seuls/ et très grossiers/ parce que :: parce que : quand nous n'avons pas :: des valeurs euh : dans notre famille/ éh : nous grandons/ euh : très seuls et nous : mhm : *creamos barreras& creamos barreras que nos*

hacen : creamos barreras que nos hacen ser mhm déspotas con los demás/ que nos hacen pensar de maneras muy diferentes/ y no respetar la individualidad de los demás ahí es cuando : cuando las personas comienzan a robar/ comienzan a :: a hacer cosas que a los demás los van a afectar/ y a ellos no les van a importar porque de cierto modo sería una venganza&una venganza contra este mundo que de una manera u otra no los ayudó cuando eran niños/ je crois/

Enq : mhm&mhm

O : mais je crois que dans&dans notre environnem[en]t/ éh : nous nous& nous ne regarde pas beaucoup de&de probl&de les : des vrais& de les vrais problèmes qu'il y a dans la Colombie\ par exemple :: le&le&les problèmes avec la guérilla&la guérille&los paramilitares/ et :: dans les :: mhm :: l'Ori&l'Oriente antioqueño et :: cette[s]&cette[s] problèmes&ces problèmes sont&sont dans le :: *Oriente lejano&dans les&les otros municipios*

E : *Ituango*

O : mais éh :: comment ils s'appellent éh :: *Sonsón/ Argelia/*

E : *Abejorral/*

O : *Abejorral/* qui :: cette[s] *municipios* qui sont *muy alejados*

E : très loin/

Enq : mhm&mhm... et : et ici vous êtes pas concernés/ par ce genre de problèmes/

O : oui

Enq : de quelle façon/

O : concernés/

Enq : est-ce que ça vous touche/ est-ce que :&est-ce que ça :: (4 secs) heu :: est-ce que ce problème que tu viens de mentionner sur la guérilla/ les paramilitaires/ est-ce que ça vous touche vous/ vous les voyez/ est-ce que : ils sont autour de vous/ et comment/

E : oui dans les journaux/ dans les journaux (4 secs) mais je pense que le guérille et la guerre de notre pays nous&nous touche : *cómo es tocar/*

Enq : nous touche/

E : nous touche notre vie quotidienne parce que :: éh :: en ce moment nous le pouvons regarder dans les journaux y il y a : je crois que dans la rue/ la *pobreza* :: les :: gens indigentes... je pense qu'il y a dans&dans nous pouvons nous regarder cette problème

M : well I'm concerned about education in& in La Ceja\ éh :: last year we had the oportunity to go to a school/ y : for&for make&for&for doing a research project/ with the seminary classes and:: we went to that school and we could see that:: the&the English language was not well taught in that institution/ eh: we saw that the main problème was that eh: the number of people& the number of students studying in a group were like forty and I think it was.. it was very difficult for a teacher to teach a language/ and&and not only in the: in that group/ but also in the whole institution we could see that there is not a well/ a well&a good enough level of English/ I'm concerned about it because [I]nguish]&English is now a bussiness language all over the world and it's very important to know how to speak... in fact this morning I&I was thinking about what am I gonna do when I got my&my degree as an English teacher/ as a foreign language teacher/ and I thought about setting up ah: maybe a project/ doing an institution when I've got to work there and I&I'd like to:: to start with: small groups or&or to or try to do as in:: years before&years before/ that there

were&there were some kind of euh: high school&high school degrees in certain areas such as biology/ biology degree or:::&or hu social degree/ ah: I'd like to&to start a:: something like a sort of bilingual&bilingual high school degree/ I'd be: good for the people who really wants to learn a new language.. I think that's very important but the&the hard thing it's that we still don't have that culture of a second language: ability

Annexe 10b

Corpus « *L'impact social de l'apprentissage des langues* », Entretien collectif semidirectif auprès des étudiants de langues étrangères, *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*, Colombie, le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte*, dirigé par M. Matthey.

L'IMPACT SOCIAL DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Conventions de transcriptions des entretiens

/	<i>intonation montante</i>
\	<i>intonation conclusive</i>
:	<i>allongement de la syllabe</i>
.	<i>petite pose</i>
..	<i>pose moyenne</i>
...	<i>longue pose</i>
_____	<i>chevauchements</i>
()	<i>longueur en secondes</i>
MAJUSCULE	<i>les emphases</i>
[]	<i>transcriptions phonétiques</i>
gras	<i>point central à observer</i>
<i>italiques</i>	<i>changement de langue</i>
xxx	<i>segment inaudible</i>

Enq : qu'est-ce qui : représente pour vous l'apprentissage des langues étrangères\ le français et l'anglais\

(5 secs)

O : Maurice/

M : (grattement de gorge)

O : (rire)

(3 secs)

Enq : vous pouvez réfléchir un petit moment.. vous êtes pas obligés de répondre tout de suite.. quelle est l'importance/.. qu'est-ce que ça représente pour vous

O : (grattement de gorge) je ne sais pas pour moi/ c'est les possibilités de ouvrir&ouvrir/ &ouvrir/ [un po] éh : pour les&pour les monde/ pour les : toutes les différents cultures&différentes culturelles des [les] personnes comme pour par exemple les différents culturelles anglais/ français/ mhm : beaucoup de choses&beaucoup de : mhm importantes choses\

(4 secs)

- P : je suis très heureuse parce que : je connais : beaucoup de cultures/ et je connais beaucoup de choses que : ce sont très intéressantes pour moi/ comme c'est la langue&c'est : la manière d'apprendre/ [soe :]&c'est les expressions idiomatiques/ ...et : c'est génial pour moi
- C : éh pour moi/ aussi c'est génial/ parce que : [nous : in] *intercambiamos culturas*../ et [nous :] apprenons beaucoup de choses de autres&d'autres personnes qui habitent éh à un autre pays/
- M : pour moi c'est l'opportunité de&de connaître de d'autres cultures/ et de éh c'est-à-dire de [partager] parce que je&je peux parler de : la Colombie/ et aussi je peux connaître des cultures française/ et américaine/ et anglaise/
- Enq : mhm&mhm
- E : pour moi je pense que c'est très important avec l'apprentissage l'apprendre de la langue [étrangère]/ parce que : je peux connu différents cultures et personnes et je peux parler sur mes :: [pai]&pays/ ou je ne sais pas/ je pense que c'est très génial (rire)
- Enq : mhm\ mhm/ pourquoi tout le monde a parlé d'ouverture/ de culture/ pourquoi pour vous/ il est important de connaître les autres.. pourquoi/ cette ouverture est nécessaire
- O : parce que il y a beaucoup de personnes que tu p[en]ses qu'ils&ils&ils ils ne sait pas éh : le plus [im]portant choses de&du&du&du&de Col&de la Colombie/ y c'est important/ qu'ils&ils&ils&ils il y a les connaissances suffisants sur notre culture et notre brai&brai mhm mhm : brai :: costumes/ xxx (rire) what is the word/ costumes/ costum&costumbres/ éh
- Enq : coutumes/
- O : notre brai costumbres éh :: je ne sais pas c'est une opportunité très&très grANde/ pour&pour&pour les autres les&les [es]trangers/ connaître: les : notre [pais]\ par vraiment/&vraiment/
- M : éh : je sais que : il y a beaucoup de personnes que seulement euh [kRwa]&[kRwai] que&que : le monde c'est : seulement/ la Colombie/ et ou le :&la ville où : ils habitent... si&si nous éh apprenons d'autres&d'autres langues/ éh : nous a&nous a&nous avons avoir&nous allons avoir/ de : des opportunités de connaître d'autres personnes et&et nous connoîtrons qu'il y a non seulement la Colombie/ mais : mais aussi il y a d'autres&d'autres : places/ (rire)
- O : lieux
- E : lieux
- M : d'autres&d'autres pays/ et :: ET nous&nous pouv :&nous pouvons aussi/ connaître de : sa manière de :&de penser/ et sa&sa :: alors euh : comment... sa situation éh : nous : nous aidera/ pour : *la tolerancia*/ et :&et : *la tolerancia* et : quoi *más*.. (rire) *qué más*.. mhm.. et nous pourrons éh :&éh : entendre le p[en]se& le p[en]sement de&de& des autres personnes/
- E : mhm : je crois que : cette thème c'est très important pour nous : pour la problématique de : notre [pais] avec le TLC et : y : les nouvelles entrées&entrale de :: de cultures norte-américaine : européenne/ je pense/ que c'est très important pour cette chose\
- Enq : vous pouvez expliquer un peu/ ce que c'est que le TLC/ et comment ça influence la région : Oriente/

- O : mhm le *TLC* c'est une & c'est une traie & c'est une traité que ouvrir le[s] portes. l'export de les Etats-Unis/ pour : éh :: exporter (rire) je ne sais pas/ exporter les : éh : beaucoup de produits que se fait ici dans la Colombie/ mais le problème c'est : qu'il & qu'il les produits de les Etats-Unis/ ils & ils : ils ont l'opportunité de : & ils ont l'opportunité de rentrer/ dans la Colombie éh :: ils ne & ne & ne & ne payent pas :: éh ::
- E : taxes
- O : taxes éh : *impuestos*/ ne payent pas *impuestos* et c'est le problème que il y a beauCOUP de & de & de : mhm produits qu'ils & qu'ils ne sont capables de : & de : & d'être le même niveau/ niveau/ avec le[s] produit[s] de les E[s]tats-Unis\
- E : mais il y au & mais il y a autre problématique & mais : que les :: personnes de notre [pai] [pu] que : mhm :: *quedarse sin trabajo/ pueden quedarse sin trabajo : por este :: por esta :: tratado de libre comercio/*
- Enq: mhm mhm & mhm mhm
- C: mais je pense que: la Colombie/ éh : c'est un peu *civilizada* \ mais :: & mais avec le *TLC* / .. éh : c'est :: *es como quedarse menos que los otros países\ va a quedar como que menos civilizada/ entonces aunque Col & aunque Antioquia va ser favorecida/ por esto porque:: con las flores y:: y todo eh: se va a favorecer por esto/ PERO el resto o sea muchas otras & otros departamentos van a estar afectados\ pero tiene sus ventajas y sus desventajas*
- Enq: mhm & mhm et de quelle manière vous mettez en relation. cette histoire du TLC avec les langues étrangères/
- P : je crois que la culture en Colombie c'est très jolie.. mais on doit nous ouvrir/ & nous ouvrir et : je crois que : c'est très important de : d'avoir de bonnes relations avec la & avec les autres pays parce que :: éh : mhm : nous avons besoin de :: de grandir/ et économiquement/ euh :: je crois que : & je crois que nous devons travaille[R] ensemble euh : pour avoir :: je ne dis & je ne dis pas que : LA PAIX/ parce que : pour moi/ c'est mhm & c'est très & très difficile de & d'atteindre mais je crois que :: si l'éducation en Colombie est très ouverte/ euh :: nous pouvons : nous pouvons avoir de meilleurs & de meilleurs emplois/ et nous pouvons avoir : de meilleures opportunité[s] euh : je crois que : nous :: nous :: nous pouvons :: valoir/ & valoir\ notre culture aussi
- Enq : mhm & mhm

Annexe 10c

Corpus « *L'impact du cursus dans la région Oriente* », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*, Colombie, Le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte*, dirigé par M. Matthey.

L'IMPACT DU CURSUS DANS LA REGION ORIENTE

Conventions de transcriptions des entretiens

/	<i>intonation montante</i>
\	<i>intonation conclusive</i>
:	<i>allongement de la syllabe</i>
.	<i>petite pose</i>
..	<i>pose moyenne</i>
...	<i>longue pose</i>
_____	<i>chevauchements</i>
()	<i>longueur en secondes</i>
MAJUSCULE	<i>les emphases</i>
[]	<i>transcriptions phonétiques</i>
gras	<i>point central à observer</i>
<i>italiques</i>	<i>changement de langue</i>
xxx	<i>segment inaudible</i>

Enq : ce que tu viens de dire/ ça me permet de faire un lien/ avec la question sur l'impact\ l'impact de&de vos études sur euh votre : environnement\ euh tout à l'heure tu parlais de&de projets. tu m'as dit on va faire des projets dans les écoles etcetera

M : ah&ah oui

Enq : alors est-ce que maintenant vous pouvez parler un petit peu sur ce que vous faites en dehors de vos classes/ (4 secs) de&de vos cours à la fac\ qu'est-ce qui se passe/ comment&comment ce le travail que vous faites à l'intérieur de la classe/ ça&ça va se voir dehors

(4 secs)

O : (grattement de gorge) par exemple je&je&j'ai pu regarder mhm qu'il y a beaucoup de&de professeurs que de&de langues e[s]trangères de les.. les [ins]titutions : se[k]ondaire qui : ils&ils ne savent pas le suffisant pour enseigner les&les langues& les langues étrangères d'une&une&une bonne&une bonne forme\ je crois que c'est&c'est très&très important qui&qui mhm : je ne sais pas l :: l'éducation dans la Colombie/ il y a : BONS professeurs de langues estrangères porque... est très im très [im]portant pour&pour nous et pour toutes je crois pour toutes les personnes y en plus

- éh :&en plus dans&dans aujourd'hui avec le TLC/ c'est très important que beaucoup de personnes éh&éh : connaissent une&une : savoir/ se&sepan/ sachent les autres langues\ c'est très important
- Enq : sachent qu'est-ce que ça veut dire pour toi la bonne forme/d'enseigner
- O : parce qu'il y a beaucoup de : de&de&de&de :: enseignance qu'ils&ils ne&ne
- E : crear ::
- O : vraiment ils ne savent pas
- E : des :: la méthodologie de la Colombie c'est traditionnelle/ il y a le professeur : répéter et répéter tous les connoissements et c'est très difficile pour les :: enfants appren&apprendre de cette modo
- Enq : mhm mhm
- M : je crois que : enseigner une/ langue étranger c'est pas seulement/ éh : les mots/ les règles de grammaticales&grammaticaux mais aussi enseigner la&la culture/ et :: et les : et les conn&et les connaissements qui : qui : une langue étrangère éh c'est pour notre nécessité non seulement pour parler com&comme *like a parrot* (rire) non mais c'est aussi pour nous-mêmes/ pour agrandir notre personnalité culturelle
- C : mais je crois que les valeurs c'est très intéressant parce que je compr&comme professeur/ je ne veux pas que :: mes étudiants sont personnes méchantes/ et je veux que ils sont : éh personnes de bien/ qu'ils : qu'ils sa relation avec autres personnes c'est bien/ que :: ché pas qu'ils sont personnes. que ne *muestren* une mal image de ce pays\
- P : j'ai :: j'ai fait une observation d'app[r]en[tissage selon l'âge\ j'ai trouvé quelque chose très important comme les enfant de :: deux ans\ deux ans\ ils apprennent beaucoup de choses/ et ils veulent éh :: toujours&toujours fait : fait tout que les grandes fait euh : font.. éh :: j'ai&j'ai trouvé aussi/ que : que les enfants mhm très petits ils&ils se communiquent aussi&ils se communiquent aussi avec les autres enfants/ euh : ils sont très ah : je ne sais pas com :: comment s'appelle.. ils.. ils veulent faire/ tout/ que&que les autres\ et ils sont jalous/.. jalous/ euh : ils é[ky]tent beaucoup de choses et ils : demandent beaucoup de questions\ qu'est-ce que c'est/ c'est pour quoi/ ou je ne sais pas ils demandent beaucoup de question/ et ils apprennent comme ça\
- C : éh :: je&je crois que :: ici dans la Colombie/ éh : il y a beaucoup&beaucoup de personnes bonnes\ non tout le monde c'est méchant\ ah : ici dans la Colombie il y a beaucoup de personnes bien.. personnes travailleuses et : et je crois que nous comm[en]çons pour les enfants\ les valeurs dans les enfants&les enfants :: *van creciendo*/ et ils vont : ils vont *comunicando eso&eso que tienen*
- Enq : quelles&quelles valeurs :: en reprennant ton :: ton idée/ quelles valeurs vous semblent importantes à :: à... transmettre (4 secs) tout à l'heure tu disais la tolérance/
- M : oui la tolérance et le respect\ parce que : tout le monde c'est pas égal/ nous sommes différents/
- C : la égalité
- Enq : la:/
- C : la égalité
- Enq : l'égalité\
- C : l'égalité\

Enq : explique un peu/

C : éh ::: tout le monde c'est *igual* éh : *nadie es más que nadie*\

P: je crois que la communication\ parce que :: euh : si ::&si on communique euh : bien/ les choses/ les personnes éh : vont être éh : de bonheur\... euh : je crois

Annexe 10d

Corpus « *Les stratégies d'apprentissage* », Entretien collectif semi directif auprès des étudiants de langues étrangères, *Université d'Antioquia*, Antenne rurale *Oriente*, Colombie, Le 4 mars 2006. Tiré du mémoire de recherche Master 2 Linguistique, sociolinguistique et développement langagier, *Apprentissage de langues étrangères en milieu alloglotte*, dirigé par M. Matthey.

LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Conventions de transcriptions des entretiens

/	<i>intonation montante</i>
\	<i>intonation conclusive</i>
:	<i>allongement de la syllabe</i>
.	<i>petite pose</i>
..	<i>pose moyenne</i>
...	<i>longue pose</i>
—	<i>chevauchements</i>
()	<i>longueur en secondes</i>
MAJUSCULE	<i>les emphases</i>
[]	<i>transcriptions phonétiques</i>
gras	<i>point central à observer</i>
<i>italiques</i>	<i>changement de langue</i>
xxx	<i>segment inaudible</i>

Enq : ok on revient un petit peu sur les stratégies/ mais maintenant/ on va parler de vous en tant qu'apprenants\ c'est-à-dire VOUS qui êtes à l'université d'Antioquia/ qui vous formez pour devenir des profs d'anglais ou de français/ et euh :: comment vous apprenez/ les langues étrangères : sachant que dehors qu'à l'extérieur vous n'avez pas d'autres gens/ enfin vous n'avez pas de gens qui parlent tout le temps anglais ou tout le temps français\ comment vous arrivez à apprendre ces langues/ sachant/ que vous êtes loin/ de ::de ce milieu.. où on parle la langue étrangère

O : (grattement de gorge) I don't know for example for me it's very important to practice with the tv tv program in English.. xxx of English and I always use to&to to look and to watch eh:: programs in English and to&to&to read the close caption and it's a good opportunity I don't have the&the chance to&to practice every day with&with a citizen person or with a person who that eh&eh talk eh very fluently but I have the opportunity to learn what eh many&many good things eh by the from the tv I don't know that's my:: and here at the&in the university for example I have the opportunity to talk a lot with Maurice and he.. he has a he has a good&a good level of English

C: éh : je veux que c'est :: bien/ écouter la musique/ parce que la prononciation des&des&des les chanteuses c'est :: c'est génial/ mais y nous apprenons beaucoup

- E : ma stratégie pendant le : dans l'apprentissage de la langue e[s]trangère éh :: c'est :: arriver à l'université/ à les classes/ écouter les professeurs/ écouter mes ami[s]/ les étudiants de la langue e[s]trangère/ éh : regarder la télé/ éh :: écouter la musique/ je crois que c'est le
[kon unt] *conjunto*
- Enq : ensemble
- E : ensemble des tous les choses que nous pouvons vivre dans l'université et :: et notre village y la forme de pratiquer la langue é[s]trangère
- C : aussi éh:: read and listen&listen the [lettR] the lecture is very good because eh:: we&we listen and we read what was said the&the person that&that speak
- M: eh for me first of all I... I. I try to do everything the teacher gave me as a homework and xxx home and I try to read:: more&more documents euh I sometimes I study by MY self vocabulary from books or: eh academic/ books and I watch tv and I also try to speak all the time English or French with people I know who.. who can speak and I know there are some people that say hey I hate you because you're a Colombian and you're always speaking English and I say I don't care I sometimes&sometimes I know that the other&the other person knows how to speak in another langage so I talk to&I talk to them and I say hey hello how are you doing/ and they answer me:: in our native language but I&I keep speaking English
- O: rires
- M: I don't care I just wanna learn (en riant)
- O: xxx wanna learn
- Enq: c'est qui ces personnes là/
- M : in fact/ yerterday/ I had a woman that : that eh replied me like that I&I&I have a&a great oportunity because I work in: American Airlines and I can speak with a lot of people overthere and all people who work there have to speak in English and so that's&that's how I try to learn every day because we learn more and more from other people we don't you know eh:: we don't know everything every day we can learn some thing from others and that's how I&I learn
- C: eh je&je&je crois la même chose non seulement faire éh :: travailler dans la classe/ éh :: *sino también* (rire) éh : recherche beaucoup dans. sur l'internet dans le dictionnaire monolingue et dans autres livres *que nos sirvan*
- Enq : mhm&mhm stratégies

Annexe 11

Enquête de début de projet auprès des groupes Apprenant « Talleres de francés, Encuesta », février 2008.

Marinilla - Petits producteurs agricoles

Talleres de francés
Encuesta

1.Soy hombre
 Mujer

2.Tengo entre 13 y 20 años entre 36 y 39 años
 entre 21 y 25 años entre 40 y 45 años
 entre 26 y 29 años entre 46 y 49 años
 entre 30 y 35 años entre 51 y 60 años

3.Nací en Marinilla
 una vereda de Marinilla ¿cuál? _____
 El Oriente antioqueño ¿dónde? _____
 Medellín
 El departamento de Antioquia ¿dónde? _____
 Colombia ¿dónde? _____
 Otro país ¿cuál? _____

4.Actualmente vivo en Marinilla
 Una vereda de Marinilla ¿cuál? _____
 Otro ¿dónde? _____

5.Antes he vivido en la ciudad ¿cuál? _____
 Un pueblo ¿cuál? _____
 Una vereda ¿cuál? _____
 Otro país ¿cuál? _____

6.Vivo con mis padres
 Mis hijos ¿cuántos? _____ ¿De qué edades? _____
 Solo
 Mi esposo (a)
 Mi compañero (a)
 Otras personas ¿quiénes? _____

7. Actualmente estoy trabajando
 desempleado(a)

8. Trabajo para mí
 Para alguien más
 Otro ¿cuál? _____

9. ¿Cuáles son mis funciones en el trabajo?

10. ¿Qué produzco?

11. Vivo de lo que produzco Sí
 No

12. Tengo un trabajo suplementario Sí ¿cuál? _____
 No

13. Los ingresos mensuales en mi casa están

<input type="checkbox"/> Entre 50.000 y 100.000 pesos	<input type="checkbox"/> Entre 500.000 y 700.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 100.000 y 200.000 pesos	<input type="checkbox"/> Entre 700.000 y 900.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 200.000 y 300.000 pesos	<input type="checkbox"/> Entre 900.000 y 1'200.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 300.000 y 400.000 pesos	<input type="checkbox"/> Más de 1.200.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 400.000 y 500.000 pesos	

14. Prefiero Mejorar la calidad de mis productos
 Ampliar mi negocio o producción

15. Trabajo con Mi familia
 Amigos
 Otras personas ¿Quiénes? _____

16. Nivel de escolarización

- Primaria ¿hasta qué grado? _____
- Bachillerato ¿hasta qué grado? _____
- Carrera técnica ¿cuál? _____
- Carrera universitaria sin terminar ¿cuál? _____
- Carrera universitaria completa ¿cuál? _____

17. He realizado otros cursos o formaciones

- No
- Sí ¿cuáles? _____
- _____
- _____

18. Sé lo que es Internet No Sí

19. Ya lo he utilizado Nunca
- Algunas veces ¿para qué? _____
- Con frecuencia ¿para qué? _____

20. Conozco otro(s) país(es) No
- Sí ¿cuál(es)? _____

21. He tenido la ocasión de compartir con extranjeros

- No
- Sí ¿de qué nacionalidad? _____

22. En qué contexto en la calle por casualidad
- Por internet
- En un proyecto ¿cuál? _____
- Otro ¿cuál? _____

23. Ya he estudiado otro idioma No
- Sí ¿cuál? _____

24. En otro idioma puedo Hablar
- Comprender
- Escribir
- Leer

25. Estoy de acuerdo con esta opinión

- Un adulto aprende un idioma extranjero como un joven o un niño
- Un adulto presenta dificultades para aprender un idioma extranjero

26. ¿Para qué me sirve un idioma extranjero?

27. ¿Por qué quiero aprender francés?

28. ¿Qué/quién me motivó a venir a estos talleres?

29. Los talleres de francés me van a permitir (tres respuestas son posibles)

- Expresarme oralmente en francés
- Expresarme por escrito en francés
- Conocer Francia
- Conocer otros países
- Conocer franceses
- Conocer extranjeros
- Cambiar mi rutina
- Conocer otras personas del Oriente
- Mejorar mis productos
- Exportar mis productos

30. Espacio libre para otros comentarios

Hombre x x x
 Mujer x x x x x x x x

Vivienda
 Zona urbana x x
 Vereda x x x x x x x x

Con quién vive
 Padres x x x x x x
 Hijos x x
 Pareja x
 Solo x x

Otros

Empleo

Sí x x x x

No x x x x x x

Ne répond pas x x

Para mí x x x x x

Para alguien más x x

Funciones: administrador de la finca, cosas de la casa, la huerta, trabajos finca, gestión y manejo integral de finca productiva, administrativas y de dirección, agricultor

Productos: moto, animales, cultivos, hortalizas x x x x, verduras transformados, artesanías en guadua, mora, tomate de arbol, tomate, pimenton, arveja, frijol

Vivo de lo que produzco

Sí x x x x x x

No x x

Trabajo suplementario

Sí x x (promotora), x comerciante

No x x x x

Ingresos mensuales hogar

50.000-100.000 x

100 000-200 000 x

200.000-300.000 x

400.000-500.000 x x x x

500 000-700 000 x

Prefiero

Mejorar calidad producto x x x x x x

Ampliar negocio x x x

Otro: mejorar mi calidad de vida

Trabajo con

Familia x x x x x x

Amigos x x

Otros x x x

Quiénes? Vecinos, trabajadores

Nivel escolar

Primaria

Bachillerato terminado x x x x x

Bachillerato sin terminar x x x x x

Técnico x (agropecuaria y medio ambiente)

Pregrado sin terminar

Pregrado terminado

Otros cursos

No x x

Sí x x x x x x x x

Cuáles? escuela campesina x x, peluquería, modistería, trabajos manuales, elaboracion pulpas, jarabes, manejo artesanal guadua, implementacion de viveros forestales, periodismo y comunicacion de ciencia y tecnologia, museologia Cy T, asistente de cocina, asociatividad empresarial, primeros auxilios veterinarios, produccion agricultura organica con énfasis empresarial, promotor de agroecologia, alfabetizacion personas adultas, pintor

Conozco Internet

Sí x x x x x x x x x x

No x x

Lo he utilizado

Nunca x x

Algunas veces x x x x x x x

Para qué? Hacer investigaciones, tareas x x, conseguir informacion x, en el estudio, correo electrónico, consultas

Con frecuencia x x x

Para qué? Estudio, investigacion, comunicacion con familia (guatemala), actualizacion en diferentes campos,

Viajes otros países

No x x x x x x x x x

Sí x x x

Cuáles? Italia x, espana x, nicaragua, EEUU, francia portugal alemania holanda, usa

Intercambios con extranjeros

No x x x x x x

Sí x x x x x x

Nacionalidad? Ecuador x x x x, alemania x x x, estados unidos x, francia x, belgas, finlandeses, japoneses, israelitas, venezolanos, argentinos, chilenos, brasilenos, espanoles x, italianos x, méxico

En qué contexto?

Casualidad calle x x

Internet x

Otro proyecto x (cmdr), x (colciencia con adeproa), x (privatizacion del agua-ecuador)

Otro: x x x

Cuál? por medio de amigos x x, convivencia residencia estudiantil, trabajo

Estudio de idiomas

No x x x x

Sí x x x x x x x x

Cuáles? Inglés x x x x x x x, italiano x, francés

Competencias en otros idiomas

Hablar x x

Escribir x x

Comprender x x(muy poco) x

Leer x x

Opinión

Un adulto aprende idioma como joven o niño x x x x

Un adulto presenta dificultades x x x x x x x x

Un idioma sirve para: viajar, compartir con otras personas, comunicarme con otras personas x x, acceder a información, comunicacion efectiva (enlace a muchos conocimientos y puede abrirte muchas nuevas puertas), charlar con alguien de otro país, relacionarme, conocer diferentes culturas x x y otras personas, entender o relacionarme con personas de otros países, por si nos visitan algun extranjero o si uno va a otro pais, ampliar mi conocimiento

Por qué aprender francés?: me gusta, porque es diferente al nuestro, es importante, comunicarme con otras personas, acceder a informacion especializada (en mi caso educacion de ciencia, tecnologia y gastronomia), es interesante x x, podria se util, saber más, desplazarme a otro país, ir a Francia, todo es una experiencia para la vida, me gustaria aprender, tener mas conocimientos y poder tener mas oportunidades

Qué/quién me motivó a venir a estos talleres?: aprender más x x (algo nuevo), esposo e hijos, mis padres x, asocampo x x x, conocer, papá x,

Los talleres me permitirán

Expresarme oralmente en francés x x x x x x x x x

Expresarme por escrito x x x x x x x x

Conocer otros países x

Conocer franceses x x x x

Conocer extranjeros x x

Cambiar mi rutina x x x x x

Conocer a otras personas de la región x x

Mejorar mis productos x x x

Exportar mis productos x

otro:

Leer y comprender con mayor fluidez documentación

Para la vida de cualquier persona es muy importante aprender a comunicarse con otras personas

Carmen de Viboral - Artisans céramistes

Talleres de francés

Encuesta

1. Soy hombre
 Mujer

2. Tengo entre 13 y 20 años entre 36 y 39 años
 entre 21 y 25 años entre 40 y 45 años
 entre 26 y 29 años entre 46 y 49 años
 entre 30 y 35 años entre 51 y 60 años

3. Nací en El Carmen de Viboral
 una vereda de El Carmen de Viboral ¿cuál? _____
 El Oriente antioqueño ¿dónde? _____
 Medellín
 El departamento de Antioquia ¿dónde? _____
 Colombia ¿dónde? _____
 Otro país ¿cuál? _____

4. Actualmente vivo en El Carmen de Viboral
 Una vereda de El Carmen de Viboral ¿cuál? _____
 Otro ¿dónde? _____

5. Antes he vivido en la ciudad ¿cuál? _____
 Un pueblo ¿cuál? _____
 Una vereda ¿cuál? _____
 Otro país ¿cuál? _____

6. Vivo con mis padres
 Mis hijos ¿cuántos? _____ ¿De qué edades? _____
 Solo
 Mi esposo (a)
 Mi compañero (a)
 Otras personas ¿quiénes? _____

7. Actualmente estoy trabajando
 desempleado(a)

8. Trabajo para mí
 Para alguien más
 Otro ¿cuál? _____

9. ¿Cuáles son mis funciones en el trabajo?

10. ¿Qué produzco?

11. Vivo de lo que produzco Sí
 No

12. Tengo un trabajo suplementario Sí ¿cuál? _____
 No

13. Los ingresos mensuales en mi casa están

<input type="checkbox"/> Entre 50.000 y 100.000 pesos	<input type="checkbox"/> Entre 500.000 y 700.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 100.000 y 200.000 pesos	<input type="checkbox"/> Entre 700.000 y 900.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 200.000 y 300.000 pesos	<input type="checkbox"/> Entre 900.000 y 1'200.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 300.000 y 400.000 pesos	<input type="checkbox"/> Más de 1.200.000 pesos
<input type="checkbox"/> Entre 400.000 y 500.000 pesos	

14. Prefiero

- Mejorar la calidad de mis productos
- Ampliar mi negocio o producción

15. Trabajo con

- Mi familia
- Amigos
- Otras personas ¿Quiénes? _____

16. Nivel de escolarización

- Primaria ¿hasta qué grado? _____
- Bachillerato ¿hasta qué grado? _____
- Carrera técnica ¿cuál? _____
- Carrera universitaria sin terminar ¿cuál? _____
- Carrera universitaria completa ¿cuál? _____

17. He realizado otros cursos o formaciones

- No
- Sí ¿cuáles? _____
- _____
- _____

18. Sé lo que es Internet No Sí

19. Ya lo he utilizado Nunca
- Algunas veces ¿para qué? _____
- Con frecuencia ¿para qué? _____

20. Conozco otro(s) país(es) No
- Sí ¿cuál(es)? _____

21. He tenido la ocasión de compartir con extranjeros

- No
- Sí ¿de qué nacionalidad? _____

22. En qué contexto en la calle por casualidad
- Por internet
- En un proyecto ¿cuál? _____
- Otro ¿cuál? _____

23. Ya he estudiado otro idioma No
- Sí ¿cuál? _____

24. En otro idioma puedo Hablar
- Comprender
- Escribir
- Leer

25. Estoy de acuerdo con esta opinión

- Un adulto aprende un idioma extranjero como un joven o un niño
- Un adulto presenta dificultades para aprender un idioma extranjero

26. ¿Para qué me sirve un idioma extranjero?

27. ¿Por qué quiero aprender francés?

28. ¿Qué/quién me motivó a venir a estos talleres?

29. Los talleres de francés me van a permitir (tres respuestas son posibles)

- Expresarme oralmente en francés
- Expresarme por escrito en francés
- Conocer Francia
- Conocer otros países
- Conocer franceses
- Conocer extranjeros
- Cambiar mi rutina
- Conocer otras personas del Oriente
- Mejorar mis productos
- Exportar mis productos

30. Espacio libre para otros comentarios

Hombre x x x x x
 Mujer x x x x x x x

Vivienda
 Zona urbana x x x x x x x x
 Vereda x x x x x

Con quién vive
 Padres x x x x x
 Hijos y pareja x x x

Solo x
 Padres e hijos x
 Pareja x
 Otros x x (hna, sobrina, hijos)

Empleo

Sí x x x x x x x x
 Cuál
 No x x x
 Para mí x x x x x x
 Para alguien más x x x x

Funciones: ama de casa, mosaicos, artesano ceramista x x, analisis redaccion de docs registros de informacion, gerente, actriz de teatro administracion teatro, vendedor x x, pulida lavada vajillas, decoracion de piezas en ceramica bajo esmalte y en frio

Productos: objetos utilitarios x x, ornamentales, conocimiento, ceramica x, mosaicos, obras de teatro, instrumentos musicales, kit bano, jardineras, vajillas miniatura, copas licor, pocillos,

Vivo de lo que produzco

Sí x x x x x x
 No x x x

Trabajo suplementario

Sí x(tejidos) x(profesor de ceramica) x(ceramica) x(proceso de refractarios) x(salsamentaria)
 No x x x

Ingresos mensuales hogar

50.000-100.000 x
 200.000-300.000 x x
 300.000-400.000 x x x
 400.000-500.000
 500.000-700.000 x x
 700.000-900.000 x x
 900.000-1.200.000 x

Prefiero

Mejorar calidad producto x x x x x x x x
 Ampliar negocio x x x x

Trabajo con

Familia x x x x x
 Amigos x x
 Otros x(teatro) x(ceramistas)

Nivel de escolaridad

Bachillerato sin terminar x x x
 Bachillerato en curso x x
 Bachillerato x x x x x x x x
 Técnico x
 Pregrado sin terminar x x(comercio exterior)
 Pregrado terminado x (trabajo social)

Otros cursos x x x x x x x x x x

Cuáles? Informatica, musica, secretariado, corte y cepillado, técnicas de oficina, decoracion fiestas, pinturas, tejidos x x, capacitaciones sociales, talleres de ceramicas x x x x, contabilidad x x, pintura, dibujo, cine teatro, admon empresas, decoracion, economia solidaria, taquigrafia, pintura en tela y vidrio, comida vegetariana, efectos y acabados ceramicos, mercadeo, teatro

Conozco Internet

Sí x x x x x x x x x x x x

No

Lo he utilizado

Nunca x x

Algunas veces x x x x x x

Para qué?

Con frecuencia x x x x x

Para qué? Investigacion, consulta x, informacion x, ayudar hijos tareas, intercambios info contactos, conocer culturas, correo, trabajo, comunicarse con amigos y clientes

Viajes otros países

No x x x x x x x x x x x x

Sí x

Cuáles? Ecuador

Intercambios con extranjeros

Sí x x x x x x

Nacionalidad? Alemana x x x x, espanoles x, argentinos x x, italianos, ecuatorianos x, suizos, peruanos x, franceses x, brasilenos, estadounidense, costarricense

No x x x x x x x x

En qué contexto?

Casualidad calle x x x

Internet

Otro proyecto x x (festival de teatro x, musica, poesia) x

Otro x (amigos)

Estudio de idiomas

No x x x x x x x x

Sí x x x x x x

Cuáles? Inglés x x x x

Competencias en otros idiomas

Hablar

Escribir x

Comprender x x x x

Leer x x x x x

Opinión

Un adulto aprende idioma como joven o niño x x x x x x

Un adulto presenta dificultades x x x x x x

Un idioma sirve para

Ampliar conocimientos por medio de consultas (documentos, personas, videos) que se hallen en idioma diferente, viajar, poderse comunicar con otros medios otras personas x x x x x x x, aprender sobre otras culturas x personas x, leer otros textos x, abrir alternativas de intercambio, traducir, escuchar musica, conectarse con el mundo, hacer negocios internacionales, aprender mas y desempeñarme en lo que aspiro, entenderme con personas de otros países,

Por qué aprender francés?

Herramienta adicional para mi estudio, viajar/visitar porque me encanta Francia x x, el francés es tierno/agradable/bello x x x, aprender comprender otras culturas x, ampliar opciones de comunicacion, leer textos, tener contacto con los franceses, oportunidad de negocio, oportunidad servira para la vida,

Qué/quién me motivó a venir a estos talleres?

Companera de estudio, amigo, un artisan du village x, une artisane x, estudiantes de UdeA x x x x, el deseo de aprender, padre

Los talleres me permitirán

Conocer franceses x x

Conocer otros países x

Exportar mis productos x x x x x x

Mejorar mis productos x x x
Conocer francia x x x
Cambiar mi rutina x x x x
Integrar areas arte + idiomas x
Leer e interpretar textos en fç x

Comentario:

- interesante que se propicien estos espacios que nos dan la oportunidad a muchas personas
- Oportunidad para que el Carmen de Viboral abra sus fronteras

Annexe 12

« Possession et distribution de la terre par les membres de l'Association paysanne ASOCAMPO ».

Nom	Hameau	Ha total	Pâtura ge	Producti on agricole	Jardin potager	ASNM	Distan ce du village (km)	Main d'oeuvre familiale (homme/ femme)	Nombre de person nes	Salaire journali er (8 heures)	Contrat	Produits biologiques	Lieux de vente
Adriana María Torres Henao	Alto del Mercado	0,67	0,5	0,113	0,113	2188	5	2h/1m	3	25000	Non		Asocampo et marché du village
Anibal de Jesús Soto García	Gaviria	0,55	0,425	0,08	0,045	2191		1h/1m	2	25000	Non	tomate	Marché du village
Arnulfo Gómez Alzate	Alto del Mercado	5,07	4,42	0,55	0,1	2139	4	2h/1m	3	25000	Non		Asocampo et marché du village
Blanca Ligia Soto	Gaviria	0,74	0,65	0,045	0,037	2192							
Diego León Ceballos Ceballos	Llanadas	0,43		0,2	0,17	2137	11	1h/2m	3	25000	Non		Asocampo
Gerardo Pineda Pineda	Montañita	1,12	0,35	0,77	0,045	2192	11,6	2h/2m	4	20000	Non		Marchés de Marinilla, Santuario et Asocampo
Gloria María Montoya Duque	La Inmaculada	1,79	0,7	1	0,01			2h	2	20000	pendant récolte	haricot	Marché du village, intermédiaires, Asocampo
Iván Darío Naranjo Montoya	Cascajo Abajo	0,32		0,045	0,045	2150	6	1h	1	20000	Non	Maïs	Asocampo
Jorge Iván Ramírez	El Porvenir	1,38		0,77	0,25	2005		3h/1m	4			Légumes, mûre	Associations: Asocampo, Acopañón, Vida integral de Colombia
Luis Eduardo Maya Maya	Montañita	1,53	0,96	0,57	0,12	2201	11,3	2h/1m	3	20000	Non	Légumes et aromatiques	Asocampo et Marché de la ville de Medellín
María Cristina Pineda Pineda	El Socorro	3,31	0,675	0,3	0,094	2159		2h/2m	4	30000	verbal	Légumes et aromatiques	Asocampo et amis
María de los Angeles Castaño Zapata	Chocho Mayo	1,7	1	0,17	0,17	2170	11						Marché du village et Asocampo
Rosa María Zapata Ceballos	Chocho Mayo	1,45	1,05	0,4	0,045	2170	11						Marché du village et Asocampo
	Moyennes	1,543	10,73	5,01	1,24	2157,8	8,9		3	23 333			

Annexe 13

Productions des apprenants, groupe des *petits producteurs agricoles*, *Parcours Internet*, Séance du 20 juin 2008.

PRISE DE CONTACT

4. Préparez une présentation personnelle écrite.

Je m'appelle Magnolia.
 Je suis une agricultrice } travaille de melons et tomate
 des arbres. }
 J'ai trois enfants; } s'habite en Marinilla (Antioquia)
 j'aime lire beaucoup (34) } (Colombia)

5. Préparez une question pour un petit producteur français

Quels sont les produits agricoles que vous produisez?

6. Envoyez le message à...

PRISE DE CONTACT

4. Préparez une présentation personnelle écrite.

Je m'appelle Ana Maria Gomez Badora, Je travaille dans une
 Je habite à Lionegro Batidore de produits
 Moi, j'ai 24 ans. en cuir.
 Je vais les vendre les à mon cour de Français.

5. Préparez une question pour un petit producteur français

à se c'est la même chose pour vous de faire
 du fromage de chèvre et de vache,
 c'est-à-dire le même processus?

6. Envoyez le message à...

PRISE DE CONTACT

4. Préparez une présentation personnelle écrite.

Je m'appelle Sandra Milena
 Je habite à Marinilla, je suis Colombienne.
 J'ai 14 ans } J'aime jouer le basket.
 Je suis étudiante Technique des processus d'entreprise

5. Préparez une question pour un petit producteur français

Comment avez vous commencé votre production de fromage?

6. Envoyez le message à... Como fue el inicio.

PRISE DE CONTACT

4. Préparez une présentation personnelle écrite.

Je m'appelle Yasmín
 J'habite à Marinilla
 Moi j'ai 13 ans
 Je ^{suis} ~~est~~ une étudiante

}

J' numéro de téléphone est :
 cinq-quatre-huit-un-quatre-
 deux-trois
 J'ai une chèvre
 J' nationalité Colombienne.

5. Préparez une question pour un petit producteur français

→ Que
 Quoi sentez-vous quand vous faites du Fromage?

6. Envoyez le message à...

PRISE DE CONTACT

4. Préparez une présentation personnelle écrite.

Bonjour, Je m'appelle Ivan Darío ^{Naranjo}, je habite à Marinilla - Antioquia
 J'ai 34 ans, je suis agriculteur, je ^{travaille} travaille dans la municipalité de oriente de
 de Producteurs ^{petits} dans l'association (ASOCAMPO) d'Antioquia.
 champs.

5. Préparez une question pour un petit producteur français

Quoi intention
 Qu'est-ce qui vous a motivé pour le travailler avec des chèvres?

6. Envoyez le message à...

Annexe 14

Certificat d'existence et de représentation légale de l'entité à but non lucratif : Association des Producteurs Paysans de l'Oriente Antioqueño ASOCAMPO. Acte du 16 juillet 2000. (pages 1414031- 32).

<p>CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO AA-1414027</p> <p>CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO</p> <p>SEDE PRINCIPAL</p> <p>Fecha : 20071130 Hora Certificado : 10:52:12</p> <p>Operacion: 01C151130021 PAGINA No. 1</p> <p>*****</p> <p>CERTIFICADO DE EXISTENCIA Y REPRESENTACION LEGAL DE LA ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO: ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCAMPO. NUMERO: S0500914</p> <p>N.I.T : 811024922 - 1</p> <p>EL SUSCRITO SECRETARIO DE LA CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO , EN EJERCICIO DE LA FACULTAD CONFERIDA POR LOS ARTICULOS 43 Y 144 DEL DECRETO NUMERO 2150 DE 1995.</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>DOMICILIO: MARINILLA DIRECCION: MARINILLA TELEFONO: 5484884 FAX: NO REPORTO</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>QUE POR ACTA DEL 16 DE JULIO DE 2000 , OTORGADO(A) EN ciudad de Marinilla , INSCRITA EN ESTA CAMARA DE COMERCIO EL 8 DE SEPTIEMBRE DE 2000 BAJO EL NUMERO: 00002112 DEL LIBRO I DE LAS PERSONAS JURIDICAS SIN ANIMO DE LUCRO, FUE CONSTITUIDA LA ENTIDAD DENOMINADA: ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCAMPO</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>QUE DICHA ENTIDAD OBTUVO SU PERSONERIA JURIDICA NUMERO : 000000000000002112 EL 7 DE SEPTIEMBRE DE 2000 , OTORGADA POR: CAMARA DE COMERCIO</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>ENTIDAD QUE EJERCE LA FUNCION DE INSPECCION, VIGILANCIA Y CONTROL: GOBERNACION DE ANTIOQUIA</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>QUE DICHA ENTIDAD HA SIDO REFORMADA POR LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS DOCUMENTO FECHA ORIGEN CIUDAD INSCRIP. FECHA 0000003 2001/07/29 ASAMBLEA GENERAL DE MAR. 00002754 2001/12/29</p> <p>*** CONTINUA ***</p> <p>SOLO ES VALIDO PARA ESTA CARA</p>	<p>CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO AA-1414028</p> <p>ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCA</p> <p>CERTIFICADO DE ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO PAGINA No. 2</p> <p>Fecha : 20071130 Hora : 10:52:12 Operacion: 01C151130021</p> <p>*****</p> <p>0000005 2003/05/16 ASAMBLEA GENERAL DE MAR 00004379 2003/06/19 0000008 2005/02/18 ASAMBLEA GENERAL DE MAR 00006842 2005/04/07</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>VIGENCIA: QUE LA PERSONA JURIDICA NO SE HALLA DISUELTA. DURACION HASTA EL 7 DE SEPTIEMBRE DE 2006 .</p> <p>CERTIFICA :</p> <p>OBJETIVO GENERAL: ATENDIENDO LA PRACTICA DE LOS VALORES Y PRINCIPIOS SOLIDARIOS, LA ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO TIENE COMO OBJETIVO LA DEFENSA DE UNA ORIENTACION AUTENTICA DE LA DOCTRINA SOLIDARIA Y PROPUGNAR POR UN DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL, ARMONICO Y EQUILIBRADO ENTRE SUS ASOCIADOS Y LA COMUNIDAD EN LA QUE SE DESENVUELVE.</p> <p>OBJETIVOS ESPECIFICOS: SON OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA ASOCIACION LOS SIGUIENTES: 1. REPRESENTAR LOS INTERESES DE LOS CAMPESINOS Y GESTIONAR PROPUESTAS DE CARACTER POLITICO Y SOCIOECONOMICO, EN LO CONCERNIENTE A: POLITICA AGRARIA REFORMA AGRARIA, MERCADEO, CREDITO, PRODUCCION, ASISTENCIA TECNICA BIENESTAR SOCIAL Y DESARROLLO ARTESANAL ANTE LAS INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES, EL SECTOR PRIVADO Y EL SECTOR SOLIDARIO, PARA MEJORAR LAS CONDICIONES POLITICAS, SOCIOECONOMICAS Y CULTURALES DEL CAMPESINADO EN GENERAL. 2. FOMENTAR, IMPLEMENTAR Y APOYAR EL DESARROLLO DE PROPUESTAS Y PRACTICAS AGROECOLOGICAS, QUE SE BASEN EN EL APROVECHAMIENTO SOSTENIBLE DE LOS RECURSOS, EN UNA TECNOLOGIA APROPIADA, EN EL TRABAJO COLECTIVO Y SOLIDARIO; EN LA BUSQUEDA DE LA AUTOSUFICIENCIA REGIONAL, EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS OFRECIDOS AL CONSUMIR Y LA SOSTENIBILIDAD ECOLOGICA Y SOCIOECONOMICA DE LOS SISTEMAS DE PRODUCCION. 3. PROPICIAR EL DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL DE LOS ASOCIADOS Y DE LA COMUNIDAD EN LA QUE SE DESENVUELVE, GENERANDO UNA SOLIDA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y SOCIOEMPRESARIAL EN TORNO A LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCION, MERCADEO Y AGROINDUSTRIALIZACION DE LOS PRODUCTOS E INSUMOS AGROPECUARIOS. 4. PROPICIAR EL BIENESTAR SOCIAL, EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE VIDA Y LA GENERACION DE HABITOS DE VIDA SANA EN LOS ASOCIADOS Y SUS FAMILIAS MEDIANTE LA PRESTACION DE SERVICIOS CULTURALES Y RECREATIVOS. 5. EDUCAR CONTINUA Y PERMANENTE A SUS ASOCIADOS DENTRO DE UN MARCO COMUNITARIO SOBRE LAS BASES DE AUTOGESTION, ESFUERZO PROPIO, AYUDA MUTUA, RESPONSABILIDAD CONJUNTA, EQUIDAD SOCIAL, BENEFICIO A LA COMUNIDAD Y APLICACION DE LA IDEOLOGIA AUTENTICAMENTE</p> <p>*** CONTINUA ***</p> <p>SOLO ES VALIDO PARA ESTA CARA</p>
--	--

CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO AA-1414029

ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCA
 CERTIFICADO DE ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO PAGINA No. 3
 Fecha : 20071130 Hora : 10:52:12 Operacion: 01C151130021

 SOLIDARIA. ACTIVIDADES: 1. COMERCIALIZAR PRODUCTOS AGROPECUARIOS PARA ABASTECER EL MERCADO LOCAL, REGIONAL Y/O NACIONAL. 2. SUMINISTRAR A SUS ASOCIADOS Y A LA COMUNIDAD EN GENERAL LOS INSUMOS REQUERIDOS PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD AGROPECUARIA. 3. APOYAR Y DESARROLLAR LA INTEGRACION CON INSTITUCIONES, ORGANIZACIONES Y EMPRESAS DEL SECTOR SOLIDARIO. 4. DESARROLLAR Y PROMOVER ENTRE LOS ASOCIADOS Y SUS RESPECTIVOS BENEFICIARIOS PROGRAMAS DE EDUCACION Y FORMACION TECNICA EMPRESARIAL Y SOLIDARIA. 5. FOMENTAR Y DESARROLLAR EL TRABAJO COMUNITARIO PARA BUSCAR UN MEJOR APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS QUE SE TIENEN EN LA FINCA Y EL DESARROLLO DE UNA AGRICULTURA ECOLOGICAMENTE APROPIADA. 6. DESARROLLAR UNA ACCION CONSTANTE DE PLANEACION ORGANIZACIONAL, QUE SIRVA DE PLATAFORMA PARA EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ASOCIACION. 7. ADELANTAR PROGRAMAS DE SEGURIDAD SOCIAL, RECREACION CULTURA Y ARTE, QUE CONTRIBUYAN AL BIENESTAR GENERAL DE SUS ASOCIADOS, SUS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD. 8. PROMOVER Y PARTICIPAR EN LA CONSTITUCION DE CONVENIOS, PROYECTOS O ALLANZAS CON INSTITUCIONES Y / O ORGANIZACIONES QUE SE IDENTIFIQUEN CON LOS OBJETIVOS, POLITICAS Y ACTIVIDADES DE LA ASOCIACION. 9. ELEGIR Y PARTICIPAR CON REPRESENTANTES EN LOS ESPACIOS DE DECISION Y COORDINACION DE CARACTER MUNICIPAL Y/O REGIONAL QUE SEAN DE INTERES PARA LA ASOCIACION. 10. DESARROLLAR PROPUESTAS DE CARACTER MUNICIPAL REGIONAL Y/O NACIONAL EN TEMAS RELACIONADOS CON POLITICAS AGRARIAS REFORMA AGRARIA, CREDITO AGRARIO E INTEGRACION SOLIDARIA, QUE SIRVAN PARA FORTALECER LA ASOCIACION Y LA ORGANIZACION CAMPESINA EN GENERAL. 11. RECIBIR AUXILIOS, SUBVENCIONES Y DONACIONES, SIEMPRE Y CUANDO NO LESIONEN SUS OBJETIVOS Y AUTONOMIA.

SECCION DE AHORRO Y CREDITO: TENDRA POR OBJETO: 1. FOMENTAR EL AHORRO ENTRE LOS ASOCIADOS. 2. ADQUIRIR RECURSOS EN INSTITUCIONES FINANCIERAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE LOS ASOCIADOS Y EL GRUPO. SECCION CONSUMO: TENDRA POR OBJETO. 1. SUMINISTRAR A LOS ASOCIADOS, FAMILIARES Y PUBLICO EN GENERAL, EN LAS MEJORES CONDICIONES DE PRECIO, CALIDAD PESO Y MEDIDA, TODA CLASE DE ARTICULOS DE PRIMERA NECESIDAD. 2. SUMINISTRAR A LOS ASOCIADOS Y AL PUBLICO, UTILES ESCOLARES, INSUMOS AGRICOLAS, INSUMOS PARA LA PRODUCCION, INSUMOS PARA LA CONSTRUCCION Y HERRAMIENTAS O ELEMENTOS DE TRABAJO.

SECCION PRODUCCION: TENDRA POR OBJETO: 1. EL OBJETO DE LA ACTIVIDAD DE LA PRODUCCION ES LA ELABORACION Y TRANSFORMACION DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS, Y LOS DEMAS RELACIONADOS CON LA

*** CONTINUA ***

SOLO ES VALIDO PARA ESTA CARA

CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO AA-1414030

ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCA
 CERTIFICADO DE ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO PAGINA No. 4
 Fecha : 20071130 Hora : 10:52:12 Operacion: 01C151130021

 GASTRONOMIA, QUE PUEDA OFRECER LA ASOCIACION, A SUS ASOCIADOS Y A LA COMUNIDAD EN GENERAL, A FIN DE SATISFACER SUS NECESIDADES.

CERTIFICA ;

** ORGANO DIRECTIVO **

NOMBRE	IDENTIFICACION
MIEMBRO JUNTA DIRECTIVA NARANJO MONTOYA IVAN DARIO	C.C. 00070905409
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843 DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18 NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008 FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07	
MIEMBRO JUNTA DIRECTIVA CASTAÑO ZAPATA JOSE MANUEL	C.C. 00070904050
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843 DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18 NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008 FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07	
MIEMBRO JUNTA DIRECTIVA MONTAÑA DUQUE WILSON IVAN	C.C. 00070905697
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843 DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18 NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008 FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07	
MIEMBRO JUNTA DIRECTIVA GARCIA RAMIREZ WILSON ARLEY	C.C. 00070906284
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843 DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18 NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008 FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07	
MIEMBRO JUNTA DIRECTIVA SOTO GIRALDO BLANCA LIGIA	C.C. 00021872134
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843 DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18 NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008 FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07	
MIEMBRO SUPLENTE JUNTA DIRECTIVA TORRES HENAO ADRIANA MARIA	C.C. 00021482824

*** CONTINUA ***

SOLO ES VALIDO PARA ESTA CARA

CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO AA-1414031

ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCA

CERTIFICADO DE ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO PAGINA No. 5
Fecha : 20071130 Hora : 10:52:12 Operacion: 01C151130021

LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843
DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18
NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008
FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07

MIEMBRO SUPLENTE JUNTA DIRECTIVA

MONTOYA DUQUE GLORIA MARIA C.C. 00021492834
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006843
DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18
NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008
FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07

CERTIFICA :

REPRESENTACION LEGAL

PRINCIPAL (ES) : NARANJO MONTOYA IVAN DARIO
C.C. 00070905409
GERENTE
LIBRO : I ESADL, INSCRIPCION 00006844
DOCUMENTO : ACTA , FECHA : 2005/02/18
NUMERO DEL DOCUMENTO : 0000008
FECHA DE INSCRIPCION : 2005/04/07

CERTIFICA :

REPRESENTACION LEGAL EL GERENTE ES EL REPRESENTANTE LEGAL DE LA ASOCIACION, PRINCIPAL EJECUTOR DE LAS DECISIONES DE LA ASAMBLEA GENERAL Y DE LA JUNTA DIRECTIVA.

FUNCIONES DEL GERENTE: EL GERENTE TENDRA LAS SIGUIENTES FUNCIONES: 1. ORGANIZAR Y DIRIGIR DE ACUERDO CON LAS DETERMINACIONES DE LA JUNTA DIRECTIVA, LAS ACTIVIDADES DE LA ASOCIACION. 2. VELAR PORQUE LOS BIENES Y VALORES DE LA ASOCIACION SE HALLEN ADECUADAMENTE PROTEGIDOS Y PORQUE LA CONTABILIDAD SE ENCUENTRE AL DIA Y DE CONFORMIDAD CON LAS DISPOSICIONES LEGALES ESTATUTARIAS. 3. ORDENAR LOS GASTOS ORDINARIOS Y EXTRAORDINARIOS DE ACUERDO CON EL PRESUPUESTO APROBADO POR LA JUNTA DIRECTIVA O LAS FACULTADES ESPECIALES QUE PARA EL EFECTO SE LE OTORGUEN CUANDO SEA NECESARIO. 4. CELEBRAR CONTRATOS DENTRO DEL GIRO ORDINARIO DE LAS ACTIVIDADES DE LA ASOCIACION Y EN LA CUANTIA DE SUS ATRIBUCIONES PERMANENTES SENALADAS POR LA JUNTA. 5. DIRIGIR

*** CONTINUA ***

SOLO ES VALIDO PARA ESTA CARA

PHOCOPINAS S.A. 371 19 77 MEDELLIN - NIT. 800.095.547-9

CAMARA DE COMERCIO DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO AA-1414032

ASOCIACION DE PRODUCTORES CAMPESINOS DEL ORIENTE ANTIOQUEÑO ASOCA

CERTIFICADO DE ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO PAGINA No. 6
Fecha : 20071130 Hora : 10:52:12 Operacion: 01C151130021

LAS RELACIONES PUBLICAS DE LA ASOCIACION, EN ESPECIAL CON LAS ORGANIZACIONES DEL SECTOR SOLIDARIO. 6. EJECER POR SI MISMO O MEDIANTE APODERADO ESPECIAL LA REPRESENTACION JUDICIAL Y EXTRAJUDICIAL DE LA ASOCIACION. 7. VELAR QUE LOS ASOCIADOS RECIBAN INFORMACION OPORTUNA SOBRE LOS SERVICIOS Y DEMAS ASUNTOS DE INTERES DE LA ASOCIACION. 8. PRESENTAR A LA JUNTA DIRECTIVA UN INFORME ANUAL Y LOS INFORMES GENERALES Y PERIODICOS O PARTICULARES QUE SE SOLICITEN SOBRE ACTIVIDADES DESARROLLADAS, LA SITUACION GENERAL DE LA ORGANIZACION Y DEMAS QUE TENGAN RELACION CON LA MARCHA Y PROYECCION DE LA ASOCIACION. 9. NOMBRAR Y REMOVER AL PERSONAL DE LA ORGANIZACION DE ACUERDO CON LAS NORMAS LEGALES. 10. DIRIGIR Y CONTROLAR EL PRESUPUESTO DE LA ASOCIACION, APROBADO POR LA JUNTA DIRECTIVA. 11. LAS DEMAS FUNCIONES QUE SENALEN LA LEY Y LOS ESTATUTOS.

FORMA DE ADMINISTRACION: LA ADMINISTRACION DE LA ASOCIACION ESTARA A CARGO DE LA ASAMBLEA GENERAL, LA JUNTA DIRECTIVA Y EL GERENTE.

LA JUNTA DIRECTIVA ESTARA CONFORMADA POR 5 MIEMBROS PRINCIPALES Y 2 SUPLENTE NUMERICOS; Y ESTARA INTEGRADA POR: 1. PRESIDENTE. 2. VICEPRESIDENTE. 3. SECRETARIO. 4. VOCAL.

CERTIFICA :

REVISOR FISCAL: LA ASOCIACION TENDRA UN REVISOR FISCAL CON SU RESPECTIVO SUPLENTE.

FUNCIONES DEL REVISOR FISCAL: SON FUNCIONES DEL REVISOR FISCAL: 1. REVISAR LOS LIBROS Y DOCUMENTOS CONTABLES DE LA ASOCIACION A FIN DE QUE TODO SEA HECHO DE ACUERDO CON LA LEY, LOS ESTATUTOS Y REGLAMENTOS. 2. ANALIZAR LA CONTABILIDAD Y LA INTEGRIDAD DE LAS OPERACIONES, LO MISMO QUE FIRMAR LOS BALANCES, CUENTAS Y DOCUMENTOS QUE DEBA RENDIR LA JUNTA DIRECTIVA, A LA ASAMBLEA GENERAL PARA REMITIRLOS A LA SUPERINTENDENCIA DE ECONOMIA SOLIDARIA. 3. EJECUTAR EL ARQUEO DE FONDOS DE LA ASOCIACION CADA VEZ QUE LO ESTIME CONVENIENTE Y NECESARIO. 4. VELAR PORQUE TODOS LOS LIBROS DE LA EMPRESA ESTEN AL DIA. 5. CONSTATAR FISICAMENTE LOS INVENTARIOS Y PRECIOS. 6. COMPROBAR POR TODOS LOS MEDIOS POSIBLES, LA AUTENCIDAD DE LOS SALDOS DE LOS LIBROS AUXILIARES. 7. DESEMPEÑAR LAS FUNCIONES PROPIAS DE SU CARGO.

CERTIFICA :

*** CONTINUA ***

SOLO ES VALIDO PARA ESTA CARA

PROCIFORMAS S.A. 301 19 77 MEDELLIN - IRI. 800-046-2424

Annexe 15

Courrier électronique échangé entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 23 mars 2008.

De : TF <xxxx@yahoo.fr>
À : FU <xxxx@yahoo.fr>
Envoyé le : Dimanche 23 mars 2008 19h21
Objet : Re: suite et petit compte-rendu

REPONSE DANS LE TEXTE

Bonjour TF,

Je voudrais juste savoir comment tu te sens pour la suite, notamment par rapport à moi, étant donné que nos derniers échanges n'ont pas été très cordiaux, ou même voire absents (tu n'as pas voulu répondre ou me parler au téléphone).

VOUS M'AVEZ DIT DE ME REPOSER, DE TRAVAILLER MOINS, ET DES LE LENDEMAIN VOUS ME HARCELEZ.

Je regrette cette situation qui ne fait que nous mettre mal à l'aise ou même ralentir le déroulement des activités.

CA FAIT 5 MOIS QUE JE SUIS MAL A L'AISE ET QUE LES ACTIVITES SE DEROULENT AU RALENTI.

Concernant la réunion avec le secrétaire de l'agriculture, le panorama semble positif puisqu'il a dit oui pour nous soutenir. Par contre, il faudra voir le temps que cela pourrait prendre d'ici au moment où on touchera ces aides. Pour le moment, il attend un document de présentation de Transhumans (qui ils sont, ce qu'ils font, les missions déjà réalisées et en cours, etc).

S'IL VEUT DES INFOS SUR TRANSHUMANS, VOICI UN FICHER PDF, FAIT AU MOIS D'AOUT (JE N'Y FIGURE DONC PAS, Y ETANT ENTRE AU MOIS D'OCTOBRE). IL Y A AUSSI LA PAGE INTERNET, TRADUITE EN ESPAGNOL : www.transhumans.org

NORMALEMENT, LE PROJET N'EST PAS DE TRANSHUMANS MAIS DE EL GELVO, ET I, NON ? TRANSHUMANS S'EST "CONTENTE" DE METTRE A DISPOSITION UN DE SES MEMBRES, D'ALIGNER QQ SOUS, ET AUSSI ET SURTOUT, M'A APPORTE SON SOUTIEN ET DES INFOS SUR LA COLOMBIE, QUE JE N'AI PAS PU AVOIR PAR AILLEURS...

DU COUP, JE ME "CONTENTE" DE LEUR RENDRE DES COMPTES (CA FAIT PARTIE DE L'AFFREUX TRAVAIL QUE JE FAIS, QUI NECESSITE UN ORDI ET UN ACCES A INTERNET, MAIS QUE VOUS NE M'AVEZ PAS DEMANDE, ALORS CA NE VOUS PLAIT PAS)

Il nous a proposé un ordinateur avec accès internet, avec accès à imprimante et du matériel fongible pour le projet, dans les bureaux du Secrétariat de l'Agriculture. Il faut juste lui passer un planning de tes horaires de travail devant ordinateur, afin de réserver la machine dès maintenant, pour être sûr qu'à chaque fois que tu viendras travailler l'ordi sera disponible (ils sont ouverts du lundi au vendredi de 8h à 12h et de 14h à 18h).

OK

Tiens-moi au courant des besoins pour le matériel fromage et pour le reste de choses.

OK. A PRIORI C'EST VU AVEC I. AU POINT OU EN EN EST DANS L'ABSURDE, JE PEUX TENTER DE ME DEBROUILLER SANS ACIDIMETRE, ET SI JE NE MAITRISE PAS CE QUI SE PASSE, RISQUER DE COLLER UNE BONNE INTOXICATION ALIMENTAIRE A CEUX QUI GOUTERONT LES FROMAGES. SI LE GELVO SE PROPOSE COMME GOUTEUR, JE SUIS PRET A TENTER L'EXPERIENCE.

Je suis sincèrement désolée d'autant te décevoir tout au long de cette action.

FAUT ARRETER D'ETRE DESOLEE.

JE RECONNAIS MON CARACTERE DIFFICILE ET UNE VISION PARFOIS BIEN DIFFERENTE DE LA VOTRE, MAIS FAUT PAS TROP POUSSER NON PLUS.

LE PETIT BUREAU A L'INTERIEUR DE LA FINCA, AVEC 2 TIROIRS, CA ME CHANGE DEJA LA VIE. JE NE PENSE PAS QUE C'ETAIT TROP DEMANDE COMME CONDITIONS DE TRAVAIL, "MEME EN COLOMBIE", "MEME A LA CAMPAGNE".

Annexe 16a

Rapport d'observation de l'atelier de français du 30 mai 2008 à *Marinilla*, Parole d'enseignant.

Observation (Marinilla)

Par:

Leidy Baena et Laura Urrego

Le 30 mai la classe a été sur la préparation du fromage avec la participation de six étudiantes Ivan, Magnolia, Jasmin, Sandra, Ana Maria y Carlos. mais il y avait quelques personnes qui étaient la bas par première fois, et bien que la classe était en français ils acceptèrent rester ici pour la classe. On a pu voir que les étudiantes peuvent dire quelques expressions et mots en français, par exemple la professeur leur a demandé de répondre à quelques questions comme -Qu'est ce que vous avez faire le semaine dernier ? Ils ont répondu a ces questions mais en espagnol avec quelque mot en français, pour ce raison on peut dire qu'ils peuvent comprendre le français au niveau basique mais ils ne peuvent pas parler en français beaucoup. Ils sont très timides mais la plus timide est Sandra, Jazmin est la plus petite du group mais elle veut toujours participer en classe. Carlos veut participer en classe aussi. Ils prennent des notes pendant la classe. Ils ont des caractéristiques que les paysans ont. Pendant la préparation du fromage ils devaient utiliser quelques expressions lesquelles ils avaient appris la classe dernier, ils étaient très concentrés et intéressés avec la préparation du fromage.

Annexe 16b

Rapport d'observation de l'atelier de français du 6 juin 2008 à *Marinilla*, Parole d'enseignant.

Observation (Marinilla)

Par:

Ledy Baena et Laura Urrego

La classe a été le 6 juin donnée par la professeur Beatriz Villa, avec la participation de trois étudiantes Magnolia, Ivan y Sandra, au contraire de la semaine dernier Ivan était très intéressé par les activités de cette classe, l'apprentissage des couleurs, les fruits et la comparaisons entre les prix de quelques produits dans la région. Après ils ont fait un dialogue et ils ont associé quelques phrases a des autres ils avaient déjà connu. Ils sont très pour connaître la prononciation correct des mots françaises et ils veulent demander ça. On peut dire que Sandra est très intéressée à la classe car elle a dit les raison pour les quelles elle ne sera pas dans la prochain classe.

Annexe 17a

Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008.

- 1TF : du coup shé pas tu veu commencer par quoi/ par ça/ du coup/
- 2FU : euh:: non
- 3TF : pendant qu'on y est/
- 4FU : on.. non mettons-nous d'accord... Moi je vais pas:: disons que:: pour cette réunion je voulais bien connaître ton avis:: tes: là t'as fait le tour à peu près de quelques familles
- 5TF : ouais
- 6FU : tu connais Marinilla maintenant: tu connais l'ambiance: tu connais le projet: tu connais le cadre
- 7TF : hum hum
- 8FU: un peu mieux qu'avant/
- 9TF : ouais/ (rire)
- 10FU : donc là voilà c'est ton ressenti euh: peut-être pas: directement sur les ateliers en français/ un avis général/ un avis: plus: ou un ressenti plus général... ça fait combien de temps que tu es là/ maintenant
- 11TF : ça fait trois semaines/
- 12 FU : et en:: pendant ces trois semaines/ en ce temps là il s'est passé quoi/ pour toi/
- 13 TF : pendant une semaine j'ai pas compris ce que je faisais là/
- 14 FU : ah&ah
- 15 TF : pendant une semaine j'ai compris un peu plus et la troisième un peu plus mais:: un peu mieux/ (rire)
- 16 FU : hum&hum
- 17 TF : mais:: tu es sûre tu veux enregistrer\ (rires) ah mince/ (son téléphone sonne) je regarde si c'est A... Oui c'était: voilà moi aussi j'ai envie de savoir en gros euh:: comme tu dis je sais un peu mieux mais: ce que je sais toujours pas mieux c'est: qui veut quoi/ qui fait quoi/ et: qui:: qui donne quoi et qui reçoit quoi/ (rire)
- 18 FU : hum&hum
- 19 TF : ah:: sinon&sinon bah moi depuis que chuis là-bas j'ai vu que les paysans:: qui sont super motivés/ et:: en fait il y a tous les cas de figure quoi\... Enfin ils sont tous motivés dans l'ensemble par le projet/ mais au niveau du fromage/ il y en a qui ont pas les animaux mais à la limite qui seraient prêts à en avoir à faire du fromage au niveau technique et au niveau de l'envie/ y en a qui auraient envie d'en faire mais: qu'on pas les terres qu'on pas assez d'espace pour avoir des chèvres/ y en a: qui:: ont déjà les chèvres qui ont envie d'en faire et y en a qu'on pas spécialement envie mais de toute façon qu'ont pas la place\ en gros y a un peu tous les&y a un peu tous les cas de figure:
- 20 FU : hum&hum

- 21 TF : et du coup c'est aussi la question que je me pose mais là c'est plus vis-à-vis de I ou Asocampo en général: aparemment ils avaient envie de faire du fromage mais: tout le monde n'a pas envie/ mais peut-être que les projets ils ne les font pas l'unanimité et:: c'est pas forcément grave: quoi\
- 22 FU : hum&hum
- 23 TF : peut-être qu'à partir du moment où ils sont 10 personnes qui sont intéressées ça suffit à lancer un projet/ je ne sais pas/ mais donc voilà/ donc ça:: bon n'est pas grave pour le moment depuis qu'on a fait les visites avec A
- 24 FU : pourquoi y a des gens qui ont pas encore entendu parler de ça/ ou::
- 25 TF : si qui ont entendu parler mais eux::: ph\ oui/non\ pourquoi pas:: de toute façon c'est du travail en plus pour pas beaucoup de sous en plus/ bon bein ça de toute façon c'est à&c'est quelque chose à prendre en compte et::
- 26 FU : hum&hum
- 27 TF : et c'est:: et c'est enfin ça se comprend mais donc c'est pour dire que: qu'y en a certains ils sont pas:: .. plus chauds que ça:: y en a si ils sont super motivés:: y a en justement qui en plus ils ont l'espace et le temps ils seraient prêts à en avoir cinq six sept même s'ils en ont qu'une ou deux pour le moment/
- 28 FU : et si tu comptes les gens qui sont motivés: qui ont les possibilités&les conditions:
- 29 TF : bah: c'est ça là c'est le compte rendu
- 30 FU : euh: pour: pour le faire: ça:: ça nous:: ça nous emenerait à combien de:: chèvres: ou::
- 31 TF : ah mais pour le moment on est peut-être à la moitié de gens/ qu'on a visités/ qui sont motivés/ donc c'est:: c'est pas mal...
- 32 FU : et qui ont des chèvres/
- 33 TF : qui en ont:: ou qui pourraient en avoir\ (rire)
- 34 FU : et t&t'as compté à peu près combien ça fait:: de&de bêtes/
- 35 TF : pas contre en nombre de bêtes: admettons qu'on en ait vu cinq/ en moyenne ils en ont pas plus de trois/
- 36 FU : par famille/
- 37 TF : ouais
- 38 FU : donc au total ça ferait:: t'as visité combien de familles/
- 39 TF : donc trois fois cinq quinze... quinze chèvres.. on va dire\
- 40 FU : plus celles qui sont à Asocampo\
- 41 TF : non&non parce que celles-là elles comptent pas
- 42 FU : ah bon/ ah d'accord\
- 43 TF : celles-là c'est: elles vont elles viennent:: ils les achètent ils les engraisent état
- 44 FU : d'accord\ d'accord\ ok
- 45 TF : celles-là elles comptent pas en fait\ donc en fait: ah: si moi&moi j'avais cru comprendre euh:: que::
- 46 FU : ah::
- 47 TF : mais bon ça je crois que j'ai vite compris la première fois au moins la toute première réunion/ on est restés après avec A
- 48 FU : ah&ah

- 49 TF : et que J nous a fait: visiter la: ferme/ là bon il nous a tout de suite dit que: non ces chèvres là/ ne comptaient pas\
50 FU : d'accord\
51 TF : ça veut dire que le lait il n'est pas centralisé non plus\
52 FU : ah::
53 TF : mais ça c'est pas grave/ parce que là y a plein de choses qu'on puisse imaginer:: soit qu'ils regroupent le lait par quartier il y en a qui sont ensemble pour le transformer: soit ils font chacun chez eux
54 FU : y a jab/
55 TF : ouais&ouais\
fin:: c'est à discuter avec eux mais il en a&il en a qui ont de petites maison/ d'autres ont des grandes maisons: y en a qui sont habitués à faire du fromage et à manipuler du lait beaucoup donc à la limite ils peuvent manipuler celui des autres je pense\
56 FU : et:: ceux qui sont motivés: qui ont les bêtes est-ce qu'ils sont loin de::
57 TF : ouais
58 FU : des:: conditions nécessaires/ par exemple a&avoir un lieu pour traire: pour euh: mettre des bassines:
59 TF : ils font tous quasiment des&du fromage je pense
60 FU : dans::
61 TF : du quesito\
62 FU : oui\
63 TF : donc ils les font dans la cuisine mais:: ils connaissent tous bien les règles d'hygiène/
64 FU : d'accord
65 TF : même trop fin trop\
(rires)
66 FU : sérieux/
67 TF : par rapport à nous euh:: c'est:: non&non là de ce point de vue là: tant qu'ils vendent et ils continuent à vendre en direct aparamment ils ont pas besoin de:: plus de:: euh de normes donc: je dirais y a ce qu'il faut\
ils vendent c'est pour:: pour faire&donc pour faire des&des fromages type saint marcellin picodon euh:: à la limite y a ce qu'il faut\
ce qui manque c'est s'ils veulent faire des fromages: euh: qui:: comment dire/ mûr qui::
68 FU : qui mûrissent/
69 TF : qui
70 FU : ah\
71 TF : ah:: des fromages affinés ou il faut plus de lait et puis: une cave froide et ça pour le moment euh: on a en pas trop parlé/ parce que::: bon on en parlera plus tard parce que:: c'est du froid c'est des sous:: c'est:: c'est du travail
72 FU : quoi c'est un frigo/ spécial/
73 TF : ou alors oui alors ils peuvent aussi le faire dans un frigo alors c'est pour ça pour le moment on en a pas trop parlé: j'attends de voir ce qu'on peut faire\
74 FU : sinon si c'est pas un frigo ce serait quoi/
75 TF : bah c'est un cave en général
76 FU : c'est::&c'est::: quoi ça

- 77 TF : donc un pièce froide\
 78 FU : d'accord\ et tu crois que c'est possible de le faire là-bas/
 79 TF : ... Ça c'est possible d'en avoir une commune et que:: quelqu'un descende le fromage ah::: chaque jour ou tous les deux jours ou s'ils ont:: à la limite ils les mettent au frigo chez eux et puis tous les deux ou trois jours ils les descendent
 80 FU : mais ça va donner des fromages::
 81 TF : mais ça à la limite c'est alors là c'est loin d'être ma question pour le moment du tout parce que tout ça c'est des détails super techniques super précis et:: et qui ont lieu ou pas lieu d'être suivant::
 82 FU : suivant les questions::
 83 TF : ouais voilà suivant la quantité de lait\ suivant justement l'idée de regrouper le lait ou autre::
 84 FU : hum&hum&hum&hum
 85 TF : ça ce serait à voir avec eux de toutes façons quoi\
 86 FU : hum&hum et::
 87 TF : et en plus/ y a la grosse partie du marché là ce que j'ai vu aussi c'est que:: euh:: apparemment y a beaucoup de personnes qui:: qui produisent beaucoup plus que ce qui passe par Asocampo\ donc ça j'ai&j'ai::
 88 FU : ah qui vendent par ailleurs/
 89 TF : ouais\ et pourtant: alors: y en a qui vendent par ailleurs et c'est des productions qui sont pas:: en bio\ donc c'est normal/ on va dire\
 90 FU : ah c'est-à-dire qu'ils font une partie bio pour Asocampo
 91 TF : et une partie pas bio\
 92 FU : ah d'accord\ c'est pour vivre\
 93 TF : la question c'est voilà pourquoi ils font le pas bio et:: bon j'ose pas trop::..
 94 FU : et comment ils font ça/ pratiquement/ ils séparent/ ils divisent leur::
 95 TF : bah::
 96 FU : jardin ou::
 97 TF : oui c'est séparé mais::
 98 FU : séparé::: il y a des mètres qui séparent les cultures ou:: ou c'est juste à côté/
 99 TF : c'est plus ou moins:: c'est vrai que ça:: c'est une question qu'on a:: on a posé souvent on arrive on discute avec les gens donc on sait qu'y a du bio du non bio\ et après quand on se: ils nous expliquent plein de choses et::: et c'est une bonne question\ euh: je pense qu'ils séparent bah au moins tant enfin en tout cas ils sont super conscients de tout ça donc.. Euh:: soit ils laissent un espace: soit quand ils traitent le non bio euh il font gaffe pour pour que ça aille pas sur le lieu je sais pas les détails mais:: c'est une bonne question un\ et deux/ je pense: enfin ils sont tous très:: très consciencieux et donc je pense qu'ils prennent les mesures qu'il faut\ mais après moi ma question fondamentale c'est pourquoi/ comment c'est possible/ dans la conscience ou autre
 100 FU : pourquoi/ avoir les deux/
 101 TF : voilà qu'ils aient les deux\ alors ce que je pense c'est ça\ il y a une production: il y en a qui ont des mûres par exemple et les mûres a priori c'est dur à faire sans:: sans produits chimiques \ et les mûres c'est super rentable\ mais il y a en

certain: qui: malgré tout ont laissé tomber les mûres fin: y en a pour qui c'est rentable&y en a pour. qui aparamment c'était pas rentable parce qu'ils ont basculé au bio total et::&et ils s'en sortent bien\ ... je pense que tout dépend après s'ils ont des&des expositions différentes au soleil\ des expositions différentes à la pluie sûrement et:: ça change sûrement beaucoup de choses\

- 102 FU : hum\ donc::
- 103 TF : ah oui là c'était pour le bio non bio oui et tout ça pour dire que si y a en qui font par exemple tout en bio\ ou en tout cas une grosse partie toute en bio\ mais qui vendent pas tout par Asocampo parce qu'y a pas tout le volume\ donc la question c'est pourquoi/
- 104 FU : il n'y a pas tout le volume/ ça veut dire qu'
- 105 TF : y a&y a
- 106 FU : Asocampo/ ne reçoit pas tout ce qu'ils produisent ou ils n'arrivent pas à::
- 107 TF : ils ne vendent pas\ ils ont pas assez de clients en fait\
- 108 FU : Asocampo\
- 109 TF : Asocampo ouais ils n'ont pas assez de clients ou Asocampo n'achète pas toute la production de:: euh:: de certains producteurs/ parce qu'y a pas:: ils ne peuvent pas tout vendre\
- 110 FU : hum\
- 111 TF : et donc là c'est:: la question est-ce qu'il a pas un boulot à faire de ce côté là aussi/ à développer la commercialisation/
- 112 FU : hum&hum
- 113 TF : des fruits et légumes/ et ah:: par conséquent à terme des fromages aussi\ parce que s'y a un plus gros marché/ pour le moment le fromage/ on demande/ enfin il faudra voir aussi\ si xxx
- 114 FU : tu as dit quoi tout à l'heure/ développer:: la commercialisation/
- 115 TF : peut-être ouais les cannaux de commercialisation\ soit plus de pub/ de petits::&de petits tracks qui:: qui puissent amener plus de clients à/ soit: avoir mais tout ça c'est à discuter qui va::
- 116 FU : c'est un concept: ici c'est très nouveau comme concept\
- 117 TF : ouais&ouais\ mais justement c'est là enfin le but que je vienne c'est aussi d'apporter des&des concepts: enfin des expériences\ comme&comme en France\
- 118 FU : hum&hum
- 119 TF : et on en parlait avec A moi si je pars et que j'ai pas fait le fromage je m'en fiche mais:: j'ai envie de partir et d'avoir fait quelque chose les aider à commercialiser et développer la commercialisation et qu'ils vendent mieux euh: qu'ils vendent un plus gros volume/ et que ça leur sert/ pour moi c'est mission accomplie\
- 120 FU: hum::: c'est-à-dire que tu serais prêt à changer les objec&tes objectifs
- 121 TF : mais moi j'ai:: suis d'accord là-dessus comme tu disais enfin comme on disais y a&y a un objectif/ y a des chemins à prendre mais pour moi la question c'est d'être sûr que je sers à quelque chose\ de pas être venu et:: repartir et:: avoir

- visité des fermes/ avoir vu des gens/ avoir mangé des&des arepas et puis c'est tout\ (rire)
- 122 FU : hum&hum
- 123 TF : et:: et surtout que dans le projet fromage de toute façon c'est::.. On aura toujours le temps de faire des ateliers en priorité donc si pour eux: et en général
- 124 FU : oui ça part ça part ça part d'une question spécifique et c'est le crochet en fait c'est le point d'accroche/
- 125 TF : c'est ce qu'ils attendent aussi\ c'est:: I c'est ce qu'il attend\ et il y a le fromage mais il y a aussi tout le reste toutes les questions que je me pose et::
- 126 FU : que ça bouge\ qu'il se passe des choses\ que:: les gens ils voient:: et ils entendent:: et apprennent d'autres enfin d'autres expériences::
- 127 TF : ouais&ouais&ouais en parlant de commercialisation::: comme pour le moment ils vendent des légumes\ si ça se développe: évidemment il faut d'abord pour les légumes/ mais à terme le fait de vendre à plus de personnes: c'est aussi l'occasion et puis de:: euh: bah de pouvoir vendre du fromage\ plus de fromage par exemple\ et aussi suivant à qui on enfin sur qui on tombe pour commercialiser plus de légumes: on peut tomber sur un public qui::: qu'on vraiment envi de fromage euh:: spéciaux\ parce que pour le moment/
- 128 FU : c'est pas une demande\
- 129 TF : plus quand les gens me demandent dans les taxis dans les bus ou autre ce que je fais/ le fromage de chèvre ils trouvent ça super bon et:: il y en a d'autres ils disent ah ouais/ euh:: le fromage de chèvre: est-ce que c'est bon/ donc dans le public il faut
- 130 FU : ah non mais c'est::
- 131 TF : dans le peu de public que j'ai vu c'est moitié il y en a qui trouvent ça fantastique\ qui ont entendu dire que c'était bon::: enfin on verra\ ça vient/ ça ne veut pas dire qu'ils en achèteront en tout cas ils trouvent ça bien\ puis d'autres qui::: qui&qui trouvent ça pas bien/
- 132 FU : hum&hum&hum\ mais si on regarde cette idée et cette action d'un euh:: de plus loin en fait/ avec un peu plus de distance: finalement ce serait avoir un impact&un impact sur les habitudes alimentaires des gens qui:: n'existent pas pour le moment\ le fromage de chèvre ne se consomme pas ici\
- 133 TF : oui là je ne sais pas s'il faut changer les habitudes ou s'il faut chercher:::
- 134 FU : par contre
- 135 TF : les habitudes là où elles sont\
- 136 FU : ah exactement alors ces habitudes là on les retrouve chez les riches\ par exemple\
- 137 TF : voilà
- 138 FU : donc:::
- 139 TF : est-ce qu'y a des magasins bio/ dans les quartiers riches de Medellín/ et::: qu'on pourrait:::
- 140 FU : non mais il y a des:::
- 141 TF : approvisionner::/ est-ce que::
- 142 FU : justement je voulais te parler de d'une dame/

- 143 TF : ouais\
 144 FU : elle& elle a& elle a deux enfants/ à qui R donne des cours particuliers
 145 TF : hum\
 146 FU : et donc c'est dans un très beau quartier de Medellín/ dans une maison magnifique: donc impressionnée par&par tout quoi\ le: la maison: les gens: tout ça\ donc il lui dit vous faites quoi/ j'ai un resto un resto qui s'appelle la théière:
 147 TF : ah ouais&ah ouais
 148 FU : et donc lui R lui parle de notre projet de fromage ah mais moi je serais une première cliente\
 149 TF : hum&hum&hum\
 150 FU : donc ça c'est sûr le concept:
 151 TF : moi au Chili j'avais démarché les resto haut de gamme/ pour leur revendre des fromages
 152 FU : voilà\
 153 TF : haut de gamme en terme de qualité ouais\
 154 FU : c'est pas: c'est pas: peut-être pas les villageois ou les gens:: euh: d'Orient irions acheter\ peut-être qu'on cible/ ou qu'ils vont cibler ou à un moment donné ça marchera
 155 TF : le problème c'est que comme c'est plus de la vente directe il leur faut des normes d'hygiène\ apparemment\ j'ai pas exploré le truc mais:: d'après ce que j'ai compris en en parlant/ c'est que pour le moment ils peuvent pas faire le fromage dans la cuisine parce qu'ils le vendent en direct mais s'ils le vendent enfin ils parlaient de vendre au supermarché mais si tu vas au restaurant c'est pareil\ c'est déjà de la vente\ tu vends pas à la personne qui le mange\ tu le transportes loin/ tu le vends à quelqu'un qui va peut-être le transformer/
 156 FU : le revendre\
 157 TF : qui le revend\ ou qui le ressort: ou:: enfin donc c'est
 158 FU : d'accord donc il faut de ce côté là/ circuit du produit\
 159 TF : oui\ ça c'est à:: mais bon là pareil/ ça c'est des détails techniques qui sont importants mais c'est du::
 160 FU : oui\ oui mais:: moi ça permet
 161 TF : c'est des détails qui
 162 FU : d'avoir une perspective
 163 TF : ah oui ouais\
 164 FU : de voir::
 165 TF : donc: euh: voilà pour ça\ par contre les fruits et les légumes/ là: pour le coup:: je ne sais pas\ je ne sais pas de normes pour les fruits et les légumes\ je pense pas\ donc là c'est peut-être ah:: une filière dans les restos/ les bons restos\ pour leur vendre de bons produits\ parce que:: je pense que:: eux ils peuvent avoir des clients: qui sont sensibles à des produits bio: ou en tout cas propres quoi\
 166 FU : hum&hum
 167TF : mais voilà\ chaque chose dans son temps\ déjà développer la

- commercialisation des fruits et légumes vers en commençant à s'immiser dans des marchés haut de gamme/ ça peut permettre de:: d'ouvrir la porte au fromage par la suite\
- 168 FU : dans quelques années on pensera à monter un restaurant\ avec (rire) avec les produits
- 169 TF : (rire) ouais\
- 170 FU : pourquoi pas/
- 171 TF : ouais&ouais&ouais\ on peut faire ça
- 172 FU : oui voilà\
- 173 TF : aussi avec eux on a commencé à parler du tourisme aussi parce qu'y en a qui sont dans des super coins\ et puis pareil/ eux: je ne sais pas si c'est par Cornare ou autre/ que:: qu'y avait déjà eu cette histoire de tourisme ce qu'ils appellent agrotourisme dans certains cas c'est:: des agriculteurs qui
- 174 FU : tu leur montres\ tu leur fais un parcours\
- 175 TF : non non eux mêmes qui reçoivent des gens sur leur ferme pour parler des strictement technique et apparemment ils appellent ça agrotourisme\ j'ai cru comprendre ça
- 176 FU : tu en visitant\
- 177 TF : ouais\ chez don D y a des:: aparemment y a des:: ça doit être le municipio de rionegro ou je ne sais plus d'où:: ils avaient organisé un déplacement avec des agriculteurs\ du municipio en question/ pour aller leur montrer la façon de travailler/ donc: moi j'appelle plus euh:: de l'agro-échange que de l'agro-tourisme\ on va dire\ mais:: bon enfin voilà en tout cas c'est le nom d'ici\ alors qu'en France quand on dit agro-tourisme c'est généralement des touristes donc n'importe qui de la ville ou autre qui vont à la campagne\
- 178 FU : et point barre\ donc pour voir quoi/ passer un jour à la campagne/
- 179 TF : soit passer du temps à la campagne soit
- 180 FU : mais pas forcément pour voir comment on fait\
- 181 TF : pour voir les bêtes& pour voir les bêtes: pour que les enfants voient les bêtes/ mais::&mais c'es pas aussi technique qu'un paysan qui vient voir un autre paysan et:: qui va lui demander la quantité de qu'il sème/ euh: la quantité de tel produit/ etc du coup
- 182 FU : d'accord oui\
- 183 TF : on en parle avec quelques-uns: bon pourquoi pas/ tout c'est à discuter: à développer le but aussi c'est de leur ramener des idées::
- 184 FU : hum&hum
- 185 TF : parce qu'y en a qui sont dans de très beaux coins et qu'on de quoi à la limite: installer un wc dehors ou attendant la maison quoi\
- 186 FU : coins magnifiques
- 187 TF : ou même pour les loger chez eux:: si:: et puis&et puis ils ont tous le téléphone donc c'est facile de: téléphoner à l'avance pour organiser pour réserver: ah: les chemin y a jamais deux jours de marche entre deux:: après on peut imaginer des millions de choses quoi\ mais:: des circuits ou pas de circuits\ ah ça dépend si on s'adresse à des Colombiens\ à des Européens\ shé pas les habitudes de

tourisme des Colombiens/ mais bon\ pour des Français qui ont envie de faire cinq jours en circuit autour de Marinilla: c'est bon quoi avec asocampo il y a de quoi faire

- 188 FU: ah oui
- 189 TF: enfin ça c'est un détail il y a plein de perspectives
- 190 FU: et les gens ils parlent de tourisme/ les gens ou c'est un thème qui vient de vous/
- 191 TF: non c'est un thème qui vient souvent ça vient de nous ou alors quand ils parlent d'agrotourisme et en expliquant qu'il y avait des paysans qui étaient venus voir leur fermes ou alors au début j'ai cru que c'était des visites de touriste et alors on s'est mis à parler de ça\
- 192 FU: et quand tu arrives chez eux quand vous arrivez chez eux en général c'est qui qui vous accueille/ tous/
- 193 TF: ouais souvent il y a le mari et la femme ou alors hier par exemple il y avait le mari et la femme mais le mari devait partir parce qu'il a une voiture et donc il fait des voyages pour des personnes ou des marchandises quoi bon à peine on est arrivé il a dû partir mais sinon ça dépend
- 194 FU: hum&hum
- 195 TF: et puis bon quand on visite quand on fait le tour de la ferme ça prend du temps\ il y en a qu'un qui nous accompagne quoi\ si l'autre il a des choses à faire
- 196 FU: ah ouais\
- 197 TF: non&non mais généralement c'est l'un ou l'autre:
- 198 FU: et vous avez visité combien de familles/ jusque là/
- 199 TF: je crois que c'est une dizaine
- 200 FU: ça va\ en une semaine\
- 201 TF: ouais&ouais\ non deux semaines il y a deux semaines si&si il y a deux semaines une dizaine et puis que là on en a visité deux par jour parce que finalement l'idée c'est de s'y connaître on a pas tous les détails
- 202 FU: et vous êtes restés chez eux ou:: vous êtes restés à Rionegro/
- 203 TF: on dort mais:: comme on fait deux par jour là souvent en fait on dort pas on rentre le soir donc ouais n'est pas plus mal c'est (rire) ça dépend
- 204 FU: hum&hum
- 205 TF: bon voilà du coup pour ça bah le fromage:: ce projet il a l'air de venir d'un projet qu'ils ont eu avec Prodepaz de monter un:: ce qu'ils appellent une pasteurizadora donc en fait une petite laiterie et fromagerie coopérative et ce projet apparemment c'est pas fait parce que:: ils:: I à chaque fois parle d'un nombre de points et ils ont pas eu le nombre de points nécessaires donc je pense que c'est ça
- 206 FU: c'est l'histoire qu'il a raconté
- 207 TF: ouais\ et:: d'un autre côté ça avait l'air d'être un somme assez énorme et:: moi ça me toujours pas mais c'est énorme donc:: voilà\ apparemment il y avait ce projet qui est mis en route et qui a dû leur mettre la puce à l'oreille et c'est pour ça qu'ils sont restés sur cette idée de fromage de chèvre\ mais ce projet je ne sais pas s'il a été proposé par Asocampo ou s'il avait été proposé par

- Prodepaz et les ONG qui bossaient là-dessus\ toujours est-il que maintenant ça leur est resté mais:: au sein d'Asocampo mais chaque personne il en a certain
- 208 FU : perdu la::
- 209 TF : bah perdu ou:: mais vraiment eu aparamment c'est pas:: bon
- 210 FU : mais c'était une petite laiterie euh: de: avec lait de chèvre ou de vache/
- 211 TF : ça aurait été avec du lait de chèvre ils auraient acheter aparamment ils auraient acheter une ou deux chèvres à chacun
- 212 FU : ah:::
- 213 TF : ils auraient collecté le lait mais c'était énorme
- 214 FU : ah d'accord
- 215 TF : je ne sais pas comment je ne sais pas les détails mais quand on voit la l'éloignement de toutes les::: les fincas
- 216 FU : comment ressem oui comment
- 217 TF : ça fait des kilomètres en fin c'est faisable mais ça fait des kilomètres de gazoil énormes quoi\
- 218 FU : pour euh: deux litres de lait
- 219 TF : ouais mais je ne sais pas les détails de comment ils pensaient faire ça\
- 220 FU : hum&hum
- 221 TF : mais:::
- 222 FU : donc y a des gens qui ont gardé l'envie/
- 223 TF : bah des gens je ne sais pas Asocampo\ en xxx d'entité aparamment I je sais mais les autres: quand on demande un peu:: pourquoi::/ y a en certains qui parlent de ça\ aparamment s'est venu de ça\ et::: et voilà y en a d'autres bah oui&bah non par exemple qui on des chèvres le lait ils le vendent bien:: à des voisins à des particuliers à un bon prix faire du fromage ce serait passer beaucoup de temps pour gagner très peu en plus phh donc eux ils en ont strictement rien à faire je dis ça pas méchamment mais ça se comprend quoi\ ils vendent très bien le lait ils ont juste à traire et à revendre ah voilà
- 224 FU : hum&hum\
- 225 TF : voilà&voilà: par contre ce qui est intéressant de visiter les fermes c'est que euh: y en a:: bon ils ont des façons de faire le quesito qui sont les mêmes mais y a des gens qui font du kumis donc le yaourt/ qui font et donc ça permet de voir qu'ils ont plein de techniques différentes
- 226 FU : ah::\
- 227 TF : et ça c'est important après pour
- 228 FU : ah&ah
- 229 TF : pour les atelier de savoir qui fait quoi comment et puis pouvoir les citer vis-à-vis des autres ils peuvent se::
- 230 FU : échanger\
- 231 TF : ils peuvent échanger\
- 232 FU : et quelles techniques différentes tu as remarqué/ vous avez::
- 233 TF : en gros il y a le quesito: la cuajada: et::: el kumis le yaourt... Ce qui est intéressant
- 234 FU : kumis et yaourt c'est la même chose/

- 235 TF : non\
 236 FU : non/
 237 TF : le kumis c'est comme le kéfir en France en fait c'est un peu comme le yaourt sauf qu'au lieu de se faire avec des températures chaudes ça se fait avec des températures ambiantes\
 mais le principe est un peu le même: et pareil le yaourt c'est des bactéries et le kumis c'est plutôt des levures\
 a priori ils mélangent levures aux bactéries\
 238 FU : d'accord\
 239 TF : mais l'avantage dans tout ça c'est que le kumis
 240 FU : et comment tu:: ah\
 en français quesito c'est fromage frais\
 241 TF : ouais mais&mais y a pas de fromage vraiment qui
 242 FU : qui ressemble à ça/
 243 TF : qui ressemble ouais\
 244 FU : c'est quoi qui change le sel/ la fraîcheur/ euh: la::
 245 TF : c'est que nous on fait toujours acidifier je pense quasiment toujours et::
 246 FU : acidifier/
 247 TF : ouais\
 on fait travailler le lait en fait\
 alors que le quesito ils font pas travailler ils font juste cailler\
 c'est pour ça que ça dure pas très longtemps\
 248 FU : d'accord\
 la cuajada en français on dirait comment/
 249 TF : ah::: la cuajada ça se rapproche de la féta\
 250 FU : mais c'est très différent de toutes façons\
 251 TF : ban s'est mangé frais mais au niveau de la fabrication à quoi ça ressemble/ au frigo/
 252 FU : ah d'accord\
 la féta
 253 TF : enfin moi si je devrais
 254 FU : la cuajada n'a pas de sel\
 255 TF : si&si elle est pleine de sel\
 256 FU : ah bon/
 257 TF : celles que j'ai vues qu'ils ont appelé cuajada après tout ça c'est à voir
 258 FU : c'est plus dur c'est un peu plus consistant
 259 TF : c'est plus dur plus consistant ouais\
 260 FU : hum&hum\
 261 TF : et d'ailleurs ce matin tu as dû en goûter y en a qui étaient consistants et d'autres par exemple c'est N qui a c'est N
 262 FU : xxx
 263 TF : qui en a goûté\
 là y en a deux la cuajada moi je la décrirait: proche de la féta en plus ils chauffent ils chauffent beaucoup plus que la féta mais ils chauffent donc la cuajada ce qui est intéressant c'est que par rapport au quesito ils vont chauffer un cailler qu'ils ont coupé et donc ça se rapproche de notre façon de faire le fromage\
 donc c'est bien de savoir qu'y a des gens qui font ça parce que::
 264 FU : d'accord\
 265 TF : c'est pas::: ça paraît pas::
 266 FU : xxx

- 267 TF : totalement absurde\ ils coupent ils le:: broient en fait on dit couper le cailler quand on le::
- 268 FU : on voit ça sur la vidéo non/
- 269 TF : ouais\ mais ça t'embête pas tous ces détails techniques/ (rires)
- 270 FU : ah d'accord\ tu veux pas en parler\
- 271 TF : bah c'est pas que je veux pas mais que::
- 272 FU : d'accord\ tu veux parler d'une autre chose\ ok\
- 273 TF : voilà\ mais non mais ça c'est important de dire que voilà la cuajada c'est ça se rapproche au niveau du chauffé de travailler un caillé ça se rapproche de: de fromages affinés grasse ça se rapproche de la fabrication de la tomme: fin ça permet d'avoir des quand je leur explique comment on fait le fromage chez nous bah si je parle de la cuajada ça signifie quelque chose pour eux\ le kumis c'est que le kumis c'est un truc qui se travaille sur deux jours deux à trois jours et donc là aussi le quesito ils traient ils le font tout de suite ça y est il est mangé l'heure qui suit presque
- 274 FU : hum&hum\
- 275 TF : ou dans les deux jours mais je veux dire c'est un fromage qui fait très vite
- 276 FU : hum&hum\
- 277 TF : alors quand je parler de faire maturer sur deux jours euh:: tout le monde me demandait si c'étais vinagrar ou pas\ et donc l'avantage voilà le kumis en fait c'est qu'y a des gens qui font un produit ici qui mature sur deux ou trois jours\
- 278 FU : ah d'accord\
- 279 TF : donc là aussi c'est faire un: un: un: comment/ un point::: commun enfin un point de référence: ici pour leur expliquer que
- 280 FU : d'accord\
- 281 TF : c'est pas absurde\ et le yaourt/ bon bah le yaourt aussi c'est un truc qui mature là aussi
- 282 FU : c
- 283 TF : pour xxx de levain cultivo\ bah le yaourt c'est un produit qui mature aussi donc: mais voilà en gros pour le moment c'est les quatre fabrications qu'on a vu et: et permettent de faire du lien avec des fabrications françaises\ voilà\ voilà pour ça:: et:: ...du coup bon bah pour le moment moi j'apprend beaucoup/ A aussi/ ah::: on fait une bonne équipe je pense/ (rire)
- 284 FU : cool
- 285 TF : et::: et donc là on en est là et puis ça nous permet de commencer à penser à quelles questions poser à tout le monde sur ce qu'ils ont envie de faire ou sur ce qu'ils est possible de faire et leur dire bah voilà de ce que j'ai vu:: et::: et y aurait ça&ça&ça à faire/ les contraintes c'est ça&ça et ça/ pour certains ils habitent pas loin du village où ils ont beaucoup plus de voisins donc y a peut-être ça qui est possible: pour d'autres bah ils sont un peu tous seuls donc: voilà\ on en est là\
- 286 FU : hum&hum
- ...
- 339 TF : pour le service et puis si ça dépasse pas ce sera toujours ça de pris pour elle

- 340 FU : hum&hum très bien: oui&oui non&non tout à fait\
 341 TF : ma question c'était A au milieu de tout ça/
 342 FU : hum:
 343 TF : et à la limite savoir aussi pareil mais ça faudra en parler faudra que je leur redemande: parce qu'aparamment pour le moment elle bosse pas mal à la:: à l'almacen de&de ses parents/
 344 FU : hum/
 345 TF : ah aparemment elle xxx par semaine/
 346 FU : hum&hum
 347 TF : mais:: sinon savoir aussi:: comment elle pourrait plus s'impliquer quoi\
 fin moi pour les comptes rendus et tout mais bon en même temps là c'est aussi un période qui::&qui n'est pas représentative de la suite parce qu'on fait plein de visites donc c'est beaucoup de couts en transport: beaucoup de temps/ .. Mais après quand il va y avoir les ateliers:: ça va être du temps::: bon réparti\
 .. parce que elle par exemple: bon bah cette semaine il y a trois jours où:: elle est absente de::&du magasin de ses parents: ça fait beaucoup: bon aparemment ça se fait\
 mais c'est particulier\
 après/et puis après le travail ou:: tout ce qui est compte rendu:: euh:: ça peut se faire le soir: ça peut se faire n'importe quand\
 alors que les visites ça prend toute la journée de tôt le matin à tard le soir\
 348 FU : hum&hum oui c'est beaucoup de temps et de transport
 349 TF : et c'est vrai que en transport c'est:::
 350 FU : oui je suis d'accord avec ça\
 351 TF : ça défile\
 352 FU : ouais\
 353 TF : mais:: voilà\
 donc ça c'était A\
 ... euh:: ensuite j'avais envie de parler avec toi ça fait un moment mais ça je peut aussi le faire avec I:: c'était de la réunion du:: samedi matin avec les financeurs ou:: bah moi j'ai pas tout compris\
 354 FU : moi non plus\
 355 TF : oui mais fin comme je t'ai dis fin des fois tu me dis que toi non plus tu n'en sais pas plus que moi mais:: toi tu comprends au moins tout les mots en espagnol\
 356 FU : ah/
 357 TF : c'était ça\
 (rire) c'est que moi des fois je comprends pas tout: à la fois parce que j'ai pas compris tous les mots: et aussi parce que:: enfin quand on parle d'un sujet que je connais:: j'arrive à tout comprendre même si:: je ne comprends pas tous les mots
 358 FU : voilà moi j'ai pris des notes j'ai pris des notes à la réunion
 359 TF : mais donc ça:: bah:: on verra tout à l'heure je ne sais pas quelle heure il est ah::
 360 FU : alors moi ce que j'ai compris/ c'est un comité: tu veux que je te::
 361 TF : oui bah si:: bah:: on peut voir maintenant ouais\
 362 FU : c'est::: ... Ah ... C'est une alliance entre plusieurs institutions dont euh: une énorme institution d'assurances suramericana de seguros énorme&énorme euh:: bancolombia donc une des banques les plus grandes en Colombie
 363 TF : ouais

- 364 FU : et les autres personnes j'ai:: pas&j'ai pas eu le temps d'écrire d'où ils venaient\
en tout cas c'est une alliance qui met en place un projet euh:: qui consiste à
former des médiateurs pédagogiques qui eux-mêmes font passer un message
dans les institutions éducatives aux enseignants et aux apprenants aux élèves/
365 TF : donc ils sont en pédagogie\
366 FU : oui c'est un projet éducatif\
et c'est un projet: qui cherche à euh:: faire
connaître et à:: parler d'écologie\
367 TF : hum
368 FU : donc ça va de la consommation:: jusqu'au&jusqu'aux cultures:: ça passe par
beaucoup de choses alors ce que j'ai compris c'est que cette alliance ou ces
gens là/ on installé des bibliothèques
369 TF : ah ouais
370 FU : dans les écoles mais figure-toi que personne n'étais au courant de ces
bibliothèques là que personne ne les utilise alors c'est un comité qui vient une
fois par an pour voir comment les choses sont en train de se passer\
et d'après
ce que j'ai compris euh: ils ont remarqué qu'il se passe rien
371 TF : ouais\
372 FU : que le projet reste entre certaines personnes qui le connaissent mais que le reste
de la population n'est pas du tout au courant donc:: donc là/ ils interviewer les
différentes associations locales
373 TF : ah c'était pour ça ouais
374 FU : pour leur parler de ce projet/ pour écouter ce qu'elles faisaient et pour voir
comment ils pouvaient les intégrer dans ce&cette labeur éducative
375 TF : hum
376 FU : alors euh: fu:: plus que&plus que des gens qui viennent en aide ou qui viennent
euh soutenir des projets j'ai senti des gens j'ai senti ah/ d'après comme ça la je
passe pas par les mots que j'ai compris mais le sens de la réunion même et la
discussion qu'on a eu avec I après à la cafèt ah au café là c'est que ces gens ils
viennent plutôt vendre leur projet
377 TF : ouais&ouais I le voyais comme ça
378 FU : qui seraient disponi&qui seraient prêts à::&à prendre leur malette et:: à la::
hum et à en parler quoi
379 TF : ceci dit on parlait de commercialisation tout à l'heure euh si eux ils veulent
faire de l'éducation sur l'écologie et l'environnement/ si Asocampo ils:::
s'implique dans shé pas faire des petits papiers qui expliquent que l'agriculture
bio c'est un: ça peut avoir de bonnes retomber pour eux aussi\
euh:: xxx
380 FU : oui il y a plein de choses à faire
381 TF : et là aussi il faut que je vois J m'avait parlé de la Recab/ c'est red colombiana
de agricultura biológica no/ puede ser/
382 FU : je ne sais pas\
383 TF : tout ça c'est à voir aussi les institutions qui s'occupent de la culture bio c'est
vrai que I il l'avais pris en disant nous on ne veut pas être prestataires de
services c'est ça\
mais d'un autre côté c'est à voir parce que:: bah peut-être que

le service qu'ils demandent il peut être:: avoir des retombées pour Asocampo\
ou en termes de::

- 384 FU : évidemment\
385 TF : ouais\
386 FU : sauf que là comme ils ont présenté la chose::
387 TF : c'est eux qui dictent
388 FU : ouais.. voilà\
389 TF : ouais\
390 FU : c'est ça c'est qu'on a eu l'impression que ils s'adaptait pas à ce qui est déjà
en train de se faire/ par chaque association mais que il fallait prendre en mains
et:: continuer un projet qui existe déjà et qui finalement n'est pas n'est
approprié par personne
391 TF : hum&hum&hum\
392 FU : enfin que personne localement ne s'est approprié\
393 TF : hum\
394 FU : alors hum:: enfin donc et:: globalement c'est ça si tu veux\
ce qui s'est passé
dans la réunion
395 TF : et après:
396 FU : c'est bizarre de voir ces gens là réunis
397 TF : ouais
398 FU : autour d'une table parler de leur projet
399 TF : c'est bizarre mais d'un autre côté c'est un:: c'est un premier contact
400 FU : oui et en plus ils ont dit on se voit dans un an
401 TF : ouais mais alors ils devaient pas recontacter Asocampo avant/
402 FU : ils en fait après ça c'est comme s'ils faisaient une évaluation de toutes les
associations qui passent et à la fin ils se disent tient celle-là elle est intéressante
celle-là elle est moins intéressantes
403 TF : ouais xxx
404 FU : et op ils&ils les contactent par contre c'est une hypothèse
405 TF : ouais&ouais&ouais
406 FU : et une de l'assoc ou::
407 TF : c'est vrai que c'était
408 FU : ou qui par contre on a gardé le contact du secrétaire qui était là de l'agriculture
qui était là
409 TF : ah F oui
410 FU : ah je ne sais pas je demandé
411 TF : qui lui peut relancer les autres qui est en contact avec
412 FU : oui&oui j'imagine que c'est lui qui est directement en contact avec ces gens là
413 TF : ceci dit ça c'était intéressant parce que ça peut être une façon bon là il y a ce
groupe apparemment mais il faudrait savoir si suramericana si bancolombia ils
ont pas un petit fond comme on fait en France pour chapauter des projets et
auquel cas là s'adresser à bancolombia en leur disant bah voilà on a vu que
vous étiez impliqué si on a quelque chose euh de concret de bien défini
peut-être justement pour développer des prospectus des tracks pour asocampo

- vu qu'ils parlent d'agriculture bio et:: directement bah qui parlent de leurs produits.. Là c'est &c'est un fin c'est quelque chose qui nous permet de nous nous adresser à une institution en leur disant que bah a priori ils ont cette sensibilisation et: donc nous on a ce projet là et on voulait savoir si eux ils pouvaient nous aider
- 414 FU : à qui pardon/
 415 TF : bah à bancolombia ou suramericana s'ils font partie de ce comité de cette alliance ça veut dire qu'ils ont envie de faire quelque chose que ce soit commercial ou que ce soit vraiment par ce soit éthique ou commercial peut importe toujours est-il qu'a priori ils ont envie donc c'est bien à savoir que en s'adressant à eux on peut leur dire fin ils pourraient ils pourront pas refuser d'examiner le dossier parce que:: ils ne peuvent pas dire que ça les intéresse pas parce qu'on pourra leur dire bah: vous faites partie de cette alliance donc a priori ce qu'on vous propose on vous demande d'examiner un projet qui rentre dans vos lignes de::
- 416 FU : hum&hum&hum
 417 TF : euh: d'intérêt ça ne veut pas dire
 418 FU : xxx t'as beaucoup d'expérience dans la fabrication de dossiers et de savoir
 419 TF : ouais
 420 FU : brancher les gens sur un petit::
 421 TF : bah surtout leur montrer
 422 FU : un petit détail
 423 TF : il faut qu'ils tiennent leur parole (rire) après c'est ça\ le dossier que j'ai fait à la mairie ou la lettre au maire bah je leur avait rapellé tout ce qu'ils avaient dit lors d'une réunion bon bah après ils ne peuvent pas le nier donc ils ne peuvent pas dire on verra
- 424 FU : je comprends
 425 TF : après peut-être ici ce sera différent mais en tout cas des&des gros groupes comme ça et c'est toujours pareil si on demande peu tu dis que suramericana c'est un énorme groupe
- 426 FU : énorme&énorme
 427 TF : selon la somme qu'on leur demande c'est rien du tout et I lui il est&il est d'accord sur le principe parce qu'après si on leur demande des sous ça veut dire que leur nom figure sur les&les&les prospectus en question donc ça:: ils se posent les questions oui ou non est-ce qu'on veut avoir des assurances dans des papiers qui parlent d'agriculture bio ou avec des notions solidaires et compagnie/ aparemment I ça le dérangeait pas/ mais eux s'ils ont leur nom sur des petits prospectus c'est mieux pour eux mais donc ça c'est une autre chose mais bon
- 428 FU : on s'éparpille/
 429 TF : cette réunion a priori bon il dit&ils ont dit on se voit dans un an donc peut compter sur eux sauf
- 430 FU : là on est sur un autre&sur un autre point recherche de::

- 431 TF : non&non bah c'est juste la conclusion de la réunion euh:: moi j'ai cru comprendre qu'ils allaient peut-être recontacter asocampo
- 432 FU : peut-être
- 433 TF : ah oui peut-être comme tu dis c'est si eux ils se sont dit cette asso elle nous intéresse pour mener nos projets
- 434 FU : peut-être (tout bas)
- 435 TF : d'accord c'est là où I dit attends nous on va xxx
- 436 FU : il va pas dire oui tout de suite comme ça il faut voir ce qu'ils leur demandent de faire
- 437 TF : ouais&ouais&ouais donc ok donc ça s'est vu donc ça c'était important pour moi tu me dis des fois que t'en sais pas plus mais t'as forcément compris tous les mots qu'ils disaient et moi pas forcément donc c'était important pour savoir un peu ce qui se passe avec tout ça
- 438 FU : d'accord on était à qui veut quoi qui donne quoi qui reçoit quoi donc on a parlé d'A pour l'inclure elle dans les&dans les demandes et dans le chronogramme et tout ça dans les déplacements
- 439 TF : ouais
- 440 FU : alors par contre il faudrait maintenant que tu as une idée de combien coute un déplacement chez une famille dans un hameaux ou::
- 441 TF : dans une famille depuis chez A par exemple
- 442 FU : ou depuis Medellín là il faudrait qu'on fasse une fiche de travail un chronogramme des visites
- 443 TF : ouais
- 444 FU : maintenant que parce que là on a un chronogramme des cours des ateliers en français
- 445 TF : des visites passées ou à venir
- 446 FU : de toutes
- 447 TF : parce que à venir euh:: on le sait jamais bien à l'avance
- 448 FU : non de toutes&de toutes les
- 449 TF : des passées moi s'est fait moi j'ai tenu un tableau:: ah c'est rapide mais en gros c'est ce que j'ai fait les principaux les principales choses que j'ai faites chaque jour
- 450 FU : oui&oui&oui
- 451 TF : par contre les::
- 452 FU : moi je veux dire la date&les dates comme ça même si ça se fait pas ce jour-là c'est comme les ateliers tu vois de quoi je parle/
- 453 TF : mais on dit quoi/
- 454 FU : bah d'avoir.. euh:
- 455 TF : oui mais alors ouais mais là bah là je peux dire pendant quinze jours de visites à raison de:::de trois jours par semaine parce que:: en gros on s'est basé sur le lundi mardi le mercredi libre ça permet à A de travailler à:: au magasin et ça me permet moi de&de:: bah de&de commenter décharger les photos de l'appareil de faire les comptes rendus des visites de deux jours
- 456 FU : hum&hum

- 457 TF : et un jour pour quatre visites c'est&c'est pas du luxe et surtout après il faut que je vois avec I mais là je suis venu ici si je peut être à:: si je peux faire ça à Marinilla c'est quand même du temps et des sous de gagner
- 458 FU : ouais
- 459 TF : donc pour le moment ces visites en gros lundi mardi jeudi\ parce que le vendredi matin en gros c'est trop juste si on veut arriver à la réunion à:...

Annexe 17b

Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « *Nécessité ou plaisir* ».

« *Nécessité ou plaisir* »

- 1TF : je me rends bien compte que:: c'est une fois que j'aurai visité:: toutes les fermes que:: je vais bien comprendre ce qui se passe\ mais bon y a des gens comme I qui sont capables de connaître toutes les fermes qui les connaissent déjà et qui sont capables de mieux comprendre ce qui se passe avant que moi je me fasse mon idée\ tu vois/
- 2FU : tu aimerais qu'il te dise\
- 3TF : ah maintenant je n'ai plus rien à foutre non plus:: mais c'est quand j'arrive j'aurais aimé:: enfin je pensais que:: euh:: qu'y avait une idée plus précise des choses\ .. et à ce moment là:: de pas dire: tu vois quand tu dis le projet:: euh:: il est comme ça\ bah:: non bah en fait le projet:: c'est:: des paysans qui ont une idée un point c'est tout\ y a pas dix pages à écrire dessus\ y a deux lignes quoi\ des paysans ont eu envie de faire du fromage: et si ça se fait c'est cool/ si ça se fait pas ils en ont rien à faire\ enfin je le dis ça un peu brut\ c'est pas ils ont rien à faire mais je veux dire c'est pas indispensable pour leur survie\ c'est pas comme si:: shé pas:: il venait d'y avoir un ouragan:: et ils étaient là:: et:: à la limite ils avaient pas besoin de moi:: mais::
- 4FU : tu aimerais que&que ce soit un truc plus urgent/ plus::
- 5TF : non\ c'est pas l'urgent\ mais je veux dire/ je vou&j'aurais aimé que EUX ils aient une idée\ parce que comme je te l'ai déjà dit/ moi je viens de France moi c'est pas à MOI: fin a priori eux s'ils le prennent comme ça tant mieux pour eux:: mais dans mon idée c'était pas à moi de prendre les choses en mains\ moi chuis là pour euh:: faire des propositions mais:: pour moi c'était EUX qui avaient leur idée\ c'était pas::
- 6FU : mais ils l'ont\
- 7TF : (rires) alors c'est quoi/
- 8FU : ils l'ont pas\
- 9TF : bah fin si c'est:: mais voilà c'est une idée\ mais donc en fait c'est::& c'est plus du loisir::
- 10FU : ça fait partie de la vie non/ fin je veux dire c'est pas&c'est pas::
- 11TF : oui mais pas de la mienne
- 12FU : malsain que ce soit une::
- 13TF : non&ah non mais non&ah non mais PAS DU TOUT mais comme je te dis
- 14FU : alors explique-moi/
- 15TF : mais que du coup moi:: comme c'était présenté:: bah:: technicien fromager:: machin:: non\ à la limite un fils de paysan qui savait faire du fromage il venait et ça suffisait\ alors c'est vrai que si j'ai plus d'expérience que le fils de paysan qui a juste fait du fromage chez ses parents/ on va peut-être faire plus de choses\ mais moi:: ce que j'ai vu jusqu'à maintenant c'est que pour le moment:: euh:: il y a une demande d'ÉCHANGE... mais qui nécessitait peut-être pas::.. fin jusqu'à y a une semaine ou l'idée que je me faisais c'est ça qui nécessitait peut-être pas quelqu'un qui vienne et

qui:: remue tant que ça pour avoir des sous:: d'à droite à gauche:: pourquoi/ quoi\ .. pour dire au conseil général bah:: chuis venu/ et:: et on a échangé c'était génial et: voilà \ le conseil général lui il me donne pas forcément des sous p o u r v e n i r échanger \ alors là les choses évoluent:: je vois qu'il y a peut-être du boulot à faire en commercialisation: et: et comme je te dis moi le but c'est que quand je parte que je puisse servir à quelque chose et que ça me gêne pas de dire au conseil général: on n'a pas fait un fromage: mais par contre on a pu faire ça&ça&ça&ça&ça et ils ont pu se:: déve:: enfin développer telle partie de leur:: parce que le conseil général il a mis&il donne des sous pour que le projet c'est que quelqu'un vienne: que moi j'y trouve mon compte/ une l'expérience donc l'expérience c'est pas juste des vacances et puis savoir comment faire des arepas et connaître leur culture: savoir qu'ils vont trois fois à la messe chaque semaine\ c'est aussi une expérience professionnelle\ le conseil général le&le&le but c'est qu'ils me donnent des sous:: pour pour que moi je::: enfin je m'enrichisse sur ce que je veux\ et moi en l'occurrence/ j'ai envie de::: de pouvoir faire et c'est comme ça que j'ai présenté/ de développer un projet technique\

16FU : alors tu trouves que le terrain ne t'offre pas de conditions:: idéales/

17TF : je pense qu'il va me les offrir::\ mais que c'est à moi de les chercher et que:: je trouve ça bizarre: que ce soit moi venu de France qui:: cherche ce que je peux faire ici\ avec les gens\ normalement c'est les gens/ fin c'est les gens ils sont en Colombie: fin je veux dire c'est pas un Français qui va leur dire ce qu'ils faut qu'ils fassent:: donc là je vais pas leur dire ce qu'il faut qu'ils fassent mais je vais leur proposer des choses à faire\ ... et moi c'est vrai que dans les premières personnes que j'ai vu y a aussi des gens comme M qui a appris à faire du fromage:: avec Colanta ou je ne sais pas quoi:: et qui a déjà commencé à enseigner du fromage à des gens/ donc moi je me dis qu'est-ce que je viens faire/ donc sachant qu'y a un Colombien qui sait faire du fromage: pourquoi y a besoin d'un Français qui:: tu vois/ moi je suis aussi dans cette idée là où:: chaque pays se développe:: pas tout seul dans son coin\ mais:: et avant tout:: avec ce qu'il peut faire\ surtout: de nouveau\

18FU : et ils le font pas::

19TF : si\ mais ma question c'est toujours ça/ quoi\ quand tu mets en face le cout parce que vous c'est cool y a un type qui vient qui s'est démerdé à avoir des sous/ pour venir\ mais si EUX ils avaient dû payer tout:: bah non ils se seraient dit bah M il fait bien l'affaire\ tu vois/ c'est là aussi: il faut tout replacer dans le contexte\ maintenant que je suis là on va faire plein de choses/ mais avant que je parte: moi j'imaginai que:: réellement j'étais utile\ là je me dis euh:: je vais servir à quelque chose mais:: sans moi Asocampo ils se débrouillent bien\ tu vois/ et donc les questions c'est est-ce que::

20FU : mais tant mieux non/

21TF : ah/ mais tant mieux\ mais du coup la question c'est est-ce que ça justifiait que je me plie en quatre/ pour trouver 1500 euros/ pour venir ici\ sachant que moi je suis content d'être là/ mais::

22FU : et est-ce que tu peux répondre à ta question/ ... ou c'est aux gens de répondre\

23TF : ah bein:: c'est à vous/ parce que moi la réponse c'est:: elle serait non\ puisque moi je te dis j'y trouve mon compte mais:: je serais aller au Chili je serais aussi content ou je serais allé ailleurs: tu vois c'était ça:\ rassure-toi ah/ au jour d'aujourd'hui: avec ce

que j'ai vu: chuis content: les gens sont sympas&sont sympas avec moi: je pense que: on va pouvoir construire des choses euh:: très bien/ ça c'est bien\ mais:: donc fin\ rassure-toi\ mais cette question voilà que je me posais: quand je connaissais encore rien et que vous vous saviez rien non plus/ vous étiez incapables de me dire:: euh:: de me définir le&le contexte/ et moi j'étais là je suis venu je me suis fait chier je ne sais pas pendant combien de mois à trouver des sous: pourquoi/ et donc là c'est&c'est en ça que je&je

24FU : ta réponse est:: non\ c'était pas la peine de te plier en quatre

25TF : fin\ à la fin du projet on verra bien\.. mais on verra bien parce que ce sera peut-être moi qui leur aurais amené:: c'est moi qui:: leur aurais:: finalement:: euh:: poser des nécessités/ la:: nécessité de m'avoir\ c'est pas normal\ parce que moi j'ai pas l'impression que pour le moment ils ont la nécessité de m'avoir\ ils sont contents/ ils ont le plaisir de m'avoir:\ mais la nécessité non\ et donc est-ce que le plaisir coûte 1500 euros/ est-ce que EUX auraient donné 1500/ on est là&on en revient là/ est-ce que EUX auraient donner 1500 euros pour ce plaisir/ peut-être\ est-ce que pour un truc technique: qui:: derrière va peut-être leur amener:: les 1500 euros les prendre ils vont les récupérer: admettons que voilà on développe la commercialisation/ eh bah oui: les 1500 euros ils vont les récupérer et moi:: moi si on développe un truc ah j'aurais eu l'expérience j'aurais créé un projet/ et&et pour moi ça vaut les 1500 euros on va dire fin on va pas le chiffrer mais si tu veux/ si j'ai réellement fait quelque chose si j'ai servi à quelque chose si moi j'ai::&j'ai eu une expérience professionnelle ça vaut:: ça vaut d'être venu\ peut importe le prix\ parce qu'après le prix c'est toujours pareil: ça dépend:: 1500 euros: euh:: avec le boulot que je peux faire:: euh:: je peux les avoir\ mais moi je voulais pas les donner de ma poche parce que pour moi c'était un projet: c'était pas moi qui venait/ parce moi la Colombie c'était pas une priorité dans ma vie\ tu vois/ je les aurais donné pour aller au Chili:: euh:: j'allais voir plein d'amis et:: j'avais une part personnelle qui:: était importante\ donc j'aurais été prêt à les donner de ma poche\ là/ pour moi/ ça paraît bête/ mais c'était hors de question que ça sorte de la poche d'un bonhomme/\.. donc j'y ai passé du temps à:: finalement c'est du pareil au même: mais je vais dire les sous ils sont sortis de::d'une institution publique\ ou du Crédit Agricole\ parce que&parce que voilà ma question c'était comment/ vous pouvez penser qu'un bonhomme/ va aligner 1500 euros/ juste pour vous/ quoi\ ... juste p o u r votre plaisir\ tu vois/ ma question depuis toujours elle était là\ et de pourquoi j'ai pas de réponse de I/ toi tu me réponds pas assez vite/ du coup/ si vous:: ma question c'était: peut-être que ils s'en foutent peut-être que:: dans votre idée ça aurait été à définir avant: peut-être que j'étais pas clair aussi: peut-être que dans ton idée: c'était quelqu'un qui était prêt à dépenser des sous pour aller en Colombie: comme moi je l'ai été:: euh: bon la première fois où je suis allé au Chili c'était pour ma pomme/ mais la deuxième fois j'allais bosser sur les baleines: j'étais prêt à payer mon billet d'avion pour aller les aider à bosser sur les baleines\ c'était clair\ donc eux bon bah:: si tu viens c'est bien si tu viens pas:: tant pis\ mais voilà\ on était là dessus\ alors que là moi j'ai l'impression que vous comptiez sur moi/ et::&et que vous pensiez à ce moment là que j'étais prêt effectivement à payer mon billet d'avion/ parce que je voulais:: connaître la Colombie: je venais voyager:: et:: et donc si la réponse est non/ et bien dans ce cas-là comment vous pouviez

- penser/ qu'un bonhomme: si tu veux: on est riche et pas riche: on est un peu de la même:&de la même classe sociale:
- 26FU : non&non&non en fait tu te rappelles que::
- 27TF : des sous on a moyen de les avoir parce qu'on a des métiers qui nous permettent d'avoir des sous mais on ne les dépense pas non plus comme ça\
- 28FU : P/ tu te rappelles quand je suis partie de Grenoble: tu ne savais pas\
- 29TF : oui:
- 30FU : ce que tu allais répondre\
- 31TF : oui/ oui/
- 32FU: et moi je ne savais pas si tu venais: et toi tu ne savais pas si tu venais
- 33TF : mais par contre je t'ai dit que moi j'étais prêt à chercher: mais ça veut dire si je venais pas le projet se faisait pas\ enfin se faisait sans moi/
- 34FU : exactement\
- 35TF : mais moi:: je m'étais engagé à: trouver quelqu'un:: d'autre à ma place: pour moi vous aviez besoin de quelqu'un\ je m'étais engagé à trouver quelqu'un d'autre
- 36FU : oui c'est
- 37TF : à ma place pour venir et je t'avais dit moi par contre même si c'est pas moi qui vient/ ça me gênait pas de chercher des sous\ ça c'était une chose je t'avais:: mais du coup/ chercher des sous pourquoi/ tu vois/ chercher des sous: et pour monter un projet: sii:: s'il se faisait pas c'est pas grave\ tu vois/ c'est vrai que quand t'es partie je savais pas\
- 38FU : rien n'était sûr
- 39TF : rien n'était sûr\
- 40FU : et quand tu m'as annoncé
- 41TF : mais moi pour moi ce qui était sûr c'est que vous aviez besoin de quelqu'un\
- 42FU : ce qui était sûr c'est que NOUS quand ils ont posé cette question: on l'a pris au sérieux\
- 43TF : laquelle/
- 44FU : la question de:: oui ça nous intéresse d'apprendre le français/ on veut reconnaître la technique française\
- 45TF : ouais en fait voilà\
- 46FU : nous on l'a pris très au sérieux: au point d'en arriver à monter les ateliers de monter na&na&na
- 47TF : n'est-ce pas grave du coup on va sûrement arriver à de belles choses: enfin je pense\
- 48FU : nous/ nous on l'a pris au sérieux ça justement la&la&la langue ça nous sert à pouvoir se débrouiller et pouvoir manipuler un outil qui permet: qui donne accès à beaucoup d'information: d'images: de:: comprendre ça\ pour avoir l'information\
- 49TF : hum\
- 50FU : euh:: si tu veux ta présence ou la présence d'un technicien/ c'était un&un:: comment dire un surplus un super bonus pour le projet et c'est pour ça que j'arrête pas de dire mais: la chance qu'ils ont de t'avoir et nous de t'avoir et tout le monde le sait\ tout le monde le sait\ et on se::
- 51TF : ça explique pourquoi I à la limite ouais il attend de voir parce que pour lui c'était pas une priorité\ c'était une super::
- 52FU : si tu veux c'est des gens:: en: vraiment: I et tout ça/ des gens entrepreneurs
- 53TF : hum&hum&hum\

- 54FU : donc les choses se font comme tu dis\ sans ou s:&avec ou sans les personnes\
 55TF : ouais\
 56FU : c'est des gens qui tracent c'est des gens qui::&qui sont déterminés/ c'est des gens qui rêvent qui ont des rêves et qui euh:: croient en leurs rêves peut-être qu'on est beaucoup dans l'idéalisme: qu'on est beaucoup dans l'imagination::
 57TF : (rire) hum::
 58FU : dans le rêve: et très peu dans l'action\ peut-être\ mais...
 59TF : ouais&ouais\
 60FU : mais en même temps/ euh: même si ça te paraît calme/ quand tu le regardes de ton:: de ton point de vue/ notre rythme ça te paraît calme/ n'empêche que les choses/ se construisent&se construisent::
 61TF : oui non mais: moi c'est pas le rythme qui m'importe c'est les:: .. c'est hum::
 62FU : c'est la flexibilité la façon un peu lâche de faire les choses/... laxé\
 63TF : bah non mais c'était ça/ c'est de savoir... (rire) parce que Asocampo ils ont bien des projets/ ou ils définissent des choses/ ils se disent bah toi tu vas semer ça&ça&ça et et un point c'est tout c'est enfin c'est comme ça\ ils l'imposent pas/ c'est décidé entre eux mais une fois qu'ils l'ont décidé/ c'est comme ça\ alors évidemment s'y a des intempéries et que ça pousse pas mais:: ils se mettent bien des:: des objectifs ils&ils&ils plantent pas n'importe comment et puis ils se disent bah on verra bien ce qu'on a à vendre puis si demain on vend que des carottes parce que personne n'a autre chose/ euh: les gens ils mangeront des carottes\ non ils réfléchissent à un truc\ ils se disent qu'est qu'on .. mais du coup mais: oui je comprends c'est vrai que quand c o m m e tu dis moi j'étais pas sûre mais par contre moi pour moi/ vous aviez franchement besoin de quelqu'un/ et c'est ce que je t'avais dit dès le début où je voulais que tu trouves quelqu'un d'autre au cas où/ et moi je m'étais dit si je te dis non/ vous&vous&vous êtes dans la merde/ presque \ pour moi vous aviez besoin de quelqu'un\ et pour moi ils avaient pas&ils avaient jamais fait du fromage de leur vie/ pour moi ils avaient:: ils avaient jamais vu une chèvre ou:::&ou::: peu/ euh:: et donc::
 64FU : mais on avait parlé de leur consommation personnelle\... on avait dit ils en font pour leur consommation personnelle
 65TF : si ouais tu m'avais dit:: moi ce que j'avais retenu
 66FU : ce qui n'est pas tout à fait faux\
 67TF : et quand ils veulent ils les traitent ce qui est pas si faux que ça/ et oui et pour leur consommation personnelle\ si&si&si\ mais::: mais en fait ils&ils::: fin ils ont vachement et puis ouais voilà mais par contre si&si&si t'as raison tu me l'avais dit\ par contre moi j'imaginai::: qu'ils le faisaient: euh: fin à la rache\ d'une façon comme ça/ pas c o m m e ça se fait en France ou::: dans d'autres pays euh::: et en fait ils sont super calés en hygiène/ ils sont super câlés en:: ils comprennent tout ce qu'ils font\ parce qu'il y a des gens en France qui font du fromage sans comprendre mais ils le font très bien\ mais eux non seulement ils savent le faire mais en plus ils comprennent ce qu'ils font:: ce qui se passe dedans/ tu vois c'est&c'est là où::: ils::: ou même bon l'histoire l'agriculture bio moi je et c'est là où dans le projet qui était écrit/ on dit que je dois leur apporter des éléments:: effectivement/ on va échanger mais des éléments d'agriculture bio en élevage de chèvre

- mais en fait là aussi ils sont:: ils sont super au point donc si tu veux c'était mon truc du premier temps dire mais qu'est-ce que je fous là/ parce que:: ils assurent/ quoi\
- 68FU : d'accord\
- 69TF : ils sont à cent pour cent ils assurent
- 70FU : tu croyais&tu croyais qu'il y avait plus d'urgence en fait\
- 71TF : non c'est pas l'urgence/ mais que:: il y avait la nécessité/ mais peu importe/ moi ça me va bien&ça me va bien parce que::
- 72FU : tant mieux qu'ils soient avancés non/
- 73TF : ah oui&oui&oui non mais comme je te dis/ t'inquiète pas:: je pense qu'on va faire des super trucs\ mais::
- 74FU : mais moi j'angoisse quand tu me racontes tout ça et::
- 75TF : les projets&les projets. que je connaissais jusqu'à maintenant qui étaient par exemple de transhumances:: transhumances c'est des gens dans des populations indigènes qui sont dans des villages éloignés qui crêvent la dalle et mais qui avaient pas l'habitude de faire un jardin par exemple\ donc c'est pas tant ouais on peu appeler ça une urgence\ mais donc réellement/ je dis pas que Transhumances était indispensable les gens ils auraient bien vécu sans eux\ mais y a eu réellement un apport de fait\ là y aurait eu un autre sûrement/ mais c'est
- 76FU : mais il va y en avoir:: je suis sûre que:: dans::
- 77TF : ouais&ouais mais:: et comme je te dis/ s'il correspond pas peu importe\ mais moi quand j'arrive je sais pas où j'habite/ et:: je sais même pas ce que je vais faire/ parce que ce pourquoi je pensais venir/ c'est déjà fait\ (rire) tu vois/
- 78FU : non il font pas de::
- 79TF : et:: ... et:: et on en était là/ quoi\ je:: enfin moi les projets que je connaissais où c'est agro et véto sans frontières où::
- 80FU : c'était commencer:: plus à zéro\ quoi\
- 81TF : par exemple ouais:: c'est comm: mais peu importe à quel niveau ça commence/ le tout c'est de savoir à quel niveau on arrive et& et ce qu'ils attendent de moi\ moi tu m'aurais dit à l'avance/ moi je serais venu/ ou peut être même encore mieux/ si tu m'avais dit:: ils bossent déjà en agriculture écologique:: ils font déjà ça&ç&ça\ ils savent déjà faire ça/ et ils ont envie que tu viennes pour euh:: bah pour en savoir plus/ bon pourquoi pas\ ... peu importe\ mais::&mais ça je l'a appris maintenant: quoi\ et en parlant avec I en parlant avec les autres: je vois que:: ils ont peut-être des nécessités à la limite là voilà/ le bon côté d'avoir quelqu'un de l'extérieur et pas M/ c'est d'avoir la vision extérieure/ et de:: quand je te dis je vais leur créer des nécessités/ peut-être pas\ mais je vais peut-être voir que:: effectivement/ il y a&y a des failles: fin ils sont bien sur plein de points/ et y a des trucs où ils se rendent pas compte qu'ils pourraient être mieux avec pas grand chose\ et:: cette histoire de commercialisation faut qu'on en rediscute et: ... mais les:: encore une fois/ ce que j'ai dit à A où là pour le coup moi: je le prenais mieux et A quand elle m'a dit mais:: enfin:: parce que ELLE elle avait vu que dans certaines fermes:: elle me disait mais:: eux s'ils font pas de fromage ils ont rien à faire donc en gros cette question aussi/ pourquoi tu es venu/ parce que les trois&quatre fermes qu'on a vues là:: sur cinq ou six: eux le fromage ils en ont rien à foutre/ fin j'exagère\ ah mais:: .. et c'est là où je lui ai dit moi&moi si je pars et que

j'ai pas fait de fromage mais que j'ai fait plein d'autres choses avec eux et réellement utiles et constructives:: ça/ par contre si je pars et que j'ai rien fait/ ça va pas\ et c'est là où tu vois ELLE et c'était c'est moi bah je me suis posé des question/ et elle:: elle se les pose aussi\ donc c'était ça aussi à la limite il faudrait que tu parles aussi avec elle/ si elle se les pose aussi/ elle est Colombienne et tu vois/ elle&elle est arrivée/ elle est un peu dans la position le projet elle l'a connu/ mais::: finalement elle le connaissait pas tant que ça ou elle pensait le connaître et il se trouve qu'il y a plein de questions qu'elle s'est posée\ comme l'histoire de la finca ou autre à la limite:: bon bah:: bon après elle sait pas tout mais je lui ai dit qu'on...

Annexe 17c

Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « *Adaptation* ».

« *Adaptation* »

1TF : mais là: quand le gars propose le algo/ je ne suis pas en train de penser il est gentil il nous propose l'algo\ je suis en train de penser on va arriver en retard à l'université/ et du coup on va arriver en retard après/ et:: et après je sais que par contre le cours il doit se terminer/ là pour le coup il y a pas de retard/ parce que le bus il attend pas\.. (rire) le bus qui ramène les gens chez eux/ il attend pas\.. donc voilà c'est un peu:: il faut jongler avec tout ça/ donc:: ... ça se fait ah/ mais:: (rire) ... du coup bon bah là voilà on a jonglé/ et c'est là où je dis je m'adapte vachement/ et on jongle en disant:: bon bah le vendredi matin on met pas de visite\ parce que c'est impossible de dire aux gens/ à midi on part\.. pourquoi pas\ mais du coup ça fait que:: fin ça fait rien parce que le vendredi matin on va se le prendre avec A pour rédiger/ si tu veux je m'adapte donc je&je&je trouve que j'essaie de:: comme je te dis/ d'un côté tout le monde a l'air d'être content que je sois là et:: vouloir me demander des trucs/ d'un autre côté c'est moi qui m'adapte à tout le monde\ c'est normal puisque c'est moi qui: suis là pour:: le projet à part entière/ et que tous les autres ont leur travail\ donc c'est vrai que c'est normal que ce sois moi qui m'adapte au travail des autres puisque:: mais bon\ tu vois/ c'est:: (rire) je trouve que je donne du mien/

2FU : et les autres ils donnent rien\

3TF : c'est pas qu'ils donnent rien/ mais c'est que:: euh:: des fois là:: le soir:: j'ai un gros moment de solitude:\ (rire)

Annexe 17d

Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « *La carte* ».

Corpus « *La carte* »

- 1FU : et de moi tu attends quoi/
 2TF : bah maintenant plus rien (rires) plus rien parce que de toute façon::
 3FU : je donne pas beaucoup\
 4TF : et puis tu m'as dit de me débrouiller et:: j'ai cru comprendre que ma foi:: c'était pas à toi de m'emmener aux choses donc::
 5FU : c'était pas à moi\
 6TF : voilà fin:: pour moi c'était à toi de m'emmener certaines choses et pour toi c'était pas:: donc
 7FU : quoi/ dis-moi mais dis-moi parce que voilà parce que maintenant
 8TF : bah c'était ça au début:: bah de m'expliquer:: et quand je& bah c'est con mais je t'ai demandé une carte alors d'accord une carte ça sert à rien mais:: moi j'étais là je connaissais rien/
 9FU : une carte/
 10TF : le plan mais là:: je m'en fiche mais ou:: alors me donner des horaires de bus ou tu vois savoir::
 11FU : mais y en a pas:: P
 12TF : à Marinilla il en a des horaires::
 13FU : je les connais pas\
 14TF : bah oui tu les connais pas mais moi non plus alors::
 15FR : mais est-ce que:: ils sont écrits/
 16TF : bah non ça se demande\
 mais toi tu peux plus facilement demander à Jaime ou à n'importe qui:: mais oui mais moi quand je suis arrivé
 17FU : il y va en voiture/ il connaît pas les horaires de bus\
 mis à part ceux::
 18TF : mais oui mais y a des gens je veux dire:: avoir eu l'impression que quand j'arrive que:: que je ne sois pas libre à moi
 19FU : hum&hum
 20TF : et toi tu sais pas mais moi non plus donc dans ce cas là:: toi tu peux demander aussi bien que moi\
 21FU : d'accord\
 22TF : tu aurais pu dire en arrivant bah tiens je veux dire
 23FU : en fait te fabriquer des documents qui n'existent pas\
 24TF : bah ouais vous me proposez la finca comment on y arrive/ euh:: comment ça se passe/ que tu me l'écrives ou que tu me le dises et à la finca comment on y va bah y a des bus bah oui bah:: quand/ comment/
 25FU : mais::

26TF : alors il y a une part de choses qu'il faut que j'apprenne mais y avait une part que bah je te dis qu'à la finca je peux y loger bah en fait j'y loge mais:::&mais on sait pas où je mets mes affaires::&je loge mais::

Annexe 17e

Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « *Le projet* ».

« *Le projet* »

- 287 TF : pour le moment je trouve mon compte même si je ne sais toujours pas vraiment: qui est à la base de quoi: dans chaque projet/ pareil pour le français: y en a:: y en a qui trouvent ça super parce que&parce qu'ils ont envie d'apprendre: y en a plein qui ont envie de connaître plein de choses: tu vois le fromage: voilà\ le fromage y a en a ils ont tout simplement envie de savoir comment ça se fait\
 288 FU : hum&hum
 289 TF : donc on va dire c'est plus euh::: ludique entre guillemets/ mais en sachant qu'ils ont envie de savoir parce qu'ils se disent que peut-être un jour ça leur servira\ mais voilà\
 290 FU : hum::
 291 TF : dans ce projet:: c'est dur à savoir les&les
 292 FU : hum&hum
 293 TF : y a en a qui sont motivés pour apprendre parce qu'ils ont envie d'apprendre plein de choses: de connaître de s'informer: retrouver des gens dans des associés qui: retournent à l'école: font deux trois fois quatre heures par semaine c'est: bon
 294 FU : hum\ des adultes/
 295 TF : ouais des adultes\ des gens qui ont quarente ans cinquante ans\
 296 FU : qui vont finir ah::: l'école euh::
 297 TF : qui veulent finir avoir el bachillerato
 298 FU : hum&hum
 299 TF : donc y a beaucoup dans les socios d'Asocampo aparemment voilà cette envie d'apprendre\
 300 FU : hum&hum\
 301 TF : le français pareil\ là dedans y en a d'autres qui sont moins dans une démarche d'apprendre coute que coute et eux bah bon pourquoi pourquoi pas:: et::
 302 FU : mais c'est des gens qui sont allés au cours/
 303 TF : xxx
 304 FU : ah:: d'accord\
 305 TF : dans les gens qui étaient pas au cours
 306 FU : donc ça montre bien quelque chose ça montre un ... Disons un une petite motivation/
 307 TF : ouais\
 308 FU : mais pas plus quoi\
 309 TF : voilà\ donc je me repose toujours les questions même si là maintenant comme je dis je trouve mon compte parce que j'apprends plein de choses de la

- question d'où vient le projet/ (rires) d'où vient/ comment/ comment ça a été discuté/ qui&qui veut quoi/ comment/
- 310 FU : hum&hum
- 311 TF : qui s'engage à quoi/ qui:: voilà\ (rire)
- 312 FU : là:: les mêmes questions de toujours quoi\
- 313 TF : des toujours et qui me paraissent légitimes ça paraît pas légitime à tout le monde mais:: (rires) voilà\
- 314 FU : hum&hum\
- 315 TF : parce que:: .. après voilà\ après c'est les engagements/ bon Asocampo ils se sont engagés à me donner la nourriture/ donc après moi ça m'engage aussi à:: travailler envers eux\ euh: mais c'est toutes ces&toutes ces mises au point quoi\ et puis et bah logement nourriture: après y a en a qui donnent d'autres choses: y en a qui reçoivent: c'est un échange donc::
- 316 FU : hum&hum\
- 317 TF : l'idée c'est que chacun reçoive et donne (rire)
- 318 FU : hum&hum
- 319 TF : et:: voilà\ (rire) donc&donc&donc après: du coup dans mes questions bah c'est toujours ces mêmes questions et puis:::
- 320 FU : on va les noter si tu veux/
- 321 TF : ouais bah en gros c'est ça qui donne quoi/ qui reçoit quoi/ qui donne quoi\ (rire)
- 322 FU : (rire)
- 323 TF : (rire) c'est des questions simples\ non/
- 324 FU : qui veut quoi/ quand tu dis qui tu penses à qui/
- 325 TF : bah toi/ moi/ I/ bah les profs: et les associés en gros\ (rire)
- 326 FU : ouais\ d'accord\
- 327 TF : à qui/ à tout le monde: on est::
- 328 FU : donc tu penses à:: P:: tu penses à I
- 329 TF : on va dire P B et I on va dire comme: euh:: qui pour moi sont les:: trois::: .. Euh:: coordonnateurs ou:: fin responsables ou::
- 330 FU : hum&hum&hum\
- 331 TF : référents on va dire: moi de la partie technique fromage: I de la partie Asocampo: et toi de la partie: ah: projet français\ et puis derrière chacun: bah: derrière moi il y a:: trashumance avec: à la limite
- 332 FU : donc les: donc les profs:
- 333 TF : derrière toi y a les profs: derrière I y a chaque associé/
- 334 FU : hum&hum
- 335 TF : et derrière moi y aurait peut-être A et Transhumance et:&et puis les financeurs qui::&qui ont:: qui ont commencé à financer ma venue ici quoi\
- 336 FU : Trashumances: euh: les associés:: ... Et les profs\ et::: tu m'as dit qui d'autre/
- 337 TF : bon après A qui est plus ou moins:::
- 338 FU : A::: si tu veux:: elle la manière dont elle a comment elle a rejoint en fait ce projet: c'est par sa soeur: qui&qui::
- 339 TF : oui&ouais&ouais\

- 340 FU : qui est part du groupe d'étude travail qui qu'on va commencer à entreprendre: et:: et vu qu'il y avait une partie nettement euh: agro::
- 341 TF : ouais&ouais
- 342 FU : agro-culturelle ou technique/ elle s'est intéressée et elle était aussi intéressée et motivée par le français/
- 343 TF : ouais d'ailleurs elle est:: elle est toujours motivée
- 344 FU : ah&ah donc un jour elle m'a écrit
- 345 TF : ouais/
- 346 FU : et elle m'a demandé si elle pouvait participer à ce travail\
- 347 TF : ouais\
- 348 FU : et comme nous on avait un groupe d'études une envie de créer quelque chose de transdisciplinaire: on s'est dit bah évidemment/ tu es la la bienvenue quoi\ et et ça nous a paru même euh: très pertinent: parce que:: d'une personne locale
- 349 TF : et:: même un appui:: technique moral (rire) logistique (rire)
- 350 FU : hum&hum\
- 351 TF : euh: l'appui que j'ai trouvé ici quoi donc
- 352 FU : avec moi/
- 353 TF : bah avec: qui que ce soit mais: l'appui que j'espérais avoir en arrivant ici: euh: qui me:: avec toi ou n'importe qui et:: et du coup je voulais en venir aussi à autre chose c'est que::
- 354 FU : l'avantage:: l'avantage d'A c'est que: en ce moment elle ne travaille pas: et elle:
- 355 TF : ah oui non mais je te dis moi peut importe qui/ mais l'idée c'est que je&j'ai cet appui \
- 356 FU : heureusement qu'elle est là quoi\
- 357 TF : voilà\ ma voilà mon ma conclusion c'est heureusement qu'elle est là/
- 358 FU : hum&hum
- 359 TF : bon en plus on s'entend bien\ on:: enfin ça:: voilà pour le moment ça roule: et ça retombe aussi sur qui veut quoi quand comment/ parce que c'est vrai que c'est super
- 360 FU : hum&hum
- 361 TF : j'ai peut-être tendance à mettre des limites mais c'est l'expérience d'avoir travaillé dans des fermes ou dans bah des endroits où il y a beaucoup de gens qui travaillent ensemble/ et que c'est important de savoir justement ces questions: qui fait quoi/ parce que: A bah pour moi finalement elle est vachement importante
- 362 FU : hum&hum
- 363 TF : alors elle est venue elle y trouve son compte: elle&elle paye ses déplacements:: mais en même temps elle est accueillie par les gens: elle et on peut pas dire indispensable fondamentale mais enfin elle est très utile:
- 364 FU : hum&hum
- 365 TF : donc il se trouve qu'elle a sa place dans le projet mais elle en fait plus ou moins:: elle&elle&elle elle a envie d'en faire enfin elle quand elle s'engage elle:: a:: alors qu'elle m'a dit elle s'est engagée

- 366 FU : elle a envie de donner plus
- 367 TF : donc voilà elle elle répond en présence si il faut: mais du coup: est-ce qu'il y a moyen aussi d'accueillir d'une certaine façon: logistique technique
- 368 FU : oui:::
- 369 TF : dans notre demande de financements:: et::
- 370 FU : évidemment et:: elle est pas c'est vrai qu'elle est pas:: comme on savait pas exactement quelle forme prenait sa participation
- 371 TF : ouais&ouais&ouais\
- 372 FU : et qu'au départ c'était faire partie du groupe d'études euh:: ou c'est vrai que on a des difficultés parce que on est dans un paradoxe euh elle a&elle serait le seul membre à pas parler français
- 373 TF : hum&hum
- 374 FU : et donc si les réunions en français chose qui nous paraît indispensable
- 375 TF : ouais\
- 376 FU : parce que si on ne parle pas en français lors des réunions on ne pratique jamais &jamais\
- 377 TF : ouais jamais ouais&ouais&ouais\
- 378 FU : donc ça c'est quelque chose qui va
- 379 TF : oui ça c'est vrai
- 380 FU : qui va de soi/
- 381 TF : ouais\
- 382 FU : fin en tout cas pour eux qui ils ont beaucoup de matières en anglais/ et c'est vrai que comme ils sont dans les ateliers ils il faut qu'ils fassent des&des progrès en français en même temps donc c'est la seule occasion ça dure une heure et demi dans la semaine
- 383 TF : ouais
- 384 FU : donc c'est hyper dur alors c'est ce paradoxe là de A qui fait partie du groupe d'études à part entières parce qu'elle a demandé par écrit et:: on a on s'est mis d'accord
- 385 TF : ouais\
- 386 FU : on a dit elle est très intéressante: pour nous: et en même temps ce besoin de: du groupe de: parler en français\
- 387 TF : hum\
- 388 FU : ce qui me paraît finalement pas un empêchement: parce que: euh:: elle après elle peut discuter et faire des remarques en espagnol::
- 389 TF : ouais&ouais
- 390 FU : ou: tu vois/ c'est ça me paraît pas non plus un blocage ou une limite\ par contre/ c'est vrai que comme euh: nous/ on avait: une vision fermée de la chose: fermée dans le sens où on envisageait tout simplement des gens qui allaient se déplacer pour faire les cours:: et toi/ qui allait te déplacer pour accompagner les:: cours
- 391 TF : oui\
- 392 FU : et pour aller faire des visites ou aller une fois dans la semaine faire un atelier pratique: euh:: donc on n'avait pas:: envisagé cette participation/

- 393 TF : ouais&ouais\
 394 FU : euh: qui est indispensable qui est merveilleuse et qu'est entière/ parce qu'elle est disponible pour ça
 395 TF : ouais&ouais\
 396 FU : elle est intéressée elle est motivée elle a des connaissances:: elle est dans le thème: euh:: elle connaît la région:
 397 TF : ouais/ voilà/ elle connaît::
 398 FU : donc c'est::& c'est vraiment::
 399 TF : et puis bon:: tu vois y a des gens là ces derniers temps la femme elle parlait super bien: très clair: et le mari: euh:: enredado&enre::
 400 FU : enredado\
 401 TF : enredado\
 402 FU : oui&oui&oui\
 403 TF : donc A soit:
 404 FU : elle reformulait/
 405 TF : soit des fois elle reformule\ comme ça je comprends ou alors des fois elle même elle comprend pas donc ça me rassure (rires) elle même elle redemande:
 406 FU : (rires)
 407 TF : mais en fin voilà y a ça et puis pour prendre les bus/ les trucs comme ça\ ça::
 xxx
 408 FU : hum&hum ok alors:
 409 TF : donc
 410 FU : quelles nouvelles questions qui apparaît
 411 TF : ça aussi c'est une question: mais c'est vrai que pour le moment c'est aussi beaucoup sur le bénévolat de toute façon pour le moment les profs c'est eux ou toi je ne sais pas qui paye les déplacements/
 412 FU : moi pour l'inst fin pour les profs/ pour le moment/
 413 TF : A de toutes façons elle je pense que pour elle il n'y pas de souci parce qu'elle y trouve son compte\ elle est d'accord/ mais mon idée je lui en ai encore pas:: parlé/ c'était vu que pour moi elle a une place qui est très intéressante: elle nous apporte quelque chose/
 414 FU : hum&hum
 415 TF : dans les demandes de sous on pourrait peut-être la::
 416 FU : assistante de la personne ressource\ (rires)
 417 TF : voilà\ (rires) voilà en quelque sorte:
 418 FU : oui\
 419 TF : ah::
 420 FU : donc on il faut la&l'inclure dans
 421 TF : je pensais qu'en fait comme je t'ai dit je ne lui en ai pas encore parlé parce que:: euh:: bah parce que de toutes façons j'en ai pas::
 422 FU : t'avancer oui\
 423 TF : décidé tout seul m'avancer et tout: .. mais::: et puis elle apparemment elle l'assume comme ça mais si ça tombe après ça peut faire un::: une bonne nouvelle quoi\

- 424 FU : hum&hum
- 425 TF : donc:: voilà\
- 426 FU : bah disons que toi comme t'es très organisé que tu comptes les déplacements:
après on fera fois deux
- 427 TF : ouais: bah ouais
- 428 FU : et on saura combien::
- 429 TF : on verra: on saura disons où on est allé quand et puis on pourra calculer
- 430 FU : hum&hum
- 431 TF : parce que après moi des fois je venais à Medellín: des fois je viens de santa
Cruz elle elle vient de rionegro mais bon on aura une idée
- 432 FU : hum&hum
- 433 TF : et puis même si::: fin si on n'arrive pas à calculer vraiment/
- 434 FU : et puis des choses qu'elle::
- 435 TF : si on calcule au plus bas même si fin\ tout ce que qu'on lui donne ce sera ça de
pris \ fin
- 436 FU : hum&hum oui&oui non mais je comprends très bien mais::: à côté:
- 437 TF : après ça dépendra des sous qu'on a:: si on n'a pas beaucoup on peut lui donner
même un peu plus tant pis::: fin tant pis\ si ça dépasse le prix engagé::
- 438 FU : je vois l'état d'esprit\oui\ je vois l'état d'esprit\ c'est-à-dire on

Annexe 17f

Réunion entre la formatrice universitaire (FU) et le technicien fromager (TF), le 27 février 2008. Corpus « *L'atelier de français* ».

« L'atelier de français »

TF : [...] il faut vraiment leur donner l'envie de continuer\ je pense que ça/ c'est important\ les avoir vus\ tu vois on retombe à la même question: qui donne quoi/ qui veut quoi/ eux ils veulent mais ils donnent&ils donnent parce qu'ils prennent du temps pour venir/ c'est du temps qu'ils passent pas sur leur ferme et:: donc il faut que&il faut que ce temps:: euh:: investi:: ils rentrent chez eux que ce soit pas:: qu'ils se disent pas j'ai passé du temps et en plus c'est compliqué et ça me fait peur et tout quoi\ (rire)

Annexe 18

Lettre du *technicien fromager* à l'Association des Producteurs Paysans de l'Oriente Antioqueño ASOCAMPO, le 27 mai 2008.

Carta a la junta directiva de Asocampo

El 27 de mayo de 2008

Adriana, Diego, Iván, Ligia, Manuel,

Pues no tenemos muchas oportunidades para intercambiar ideas hablando, les voy a hacer mis observaciones y preguntas por escrito.

Primero les acuerdo mis competencias.

Les puedo aportar en diversos temas, dentro de cuales:

- la alimentación y el manejo adaptado de las cabras (y de las vacas). Adaptado a la agro-ecología y a la transformación de la leche (salud, tratamientos alternativos, etc);
- la producción higiénica de la leche;
- el mejoramiento de la producción de quesito y yogur, mas bien frente a las normas sanitarias legales. Eso incluye un posible trabajo de presupuesto sobre la instalación de un taller de elaboración de lácteos y quesito en una casa;
- la comercialización de los productos de Asocampo, desde la organización de la recolección hasta la publicidad, incluyendo el mejoramiento del punto de venta y la concientización del público a la alimentación orgánica;
- el trabajo en red con otras asociaciones e instituciones de la región.

Ahora mis preguntas son:

- ¿Piensan que Asocampo necesita mejorar o cambiar cosas? Dicho de otra manera, ¿en estos momentos, ustedes como socios viven y producen según sus deseos? (de hecho, la idea mía no es cambiar cosas que funcionen)
- ¿Estarían dispuestos en aplicar rápidamente unas medidas?, por ejemplo si se trata de mejorar el punto de venta u la alimentación de las cabras. Esto no para apurarse, sino por el hecho que unas medidas necesitan arreglos que se descubren solo después de la puesta en marcha.
- Como socios de Asocampo y miembros de la junta directiva, ¿Qué les parece fundamental que les ayude a mejorar, según mis competencias y sus necesidades?
- ¿Tendrían la posibilidad que nos juntemos mas de 2 veces al mes cuando se trata de temas con posible impacto negativo? Ahora, según el curso previsto del proyecto (que se acabaría a fines de junio), solo quedaría 1 encuentro antes de mi ida si seguimos el ritmo de encuentros de la junta directiva.

Si me obstino a hablarles de conversar juntos y de intercambio de ideas, es porque yo me ubico en un trabajo de **desarrollo sostenible**, en cual **me parece necesario no tomar decisiones en su vez**, y en cual es **siempre importante hacerse las preguntas de la necesidad, la realidad, y la consecuencia de alguna medida que se va a tomar**. Vuelvo a tomar el ejemplo del yogur y de la comercialización. Ahora todo funciona, aunque según los clientes faltan arreglos. Si mejoramos la comercialización, y que eso llama la atención del INVIMA, el riesgo podría ser que ya no se puede vender yogur, y que el productor se encuentra en una situación mas difícil que antes, lo que no es el objetivo.

Solo ustedes pueden evaluar de la mejor manera las ventajas y desventajas de cada idea, pues yo todavía no manejo todo el ámbito social y legal en Antioquia.

Por eso, lo mas personas estaremos para conversar sobre un tema, lo mas nos protegeremos de algún error dañino.

Por mi parte, según las observaciones hechas, 2 líneas de trabajo me parecen importantes:

- Hacer un paso hacia las normas sanitarias legales en cuanto a la producción de yogur y quesito.

- Mejorar la comercialización de las verduras, mas bien para aumentar la cantidad de productos comprados a los socios por Asocampo.

Se supone que el primer punto estará obligatorio a corto u largo plazo, si quieren seguir vendiendo lácteos, y que se reesfuera la aplicación de la ley.

El segundo punto no es fundamental si todos los socios viven bien ahora con su manera de valorizar su trabajo productivo, pero es importante para el desarrollo de la asociación y la difusión de los modos de producir y consumir limpio en general.

Me permito acordarlos que mi venida a Colombia costo 4 millones de pesos (el trabajo de buscar esta plata fue cuenta mía), y que en el día de hoy mi estadia y mis vueltas costaron 2,2 millones de pesos, dentro de cuales Asocampo asumo unos \$670.000, Beatriz Villa \$720.000 y yo \$780.000. Esta cifras suman el aporte en alojamiento de Beatriz Villa (estimado a \$80.000 por mes) y en verduras de Asocampo (estimado a \$90.000 por mes). En el aporte mío, se tendría que añadir mi tiempo y mi trabajo que les estoy ofreciendo.

Me parece que todos estos gastos deben ser aprovechados, y ustedes deben entender que nacieron, viven y trabajan aquí e que tienen toda la vida para desarrollar sus objetivos.

A mi, me trajeron para 5 meses, que es poco. Vine con objetivos constructivos y no solo para descubrir a una Región (hermosa) de Colombia y a su gente.

Para concluir con lo que se esta realizando ahora, voy a desarrollar con Iván el mejoramiento del punto de venta (adornar, organizar), como acordado en la ultima reunión.

Para los otros puntos, **cuento muchísimo con ustedes para darme sus sugerencias y saber en cual línea de trabajo me tengo que orientar, según sus necesidades.**

Esperando que lograremos armar juntos unas cosas lindas en el poco tiempo que sobra,
Muy atentamente, sinceramente y cariñosamente,

Este domingo, quede muy desubicado al ver que no me hicieron caso: en la última reunión, les había pedido mas tiempo de intercambio.

Entiendo que no me necesitan, aun que me di cuenta que les faltan arreglos, como asociación promoviendo la agro-ecología.

En todo caso les acuerdo que ustedes tienen una cierta responsabilidad en cuanto a mi presencia aquí.

Puedo haber estado torpez en unas oportunidades, y necesito saberlo.

Me parece muy útil que por fin nos sentemos para definir en que seguimos.

Esta pendiente un subsidio de Francia, y si llega habra que justificarlo y cumplir con algunos objetivos.

Si a ustedes: mi presencia les parece secundaria, que sepan que para mi Asocampo queda prioritaria, aun que tuve varios otros contactos en la región.




Asociación TransHumans
(educación ambiental
e intercambios culturales)

Annexe 19a

Questionnaire de retour sur le projet, Groupe des petits producteurs agricoles, juillet 2010.

Encuesta

Dirigida a los estudiantes de francés de Asocampo, en el marco del proyecto con GELVO de la Universidad de Antioquia.

Datos personales	Nombre	
	Edad	
	Lugar de nacimiento	
	Lugar de residencia	
Situación laboral	Actividad laboral principal	
	Lugar	
	Número de horas de trabajo por semana	
	Salario por semana	
	Otras actividades laborales complementarias	
Estudios	Campo de estudios	
	Nivel de estudios	
	Lugar de estudio	
	Cursos y formaciones complementarias	
Idiomas	Idiomas estudiados	
	Lugar de estudio	
	Intensidad horaria	

Participación en el proyecto de enseñanza/aprendizaje de francés con GELVO		
¿Consideras que los idiomas extranjeros son necesarios para los habitantes de Marinilla y sus veredas?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Por qué?
¿Cuáles fueron las tareas más significativas que realizaste durante el curso?		
¿Qué clases te marcaron positivamente? ¿Por qué?		
¿Qué competencias comunicativas desarrollaste principalmente durante esta experiencia?		
¿Qué frustraciones te quedaron?		
¿Cómo te evaluarías como aprendiz y por qué?		
¿Cómo evaluarías el trabajo sobre quesos realizado con Philippe?		

Si es tu caso, ¿por qué no volviste al curso de francés?		
¿Por qué crees que algunos miembros de Asocampo no volvieron a las clases de francés?		
¿Por qué crees que algunos miembros de Asocampo no volvieron a los talleres de quesos?		
¿Sigues en contacto con alguno(s) de tus compañeros del curso, del grupo GELVO o con Philippe?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Con quién(s)? ¿En qué contexto? ¿Con qué frecuencia?
¿Había miembros de tu familia en el grupo de estudiantes o en el grupo de profesores GELVO?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Quién(es)? ¿Qué lazos de familiaridad? ¿Se reunían a estudiar extra clase?
¿Además de las actividades de aprendizaje de francés, qué otras realizaste para Asocampo y con Asocampo?		
¿Qué aprendiste de los miembros de GELVO?		
¿Qué aprendiste del técnico quesero?		

Finalmente...

¿Te gustaría continuar aprendiendo el idioma francés? ¿Cómo?

En cinco palabras resume esta experiencia.

!!!Te agradezco mucho por tomar el tiempo de responder!!!

Beatriz Villa

Retour sur le projet par GP

Nécessaire pour asocampo?

Porque a veces nos visitan extranjeros, es bueno conocer varios idiomas.

Si ya que en estos los idiomas son importantes para desempeñarnos en cualquier trabajo.

En cualquier momento de nuestras vidas podemos necesitar conocer otras lenguas, para un negocio, compartir de experiencias, un viaje, etc

Activité significative

La presentación en frances

- 1 realizar el queso
- 2 aprender el idioma
- 3 reconocer palabras y decirlas en frances

Aprender, un poco de logística, integración con GELVO,
La experiencia de elaboración de queso con TF.

Cours qui t'ont marqué positivement

La presentación que se reían de uno

La de la presentación
En francés porque aprendemos algo nuevo para desempeñarnos un poco mas en el tema

Compétences développées

Aprendí a saludar y a desenvolverme mejor en público

La presentación, los números en francés etc.

Frustrations

Que no pude terminar el curso, por falta de tiempo.

Ninguna de pronto algunas preguntas

Evalue-toi comme apprenant

Regular por no retener información

Me evaluo que me fue muy bien ya que termine el curso positivamente, me fue excelente y aprendi muchas cosas nuevas

Evalue le travail sur le fromage avec TF

No me quedo fácil participar

Muy bien aprendi mucho y vimos sobre la fermentación sus diferentes ingredientes y diferentes tipos de queso al principio saben diferente pero luego algo normal

Pourquoi démissionner?

Por falta de tiempo

Pourquoi quelques-uns ne sont plus revenus en cours?

Por muchas ocupaciones

Talvez porque no tenían tiempo,o porque no lo entendían mucho pero la mayoría por falta de tiempo.

Contact avec gelvo ou philippe

Non x

Il y avait des membres de ta famille?

Non x

D'autres activités réalisées avec asocampo

Atención en el punto de venta, logística, transformación de productos

Qu'as-tu appris de GELVO?

Muy poco, por baja retentiva

Queson personas humanitarias que hacen todo por un bien común ,que son alegres etc

Qu'as-tu appris du TF?

Que es buena gente, conoce de los campesinos, colaborador, activo y propositor, el boletín mensual de los socios, etec.

Que es un francés muy alegre inteligente y que puede llegar a tener un gran futuro

Tu aimerais continuer à apprendre le français?

Non

Si como con otro curso o por otro medio

En cinq mots résume l'expérience

1Buena

2Esfuerzo

3Importante

1Algo muy interesante

2Que me motiva a seguir aprendiendo

3Un bien común

4Algo fascinante

Annexe 19b

Questionnaire de retour sur le projet, Groupe des enseignants, juillet 2010.

Encuesta

Julio de 2010

Dirigida a los docentes y a los futuros docentes de lenguas extranjeras del Oriente antioqueño que participaron en el proyecto de enseñanza de francés a pequeños productores y ceramistas.

Datos personales	
Nombre	
Edad	
Lugar de nacimiento	
Lugar de residencia	
Semestre universitario en curso	
Actividad profesional actual	
Lugar	
Número de horas	
Salario	
Idioma(s) que enseña	
Tipo de público (edad, motivación, contexto, etc.)	
Proyectos profesionales y/o personales en curso	

Participación en GELVO	
¿Por qué decidiste participar en el proyecto de enseñanza de francés a grupos productivos del Oriente antioqueño?	

¿Cuánto tiempo estuviste activo en el grupo?	
¿Por qué decidiste retirarte del proyecto?	
¿Qué aprendizajes lograste con tu participación?	
¿Qué frustraciones te quedaron?	
¿Cómo evaluarías tu participación en el grupo y por qué?	
¿Cuáles fueron las tareas o actividades más significativas que realizaste por y para el grupo?	
¿Sigues en contacto con alguno(s) de los miembros del grupo?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí
	¿Con quién(s)? ¿En qué contexto? ¿Con qué frecuencia?

Enseñanza de francés a pequeños productores de Marinilla	
¿Consideras que los idiomas extranjeros son necesarios para los pequeños productores del Marinilla?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí
	¿Por qué?

¿Tuviste la ocasión de darles clase?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Qué les enseñaste? ¿A través de qué actividad? ¿Cómo evalúas esta(s) clase(s)?
¿Tuviste la ocasión de observar alguna clase?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿A qué conclusiones te llevaron tus observaciones?
¿Qué competencia desarrollaste en esta experiencia?		
¿Qué aprendiste de los pequeños productores?		
¿Además de las actividades de enseñanza, qué otras realizaste por y para Asocampo?		
¿Sigues en contacto con alguno(s) de los estudiantes o con el técnico quesero?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Con quién(s)? ¿En qué contexto? ¿Con qué frecuencia?

Enseñanza de francés a ceramistas de El Carmen de Viboral		
¿Consideras que los idiomas extranjeros son necesarios para los ceramistas del Carmen?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Por qué?
¿Tuviste la ocasión de darles clase?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿Qué les enseñaste? ¿A través de qué actividad? ¿Cómo evalúas esta(s) clase(s)?
¿Tuviste la ocasión de observar alguna clase?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí	¿A qué conclusión llegaste gracias a tus observaciones?

¿Qué competencia desarrollaste en esta experiencia?		
¿Por qué crees que algunos ceramistas no volvieron a la clase de francés?		
¿Qué aprendiste de los estudiantes del Carmen?		
¿Además de las actividades de enseñanza, qué otras realizaste por y para ellos?		
¿Sigues en contacto con alguno(s) de los estudiantes?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Con quién(s)? ¿En qué contexto? ¿Con qué frecuencia?

Finalmente...

¿Incluyes estas experiencias en tu hoja de vida?

¿Has hablado de ellas en alguna de tus entrevistas de trabajo?

En cinco palabras resume esta experiencia.

!!!Te agradezco mucho por tomar el tiempo de responder!!!

Beatriz Villa

Retour sur le projet (juillet 2010), par les membres du groupe Enseignant

Âge

28 x x

21 x

25 x

22 x x

23

24

26

Activité professionnelle actuelle

Enseignant anglais x x x x x x

Enseignant anglais et français x x

NON x x

Agent de vol

Salaire

976.000

380000

1280000

1500000

600 000

1200000

1300000

750000

300000

Lieu d'exercice

Envigado

Medellín x x

Granada

La Ceja x

Rionegro x x x x x x

El Carmen de Viboral

Public

Enfants et adolescents

Ingénieurs, comptables
Enseignants et étudiants universitaires
Adolescents x
Pré-adolescents
Enfants (7-10)

Niños y Niñas entre los 7 – 11 años de edad. Provenientes de estratos altos - medios de la región de la ceja y del oriente cercano. Para unos el inglés es parte de las materias que deben ver en el colegio, otros lo consideran como una parte importante que les servirá en su futuro.

Adolescentes, adultos

Niños (6-8 años). Adolescentes (12-14 años)

Todas las edades. Algunos estudian el idioma por gusto (especialmente en el caso del francés) pero la mayoría por la exigencia del medio

Tenemos jóvenes y niños que estudian inglés porque les agrada y Adultos con motivaciones instrumentales ya que debido a la globalización, el inglés se ha vuelto imprescindible para obtener un buen empleo.

Niños, Adolescente, Adultos. La gran mayoría de estudiantes están en esta institución por motivaciones personales.

Projets en cours

Cours particuliers anglais et français

1. Finir le cursus en langues
2. Travail
3. Master
4. Deuxième cursus
5. Voyages

Viajar , trabajar, estudiar

Terminar la Universidad. Hacer una buena práctica y realizar un buen trabajo en la institución en la que laboro. Para finales del año poder acceder a una beca y continuar mis estudios en francés.

Mejorar en ambos idiomas: inglés y francés. Deporte. Lectura.

Tener un certificado de mi competencia en lenguas, pues poseo conocimientos pero quisiera terminar oficialmente mis estudios.

Actualmente me preparo para viajar a Francia y ser asistente de español por 7 meses.

Finalización del pregrado en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Inglés-Francés)

Estoy trabajando en el Proyecto educativo institucional para que mi empresa “Grupo Creativo en Enseñanza de Idiomas, (CEI)” obtenga el aval de la Secretaría de Educación. Además estoy trabajando en un proyecto para capacitar a las madres comunitarias de 72 hogares de bienestar de los cuales se benefician 1000 niños de estratos 1 y 2 en Rionegro. La idea es enseñarles lo básico en Inglés para que los niños puedan integrarse fácilmente al plan nacional de bilingüismo.

Próxima a vinculación en Comfenalco Antioquia

Contraer Matrimonio para año 2011
Estudiar Teología en Colombia o en el Extranjero

Terminar estudios, viajar, hacer estudios complementarios

Tu inclues cette expérience dans ton CV?

Oui x x x x x x x x

Orgullosamente lo hago, no solo por lo que aprendi sino también por que siempre que me preguntan por ella mi corazón salta de emoción recordando aquellos momentos que pasamos (el grupo, los estudiantes, las presentaciones).

Non pas encore x x

Non

La incluí cuando me presenté para trabajar en Comfenalco como profesor de ingles y también cuando apliqué para mi participación en el campamento de verano del 2008 en Estados Unidos. En la ultima vez q presenté una hoja de vida no la incluí pues el campo laboral era diferente.

Siempre

En mi perfil

En as-tu parlé dans tes entretiens professionnels?

Oui x x x x x x x x

Si, para mi fue una experiencia de enseñanza y de vida maravillosa por ende hace parte de mis aprendizajes.

Non x

Hablé sobre esta experiencia en la entrevista para ingresar a Comfenalco y les conté que había sido una buena manera de empezar el proceso de ser profesor. Solo he hablado de ella en una ocasion

GELVO

Pourquoi as-tu participé au projet

Une façon viable et productive de contribuer au dév personnel et professionnel d'un groupe de personnes motivées et intéressées par l'acquisition de nouveaux outils afin de réactiver leurs projets économiques. Dans ce cas là l'outil linguistique appuie et qualifie pour continuer le dév des projets productifs et de commercialisation de manière plus efficace et réussie.

Bueno, no podríamos hablar de un único motivo, para ello debemos decir que tuve razones

Por que fue una motivación muy grande para mi interés con el francés, porque podía aprender mas métodos de enseñanza finalmente porque podía aprender de otras personas en este caso los ceramistas

Porque consideraba que era una gran oportunidad para practicar, compartir e interactuar con personas de mi propia cultura y de una completamente nueva para mí. También porque creo que es importante llenar la vida de diferentes perspectivas que me permitan tener una visión más amplia del mundo.

Mi motivación principal fue el adquirir experiencias nuevas en la enseñanza del francés ya que hasta ese entonces no existía ningún otro lugar en donde hacerlo, además el enfoque social del proyecto tuvo un gran impacto en mi para trabajar en el mismo.

Porque fue una oportunidad ideal para visionarme como docente y para conocer todo lo que implica esta actividad. También porque fue un espacio ideal para practica el idioma y para conocer más de cerca la dinámica de estos grupos productivos.

Porque era una buena oportunidad para ir probando mis capacidades como profesor y empezar a poner en practica todos los conocimientos que había adquirido hasta el momento. Por otra parte era un proyecto muy interesante pues tomaba lugar en nuestra región poniéndole así, mas motivación a la participación.

Porque este proyecto me ofrecía la oportunidad de desarrollar mis capacidades investigativas, poner en practica todo lo estudiado sobre la pedagogía, practicar y mejorar mi desempeño en el francés y conocer sobre procesos productivos importantes de mi región.

Decidí participar en el grupo GELVO con el fin de empezar mi entrenamiento como profesor de lenguas extranjeras. Allí tuve la oportunidad de preparar y dictar algunos cursos y además de adquirir algunos conocimientos o habilidades de investigación.

Primero para tener más contacto con el francés ya que cuando entré solo veíamos una materia en dicho idioma, segundo por el hecho de saber los resultados al enseñar un idioma el cual no es muy común en nuestro contexto a otras personas, especialmente a campesinos.

Porque el francés me apasiona y me gusta mucho enseñar idiomas. Participando de este proyecto de enseñanza no solo se descubren las culturas detrás de la lengua que se enseña o se aprende sino también nuestra propia cultura. Es hermoso ver como las personas que ni siquiera tienen un buen nivel estudios en su lengua materna, buscan superar las barreras culturales, económicas y aun la edad para adquirir nuevos conocimientos.

Como estudiante de idiomas, una de mis mas grandes motivaciones era llevar mi conocimiento a otras personas con diferentes necesidades, contextos, profesiones y edades.

Lo encontré muy significativo para mezclarlo con mis estudios universitarios, por dos razones, la primera porque estaba en contacto con la gente de mi region, la segunda porque estaba practicando conocimientos de mi carrera.

Temps d'activité dans le projet

Un an et demi (absente à certaines périodes pour des raisons professionnelles)

6 meses activo, luego 6 meses inactivo pero con conocimiento de las acciones que se realizaban y luego 1 año activo completamente.

9 meses

Año y medio más o menos. No sé bien.

Todo el tiempo

6 meses

Desde su inicio hasta febrero del 2009

Alrededor de tres años y medio.

Aproximadamente un año

Un año aproximadamente

No sé con certeza, sólo recuerdo que estuve en las primeras clases que se dieron en ASOCAMPO y tiempo después acompañé las actividades pedagógicas en El Carmen de Viboral.

Si recuerdo Bien, creo que 1 año

Un año

Motif du départ

Pas de démission officielle parce que je tjs trouvé une belle manière de contribuer au dév de ma communauté et de grandir personnel et professionnellement.

No aplica

Porque no obtenía los resultados que esperaba

Porque creo que un grupo de investigación debe tener algún filtro y no dejarlo simplemente en amistad. También porque sentí que mi participación siempre fue menospreciada y que terceras personas sacaban beneficio del trabajo que no realizaban. Había mucho apoderado y pocos dolientes!

Creo que aun no lo he hecho.

Tiempo reducido.

Por motivos de tiempo debido a mi trabajo, pero hubiese querido continuar

Aunque en la última etapa del proyecto pude participar muy poco, debido a mis horarios de trabajo y la realización de mi práctica y trabajo de grado, siempre fui parte de éste.

Debido a que mis horarios no eran compatibles con los horarios de reuniones programadas por el grupo. No me parecía justo continuar figurando como integrante y no participar activamente de las actividades y acciones que allí se ejercían.

No fue decisión retirarme fue debido al tiempo, muchas veces no me podía reunir.

Yo nunca decidí retirarme. A mi el proyecto me gustaba, pero se me presentaron oportunidades buenas para mi carrera como los dos viajes que hice a Estados Unidos y no quise desaprovecharlas. Pero si tengo la oportunidad de continuar lo hago.

Principalmente por Tiempo. Las reuniones se realizaban en días en los cuales yo ya tenía otros compromisos.

Apprentissages réalisés

Sur les méthodologies les plus adéquates pour un public de bas niveau de scolarisation (pour certains), ou des personnes sans contact avec l'éducation formelle pendant de longues périodes.

A nivel profesional, obtuve experiencia con la organización de contenidos, manejo de grupo, administración de material, actividades didácticas.

A nivel investigativo obtuve la experiencia de estar en el campo de acción, de trabajar con herramientas de recolección de datos, de analizarlos y de presentar el proyecto y los resultados a nivel local, departamental y nacional. Lo cual hace crecer mi motivación hacia la INVESTIGACION ACCION.

Muchísimos. Primero, el conocimiento de la cultura Francesa, sus comidas, la enseñanza del francés adaptado a todos los contextos. Además que me ayudo aprender mucho vocabulario. Interactuar con mas personas.

Aprendí sobre cerámica y sobre quesos, aprendí sobre ecología, sobre cultura orgánica, de los campesinos aprendí la importancia de la perseverancia y de los ceramistas la pasión por lo que se hace. Aprendí francés y puede afianzar mucho de lo aprendido en la Universidad.

Muchísimas: por una parte aprendí a tener una disciplina de enseñanza de una lengua extranjera, adaptarme al contexto y a sus necesidades reales. Por otra aprendí a enfrentarme a un publico al ser exponente del mismo en varias oportunidades. Esto ultimo me enseñó que aveces la investigación te lleva a otros caminos que no te imaginabas podrían existir en un proyecto y que se necesita mucho, mucho trabajo en equipo para sacarlo adelante.

- Trabajo en equipo.
- Estrategias para implementar en clase.
- Planeación de diferentes actividades.

Afianzamiento de capacidades interpersonales de relación con personas. Seguridad frente a un público. Paciencia

Debido a la diversidad del público que tuvimos logré aprendizajes en cuanto a las diferentes estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje. También aprendí sobre estos dos procesos productivos de la región.

En primer lugar, tuve mis primeras experiencias como profesor. Fue algo agradable aunque en principio difícil.

Además de esto, fue muy bueno para mí encontrar este grupo de gente ávido de explorar una lengua extranjera, lo cual me pareció bastante particular ya que para la mayoría de personas los idiomas son algo problemático.

Aprendí que francés es un idioma que a muchas personas les gusta, así no sea del común para nosotros. Que los campesinos independientemente de su trabajo tienen expectativas y metas que quieren cumplir. Aprendí la importancia de pertenecer a un grupo de estudio de compartir experiencias vividas por los integrantes también fue muy significativo para mí saber la importancia de una buena comunicación al pertenecer a un grupo de estudio.

Gané experiencia a nivel pedagógico y me enriquecí con la sencillez de nuestros estudiantes.

A nivel personal, descubrí muchas habilidades que tenía y que no había desarrollado. Desperté muchas más seguridad en mí misma. Vivencí el aprendizaje mutuo. A nivel académico, reforcé mis conocimientos de la lengua francesa. Aprendí nuevas estrategias y métodos de enseñanza. Practiqué el trabajo colaborativo. Me acerque a la investigación.

Muchísimos, desde el aspecto académico, un mejoramiento de la lg extranjera y de las practicas en el salon de clase, desde el aspecto personal, el estar con companeros quienes estudiaban lo mismo me llevo a aprender mucho de ellos y de cada una de las experiencias en el grupo.

Frustrations qui restent

Ne pas agir plus pour motiver les personnes qui selon nos objectifs étaient clés dans le cours et qui pour diverses raisons ont décidé de ne pas continuer. Ne pas avoir participé plus activement au projet.

Sinceramente, muy pocas pero podría destacar dos: la vez que tuve que ausentarme por seis meses y los últimos meses de trabajo en los cuales no hubo la misma comunicación de antes.

NO haber tenido más oportunidad en las presentaciones, y no haber enseñado más.

Tristeza de haber dado mucho por algo que al final nunca se supo en que termino.

Pues mi mayor frustración fue la falta de compromiso por parte de los integrantes del grupo para creer en el proyecto y aportar ideas y acciones que lo pudieran hacer más funcional y tangible.

No continuar en el proyecto. No haber hecho más aportes productivos en el grupo.

Frustración de no haber continuado en el proyecto para ver la evolución de los aprendices y la mía misma como profesor.

Considero que nos faltó habernos enfocado un poco más en la enseñanza de un francés técnico y también, como grupo de estudio, debimos haber dedicado mucho más tiempo al análisis de los datos recolectados.

No haber podido continuar dentro del grupo porque me gustaría haberme entrenado un poco más en la enseñanza de lenguas y en la investigación.

Fue una experiencia muy bonita para mí, como frustración podría decir que muchas veces me dolió situaciones que se presentaron por parte de los compañeros.

No poder continuar, no haber dedicado mas tiempo a compartir la visión de las personas que llevaban la delantera y haberme perdido partes importantes del proceso de enseñanza en El Carmen.

No poder continuar con el Proceso en este grupo. Y las ocasiones que presentamos convocatoria para proyectos y no pasamos.

El no haber continuado con un proceso tan significativo para nosotros.

Évalue ta participation dans le groupe

Bonne pas excellente, malgré ma vision du projet comme étant viable et beau, je n'ai pas fait l'effort suffisant pour participer plus activement.

Siento que fue óptima. Siempre quise estar al tanto de todas las actividades y en el último año, sentía que yo me

reconocía con el grupo y que de la misma manera yo era uno de sus mayores representantes.

Mi participación fue buena, porque mientras que estuve di lo mejor de mí aunque me hubiese gustado haber tenido una mayor participación,

Yo creo que fue buena, pues desde el principio siempre tuve mucha disposición y ganas de trabajar. Solo espero que lo que hice haya servido y tenga un pequeño fruto.

Intente dar lo que podía, aun sabiendo que mis compromisos en mi carrera me exigían mucho tiempo y esfuerzo. Sin embargo trate de ser activo y colaborar en lo que podía para sacarlo adelante y no dejarlo morir. En últimas mi participación fue buena y activa.

Buena. Cuando estuve en el grupo traté de estar al tanto de lo que se producía dentro de él. Dicté algunas clases.

Buena, aunque no fue de mucha intensidad pero demostré interés en la preparación de las clases y diferentes actividades

Al principio tuve buena participación, estuve muy comprometida con el grupo pero después fui muy pasiva, pues, debido a la falta de tiempo no estaba bien enterada de lo que pasaba en éste.

Regular, debido al poco tiempo de permanencia. De haber tenido más tiempo, quizás habría participado más y habría tenido un muy buen desempeño.

Mi participación fue buena mas no excelente porque no me sentía aun capacitada para enseñar una clase, sin embargo aporte lo mejor de mí.

De 1 a 10 yo la evaluaría con 5 porque si bien es cierto que aporté algo al grupo; considero que no fue lo suficiente para que el proyecto continuara y alcanzara todos los objetivos propuestos.

Mi participación en el proyecto fue inestable pero participativa. La describo así porque no estuve activa en todas las actividades, no indague a profundidad en los quehaceres dentro del grupo, pero en lo que fue posible, participé y aporté lo que a mi alcance estaba. Creo que mi aporte fue como un grano de arena o una gota de mar. Pequeño pero hizo parte de.

Aunque fue buena, pudo haber sido mejor, ser mas autonoma y muchas veces ir a las reuniones porque se pedia.

Activités les plus significatives réalisées

Des cours didactiques directement en relation avec le champ d'action.

La recolección de datos, el proceso de enseñanza en cada oportunidad que me era asignada, la representación del grupo a nivel local, departamental y nacional, las entrevistas de radio.

1. Cuando participe en la explicación de un examen.
2. Cuando colaboraba en la organización y hacia parte de las clases.

Bueno pues en primer lugar contactar algunos de los ceramistas, segundo haber tenido la oportunidad de darles clase y de aprender junto a ellos. Ir cada viernes tanto a marinilla como al Carmen, realizar observaciones y estar disponible la mayor parte del tiempo para todo lo que se necesitara en el proyecto.

Definitivamente las 4 presentaciones: 2- a nivel universitario(UdeA, Universidad Católica), 1 a nivel departamental (UdeA Medellin), 1 a nivel nacional(Bogotá).

Otra de las tareas con las que me siento complacido fue mi aparición en repetidas ocasiones en varios programas de la Emisora Cultural Universidad de Antioquia, se que de ese modo nos dimos a conocer y se supo de nuestro grupo y nuestro proyecto en la universidad.

Acompañamiento a Andrés e Isabel cuando presentaron el Proyecto en Medellín. Dictar clases.

Definitivamente la enseñanza, pues fue mi primera oportunidad de enseñar, compartir y poner en practica mis conocimientos obtenidos en la universidad, y muy significativo también era el hecho de ver los estudiantes motivados en aprender otro idioma que les pudiera ayudar en su desarrollo.

El presentar por primera vez el proyecto a una convocatoria de la Universidad de Antioquia, exponerlo y preparar y dar varias clases.

La preparación e implementación de las actividades de clase y los encuentros e intercambios con los miembros del grupo y con los ceramistas.

Creo que mi participación en el grupo el asistir a las reuniones, el observar las clases era en bien de y para el grupo.

Recuerdo mucho una canción de Sandrine K. "le vent" con la que enseñe mucho vocabulario y para esta clase hice muchas imágenes. Me gustó mucho porque los estudiantes pudieron aprender con imágenes y si necesidad de traducir. Además la canción estaba muy fácil de entender.

En algunas de las tareas estuve transcribiendo y traduciendo documentos que se necesitaban para la investigación y también prepare algunas clases dejando material didáctico. Estuve en una entrevista radial en la emisora de la Universidad hablando del proyecto

Fue muy significativo el tener un acercamiento a la enseñanza del francés ya que en nuestro contexto no es fácil enseñarlo

As-tu gardé le contact avec certains membres du groupe?

Oui (collègues au travail) et liens d'amitié, Hebdomadaire

Oui, Yeny galeano, Carlos, Laura, Adan, Leidy (Laboral, en la universidad, por e-mail), hebdomadaire

Oui, con Andrés bedoya. Isabel Gómez, , Leydi, Anita, (En la universidad. por internet, teléfono) a menudo

Con la mayoría, aunque últimamente es poco debido a que todos tenemos diferentes horarios, En la Universidad y solo con pocos de ellos por fuera. Varias veces a la semana. Mínimo 1 máximo 3

Duvan Alarcon, Laura Sanchez, Lida, Doris, Milay, Juliana, Laboral algunas, mensajería otras. 1 vez por semana

Doris Quintero, Carlos Gómez, Lida Arroyave. Trabajo o a nivel social. Varias veces en semana y todos los fines de semana.

Isabel Gómez, Juliana Arcila, Claudia Martínez, Carolina Riaño, En contexto netamente amistoso pues no ejerzo como profesor como para decir que es un contexto laboral. Con algunos son mas frecuentes los contactos que con otros, pero aproximadamente diría que una vez al mes nos vemos (considerando que no seguí en la universidad y que no me desempeño como profesor)

Con quienes fueron mis compañeros de clase. Algunos son compañeros de trabajo, a los demás los veo en reuniones de amigos. A algunos los veo todas las semanas, a otros más esporádicamente, tal vez cada dos o tres meses.

Leidy Baena, Laura Urrego, Duván Alarcón, Yenny Galeano, Yenny Orozco. En los cursos de la Universidad, Semanalmente

Laura, Adán, Paola, Carlos, Académico- amistad, Semanalmente

Yo hablo con muchos de los participantes del grupo tanto docentes como estudiantes. Fb

Con Carlos Mario Gomez, Milay Alvarez, Doris Quintero, Lida Arroyave. Somos compañeros De Trabajo en Comfenalco. Casi a diario.

GP

Les lgs sont nécessaires pour eux?

Oui, ils réalisent des activités économiques directement en rapport avec des activités économiques très importantes dans d'autres pays. Les lgs étrangères ouvrent les possibilités linguistiques pour communiquer avec des personnes et des entreprises d'autres pays par le biais de la réception ou l'échange d'information ou pour la commercialisation de leurs produits.

Non, Porque siempre he creído que no importa cuántas herramientas tenga una persona sino sabe cómo usarlas. En el caso de los campesinos, nosotros les hemos enseñado un idioma pero no les enseñamos a hacer intercambios con él. Quizá algún día ellos tengan la actitud de hacerlo.

Oui, Si de esta manera ellos adquieren un idioma extranjero el cual les servirá para comercializar sus productos y para conocer otras culturas.

Porque tienen muy buenos productos e ideas que deben ser conocidas no solo en nuestra región sino también alrededor del mundo.

Por que de ese modo hay una apertura lingüística en la que ellos pueden sentir que no son los únicos que hacen el tipo de actividades que realizan, sino que existen otras personas en otro contexto de las que pueden aprender y por que no enseñar.

Por expansión de mercados a otros contextos internacionales. Por aprendizaje de nuevas técnicas para mejora de sus productos.

orque como pudimos evidenciarlo, puede ayudarles para expandir horizontes, tanto en conocimientos como en exportación.

Los productores de Marinilla llevan varios años produciendo y comercializando sus productos sin necesidad de conocer un segundo idioma; sin embargo, el manejar otro idioma tendría un gran impacto en su negocio, pues les permitiría conocer nuevas técnicas para la elaboración de sus productos y mejorar sus procesos.

Si por que con estos ellos pueden intercambiar su conocimiento alrededor del mundo.

Si, Porque es una forma de abrir puertas para que sus productos se valoricen y sean mas rentables.

Porque de esta manera pueden tener contacto con mercados internacionales y así crear una sociedad de negocios

Son importantes en cualquier contexto, al enseñar en este caso frances, fue dar una oportunidad de abrirse al mundo a unas cuantas personas, quienes con su conocimiento y unas bases en un idioma, podrian llegar a ser muy exitosos.

As-tu fait cours avec eux?

Non x x x x

Oui x x x x x

Contenu

Pues recuerdo los meses del año, aunque les di otras dos más.

Pues varias cosas, que recuerde vivamente (Los alimentos, vocabulario sobre la finca)

Los meses del año

Vocabulario básico, animales, números, colores, letras, etc.

Las cantidades y ciertos alimentos.

Información personal, los números, vocabulario de la naturaleza.

Las frutas y Verduras

Activité

Lo hicimos con figuras y Philippe conto anécdotas de las estaciones.

Triangulo alimenticio (completar por grupos de alimentos)

Presentación del tema, apareamiento.

Se hacían actividades grupales, primero les explicaba y luego se reunían por grupos y hacíamos estaciones con diferentes actividades: armar frases, juegos de rol, diálogos, etc.

La preparación de una receta simple.

Canciones, copias, trabajo en grupo.

Por deducción y construcción del conocimiento. Los nombres de las frutas y las verduras estaban en banderitas sobre una mesa, al igual que frutas y verduras reales. Los estudiante debían intentar identificar cuál nombre pertenecía a cuál fruta o verdura

Evaluation de ton cours

Pues creo que fueron buenas y espero que ellos hayan aprendido algo.

Exitosas

La evalúo positiva porque los estudiantes mostraron haber aprendido lo enseñado.

Buenas, eso se demostraba en la motivación y el interés de algunos estudiantes, porque preguntaban lo que no entendían y participaban en las actividades.

Bien. Se lograron los objetivos y a los estudiantes les gustó la actividad.

buenas pero si hubiera tenido la experiencia que ahora tengo hubieran sido mejor.

Creo que en cuanto a la preparación estuvo excelente. En cuanto a la puesta en escena, se logro el acercamiento y participación de los estudiantes así también como su interés y motivación.

As-tu observé une séance chez GP?

Non x x

Oui, La pasividad frente al idioma

La no identificación con lo que se estaba haciendo, relacionándolo con la falta de aspiraciones a hacer sus propios negocios con el extranjero. Puedo decir que existieron uno o dos casos de excepción.

Oui, De una manera creativa los estudiantes aprenden mas fácil y relacionando su contexto en total.

Oui, Que tengo compañeros con un gran potencial, que los campesinos y los ceramistas eran un público excelente y que de verdad tenían ganas de aprender francés. Que era verdaderamente motivante compartir lo poco que se sabía con ellos.

Oui, A que es necesaria la repetición de tematicas previas para conectar lógicamente el tema a seguir., además que el uso de imágenes y de elementos de “realia” son fundamentales para que los estudiantes aprendieran mas fácilmente.

Oui, A la necesidad de seguir una continuidad de los temas dictadas. A avanzar en los contenidos sin presionar exhaustivamente a los estudiantes.

Oui, Que algunos integrantes de los grupos si estaban realmente interesados en aprender, también que este proyecto nos estaba beneficiando a nosotros como estudiantes de licenciatura para empezar a enfrentarnos a nuestro campo laboral.

Oui, Las diferencias en edad entre los participantes, si bien enriquecía la clase en cierto modo, también dificultaba los procesos en otro, pues quienes eran más hábiles para aprender el idioma se veían un poco “frenados” por los demás, mientras que los últimos (generalmente los mayores) parecían sentirse un poco intimidados.

Oui, Que era un grupo muy motivado por aprender

Oui, De acuerdo a mis observaciones, puedo concluir que en este proyecto cada profesor tenia una manera distinta de enseñar aun cuando los estudiantes eran los mismos. Esto en algunos casos es contraproducente cuando no se lleva una secuencia lógica de lo que se enseña. Sin embargo, las disposición, motivación y participación de los

estudiantes evocaban una armonía en el aprendizaje y la enseñanza.

Oui, Que son personas con mucho potencial y de quienes se puede aprender aunque muchas veces se crea que no.

Compétences développées par toi-même

Aparte de las competencias lingüísticas, la competencia de la creatividad.

Pues creo que tuve la oportunidad de desarrollar mucho más la parte oral y la escucha aunque el proyecto daba la oportunidad de enfocarse en las 4 habilidades.

El planear mis clases y adaptarme al contexto

Competencia lingüística & competencia pragmática.

Lectura, pronunciación, vocabulario, gramática.

En esta experiencia aprendí el valor de una clase completamente práctica.

Recursividad para enseñarle a un grupo de adultos, cuyas expectativas eran muy grandes no solo a nivel lingüístico sino también cultural.

Yo creo que muchas competencias, pero entre ellas la habilidad para poder realizar o preparar una clase en la cual hay personas de diferentes edades y lograr que cada uno se sienta a gusto y sea motivado a aprender.

Apprentissage d'eux

Su deseo de aprender, nunca es tarde para aprender

Aprendí sobre la vida del campo, su humildad, nobleza, simpatía, coraje, sencillez y verriquera por sacar sus proyectos adelante.

Mi mayor aprendizaje fue el aprender a valorar su trabajo del mismo modo como ellos valoraron el mio.

Sus contextos.

Pues de alguna manera ellos también nos enseñaron mucho a nosotros porque aprendimos los procedimientos que tiene la elaboración del queso, también nos dieron un recorrido por el cultivo de las diferentes plantas que cultivan en Asocampo, y nos dieron un recorrido por los establos de las cabras.

Pero también mas directamente, aprendí junto con ellos, pues había vocabulario específico del campo y de la producción que yo no conocía.

A pesar del poco contacto que tuve con este grupo, conocí un poco sobre el proceso de elaboración de sus productos.

La perseverancia y los ricos quesitos de cabra que fabricaron jejeje.

Que todos tienen sus propios saberes; ellos saben de tierra, vacas, cabras...pero eso no quiere decir que no puedan aprender otro idioma.

Que son personas con mucha energía, dispuestos a enfrentar desafíos, a conocer cosas nuevas con el objetivo de crecer tanto laboral como personalmente.

El proceso de los alimentos, como son cultivados, como son cuidados, todos esos procesos que permiten que a diario nosotros tengamos deliciosos platos en la mesa

D'autres activités réalisées pour Asocampo

El cuidado de sus granjas Y su manera de ver la vida.

Realice encuestas y fui varios domingos al mercado.

Realmente en ASOCAMPO solo estuve dos clases por ende fue muy poco el tiempo que tuve para compartir con

ellos.

Estuve presente en varias reuniones con las personas que vinieron de “L'école de la Paix” y con Philippe Guichard.

Garder contact avec eux

Oui, anita vie quotidienne fréquemment

Oui, con Philippe por email cada que puedo

Non x x x x x x x x

GC

Les lgs sont nécessaires pour eux?

Oui, ils réalisent des activités économiques directement en rapport avec des activités économiques très importantes dans d'autres pays. Les lgs étrangères ouvrent les possibilités linguistiques pour communiquer avec des personnes et des entreprises d'autres pays par le biais de la réception ou l'échange d'information ou pour la commercialisation de leurs produits.

Oui, ¿Por qué? Hay dos razones importantes entre muchas mas: el turismo y la fabricación-comercio de la loza.

Oui, Totalmente, porque el Carmen de Viboral es un sitio turístico. El idioma les permite interactuar con extranjeros. Y vender sus productos.

Oui, Porque son pequeños productores que poco a poco se están dando a conocer en el país gracias a los diferentes proyectos de la esposa del presidente y me parece que es justo que ellos se vayan haciendo camino sin necesidad de que haya tanta influencia política.

Por que este municipio ha tenido una apertura cultural importante en los últimos años por lo tanto es importante que ellos sepan expresar los procesos de fabricación de sus productos y que puedan igualmente comercializarlos en otra lengua.

Por expansión de mercados a otros contextos internacionales. Por aprendizaje de nuevas técnicas para mejora de sus productos

Si, igual que para los otros productores pienso q tener competencia en otro idioma les brinda posibilidades, de conocimiento y mercadeo.

Al igual que en el caso de los productores de Marinilla no considero que los idiomas sean precisamente “necesarios”, de ser así, ya no existiría su negocio. Sin embargo, sí pienso que los idiomas abrirían muchas posibilidades para los ceramistas y sus mercados se ampliarían considerablemente en el exterior. Esto se debe a que el producto que ellos elaboran además de ser poco común en otros países, allí es bastante apreciado por su valor artesanal.

Porque ellos tienen la necesidad de abrirse a nuevos mercados y mostrarles su producto bandera que es la cerámica. Con el conocimiento de una lengua extranjera, ellos pueden tener acceso a un público más extenso y a posibles intercambios que mejoren o faciliten su labor.

Pueden intercambiar sus conocimientos por parte de la cerámica con turistas que llegan a su pueblo.

Oui, Porque de esta manera pueden tener contacto con mercados internacionales y así crear una sociedad de negocios

El Carmen es un lugar de suma importancia para Colombia, debido a su inmensa tradición artesanal, por esta razón hay muchas personas extranjeras que lo visitan a diario, el que estas personas aprendan una segunda lengua es un gran puente, donde utilizan sus conocimientos como cerámicos y lo adquirido de la lengua extranjera.

As-tu fait cours avec eux?

Oui x x x x x x x

Oui, 6 ou 7 fois
Non x

Contenu?

La description

Exactamente no me acuerdo de los temas, pero hay un registro en el diario de campo.

Delos artículos y las preposiciones de los países y la conjugación de verbos del tercer grupo.

Hacer pequeñas oraciones en francés, algunos productos, los mese, los números y no sé que mas.

UFF mucho, aver que recuerde:

- Partes del pueblo
- Dar direcciones
- Literatura: "Le petit prince", calligrammes (poesía)
- Descripción de personalidad
- etc.

Repaso verbos del segundo grupo. Verbos de la montaña.

Los posesivos, el pasado compuesto, entre otros.

Hicimos un repaso sobre los participios pasados de algunos verbos del primer grupo y hablamos de la francofonía.

Los verbos terminar en ER Y Los colores

La conjugacion de los verbos del segundo grupo en presente y algunos conceptos relacionados con mercadeo y servicio al cliente.

Activité?

Dialogues

Corrección de un examen.

De imágenes, dibujos, pequeños papeles y con la ayuda de Beatriz.

Jeux de role, juegos de mesa (escaleras y serpientes), completar ejercicios.

Explicación del tema a partir de gráfica. Ejercicio de lectura y escrito.

Explicaciones, ejercicios gramaticales, juegos de rol...

Los verbos fueron repasados a través de una sopa de letras donde ellos debían encontrar los participios de los verbos que les eran entregados en infinitivo. Para hablar de la francofonía, hicimos la lectura de una fotocopia que mostraba algunos lugares y monumentos que tenían relación con la francofonía.

No recuerdo muy Bien cada actividad. Los colores, solo recuerdo que cada uno tenia una paleta de colores para jugar Bingo, también hice una actividad en grupos de completar frases en la cual debían pasar por varias fases para ganar.

Los estudiantes creaban platos con materiales donde exponian su creatividad de artesanos.

Evaluation de ta séance?

Bonne

Por parte de los estudiantes, ellos siempre hacían y presentaban lo que se les pedía. Con respecto a la producción oral, les costaba mucho hablar, se les notaba un cierto aire de pena o miedo por hacerlo.

Bonne

Pues creo que fueron buenas y espero que ellos hayan aprendido algo.

Muy Exitosas

En esta clase sentí que no se lograron los objetivos de aprendizaje porque se generaron muchas dudas entre los estudiantes.

Bien, se lograron los objetivos con la mayoría de los estudiantes.

Fue buena, aunque por ser la primera fue difícil; me sentía nervioso de estar allí ejerciendo la enseñanza. Después hubo un poco más de confianza y todo se dio de una manera distinta.

Para mí fue satisfactoria la realización de ambas clases. El ambiente fue agradable por la participación de los estudiantes y la muestra de aprendizaje que se pudo notar.

Compétence?

Oral

Producción escrita, producción oral, competencia lectora.

Creatividad en la enseñanza, Competencia en la escritura.

Pues creo que tuve la oportunidad de desarrollar mucho más la parte oral y la escucha aunque el proyecto daba la oportunidad de enfocarse en las 4 habilidades.

Competencia lingüística y pragmática.

Recuerdo que mi única participación con los ceramistas fue en la corrección de un examen, básicamente entregamos los exámenes y entre todos, con los mismos estudiantes, íbamos corrigiendo; así que básicamente no tuve mucho tiempo de compartir con ellos.

En El Carmen de Viboral, tuve la oportunidad de dar varias clases, y esto me permitió ganar confianza en la enseñanza del francés.

La producción oral y escrita.

La competencia comunicativa tanto escrita como hablada

Además de la anteriormente mencionada, desarrolle competencias comunicativas y de enseñanza. Como el buen manejo del tiempo, la planeación, El plan B....etc...

As-tu observé une séances chez GC?

Oui

Oui, La población urbana presenta mejor disponibilidad para el aprendizaje de un idioma.

El factor tiempo es determinante a la hora de estudiar, mientras los campesinos muchas veces estuvieron ausentes de las clases debido a la cosecha, los artesanos casi siempre contaban con la disponibilidad de tiempo para las clases.

Oui, Aprendí mucho, las estrategias de enseñanza. Interactuar con los estudiantes.

Oui, Concluí que el francés era fuente de motivación para muchos, la capacidad de asombro del grupo en general hacia de cada clase un espacio de aprendizaje agradable y dinámico.

Oui, A la necesidad de seguir una continuidad de los temas dictadas. A avanzar en los contenidos sin presionar exhaustivamente a los estudiantes.

Oui, Que en este grupo de ceramistas se demostraba más la motivación en el aprendizaje que en los productores de queso, se veía más el interés en las actividades.

Oui, A pesar de que en este grupo las edades también eran diversas, tal vez el hecho de pertenecer a la zona urbana

del municipio hizo que fueran más sociables y se lograra una mayor confianza dentro del grupo, facilitando así su aprendizaje.

Oui, Que este es un grupo con una gran motivación por aprender francés. Personas que dejaban por un momento sus labores cotidianas para buscar una posibilidad de cambiar sus vidas a través de una lengua extranjera. Pienso que ellos realmente disfrutaban el curso y valoraban lo que el grupo podía brindarles.

Oui, Que las condiciones físicas también son importantes a la hora de enseñar una clase. El salón, los materiales etc, ellos influyen no solo en el aprendizaje si no también en la disciplina.

Oui, De acuerdo a mis observaciones, puedo concluir que en este proyecto cada profesor tenía una manera distinta de enseñar aun cuando los estudiantes eran los mismos. Esto en algunos casos es contraproducente cuando no se lleva una secuencia lógica de lo que se enseña. Sin embargo, las disposición, motivación y participación de los estudiantes evocaban una armonía en el aprendizaje y la enseñanza.

Y también, que es algo muy distinto, preparar una clase en lo teórico y llevarla a la práctica. Lo mencionó porque en algunas ocasiones, me veía un poco ansiosa o asustada cuando no me salían las cosas que había planeado. Sin embargo, aprendí que esta es una característica de mi oficio y que con el tiempo se van perfeccionando métodos y estrategias para afrontar estas circunstancias.

Oui, encontré estudiantes muy motivados y excelentes profesores, con anhelos de dar lo mejor de ellos.

Pourquoi tu crois que qquns ont démissionné?

Ce sont des personnes qui n'ont pas l'habitude d'étudier. Ils ont considéré rapidement et erronément qu'ils n'étaient pas capables d'apprendre la langue.

Por lo que pude notar, aquellos con mas edad que no sentían alguna apatía por el idioma. Son aquellas personas que no veían un futuro con él. Algunas otras por que podían ser analfabetas (sin pruebas de ello)

De pronto fue por la hora o porque les quedaba pesado.

Tal vez consideraron el idioma muy complicado.

Falta de tiempo. Unos pocos por desmotivación.

Creo que el hecho de ser personas mayores los hacía pensar que tal vez no tendrían oportunidad de usar lo que aprendieran, además de que su aprendizaje era un poco más lento con respecto a los demás.

Su ausencia podría haber sido causada en parte por el cambio frecuente de profesor. Sin embargo, creo que ellos tuvieron motivos personales que seguramente tenían que ver con su disponibilidad de tiempo, por ejemplo.

Creo que la razón sería porque no vieron algo productivo en las clases, pues a pesar que la clase era para ceramistas muchos de ellos no ejercían está profesión.

Por trabajo y tiempo.

Personalmente creo que fueron asuntos personales como el tiempo, y las tareas que se deben hacer a diario.

Ton propre apprentissage d'eux

Qui veut peut

De su campo específico nada. De la parte personal, hice buena amistad con la mayoría de ellos. De la parte pedagógica, la timidez detiene el proceso pedagógico pero debo resaltar que fue la mejor población de las 2 en trabajar.

Actitud de perseverancia. Inclusión, Compartir el saber. Su performance en las clases y pasión al enseñar.

Que tengo compañeros con un gran potencial, que los campesinos y los ceramistas eran un público excelente y que de verdad tenían ganas de aprender francés. Que era verdaderamente motivante compartir lo poco que se sabía con ellos.

La pasión por la cerámica y por sus orígenes, el querer aprender cada día más, su sencillez, nobleza, carisma, encanto y esas ganas por querer aprender francés.

Como mencionaba antes, su capacidad de asombro, por que definitivamente comprobé que el estar motivado puede ser el motor fundamental para aprender.

Constancia y disciplina.

Aprendí sobre la elaboración y la historia de la cerámica en El Carmen.

Que quien menos te imaginas puede estar interesado en los idiomas. Que sus artesanías y saberes tienen realmente un valor inmensurable. Me gusta muchísimo el orgullo con el que exhiben su labor y productos.

Que la edad no es importante a la hora de aprender algo nuevo para la vida, que los quehaceres del hogar no deben ser un impedimento para realizar algo que a uno le gusta.

Que son personas con mucha energía, dispuestos a enfrentar desafíos, a conocer cosas nuevas con el objetivo de crecer tanto laboral como personalmente. Que tienen un pensamiento muy abierto y optimista.

Lo importante en el aprendizaje de una lengua extranjera es estar motivado.

D'autres activités auxquelles tu as participé?

Des conférences de motivation

La soirée, las fiestas, las charlas,

Compartí con ellos realmente

Fomentar a través de mis presentaciones el valor que tiene su saber y su municipio.

No se se pueda incluir en esta pregunta pero recuerdo cuando estuvimos por el Carmen convocando los pequeños productores antes de empezar las clases.

Con ellos participé en la realización de la soirée française y estuve pendiente de la gestión para el préstamo del espacio y los recursos necesarios para las clases.

Tuve algunos encuentros extra-clase con ellos, durante los cuales departimos, conocimos lugares del municipio, compartimos un alimento, una copa, etc.

Ayudé en actividades como el día de la francofonía con algunas actividades de logística.

Compartir mi experiencia del aprendizaje de los idiomas.

Contact encore avec des membres du GC?

Non x x x

Oui, Con los hombres Cuando voy al Carmen de paseo 2 o 3 veces cada semestre

Oui, deux soeurs, maison de la culture, rares fois

Oui, Yeison & Nelson, udea, ou dans la rue par hasard

Oui, Nelson, Edwin, Yeison, Yiseth, Leticia e Irley. Con algunos tengo contacto a través de Facebook y a los demás los veo en espacios públicos. Esporádicamente.

Oui, Nelson Zuluaga, Edwin Arcila, y otros de quienes no recuerdo exactamente sus nombres. En varios lugares del municipio, en la Universidad. Una o dos veces por semana.

Cinq mots pour résumer l'expérience

- 1.Satisfactoria
- 2.Enriquecedora
- 3.Productiva
- 4.Pertinente
- 5.Impactante

- 1.Futura Experiencia como docentes
2. Estilo de vida como investigador
3. Buena organización desde el principio de las actividades (especialmente el ultimo semestre)
4. Falta de comunicacion, pero para eso estamos: para mejorar cada dia

La participación en el grupo de Gelvo fue muy gratificante para mí no solo aprendí y crecí como ser humano, si no también como maestra de lenguas extranjeras. Muchas de las actividades realizadas en aquel entonces yo las realizo hoy en mi práctica. De hecho aun extraño los viernes del Carmen y muchos de ellos en marinilla; los compañeros, las actividades: Además de las habilidades para conocer he interactuar con mis estudiantes. ...Muchos aprendizajes que nostalgia. Mejor dicho Son tantas cosas me quedarían aquí escribiendo una tras otra.

1. Maravillosa
- 2.Enriquecedora
- 3.Triste
- 4.Motivante
- 5.Integral

- 1.Aprendizaje mutuo
- 2.Esfuerzo
- 3.Crecimiento profesional
- 4.Motivación
- 5.Cambio de actitud (es decir, tener una mejor visión de lo q ocurre en mi contexto y como puedo participar en el mismo)

- 1Aprendizaje
- 2Disciplina
- 3Cooperación
- 4Satisfacción
- 5Compromiso

- 1Divertida
- 2Gratificante
- 3Aportante
- 4Motivadora
- 5Amistosa

- 1Enriquecedora
- 2Diferente
- 3Social
- 4Agradable
- 5Interesante

- 1Novedosa
- 2Enriquecedora
- 3Exigente
- 4Esencial
- 5Acogedora

- 1Significativa
- 2Corta
- 3aprendizaje
- 4conocimiento
- 5unión

1desafiante
2empresadora
3demandante
4recíproca (porque nosotros también aprendimos de ellos)
5gratificante

1Interesante
2Innovadora
3Inolvidable
4Constructiva
5Remarcable

1significativa
2valiosa
3enriquecedora
4interesante
5inolvidable

Annexe 19c

Questionnaire de retour sur le projet, Groupe des artisans céramistes, juillet 2010.

Encuesta

Dirigida a los estudiantes de francés de El Carmen de Viboral, en el marco del proyecto con GELVO de la Universidad de Antioquia.

Datos personales	Nombre	
	Edad	
	Lugar de nacimiento	
	Lugar de habitación	
Situación laboral	Actividad laboral principal	
	Lugar	
	Número de horas de trabajo por semana	
	Salario por semana	
	Otras actividades laborales complementarias	
Estudios	Campo de estudios	
	Nivel de estudios	
	Lugar de estudio	
	Cursos y formaciones complementarias	
Idiomas	Idiomas estudiados	
	Lugar de estudio	
	Intensidad horaria	

Participación en el proyecto de enseñanza/aprendizaje de francés con GELVO	
¿Consideras que los idiomas extranjeros son necesarios para los habitantes de El Carmen de Viboral?	<input checked="" type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Sí
¿Cuántos niveles de francés estudiaste con GELVO?	
¿Cuáles fueron las tareas más significativas que realizaste durante el curso?	

¿Qué clases te marcaron positivamente? ¿Por qué?		
¿Qué competencias comunicativas desarrollaste principalmente durante esta experiencia?		
¿Qué frustraciones te quedaron?		
¿Cómo te evaluarías como aprendiz y por qué?		
Si es tu caso, ¿por qué no volviste al curso?		
¿Por qué crees que algunos ceramistas no volvieron a las clases de francés?		
¿Sigues en contacto con alguno(s) de tus compañeros del curso o del grupo GELVO?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Con quién(s)? ¿En qué contexto? ¿Con qué frecuencia?
¿Había miembros de tu familia en el grupo de estudiantes o en GELVO?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Quién(es)? ¿Qué lazos de familiaridad? ¿Se reunían a estudiar extra clase?
¿Además de las actividades de aprendizaje de francés, qué otras realizaste para el grupo y con el grupo?		
¿Qué aprendiste de los miembros de GELVO?		

Finalmente...

¿Te gustaría continuar aprendiendo el idioma francés? ¿Cómo?

En cinco palabras resume esta experiencia.

!!!Te agradezco mucho por tomar el tiempo de responder!!!

Beatriz Villa

Retour sur le projet par GC

Les langues étrangères sont nécessaires à el carmen?

Oui, en un mundo globalizado los idiomas abran todas las puertas para intercambian culturas y conocimientos

Oui, Porque abre otras posibilidades de comunicación y de aprendizaje...

Oui, Porque el Carmen tiene un potencial turístico ,por su cerámica

Oui, imposible concebir la vida sin palabras. Los idiomas, además de ofrecer un placer estético, y de ofrecer grandes recursos para el perfeccionamiento de nuestra lengua nativa, nos permiten a su vez acercarnos a otras culturas, y a otras maneras de leer el mundo.

Los idiomas se convierten en códigos de acceso para lo que queremos aprender, para lo que queremos sentir, para lo que queremos enseñar, para lo que queremos decir, en fin, para conciliar distancias. Incluso nos da el derecho a ponerlo todo al revés. Así pues, considero que los idiomas extranjeros no son sólo necesarios para habitantes de El Carmen de Viboral, ésta respuesta la hago en plural; los idiomas no deben estar sujetos a sólo a un territorio, sino, también a las personas, es decir, en algunos rincones de El Carmen de Viboral, y tal vez sin que el pueblo lo sepa –y lo digo en voz baja- unas cuantas personas persisten en la idea de querer hablar en francés, así tal vez no quieran moverse de estas calles.

Oui, El Carmen de Viboral es un municipio turístico y por ende requiere de personas preparadas para ser guías de estos y , mucho más ahora que ha sido declarado municipio modelo.

Oui, Porque se convierte en una herramienta de gran utilidad para intercomunicarse con el mundo, expandir su alcance con miras al desarrollo de nuevas ideas, ampliar sus relaciones interpersonales, obtener información para cualquier área del conocimiento proveniente de fuentes especializadas, optar por un mejor nivel en su calidad de vida etc.

Combiens de niveau tu as fait avec GELVO?

4 x x x x x

Les activités les plus significatives?

La jornada francesa; que aún recordamos con cariño y la cual estuvo bien acogida por los espectadores y por el mismo grupo

La velada francesa
Descripción del proceso cerámico

Tratar de comunicar una idea desde el idioma francés, la presentación de cierre de curso, desarrollar trabajos con algunos compañeros, tratar de escribir una oración en francés, el tomar el café con dos de azúcar en la casa de Nelson “Potier”, los bailes donde Chava, los tintos del parque, los vinos de Edwin, la sonrisa de Ana, las alboradas en casa de Beatriz ...

Los trabajos en grupo

Todas las tareas fueron de gran importancia con el objetivo de aprender lo más que pudiera, puesto que no tenía conocimientos previos.

Quels cours t’ont marqué positivement?

Tous

Los oficios, las direcciones,

Porque era interesante ver como sucedían estas cosas en otros lugares del mundo

La clase a la que asistió un ciudadano francés Por que pudimos establecer un dialogo así haya sido corto. La clase en que se nos mostro el video de un ceramista francés.

Es necesario decir, que todo el curso como tal me “marco positivamente”. Las clases que más recuerdo son las realizadas por Carlos, Duban, Chava, y Beatriz, su simpatía y compromiso con nosotros fue una de las mejores estrategias pedagógicas para enseñar. También hay que decir que casi todos los docentes, fueron novedosos en sus procesos de transmisión de saberes, nos presentaron dinámicas nuevas de aprendizaje...

Cuando llega la profe Beatriz al aula de clase y de una hablando francés. Esto es muy positivo para quien empieza a aprender un nuevo idioma.

Las clases con: La profe Beatriz Villa.

Dictadas con mucha propiedad.

Sin demeritar en ningún momento a los demás instructores.: Duvan Alarcón, Juliana, Carlos Gómez, Doris, Lida, con sus clases bien preparadas.

Es difícil ser específico ya que en realidad además de que fueron muchas las clases, hablo del total, la gran mayoría, sino todas, fueron especiales en cuanto a crecimiento tanto académico como personal.

Compétences développées?

Escucha x x x

Escritura x

Lectura x

Para mí es una gran satisfacción el hecho de haberme “encarretado” gracias al francés con el asunto de la arquitectura de las palabras, juntar sus pedazos, y reconoces en ellas más que simples palabras, significados. Después de los curso, me he interesado un poco por saber de **etimologías** –que son de las mejores cosas que para mí ofrecen los idiomas- por la gramática y su sintaxis. Me he familiarizado un poco con la escucha en francés, y he aprendido un poquito de **vocabulario**, un poco por aprendizaje, un poco por impresionar a algunas de mis tías. Tampoco lo entiendo pero ocurrió, creo que aprendí a ser un poquito más **formal y cortés**, incluso ahora me corto el pelo mucho más seguido.

Práctica de pequeños diálogos en francés

Partiendo del hecho de que ingresé en el nivel 0, creo que una de las principales competencias desarrolladas fue la parte lectora, aunque debo admitir que ya empezaba a sentirme bastante familiarizado con la parte auditiva.

Frustraciones?

No poder continuar con el aprendizaje

A nivel personal: me faltó dedicar más tiempo a mis estudios y aprovechar más los conocimientos de quienes nos acompañaban

Escuchar alguna canción que me guste y no saber que dice

Creo que las relaciones entre el grupo GELVO y los estudiantes pudieron ser un poco más apropiadas a la hora de analizar el impacto y los intereses de los involucrados en el proceso. Pensándolo ahora, me parece que nosotros también **podíamos haber hecho parte en la construcción de la metodología diseñada para el curso**. -Me queda la impresión, de que algunas clases, si bien fueron interesantes, **no parecían seguir una línea concertada como grupo**- a mi parecer, hubiera sido interesante el haber construido un cronograma o un plan de acción con todos los involucrados, incluyendo el estudio del francés, tanto en temas como vocabulario –que se trabajo-, un poco de morfología y sintaxis, -que considero que por cuestiones de tiempo y de orden no se trabajaron como se debía-.

Frustraciones: no haber podido continuar el curso

No creo tener frustraciones porque de hecho en mi mente está claro continuar aprendiendo lo más que pueda de este bonito idioma y mi motivación gira en torno a este objetivo. Siento gran empatía por el aprendizaje y puesta en práctica de idiomas extranjeros, especialmente del francés y del inglés.

Evalue-toi en tant qu'apprenant

Buena ya que trataba de hacer todo lo posible para cumplir con las clases y todas las tareas que en ella se proponían

Regular, porque aunque tenía interés en aprender me distraía fácilmente y dedicaba poco tiempo a estudiar en casa

Como un aprendiz interesado pero poco estudioso. Porque tenía herramientas que no supe aprovechar

Calificándome de 1 a 5, consideraría que mi rendimiento como aprendiz fue de 3.5, ya que, falto compromiso de algunos de nosotros –estoy hablando de mí- para corresponder con las tareas dispuesta para las clases.

Termino medio-regular. Porque se me dificultó el aprendizaje en los dos últimos niveles.

Pienso que la pregunta cabe más para los tutores, sin embargo siendo autocrítico, debo admitir que el estudio ha sido mi fascinación desde que tengo uso de razón, tal vez en mi haber deba asumir algo más de disciplina. Dando trámite a la pregunta, me considero excelente aprendiz pues asumo el rol de manera activa y con actitud positiva, dispuesto a las correcciones necesarias y a convertir la clase en un evento de acciones recíprocas con el profesor del momento.

Pourquoi quelques-uns ne sont plus revenus en cours?

Por que eran personas muy ocupadas algunos eran muy adultos y estaban en sus intereses aprender el idioma

Me parece que algunos se sintieron frustrados en el aprendizaje, tal vez pensaban que sería fácil para ellos, pero se les dificultó asimilar las clases y se aburrieron

Por su poco nivel de escolaridad, que les dificultó el aprendizaje

Un gran número de ceramistas, son personas de edad, que están vinculados con la cerámica por tradición y la conciben como un oficio, sus intereses –es mi impresión- giran más en torno a la cerámica como una actividad empresarial y un asunto de supervivencia, que como un eje dinamizador del desarrollo de nuestro municipio en sus diferentes connotaciones económicas, sociales, ambientales, políticas y físicas. En este sentido, son un poco escéptico al creer que es posible promover la cerámica desde estrategias como las planteadas en el curso, y sumado a esto, y por la razones esbozadas en un principio, no les pareció preciso cerrar sus talleres para asistir a unas clases, que en el mejor de los casos serviría para acercarse escuetamente a un idioma más.

Igualmente, se le suma a tal argumento el hecho de que su nivel de escolaridad exigía estrategias diferentes para trabajar con ellos.

Así pues, considero éstas son grosso modo las razones por las cuales algunos ceramistas y considentalmente los de más edad se alejaron del curso.

Por estar dedicados a su trabajo y el horario no se les acomodaba, además yo noté que se les dificultaba el aprendizaje, si a las personas que estamos un poco más preparadas, se nos dificulta, creo que a ellos más.

Tal vez no vislumbraron las posibilidades que se les pudieran presentar al tener ciertas nociones de un idioma extranjero, además creo que pudieron perder motivación al sentirse relegados respecto al avance de los demás integrantes del grupo, hecho que suele suceder con relativa frecuencia en muchos campos académicos sin discriminación de edad.

Contacts du GC

Leticia, amistad y hablar de las clases internet, Cada que podemos, Cada 8 o 15 días

Leticia, Yeison, Irley, Maryory, Sandra Ocampo, Leticia me pregunta por la inscripción que enviaron hace ya tiempo al correo y que falta gente para inscribirse e iniciar el curso.

Yo no estoy segura si mi inscripción fue exitosa... Yeison ha propuesto unir un grupo de estudio, quincenal, mensual.

Leticia, primas lejanas, Sí, desde que acordemos un horario al que nos podamos acomodar

Edwin , lizeth y Maryori, Una o dos veces mensuales

Edwin Arcila, Nelson Zuluaga, Liseth, Amistad, Ocasionalmente, tal vez unas dos, tal vez tres veces al mes.

Anita Gómez, Ángela Valencia, Nelson Zuluaga, Edwin Arcila, Yeison Castro, Maryori Ruiz, Cristina Valencia., Seguir con el curso de francés, Dos o tres veces por semana

Lizet Cristina Valencia , Ángela Valencia, Sobrina política, Prima, Si, más que todo cuando nos iban a evaluar.

Jeison Castro, Nelson Zuluaga, Tertulia en la calle, cuando coincidimos esporádicamente.

Contacts GELVO

Isabel, hermana, se reunían a estudiar extra clase.

Non x x

D'autres activités réalisées avec le gp?

Noche francesa e integración

Una pequeña función teatral para la jornada francesa, y otras actividades de la misma, encuentros informales en la clase

Algunas reuniones y paseos

Hubieron varias situaciones de carácter extemporáneo que fortalecieron el grupo y el trabajo en clase; los helados de tarde, las invitaciones a ver llover, los tintos de hacer tareas, los tintos de hacer chisme, las chocolatadas en casa del "Potier", las novenas en casa de "Chavita", las trasnochadas en Santa Elena, los regalos de Ana, los chistes de Leticia, las caminatas, los derroches de simpatías de los compañeros y la descarada amabilidad de los nuevos amigos.

Con el grupo realizamos la salida a algunas fábricas de cerámica. Para el grupo entre comillas la actividad realizada para la casa de la cultura "Llamada noche de francés" Y lo más estupendo, las salidas de integración al campo.

Integraciones: Tardes de Chocolate caliente, Almuerzo, Remate de clase con empanadas y café au lait en el parque, Degustación de vino y queso madurado, Fiestas en Santa Elena (con algunos de los integrantes).

Apprentissage de GELVO

Cuando se tiene buena voluntad todo puede ser posible aunque parezca muy difícil

Que lo más importante para aprender es tener las ganas y la pasión

la entrega

A querer el francés, a saber que las cosas también se pueden hacer con meras ganas, a creer en lo que se quiere y a construir los medios para lograrlo.

Su dedicación, cumplimiento y disciplina.

Además de los conocimientos transmitidos referentes al idioma, el amor y la entrega por su trabajo, la solidaridad y responsabilidad con sus actividades, el trabajo en equipo.

Aimerais-tu continuer?

Seria super bueno continuar con las clases ya que en oriente cercano no se cuenta donde mas estudiar y si se encuentra es muy costoso

Sí, con encuentros con el grupo de estudio, por internet, clases con el grupo GELVO, trabajos individuales, ...

Si me gustaría y bueno que se pudiera reunir el mismo grupo

Claro que sí, si de mí dependiera, pactaría la continuación del aprendizaje francés con uno de las personas que estuvieron acompañándonos en todo este juego, también me gustaría fortalecer este estudio desde la misma universidad, y por qué no, buscar la posibilidad de en algún momento viajar a Francia a aprenderlo de primera mano, ya sea a través de una beca, un baloto, o mucho trabajo.

Mientras tanto, considero que es necesario madurar algunas cositas, dejar de ser simplemente un *amateur*. Y en la medida de lo posible tomarlo más en serio, utilizando recursos como libros guías y la Web.

Claro que si me gustaría.

ABSOLUTAMENTE SI ¿Cómo?, pues existen diferentes opciones, entre ellas el aprendizaje a distancia vía internet, de manera autodidacta y afortunadamente algún integrante de GELVO generosamente ha ofrecido sus buenos oficios para realizar encuentros de estudio.

En cinq mots résume l'expérience

- 1Felicidad
- 2Conocimientos
- 3Curiosidad por aprender más
- 4Buenos amigos
- 5Gratitud

- 1Entrega
- 2Miedo
- 3Ganas
- 4Enriquecedora
- 5Comunicación

- 1calidez
- 2entrega
- 3proyección
- 4compromiso
- 5impacto

- 1Interesante
- 2Reveladora
- 3Necesaria
- 4Placentera
- 5Provechosa


- 1Aprendizaje
- 2Compartir
- 3Esparcimiento
- 4Disciplina
- 5Descanso



J'AIME BEAUCOUP LE FRANÇAIS!!!

Annexe 20a

Bulletin des Associés, ASOCAMPO, aout 2008 - Numéro 1.



ASOCAMPO

BOLETIN DE LOS SOCIOS

Numero 1
Agosto de 2008

Participaron en la redacción: Adriana Torres, Cristina Pineda, Iván Naranjo, Philippe Guichard

Presentación del boletín

Este boletín nació con la sugerencia de Philippe Guichard, quien en el tiempo que lleva aquí pensó que era una forma de que los asociados tengan un mayor conocimiento de lo que pasa en la asociación, tanto en el punto de venta como las de mas actividades a las que asiste Asocampo.

Con los datos que trae el boletín sobre el funcionamiento del punto de venta, se supone que ahorraremos tiempo en las reuniones para poder hablar más de nuestro futuro común.

Con la parte que trata de la vida de la asociación y el espacio de libre expresión de socios a socios, busquemos la forma de conocernos más y reforzar las relaciones dentro del grupo.

Pretendemos editarlo cada mes y esperamos que varios de ustedes aporten para la construcción colectiva de este boletín en próximas ocasiones, con ideas o sugerencias bajo la forma de escritos sencillos.

Vida de la asociación

En el mes de julio Asocampo cumplió 8 años, algo por lo cual la junta directiva y los socios se sienten muy satisfechos pues a pesar de las múltiples dificultades que se han presentado, la asociación se ha mantenido viva y aun conserva su ideología de trabajar por la conservación y preservación de la agricultura campesina y agro ecológica y en esto se refleja que es una asociación de base campesina que ha servido para que otras asociaciones surjan en la región.


De socios a socios

Unas líneas de Cristina

El rinconcito del punto de venta

Cuentas del mes anterior:

Fecha	Ingresos	C x C	Egresos	C x P	Resultado	Inventario	Perdidas
Julio 06	262.900	26.400					
Julio 13	381.750	25.100					
Julio 20	291.350	53.750					
Julio 27	477.930	40.750					
Total \$							



Los 5 próximos turnos:

fecha	socio
Agosto 10	Sergio Torres
Agosto 17	Wilson Montoya
Agosto 24	
Agosto 31	
Septiembre 7	

Entrega de productos:


Producto	Socios comprometidos y fecha
Acelga	
Ahuillama	
Aji	
Apio	
Arracacha	
Arveja	
Brócoli	
Calabacín	
Cebolla de rama	
Cebolla puerro	
Chócolo	
Cilantro	
Col china	
Coliflor	
Espinaca	
Frijol	
Habichuela	
Lechuga	
Mora	
Papa criolla	
Papa negra	
Pimentón	
Remolacha	
Repollo morado	
Repollo verde	
Zanahoria	

Los que tienen cidra, col, fresa, guineo, lulo, naranjas, limones, etc. comuníquense previamente con Iván para organizar cantidades.

Ten presente que si no tienes el producto, debes avisar a Iván para ver si otro socio lo tiene, y así evitamos que este producto falte en el punto de venta, ya que si esto ocurre nos perjudica a todos!

Annexe 20b

Bulletin des Associés, ASOCAMPO, décembre 2009 - Numéro 13.



BOLETIN DE LOS SOCIOS

Numero 13
Diciembre de 2009

De la junta directiva:

- Un saludo de condolencia para el compañero Arnulfo Gómez por el fallecimiento de su querido padre.
- Dentro de la cumbre de organizaciones, no logramos ganar el primer puesto como sabíamos, pero nuestro compañero Diego Ceballos, obtuvo mención de honor como mejor líder de esta categoría y el asociado Leonardo Naranjo ganó como mejor de los mejores líderes del municipio. Felicitaciones a los dos compañeros.
- **AGROSOLIDARIA:** se tuvo un segundo encuentro con las organizaciones del distrito Agrario (ceam), para formalizar en manilla y el OA la conformación de la seccional agrosolidaria de Marinilla, los demás municipio del Distrito la organizaran a su vez.
- **Producción de tomate bajo invernadero:** desde Adeproa y el municipio de Marinilla se esta promoviendo la segunda fase de producción de tomate bajo invernadero, asocampo puede aspirar a un área de 3.000 m2, hay una propuesta de construir el invernadero en la finca de Iván Ramirez y se requiere de otros 2 socios que les interese trabajar en este proyecto tengan posibilidad de desplazamiento hasta donde Iván Ramirez.

Cuentas mes de octubre/09: perdidas 3.14 %

Fecha	Ingresos	C x C	Egresos	C x P	Resultado	Inventario	Pérdida
Octubre 4	531.945	27.000	699.950	239850	-167.005	159.450	14.650
Octubre 11	553.100	38.850	311.400	402.900	241.700	239.750	22.500
Octubre 18	700.400	0	585.650	334.900	104.750	131.500	7.800
Octubre 25	520.520	25.000	435.950	453.900	92.570	252.010	19.350
Total	2.313.965		2.045.950		268.015		64.300

Cuentas mes Noviembre /09:
Las perdidas reflejan un 4.23 % sobre el valor pagado por la mercancía (egresos).

Fecha	Ingresos	C x C	Egresos	C x P	Resultado	Inventario	Pérdida
Nov. 01	489.700	29.250	425.950	399.300	64.350	250.200	15.700
Nov. 08	576.570	27.100	720.000	110.000	-143.430	219.530	9.300
Nov. 15	429.910	24.500	345.150	174.600	94.760	151.050	25.700
Nov. 22	366.100	11.050	360.300	297.000	5.800	111.300	19.500
Nov. 29	470.000	15.800	479.850	249.200	-9.850	155.900	28.400

Total	2.332.340	2.330.650	1.660	98.600
-------	-----------	-----------	-------	--------



Los próximos turnos:

fecha	socio
Diciembre 13	Anibal de Jesús Soto García
Diciembre 20	Arnulfo Gómez Alzate
Diciembre 27	Bianca Lilia Soto Giralto
Enero 3	Diego León Ceballos Ceballos
Enero 10	Gerardo Pineda
Enero 17	Gloria María Montoya Duque
Enero 24	Jorge Iván Ramírez
Enero 31	José Manuel Castaño
Febrero 7	Leonardo de J. Naranjo

COMO HACERTE SABER

(Mario Benedetti)
(Fragmento)

como hacerte saber que siempre hay tiempo
que uno solo tiene que buscarlo y dárselo.
que nadie establece normas salvo la vida
que la vida sin ciertas normas pierde forma
que la forma no se pierde con abrimos
que las puertas no deben cerrarse
que la mayor puerta es el afecto
que los afectos nos definen
que definirse no es tomar contra la corriente
que cuando mas fuerte se hace el trazo mas se
dibuja
que buscar un equilibrio no implica ser tibia
que negar palabras implica abrir distancias
que encontrarse es muy hermoso...

que querer saber de alguien no solo es curiosidad
que querer saber todo de todos es curiosidad
maisana
que nunca este de mas agradecer
que la autodeterminación no es hacer las cosas solo
que nadie quiere estar solo
que para dar debemos recibir antes
que para que nos den hay que saber pedir
que saber pedir no es regalarse
que regalarse es en definitiva es no quererse
que para que nos quieran debemos mostrar quienes
somos

que para que alguien sea, hay que ayudarlo
que ayudar es poder alentar y apoyar
que adular no es ayudar
que adular es tan pernicioso como dar vuelta la cara
que las cosas cara a cara son honestas
que nadie es honesto porque no roba
que el que roba no es ladrón por placer
que cuando no hay placer en las cosas, no se esta
viviendo
que para sentir la vida no hay que dividirse que
existe la muerte
que se puede estar muerto en vida
que se siente con el cuerpo y con la mente
que con los oidos se escucha
que cuesta ser sensible y no herirse
que herirse no es desangrarse

que para no ser heridos levantamos muros
que quien siembra muros no recoge nada
que casi todos somos albañiles de muros
que sera mucho mejor construir puentes
que sobre ellos se va a la otra orilla y también se
vuelve
que volver no implica retroceder
que retroceder puede ser también avanzar
que no por mucho avanzar se amanece mas cerca
del sol
como hacerte saber, que nadie establece normas
salvo
la vida

Una Feliz Navidad Para Todos y que DIOS les conceda un año nuevo lleno de prosperidad y abundancia.

Annexe 21a

Épreuves DELF A1, Groupe des *artisans céramistes*, le 27 novembre 2009.

Cours de français
Épreuve DELF A1
El Carmen de Viboral
Le 27 novembre 2009

Étudiant : _____
 Nombre de points : _____/80 ÷ 4 = _____/20

A. Entrer en contact avec quelqu'un

Supprimez les éléments entre parenthèses qui ne conviennent pas.

- Bonjour. Madame Rimet ?
- Oui, (salut/bonjour) monsieur.
- Je suis monsieur Costa.
- (Au revoir/Bienvenue) en France, monsieur Costa !
- Un café ? un thé ?
- Un thé, (bonjour/merci).

Complétez.

1. - _____ monsieur. Un café, _____ !
 -Un café, voilà madame !

2. - Bonjour Charles, _____ bien ?
 -ça va bien, merci _____ ?
 -ça va.
3. _____, Pat, _____ vas bien ?
 -oui, merci, _____ ?
 -Très bien !

B. Se présenter et présenter quelqu'un

Associez.

Elle habite à	Linda
Elle s'appelle	21 ans
Elle est	belge
Elle a	Bruxelles
Elle aime beaucoup	le tennis

Lisez puis complétez le tableau.

Mon ami s'appelle Bruno. Il habite à Tours et il travaille à Paris.
 Il est professeur d'espagnol. Il a 36 ans. Son frère, Vincent, a 24 ans.
 Il adore le ski et il aime beaucoup parler espagnol.
 Il est étudiant en médecine à Tours. Bruno n'aime pas le sport.
 Il aime bien cuisiner. Il adore le cinéma et la musique classique.

	Vrai	Faux	?
Bruno a un frère.			
Vincent habite à Paris.			
Vincent est professeur d'espagnol.			
Bruno aime beaucoup le ski.			
Bruno adore cuisiner.			
Vincent aime bien la musique.			

Retrouvez la question correspondant à chaque réponse.

1. _____ ?

→ Lili Martinon et vous ?

2. _____ ?

→ C'est « lili325@tiscali.fr ».

3. _____ ?

→ J'ai 32 ans.

4. _____ ?

→ A Nice mais je travaille à Cannes.

5. _____ ?

→ Je suis française.

6. _____ ?

→ 04 93 48 69 10.

C. Exprimer la possession

Supprimez les éléments qui ne conviennent pas.

1. Je te présente (mon/ ma/ mes) amie Anke.
2. Quel est (votre / ton/ sa) numéro de téléphone, s'il te plait ?
3. Ils s'appellent Karine et Rodolphe et (ses/ leur/ leurs) fille s'appelle Alix.
4. C'est (mes/ ma/ ton) professeur ?

D. Échanger sur ses projets

Complétez les phrases avec le verbe ALLER.

1. Samedi, je _____ voir Sylvie et Marc.
2. Tu _____ travailler à Paris ?
3. Ils _____ écouter le CD ?
4. On _____ habiter rue du Paradis.

E. Parler d'actions passées

Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

Nina _____ (avoir) 20 ans hier et on _____ (fêter) son anniversaire avec toute la famille. Nina _____ (ne pas vouloir) inviter ses amis parce qu'elle va faire une fête avec eux samedi prochain. Maman _____ (faire) un bon dîner, on _____ (prendre) de jolies photos. Comme toujours, Nina _____ (recevoir) beaucoup de cadeaux. On _____ (passer) une très bonne soirée.

F. Inviter et répondre à une invitation

Complétez le minidialogue.

- (proposer) - _____
 - Ah ! oui, c'est une bonne idée ; j'adore la cuisine chinoise. Tu vient avec Pierre ?
- (accepter) - _____
 - Et après le restaurant, on va marcher un peu en ville ?
- (refuser) - _____

G. Prendre et fixer un rendez-vous

Choisissez la réponse qui convient.

1. – Je voudrais un rendez-vous avec madame Mercier, s'il vous plaît.

- Oui, ça va.
 Oui, vous êtes libre jeudi matin ?
 Ah, mais je ne suis pas libre lundi.

2. – Mardi à 9 heures, ça va ?

- Non, je ne peux pas, désolé.
 Euh, non, l'après-midi, ce n'est pas possible.
 Oui, ça va, le lundi, c'est très bien.

H. Décrire un lieu

Associez les éléments.

C'est	de belles maisons anciennes.
Il y a	de nombreuses activités sportives.
Elle possède	une petite ville de 5000 habitants.
On peut y faire	3 millions d'habitants.
On trouve	beaucoup de châteaux dans la région.

I. Situer dans l'espace

Marquez les phrases qui permettent de situer un lieu.

- L'hôtel possède un restaurant.
 L'agence de location st située à la sortie de la ville.
 Dijon est à trois kilomètres de Paris.
 Je suis allé à Bordeaux plusieurs fois.
 Sa maison est au nord de la ville.

PRODUCTION ÉCRITE

Un étudiant explique qu'il a des difficultés pour apprendre le français. Il voudrait savoir comment apprendre plus facilement. Répondez à sa demande et donnez des conseils à cet étudiant.

.....

.....

.....

.....


.....

.....

.....

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

Lisez la carte et répondez aux questions.

<p><i>Chère Marie,</i> <i>Nous sommes heureux de pouvoir</i> <i>passer une belle semaine à Cassis.</i> <i>La ville et la région sont superbes et le</i> <i>soleil est au rendez-vous. La mer est belle</i> <i>et nous avons trouvé des petites plages</i> <i>avec moins de 10 personnes au m² !</i> <i>La maison de nos amis est grande</i> <i>et belle, même si elle n'a pas de piscine.</i> <i>Je profite encore un peu de ces quelques</i> <i>jours pour ne rien faire et je pense bien</i> <i>à Julien et à toi qui travaillez dans</i> <i>le froid du grand Nord.</i> <i>Bises, Émilie.</i></p>	 <u>Marie Duplessis</u> <u>14, rue du Verger</u> <u>64149 Festubert</u>
--	---

1. Le message est
 - professionnel. amical.
 - publicitaire. technique.
2. Qui écrit le message ?
 - Julien
 - Marie
 - Émilie
3. Que fait Émilie ?
 - Elle est en vacances.
 - Elle travaille.
 - Elle fait des études dans une école.
 - Elle est allée voir sa famille.
4. À Cassis, Marie habite
 - à l'hôtel.
 - dans sa maison.
 - dans la maison de ses parents.
 - dans la maison de ses amis.

PRODUCTION ORALE

Prononciation et intonation	
Structure des phrases	
Clarté et cohérence	
Richesse lexicale	
Originalité et prise de risque	
Résultat	

Annexe 21b

Épreuves DELF A1, Groupe des *artisans céramistes*, le 4 décembre 2009.

Cours de français
Épreuve DELF A1
El Carmen de Viboral
Le 4 décembre 2009

Étudiant : _____
 Nombre de points : _____ / 80 ÷ 5 = _____ / 20

A. Entrer en contact avec quelqu'un

Complétez.

1. – Bonjour, monsieur. Je voudrais _____ !
 – Vous _____ autre chose ?
 – _____.
2. – Bonjour Madame, _____ bien ?
 – Je vais bien, merci et _____ ?
 – Très bien, merci.
3. Salut Marie, _____ ça va ?
 – bien, merci, _____ ?
 – Très bien !

B. Se présenter et présenter quelqu'un

Complétez.

Elle _____ à Bruxelles
 Elle _____ Linda
 Elle _____ belge
 Elle _____ 21 ans
 Elle _____ beaucoup le théâtre.

Retrouvez la question correspondant à chaque réponse.

1. _____ ?
 → Pérez, P.E.R. E. Z
2. _____ ?
 → Je ne sais pas.
3. _____ ?
 → Il a 27 ans.
4. _____ ?
 → Nous n'avons pas encore terminé.
5. _____ ?
 → El Carmen de Viboral.
6. _____ ?
 → La céramique et l'agriculture.

C. Exprimer la possession

Supprimez les éléments qui ne conviennent pas.

1. Je te présente (notre/ votre/ vos) amie Anke.
2. Quel est (sa / leur/ ta) numéro de téléphone?
3. Ils s'appellent Karine et Rodolphe et (ses/ leur/ leurs) enfants s'appellent Alix et Eric.
4. C'est (ta/ ma/ ton) atelier ?

D. Échanger sur ses projets

Complétez les phrases avec le verbe ALLER.

1. la semaine prochaine, nous _____ partir.
2. Elle _____ chez le dentiste.
3. Ils _____ faire de la musique ?
4. Je _____ aller en France.

E. Parler d'actions passées

Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

Nous _____ (étudier) le français pendant deux ans. Nous _____ (avoir) une dizaine de profs qui _____ (préparer) différentes activités pour nous faire progresser. On _____ (aborder) des sujets culturels, grammaticaux, phonétiques et lexicaux, entre autres. Nous _____ (rencontrer) des francophones qui _____ (venir) nous parler de leur pays et de leur vie. Nous _____ (apprécier) cette expérience et nous _____ (être) contents de la vivre ensemble.

F. Décrire un lieu

Décrivez votre village.

.....

.....

.....

.....

.....

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

Lisez cet extrait du règlement de la bibliothèque puis choisissez pour chaque phrase : *vrai, faux* ou *on ne sait pas*.

1. Mon fils a six ans. Il peut aller à la bibliothèque avec sa sœur qui a quinze ans. _____
2. Les employés peuvent demander de quitter la bibliothèque à une personne qui a bu beaucoup d'alcool. _____
3. On ne peut pas entrer dans la bibliothèque avec une grande valise ou un gros sac. _____
4. Je fais partie d'un groupe de théâtre. Je peux donner dans la bibliothèque des petites affiches qui présentent notre prochain spectacle. _____
5. Je suis fatigué, je peux dormir un peu dans la bibliothèque. _____

12 La bibliothèque est ouverte à tous. Les enfants de moins de 7 ans doivent être accompagnés par un adulte. Les groupes doivent prendre rendez-vous.

13 L'accès est interdit à toute personne qui, par son comportement ou sa tenue (saleté, ivresse, bruit, violence physique ou verbale), entraîne des difficultés pour le public ou le personnel.

14 Il est interdit :

- d'entrer dans la bibliothèque avec des animaux ;
- de boire ou de manger ;
- d'apporter et de consommer de l'alcool ;
- de distribuer des documents ou de poser des affiches.

15 Les personnes qui souhaitent faire des photos, films, enregistrements ou enquêtes doivent demander une autorisation.

COMPRÉHENSION ORALE

Écoutez l'enregistrement et complétez la fiche.

FICHE PERSONNELLE

NOM :

PRENOM :

NOM DE JEUNE FILLE :

DATE DE NAISSANCE :

LIEU DE NAISSANCE :

SITUATION DE FAMILLE :

PROFESSION :

ADRESSE :

PRODUCTION ORALE

Prononciation et intonation /4	
Structure des phrases /4	
Clarté et cohérence /4	
Richesse lexicale /4	
Originalité et prise de risque /4	
Résultat	/20

Annexe 22a

Corpus de l'atelier de français, « *Création d'un dialogue par C et S* », groupe des *a r t i s a n s céramistes*, 2009.

Signes de transcription	
C	apprenant 3
S	apprenante 4
E	enseignante
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
xxx	fragment inaudible
[]	phonétique ou commentaire
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur

- 1S : *sí/ entoes usted/ es tu as/*
 2C : *sí: xxx*
 3S : *resté/ combien de jours tu as resté/*
 4C : *y otra es/ est-ce que tu as connu/ une femme ou cualquier cosa así\ conocer una mujer/ o cualquier cosa/ o un amigo:*
 5S : *amigo/ cierto/ como personas o::*
 6C : *un amigo cierto/*
 7S : *qui personne/ qui personne tu as::*
 8C : *tu as connu/*
 9S : *connu\ sí/*
 10C : *pero si es personne/ es doble [n]*
 11S : *personne/*
 12C : *sí así*
 13S : *qui personne tu as connu/*
 14C : *tu as connu:: sí:*
 15S : *hum: qué más iba a decir yo/*
 16C : *es que se me olvidaron los verbos de la&de la montaña\ cuál es que&cuáles es que hay unos que:: van con être*
 17S : *ay/ verdad*
 18C : *yo sé que son*
 19S : *esos son los que van con el verbo avoir/*
 20C : *cuál es que son/ eso\ aller/ no está este*
 21S : *no está*
 22C : *ni arriver/*
 23S : *passer\ ve*
 24C : *ah sí*

- 25S : *entoes este sería con l'être*
- 26C : *hace falta*
- 27S : *es éste/*
- 28C : *hay una que es tu es passé\ tu es passé*
- 29S : *tu es passé/ ... ah: bueno\... bueno:*
- 30C : *je veux/ tu veux/ il veut*
- 31S : *qui personne/*
- 32C : *[v-e-u-x]*
- 33S : *ah sí\ ... qui personne/*
- 34C : *qui [véouks] las dos primeras personas son iguales\ la tercera es con [t]... bueno\...
propongamos una pa que usted hab&yo le pregunte algo y usted habla también\ o sino
yo soy el que hablo más ahí\ hum\ pa que quede más::*
- 35S : *ah:: sí*
- 36C : *entoes yo le pregunto que cómo ha estado el: que qué ha pasado de raro mientras yo
estuve por allá paseando*
- 37S : *hum/ hum*
- 38C : *y que qué ha ocurrido*
- 39S : *hum&hum*
- 40C : *ocurrir/ passer: qu'est-ce qui a passé\ qu'est-ce qui est passé*
- 41S : *qu'est-ce qui est passé/ hum&hum/ qu'est-ce qui est passé/*
- 42C : *ocurrir también se puede decir: a&arrive&arriver/ avoir lieu*
- 43S : *sí/ pero es que qué es qui lieu/*
- 44C : *no pero aquí no está*
- 45S : *qui oui&qui oui... bueno\ hum:: qui est passé pendant que voyager: quel lieu tu as
connu/ quel lieu tu as préféré/ combien de jours tu as resté/ qui personne&qui
personne tu as connu\ hum&hum&hum\ bueno\ hum::*
- 46C : *ah::: que ha ocurrido/ sí pongamos yo le pregunto a usted qué ha ocurrido: qué ha
ocurrido mientras yo no estuve/ a ver*
- 47S : *(rires)*
- 48C : *entoes pongamos esto está así: qu'est-ce que:: ... ah\ como es que se hace ese passer/
yo creo que no es pasar de ocurrir\ creo que es más pasar pero de&de caminar\ o
algo así espere yo la busco:*
- 49S : *hum::: tal vez sí porque ahí está*
- 50C : *sí porque*
- 51S : *la montaña es como para::*
- 52C : *es más probable\ que sea::/ pues no sé si sea*
- 53S : *para passer*
- 54C : *pasar es de caminar\ espere a ver yo veo: hum:*
- 55S : *pero con esta otra montaña yo no tengo el passer*
- 56C : *y acá no lo explican::: transcurrir/ aller*
- 57S : *entoes sí/*
- 58C : *yo no sé*
- 59S : *bueno a ver yo pregunto pues qué ha pasado/ hum::*
- 60C : *pongamos entoes más fácil\ qu'est-ce que&qu'est-ce que tu as fait/*

- 61S : *ah eso puede ser*
- 62C : pendant:
- 63S : qu'est-ce que tu as fait pendant:
- 64C : mon voyage
- 65S : je voyage
- 66C : *mientras yo estaba* pendant j'étais
- 67E : oui/ pendant que j'étais:&pendant que j'étais:
- 68C : ah\
- 69S : pendant que j'étais
- 70C : *entoes a ver cómo es/...* qu'est-ce que:
- 71S : tu::
- 72C : *algo así*
- 73S : qu'est-ce que tu as fais pendant que j'étais/ oui\
- 74C : *y ya ahí se acaba entoes ya ahí es el: vamos\ se supone que va pa la casa/ no/ o pa algún lado *
- 75S : *sí o ahí tomándonos algo o qué/*
- 76C : *sí\ pero no sería mejor tomarse algo mientras hablamos/*
- 77S : *eso mientras conversan charlan*
- 78C : *y después se van pa la casa*
- 79S : hum:\
- 80C : *entoes pongámoslo por acá/ a ver\ cuando lo saluda\ ah: vení al restaurante*
- 81S : *cómo le digo eh::*
- 82C : *pues vení/*
- 83S : *ah o aller/*
- 84C : *venez es venga y allez vamos*
- 85S : *vamos*
- 86C : allez à la cafét: allez
- 87S : aller/ *cierto/*
- 88C : allez\ nous/ *vamos* allez nous
- 89S : *no sino que hay una expresión que es como allez y: o algo así\ pa decir vamos*
- 90C : *pa decir vamos*
- 91S : the cafeteria
- 92C : à la cafétérie à le café\ à le café:: o:: *no sabemos*
- 93S : à le café
- 94C : (rires)
- 95S : (rires)

Annexe 22b

Corpus « *Création d'un dialogue par Ar et N* », atelier de français, groupe des artisans céramistes, 2009.

Signes de transcription	
Ar	apprenant 1
N	apprenant 2
E	enseignante 1
Chiffre	tour de parole
/	intonation montante
\	intonation descendante
&	répétition
:	allongement du son
..	pause
En gras	phénomène analysé
()	commentaire
xxx	fragment inaudible
[]	phonétique ou commentaire
EN MAJUSCULE	emphase du locuteur

- 1Ar : ok bonjour
 2N : no esperate sí/
 3Ar : (rires)
 4N : no estoy preparado
 5Ar : c'est ok\
 6N : bueno entoes hmm:: plu/ hein/
 7Ar : bonjour\
 8N : plu::
 9E : regarde
 10Ar : employeur\
 11N : ve/ ah/ es que lo estaba buscando por [p] ay perdón
 12E: (rires)
 13Ar : (rires)
 14N : (rires)
 15Ar : bonjour/
 16N : ça va\ no: a ver: sí::
 17Ar : c'est&c'est&c'est un situation formal
 18N : bonjour/ usted me dice bonjour\ yo bonjour/
 19Ar : bonjour monsieur\
 20N : bonjour/.. monsieur\... yo digo bonjour\
 21N : je vais dire bonjour\ usted dice bonjour así todo::
 22Ar : bonjour/ toi bonjour/ monsieur\
 23N : y yo bonjour/ monsieur\
 24Ar : un moment&un moment
 25N : hum&hum
 26Ar : ça va/ ah non\ comment allez-vous\
 27N : eh non pero: ahí no:: vous&vous arrivez: temprano\ vous venez

- 28Ar : vous avez:: vous avez::
 29N : vous avez venir/
 30Ar : vous av: vous êtes:
 31N : usted:
 32Ar : un moment: [en tournant les pages du cahier] un moment: je chercher... vous êtes:
 vous êtes arrivé\ vous êtes arrivé/
 33N : usted: arriv: y por qué/
 34Ar : parce que: c'est&c'est&c'est un verbe de la petit maison\ le passé composé c'est
 avec&avec: avec: être arriver\ naître\ monter\ arriver\ entrer\ venir\ sortir: mais/ éh:
 avec le verbe de la petite maison\ le passé composé
 35N : y por qué passé\
 36Ar : avec être\
 37N : por qué passé\
 38Ar : pas avoir\ VOUS/ vous êtes arrivé\
 39N : pero si es presente\
 40Ar : xxx
 41N : por eso\ por qué es pasado\
 42Ar : cómo así que por qué/ llegó\ es pasado pero en presente
 43N : sí\ mire a ver:
 44Ar : (rires) vous arrivez:
 45N : es que no estoy seguro pero::
 46Ar : heu: à temps/
 47N : ah: oui&oui&oui très bien/
 48Ar : (rires) vous êtes arrivé à temps
 49N : eso si suena raro cierto/
 50Ar : no&no&no/
 51N : chibchombiano pero:
 52Ar : si/
 53N : mentiras non&non&non
 54Ar : vous êtes arrivé/
 55N: non&non está bien\
 56Ar : si vous voulez nous pouvons
 57N : si está bien/ yo sospecho que no\
 58E: bah oui c'est bon\ attention\ bonjour est un seul mot\ un seul mot\
 59N : ah:: sí\ vea\
 60Ar : bonjour&bonjour monsieur\ vous êtes arrivé temps/
 61N : à temps\
 62E : à temps\ temps avec [s]
 63N : temps
 64Ar : (rires)
 65E : très bien\ très bien monsieur/ vous êtes arrivé à l'heure: vous êtes arrivé à temps
 66Ar: très bien/
 67E: ou à l'heure&à l'heure\ c'est possible aussi\
 68Ar : à l'heure: ah: ok

- 69N : hmm&hmm:: éh::
70Ar : hmm:: le:: comment on dit trafic\ tráfico\
71E : la circulation\
72Ar : la circulation: était:::
73N : pero un refrán/
74E : de/
75N : al que madruga dios le ayuda (rires)
76Ar : al que madruga dios le ayuda (rires)
77E : (rires)
78Ar : yo ya me iba poner a escribir que por ejemplo el tráfico estuvo pues ligero\
79N : si estuvo bien\ no:
80E : ah c'est une question que tu veux lui poser/ une question que tu lui poses\
81Ar : je suis employeur
82E : oui\ mais est-ce que TU&tu veux commenter la circulation/ ou tu veux que lui
83Ar : vous êtes arrivé à temps\
84E : hmm&humm\
85Ar : com&comment était la circulation/
86E : hmm&humm\
87N : éh: si/
88Ar : alors je suis si\
89N : no:: pero:
90Ar : oui:::
91N : ah ya\
92Ar : avec [t]
93E : hmm&hmm... la circulation/
94Ar : [s:] tengo un calor\
95E : non:::
96Ar : ouf:: no tiene calor/
97N : i:::
98Ar : esto se ha calentado mucho\esto toda la semana\ abramos un ratico\ (rires)... serio\
99E : il fait chaud/
100Ar :oui\ comment/ avec [t]\
101E : oui\
102Ar :ok\ comment était la circulation/ toi/ moi/ merci\ xxx et toi/ avec
103N : très:: très facile/ euh: je peux :.. ah non pero es que él puede decir
104Ar :él ya no puede decir (rires)
105N : no&no j'ai:: j'ai:: .. la circulation/
106Ar : ah la circulation/ très:::
107N : estuvo\
108Ar :était\ était très bien\ merci\
109N : espere y verá\ pero es que ya nos vamos a dilatar\ tenemos que entrar en: así/
110Ar : no&no
111N : sí\
112Ar : [t-i-o-n]

- 113N : circula[t]ion
 114Ar : circulation [t]/
 115N : [t]/ con [s]/
 116Ar : no\ avec accent
 117N : pero aquí este es este
 118Ar : ah/
 119N : estuvo\
 120Ar : hmm&hmm\ c'est ça\
 121N : por qué/
 122Ar : était\ estuvo\ estaba
 123N : la circulation/
 124Ar : était:
 125N : y aquí y esta cuál es/
 126Ar : vous êtes arrivé\... c'est le: éh:: avec
 127N : xxx
 128Ar : comme auxiliaire
 129N : hum\ y e::
 130Ar : non pas verbe mais comme auxiliaire
 131N : sí&sí\
 132Ar : passé composé
 133N : y e::
 134Ar : mais dans ce moment/ je suis... je faire la question\ comment était la circulation/
 135N : qui est&qui est été\
 136Ar : ah/ qu'est-ce que ça veut dire/
 137N : sí o sea es:
 138Ar : estaba\ cómo estaba&estuvo..
 139N : y acá/
 140Ar : o sea usted llegó\
 141N : estuvo::
 142Ar : [s'adressant à l'enseignante] este traduce como estaba: estuvo: o:: cómo específicamente
 143E : était/ estaba\
 144Ar : estaba solamente/ o estuvo también\ o estuvo es qué/
 145E : estuvo es a été\
 146Ar : y esta a été\ ah eso era lo que:: a été
 147N : hmm::
 148E : a été
 149Ar : estuvo\ y qué otra cosa traduciría/ no más estuvo/ o algo más\ o ha estado\
 150E : fue\ estuvo fue
 151Ar : estuvo\ fue\ ha estado/ ha estado no/ o ese es otro tiempo\
 152E : non\ c'est ça\
 153N : éh:: o sea es:
 154Ar : très bien
 155N : bien\ éh: como decir igual j'ai&j'ai&j'ai parti::

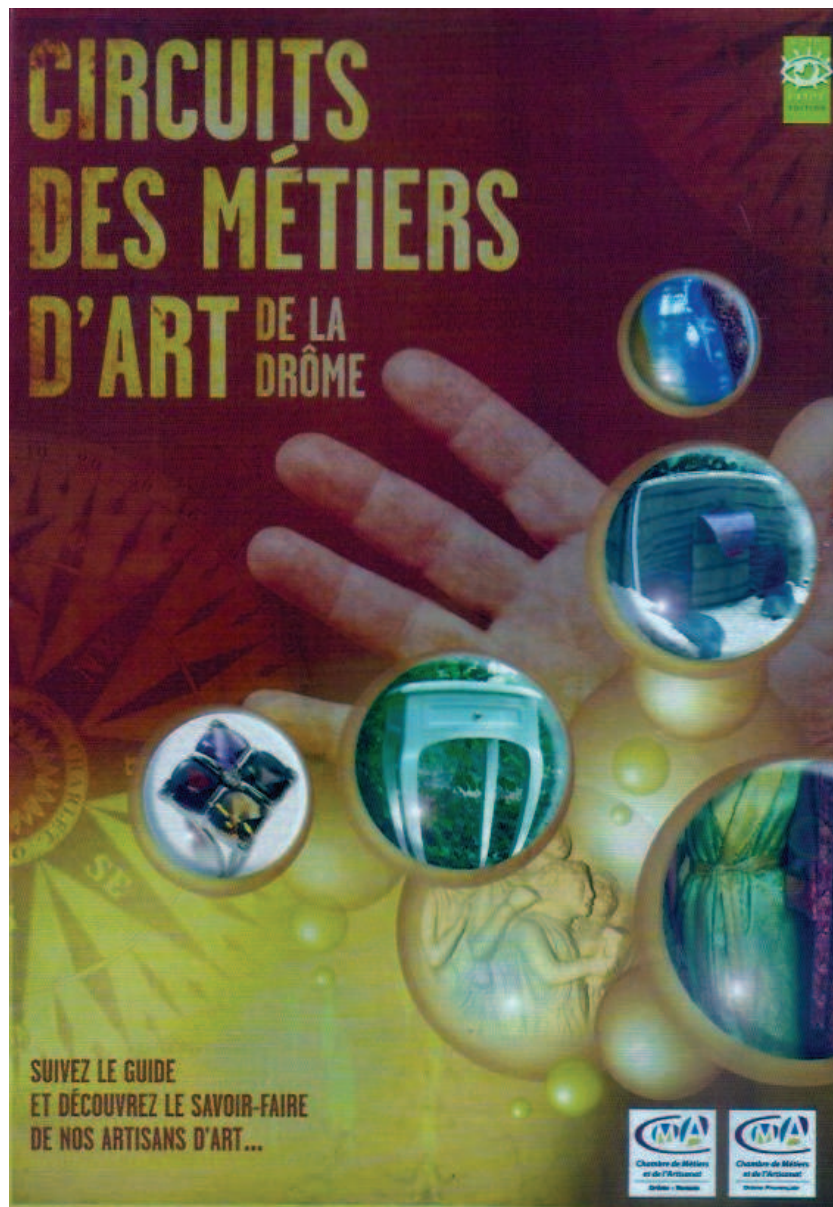
- 156Ar : mais
- 157N : j'ai parti à temps/
- 158E : je suis parti\ avec le verbe partir: c'est un verbe de la petite montagne
- 159N : ah&ah
- 159Ar : como arriver/
- 160E : on utilise l'auxiliaire être
- 161N : être/
- 162E : hmm&hmm\
- 163Ar : je suis
- 164E : je suis&je: de toute façon je suis parti::
- 165Ar : de&de
- 166E : de toute façon/
- 167Ar : je suis parti\
- 168N : des
- 169E : de toute
- 170Ar : toute/
- 171E : [e] façon\
- 172N : façon/
- 173E : façon\
- 174Ar : faisons\
- 175E : [c] cédille\ [a - c]
- 176Ar : [c]
- 177E : cédille/ oui\ [o - n]
- 178Ar : façon. je suis parti
- 179N : façon/
- 180Ar : j'ai/
- 181E : je suis parti:
- 182N : à temps\
- 183E : participe passé du verbe\
- 184Ar : sans [e]
- 185N : par:
- 186Ar : parti\
- 187E : oui\ voilà\ parti\
- 188Ar : temps\
- 189E : hmm: oui\
- 190Ar : ok
- 191E : à l'heure
- 192Ar : à l'heure
- 193E : oui c'est parfait\
- 194N : à l'heure/
- 195A : *qué*/
- 196N : à temps\
- 197A : à l'heure: *para no*:
- 198N : *volver a decir lo mismo*\

- 199Ar : *eso*\ la circula&circulation: bon\ ok regardez:
 200N : la circulation\
 201Ar : regardez naitre être
 202N : était bien/
 203Ar : arriver venir partir:
 204N : hum&hum:
 205Ar : sortir: descendre\
 206N : partir: sortir:
 207Ar : tomber\mourir\aller\ et: revenir\ passer:
 208N : était bien/ de toute façon/
 209Ar : toute verbe la conjugaison
 210N : hum\ ah ya&ya&ya
 211Ar : est avec être\ le passé composé\
 212N : hum&hum\
 213Ar : oui/
 214N : hum\ circulation était bien/ de toute
 215Ar : on rappelle&on rappelle
 216N : de toute façon je suis parti à temps
 217Ar : le&la&la façon de con:&de con:ju:guer
 218N : *bueno entoes usted*
 219Ar : *sí* autres verbes éh: sont avec l'auxiliaire avoir
 220N : le&le premier ah oui&oui
 221Ar : ok la circulation\
 222N : *entoes la idea es que ya usted diga como:*
 223Ar : mais:::
 224N : bon: éh: *como* bon\ bien/
 225Ar : bien\
 226N : bon\
 227Ar : bon\
 228N : bon\
 229Ar : on commence\
 230N : on commence *e:so*\
 231Ar : était:
 232N : était bien/ de toute façon&de toute f[e]çon:
 233Ar : de toute f[e]çon
 234N : de toute façon: f[e]çon/ *no pero es con [i] si es [i]/*
 235Ar : oui: non/
 236N : f[e]çon/ no es sin [i]/.. sin [i]
 237Ar : façon
 238N : *no es f[e]çon/ f[e]çon: f[e]çon es: sí:: porque f[e]çon es& f[e]çon es de: verbo*
 faire
 239Ar : mais:
 240N : *este es del verbo faire/*

- 241Ar : nous pouvons: faire la question\ [s'adressant à l'enseignante] c'est avec ou sans [i]... f[e]çon éh: chercher/ ... je suis parti à temps
- 242Ar : [s'adressant à l'enseignante] este es f[e]çon/ este es façon/

Annexe 23

Guide « *Circuits des métiers d'art de la Drôme* », Chambre de métiers et de l'artisanat, Drôme.



Un atelier-boutique consacré à la théière et ses compagnons : les bols, tasses, coupes et boîtes. Ces pièces utilitaires uniques en grès émaillé sont entièrement façonnées à la main. Après le tournage : taillées, cannelées, remodelées... et avant de subir les cuissons (la seconde vers 1300°).

Accueil : du mar. au dim. de 10h à 12h et de 15h à 19h.

Poterie utilitaire en grès Stoneware pottery

G13 "ATELIER JAUNE BAMBOU" *
Claire Mathevon

Hameau du Serre Augier
26510 SAHUNE
04 75 27 40 29

Création d'objets pour la maison destinés à agrémenter le quotidien et à tisser un lien d'humain à humain, à travers l'objet créé et... utilisé.

Accueil : sur RDV, tous les jours, sauf le dimanche matin.



Céramique de grès Stoneware pottery

D13 Monique Noguier

Le Bourg - Chem. de la Merluche
26770 TAULIGNAN
04 75 53 65 63

Des lignes simples et paisibles, pour l'équilibre des pièces et pour un usage au quotidien de la terre. Recherches de formes et d'émail.

Accueil : d'avril à fin sept., du mardi au sam. de 15h à 19h, ou sur RDV.



Décoration sur terre et verre

Decorated glassware and ceramics

F12 "ATELIER DE L'ENCLOS" *
Marie-Hélène Parant

2, place de l'Abbé Magnet
26220 DIEULEFIT
04 75 46 88 59
MHPENCLOS@aol.com
http://atelierdelenclos.piczo.com

Création de céramiques décorées main : des carreaux- numéros, de petits tableaux, des plaques et panneaux, de la vaisselle mais aussi des verres décorés, en duo ou en solo, aux dessins floraux, aux mots, phrases ou poèmes.

Accueil : en hiver, du jeudi au sam., de 10h à 12h et de 15h à 18h (fermé en février). En été, du mardi au sam., de 10h à 12h30 et de 15h à 18h30 (fermé le mercredi).



* Vous pouvez retrouver cet atelier sur le site : www.dromeprovencale.fr
(rubrique : Métiers d'Art)

B12 "L'ATELIER DE POTERIE" *
Sylvie Rennard

29, rue du Dauphiné
26200 MONTEILIMAR
04 75 51 97 85
sylvie.rennard@wanadoo.fr



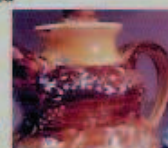
Création de pièces utilitaires et décoratives en terre vernissée décorées à la poire et au pinceau. Egalement, création de pièces décoratives en Raku.

Accueil : tous les jours, de 10h à 17h ou sur RDV.

Poterie Pottery

D12 "LA POUSTINIA" *
Nathalie et Thierry Rocca

Quartier le Darut
26770 LA ROCHE SAINT SECRET
04 75 53 99 14
poterie-la-poustinia@wanadoo.fr



Création de pièces utilitaires liées à l'Art de la table en terre vernissée et décorée. Travail aux engobes. Membres d'Ateliers d'Art de France et de Secrets de Terroir en Drôme Provençale.

Accueil : d'avril à sept. du lundi au sam. de 10h à 19h (le dim. en juillet, août et sept.). Hors saison sur RDV.

VERBRE

Bijoux en verre Glass jewellery

D13 "AU VERRE LUISANT" *
Irène Vuillot

Rue sous les Remparts
26230 GRIGNAN
04 75 46 57 57
auverreluisant@aol.com



Création de bijoux. Pièces uniques en verre coloré, transparent ou opaque. Travail sur commande et démonstrations de savoir-faire.

Accueil : de juin à septembre, tous les jours de 10h à 19h30, sauf le mercredi. Hors saison, sur RDV.

Décoration sur verre et porcelaine

Decorated glassware and ceramics

G15 "ATELIER RHAM ET JUDICONE" *
Paul Judicone

50, boulevard Aristide Briand
26170 BUIS LES BARONNIES
04 75 28 12 90
judicone@club-internet.fr



Création de décors contemporains à base de métaux précieux sur verre et porcelaine : objets décoratifs, services de table, carafes. Création de bijoux en pâte de verre. Exposition de créations graphiques numériques.

Accueil : du mardi au samedi de 10h à 12h et de 15h à 19h, ou sur RDV.

Annexe 24

Guide « *Dieulefit original, Poteries certifiées* ».

Pays de Dieulefit - Drôme Provençale - France

Le Pays de Dieulefit, un paradis en Drôme provençale. Une terre de contrastes, de bien-être, de création et de potiers. La tradition de la poterie dans ce pays remonte à l'époque gallo-romaine. C'est cependant au XIX^e siècle qu'elle connut son apogée... La terre et l'ocre étaient alors extraits des "Vitrouillères", un site d'une étrange beauté. Les coloris dominants étaient le vert et le jaune, en d'innombrables et subtiles nuances. Aujourd'hui, au gré des ruelles et des villages du Pays de Dieulefit, de nombreux ateliers renouellent avec talent cette longue tradition, entre création et artisanat. Une palette de couleurs, de formes, de pièces uniques ou d'objets au quotidien, pour un art à nul autre pareil, celui du Pays de Dieulefit: "DIEULEFIT ORIGINAL".

DIEULEFIT ORIGINAL

Pour toute information concernant la marque "DIEULEFIT ORIGINAL", gage d'authenticité, pour toute demande concernant la poterie en général et les céramistes du Pays de Dieulefit, Interrogez :

La Maison de la Terre
Parc de La Baume - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 90 61 80 - Fax 04 75 90 63 04
ou

l'Office de Tourisme
1 place Abbé Magnet - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 42 49 - Fax 04 75 46 36 48
www.paysdedieulefit.eu

ORC
Communauté de Communes du Pays de Dieulefit
LEADER
Union Européenne

DIEULEFIT ORIGINAL

Poteries certifiées

R. B. R. 342 375 94 54 69 - © Communauté de Communes du Pays de Dieulefit - 2022



La poterie du Pays de Dieulefit s'est dotée d'une marque "DIEULEFIT ORIGINAL" répondant à une charte stricte et réglementée afin de pallier les contrefaçons.

Des potiers et céramistes se sont engagés à signer cette charte garantissant l'authenticité et la qualité de leur fabrication.

• Cette marque est accordée à tout article céramique à usage domestique, décoratif ou artistique, en série ou pièce unique et fabriqué sur le Pays de Dieulefit. Elle garantit donc que la pièce est conçue, réalisée, travaillée, émaillée, cuite, décorée... à 100 % dans les ateliers et sur le Pays de Dieulefit (communes d'Aleyrac, La Bégude-de-Mazenc, Comps, Dieulefit, Eyzahut, Manas, Montjoux, Ordnas, Le Poët-Laval, Pont-de-Barret, Rochebaudin, La Roche-Saint-Secret, Salettes, Souspierre, Teysnières, Vesc).

• La pièce est alors estampillée "DIEULEFIT ORIGINAL" et accompagnée de son certificat d'authenticité. Il est donc facile de retrouver les poteries "DIEULEFIT ORIGINAL" et de faire la différence.

• Dans l'atelier du potier et du céramiste, son engagement et son appartenance à cette marque collective sont spécifiés par un affichage "DIEULEFIT ORIGINAL" (diplôme et signalétique).

La protection et la défense de cette marque sont assurées par des contrôles réguliers.

Lors de vos achats, exigez la signature "DIEULEFIT ORIGINAL"!




Pour mieux vous guider dans vos découvertes et vos achats, voici la liste des ateliers et points de vente de la marque "DIEULEFIT ORIGINAL". Cette liste évolue régulièrement, n'hésitez pas à contacter :

La Maison de la Terre
Parc de La Baume - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 90 61 80

ALEXANDRINE AIMÉ CÉRAMIQUE
18, quai Roger Morin - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 84 26 / 06 86 20 35 36
www.drome-provencale.fr

ATELIER DOUCE ARGILE
Sandrine Loison
Quartier du Vieux Moulin - 26220 La Paillette Montjoux
Tél. 04 75 46 44 79 / 06 78 62 56 64
atelier.douce.argile@orange.fr
www.atelierdouceargile.com

ATELIER "IL ÉTAIT UNE FOIS"
Carole Guyot
Place de l'Ancien Collège - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 84 26 / 06 84 39 37 80
iletaitunefois@voila.fr

ATELIER MAIN D'ARTIGLE
Émile et Lassaad M'Rabet
Quartier Graveyron et Rivalets
26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 82 71

CHRISTIAN BOCHATON
2, rue du Bourg
26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 30 10
christian.bochaton@tele2.fr
www.poteriebochaton.fr



ÉLISABETH TERRISSE
Antienne Ecole du Planas - 26160 La Bégude-de-Mazenc
Tél. 04 75 90 40 59 / 06 82 37 14 27
elisabeth.terrisse@wanadoo.fr

LA POUSTINIA
Nathalie et Thierry Rocca
Quartier Le Darut - 26770 La Roche-Saint-Secret
Tél. 04 75 53 99 14
poterielapoustinia@club-internet.fr
www.drome-provencale.fr

LA ROSE AMÈRE
Marion Boisjeol
3089, Les Rouvières - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 87 40
marionboisjeol@wanadoo.fr

LA THIÈRE ET LE BOL
Thierry Luang Rath
9, rue Aristide Briand - 26160 La Bégude-de-Mazenc
Tél. 04 75 98 91 86

L'ESTAMPE
Jacky Pichetto
25, quartier Bonasse - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 33 20 / 06 73 51 28 31
jackypichetto@laposte.net

POTERIE DES GROTTES
Michel Manent
10, quai Roger Morin - 26220 Dieulefit
Tél. 04 75 46 44 74



LES ENJEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PLURILINGUE EN MILIEU RURAL EN COLOMBIE : Le cas de l'*Oriente d'Antioquia*

Résumé

Trois groupes professionnels ruraux parient sur l'amélioration de leur qualité de vie en participant à un projet qui associe la diffusion de la langue française et celle de techniques fromagères et céramistes. Le rapport au projet des acteurs sociaux et les stratégies qu'ils y déploient dépendent de leur degré d'engagement et celui-ci dépend à son tour de la valeur d'utilité attribuée à la nouvelle langue. Les différents schémas interactionnels activés par les groupes et leur réactions vis-à-vis des objets linguistiques et techniques, interrogent le rapport existant entre type de métier, processus d'apprentissage et réinvestissement social des savoirs.

Les obstacles de la diffusion linguistique et technique dans ce milieu rural sont liés d'une part aux inégalités sociales et à la structure de réciprocité qu'elles génèrent et, d'autre part, à la prise de pouvoir de plus en plus marquée par les acteurs sociaux, prise de pouvoir collective qui s'oriente vers un refus des biens matériels et des valeurs symboliques imposés par le régime développementaliste de l'économie capitaliste basé sur la compétitivité et l'innovation. Cette recherche fournit une vision d'ensemble de la réalité sociale d'une région rurale colombienne.

Mots clés : sociolinguistique, français langue étrangère, acteur social, développement rural, transmission des savoirs, réciprocité, répertoire langagier, réseaux sociaux, céramique artisanale, fabrication de fromage.

LAS APUESTAS SOCIO-ECONÓMICAS DE LA ENSEÑANZA PLURILINGÜE EN CONTEXTE RURAL EN COLOMBIA : El caso del *Oriente de Antioquia*

Resumen

Tres grupos profesionales rurales apuestan por el mejoramiento de su calidad de vida a través de su participación en un proyecto que asocia la difusión del idioma francés y la de las técnicas queseras y ceramistas. La relación de los actores sociales con el proyecto así como las estrategias que ellos despliegan dependen de su grado de compromiso y éste último depende a su vez del valor de utilidad asignado al nuevo idioma. Los diferentes esquemas de interacción activados por los grupos y las reacciones frente a los objetos lingüísticos y técnicos cuestionan la relación entre tipo de oficio, proceso de aprendizaje y reinversión social de los saberes.

Los obstáculos de la difusión lingüística y técnica en este contexto rural surgen por una parte de las desigualdades sociales y de la estructura de reciprocidad que éstas generan y, por otra parte, del empoderamiento social cada vez más marcado de los actores sociales, empoderamiento colectivo que se orienta hacia un rechazo de los bienes materiales y de los valores simbólicos impuestos por el régimen desarrollista de la economía capitalista basada en la competitividad y la innovación. Esta investigación proporciona una visión de conjunto de la realidad social de una región rural colombiana.

Palabras claves : sociolingüística, francés lengua extranjera, actor social, desarrollo rural, transmisión de saberes, reciprocidad, repertorio lingüístico, redes sociales, cerámica artesanal, fabricación de queso.

SOCIOECONOMIC STAKES IN PLURILINGUAL TEACHING IN RURAL AREAS IN COLOMBIA: the case of *Eastern Antioquia*

Abstract

Three rural professional groups bet on the improvement of their quality of life by participating in a project which associates diffusion of French language, and the one of cheese-making and ceramist techniques. The relation of social actors with the project and the strategies they deploy depend on their degree of commitment and this one depends in its turn on the value of utility allocated to the new language. The different interaction schemes activated by the groups and their reactions towards the linguistic and technical objects question the relations between type of job, learning process and social reinvestment of knowledges.

The obstacles of linguistic and technical diffusion in this rural context emerge on one hand from social inequalities and from the structure of reciprocity which they generate and, on the other hand, from the more and more firm social empowerment by social actors, collective empowerment that turns towards a refusal of tangible assets and symbolic values imposed by the development regime of the capitalist economy based on competitiveness and innovation. This research provides an overview of the social reality of a Colombian rural region.

Keywords : sociolinguistics, French as a foreign language, social actor, rural development, knowledge transmission, reciprocity, linguistic repertoire, social network, handcrafted ceramics, cheese-making.