



HAL
open science

Transformation de pratiques et de projets pédagogiques en territoires sensibles : vers une éducation à l'environnement “sostenible ” et intégrale en Colombie

Adriana Parra Carasquilla

► To cite this version:

Adriana Parra Carasquilla. Transformation de pratiques et de projets pédagogiques en territoires sensibles : vers une éducation à l'environnement “sostenible ” et intégrale en Colombie. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2020. Français. NNT : 2020PA100020 . tel-03175909

HAL Id: tel-03175909

<https://theses.hal.science/tel-03175909>

Submitted on 21 Mar 2021

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.

Membre de l'université Paris Lumières

Adriana Parra-Carrasquilla.

*Transformation de pratiques et de projets pédagogiques
en territoires sensibles.*

*Vers une éducation à l'environnement « sostenible » et intégral
en Colombie.*

Thèse présentée et soutenue publiquement le 02/03/2020

en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de M. Alain Vulbeau (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteuse :	Mme BORDES Véronique	Professeure, Université Toulouse Jean Jaurès
Rapporteur :	Mr PESCE Sébastien	Professeur, Université d'Orléans
Membre du jury :	Mme HUGON Marie-Anne	Professeure émérite Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Mr MONCEAU Gilles	Professeur, Université de Cergy Pontoise
Membre du jury :	Mr VULBEAU Alain	Professeur émérite Université Paris Nanterre

Remerciements

Ce travail n'aurait pas été possible sans l'accompagnement des équipes de recherche de l'Université Paris-Nanterre et de l'Université Pédagogique Nationale. Je tiens à exprimer mes remerciements à M. Alain Vulbeau pour sa grande patience, sa sensibilité et son sens de l'écoute ainsi qu'aux membres du groupe *Probléduciencias y calidad de vida digna en poblaciones*. Notamment, à Mme Margie Jessup Caceres. Ces deux professeurs m'ont montré qu'il est possible de construire des alternatives viables en *sostenibilidad* pour travailler en territoires sensibles.

Je dois remercier énormément Mme Mireya Villalba Baquero, enseignante de sciences du collège Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela. Elle m'a soutenue et accompagnée dans cette aventure en tant qu'enseignante-chercheuse et sans elle ce travail n'aurait pas été possible. Ce travail est dédié, aussi, à tous les enseignants qui travaillent dans les milieux ruraux et qui ne sont pas assez reconnus pour leurs efforts. En effet, ils doivent faire preuve de résistance pour surmonter les épreuves quotidiennes de certains endroits marqués par la précarité, la violence et le conflit. Ces enseignants, qui sont parfois oubliés alors qu'ils travaillent dans des conditions difficiles, tout en faisant preuve de créativité.

Mes remerciements aux enseignants participants du Collège *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela à Sumapaz*, aux paysans de la zone qui m'ont reçue aimablement chez eux et m'ont permis de partager des moments de leur quotidien. Je remercie ceux qui m'ont raconté leurs histoires et les difficultés qu'ils traversent pour vivre dans cet endroit loin de tout. Également, je remercie les leaders agraires qui m'ont permis de séjourner dans le territoire et m'ont fait confiance.

Je veux aussi témoigner de ma reconnaissance aux membres de l'équipe "Crise, École Terrains sensibles" qui m'ont épaulée et ont fait preuve de patience et d'écoute attentive dans les périodes le plus dures de la construction de cette thèse : Olivier Francomme, Nicole Armadound, Pamela Orellana, Olivier Brito, Muriel Epstein, Marie-Anne Hugon et Pierric Bergeron. Je remercie toutes les personnes qui ont pris le temps de me lire : Patrick Câtel, Anne-Laure Richez, Lionel Zehren, Djamel Zenati, Denis Morin, José Ismael Peña, David Peña, Gaëlle, Quentin, Nicolas, Mélissa et Léopoldina. Je tiens fortement à remercier Juan Felipe Parada-Parra qui m'a soutenue ces derniers temps et a toujours valorisé mes efforts.

Ce travail est dédié à mon fils Tomás Parra- Câtel et à mon père Carlos Parra-Torres, les deux personnes les plus importantes de ma vie, qui m'ont appris à être forte et courageuse malgré l'adversité et bien sûr à ma mère qui m'a toujours apporté de la douceur. Je le dédie enfin à mon pays, à ma terre natale, qui saigne encore et qui se bat pour pouvoir vivre en paix.

Résumé

La problématique environnementale est un enjeu majeur qui concerne la situation préoccupante de la planète. En France, on parle de développement durable tandis que dans les pays latino-américains, ce concept conserve la dénomination de *sostenible*. Cette notion, en référence à la satisfaction de besoins et à la qualité d'une vie digne pour les populations de certains territoires sensibles, contribue au développement local. Cette thèse, fondée sur une démarche de recherche–action coopérative, menée en Colombie, s'inscrit dans un double objectif. D'une part, il s'agit de contribuer à la réflexion sur les politiques d'éducation à l'environnement et à la formation humaine intégrale. D'autre part, la recherche souhaite aider à la transformation des pratiques et des projets incluant la participation des communautés éducatives. Un travail de co-formation sur la récupération des savoirs concernant les plantes a été mené dans le cadre d'un projet de classe. Cette thèse présente des éléments d'analyses et de pratiques sur l'accompagnement d'un projet pédagogique *sostenible* dans l'établissement scolaire Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela dans la Zone du Haut Sumapaz.

Mots clés : territoires sensibles, éducation environnementale, politiques interculturelles, développement humain intégral, qualité de vie digne, transformations des pratiques pédagogiques, projets pédagogiques, approche ethnographique, recherche-action coopérative et de co-formation, développement *sostenible*.

Resumen

La problemática ambiental es una apuesta mayor en la que el planeta se encuentra en juego. En Francia se habla de desarrollo durable o sustentable mientras que en los países latinoamericanos el concepto guarda la denominación de sostenible. Esta noción se trabajará como una contribución al desarrollo local a partir de un estudio de satisfacción de las necesidades dentro de la noción calidad de vida digna de las poblaciones situadas en territorios que hemos llamado sensibles. Esta tesis se fundamenta en una investigación-acción cooperativa llevada a cabo en Colombia. Se trabajarán dos objetivos, por una parte, se trata de contribuir a la reflexión sobre las políticas relacionadas con el ambiente y la formación humana integral. Por otra parte, se contribuirá a la transformación de prácticas y proyectos incluyendo la participación de las comunidades educativas. Un trabajo de co-formation sobre la recuperación de saberes de plantas fue llevado a cabo en un proyecto de clase, usando el modelo de resolución de problemas desde una perspectiva de investigación. De esta manera, esta tesis presenta elementos de análisis y de prácticas sobre el acompañamiento de un proyecto pedagógico sostenible en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, Zona del alto Sumapaz.

Palabras claves: territorios sensibles, educación ambiental, políticas interculturales, desarrollo humano integral, calidad de vida digna, transformación de prácticas pedagógicas, proyectos pedagógicos, enfoque etnográfico, investigación acción cooperativa y de coformacion, desarrollo sostenible.

Summary

The environmental problem is a major issue which brings into play the worrying situation of the planet. In France, we talk about sustainable development (*développement durable*) while in Latin American countries, this concept retains the name of *sostenible*. This concept, in reference to the satisfaction of the needs and the quality of a decent life for the populations of certain sensitive territories, contributes to local development. This thesis, based on a cooperative action research approach, carried out in Colombia, has two objectives. On the one hand, it is about contributing to the reflection on policies of environmental education and integral human formation. On the other hand, the research wants to help the transformation of practices and projects, including the participation of educational communities. Within the framework of a class project, a joint training project on the recovery of plant knowledge was carried out. This thesis presents elements of analyses and practices on the accompaniment of a visible educational project in the school establishment *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela* in the Zone of High *Sumapaz*.

Key words: sensitive areas, environmental education, intercultural policies, integral human development, decent quality of life, transformations of teaching practices, educational projects, ethnographic approach, cooperative action research and co-training, sustainable development.

Table des matières

Liste de Figures.....	10
Liste des interactions.....	12
PRÉAMBULE.....	16
Introduction générale: LA CO-FORMATION ET LA FORMATION INTEGRALE-SOSTENIBLE..	29
Première partie : <i>sostenibilidad</i> et territoires sensibles.	37
Chapitre 1: Zone du Haut Sumapaz : territoire sensible.....	39
1.1. Description du territoire.	40
1.2. Couloir Bio-géostratégique.	45
1.2.1. Sumapaz, territoire sacré : Paradis naturels en danger.	47
1.2.2. Parc National Naturel.	50
1.2.3. La lutte pour la terre.	52
1.3. La violence.	61
1.3.1. La redistribution de la terre.	67
1.3.2. Le problème agro-industriel et l'importance de l'eau.	73
1.4. Revaloriser le territoire.....	81
1.4.1. Rendre visible l'invisible grâce à la dénomination de "territoire sensible".....	85
1.4.2. Un modèle <i>sostenible</i> compatible avec la qualité de vie digne de la population.	90
1.4.3. Construire les bases d'une formation intégrale- <i>sostenible</i> et d'une qualité de vie digne.	94
Conclusion.....	98
Chapitre 2. Représentations de l'environnement : possibilités de transformation.	101
2.1. Être chercheur de terrain.	101
2.1.1. Autoréflexion sur ma posture dans la recherche.....	106
2.1.2. Les constitutions multiculturelles : remèdes à la diversité territoriale.	107
2.1.3. Les enjeux de la politique interculturelle fonctionnelle en Colombie.....	109
2.1.4. L'interculturel dans l'éducation.....	123
2.2. L'interculturel dans les politiques multiculturelles.....	128
2.2.1. Les origines de la notion de dialogue des savoirs.	132
2.2.2. Une méthodologie pour donner sens au dialogue de savoirs.....	135
2.3. Écouter les communautés : une possibilité de transformation sur le terrain.	140
2.3.1. Les acteurs sociaux de Sumapaz.	142
2.3.2. Perceptions du territoire à partir des discours des acteurs locaux.	146
2.4. Écouter les enseignants : un travail d'équipe.	152
2.4.1. Sensibiliser les enseignants à faire de la recherche.	156
2.4.2. Techniques utilisées pour identifier les représentations.	161
Conclusion.....	167

Conclusion de la première partie.....	168
Deuxième partie : Transformer les pratiques et les projets, un travail coopératif.....	170
Chapitre 3. Laisser parler le terrain.....	171
3.1. Transformations historiques importantes.....	172
3.1.1. L'école : histoire de la lutte contre les abus des latifundistes.....	173
3.1.2. La formation scolaire publique : présence de l'État dans la <i>localidad</i>	178
3.1.3. Organisation scolaire actuelle.....	186
3.2. L'École publique mise en question.....	190
3.2.1. L'instabilité institutionnelle : un point de fragilité.....	191
3.2.2. Les projets transdisciplinaires : un défi institutionnel.....	193
3.3 Quand on perd la route.....	197
3.3.1. L'apprentissage par projets : difficultés d'application.....	201
3.3.2. Le défi de la formation humaine intégrale.....	204
3.3.3. Dispositifs sans méthodologie claire et définie.....	208
3.4 Les incohérences des projets et des pratiques pédagogiques.....	211
3.4.1. Analyse du projet d'établissement rural.....	211
3.4.2. Les inconsistances des projets et des pratiques pédagogiques.....	213
3.4.3. Les projets transversaux.....	225
3.4.4 Difficulté pour mettre en place la notion de compétence.....	230
Conclusion.....	238
Chapitre 4. A la recherche des nouvelles perspectives dans le territoire.....	241
4.1. Un moment de réflexion en commun.....	241
4.2. Tension insurmontables.....	244
4.3. A la recherche de nouvelles alternatives.....	250
4.3.1. L'interculturel : un discours difficile à saisir dans la vie réelle.....	250
4.3.2. Construire un savoir environnemental en harmonie avec la qualité de vie.....	257
4.3.3. Analyse des besoins à partir d'une pensée systémique.....	260
Conclusion.....	264
Conclusion de la deuxième partie.....	266
Troisième partie : Participation, exécution et résultats dans un projet de co-formation.....	268
Chapitre 5. Projet de récupération des savoirs ancestraux.....	270
5.1. Phase préalable à la mise en place du projet : Naissance de la co-formation.....	272
5.1.1. Une organisation à travers le temps.....	277
5.1.2. La réflexion sur la pratique pédagogique.....	281
5.1.3. Créer l'envie d'apprendre à travers des activités innovantes.....	285
5.1.4. Identification des savoirs paysans : taxonomie et catégories propres.....	290

5.2. Les difficultés issues du terrain.	296
Conclusion.....	299
Chapitre 6 : Étapes et phases du projet de classe.	299
6.1. Un projet cherchant la satisfaction de besoins fondamentaux.....	300
6.1.1. Libérer la parole pour identifier les <i>satisfactores</i>	305
6.1.2. Sensibiliser à la qualité de vie digne.	311
6.2 La résolution de problèmes et la formation intégrale.	314
6.2.1 Organisation du cours.....	319
6.2.1.1. L'observation : un outil pour identifier les obstacles des élèves.	325
6.2.1.2 La planification du projet de classe.	334
6.2.2 Exécution en classe.	342
6.2.2.1. Les programme et les séances.	349
6.2.2.2. Le journal du professeur : un instrument de l'enseignante.	352
6.2.2.3. Les monographies des élèves.	354
6.2.3. Réflexions.....	355
6.4. Impact sur le projet d'éducation à l'environnement.	367
6.4.1. Un projet macro <i>sostenible</i>	367
6.4.2. Perspectives d'innovation <i>sostenible</i> dans la construction de villes-régions.	373
Conclusion.....	374
Conclusion générale : FORMATION INTÉGRALE, SOSTENIBLE ET LOCALE.	376
BIBLIOGRAPHIE.	397

Liste de Figures.

Figure 1. Description du territoire.....	41
Figure 2. Localisation de la zone par rapport à Bogotá. D.C.	43
Figure 3. Écosystème situé entre les plantes emblématiques : « frailejones » et les lagunes.	46
Figure 4. Carte d'aménagement territorial: Las localidades	47
Figure 5. Département qui délimitent le Parc National Naturel de Sumapaz.	51
Figure 6. Localisation des différents hameaux à Sumapaz. Source : SDP, 2004 Bogotá D.C.	55
Figure 7.Principes de l'éducation à l'environnement.....	110
Figure 8. Politiques du district face à la ruralité à Bogota.	112
Figure 9. Catégories pour étudier le paradigme interculturel.	114
Figure 10. De l'interculturel au développement sostenible.	126
Figure 11. Évolution de la notion dialogue de savoirs.	134
Figure 12. Le Professeur: passeur interculturel. Source propre.	138
Figure 13. Manière d'aborder le concept environnement sur le terrain.	154
Figure 14. Typologie des représentations d'environnement. Sauvé et Orellana (2003).....	155
Figure 15. Liste d'enseignants participants dans le projet "transformations de représentations sociales d'environnement".....	159
Figure 16. Codification pour identifier représentations sociales des enseignants.	165
Figure 17. Photo de l'établissement scolaire: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.....	173
Figure 18. Photo mural de l'Établissement Éducatif.	175
Figure 19. Photos de leaders agraires. Source. Alfredo Diaz.....	177
Figure 20. Perspective de l'établissement éducatif.	179
Figure 21. Organigramme Institutionnel. Source propre.	180
Figure 22 . Salle d'informatique.	182
Figure 23. Organisation des structures éducatives.	187
Figure 24. Les Axes de l'Établissement Éducatif.....	205
Figure 25. Zones de réserve paysanne. Source : La silla vacia.com	252
Figure 26. Modèle de développement à échelle humaine. Élaboration M. Max Neff et al. (1996) ...	261
Figure 27. Matrice vide de besoins. M. Max Neff (1996)	263
Figure 28. Source propre.	274
Figure 29. Photo du projet de classe.	278
Figure 30. Caractéristiques des cycles éducatifs en Colombie.....	293
Figure 31. Catégories décrites par les paysans	296
Figure 32. Travail autour de la pomme de terre.....	298
Figure 33. Extraits de l'atelier « prenons un café »	303
Figure 34. Extraits de l'atelier « prenons un café »	303
Figure 35. Organisation de besoins à partir d'une approche systémique. Jessup et al.	304
Figure 36. Projet d'éducation à l'environnement.	308
Figure 37. Organisation pour le projet d'éducation à l'environnement.	309
Figure 38. Document diffusé dans le colloque international. Bien-être en éducation (2017)	311
Figure 39 Modèle de résolution de problèmes à partir de la recherche. Jessup (2012). Adapté par Parra.	318
Figure 40. Travail fourni par les élèves. Enquêtes à leurs familles sur les plantes	326
Figure 41. Exemple d'unité didactique. Élaboration. Villalba, 2015.....	349
Figure 42. Travail de laboratoire.	351
Figure 43. Dimensions de l'éducation pour le développement humaine intégral. Adaptation de M. Jessup et al. (2011)	353
Figure 44. Évaluation vue comme un processus.	359

<i>Figure 45. Élaboration de l'enseignante-chercheuse pour les cours transformation de matériel végétal. 2018</i>	366
<i>Figure 46. Lignes d'action du projet d'éducation à l'environnement.</i>	371

Liste des interactions

- Note 18. Interaction avec Mme. Mireya Villalba. (2012). Enseignante-chercheuse.
- Note 20. Interaction avec Mme. Villalba, (2012). Atelier de discussion avec les enseignants.
- Note 23. Conversation avec Manuel Delgado, épicier du hameau San Juan, parent d'une élève de terminale en 2011.
- Note 51 Interaction avec le leader agraire Alfredo Diaz, 2010.
- Note 57 Entretien à Elsa García, (2010). Personne âgée, habitante du hameau Las Végas.
- Note 58 Entretien à M. Carlos Garcia. (2010). Personne âgée du hameau las Végas.
- Note 62 Communication Personnelle avec M. Alfredo Diaz, 2010.
- Note 65 Communication Elsa Gonzalez, 2010.
- Note 66 Élocution d'Erasmus Valencia, répétée lors de chaque réunion du syndicat des travailleurs agricoles de Sumapaz.
- Note 90 Entretien à Victor Manuel, épicier du hameau San Juan, 2011.
- Note 95 Interaction avec Julio Tautiva et Manuel Delgado. (2011) Paysans de la région.
- Note 96 Entretien à César Ardila, leader agraire de Sumapaz. 2010.
- Note 100 Réflexion issue d'une réunion interne de la communauté paysanne 2012.
- Note 104 Interaction avec commerçant de la communauté de communes San Juan.
- Note 105 Interaction avec un parent d'élève.
- Note 111 Entretien avec femme paysanne : Elsa Garcia.
- Note 112 Extrait d'une réunion effectuée le jour de la célébration pour les paysans à San Juan, Sumapaz, 2010.
- Note 120 Conversation personnelle avec César Ardila -leader agraire-,2010.
- Note 128 Interaction avec un paysan. Hameau de Las Vegas. 2013.
- Note 164 Interaction avec le leader agraire Alfredo Diaz à Sumapaz le 16 août 2009.
- Note 165 Interaction avec le leader agraire Alfredo Diaz à Sumapaz le 16 août 2009.
- Note 166 Interaction avec un parent de famille lors de la journée paysanne le 15 août 2009.
- Note 167 Extrait d'entretien réalisé à Mme Elsa Garcia. Mai 2010.
- Note 170 Extrait des ateliers de discussion du 12 mars 2010.
- Note 176 Atelier de discussion avec les leaders agraires pour faire approuver le projet de classe : récupération de savoirs ancestraux. Juin 2010.
- Note 182 Entretien à Carlos Garcia. Paysan âgé de la zone.
- Note 187 Interaction avec Mme Villalba, 2010.
- Note 188 Interaction avec une enseignante venue de Bogota, 2010.
- Note 196 Atelier de discussion avec les enseignants. Mai 2010.
- Note 199 Discours de paysans en réunions, manifestations etc.
- Note 200 Entretien au leader agraire César Ardila, 2010.
- Note 205 Atelier des enseignants mai 2012.
- Note 206 Extrait de l'atelier du 16 juillet 2009.
- Note 207 Extrait de l'atelier du 16 juillet 2009
- Note 208 Extrait de l'atelier du mois d'octobre 2009.
- Note 209 Extrait de l'atelier du mois d'octobre 2009
- Notes 211 Notes extraites du journal de bord, Techniques et instruments pour collecter les informations
- Notes 221 Entretien effectué à Carlos Garcia en 2010.
- Notes 226 Entretien effectué à la coordinatrice Clara de Montañez en 2011.
- Note 227 Document interne de l'Établissement « Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela ».
- Note 228 Entretien effectué à la direction scolaire en mai 2010.
- Note 229 Interaction avec les enseignants de l'Établissement Éducatif *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*.
- Note 230 Entretien à Anibal Montañez. Ancien directeur du Collège *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*.
- Note 231 Entretien au directeur du Centre d'attention locale CADEL.
- Note 232 Interaction avec une mère de famille.
- Note 237 Extrait des interactions dans le terrain.

- Note 238 Extrait d'une interaction eue dans le terrain dans le cadre d'une réunion informelle dans la salle d'enseignants, 2010
- Note 239 Interaction eu en 2010.
- Note 240 Interaction des enseignants lors d'un atelier de discussion, 2011.
- Note 246 Ateliers de discussion avec les enseignants et le groupe de recherche 2009.
- Note 247 Note extraite d'un groupe focal. 2011.
- Note 256 Entretien à professeur de mathématiques. Henri Lugo.2010
- Note 259 Interaction avec les chercheurs participants.
- Note 262 Interaction avec Mme Villalba, 2011.
- Note 266 Interaction avec M. Alfredo Diaz, 2009.
- Note 267 Réunion effectuée pendant un conseil de classe, 2011.
- Note 268 Réunion effectué avec les enseignants 2011.
- Note 272 Extrait de discours de M. Sotomontes (Directeur de l'établissement) lors d'une réunion avec les enseignants. Rentrée 2011.
- Note 273 Interaction soutenue avec M. Sotomontes. Mars 2011.
- Note 278 Conversation soutenue lors de la restitution de données (2010).
- Note 279 Voir Annexe avec les plans d'études 2009. Ces plans contiennent une colonne des « *nucleos problémicos* ».
- Note 280 Atelier eu avec les enseignants participants, 2010.
- Note 281 Atelier 26 Mai 2010.
- Note 284 Réunion avec des parents d'élèves 2010.
- Note 285 Interaction avec M. Belisario Baquero, 2010.
- Note 286 Réunion de *Cabildo abierto* dans le hameau de San Juan. 2010.
- Note 287 Réunion de *Cabildo abierto* dans le hameau de San Juan. 2010.
- Note 288 Atelier de discussion autour des pratiques pédagogiques. Mme Villalba 2010.
- Note 293 Entretien à Anibal Montañez.
- Note 294 Interaction avec l'un des enseignants.
- Note 295 Entretien à un parent de famille du hameau San Juan.
- Note 296 Interaction avec un leader agraire.
- Note 297 Interaction avec les enseignants 2019.
- Note 306 Entretien effectué à M. Anibal Montañez, Directeur de l'Établissement Juan de la Cruz Varela, octobre 2010.
- Note 307 Atelier du 26 mai 2010 avec les enseignants.
- Note 308 Atelier du 26 mai 2010 avec les enseignants
- Note 310 Atelier du 26 mai 2010 avec les enseignants.
- Note 314 Interaction avec Alfredo Diaz y M. Sotomontes, nouveau directeur de l'Établissement Gimnasio del Campo. Mai 2011.
- Note 318 Interaction personnelle avec M. Alfredo Diaz, 2010.
- Note 325 Interaction avec Belisario Baquero, 2011.
- Note 326 Interaction avec Mme Villalba, 2011.
- Note 327 Intervention de M. Sotomontes. Le jour de la restitution de données. 2011.
- Note 328 Interaction avec M. Alfredo Diaz. Le jour de la restitution de données. 2011.
- Note 329 Interaction de M. Sotomonte. Le jour de la restitution de données.
- Note 330 Interaction de Mme Jessup. Le jour de la restitution de données.
- Note 331 Interaction de Mme Jessup. Le jour de la restitution de données.
- Note 334 Réunion avec les enseignants de la région Sumapaz.
- Note 337 Réunion avec les enseignants. Atelier 2010.
- Note 338 Réunion avec les enseignants. Atelier 2010.
- Note 339 Discours de M. Sotomontes. Direction scolaire 2011.
- Note 341 Interaction Luz Elena Murillo, professeur SVT de pendant la journée restitution de données,
- Note 342 Interaction Luz Murillo, professeur SVT pendant la journée de restitution de données, 2011.
- Note 343 Interaction de Luz Elena Murillo. Ibid.
- Note 344 Interaction avec Mireya Villalba pendant la restitution de données en 2011.
- Note 354 Voir annexe de diapositives. : Atelier autour de la qualité de vie.
- Note 360 Interaction avec Mme Villalba.
- Note 361 Interaction avec Mme Villalba
- Note 363 Interaction eu avec Mme Villalba, 2009.

Note 364 Interaction avec Mme Villalba.
Note 366 Interaction avec l'enseignante-chercheuse, 2012.
Note 367 Voir annexe sur les plans d'études focalisés en *núcleos problémicos*
Note 368 *Interaction eue avec Mme Villalba 2011*
Note 369 *Conversation tenue avec Mme Villalba 2012*
Note 375 *Voir annexe des entretiens ouvertes autour de plantes.*
Note 376 Interaction eue avec Mme. Villalba.
Note 380 Interaction avec M. Carlos Garcia, personne âgée connaisseur des plantes.
Note 386 Interaction avec Mme. Villalba, 2013.
Note 387 Interaction eue avec Mme Villalba, mai 2012.
Note 393 Réunion autour atelier « prenons un café ».
Note 394 Interaction eue avec Mme Villalba, 2013.
Note 395 Interaction eue avec Mme Villalba, 2012.
Note 403 Interaction avec Mme Villalba, 2010.
Note 404 Interaction avec Mme Villalba, 2010.
Note 405 Présentation du projet aux parents d'élèves en 2012.
Note 414 Interaction avec Mme Villalba 2013.
Note 417 Interaction avec Mme Villalba 2012.
Note 418 Interaction avec Mme Villalba 2012.
Note 423 Interaction avec un des enseignants. 2013.
Note 425 Interaction avec Mme Villalba, 2010.
Note 428 Interaction avec Mme Villalba, 2013.
Note 431 Interaction avec Mme Villalba.
Note 432 Interaction avec Mme Villalba 2014.
Note 434 Interaction avec Mme Villalba 2014.
Note 435 Interaction avec Mme Villalba 2015.

Préambule

Avant de vous présenter cette recherche en sciences de l'éducation, il est important que les lecteurs possèdent quelques éléments de compréhension concernant le travail de terrain en Colombie qui m'a amenée à m'intéresser aux questions liées à la transformation de pratiques et projets pédagogiques en milieu scolaire rural. Rappelons qu'en Colombie, les populations les moins favorisées se situent sur deux types de terrain. Le premier type intègre les banlieues urbaines et plus spécialement des quartiers classés comme vulnérables par les conditions de paupérisation et particulièrement par les conditions de déplacement interne qui affectent gravement le pays. Le deuxième type se situe dans certaines zones rurales où la population se trouve au milieu d'un conflit territorial. Les habitants de ces zones sont obligés de se déplacer constamment. Les médias et la population ont tendance à qualifier ces zones de « rouges » et à stigmatiser la population en raison de leurs possibles liens avec les groupes armés. Ces zones rouges sont parfois très riches en biodiversité, avec une vaste gamme de ressources naturelles. Ces territoires se situent dans ces espaces bio-géo-stratégiques, marqués par des faits de violence relatifs à l'usage du sol. Leurs habitants ont été, historiquement, victimes de différents modes de barbarie, fragilisés par des modèles de développement économique qui ont augmenté les inégalités entre les Colombiens.

En ce qui concerne les habitants de ces espaces ruraux, nous pourrions dire qu'ils sont de deux types. Les premiers sont de grands latifundistes qui n'habitent pas dans ces endroits mais en sont les propriétaires terriens. De l'autre côté, nous trouvons une population composée de diverses communautés ethniques, des afro-descendants et des paysans minifundistes et sans-terre, qui se battent pour rester dans ces territoires dont ils ont fait leur lieu de vie. Cette population est confrontée aux politiques d'assistanat. Elle n'a guère la possibilité de trouver des espaces de réflexion sur les constituants qui lui sont nécessaires pour avoir une qualité de vie digne, ni de trouver des solutions convenables à ses attentes par rapport à son écosystème. Ainsi, les politiques destinées au développement *sostenible* et humain intégral semblent d'application difficile.

Nous garderons le terme *sostenible* en langue espagnole car la notion est liée à une lutte de discours théoriques sur la difficulté des pays du Sud à parvenir à une égalité en matière de conditions économiques par rapport aux pays du Nord. En 1988, la discussion était centrée sur

la manière d'arriver à construire un développement soutenable, viable ou durable dans le monde entier. La traduction de *sustenable* en langue anglaise a été traduite à partir du mot *sostenible* mais elle a été jusqu'à aujourd'hui de difficile application par rapport aux problèmes latino-américains. Plusieurs débats ont laissé entrevoir que les pays du Nord devaient se focaliser sur l'idée de limiter l'utilisation des ressources actuelles et utiliser un autre type de technologies, tandis que les pays du Sud devaient utiliser le maximum de ressources naturelles avec une technologie adéquate et faire participer la communauté à la prise de décisions. Cette nuance lexicale de *sustenable* en anglais, *durable* en français et *sostenible* en espagnol fait aussi que les politiques et programmes en matière de développement changent selon les pays.

La sostenibilidad est un concept qui nous invite à construire des dynamiques de production viables afin de penser à un développement économique propre, solidaire et local capable de faire vivre la population en harmonie sans épuiser les ressources existantes. *La sostenibilidad* nous suggère d'identifier ce que nous produisons dans les pays en voie de développement et ce qu'il nous sera permis de produire à long terme en fonction des accords internationaux en vigueur, particulièrement dans le secteur agroalimentaire. Des auteurs comme Enrique Left, Lara Gonzalez¹ sont très critiques face à la notion de développement *sostenible* en Amérique latine. Ils considèrent que les politiques sont encore trop centrées sur la conservation et la préservation et l'extraction; politiques qui sont entrées dans une forme de démagogie, se focalisant depuis longtemps uniquement sur des stratégies économiques et en les harmonisant sur la dimension environnementale grâce aux programmes de tri sélectif et de recyclage, comme si ces programmes étaient les seuls problèmes environnementaux clés à résoudre. En revanche, il n'y a pas assez de politiques qui aident les communautés à sortir de leur situation de précarité grâce à la gestion de leurs propres ressources naturelles de manière locale. On pourrait dire que ces communautés ont été victimes d'un système qui les a privées de leur capacité d'agir, les réduisant à la qualité d'assistés d'État en tant que population vulnérable.

¹ Leff, Enrique. (2005, novembre). *Complejidad, Racionalidad ambiental y Diálogo de saberes*: Comunicación presentada en I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, Centro Nacional de Educación ambiental. Barcelona. 12p ; Leff, Enrique. (2005, novembre). *Complejidad, Racionalidad ambiental y Diálogo de saberes*: Communication présentée au I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, Centro Nacional de Educación ambiental. Barcelona. 12p; Lara Gonzalez (2008) sobre la sustentabilidad y sus hábitos. Revista Futuros No. 22 Vol VI [www. Futuros21.info](http://www.Futuros21.info).

C'est sur ce point que la question de l'éducation à l'environnement revêt une importance majeure et ce sera un point central de cette thèse.

Le développement humain intégral et l'éducation environnementale *sostenible* sont des thématiques importantes en Colombie mais aussi de difficile application car les politiques institutionnelles n'arrivent pas à les appliquer de manière adéquate dans le pays. En effet, il y a des territoires qui sont très éloignés et où la présence de l'État n'est pas assez visible ou, pire encore, ce sont des territoires où règne la corruption. Il faut dire que j'ai toujours éprouvé un grand attrait pour le travail auprès de ce type de territoires, où les populations ont été victimes des processus de colonisation et de désengagement de l'État-Nation colombien. C'est ainsi que mon premier terrain d'exploration, pour développer cette thèse, a été une population amérindienne située au nord-ouest de la Colombie -Département de Guainía- avec laquelle j'avais déjà travaillé pendant mon master recherche. Au moment de m'inscrire en doctorat, sur conseil de mon directeur de thèse, j'ai commencé à chercher un groupe de recherche universitaire pour faire une cotutelle et travailler ma thèse sous deux directions. Néanmoins, la cotutelle n'a pas pu être signée car l'Université colombienne me demandait de suivre un parcours académique par crédits et de faire deux formations doctorales.

L'équipe de chercheurs du groupe *Probléduciencias y calidad de vida digna en poblaciones*², de l'Université Pédagogique de Colombie a décidé de m'accompagner dans le travail initial que j'avais proposé dans le département de Guainía et de m'accueillir dans leur groupe. La directrice du groupe, Margie Jessup, était intéressée par l'introduction des concepts élaborés au sein de l'équipe afin de contribuer aux principes consignés dans la loi d'éducation de 1994 : une formation humaine intégrale et une éducation environnementale *sostenible*.

Le département de Guainía en Colombie est situé dans une forêt de transition entre la plaine orientale et la forêt amazonienne. La population est entièrement amérindienne. Le groupe

² Il s'agit d'un groupe de recherche appartenant à l'Université Pédagogique Nationale. Dans la suite de cette thèse ce groupe de recherche sera nommé "Probléduciencias". La directrice du groupe est Mme Margie Jessup-Caceres, docteur en biologie et PhD en éducation. C'est un groupe multidisciplinaire qui veut apporter des éléments conceptuels à la notion de qualité de vie en incorporant le mot digne et en faisant de travaux de terrain dans les territoires où il y a des populations qui se trouvent en contextes défavorisés. Ainsi, le groupe propose d'établir une interrelation entre qualité de vie et environnement et de travailler avec les enseignants pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Au niveau de la formation scolaire, le groupe a créé un modèle de résolution de problèmes ; à partir de la recherche, qui permet aux enseignants de transformer les pratiques pédagogiques.

d'enseignants avec lequel j'avais travaillé lors d'une ethnographie réalisée en 2007 avait, lui aussi, un fort intérêt pour la transformation de ses pratiques pédagogiques, car l'ethnographie que j'avais effectuée dans le territoire a fait surgir des problématiques fondamentales qui se présentent dans ce type de structures éducatives quand on ne tient pas compte des savoirs propres et de la langue des populations.

Nous avons donc conclu qu'il fallait travailler avec les enseignants pour adapter les contenus imposés par le Ministère de l'Éducation nationale. L'équipe de chercheurs de *Probléduciencias* avait un intérêt institutionnel à travailler avec ces enseignants et à les accompagner dans la transformation de contenus. Toutefois, les enseignants ont été dans un premier temps réticents, car ils voulaient construire leur propre modèle pour ce contexte. À la suite de quelques conversations entre l'équipe de professionnels situés dans le département de Guainía et celle des chercheurs de l'équipe, je me suis rendue compte des difficultés d'articulation du travail entre chercheurs et praticiens.

Après plusieurs heures d'échanges, nous sommes arrivés à négocier la viabilité de la recherche. Les enseignants ont accepté d'être aidés dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques, à condition d'avoir la liberté de modifier le modèle proposé par le groupe de chercheurs, s'il ne s'ajustait pas à la condition du terrain. Ainsi, les enseignants ont accepté de tester, dans la salle de classe, le modèle didactique de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche, qui dans la suite de la thèse s'appellera modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche³.

M. Jessup et C. R. de Pulido considèrent que les recherches sur le terrain sont la meilleure façon de travailler car il faut partir de la réalité des sujets et des contextes pour améliorer la qualité de vie des populations en harmonie avec l'environnement : un principe constitutionnel étant basé sur des principes autour du développement *sostenible*. L'équipe interdisciplinaire, gérée par M. Jessup, a conceptualisé la qualité de vie, l'environnement, le développement humain intégral et la formation intégrale comme des processus multidimensionnels et complexes. Le groupe s'inspire d'une perspective de la théorie de développement alternatif à échelle humaine de Manfred Max-Neff, laquelle insiste sur la nécessité de retravailler la

³ Modèle conçu par Margie Jessup et Rosalba Pulido comme outil didactique qui aide les enseignants à adapter les contenus disciplinaires à partir de la réalité du contexte et à faire un travail pédagogique innovant dans la salle de classe.

notion de besoin et de questionner la vision économique qui met les êtres humains au service de l'économie au lieu de construire une économie au service des êtres humains. M. Max-Neff et M. Jessup considèrent qu'il faut faire un travail de participation avec les acteurs de terrain afin d'élever les niveaux d'auto-dépendance et de construire un lien entre l'homme, la technologie et la nature. Un lien qui pourrait aider à mettre en œuvre un développement *sostenible* et local.

Les enseignants avec lesquels j'avais commencé le travail sur le terrain dans le département de Guainía n'étaient pas tout à fait d'accord d'utiliser la méthodologie et les instruments proposés par M. Max-Neff, et encore moins d'identifier les carences et modes de satisfaction des besoins de la communauté. Ils trouvaient difficile de faire parler la communauté et de libérer la parole dans un délai limité. Les enseignants disaient qu'ils voulaient valider l'univers symbolique des amérindiens à travers une méthodologie propre. Ils étaient persuadés que la satisfaction des besoins était également liée à la compréhension de tout l'univers symbolique et mythique, ainsi qu'aux pratiques mythico-religieuses. Ils considéraient également qu'il fallait tenir compte de situations concrètes telles que la colonisation, la perte d'une partie culturelle importante et l'occidentalisation de la population ; situations qui sont décrites par la population dans la mythologie.

Les deux équipes (chercheurs et professeurs du département de Guainía) se sont réunies plusieurs fois et ont décidé d'envisager la possibilité de ne pas s'en tenir à une théorie préétablie mais de rester ouvertes d'esprit, grâce à une approche de type ethnographique et de travailler avec la communauté sur l'écoute et l'observation. Ainsi ont été établies, de concert, les premières bases d'une marque de confiance et celle d'une recherche en co-formation. Par la suite, de nouvelles difficultés institutionnelles sont survenues et ont bloqué notre démarche : *la secretaría de educación de Guainía* ne pouvait pas financer les déplacements des professeurs vers la capitale pour les ateliers de discussion et les mises en commun avec les chercheurs.

La situation du contexte bloquait encore une fois la démarche de la recherche. L'essence et le déplacement en pirogue sont assez chers. En conséquence, l'Université Pédagogique Nationale à laquelle était inscrit le groupe ne pouvait pas payer des frais de voyage jusqu'à un point de l'Amazonie. De même, la difficulté de ne pas avoir accès aux nouvelles technologies

dans la zone rendait le travail presque impossible. Il y avait donc de grands risques que je me retrouve seule, sans équipe de chercheurs, au milieu d'une recherche-action avec des enseignants qui gardent une approche très politique de leur position éducative. Les impasses financières concernant le déplacement des professeurs m'ont obligé à prendre certaines décisions : changer de terrain et de population. Je me suis trouvée face à des difficultés logistiques et aussi face à une sensation de confrontation, d'angoisse et de crainte devant l'inaccessibilité du terrain. La patience et la persévérance peuvent être les clés pour s'en sortir, mais le temps joue, lui aussi, un rôle fondamental.

Personnellement, l'adaptation et la flexibilité m'ont permis d'affronter les difficultés de financement, les distances géographiques, ainsi que les changements de terrain et de population pendant mon travail de recherche. En revanche, j'ai dû renégocier un nouveau terrain par rapport aux possibilités logistiques et financières. Un chercheur de terrain doit avoir une certaine ouverture d'esprit pour affronter les changements. J'étais confrontée, dès le début, à des questions, notamment d'intérêts personnels et aux exigences du terrain. Preuve en est le fait d'avoir négocié tout le temps ma posture, mes intérêts et mon activité sur le terrain : j'avais initialement un intérêt personnel qui consistait à mettre en place, avec les enseignants, une stratégie pédagogique de type interculturel dans un contexte ethnique particulier. Cependant, à la suite de ces grandes difficultés rencontrées liées à un contexte ethnique, je me suis confrontée à un nouveau scénario.

L'équipe de recherche *Probléduciencias* m'a proposé de participer à une recherche-action dans les environs de Bogota. Ainsi, cette thèse a pu être réalisée grâce à mon statut de co-chercheuse dans le projet de recherche « Transformation des Représentations Sociales sur le concept "environnement" à partir d'une analyse des pratiques et des expériences pédagogiques des professeurs d'un établissement éducatif rural des deux unités administratives locales rurales du district capital : *Ciudad Bolivar et Sumapaz* » : un projet financé par la Colombie entre 2009 et 2010⁴. Le projet cherchait à identifier les représentations sociales d'un groupe d'enseignants par rapport à l'environnement et contribuer à une transformation des pratiques pédagogiques. Il y a beaucoup de programmes d'État qui s'intéressent aux changements de certaines représentations sociales et de certaines

⁴ Ce projet a été financé grâce à l'accord COL-UPN 223-08 et l'institution qui a exécuté la recherche est l'université Pédagogique Nationale de Colombie.

pratiques agricoles car il faut montrer des avancées en matière de développement *sostenible*. Comme annoncé, il m'a fallu donner de la viabilité à la thèse, ce qui a impliqué le passage d'un contexte ethnique à un contexte paysan. La directrice du groupe de recherche m'a conseillé de travailler à l'intérieur d'un groupe universitaire afin de trouver des pairs académiques.

Le fait d'appartenir au groupe *Probléduciencias* m'a obligé, dans un premier temps, à suivre les objectifs préétablis afin de mener le projet. Celui-là nous a permis d'entrer dans le territoire et de poser, en même temps, un regard distancié face aux objectifs propres de ma recherche doctorale. Différencier les objectifs du projet et construire mes propres chemins de recherche, par la voie de l'ethnographie, m'a permis de m'intégrer de plus en plus dans le territoire. J'ai également dû apprendre à travailler en deux temps : le premier, un temps d'observation des règles préétablies, le second, un temps d'ouverture d'esprit face au terrain. C'est ainsi que j'ai réussi à faire émerger la problématique de thèse autour de l'information extraite du terrain et des contacts vus sur place. Je voulais capter la souffrance et les difficultés d'une communauté très particulière qui vit dans un territoire où coexistent différents bouleversements et où rien ne semble stable, mais aussi identifier les données que la population considère importants afin de produire des expérimentations et des innovations scolaires.

Développer cette problématique a contribué à concevoir des réflexions au service de la politique institutionnelle autour de la formation intégrale, la *sostenibilidad* et aussi à sensibiliser la population face à la notion de qualité de vie digne présentée par l'équipe. Dans cette optique, il fallait faire preuve de compréhension et d'implication, aiguïser sa sensibilité afin de comprendre des notions telles que l'iniquité du pays, la brèche entre le secteur rural et urbain et le manque d'opportunité d'avoir une qualité de vie digne dans ces territoires. Trois idées se sont regroupées afin de proposer une solution en matière de formation scolaire publique, seul dispositif auquel a accès la population des zones rurales. La première, le manque de formation continu de la part des institutions aux enseignants du second degré dans l'accompagnement de la transformation de leurs pratiques pédagogiques. La deuxième, les complications pour mener des projets interculturels car il y a une politique éducative qui folklorise les savoirs propres, au lieu de les mettre en valeur comme une alternative pédagogique afin de mieux apprendre. La troisième, les difficultés à mettre en œuvre des

projets *sostenibles*, et de *vision local*, dans les zones où les populations ont encore besoin d'exploiter la terre, par le biais de monocultures, ou d'attendre les projets de multinationales pour gagner des salaires précaires grâce à l'extraction de ressources.

C'est ainsi que je me suis retrouvée dans la *localidad* 20⁵ de la zone du Haut Sumapaz. « Ne jamais se décourager » est sans doute la phrase que tout chercheur de terrain qui utilise la méthodologie de la recherche-action se doit de prononcer, car ce type de recherche implique une ténacité certaine pour atteindre son but. Une étape primordiale, à ne pas négliger, est celle de la négociation entre les objectifs de la structure éducative, des praticiens de l'enseignement, des chercheurs et des financeurs de la recherche, pour arriver à trouver un accord sur un objectif commun et réalisable.

Consciente de ne pas pouvoir me délier de l'équipe de chercheurs du groupe *Probléduciencias*, car le travail d'équipe est, pour moi, fondamental pour avancer sur les transformations sociétales, nous avons réussi en 2010 à sensibiliser un groupe d'enseignants à la notion d'environnement et de qualité de vie dignes véhiculées par l'équipe et à finaliser notre première étape sur le terrain avec la restitution des données. Pendant la restitution, nous avons expliqué aux enseignants les différentes techniques utilisées au cours de la recherche-action et présenté les données obtenues avec eux. Cette première étape a été aussi l'opportunité de présenter à la direction scolaire de l'époque les stratégies utilisées pour faire émerger la nomination de la Zone de Sumapaz comme territoire sensible grâce à une caractérisation du territoire élaborée avec l'aide des différents acteurs locaux.

En Colombie, on utilise différentes nominations pour les territoires ruraux qui sont, comme le Sumapaz, des couloirs bio-géo-stratégiques, zones d'une immense richesse en matière de biodiversité et où la population vit sous le seuil de pauvreté. La nomination de Sumapaz comme « territoire sensible » est partie d'une enquête de terrain. Aussi, le travail coopératif avec le groupe *Probléduciencias* a joué un rôle fondamental car j'ai pu m'intégrer dans le terrain sans contraintes de temps ni d'espace, adapter les modèles proposés par l'équipe et

⁵ Une *localidad* peut se traduire par un arrondissement ou une unité administrative territoriale et locale qui dépend de la capitale mais qui est autonome dans l'administration de ses ressources.

établir une recherche-action qui a abouti dans une recherche-action de co-formation avec Mme Mireya Villalba, une enseignante de sciences de la vie et de la terre⁶ native de la région.

Cette enseignante est un acteur clé de la recherche car son implication a permis d'introduire un changement dans le projet d'éducation environnemental que met en place l'institution éducative. Elle sera nommée tout au long de cette thèse « l'enseignante-chercheuse ». L'implication de Mme Villalba dans le processus qui va suivre la recherche-action fait d'elle une enseignante-réflexive. Quelqu'un qui va réfléchir et transformer sa pratique pédagogique, « Un enseignant réflexif », selon Perrenoud cité par Blanchard (2016), est :

« Quelqu'un qui ne cesse pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, à être moins angoissé, à survivre dans sa classe. Il continue à progresser dans son métier, même en l'absence de difficultés ou de crises, par plaisir parce qu'il ne peut pas s'en empêcher, parce que la réflexion est devenue une forme d'identité et de satisfaction professionnelle. »⁷

Le rôle de cette enseignante-chercheuse est celui de s'investir dans la transformation de son projet de classe « récupération des savoirs ancestraux ». Elle avait commencé ce projet en 2009, époque à laquelle nous avons déjà discuté sur l'importance de construire des projets pédagogiques ancrés sur la notion de développement *sostenible*, qualité de vie digne pour la population et pour l'importance que ce projet pourrait avoir dans le cadre d'une économie solidaire. Il est nécessaire de dire que ce projet ait été conçu autour de l'importance que nous accordons à la dimension interculturelle et à la notion de dialogue des savoirs.

La co-formation a eu lieu grâce au projet "récupération de savoirs ancestraux". Le projet a été ralenti par des moments difficiles quant à ses phases de planification, d'exécution, d'organisation et d'action. L'enseignante-chercheuse a travaillé pendant un grand nombre d'années dans quelques laboratoires pharmaceutiques sur des programmes de valorisation de plantes chez les communautés amérindiennes du Cauca en Colombie. Le travail que nous avons entamé ensemble est devenu un défi en matière de *sostenibilidad*. D'abord, nous voulions aider les enfants à récupérer leurs savoirs propres mais aussi les aider à améliorer leur formation intégrale y compris en les sensibilisant à un savoir environnemental. Ensuite, nous voulions faire un projet de projection locale qui puisse, d'une part, contribuer à la

⁶ Dans la suite du texte cette personne sera nommée : l'enseignante-chercheuse.

⁷ Blanchard, S. (2016) « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 31/1 | 2002, mis en ligne le 27 mai 2016, consulté le 02 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4894>

satisfaction des besoins de la population paysanne et, d'autre part, apporter des alternatives économiques sans en endommager l'écosystème.

Le projet est passé par une première phase nécessaire pour son exécution : se mettre d'accord avec les parents et les élèves sur un projet de ce type, ainsi qu'avec les leaders agraires. Nous avons mené avec eux une réflexion sur l'importance de satisfaire leurs besoins fondamentaux. Le groupe *Problemas de las Ciencias* considère important d'identifier, avec les acteurs locaux, ce qui leur manque pour parvenir à une qualité de vie optimale sans dénigrer la relation intrinsèque homme-environnement. Cette démarche requiert une approche sensible et des professionnels engagés dont l'objectif est de libérer, systématiser et valoriser la parole des communautés. Il s'agit, pour nous, non seulement de remettre en question le concept de besoin, travaillé dans les études de qualité de vie, mais aussi de voir son application pratique dans le champ éducatif.

La deuxième phase a été réalisée dans la salle de classe. C'est là où notre projet a connu un grand nombre de difficultés. Tout d'abord, nous soulignerons les mutations de l'enseignante-chercheuse : en 2009, elle travaillait dans le siège *d'Erasmus Valencia* de l'établissement *Gimnasio del Campo* pour la conception d'un programme sur la transformation du matériel végétal. À la fin de l'année 2011, lors de la finalisation de notre accompagnement dans le projet, et suite à une décision de la direction scolaire, l'enseignante-chercheuse a été mutée au siège de *Tunal Alto* : un hameau qui est plus éloigné de Bogota D.C. et plus près du département de Meta. Ainsi, en 2012, nous avons eu des difficultés à réélaborer le projet "récupération de savoirs ancestraux" et nous avons dû nous ajuster aux décisions de la direction scolaire.

Entre 2012 et 2013, l'enseignante-chercheuse a diminué ses heures de cours car la direction scolaire lui a demandé de s'occuper du projet institutionnel d'éducation à l'environnement. C'est à ce moment-là où nous avons pu identifier, de manière plus approfondie, les problématiques environnementales de la zone. Néanmoins en 2013, elle a de nouveau obtenu les mêmes heures de cours qu'elle avait eu au siège *Erasmus Valencia*. C'était le moment où nous avons vraiment pu adapter le modèle de résolution de problèmes dans une classe de terminale. Cette période a été fondamentale pour travailler sur la co-construction, exécution et évaluation du projet de classe « récupération de savoirs ancestraux ». Les apports du modèle

de résolution de problèmes, à partir d'une perspective de recherche, élaborée par le groupe *Probléduciencias*, nous ont permis de construire une méthodologie pour répondre aux demandes ministérielles. Ils ont également été utiles afin de valoriser le travail sur le dialogue des savoirs, l'éducation environnementale et la formation humaine intégrale.

La dernière phase de notre projet de classe nous a permis, sous la coordination de l'enseignante-chercheuse, de reconstruire le projet d'éducation à l'environnement qu'elle avait commencé en 2013. Cette phase a été travaillée avec une équipe constituée des parents d'élèves, des enseignants et de la direction scolaire. Ce projet est devenu le projet "macro" de l'établissement scolaire, autour duquel se sont construits les projets de classe dans une perspective de *sostenibilidad* environnementale suivant le modèle de développement à échelle humaine.

Malgré l'innovation que propose le modèle à échelle humaine, il y a des réticences d'application qui subsistent dans les territoires ruraux. Certaines organisations et mouvements sociaux latino-américains ne sont pas tout à fait d'accord avec la théorie et la méthodologie proposée par M. Max-Neff, car elles mettent en question la notion de développement. Un exemple de cette résistance se trouve dans les ouvrages de l'anthropologue Arturo Escobar. Ce dernier conseille de discuter le concept de « développement », considérant qu'il s'agit d'un discours hégémonique de l'Occident pour faire avancer les sociétés qui ne sont pas arrivées aux mêmes stades de « développement », à travers un discours sur la pauvreté. Cependant, la direction scolaire, les enseignants et la communauté éducative en général ont bien reçu le modèle qui, actuellement, est à la base de leur projet d'éducation à l'environnement.

Engagées dans la volonté de proposer une thèse de type socioconstructiviste, nous avons réussi, en tant qu'équipe de recherche, à transformer des pratiques et des projets pédagogiques dans le collège *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*⁸. Par la suite, je montrerai, dans les chapitres qui composent cette recherche, la manière dont j'ai envisagé le terrain, comme territoire sensible. Je montrerai également comment j'ai réussi à interpréter les perceptions des acteurs locaux par rapport à leur territoire à partir d'un exercice d'écoute et de l'observation des interactions. Être chercheur dans un territoire comme la Zone du Haut Sumapaz m'a amené à composer de différentes façons selon les circonstances et les facteurs :

⁸ Dans la suite du texte, cet établissement sera nommé "*Gimnasio del Campo*".

l'acceptation de ma présence dans diverses réunions, gagner la confiance de la communauté face à certaines questions et l'accompagnement silencieux dans certaines activités. De plus, j'ai été confrontée à plusieurs difficultés sur le terrain et j'ai dû apprendre parfois à passer des objectifs politiques aux objectifs institutionnels. Malgré les aléas du terrain, je suis partie d'un plan flexible à partir d'un corpus collecté sur le terrain. En utilisant l'approche ethnographique, je me suis efforcée, d'une part, de faire une analyse interprétative et compréhensive, issue de données collectées sur le terrain et, d'autre part, de trouver un consensus entre moi, en tant que chercheuse, et les sujets enquêtés, par rapport à ce qui avait été dit, écouté et observé. Les notes d'observation, les interactions, les entretiens ont été analysés par étape et en continu, afin de pouvoir présenter à la direction scolaire et au groupe d'enseignants l'importance de nouvelles actions et de nouvelles perceptions pour le territoire. Cette thèse repose donc sur deux éléments : l'adaptation et la flexibilité, deux qualités que le chercheur se doit de posséder pour ne pas perdre de vue sa thèse d'orientation socioconstructiviste.

De même, la thèse que je vais présenter a été travaillée à partir de mon autoréflexion sur des thématiques comme le développement du pays, la mise en place de politiques et de programmes pour la diversité culturelle et la notion de « dialogue de savoirs » dans les établissements éducatifs à partir des politiques pluriethniques et multiculturelles existant en Colombie et en Amérique latine. Ces réflexions ont positionné ma recherche dans une perspective interculturelle, dimension importante dans les projets de classe et dans les programmes d'éducation à l'environnement. Finalement, ce travail nous a permis d'identifier les principales tensions que vivent ces enseignants, obligés de naviguer entre les dispositions ministérielles et les dynamiques propres à leur territoire. Je peux citer l'importance fondamentale d'éviter tout jugement, dans ce type de recherche, car nos pensées sont très souvent empreintes de préjugés et cloisonnées par nos propres représentations de la réalité. Cette posture a été très difficile à développer au début de la recherche car cela demande un exercice sur soi. Cependant, les actions ont émergé des observations, des notes de terrain, des entretiens et des analyses documentaires. Ce travail m'a permis de comprendre les tensions entre la communauté et les impositions de la part du Ministère de l'Éducation nationale par rapport à la formation scolaire. Nous avons également discuté de tout cela avec les enseignants participants et la direction scolaire afin de pouvoir faire deux transformations dans le terrain : la première, la transformation de la pratique et projet de classe « récupération des savoirs ancestraux » et la deuxième la réorganisation du projet d'éducation

environnemental du collège *Gimnasio del Campo* avec cinq programmes d'action qui sont actuellement le projet macro de l'établissement.

Introduction générale: LA CO-FORMATION ET LA FORMATION INTEGRALE-SOSTENIBLE.

Cette thèse en sciences de l'éducation a comme objectif général de faire un apport aux politiques publiques de l'éducation à l'environnement et aux principes consignés dans la politique nationale d'éducation en Colombie 114 de 1994, sur la formation humaine intégrale : tout cela grâce à une recherche-action effectuée dans un établissement éducatif situé dans une zone rurale de Colombie. Cette recherche-action montre les avantages résultant de la coopération et de la co-formation entre chercheurs et enseignants. Ce travail rend possible la transformation de pratiques et de projets pédagogiques dans certains territoires que nous avons appelés sensibles. C'est ainsi que cette thèse veut montrer les avantages d'un travail en équipe ainsi que les difficultés et les limites à surmonter lorsque l'on intervient dans ce type de territoires. La construction de la problématique de la thèse a été réalisée à partir d'une série de questions posées sur le terrain :

Comment contribuer à améliorer les pratiques et projets pédagogiques pour rendre viable un développement *sostenible* et local dans les régions rurales qui sont des territoires en conflit pour les ressources naturelles ? Comment caractériser un territoire en tant que sensible ? Comment définir ce qui doit être une qualité de vie digne pour les populations vivant dans les zones du conflit territorial ? Comment aider les enseignants à améliorer leurs pratiques pédagogiques par rapport à ce qui est attendu par les politiques nationales et les instances éducatives ? Comment construire une méthodologie en dehors et dans la salle de classe pour donner une pertinence aux projets de classe et aux projets interdisciplinaires à partir de la réalité des contextes ? Comment sensibiliser les populations à améliorer leur propre qualité de vie, dans un sens plus large que l'acquisition de biens et de services et sans négliger les aspects environnementaux ?

Ce travail va démontrer qu'il est possible de contribuer aux demandes institutionnelles et gouvernementales par la voie d'un travail minutieux, mené par une équipe d'enseignants et de chercheurs dans un cadre de recherche-action. Au niveau conceptuel cette thèse cherche à apporter une contribution aux projets pédagogiques qui sont réalisés en Colombie en nous focalisant sur la notion de *sostenibilidad*. Celle-ci est un concept inscrit dans la constitution de

1991 qui permet aux institutions de réfléchir à un développement économique dynamique, propre, solidaire et local, capable de faire vivre une communauté en harmonie sans épuiser les ressources dont elle dispose. Cependant, la notion a été source de tensions car elle est très vaste par rapport à la réalité de certains territoires où la population vit sous le seuil de pauvreté, mais entourée d'écosystèmes d'une richesse importante. Désirant contribuer à faire un apport aux pratiques et projets pédagogiques dans les territoires sensibles, nous allons montrer comment arriver à faire des projets pédagogiques de tendance *sostenible et local* dans ce type de territoires.

Cette thèse est composée de deux phases : la première phase est composée d'une approche ethnographique et de recherche-action coopérative. Une seconde phase traite de co-formation dans la formulation, l'exécution et l'évaluation d'un projet de classe qui va s'intégrer au projet d'éducation à l'environnement de l'institution éducative. La première phase est focalisée, d'une part, sur l'identification des représentations sociales d'un groupe d'enseignants sur l'environnement et, d'autre part, sur la manière dont ces enseignants véhiculaient la notion d'environnement dans leurs pratiques pédagogiques. La deuxième phase cherchait à améliorer les projets qui se réalisent dans l'établissement éducatif grâce à un travail avec l'enseignante-chercheuse qui a accompagné cette thèse. Le travail de terrain s'est déroulé de 2009 à 2018 avec quelques interruptions dues aux dynamiques propres au territoire : périodes où l'accès a été interdit par des dynamiques propres à la zone, périodes où l'enseignante a dû changer de fonctions et d'établissement éducatif, périodes où j'ai dû me distancer du territoire.

Les particularités historiques, géographiques et sociales ont attiré mon attention pour travailler la Zone du Haut Sumapaz. En particulier, la structure éducative *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela* qui se trouve dans la partie nord-orientale de la *localidad* ; c'est un territoire marqué par différents aspects que je nommerai sensibles du fait de certaines caractéristiques qui marquent la mémoire de ses acteurs : son écosystème, sa position bio-géo-stratégique, l'histoire de ses luttes paysannes pour la défense de la terre qui seront analysées brièvement et qui marquent l'esprit de lutte visible jusqu'à aujourd'hui. L'entrée sur le terrain a été effectuée entre 2009 et 2011, cette période nous a permis d'identifier et de sensibiliser un groupe de cinq enseignants à la notion « d'environnement et de qualité de vie digne », deux notions développées au sein du groupe *Probléduciencias*. Parallèlement, nous avons réalisé un travail herméneutique qui nous a permis d'identifier les asymétries qui apparaissent dans

les politiques publiques en matière d'éducation environnementale et de formation humaine intégrale par rapport à la réalité du terrain. Ce travail a été complété par une approche ethnographique, rapportant les paroles de certains acteurs de ce territoire qui considèrent l'écrit comme incompatible avec la réalité du terrain.

Cette période a été importante pour la construction de la problématique, laquelle a été induite par les données propres du terrain. Je me suis attachée, d'une part, à traiter la question environnementale, et notamment l'axe interculturel avec la notion de dialogue des savoirs et, d'autre part, à concevoir la manière de rendre tangible les principes de formation humaine intégrale, inscrits dans la loi générale 114 de 1994 d'éducation en Colombie. Travailler sur ces axes est vital pour comprendre, d'une part, les incompatibilités d'adaptation des programmes et des contenus scolaires pour les zones rurales, et d'autre part, les difficultés vécues par les enseignants par rapport à la réalité du terrain. Il faut signaler que cette thèse a été nourrie par les apports conceptuels du groupe de recherche *Probléduciencias* qui s'intéresse énormément à l'élaboration d'un travail coopératif entre les enseignants afin de les aider à transformer leurs pratiques et projets pédagogiques. La dynamique de leur action consiste à aider les enseignants à élaborer avec la communauté éducative une matrice issue du modèle de développement à échelle humaine. Celle-ci a comme but d'identifier les carences de la population vivant dans ces territoires et de construire de possibles solutions par le biais de leurs pratiques pédagogiques. De cette manière les projets pédagogiques servent à améliorer la qualité de vie de ces habitants en harmonie avec l'environnement à partir de deux références : une vision systémique des besoins humains et un modèle didactique et pédagogique. Le modèle pédagogique est basé sur la résolution de problèmes et permet aux enseignants de travailler de manière plus libre leurs séquences, essayant de tenir compte du sujet dans sa dimension intégrale. Tout ce travail se réalise à partir d'un travail d'écoute et de sensibilisation.

Le résultat de ce travail a permis d'entamer la deuxième phase. Celle-ci nous l'avons commencé par la mise en place d'un travail que nous qualifierons de co-formation. Ce dernier s'est centré sur l'organisation, l'exécution et les résultats obtenus grâce au projet de classe « récupération des savoirs ancestraux ». Le projet a été conçu par l'enseignante-chercheuse.

Ce projet est passé par de multiples épreuves qui ont retardé les résultats. D'abord, bien que commencé en 2012, nous n'avons pu vraiment appliquer le modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche qu'en 2015. En effet, les dynamiques du territoire, de l'enseignante et de moi-même n'étaient parfois pas les mêmes. De plus, l'enseignante-chercheuse a été mobilisée sur un projet d'éducation à l'environnement en 2013 et 2014 ce qui a engendré des délais supplémentaires. L'objectif final de ces actions permettra de montrer que la recherche-action de co-formation peut apporter des solutions aux politiques éducatives dans les domaines de la dimension interculturelle, environnementale et contribuer aux principes de la formation intégrale et de l'économie solidaire.

Cette thèse montrera, d'une part, l'effort d'adaptation et de flexibilité pour identifier, en collaboration avec les autres acteurs sociaux, les problématiques touchant la population et, d'autre part, la démarche de coopération pour envisager, avec eux, les différentes solutions possibles. En effet, il est indiscutable que la formation scolaire publique en Colombie a souffert des impacts de la décentralisation qui a affecté négativement les populations rurales. Cette recherche est, en soi, indissociable de mon engagement personnel et elle constitue, d'une certaine manière, un positionnement quasi politique par rapport à des thématiques telles que la colonisation, la décolonisation et le développement des pays d'Amérique latine. Cette posture est aussi influencée par mes origines latino-américaines. Mon écriture ne va donc pas refuser l'utilisation de la première personne « je » ou, parfois, l'utilisation de « nous ». Ce texte va présenter aussi quelques aspects de ma vie personnelle comme mes origines, mes implications identitaires et mon vécu en tant qu'immigrante dans un pays européen.

Il est important de dire que le développement est une question qui me concerne énormément car j'ai vécu dans un pays où les inégalités sont visibles et criantes à cause, en partie, d'un passé colonial et de la mise en œuvre de politiques néolibérales. Le travail méthodologique prend appui sur des approches ethnographiques issues de l'anthropologie culturelle, de la sociologie compréhensive ainsi que sur l'apport des études psychosociales autour de la représentation. Cette méthodologie m'a permis de me détacher des approches positivistes et d'engager ma démarche de chercheuse de terrain, allant au contact des différents protagonistes pour collecter moi-même les données qui composeront mon corpus.

C'est ainsi que je me place, en somme, dans la position de quelqu'un qui va tenter de comprendre et d'interpréter une réalité particulière par rapport aux problématiques territoriales et environnementales de son pays. Tout au long de la recherche, je mets en valeur la voix des différents acteurs avec lesquels j'ai eu des interactions, des entretiens ouverts et quelques histoires de vie. J'ai également utilisé des notes descriptives, interprétatives et méthodologiques, issues du terrain. Afin de ne pas confondre mes perceptions, en tant que Colombienne, avec mon travail de terrain, j'ai dû me confronter à moi-même et à mes propres représentations et réfléchir au concept d'identité afin de pouvoir bien différencier mon identité sociale de mon identité personnelle. Les travaux classiques de Georges Herbert Mead (1863-1931), cités par Scali et Molinier⁹ ont été fondamentaux pour moi et m'ont aidés à comprendre que mes propres représentations se transformaient à travers les interactions sociales. Ce travail impliqué m'a conduit à être aussi attentive à mes perceptions qu'à celles des personnes rencontrées.

Aborder la question des représentations a été fondamental pour cette recherche, car ce thème m'a permis de comprendre les avis et les ressentis des acteurs du terrain et leurs représentations du territoire parfois difficiles à faire évoluer. De même, j'ai dû me questionner sur mes propres représentations par rapport à un milieu que je connaissais, mais où je me considérais aussi un peu comme une étrangère. Les questions ont été élaborées à partir d'une relation de sujet à sujet ; elles ont évolué et se sont dévoilées à mesure que le terrain se dévoilait à mes yeux. Il m'a fallu entreprendre une démarche d'écoute, la plus objective possible, pour faire taire mes propres opinions et rendre compte de ce que les acteurs disaient et de ce que le terrain me montrait. Convaincue que cette recherche ne pouvait pas être tout à fait objective, j'ai dû, d'une part, apprendre à me distancier d'un terrain qui touche aussi bien mes origines que mon identité et, d'autre part, apprendre à écouter les différents acteurs de manière silencieuse. Il m'a fallu aussi identifier et comprendre les multiples représentations qui existent sur le terrain, par rapport à des thèmes d'actualité comme la dimension environnementale, la qualité de vie et le développement territorial local. J'ai dû également identifier, avec les acteurs de terrain, comment aborder ces thèmes pour les recentrer dans le champ éducatif et notamment dans la formation scolaire rurale. Enfin, il m'a fallu garder un

⁹ Cohen-Scali, V. et Molinier, Pascal. (2008) Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples, [en ligne] *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4 | 2008, Disponible le 15 décembre 2011, consulté le 25 juillet 2015. URL : <http://osp.revues.org/1770> ; DOI : 10.4000/osp.1770.

esprit d'écoute attentive pour capter, sans tomber dans les stéréotypes, les éléments les plus familiers de mon terrain.

L'écriture de cette thèse se compose de trois parties et de six chapitres. La première partie caractérise le territoire du sensible et propose aux enseignants un regard plus large sur les notions d'environnement et de qualité de vie. Il est nécessaire d'avoir une écoute attentive pour recueillir la voix des habitants, de savoir identifier les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et la manière dont ils se représentent l'environnement, afin de pouvoir travailler à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux sans dénigrer les écosystèmes où ils vivent. La deuxième partie vise à décrire le terrain par le biais d'une ethnographie de l'Établissement Éducatif *Gimnasio del Campo* et les deux sièges où notre enseignante-chercheuse a travaillé. Cette partie montre l'importance de la restitution des données en tant qu'espace de dialogue, de confrontation et d'écoute. La restitution nous a permis d'expliquer les résultats obtenus à la direction scolaire et aux enseignants participants, et aussi d'écouter leurs réactions. Nous avons convenu de l'importance de promouvoir une autre vision du territoire et de travailler autrement les projets pédagogiques, d'inclure la participation de la population dans ces projets par le biais du modèle de développement à échelle humaine afin de pouvoir transformer ces projets et les rendre *sostenibles avec une perspective locale*. La restitution des données va aussi dévoiler l'importance de travailler sur une méthodologie dans la salle de classe si l'on veut faire un apport à la formation humaine intégrale. La troisième partie explique la façon d'établir la co-formation. Je suis passée d'un travail avec une équipe de cinq enseignants participants à une action avec une seule enseignante. Cependant, cette limitation méthodologique est devenue un avantage car elle nous a permis d'assurer un minutieux travail de conceptualisation et d'exécution du projet. Celui-ci a commencé par des activités non structurées et s'est achevé sur un travail de réflexion et de mise en œuvre du modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche. Ce modèle a transformé la pratique de l'enseignante chercheuse grâce à l'observation de ses élèves et à la réflexion, la planification et l'exécution de séances construites par le biais de trois unités didactiques. Selon une démarche interculturelle nous avons assemblé les savoirs des paysans et ceux de l'enseignante, ce qui nous a servi de point d'appui pour conscientiser les élèves sur leurs apprentissages : ce qu'ils savaient déjà et comment le compléter avec des savoirs scolaires. Ce modèle avait également pour objectif de trouver des stratégies pour rendre possible la politique de formation intégrale. C'est ainsi que les élèves ont été évalués à partir de trois

dimensions : cognitive, métacognitive et axiologique. Les deux dernières dimensions incitent les élèves à travailler sur une coresponsabilité et sur le savoir environnemental.

Conscientes de l'importance de la praxis (transformation), nous nous sommes inspirées de la notion de « dialogue des savoirs » afin de faire un travail de transposition didactique des savoirs locaux et des contenus disciplinaires de la biologie et de la chimie dans une classe de terminale. C'est ainsi que nous avons réussi à faire émerger un projet de classe avec des contenus adaptés à ce niveau scolaire. Actuellement les élèves présentent des monographies montrant la relation entre les savoirs et permettant de réfléchir aux problèmes locaux de leur territoire. Ainsi, depuis 2009, l'institution éducative compte plus de cent travaux qui reflètent tous une méthodologie inscrite dans le cours d'approfondissement en « transformation végétale ».

Le projet de classe va toucher trois environnements d'apprentissage : un espace d'apprentissage « micro » qui correspond au travail dans la salle de classe avec l'enseignante et les élèves ; un espace « méso » qui correspond à la pertinence du projet de classe par rapport aux carences de la communauté paysanne et à la contribution du projet à la satisfaction de besoins énoncés par la communauté éducative ; un espace « macro » qui montre les efforts des enseignants pour construire en équipe la reformulation du projet institutionnel d'éducation environnemental. Celui-ci s'est institutionnalisé dans la *localidad* 20 de la Zone du Haut Sumapaz à partir de la diffusion du projet de classe aux autres membres de l'institution éducative et de la participation de l'enseignante au comité d'éducation environnementale. La partie macro traduit un désir de travailler en équipe et d'intégrer les projets pédagogiques dans un cadre plus large qui contribuera à un développement *sostenible*. L'un des fruits de ce travail a été la constitution de cinq programmes d'action d'approfondissement qui ont intégré les projets de classe pour évaluer la dimension environnementale de chaque projet.

L'actuel projet d'éducation à l'environnement montre qu'il est possible de donner du sens à ce type de projets transversaux, contribuer à la *sostenibilidad* et au développement humain intégral, pour peu que l'on s'éloigne du modèle économique centré sur la croissance et la consommation de biens et de services. Ce mouvement se renforce si l'on propose à la

communauté éducative de rendre viables des projets pédagogiques intégrant les savoirs locaux aux savoirs scolaires et s'inscrivant dans une économie solidaire.

Nous avons réussi à signaler qu'il est important d'améliorer les projets pédagogiques dans le but de contribuer au programme d'éducation à l'environnement et à la qualité de vie digne de la population. En conséquence, nous avons conclu qu'il fallait travailler différemment les projets pédagogiques, en les articulant avec la vie des populations, mais qu'il fallait aussi travailler sur des problématiques concrètes et les inciter à avoir une coresponsabilité environnementale, une économie solidaire et des actions qui aident à prévenir les risques sur les écosystèmes. La restitution nous a permis d'ouvrir de nouveaux espaces d'action par le biais d'un engagement de l'enseignante-chercheuse dans la transformation de son projet de classe.

De cette manière, cette thèse montre les apports qui peuvent naître d'un travail entre équipes de recherche, enseignants et communauté éducative. Les résultats des actions découlant de cette thèse devraient aider à montrer que la co-formation est une méthodologie intéressante à mettre en œuvre. Cette démarche permet de donner du sens aux concepts théoriques qui inquiètent les populations dans différents territoires, tandis que les résultats théoriques de cette thèse vont faire une contribution aux politiques du développement *sostenible* et de formation humaine intégrale en Colombie.

Première partie : *sostenibilidad* et territoires sensibles.

Nous allons montrer l'importance de l'éducation environnementale dans la Zone du Haut de Sumapaz, un territoire que nous avons qualifié de sensible, étant donné que cette zone se trouve dans un écosystème fragile, riche en biodiversité avec une population qui a été classée comme vulnérable. Le Ministère de l'environnement colombien accorde de l'importance à la notion de *sostenibilidad* dans tous les programmes et dispositifs environnementaux et le Ministère de l'Éducation nationale de Colombie (MEN) travaille pour rendre possible une formation humaine intégrale et environnementale dans les établissements éducatifs. Cependant, ces dispositifs n'arrivent pas à améliorer la qualité de vie de leurs habitants.

Désirant proposer une alternative pédagogique et didactique pour la communauté éducative de la zone, nous allons caractériser le territoire en tant que sensible par ses dynamiques biologiques, géographiques, historiques et culturelles, afin de démontrer qu'il faut le revaloriser à partir d'un modèle *sostenible, local* et compatible avec la qualité de vie de la population. Cette partie contient des résultats autour des représentations des enseignants en matière environnementale et permet de montrer l'importance de la coopération entre chercheurs et enseignants. Nous partons de l'idée que la sensibilisation des enseignants en matière environnementale, formation intégrale et qualité de vie, pourrait contribuer à faire des transformations sur leurs pratiques et projets pédagogiques afin de les rendre « *sostenibles* ».

Mon séjour dans le territoire et les différentes interactions que j'ai pu avoir m'ont permis d'identifier les différentes représentations que les paysans peuvent avoir de leur territoire et de leur qualité de vie. L'utilisation des questions ouvertes a été fondamentale pour établir le lien. Mon entrée dans le territoire a été possible grâce au travail d'intervention comme co-chercheuse avec les chercheurs du groupe *Probléduciencias*. Ce groupe a nourri conceptuellement cette thèse à travers deux concepts construits au sein de l'équipe : celui de "qualité de vie digne" qui s'intègre de manière dynamique au concept d'environnement. Environnement et qualité de vie digne sont deux concepts qui interagissent et sont multidimensionnels et nécessaires lorsqu'on parle de *sostenibilidad*. En conséquence, ceux-ci doivent être abordés dans les projets et pratiques pédagogiques à partir d'une pensée

systemique¹⁰ et d'un modèle didactique et pédagogique permettant aux enseignants de travailler hors de la salle de classe avec la communauté éducative et en réfléchissant aux problématique locales.

Le groupe *Probléduciencias* est conscient que les établissements éducatifs ont des difficultés à harmoniser la pratique pédagogique avec le contexte, raison pour laquelle nous avons effectué un travail de sensibilisation auprès d'un groupe de cinq enseignants participants de l'institution éducative *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*. Le travail en équipe entre chercheurs et enseignants a été un atout pour continuer des actions de sensibilisation sur le terrain et mieux cibler la recherche-action qui sera présentée tout au long de cette thèse. De même, cette partie permet de montrer la crainte des paysans qui doutent des possibilités d'insertion professionnelle. Ils se méfient des institutions et de leur capacité à connaître de meilleures opportunités de qualité de vie.

¹⁰ Jessup Cáceres, Margie Nohemy. et Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (éd.), (2011). *Representaciones sociales de maestros rurales sobre el ambiente: investigación desde la calidad de vida y el desarrollo humano integral*, Bogotá, Colombia, CB Editores, 2011, 200p.

Chapitre 1: Zone du Haut Sumapaz : territoire sensible.

Ce chapitre sert à décrire la localisation de notre lieu de recherche et à présenter la typologie du territoire en tant que sensible. Pour arriver à construire la caractérisation du territoire en tant que sensible, il a fallu identifier la localisation géographique à grande et à petite échelle car sa position géographique devient importante pour le situer comme territoire sensible, étant un couloir bio-géostratégique situé entre la cordillère andine et la plaine orientale colombienne. Caractériser un territoire sensible à partir de sa position géographique est important car ce sont des lieux qui deviennent des territoires en conflit entre paysans, multinationales et État pour le contrôle des ressources naturelles existantes. La Zone du Haut Sumapaz est entourée d'un écosystème très riche en eau et elle est actuellement protégée en tant que parc National Naturel.

Pour construire une typologie de la Zone du Haut Sumapaz en tant que territoire sensible, j'ai dû écouter, identifier et noter tout ce qui est important pour la communauté locale par rapport à sa géographie, sa mémoire et ses savoirs. Je me suis servie de l'approche ethnographique et de l'utilisation de techniques comme l'observation, les notes de terrain et les entretiens avec quelques membres de la communauté. Le fait de collecter quelques histoires de vie de paysans âgés qui habitent dans la zone a permis d'établir le contact avec quelques-uns et d'entrer dans leur intimité. Comme nous l'avons déjà souligné, les observations et les entretiens effectués l'ont été au fur et mesure que les acteurs locaux voulaient discuter. Rien n'a été forcé, au contraire, un climat de confiance a été privilégié avec les personnes interviewées.

Ce travail a impliqué la construction d'une série des questions ouvertes qui ont permis d'approfondir les ressentis des différents acteurs locaux et de les valider par le biais des observations prolongées et par de nouvelles questions, jusqu'à la saturation des données. Ajoutons que le sensible se retrouve, selon Alain Vulbeau, dans tout ce qui nous laisse un trait, une marque, un souvenir, soit parce qu'il s'agit d'un passage difficile, douloureux, ou soit parce qu'il s'agit de quelque souvenir, beau et émouvant, qui nous renvoie à une connexion avec notre foi intérieure. Ainsi, l'évocation de ces traits est la principale caractéristique qui va nous aider à le qualifier de territoire sensible. Je me suis permis de construire, grâce aux discours des différents acteurs, une typologie du territoire sensible. Cette

typologie a été élaborée à partir des discussions avec la communauté éducative et paysanne par le biais des interactions qui tournaient autour de ces questions :- 1) Comment peut-on identifier ce qui est sensible à Sumapaz ?- 2) Un terrain sensible est-il pareil à un terrain vulnérable, marginalisé ?- 3) Serait-il utile de faire une typologie du terrain sensible ?- 4) Peut-on classer tous les terrains sensibles selon les mêmes problématiques : migration, déplacement, violence, pauvreté, trafic ?- 5) Classer certains terrains comme « sensibles » ou « vulnérables » enfermera-t-il davantage la population dans la stigmatisation ?

En ce qui me concerne, faire une typologie pour caractériser le territoire comme sensible sert surtout à comprendre les sentiments et les émotions des différents membres de la population afin de pouvoir intervenir avec les dispositifs pédagogiques et didactiques appropriés. Cette typologie ne doit pas être fermée, mais ouverte. Ces territoires que je nomme sensibles en Colombie doivent être observés et écoutés avec une attention particulière car ce sont des terrains qui ont été stigmatisés et classés par les institutions comme vulnérables. Néanmoins, ils ont besoin d'une protection particulière en ce qui concerne le sol et d'un nouveau type de développement local *sostenible*. De plus, saisir certains concepts académiques et les appliquer dans le terrain est parfois un défi, notamment au moment de mettre en place tout un vocabulaire institutionnel qui reste sur le papier et ne répond pas, de manière concrète, aux demandes des communautés. C'est pourquoi j'ai décidé de me distancier du concept de "vulnérable" et d'en faire une caractérisation plus large à partir de ce qui a été observé et écouté. Évidemment, la posture de chercheur sensible a traversé toute mon enquête.

1.1. Description du territoire.

La Zone du Haut Sumapaz fait partie, actuellement, de la Bogota rurale grâce à l'organisation territoriale qui a eu lieu en 1992. Ce territoire, si complexe par sa géographie et par ses dynamiques socioculturelles, a été rattaché en tant qu'unité administrative à Bogota District Capital dans les années 90 et a été nommé *localidad 20* de Bogota. Cette *localidad* est située dans l'ancienne province de Sumapaz, dans la cordillère orientale de Colombie et elle est considérée comme un écosystème de montagne entre 2600 et 4320 mètres sur le niveau de la mer. La zone s'étend sur 780,96 kilomètres dont 42% fait partie de l'unité administrative. La population est à peine de 2 478 habitants. La *localidad 20* est située aussi dans le parc national de Sumapaz, écosystème de páramo, protégé selon le décret 2811 de 1874.

La qualification en tant qu'"unité administrative et territoriale" est récente. Elle date de 1992. Avant cette date, aucune réglementation ne visait à la conservation de cet écosystème. De manière ancestrale, il s'agissait d'un lieu de culte religieux pour les communautés amérindiennes car la géographie de la zone forme une sorte de couloir qui connecte les départements de Cundinamarca, Huila et Meta. Sumapaz fait partie d'un écosystème stratégique grâce à la production d'eau qui naît de son sol et des montagnes. Ainsi, celui-ci a été déclaré "parc national naturel" vers 1974. C'est un territoire riche en eau de par sa position géographique: corps d'eau (lagunes), différents types de bois et un écosystème de páramo.

L'État a décidé de l'annexer à Bogota D.C. afin d'organiser et de contrôler ce territoire rural qui présente quelques problèmes multidimensionnels : difficulté de la population à accéder aux biens et aux services, violence liée à la politique d'État, désengagement de l'État suivi d'une forte politique d'assistanat, précarité de la population, processus de migration ancré dans une logique de déplacement forcé.

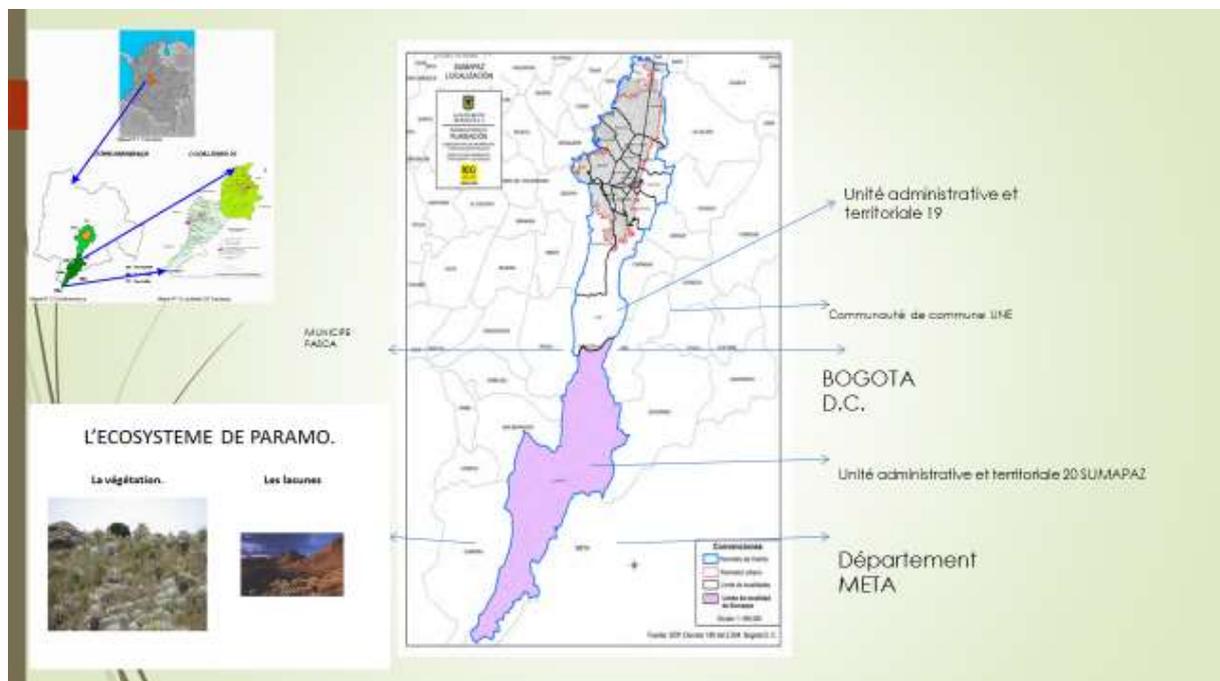


Figure 1. Description du territoire.

Il s'agit d'un territoire qualifié par les médias nationaux de zone rouge ou dangereuse. L'État et les institutions gouvernementales le considèrent comme une zone vulnérable. Les paysans et le personnel qui travaillent le classent comme un espace propice à la vie, par l'importance de son écosystème, et aussi comme un territoire de paix. Une allusion qui peut être liée à la sensation que les habitants ont d'être dans un espace complètement rural, éloigné de la vitesse et des dangers de la vie urbaine à Bogotá. C'est un espace loin de la Bogota urbaine, un écosystème unique au monde, une usine d'eau naturelle, une réserve et un patrimoine naturel, un territoire où l'on respire la paix, mais aussi, un territoire en conflit marqué par divers intérêts : un couloir stratégique utilisé par divers groupes armés, un territoire menacé pour l'exploitation de ses ressources naturelles, un lieu qu'on a l'obligation de protéger, un territoire victime de politiques d'assistanat qui démunissent les paysans de leur pouvoir d'agir.

Dans un premier temps, plusieurs éléments ont attiré mon attention. Tout d'abord, la dénomination « espace de la vie et de la paix » : un slogan qui apparaît sur un panneau affiché à l'entrée du territoire. C'est un slogan qui évoque le contraire de ce que l'on pense d'une zone vulnérable. De plus, quelques habitants de la *localidad 20*, Zone du Haut Sumapaz, la désignent comme "la porte du ciel", probablement en référence à son altitude, car c'est un territoire de haute montagne, culminant à 3300 mètres d'altitude. Le fait d'être un territoire si éloigné du centre-ville nous montre la difficulté d'accès au terrain car le déplacement implique environ cinq heures en autobus au départ du sud de Bogota, plus exactement d'Usme. Sur le parcours, on peut observer les différentes transformations du paysage. On traverse d'abord quelques quartiers ghettosés situés dans la partie périurbaine d'Usme, des quartiers où l'on voit le mélange d'une population paysanne-citadine qui lutte pour s'intégrer à la ville.

On continue la route et, au bout de quelques kilomètres, on accède à un paysage magnifique de forêts andines, où une population paysanne vit de petits travaux agricoles. Enfin, on pénètre dans l'écosystème de haute montagne appelé « *Páramo* » : un vaste lieu où l'on respire la fraîcheur de la montagne et où l'on aperçoit sa grandeur. À l'entrée de l'écosystème, sur la route qui mène à la communauté de communes de Nazareth, on voit une statue de bronze qui représente un paysan cultivant la terre ; il y a aussi un poste de police où l'autobus doit s'arrêter obligatoirement.

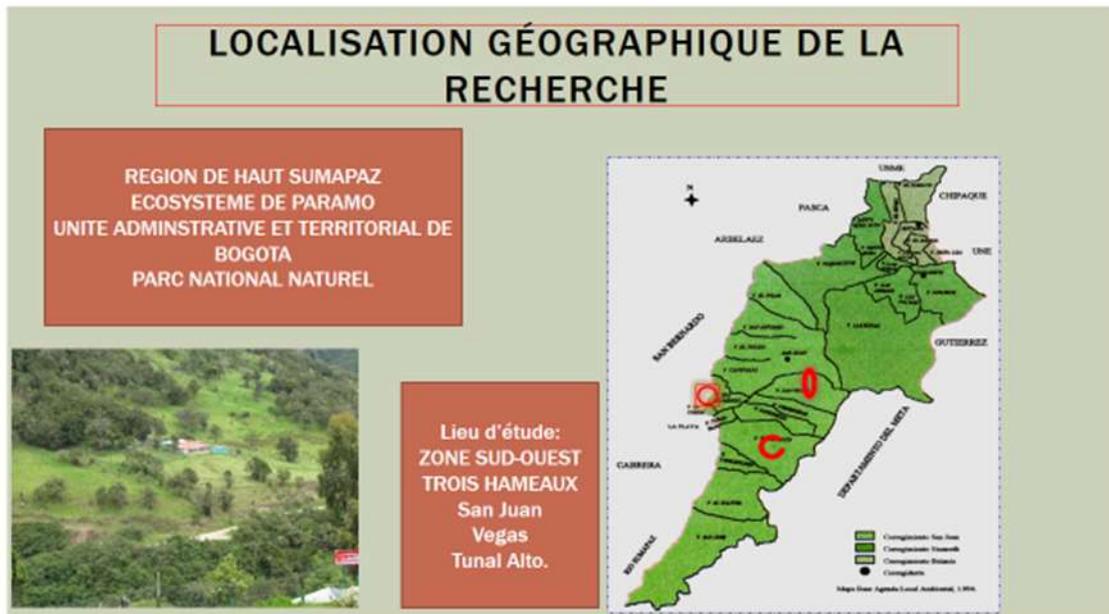


Figure 2. Localisation de la zone par rapport à Bogotá. D.C.



Figure 3. Écosystème de Páramo.

À première vue, on pourrait penser que le territoire présente des problèmes d'ordre public car la police procède à des inspections et demande les papiers d'identité de chaque personne qui

entre dans ce territoire, même si c'est aussi leur propre territoire. Ainsi, le gouvernement contrôle et évite d'éventuelles infiltrations de personnes armées ou de membres de la guérilla. Cependant, au moment de passer la zone de contrôle, on peut voir la plus grande réserve d'eau de la planète.

Le territoire est constitué de quatre acteurs : la population civile, les institutions gouvernementales, les organisations sociales et les militaires. La population civile est formée de paysans qui souhaitent une autonomie vis-à-vis de l'État, avec une revendication territoriale et moins de stigmatisation de la part de la population Colombienne. On peut recenser aussi, les institutions gouvernementales représentées par les structures éducatives et sanitaires, les organisations sociales déléguées à la protection de l'écosystème et à la protection de la population civile à travers des programmes non gouvernementaux et enfin, les militaires, chargés de la sécurité intérieure du Parc National Naturel de Sumapaz. Nous avons, de même, remarqué le conflit territorial rural dans la zone: celui-ci se manifeste à travers la querelle pour l'usage du sol et des ressources.

De manière générale, nous pouvons remarquer que les populations qui se trouvent dans ce type de territoires sont classées en tant que populations vulnérables. Ce classement est fréquemment associé à la notion de carence. L'État a l'idée de répondre à la carence par des politiques d'assistantat qui ne permettent pas aux acteurs sociaux de trouver de nouvelles dynamiques de tissu social, raison pour laquelle nous voulons démontrer que le "vulnérable" devient une caractérisation assez réductrice pour caractériser la *localidad 20* de la Zone du Haut Sumapaz. De même, il y a trois types de populations paysannes : les plus âgés (plus de soixante ans), les adultes (de trente ans et plus) et les jeunes (de seize ans et plus). Nous avons eu l'occasion d'écouter leurs propositions, leurs demandes ainsi que leur désir de suivre une formation scolaire avec une perspective territoriale. C'est une population marquée par la stigmatisation de la guérilla et elle aspire à vivre en paix sur son territoire.

Persuadée que limiter un terrain à sa stigmatisation de "vulnérable" n'est pas forcément la meilleure voie pour réaliser des transformations, j'ai été amenée à identifier les aspects sensibles de *la localidad*, suivant pour ce faire la sociologie du sensible proposée par Pierre

Sansot¹¹. Il faut dire que les institutions en Colombie ont tendance à caractériser les terrains à partir des indicateurs de vulnérabilité qui sont conçus au préalable par les organismes supranationaux. Ces indicateurs se focalisent sur l'identification des manques pour l'accès aux biens et aux services. Sachant que l'accès aux biens et aux services est plus difficile pour les communautés historiquement paupérisées, la solution proposée par l'État repose donc sur l'assistanat, ce qui ne résout pas les problèmes locaux des communautés. C'est la raison qui m'a poussé à trouver une autre manière de caractériser le territoire à partir d'un regard plus large et moins fragmenté, en prenant en compte la prémisse suivante : l'homme est en interrelation constante avec l'environnement, donc il n'est pas extérieur, il est interdépendant et par conséquent il doit trouver la façon d'y vivre en harmonie en y atteignant un juste équilibre.

1.2. Couloir Bio-géostratégique.

Un territoire sensible pourrait se définir comme un espace géographique qui est toujours en conflit à cause de sa localisation et de sa richesse en ressources naturelles. *La localidad 20* est située dans la Zone du Haut Sumapaz. Cette zone donne de l'eau potable à Bogota et aux autres communautés de communes, et elle est interconnectée avec les páramos de Guerrero et Chinganza. La notion de couloir a été reconnue par les organismes nationaux et internationaux qui cherchent à protéger la flore et la nature d'un territoire : la protection d'espèces. Le fait d'être un couloir qui rejoint dans les départements de Meta et Huila produit une condition assez favorable pour le déplacement de la population et pour le déplacement des groupes de guérilleros, ce qui a fait de la région un couloir et un lieu de passage pour le déplacement des insurgés.

¹¹Sansot, Pierre. (1986) *Les formes sensibles de la vie sociale*, 1re éd., Paris : Presses universitaires de France, 213 p.



Figure 3. Écosystème situé entre les plantes emblématiques : « frailejones » et les lagunes.

Cette notion de couloir est liée à la position bio-géo-stratégique. Les anciens habitants de la zone empruntaient ce couloir environ cinq ou six fois par jour et connaissaient les chemins par cœur, au point de devenir le couloir d'anciens guérilleros. La géographie de la Colombie est marquée par les frontières entre les régions. L'ancienne province de Sumapaz a subi différentes transformations dues à certains critères politiques dont, notamment, les guerres civiles. En conséquence, l'État a décidé de diviser les territoires en départements pour en faciliter l'administration. Actuellement, le gouvernement colombien envisage de nouvelles restructurations pour mieux gérer les espaces, les couloirs bio-géo-stratégiques et les ressources. Ainsi, la dernière réorganisation importante de la Région de Sumapaz a été réalisée en 1992, quand une partie de cette région Haut du Sumapaz a été rattaché à Bogotá District Capital, devenant l' "Unité administrative et territoriale Numéro 20".



Figure 4. Carte d'aménagement territorial: Las localidades

1.2.1. Sumapaz, territoire sacré : Paradis naturels en danger.

Le territoire est caché dans la cordillère des Andes, un endroit peu connu, comptant 266 000 hectares de terres et un grand nombre de lagunes. Il est riche en eau, d'une grande diversité naturelle, mais son écosystème est très fragile. En réalité, c'est une réserve naturelle, territoire de haute montagne, d'une grande biodiversité. C'est un lieu presque inimaginable pour un citadin et on sent le contraste quand on arrive de la ville de Bogota. Le paysage change au fur et mesure que l'autobus monte par l'autoroute, le ciel prend une couleur grise qui se combine très bien avec les lagunes alentour. Le livre «Páramos de Colombie¹²», signale que les autochtones qui habitaient ce territoire considéraient ces terres comme sacrées, c'est à dire des lieux où ils pratiquaient leurs cérémonies religieuses, car l'eau et les lagunes étaient pour la plupart des amérindiens de nature sacrée.¹³ La mythologie de la communauté ethnique « Chibcha » considérait que Bachué était la déesse mère. Elle habitait les régions actuelles de Cundinamarca et Boyacá. Le mythe raconte que :

¹² Instituto Humbolt (2012) *Proyecto Páramo Andino. El gran libro de los Páramos*. Conservación de la diversidad en el techo de los Andes. Instituto de investigación de Recursos Biológicos. Alexandre Von Humbolt. Disponible [en ligne] https://rds.org.co/documentos/el_gran_libro_de_los_paramos.

¹³ Dans la mythologie « Muisca » l'eau est un élément fondamental pour expliquer la création du monde. Bachué est la créatrice du monde, elle porte la pensée, la création et la force. Elle fait circuler le « lait sacré » qui est « l'eau ».

« Un jour apparut, de la lagune nommée « Iguaque », près de Tunja, une femme magnifique, avec de longs cheveux et un visage parfait, accompagnée d'un enfant âgé de trois ans. Quand celui-ci fut adulte, il devint son époux. Ils eurent de nombreux enfants qui peuplèrent la Terre, Bachué pouvant enfanter quatre à six enfants à la fois. Des années plus tard, Bachué et son époux retournèrent à la lagune, où ils se transformèrent en deux énormes serpents. C'est ainsi que les Chibchas expliquent l'origine de l'humanité¹⁴»

Cette mythologie montre l'importance de l'eau pour les communautés autochtones. La valeur de l'eau est presque sacrée et pour les paysans de la zone du Haut Sumapaz, c'est une ressource qu'il faut défendre. A l'heure actuelle, on peut trouver des graffitis sur les murs qui disent « *L'eau, il faut la défendre* ».

Malgré les interdictions de la religion catholique, pendant l'époque de la colonisation, les autochtones *sutagaos*, et *muisca*¹⁵ avaient pour tradition de se rendre au páramo de Sumapaz pour continuer leurs rites sacrés : s'immerger dans les lacunes, jeter des offrandes d'or, des pièces, qui étaient accompagnées de prières. Il s'agissait de maintenir un pacte sacré pour la conservation de la Terre Mère. « *Les páramos étaient les lieux du rien. Les lieux où l'on pouvait rencontrer le sacré, l'insondable*¹⁶ ». Il faut dire que ce respect des lieux sacrés a été brisé par la colonisation espagnole. La méconnaissance de ces écosystèmes tout à fait particuliers a produit des changements dans les pratiques agricoles. Ainsi, les Espagnols ont introduit des techniques pour l'usage intensif de la terre et ils ont institué la figure de *l'hacienda*. Les espagnols ont été les premiers à changer les représentations originales que les autochtones avaient du territoire par rapport aux conditions biologiques de l'écosystème du páramo.

Le géographe Colombien M. Ospina¹⁷ considère qu'il est nécessaire de créer des mécanismes et des mesures de protection pour sa conservation en tant qu'écosystème stratégique. Le rapport dressé par Ospina souligne que la limite d'altitude habitable devrait se situer à environ 3500 mètres au-dessus du niveau de la mer. Cependant, mes séjours dans le territoire m'ont permis de constater que cette altitude n'est pas respectée par les paysans qui continuent d'y laisser paître les bovins à l'air libre et d'y utiliser de grands espaces pour leurs cultures. Pour

¹⁴ Deux communautés autochtones situées dans la zone.

¹⁵ Les autochtones considéraient « le páramo » comme le monde mythique, le lieu où habitait l'inconnu.

¹⁶ Instituto Humbolt (2012) *El gran libro de los páramos*. Op.cit. page 7

¹⁷ Ospina Rodriguez, Mariano. (2003) El páramo de Sumapaz un ecosistema estratégico para Bogotá. Revista *Sociedad geográfica de Colombia academia de ciencias geográficas*. [en ligne]. Disponible sur <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/Paramos.pdf>.

faire face à ce problème, Ospina conseille d'utiliser des parcelles très petites pour les cultures de pommes de terre car cette monoculture est un facteur destructif pour l'écosystème du páramo, surtout à cause des pratiques utilisées par les paysans. En effet, il y a une tendance à conserver l'héritage de la révolution verte qui a encouragé l'usage intensif d'engrais, de pesticides et de machines pour assurer de bons rendements dans les cultures, sans tenir compte de l'usage rationnel des ressources naturelles et des demandes du développement durable par rapport à l'environnement.

L'enseignante-chercheuse affirme que certaines pratiques paysannes peuvent produire rapidement l'érosion du sol et la destruction de l'écosystème, entre autres. Certains paysans ne respectent pas les doses prescrites dans l'application des pesticides, ce qui peut entraîner la pollution de l'eau, du sol et de la vie humaine.

« Les paysans n'utilisent ni gants ni masques pour l'application des pesticides. L'autre jour, un paysan a mis du pesticide sans tenir compte de la direction du vent. En fait, tous les enfants qui étaient dans la cour de récréation ont reçu des particules de ces pesticides¹⁸. »

D'autre part, les paysans ont tendance à utiliser des machines peu adaptées aux conditions du sol. Ce matériel détruit la structure de la couche superficielle du sol et nuit à cet écosystème. De même, ils ont tendance à tracer les sillons dans le sens de la pente du terrain, ce qui produit une grande érosion. En ce qui concerne les engrais, les producteurs ne respectent pas les doses et privilégient l'azote, le phosphore et la potasse. Ils ont également tendance à utiliser des pesticides sans aucun contrôle, ont l'habitude de ne pas respecter la période de repos réglementaire entre les cultures et ne pratiquent pas la rotation des cultures. Ainsi, le sol devient un pâturage pour l'élevage bovin. Pour faire face à cette situation, le ministère de l'Environnement et du développement *sostenible* préconise diverses techniques favorisant un changement de ces pratiques agricoles, en proposant aux paysans d'acheter des semences certifiées avec une bonne qualité phytosanitaire afin d'éviter la présence de ravageurs et de maladies. De même, le ministère de l'Environnement suggère de réaliser des traitements avec des pesticides de basse toxicité et d'éviter de labourer le sol avec des lames à disques, ainsi que de diminuer l'usage de rotovator¹⁹ pour égaliser le sol. En revanche, le ministère conseille

¹⁸ Interaction avec M. Villalba. 2012.

¹⁹Une machine agricole qui permet, sur le principe du motoculteur, de retourner n'importe quel terrain, sur une profondeur de 10 à 15cm et 1 mètre de largeur.

de privilégier l'utilisation de matière organique pour améliorer la structure du sol, d'éviter les sillons dans le sens de la pente du terrain, de pratiquer la rotation de la culture de pommes de terre et de laisser reposer le terrain avec d'autres cultures qui n'ont pas besoin d'être récoltées. Les emballages constituent un autre problème pour l'écosystème, car la plupart des paysans jettent un grand nombre d'emballages plastiques dans le páramo, après usage: on y trouve ainsi une grande quantité de résidus solides. L'enseignante-chercheuse, dans un atelier de discussion, dit ceci :

« Je voudrais dire beaucoup de choses par rapport à la pollution produite par les paysans. Elle est énorme. On traverse une prairie et on voit tout de suite les plastiques des pesticides. Tous les emballages qu'ils utilisent pour traiter les cultures de pommes de terre. L'armée produit aussi beaucoup de déchets et qui protège ...? Personne²⁰. »

En effet, les paysans doivent changer quelques-unes de leurs pratiques agricoles et devenir un peu plus conscients de la fragilité du « páramo » afin de protéger leur écosystème. C'est une tâche difficile qui implique un travail de sensibilisation visant l'éducation environnementale. Les paysans ont certainement déjà pris conscience de l'importance de sauvegarder leur territoire, grâce aux efforts des Institutions Éducatives et des Institutions de l'État qui les sensibilisent à la conservation et à la préservation de leur écosystème. Il est certain que changer les pratiques agricoles n'est pas une démarche évidente, car ces changements ne seront pas rentables pour la population au départ. Il faudra du temps pour que la terre se réadapte à vivre sans les engrais et les pesticides.

1.2.2. Parc National Naturel.

Le Parc National Naturel de Sumapaz a été créé en 1976 avec pour but principal de conserver et préserver la flore et la faune. Pendant les années qui ont suivi sa création, la présence militaire a augmenté, en argumentant la volonté de surveiller le territoire dans cette zone bio-géo-stratégique, mais cette surveillance a produit un effet "boule de neige" sur la population.

²⁰ Interaction avec Mme Villalba, 2012.



Figure 5. Département qui délimitent le Parc National Naturel de Sumapaz.

La stigmatisation dans le territoire, ainsi que la présence de la guérilla, ont été des faits constants dans les années 70 et 80. Pour remédier à cette situation, l'État a décidé de mettre en place des dispositifs de sécurité pour faire face à la violence dès les années 90. Cette dernière période fut particulièrement difficile pour les différents acteurs qui habitaient le territoire, à cause de l'occupation militaire et de la mise en place du «Plan Colombie» :

« Le plan Colombie pour la paix, la prospérité et le renforcement de l'État a été lancé à la fin de l'année 1999 par le président Andres Pastrana en liaison avec l'administration américaine. Il était conçu, à l'origine, comme une réponse globale au règlement du conflit interne colombien et comportait plusieurs volets : politique sociale, renforcement des institutions et des droits de l'Homme, lutte contre la drogue, éradication des cultures illicites, communications. Il prévoyait de couvrir, en trois phases successives de deux ans chacune, l'ensemble du territoire colombien, avec pour objectif de réduire de 50 % la production et la commercialisation de la drogue²¹. »

Sumapaz a vécu la militarisation du territoire et l'installation de l'armée colombienne à l'entrée du Parc National Naturel. A l'heure actuelle, un poste militaire se trouve encore à l'entrée du territoire. Les militaires arrêtent les autobus et les voitures et contrôlent les papiers d'identité de toutes les personnes qui entrent et sortent du páramo. Évidemment, cette situation déplaît aux habitants et génère un sentiment d'exclusion dans leur propre territoire.

L'attitude des militaires face à la population est distante, et certains d'entre eux considèrent les paysans comme des personnes suspectes. L'inspection des sacs et valises à chaque entrée et sortie du territoire m'a semblé particulièrement choquante. Il est devenu habituel de voir les

²¹Senat. (22 octobre 2019) Le « plan Colombie » et la forte implication des États-Unis ».SESSION ORDINAIRE DE 2004-2005. Annexe au procès-verbal de la séance du 2 mars 2005, Disponible <https://www.senat.fr/rap/l04-214/l04-2143.html>.

militaires ordonner à la population paysanne de descendre des véhicules de transport, pour contrôler leurs cartes d'identité et leur dire parfois, ironiquement, « celui-là n'est pas guérillero... ! »

Les paysans ont pris l'habitude de ne pas répondre à ces agressions, mais une fois de retour dans les véhicules, ils lancent des injures aux militaires en disant « on n'est pas tranquille ici ». Dans mon cas, en tant que chercheuse, les militaires m'ont demandé ce que je venais faire ici, quels types de travaux de recherche j'effectuais à l'école : des questions routinières auxquelles j'ai dû m'habituer. Les paysans affirment que le plan Colombie a eu des conséquences néfastes pour l'écosystème du Páramo, car il y a une forte présence de l'armée pour protéger le territoire de la guérilla, sans qu'elle ait conscience de la pollution qu'elle produit. Manuel Degaldo commente:

« Aujourd'hui, le but du "Plan Colombie" est d'en finir avec la guérilla et d'en finir avec la vie du "mono joyoy"²² et tout ça.... Dans cette histoire, l'État a mis une grande quantité de forces armées et ils n'ont pas la culture de préservation. Ils ne connaissent pas ce concept et ils ont contaminé l'eau ; ils ont fait des barrages dans le bassin des ruisseaux et ils ont installé la base militaire "les aigles" à l'endroit même où la rivière Sumapaz prend sa source. Dans le páramo, il y a plus ou moins 5000 militaires qui transitent. Il y a beaucoup de pollution et aujourd'hui, on peut assister à la destruction totale de l'écosystème²³ »

Le parc est un habitat privilégié pour la faune et la flore. Les lagunes sont également importantes pour la régulation climatique, mais la présence militaire, l'élevage bovin sans aucune protection et l'utilisation de pesticides peuvent générer de graves problèmes chez les différentes espèces natives. Les paysans veulent devenir protecteurs de l'écosystème mais, il faudrait dans un premier temps qu'ils soient reconnus et soutenus, ce qui leur permettrait de renouer avec l'écosystème et de s'engager afin de pouvoir coexister en harmonie avec la fragilité de celui-ci.

1.2.3. La lutte pour la terre.

Un aspect que nous ne pouvons pas oublier est la composante historique. Sumapaz est une région d'une grande sensibilité à cause de son histoire de lutte, qui ne peut être résumée en quelques mots. De fait, ces luttes continuent aujourd'hui car les paysans souhaitent être

²²C'est le surnom de Manuel Marulanda Velez, natif de la région de Cabrera (communauté de communes de Sumapaz) et chef militaire de la guérilla FARC. Décédé en 2012.

²³ Conversation avec Manuel Delgado, épicier du hameau San Juan, parent d'une élève de terminale en 2011.

reconnus comme des sujets de droit, accéder au droit à la terre et pouvoir décider de ce qu'ils produiront. Les paysans se sentent volés et piégés, car ces luttes pour l'accès à la terre continuent de mettre le pays à mal. On dit que quelqu'un qui ne connaît pas son histoire finit par l'oublier ou par la répéter. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'identifier comme sensibles les éléments historiques le plus importants pour la lutte de la terre. Il faut préciser que l'ancienne région de Sumapaz a été, historiquement, le théâtre de luttes et de conflits tout au long des XIXe et XXe siècles, à cause de divers facteurs. Parmi ces facteurs, il convient de souligner comme primordiaux la lutte pour la propriété et la lutte pour la terre contre les grands propriétés terriens. Il faut également citer les grandes vagues de violences et de déplacements que les paysans ont dû subir. L'histoire présentée ici a été collectée grâce à la lecture de documents historiques de la zone. Ces documents ont été confrontés aux histoires de vie recueillies sur le terrain. Ces histoires, recueillies au début de mon enquête, m'ont aidées à repérer les sentiments des paysans âgés vis à vis de leur territoire.

La région de Sumapaz est connue pour avoir été le théâtre des premières luttes paysannes contre les latifundistes et les haciendas. Ce territoire est devenu un bastion de la résistance paysanne contre les abus du pouvoir. Deux leaders politiques sont devenus les héros et personnages mythiques de la région de Sumapaz : *Erasmio Valencia* et *Juan de la Cruz Varela*. Actuellement, les deux principales écoles de la région portent leur nom. Il faut préciser que ces luttes paysannes furent menées par une catégorie de paysans nommés colons²⁴, qui étaient arrivés des différents départements de la région andine, fuyant la violence. Ils s'étaient installés pour défricher des terres cultivables autour de domaines classés, selon les Espagnols, en systèmes d'« haciendas » qui fonctionnaient à l'époque. Le concept d'hacienda est né de la répartition des terres entre les conquérants. Il a trouvé son origine au cours du XVe siècle, où il désignait l'occupation de terres vierges sans contrôle. Ces terres étaient alors légalisées au moyen d'un paiement au Trésor Royal : l'occupant demandait le titre de protecteur, et en échange versait de l'argent en espèces au roi d'Espagne. Quelques spécialistes considèrent que « la hacienda » a remplacé « la encomienda ». Pour résumer, *l'hacienda* est une unité de production agricole composée d'une propriété rurale et exploitée avec le travail dépendant. Avoir une hacienda était aussi un symbole de prestige et de pouvoir au sein de la société coloniale.

²⁴ Les paysans colons étaient des paysans qui partaient à l'aventure pour défricher la forêt à la machette et transformer ces terrains forestiers en terres cultivables.

Nous pourrions dire que le territoire représente un terrain sensible pour l'histoire de la Région de Sumapaz. Cette histoire est chargée d'une grande composante politique et sociale qui date de la guerre des mille jours (1899-1902). La guerre des mille jours est un évènement qui a marqué l'histoire du pays. Il s'agit de la guerre ayant opposé le parti politique d'orientation traditionnelle, appelé « conservateurs », au parti politique d'orientation libérale, appelé « libéral », pour se disputer le pouvoir. Le parti traditionnel a modifié la constitution de Rionegro pour la rendre centraliste et ce changement a été à l'origine d'une guerre et de la formation des premières guérillas. Durant cette période, la zone du Haut Sumapaz fut occupée par la guérilla paysanne menée par deux personnages historiques: Polonio Cruz et Leovigildo Romedo. À cette époque, le gouvernement incendia le village et, après la guerre, les paysans retrouvèrent leur statut de locataires de la « hacienda » Sumapaz²⁵. L'hacienda SUMAPAZ s'est consolidée entre 1870 et 1925, du fait que les latifundistes y convertissaient la forêt en terre de pâturages pour l'élevage bovin. Cependant, cette hacienda n'aurait pas vu le jour sans le travail de la main d'œuvre paysanne. Il faut signaler que la plupart de la population installée dans le Haut du Sumapaz - actuelle unité administrative et territoriale de Sumapaz - provenait de communes des alentours : « Une, Chipaque, Caqueza, Fomeque, Fusa, Gutierrez, Valle de Tenza »²⁶. Cité par Chavez²⁷.

²⁵ Londoño, Rocio. (2009) *Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz 1902-1984*. Tesis doctoral de historia. Universidad Nacional de Colombia. 713 páginas. Pag.13.

²⁶ Zambrano, Marta. Poblamiento, Conflicto y Ecología en Cabrera, 1950-1990: Una Experiencia de Investigación. *Revista Colombiana de antropología*, vol. 35, 1999, p. 92-113. Pag. 58

²⁷ Chaves López, Natalia. De comunidad a sociedad. Bosquejo de un proceso de modernización campesina en San Juan de Sumapaz. 1986-2006, Trabajo de investigación. Sociología Política, Universidad Nacional de Colombia, 2011, 141 p, (dactyl.). 26

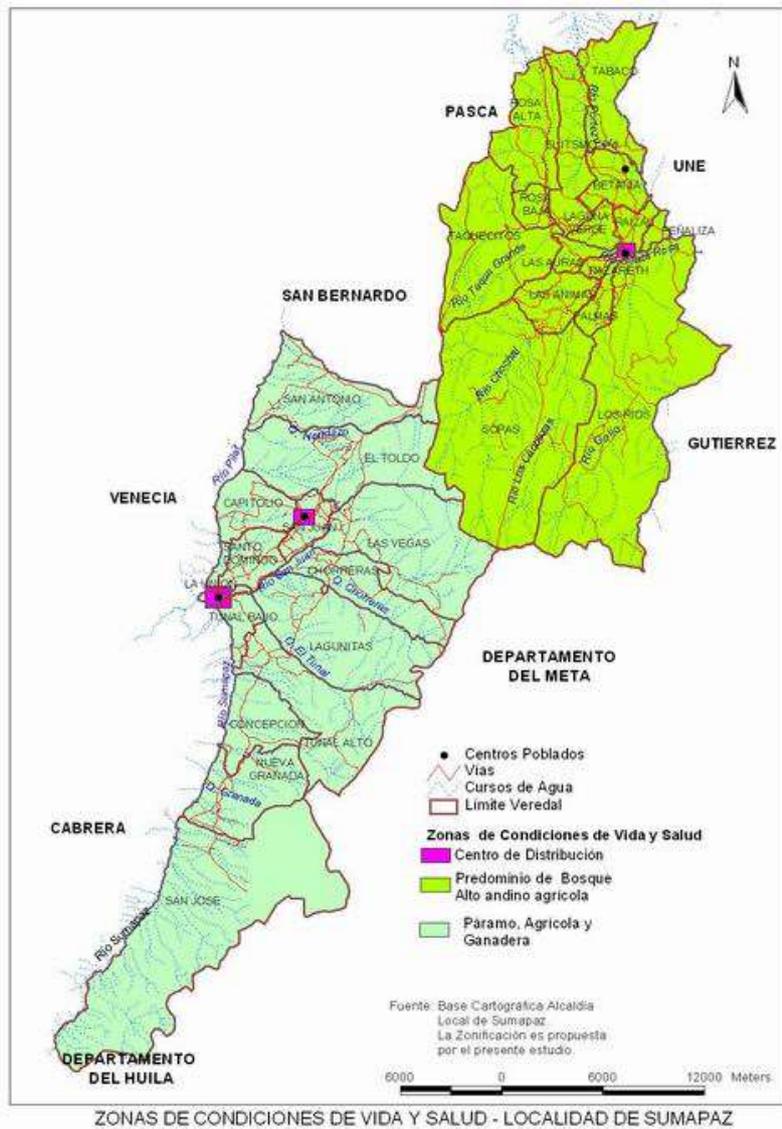


Figure 6. Localisation des différents hameaux à Sumapaz. Source : SDP, 2004 Bogotá D.C.

À cette époque, la population fuyait la violence du groupe politique de droite nommé « *conservador* » qui était alors au pouvoir au niveau national. Par conséquent, les propriétaires terriens en profitaient pour embaucher les paysans déplacés et sans terre en tant que locataires. De plus, ils ne rechignaient pas au labeur et savaient cultiver la pomme de terre et le café, cultures pour lesquelles la monoculture existait déjà dans une période marquée par le modèle primaire d'exportation. Soulignons qu'à cette époque-là en Colombie, les forêts et les bois étaient considérés comme des terrains vides, c'est-à-dire « des terrains qui ne produisaient rien », et en raison de cela elles étaient tout à fait exploitables. En conséquence,

le gouvernement colombien promulgua la loi « 61 de 1874 »²⁸, qui encouragea la colonisation des forêts et des bois afin que les latifundistes puissent se les approprier et agrandir peu à peu les territoires des *haciendas*. Cette loi a été modifiée en 1912 « loi 110 de 1912 »²⁹, lorsque le gouvernement a décidé d'éviter la déforestation et de destiner les meilleures espèces à l'exploitation forestière.

Plus tard, la loi 119 du 30 décembre 1919³⁰ réforma le code fiscal en ce qui concerne l'exploitation des bois naturels. Ce fut le modèle primaire d'exportation qui prévalut à cette époque et c'est grâce à lui que les grands propriétaires purent prospérer. En revanche, ce modèle n'instaura pas des conditions justes pour la population paysanne. Plusieurs arguments viennent renforcer cette idée : en premier lieu, entre 1918 et 1930, la Colombie était un pays complètement agricole et sa structure était déterminée par les *latifundios* et les *haciendas*, la plupart productrices de café ; en deuxième lieu, ce modèle était focalisé sur la production et l'exportation de produits primaires car le moteur de l'économie était la vente sur le marché extérieur de produits primaires venant notamment du secteur agricole et de la production minière ; troisièmement, on pouvait voir un système « double » avec un secteur « moderne » exportateur et un secteur « attardé » ou de « subsistance » visant à approvisionner les marchés locaux et leurs besoins d'autoconsommation³¹. Recueillir l'histoire de la zone nous permet d'identifier les conflits agraires pour la terre et la division interne qui se vit encore dans la région.

L'historien Renan Vega Cantor³² souligne que les conflits agraires pour la terre ont été constants entre le XIXe et le début du XXe siècle. En définitive, il y avait une grande dispute pour l'appropriation de ces « terres à l'abandon » entre les propriétaires terriens, les entrepreneurs agricoles et les étrangers. D'après cet historien, les luttes agraires de Sumapaz ont connu deux phases. La première phase a eu lieu entre 1870 et 1925 et la deuxième phase entre 1926 et 1936. La première phase a été marquée par des affrontements entre les couches

²⁸ La loi 61 de 1874 garantit l'accès aux terres appartenant à l'État par l'occupation individuelle. Cette loi a contribué à la concentration de la terre.

²⁹ Cette loi octroie la propriété aux colons par leurs cultures ou par occupation d'élevage.

³⁰ La Nation donne le droit de faire des réserves territoriales et les forêts ne pourront pas être cultivées, occupées ou cédées à qui que ce soit.

³¹ Zambrano, M. (1998) *op.cit.* p.25

³² Vega Cantor, Renán. Las luchas agrarias en Colombia en la década de 1920. *Revista Cuadernos de desarrollo rural*. Vol. 52, 2004. P. 9-47. Disponible en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/126>

dominantes qui voulaient s'approprier des terrains à l'abandon et avoir le contrôle de la force de travail. Il est donc question d'une période conflictuelle entre les couches aisées. Lors de la deuxième phase, en revanche, ce sont les paysans qui se sont révoltés contre les propriétaires terriens et les entrepreneurs agricoles. Les acteurs de ce soulèvement ont été les colons et les paysans locataires. Cette période de l'histoire marquera la formation des Organisations Collectives avec l'influence des secteurs socialistes et agraires, ainsi que la création du Parti Agraire National (PAN). En 1926, les paysans locataires commencèrent à s'allier avec les « colons ».

L'historienne locale Elsy Marulanda³³ énonce que l'ancienne province a vécu deux aspects qui ont façonné la problématique agricole de la zone. Le premier aspect concerne les conditions de travail et le deuxième, les relations collectives qui se tissaient dans l'hacienda Sumapaz. Il convient maintenant d'analyser la stratification sociale dans la région du Haut Sumapaz afin de comprendre les tensions qui sont encore présentes dans le territoire entre les mêmes paysans. L. Varela et Y. Romero³⁴ expliquent que vers les années vingt et trente, la propriété de la terre se faisait à travers les titres acquis, et qu'il existait ainsi une prédominance des latifundistes. À l'intérieur de ce système, on trouvait des petites propriétés où travaillaient des familles - la plupart n'étaient pas propriétaires - et ces familles comptaient sur leur force de travail pour survivre en tant que colons, locataires et journaliers³⁵.

« Les locataires étaient des paysans qui vivaient sur des terres appartenant à des latifundistes, en contrepartie les propriétaires leur permettaient d'y construire un logement. Les locataires devaient payer un loyer au latifundiste, ils pouvaient se nourrir de leur potager mais ils devaient quitter la propriété si le latifundiste l'assignait à de nouvelles fonctions. Par contre, les journaliers étaient des travailleurs saisonniers salariés par le latifundiste. Les «colons» avaient pour fonction le déboisement de la forêt et ils étaient exposés à toute sorte d'accidents du travail. Dans ces circonstances, ils ne pouvaient plus profiter d'une maison»³⁶.

³³Marulanda, Elsy. (1991) Colonización y conflicto : las lecciones del Sumapaz, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Bogotá, D.C., Colombia: Tercer mundo editores. 293 p.

³⁴Varela Mora, Laura. et Romero Picón, Yuri. (2007) Surcando amaneceres, Historia de los agrarios de Sumapaz y Oriente del Tolima. Bogotá, D.C., Colombia: Fondo Editorial UAN-Alcaldía de Sumapaz.300 p. Pag. 75.

³⁵ Catégories pour désigner le type de travail à l'hacienda.

³⁶ Varela, L. et Romero, Y. (2007).*Ibid.* page. 75.

R. Vega Cantor³⁷ explique que la plupart des colons ne voulaient pas devenir “locataires”. Ne souhaitant pas s’inscrire dans ce système, ils préféraient continuer à coloniser les terres qui étaient à l’abandon et lutter par voie légale pour la propriété des terres. Mais, « *leurs actions ont eu un caractère spontané, désorganisé et sporadique* ³⁸ » ce qui produisait une division à l’intérieur de la population paysanne. C. Legrand,³⁹ N. Chavez⁴⁰ et M. Perez⁴¹ signalent des contradictions dans les processus de colonisation en Colombie : la vision que le paysan colon avait du développement se définissait par une économie de petits propriétaires pour réussir à avoir le contrôle des cultivateurs sur un vaste territoire. Leur critère de motivation était l’accès à une exploitation effective de la terre. En profitant de ces colons, les propriétaires terriens et les entrepreneurs recherchaient des paysans avec ce profil car ils voulaient canaliser la production vers l’exportation à travers cette main d’œuvre salariée. Les propriétaires terriens avaient donc besoin de bras et ils n’avaient pas intérêt à donner l’indépendance économique aux paysans.

Les travaux d’experts de ce thème en Colombie, tels que Varela, Cantor, D.Fajardo⁴², Gonzalo Sanchez⁴³ soulignent qu’une technique pour la colonisation des terres consistait à défricher et préparer les terrains. Malheureusement, à la suite de cette préparation, les grands propriétaires venaient imposer leurs conditions d’occupation par la force et les colons devaient se déplacer car ils n’avaient pas de titres légaux pour l’occupation de la terre, perdant ainsi leurs droits devant la justice. Il y avait un rapport de force permanent entre les colons et les propriétaires terriens. Le cas de Sumapaz est intéressant, notamment parce que les colons avaient obtenu leurs propres parcelles grâce à la même impossibilité, subie également par les propriétaires, de contrôler l’immense étendue de la « hacienda Sumapaz ⁴⁴ ». D’une part, les colons continuaient à faire reculer la frontière agricole à renfort de machette et refusaient d’entrer dans le système en tant que « locataires ». D’autre part, les propriétaires étendaient

³⁷ Vega Cantor, Renán. (2004) *Op.cit* Page 256

³⁸ Varela, L. et Romero, Y. (2007) *Op.cit*Page 8

³⁹Legrand, Catherine.(2016) *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950) [en ligne]* 1. Ed. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2016. 287p.Pag. 92.

⁴⁰Chaves López, N. (2011). *Op.cit.* Pag. 27

⁴¹Pérez Martínez, Manuel Enrique. (2004) *La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro. Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, n° 51. p. 30.

⁴² Blanquer, Jean-Michel. et Fajardo, D. (1991). *Descentralización en Colombia: estudios y propuestas*, [Lima, Peru] : Bogotá, Colombia, Instituto Francés de Estudios Andinos ; Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, « Tomo 54 de la Colección Travaux de l’IFEA ».170 p.

⁴³Sanchez, Gonzalo. (1998) *Guerre et politique en Colombie. Recherches Amériques latines*. Paris: le Harmattan. 216 p.

⁴⁴ L’hacienda Sumapaz appartenait à la Famille Pardo Rocha. Cette hacienda s’étendait de la commune de San Juan jusqu’à la neige. Celle-ci avait une surface totale de 203.996 hectares.

leurs terres jusqu'à la limite des parcelles des colons. Cet exemple est signalé, dans le travail de Cantor, dans « la hacienda el Soche⁴⁵ » située dans la province de Sumapaz, où les colons affirmaient qu'aucun membre de leur famille ne connaissait les propriétaires terriens.

Les personnes enquêtées pendant mon séjour dans le territoire racontent que les propriétaires de l'hacienda avaient des comportements abusifs envers la population paysanne, notamment envers les locataires. Ceux-ci n'avaient ni le droit de commercialiser leurs produits, ni celui de posséder de la terre, et ils étaient au service total du propriétaire. Une comptine populaire à caractère ironique, connue parmi les plus anciennes, dit ceci: « *Là-bas on voit le latifundiste M. Pardo Rocha sur son cheval de course. Ce cheval qui marque avec sa queue toutes les terres de la Nation*⁴⁶ ». Les paysans déclarent également que les colons qui avaient acquis la terre se montraient méprisants envers certains paysans qui n'y avaient pas eu accès. En fin de compte, les idées communistes ne reflètent pas le désir d'une distribution égalitaire, mais prouvent au contraire que la situation perdure, notamment en ce qui concerne la main d'œuvre bon marché.

Les premiers mouvements révolutionnaires des paysans de Sumapaz ont commencé vers 1929. Les paysans se sont organisés et ont créé un mouvement qui allait changer l'histoire des paysans: « la Colonie Agricole de Sumapaz ». Cette colonie a été organisée secrètement, par des groupes qui venaient de différentes communes et de la Zone du Haut de Sumapaz. Cette organisation représentait pour le gouvernement un véritable problème d'ordre public car les revendications de ces paysans représentaient une atteinte à la propriété privée.

E. Marulanda (1991) signale que la Colonie Agricole de Sumapaz s'est transformée en Société Agricole de la Colonie de Sumapaz en 1934, et que les idées des deux leaders *Erasmus Valencia*⁴⁷ et *Juan de la Cruz Varela*⁴⁸ ont reçu un accueil extrêmement positif parmi les paysans. Ces leaders leur ont permis de s'organiser et de constituer la première colonie agricole de Sumapaz, de sorte que la région est devenue le théâtre de conflits pour la propriété de la terre entre les latifundistes et les paysans. Finalement, c'est grâce à ce mouvement que l'État a promulgué le décret 1110 de 1928, par lequel le territoire de l'est du Tolima a été

⁴⁵Perez Manrique, M. E. (2004) *op.cit* page 20

⁴⁶Cette comptine populaire est seulement connue par les habitants de la zone et elle n'a jamais été enregistrée.

⁴⁷L'appartenance d'Erasmus Valencia aux luttes paysannes a été le point de départ pour la création du MOUVEMENT AGRAIRE

⁴⁸Juan de la Cruz Varela a organisé les premières ligues pour la défense du territoire.

délimité comme une zone de colonisation. Il s'agit d'un décret qui vise à organiser les zones de colonisation pour la région de Sumapaz: au départ de l'embouchure du ruisseau *Chorrera* dans la rivière Sumapaz, en ligne droite jusqu'au col de « El Consuelo » ; à partir de cet endroit, une autre ligne droite jusqu'à l'embouchure du ruisseau « *Carbonera* » dans la rivière *Vichía* ; de là, une autre ligne droite jusqu'à l'embouchure du ruisseau « *Ruidosa* » dans la rivière *Cuindenegro* ; en suivant le cours de celui-ci jusqu'à sa confluence avec la rivière *Cunday* ; d'ici, une ligne droite vers les sources de la rivière *Riachón* (affluent de la rivière *Cabrera*) ; d'ici, le long de la cordillère « *Altamisal* », jusqu'aux sources de la rivière *Mundo nuevo* ; suivant le cours de celle-ci jusqu'à son embouchure dans la rivière Sumapaz ; et en suivant son cours jusqu'au ruisseau « *Chorrera* » comme point de départ.

Dario Fajardo⁴⁹ explique que le décret 1110 de 1928 a établi la qualification de Colonies Agricoles : c'est de cette manière que l'on a pu donner des terrains aux paysans. Lorsque les locataires du Sumapaz ont eu connaissance de cette réglementation, ils ont commencé à tous se déclarer « colons », et à se révolter contre les propriétaires terriens. Cependant, selon Vega Cantor, l'État n'a pas touché au monopole territorial des grands propriétaires, la véritable cause du malheur rural. Nous voyons encore une fois les subtilités de l'État pour manipuler la population et poursuivre un modèle de développement qui profite seulement aux élites :

« Cela fait longtemps que nous avons consacré notre vie, notre santé et notre énergie à coloniser des terres qui provoquaient la terreur à cause des dangers de la forêt impénétrable. Mais, ensuite.... D'ambitieux latifundistes ont décidé de nous prendre ce que nous avons accumulé. Nous avons travaillé proprement, sans escroquerie et sans nous servir de vagues papiers. Ils ont utilisé des papiers et ils ont abusé de notre ignorance pour leur profit »⁵⁰.

Cependant, cette politique de donation de terres n'a pas pu se poursuivre et les paysans sans terre ont continué à se déplacer toujours davantage tout au long des années 1930. Le Mouvement Agraire de la Région du Haut de Sumapaz a permis que les propriétaires terriens donnent quelques terrains aux *Agraires*. Les années 1936 et 1937 ont été marquées par les changements qui commençaient à survenir dans le pays. Le ministre du gouvernement, M. Francisco Chaux, a reconnu le problème agraire et a mis l'accent sur les droits des paysans. En conséquence, il a vivement recommandé une parcellisation des terres. Actuellement, dans

⁴⁹Fajardo, Darío. (2002). *Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra: comunidades, tierras y territorios en la construcción de un país*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales. 188 p.

⁵⁰ Varela L, Romero, Y. (2004); *op.cit.* Page 77.

la mémoire des populations paysannes, *Erasmus Valencia* et *Juan de la Cruz Varela*, sont et resteront deux figures symboliques de leurs luttes. D'ailleurs, deux Institutions Éducatives portent leurs noms, que la population garde en mémoire pour toujours. De même, le professeur et leader agraire Alfredo Diaz veut institutionnaliser le séminaire de « sumapazologie ».

«La Sumapazologie doit collecter la mémoire historique de notre territoire et rappeler aux jeunes comment nous en sommes arrivés là, notre lutte pour la terre. Pour nous, en tant que leaders agraires, il est important de travailler l'histoire et de faire un programme d'études autour de cette histoire⁵¹. »

1.3. La violence.

La composante principale de cette thèse n'est pas l'histoire, mais je ne pouvais pas ignorer qu'un territoire sensible est aussi un territoire ravagé par la violence, et que la violence, c'est l'histoire de la Colombie, c'est l'histoire des paysans qui continuent encore en demandant des droits et la justice sociale. La *localidad 20* de la Zone du Haut Sumapaz a été marquée par cette violence, produit du refus de l'État de mener une réforme agraire, ainsi que par la violence du modèle agro-industriel, qui a poussé les paysans à adhérer aux principes de la révolution verte. Un recueil de documents et d'interactions avec les habitants de la *localidad* nous permettent d'identifier le ressenti de la population face à la violence à partir des années cinquante. La violence est devenue visible dans le territoire lorsque les propriétaires terriens et les entrepreneurs ont commencé à payer une sorte de milice privée pour entreprendre un « nettoyage social » face à l'organisation sociale agraire qui prenait forme dans la zone organisée par Erasmus Valencia et Juan de la Cruz Varela. Ces miliciens ont été appelés « les propres », car ils veillaient à la « sécurité intérieure » du pays. Ils existent encore aujourd'hui sous de nouvelles dénominations.

Ces formes de nettoyage social perdurent à l'heure actuelle sous le nom de « groupes paramilitaires » et continuent à marquer l'histoire politico-sociale du pays. Varela et Duque signalent que la principale façon d'appliquer la politique de « sécurité intérieure » à Sumapaz et à l'Est de Tolima, face à la demande des droits à la terre, était de réprimer la population civile. Les groupes de nettoyage ont exercé un pouvoir par la force et ont procédé à

⁵¹ Interaction avec le leader agraire Alfredo Diaz, 2010.

l'assassinat sélectif des leaders agraires. Certains documents et témoignages rendent compte du climat de violence qui régnait dans ces provinces pendant la période du Front National : une période qui s'étend de 1958 à 1978 en Colombie, et qui est marquée par un accord de cogestion du pays par les deux principaux partis de l'époque: le Parti conservateur et le Parti libéral. Ces deux groupes politiques continuent à constituer l'élite du pays, et contrôlent l'ensemble de l'appareil médiatique véhiculant une idéologie de droite. C'est la raison pour laquelle la gauche n'est jamais parvenue à se développer en Colombie et que les groupes de gauche ont été stigmatisés et liés aux groupes de guérilleros.

À cette époque, les paysans écrivent des documents qui témoignent de leurs soucis, tandis que l'État, soutenu par les propriétaires terriens, les autorités locales et les forces publiques, annonce une campagne contre celui qu'il nomme « l'ennemi intérieur ». Ce phénomène a entraîné la division interne des paysans de la région. Actuellement, on peut constater que cette division perdure en Colombie, y compris dans l'unité administrative locale de Sumapaz. Par exemple, une partie de la population, située au sud-est de la Zone du Haut Sumapaz, se proclame de filiation politique libérale, tandis que la population située au nord-est s'est proclamée de filiation communiste. Il est important de rappeler que c'est au nord-est de la région que les leaders agraires avaient commencé à s'organiser autour des premières guérillas, dès l'instant où les paysans eurent constaté que le gouvernement n'avait rien fait pour la restitution des terres⁵². C'est précisément dans cette zone que se situe notre terrain de recherche. C'est également à cet endroit que se trouve l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo*, ce qui explique le comportement irrévérent de la population et son désir d'un territoire autonome.

L'actuelle organisation de leaders agraires « Sintrapaz » remarque, dans un article de sa presse locale « presse rurale », que le lieu où les plus grandes expressions de violence se sont manifestées a été le hameau de la Concepción, car c'est là que se trouvait une grande concentration de « chulavitas⁵³ ». Dans ce hameau, il y eut des règlements de comptes. Un article expose les formes d'agression commises par l'État: « *le leader de la résistance Jorge Tautativa, qui a eu des problèmes avec le latifundiste Pardo Roche, a été emmené à la*

⁵² Paredes, Zioly Paredes, Diaz, Nordelia. (2007). Los orígenes del Frente Nacional en Colombia. *Revista de Historia Presente y Pasado*, n°23. Année 12. p. 179-190. Recupéré du site <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23051/1/articulo11.pdf>

⁵³ Les *chulavitas* est un nom pour désigner les anciens paramilitaires.

Concepción pour régler ce type de comptes »⁵⁴. Cette situation de violence a été très difficile à vivre pour la population paysanne. Les paysans revenaient parfois à leurs hameaux, mais se trouvaient face à une terrible réalité : les fermes et parcelles étaient complétement détruites. La montée au pouvoir du dictateur Rojas Pinilla a été néfaste pour la zone, qui a été déclarée zone de guerre en 1955 afin de réprimer le Mouvement Agraire du Haut Sumapaz, le plus grand mouvement agraire du pays.

La montée au pouvoir des groupes de droite, portée par le parti politique de droite des «*conservadores*», a encouragé l'extermination des militants qui suivaient les idées du leader politique libéral et populaire Jorge Eliecer Gaitán, le *caudillo* assassiné à la même époque. Le décès du leader agraire Erasmo Valencia est survenu parallèlement à cet assassinat, et certains historiens colombiens considèrent cette époque comme le moment où la Colombie « perd ses horizons⁵⁵ ». Les leaders agraires ont pris pour chef Juan de la Cruz Varela. Il a organisé la première république indépendante dans la zone de Tequendama, zone très proche du Sumapaz, entre 1950 et 1953. C'est lui qui a dirigé seul le Mouvement Agraire du Sumapaz lors de sa lutte pour la terre jusqu'en 1950, année où il est entré au Parti Communiste. Juan de la Cruz Varela s'est installé dans le hameau « El Palmar », où la force armée a pénétré et a tué soixante paysans. Les paysans ont alors décidé de prendre les armes, puis ont commencé à se démobiliser vers 1953. C'est ainsi que Juan de la Cruz Varela a accepté de négocier la paix. Les paysans avec lesquels j'ai interagi racontent qu'ils n'ont pas eu d'autre choix que de s'enfuir en courant, abandonnant ainsi leurs terres. Elsa Garcia commente, dans un entretien personnel :

« Je ne comprends pas ce qui s'est passé. Personne ne disait "guérilla", on disait "chusma" ⁵⁶, qui venait de Marquetalia, Tolima. Nous vivions à une heure du village. On a vu les bêtes qui transportaient les blessés jusqu'à la commune de Cabrera. D'abord, nous avons dû nous cacher dans la forêt, puis nous sommes partis vers Cabrera. A Cabrera, nous avons dormi une ou deux nuits, et après nous sommes partis à Fusagusa et nous avons commencé à nous déplacer d'un hameau à un autre. J'avais 8 ans⁵⁷ »

⁵⁴ Lozano, Cristy. (2007). *La templanza de un pueblo por tierra, agua y libertad*. Agencia de prensa rural: Desde Colombia con las comunidascampesinas enresistencia [en ligne] (1 de Septiembre de 2007) Disponible en <http://prensarural.org/spip/spip.php?article1053>

⁵⁵ Apuleyo Mendoza P., Maza Márquez A., Llorente Martínez, M., Caballero, A. (1990). *En qué momento se jodio Colombia*. Bogotá: Editorial la oveja negra.

⁵⁶ Argot local qui désigne ce qui est "vulgaire". Le peuple, le populaire, les couches défavorisées, la plupart des paysans, amérindiens et afro-descendants.

⁵⁷ Entretien à Elsa García, 2010.

Carlos Garcia a également raconté cet épisode comme quelque chose qui ne devait pas se répéter :

«Je suis né et j'ai grandi ici. Je suis sorti du Páramo seulement trois ans. Toute ma vie, j'ai été ici. La guerre de 54, je l'ai passée ici. Les combats ont été terribles. Ils ont bombardé Paquilo. Cette période, c'était comme une guerre entre les aigles et les lapins. On devait tout ramasser et courir⁵⁸ »

Des documents internes de la Mairie de Bogota⁵⁹ font état de 10.000 morts durant cette guerre, ce qui n'a pourtant pas permis au dictateur Rojas Pinilla⁶⁰ d'en finir avec la vague communiste qui s'installait dans le pays. Au contraire, le communisme s'intensifiait de jour en jour. Vers 1957, le gouvernement a décidé de lever le blocage économique de la région et les paysans ont pu retourner à la terre. Ce retour a toutefois été traumatisant car la plupart des terres avaient déjà été occupées et que les paysans ont dû reconstruire leur vie, une nouvelle fois. La plupart des partisans de Gaitán se sont regroupés au sein du mouvement politique de gauche libéral, appelé UNIR pour « Union Nationale de la Gauche Révolutionnaire », ainsi que dans d'autres organisations de gauche⁶¹. La population de cette zone du Haut Sumapaz a subi une forte répression, qui s'est traduite par des viols de femmes, des déplacements et des assassinats. Une violence extrême est survenue dans le hameau de la Concepción suite à l'arrivée d'une sorte de milice civile nommée les « *chulavitas* » -les actuels « paramilitaires »- entre 1953 à 1957. Les paysans nommés « agraires » et les partisans de Gaitán ont commencé à abandonner leurs fermes et leurs parcelles pour fuir la violence. La situation a dégénéré à cause de l'arrivée d'autres « *liberales* », venus d'autres zones du pays, pourchassés et voulant se venger de la vague communiste. Ainsi, on a pu observer un phénomène de fragmentation à l'intérieur de la région du Haut Sumapaz.

« Actuellement, à l'intérieur de la région du Haut de Sumapaz, l'actuelle Unité Administrative Locale 20 de Bogotá, quelques paysans se sont proclamés

⁵⁸ Entretien à M. Carlos Garcia. (2010). Personne âgée du hameau las Végas.

⁵⁹ Bogotá, Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Ambiente, Secretaría de Planeación (2009) *Plan de gestión para el desarrollo rural sostenible* [en ligne] disponible en : [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticasy/politicaRuralidad/Qu\(EE\)s/dts_PGDR.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPoliticasy/politicaRuralidad/Qu(EE)s/dts_PGDR.pdf)

⁶⁰ Général nommé pendant les changements de gouvernement, il tendait à mettre en place une sorte de dictature car la Colombie n'a jamais connu de véritable dictature.

⁶¹ Pinzón Sanchez, Alberto. (2012) La Colombie face à l'empire hier et aujourd'hui. Dans *Investigación*. [en ligne] disponible le 05 avril 2012, p. Récupéré sur <https://www.investigacion.net/fr/La-Colombie-face-a-l-Empire-hier/>

libéraux, notamment ceux de la partie nord-est, tandis que les autres de la partie sud-est (où nous sommes) se sont proclamés communistes. Une autre partie s'est éloignée, par le couloir qui va vers la plaine orientale, pour rejoindre la guérilla.⁶² »

Une étude menée par l'observatoire du programme présidentiel pour les droits de l'Homme et le droit international humanitaire⁶³ explique que les opérations militaires sont devenues courantes dans la région pendant les années quarante et cinquante. L'objectif principal de ces opérations était d'affronter les noyaux de « résistance paysanne ». Il faut se souvenir que les premières luttes ont porté sur la question agraire car les paysans voulaient avoir accès à la « civilisation ». Leur slogan était : la libre production et circulation des biens et des idées⁶⁴.

Dans un entretien réalisé avec Elsa Gonzalez, celle-ci témoigne de son vécu dans le hameau de la Concepción et des attaques dont la population était victime, en tant que paysans de la région :

« Mon hameau de la Concepción était un joli village. Il y avait un magasin et une boucherie. Il y avait aussi un poste de police, l'église et une cantine qui vendait de l'alcool. Le hameau a été brûlé pendant la période de violence de 1953. C'était le 3 mai... Ils ont brûlé le hameau parce que le président était du parti traditionnel et ne voulait rien savoir des autres options politiques. La violence, c'est le parti traditionnel qui l'avait commencée.⁶⁵ »

Après 1957, le pouvoir politique a été partagé dans le pays entre les libéraux et les conservateurs, période historiquement connue comme l'époque du Front National. En conséquence, les paysans ont dû subir de nouvelles agressions. Selon Varela et Duque, la revendication du droit à la terre a été considérée par l'État comme une menace communiste. De même, la politique nord-américaine a consolidé ses intérêts géostratégiques dans la région en y introduisant l'image de « l'ennemi intérieur » à travers le « plan Lasso ». Le plan LASSO (Latin American Security Opération) est né en 1964 avec l'opération militaire à Marquetalia. L'objectif était de combattre les mouvements révolutionnaires en Amérique latine à travers le mouvement Alliance pour le Progrès. L'attaque à Marquetalia a marqué le début d'une deuxième période de violence, et certains auteurs signalent que cette opération a été le

⁶² Communication Personnelle avec M. Alfredo Diaz, 2010

⁶³ Vicepresidencia de la Republica de Colombia. (2002). Panorama actual dela región de Sumapaz. Bogotá: Fondo de inversión para la paz del observatorio del programa de derechos humanos y derecho internacional humanitario. [en ligne] Serie geografía, vol. 8. Disponible en http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/sumapaz/sumapaz.pdf

⁶⁴ Varela L. et Romero Y. (2004) *op. cit.* Page 89.

⁶⁵ Communication Elsa Gonzalez, 2010.

déclencheur qui a initié la formation de la guérilla FARC. En réalité, le mouvement agraire a souffert d'une désintégration et nombre de paysans ont commencé à utiliser la tactique des guérillas.

Il faut tenir compte du fait que l'idéologie du mouvement agraire, qui reste encore présente dans la vie de paysans du Sumapaz aujourd'hui, proclamait : « *Tout vient de la terre et tout retourne à la terre, donc la terre mérite la lutte héroïque jusqu'à la victoire ou la mort et nous, les agraires, sommes décidés à lutter pour la préservation de la terre* ⁶⁶ ».

La violence sur la population a encore augmenté, et pendant les années soixante-dix et quatre-vingt, la *localidad 20* a été stigmatisée par la présence de la guérilla FARC. Pour remédier à cette situation, l'État a décidé de mettre en place une force armée de haute montagne, qui contrôlera le couloir s'étendant depuis la *localidad 20* jusqu'au département du Meta. Cette présence militaire générera elle aussi beaucoup de dégâts environnementaux. Cette période difficile a révélé l'échec du processus de paix entre la guérilla et l'État en 1980. Cet affrontement s'est terminé par l'attaque de la force armée dans le terrain « *casa verde* » à l'Uribe, Meta, lieu d'organisation des guérilleros. Malgré cet affrontement qui a causé une nouvelle vague de violence à Sumapaz, en 1993, les FARC se sont réorganisées dans le territoire et ont pris le plus contrôle d'une plus large zone afin de s'approcher de Bogotá D.C. Le groupe insurgé a utilisé des chemins de connexion qui débouchaient sur la rivière el *duda*. La rivière el *duda* est alors devenue un fortin qui permettait de rejoindre une zone appelée l'Uribe, qui menait ensuite jusqu'au Parc National Naturel de la Macarena, dans le département du Caqueta. Ainsi, ces chemins sont devenus des lieux de transit dangereux pour la population civile et les paysans.

La *localidad 20* de Sumapaz a vécu la militarisation du territoire et l'installation de l'armée colombienne, à l'entrée du Parc National Naturel. Évidemment, cette situation déplaît aux habitants car les militaires arrêtent les autobus et les voitures et contrôlent les papiers d'identité. Cela génère un sentiment d'exclusion au sein de leur propre territoire.

⁶⁶ Élocution d'Erasmio Valencia, répétée lors de chaque réunion du syndicat des travailleurs agricoles de Sumapaz.

1.3.1. La redistribution de la terre.

Les problèmes liés à la possession de la terre trouvent leur origine au XIX^{ème} siècle et marquent l'histoire de l'émigration paysanne. Comprendre les difficultés liées à la redistribution de la terre nous aide à comprendre la problématique de développement en Colombie et les difficultés pour arriver à la *sostenibilidad*. L'histoire de la redistribution de la terre est également en lien avec l'émigration que ces paysans ont dû effectuer à cause de la concentration de la terre en grandes unités de production. Le problème agraire est un thème sensible qui pourrait se régler et diminuer les tensions grâce à une volonté politique plus affirmée. A l'heure actuelle, la Colombie n'est pas encore parvenue à mettre en place une véritable réforme agraire. Le gouvernement actuel, via le plan national de développement mené sous la présidence d'Ivan Duque, n'est pas assez clair quant au soutien qu'il accordera aux petits producteurs. De même, ce plan oublie de donner un statut aux paysans en tant que groupe social, en lui octroyant le droit à un territoire agroalimentaire⁶⁷. La « loi de victimes et restitution de terres », décrétée sous la présidence de Juan Manuel Santos en 2010, fait encore débat. Elle est cependant présentée comme un thème névralgique par le gouvernement, du moins en apparence, car sa restitution est loin d'être claire, et qu'elle semble favoriser encore une fois les grands propriétaires terriens.

Historiquement, le problème de la terre et les tentatives de négociation ont été un échec, selon Paula Martínez Cortez⁶⁸ et Amnesty International⁶⁹. Plusieurs tentatives de réforme agraire ont été formulées en Colombie, et cette négociation constitue encore un thème sensible, source de nombreuses tensions. Historiquement, les premiers essais de réforme agraire datent de 1936, avec la loi 200 de 1936. Le gouvernement d'Alfonso Lopez Pumarejo (1934-1938) a voulu donner des terres aux paysans qui la cultivaient. Cette loi a été votée grâce aux luttes paysannes qui ont eu lieu dans la région de Sumapaz. C'est à ce moment

⁶⁷Diaz, Cesar, Salazar, Oscar. et Duarte, Carlos. (2019). *El Campesinado Colombiano en el PND 2018-2022 del Gobierno Duque*. Agencia Prensa rural [en ligne]. 2019. Disponible sur (<https://prensarural.org/spip/spip.php?article24297>)

⁶⁸Martínez Cortes, Paula. (2013) Ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia en contexto : Un análisis de las contradicciones entre el modelo agrario y la reparación a las víctimas. Dans: Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika (FDCL), Transnational Institute. P.2-28. Disponible en <https://www.tni.org/files/download/martinez-ley-de-victimas-web.pdf>,

⁶⁹Amnistía Internacional. (2014) El proceso de restitución de tierras de Colombia defrauda a las comunidades expulsadas de sus tierras. 27/11/2014; [en ligne]. Disponible en <https://www.amnesty.org/es/press-releases/2014/11/proceso-restitucion-tierras-colombia-defrauda-comunidades-expulsadas/>.

qu'ont commencé les premières luttes pour la défense de la terre, grâce aux deux leaders paysans : Juan de la Cruz Varela et Erasmo Valencia. Alfonso Lopez-Pumarejo, président du parti libéral à cette époque, considérait quant à lui que la propriété privée devait également jouer un rôle social. Cette loi a rencontré une forte opposition chez les propriétaires terriens, les latifundistes et les partis traditionnels. La réaction des propriétaires terriens y a été complètement défavorable, en conséquence de quoi ils ont chassé les paysans qui louaient un lopin de terre, leur donnant en échange un lieu d'habitation chez les propriétaires. Cette loi de réforme agraire n'a pas pu être appliquée, et les paysans sans terre ont commencé un processus appelé «colonisation de nouveaux terrains vides». Ils ont été appelés « colons »⁷⁰, car ils partaient vers les montagnes et les forêts, où leur principale occupation était :

« ...d'ouvrir des chemins, semer du maïs, brûler, et semer encore du maïs. À la fin, les colons disposaient de pâturages, et attendaient que les propriétaires terriens viennent les leur acheter à un bon prix. Évidemment, les colons n'avaient pas de titres de propriété. Ce type de colonisation a été un facteur important pour la croissance du latifundisme. Et ces colons paysans continuaient à faire la même opération partout dans le pays.⁷¹ »

Le processus de colonisation a été très lié à l'histoire des paysans en Colombie, mais ces *colons* n'allaient pas ouvrir des chemins uniquement par plaisir. Cette histoire s'explique également par la faiblesse de leur structuration, face à la structuration puissante du latifundium.

« La paysannerie colombienne, dans sa lutte politique pour la défense du territoire, a affronté un entrepreneur agraire qui, orienté par une logique unidirectionnelle, élitiste et exclusive du « progrès » et du « développement », a nié à la paysannerie ses droits territoriaux, économiques, sociaux et culturels. De plus, en faisant un usage patrimonial de l'État, il l'a poursuivie, stigmatisée et expulsée de la communauté politique.⁷² »

⁷⁰Les colons sont les paysans sans terre qui vont à l'aventure pour découvrir et coloniser des terrains à défricher.

⁷¹Varela Mora Laura y Romero Picón Yuri. *Op.cit* page 77.

⁷²Amnistía Internacional. (2014) El proceso de restitución de tierras de Colombia defrauda a las comunidades expulsadas de sus tierras. 27/11/2014; [en ligne]. Disponible en <https://www.amnesty.org/es/press-releases/2014/11/proceso-restitucion-tierras-colombia-defrauda-comunidades-expulsadas/>

La loi 200 de 1936 a échoué et l'État a institué une sorte de "contre-réforme" par la loi 100 de 1944, qui favorisait la capitalisation des grands propriétaires et évitait le morcellement des grandes propriétés terriennes. Ainsi, la loi de 1936 a connu une régression, et la nouvelle réforme a fini par favoriser les propriétaires terriens, aggravant les conflits entre les deux parties.

Absalon Machado et Alvaro Alban, deux spécialistes de la réforme agraire en Colombie⁷³ expliquent qu'il existe deux types d'évolution agraire. La première, la "voie fermière", favorise la destruction des grandes propriétés terriennes et ouvre ainsi le pas à un type de paysan autarcique, qui pourra devenir fermier capitaliste. La deuxième est la "voie prussienne", où l'hacienda devient une grande entreprise capitaliste s'appuyant sur des conditions techniques avancées et un régime de travail salarié. En conséquence, la loi 100 de 1944 a opté pour la "voie prussienne de développement" tandis que les groupes paysans lutteront, quant à eux, en faveur de la "voie fermière".

Le choix gouvernemental d'une réforme agraire par la voie prussienne est, selon nous, à la base du conflit actuel, car beaucoup de paysans n'ont pas obtenu de terres. Suite à cette série d'évènements liés aux processus de la lutte agraire, la plupart des paysans, particulièrement ceux de Sumapaz, ont fini par obtenir des titres de propriété, et l'on peut affirmer que, de 1938 à 1946, ils sont sortis de leur isolement et ont appris à rester informés de la situation agraire du pays, tout en renforçant un esprit de camaraderie, de solidarité et de travail en groupe. Vers la fin des années 40, un grand nombre de paysans "colons" de Sumapaz avaient obtenu la propriété de leurs terres par l'adjudication de terrains vides et par le lotissement de quelques *haciendas*. Ces paysans sont les actuels propriétaires de ces terres qui, pour la plupart, appartiennent au syndicat agraire.

⁷³Machado, Absalón. (2002) *De la estructura agraria al sistema agroindustrial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Colección Sede. 320 p.;Alban, Alvaro. (2011) *Reforma y Contrarreforma Agraria en Colombia.. Revista de economía institucional*. vol. 13, No. 24. [en ligne]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/419/41921223011.pdf>;

Il faut dire qu'après l'adjudication des terres les problèmes agraires persistaient dans le pays et que la réforme agraire avançait uniquement par la force. Le gouvernement a essayé de faire une nouvelle réforme agraire en 1961, avec la loi 135. Il s'agissait là, pour le parti libéral, d'une tentative supplémentaire d'élaboration d'une nouvelle réforme agraire. Ainsi, le leader politique et sénateur Carlos Lleras a convaincu le président Alberto Lleras-Restrepo (1966-1970) de prendre une nouvelle fois en charge la " réforme agraire ", car il y avait une forte opposition politique à la redistribution des terres. Outre cette opposition politique, demeurait également une question idéologique : il devait convaincre les partis politiques traditionnels que le problème ne se situait pas au niveau de la propriété de la terre, mais au niveau de la production et de la productivité agricole. Dans le même temps, à cette période, les paysans s'organisaient, grâce à l'*Asociación Nacional d'Usuarios Campesinos* (ANUC), afin d'exercer une pression sur les propriétaires terriens et développer la réforme agraire.

Cette réforme fait toujours l'objet de vifs désaccords aujourd'hui. La loi 135 de 1961 a été essentielle, car elle a permis la création de certaines aides au profit des paysans, ainsi que la constitution de l'Institut Colombien de Réforme Agraire (INCORA). En tant qu'organisme officiel, l'INCORA était chargé de promouvoir l'accès à la propriété rurale, grâce à une redistribution démocratique des terres à la population paysanne, amérindienne et afro-descendante. Cependant, la loi 135 a échoué sous la présidence de Misael Pastrana (1970-1974), en raison de l'argument qu'on ne pouvait pas distribuer des terres en prenant pour critère le rôle social, mais qu'on devait tenir compte de la productivité. En conséquence, les paysans ont reçu les terres les moins productives sans avoir, qui plus est, les moyens de les rentabiliser.

Le troisième essai de réforme agraire date de l'année 1994 avec la loi 160, sous la présidence d'Ernesto Samper-Pizano (1994-1998). Ce président a établi "le système national de réforme agraire et de développement rural paysan". Grâce à ce système, les paysans avaient désormais la possibilité d'acquérir des terres au moyen de subventions, ainsi que d'acheter leurs terres sans l'intermédiaire de l'État ni de l'INCORA. La loi 160 de 1994 a subi beaucoup de modifications, notamment sous les présidences d'Andrés Pastrana et d'Alvaro Uribe-Velez, présidents de droite et extrême-droite, qui ont participé à faire régresser à nouveau la réforme agraire.

Andrés Pastrana (1998-2001) a modifié la loi 160 par la loi 708 de 2001, proposant d'octroyer des aides aux moins favorisés pour l'achat de terres au moyen d'un système de crédit. Cependant, cette loi n'a pas contribué à une véritable réforme agraire. C'est la loi "de développement rural", proposée par le gouvernement d'Uribe Vélez, qui va véritablement redéfinir le système agraire en procédant à un changement institutionnel et en supprimant quelques institutions d'État, telles que "l'Institut National de Pêche et d'Agriculture", "l'Institut Colombien pour la Réforme Agraire", ou "le Fonds de Cofinancement pour l'Investissement Rural", entités qui, selon le journal alternatif "Collectif d'avocats", soutenaient d'une certaine manière les paysans.

Un changement néfaste pour la population paysanne a été « *le régime présidentiel d'Alvaro Uribe Vélez, président de droite, [qui] a réuni toutes les institutions d'aide aux paysans et les a regroupées au sein de l'INCODER, Institut Colombien pour le Développement Rural* »⁷⁴. Depuis l'année 2007, le gouvernement a mis en place la politique de ruralité à Bogotá (2007), qui cherchait à impliquer la population paysanne dans la préservation des ressources naturelles, notamment hydriques, et à les aider à construire des possibilités de développement. Cependant, les tensions ont augmenté entre les différents secteurs de la population au sujet du développement rural. Ainsi, Jorge Robledo, sénateur de gauche, considérait que :

« La loi de développement rural qui se fait actuellement en Colombie a pour objet de concentrer la richesse rurale dans les mains de quelques-uns. L'INCODER (Institut Colombien pour le développement rural) est une entité fragile, incapable d'assumer le rôle d'aménagement de la propriété et l'usage des terres agricoles⁷⁵. »

La loi de développement rural proposée par le gouvernement d'Alvaro Uribe a reçu un grand nombre de critiques, du fait qu'elle attribuait des terres aux personnes qui étaient en mesure de prouver leur lien et leur résidence sur le territoire pendant une période d'au moins cinq ans, sans prendre en compte la manière dont la terre avait été acquise. En conséquence, le Congrès a ouvert un débat entre les différents secteurs de la population colombienne autour de la légitimité des propriétaires et de la manière dont ils avaient acquis leurs terres. Finalement, la

⁷⁴Prensa Colectiva de abogados. (2010). Álvaro Uribe Vélez "una pesadilla para el campo colombiano" » [en ligne]. *Colectivo de abogados*. Disponible et accès <https://www.colectivodeabogados.org/Alvaro-Uribe-Velez-una-pesadilla>

⁷⁵Cantillo. Carolina, Duarte. Salvador. (2012). Desarrollo rural deberá esperar a junio. [en ligne]. Dans: Apuntes ambientales. (miércoles, 28 de marzo de 2012) Disponible sur: (<http://apuntesambientales.blogspot.com/2012/03/desarrollo-rural-debera-esperar-junio.html>)

loi n'a pas été promulguée. La présidence d'Uribe Velez a été qualifiée par certains comme un gouvernement d'extrême-droite, lié aux groupes paramilitaires et narcotrafiquants. Il a ainsi essuyé de nombreuses critiques à propos de certains changements institutionnels, notamment la disparition de l'ancien Incora au profit de l'Incoder.

Depuis l'année 2010, le gouvernement du président Santos (2010 – 2018), a de nouveau ouvert la possibilité d'une négociation à propos des terres, grâce à la mise en place de deux lois : la loi de restitution de terres et la loi des victimes. Cependant, les paysans continuent à rechercher l'autonomie et à proposer la création de Zones de Réserves Paysannes, afin de pouvoir construire un développement local. La présidence de Santos soutient les Zones de Réserves Paysannes mais telles qu'elles apparaissent dans la loi. Le journal El Tiempo de Colombie signale que le gouvernement de Juan Manuel Santos n'accepte pas ce type de zones dotées d'une autonomie administrative et qui forment des territoires collectifs. « *Elles doivent être ouvertes à l'institutionnel*⁷⁶ », considère le journal.

A l'heure actuelle, nous ne pouvons pas savoir quels seront les changements qui verront le jour, ni si les réserves paysannes deviendront ou non une réalité. Cette thématique rend la Zone du Haut Sumapaz très sensible. Nous ne savons pas non plus quels seront les critères pour leur institutionnalisation. Les organisations paysannes désirent que ces zones soient créées, et veulent pouvoir établir notamment un développement local et territorial autonome quant à l'usage de la terre. Le mot « *sostenible* » se retrouve désormais dans le discours de tous, au sein de la population, mais il n'existe pas de chemin clair pour obtenir la *sostenibilidad*. Le gouvernement considère qu'elle passera par la commercialisation et la production ainsi que l'exploitation minière, tandis que les organisations non gouvernementales et les leaders agraires refusent ce modèle de développement, qu'ils jugent nocif et destructeur. Ainsi nous est-il possible de saisir que la problématique agraire est à l'origine du problème majeur de la distribution de la terre dans le pays et que s'agissant d'un problème persistant, il devient de ce fait un enjeu de négociations entre les différentes parties impliquées dans le conflit. Nous avons pu le constater avec la grève des paysans en 2013, qui s'est manifestée comme le rejet du modèle de développement actuel, et a laissé percevoir la situation de fragilité de la population paysanne.

⁷⁶Meléndez, Jorge Enrique. (2013) Así se vive en una zona de reserva campesina. *Diario El Tiempo*. [en ligne]. 23 mars 2013. Disponible sur : (<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12709476>)

Tous ces éléments nous permettent de comprendre la situation que vivent les paysans, ainsi que les palliatifs qu'ils reçoivent dans le but de calmer leur vulnérabilité. Ces palliatifs et ces programmes refusent de remettre en question l'origine des problématiques rurales. Ces thématiques délicates n'ont pas été discutées. Il ne suffit pas de construire des projets pour pallier la pauvreté extrême et la vulnérabilité sociale d'une couche moyenne qui ne parvient pas toujours à avoir des revenus stables pour chacun des membres de son foyer (entre 260 000 à 590 000 pesos cols.). Il faut, en outre, s'efforcer d'établir une organisation territoriale qui puisse être *sostenible* pour les communautés paysannes, et développer une interconnexion entre les villes et les campagnes.

1.3.2. Le problème agro-industriel et l'importance de l'eau.

Le problème agro-industriel affectant la zone de Sumapaz est la conséquence des politiques de développement implémentées dans le pays, qui ont généré une forte dépendance économique aux monocultures, particulièrement à celle de la pomme de terre, ainsi qu'à l'élevage bovin. Suzanne Tremblay⁷⁷ cite deux thèses qui seront les bases conceptuelles du développement. La première thèse s'est articulée autour du fait que la société occidentale a assimilé le développement à un processus tout à fait naturel, considérant que l'expansion du marché s'est effectuée selon la tendance naturelle des choses. La deuxième thèse considère que le développement s'est construit sur la base des échanges internationaux nés tout au long du XVIIIe siècle, et qui sont à l'origine du capitalisme mondial. Ces arguments sont tout à fait compatibles avec ceux rencontrés dans les études décoloniales qui sont menées en Amérique latine⁷⁸.

En ce qui concerne la première théorie, je m'appuie sur les travaux de l'économiste Gilbert Rist, cité par Tremblay⁷⁹, qui considère que l'humanité a construit une relation très étroite entre le concept de développement et la théorie de l'évolution naturelle. Par conséquent, le

⁷⁷Tremblay, Suzanne. (1999). Du concept de développement au concept de l'après-développement. Collection « Travaux et études en développement régional » [en ligne] Université du Québec.Chicoutimi. Récupéré du site Bibliothèque Paul Émile Boulet. Disponible en <https://constellation.uqac.ca/view/people/Tremblay=3ASuzanne=3A=3A.type.html> 49P

⁷⁸Tubino, Fidel.(2019) Forum Historie lurus [en ligne]. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia Disponible sur <https://forhistiur.de/2019-03-tubino/>

⁷⁹ Tremblay, Suzane (1999) *op.cit* page. 30

concept a repris quelques principes de la théorie naturaliste, tels que la continuité, le cumulatif et l'irréversibilité. Ces principes vont marquer les discours de toutes les politiques gouvernementales d'occident jusqu'aux années 90. Harry Truman, dans l'un de ses discours de 1949, soutenait qu'il fallait construire, dans les régions sous-développées, un programme audacieux qui mette les avantages de la science et du progrès industriel au service de l'amélioration de la croissance⁸⁰.

Le discours de Truman pendant sa présidence des États Unis, ainsi que le discours de ses successeurs, ont produit des conséquences irréversibles et relativement catastrophiques pour les pays non-industrialisés. D'une part, la population va se représenter le monde à partir de deux notions antagonistes, à savoir "développement" versus "sous-développement", et d'autre part, ce discours va introduire ses propres éléments, qui vont contribuer à différencier une société développée d'une autre, sous-développée. F. Lapeyre⁸¹ signale que le discours de H. Truman portait une vision dominante ayant pour but d'assurer la transformation de sociétés traditionnelles en sociétés modernes. Ce concept de développement va s'imposer sur toute la scène internationale comme vecteur d'intensification et d'augmentation des échanges internationaux. Il s'est mondialisé, laissant croire que les pays occidentaux industrialisés pouvaient précisément aider ces pays "sous-développés" à garantir leur croissance. Ainsi, les pays qui se trouvent à la périphérie de ce nouveau classement vont d'abord chercher à s'intégrer dans les modèles de division internationale du travail, en exportant des matières premières et en contribuant à la déforestation des forêts primaires.

Le discours qui s'imposait sur le développement a terriblement affecté l'économie locale des paysans qui se trouvent dans ce qu'on appelle la périphérie. Il s'agissait d'un discours tellement puissant qu'il s'est imposé malgré les efforts des intellectuels latino-américains de gauche et des mouvements guérilleros qui se formaient dans toute l'Amérique latine pour le déconstruire. A. Escobar⁸² considère qu'un grand nombre de tendances ont existé, qui critiquaient fortement le développement pendant les deux décennies des années 60 et 70. On peut citer la pédagogie de l'opprimé de Paulo Freire (1970), la naissance de la théologie de la

⁸⁰ Tremblay Suzane (1999). Ibid. page 30

⁸¹Lapeyre, Frédéric. (2005). Logique de l'accumulation versus logique de développement. *Annuaire suisse de politique de développement* [en ligne]. , vol. 24, n°.2, p. 23 41 ; Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/aspd/338>

⁸²Escobar, Arturo. (2007)*La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación editorial el perro y la rana. Venezuela: Fundación editorial el perro y la rana, 2007.ISBN: 978-980-396-776-5

libération (1968), et les critiques du colonialisme intellectuel émises par le père de la sociologie en Colombie, Orlando Fals Borda (1968), ainsi que par les livres de F.H. Cardoso et E. Faletto⁸³ à propos de la dépendance économique⁸⁴.

Dans le contexte de forte révolte des années soixante et soixante-dix en Amérique Latine, on a assisté à une migration importante des paysans vers les villes. La plupart de ces paysans ont commencé à subir des transformations dans leurs pratiques agricoles, dues à l'implantation de la révolution verte. C'est cette révolution agroalimentaire mondiale qui a produit des changements au niveau de la consommation alimentaire, ainsi que l'extension des latifundistes et des monocultures. Les paysans se sont vus obligés, par exemple, d'acheter des semences et des pesticides nouveaux, qui confrontent actuellement les pays de la région à d'énormes problèmes de dégradation de l'environnement, d'autant qu'un grand nombre de paysans refusent désormais de revenir aux techniques traditionnelles.

F. Lapeyre souligne que la fondation Rockefeller, Ford et la Banque mondiale, ont implémenté des méthodes et des techniques destinées à augmenter la production et la productivité de l'agriculture dans le tiers monde⁸⁵. La politique visait alors à réduire la famine des pays pauvres dans les plus brefs délais. Le même auteur ajoute qu'en Amérique latine, les dictatures militaires des années 60 et 70 ainsi que les politiques libérales ont produit un démantèlement des organisations de travailleurs. En conséquence, l'économie s'est orientée davantage vers l'exportation de produits agricoles et vers une augmentation de la productivité.

La localidad 20 de la Zone du Haut Sumapaz souffre, elle aussi, de cette situation, et les paysans deviennent dépendants des monocultures. De plus, la situation générale du territoire a rendu plus pauvres les petits paysans sans terre. Malgré le désir altruiste des grands organismes et des fondations d'aller vers le développement, les résultats n'ont pas été ceux attendus. Les pratiques traditionnelles autochtones ont été remplacées par d'autres, plus modernes. Les paysans ont commencé à changer leurs pratiques agricoles. Il convient de

⁸³Cardoso, F et Faletto, E. (1974) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Novena Edición. México DF: Siglo XXI editores, 1974.

⁸⁴La théorie de la dépendance est une théorie du champ des sciences sociales (sociologie, histoire, économie et science politique) popularisée dans les années 1960, qui soutient que la pauvreté, l'instabilité politique et le sous-développement des pays du Sud est la conséquence de processus historiques mis en place par les pays du Nord ayant comme résultat la dépendance économique des pays du Sud.

⁸⁵Lapeyre, Frédéric. Op.cit.

souligner que les politiques d'État en Colombie recherchaient aussi un développement rural basé sur la productivité. Les paysans ont donc été encouragés à utiliser des pesticides et ont été incités à adopter de nouvelles idées et de nouvelles valeurs, regroupées autour de la notion de développement. En réalité, les paysans ont cru que les pesticides figuraient comme la panacée permettant de lutter contre le sous-développement, et qu'ils leur permettraient un accès plus rapide aux biens et aux services. C'est ainsi qu'ils ont commencé à adopter cette idée de développement, centrée sur la croissance économique.

Lors d'entretiens effectués à Sumapaz, certains paysans me signalent que la vague de violence qu'ils ont vécue, ainsi que la pauvreté de manière générale, ont provoqué une transformation des pratiques agricoles. Ils ont commencé à introduire de nouvelles formes de culture après la répartition de terres obtenue grâce à la loi 135 de 1961. Néanmoins, ils affirment que la technicisation de la monoculture de pomme de terre s'est produite entre 1960 et 1970. Cette technicisation a transformé leur manière de voir le monde, car les paysans de la région de Sumapaz étaient habitués à une agriculture traditionnelle : ils vivaient de l'agriculture dite "de subsistance". La population se nourrissait de ses propres produits, et les paysans échangeaient quelquefois leurs semences ou faisaient du troc. Les paysans interrogés, surtout les plus âgés, avouent que le potager familial leur fournissait l'essentiel de leur subsistance. Le potager leur permettait de s'autoalimenter, et même de produire des excédents, apportés au marché le plus proche.

N. Chavez Lopez, dans une étude sur la modernisation paysanne, confirme dans ses témoignages que :

« Le potager aidait les paysans car ils pouvaient en tirer quelques revenus et trouver, en échange, les aliments qu'ils ne pouvaient pas produire. Leurs récoltes étaient caractérisées par la variété. On pouvait trouver des produits comme la pomme de terre, le maïs, le blé, les herbes aromatiques, les petits pois, le potiron et des produits locaux de leurs terroirs tels que : chugua, cubio, hibia, tallo, sagú, guatila, et potiron. Il y avait beaucoup de variétés de pommes de terre (criolla arrayana, pepina, argentina). Tous ces produits étaient exempts de produits chimiques⁸⁶»

⁸⁶ ChavezLopez, N. (2011). *Op.cit.* page 50.

L'influence du gouvernement et les nouveaux programmes ont bien été efficaces pour produire des changements dans la manière de se représenter la culture. À cet égard S.L. Osses dit :

«Au cours des années cinquante, on pouvait voir les fruits de la modernisation de l'après-guerre. On avait la prétention de dépasser les structures sociales traditionnelles, lesquelles étaient considérées comme un obstacle au développement. C'étaient les gouvernements nationaux et les organismes d'intervention nationale qui s'occupaient de diffuser les idées prônées par les discours politiques des pays industrialisés⁸⁷ ».

Osses explique également que le gouvernement colombien a conçu des politiques éducatives pour le secteur rural au moyen des « écoles radiophoniques »⁸⁸ et l'institutionnalisation des « écoles normales »⁸⁹. En Colombie, la radio « *Sutatenza* » a été identifiée comme la première école radiophonique qui aidait les paysans à s'instruire, et la première à faire de la publicité pour l'achat de pesticides. En parallèle, le Ministère d'Éducation Nationale a promu la création d'Instituts pour améliorer l'éducation rurale : les dispositifs de maisons rurales se sont spécialisés en économie domestique, donnant, entre autres, des cours de formation agricole. L'épicier du hameau de San Juan, Victor Manuel, m'explique que le problème a commencé lorsque les paysans se sont mis à utiliser des produits agrochimiques pour faire de la culture extensive, et qu'ils ont changé leurs référents autochtones par rapport à la protection de la nature. Il confirme également que les écoles radiophoniques faisaient de la publicité pour l'achat de pesticides.

« Le gouvernement a signé des accords avec les grandes puissances et ils ont commencé à importer des produits chimiques. L'État racontait des histoires en affirmant que les produits chimiques augmentaient le développement et la production. Par exemple, ils nous ont convaincus que l'utilisation de produits chimiques était meilleure pour la culture de la pomme de terre car on pouvait avoir plus de rentabilité et de production. Le paysan n'envisageait pas les dangers de l'usage des pesticides et a fait ce que le gouvernement a dit. Il n'y a pas eu de réflexion⁹⁰ ».

⁸⁷Osses Rivera, S.L. (2015). Cincuenta años de Radio Comunitaria en Colombia. Análisis sociohistórico (1945-1995). *Revista Científica. General José María Córdova* [en ligne]. Julio-diciembre 2015. Vol. 13. n° 16, 263-283 ; ISSN 1900-6586. Disponible à l'adresse : <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a13.pdf>

⁸⁸ Écoles destinées aux enfants et aux paysans dans les zones rurales.

⁸⁹Écoles pour la formation de futurs instituteurs et institutrices.

⁹⁰ Entretien à Victor Manuel, épicier du hameau San Juan, 2011

Actuellement, nous vivons les conséquences de ces changements de pratiques, qui se traduisent par une plus grande quantité de ravageurs attaquant les différentes cultures, dont le vers blanc et la mite du Guatemala, pour ne citer qu'eux. En conséquence, les paysans traitent les cultures avec une grande quantité de pesticides du type : Gramazone, Fitorax, Curater, Lorsban, 4 EC, Perstar, 38EC, Etra, 48Ec, entre autres. Selon des études menées par l'Université Distrital, le Curater est le produit le plus utilisé pour lutter contre tous les ravageurs, suivi du Furanax. Un rapport produit par la Mairie de Bogotá en 2004 explique que les pesticides les plus utilisés sont : Tamaron, Cucacron et Curater, qui appartiennent au groupe des organophosphorés. La Mairie explique que ces produits sont d'une absorption facile mais qu'il est très important pour l'agriculteur d'en connaître les caractéristiques, car leur mauvais usage constitue un risque pour la santé. Une bonne connaissance de ces produits permettra au paysan d'en faire un usage raisonné, en fonction des besoins et des exigences de chaque culture⁹¹. De même, une étude produite par la FAO en 2008 souligne que les pays en voie de développement utilisent beaucoup de pesticides :

« L'utilisation de pesticides pour les cultures de pommes de terre est en augmentation dans les pays en développement, avec l'intensification de la production et l'extension géographique et temporelle des cultures au-delà du cadre traditionnel de production du tubercule. Les produits chimiques utilisés sont fréquemment très toxiques et appliqués avec un équipement de protection minime, voire inexistant. Il en résulte des niveaux alarmants d'empoisonnement par pesticides au sein des communautés agricoles⁹² »

La plupart des paysans rendent l'État responsable du changement de leurs pratiques traditionnelles, de la perte de leurs savoirs propres et de leur entrée sur le marché des pesticides. Cependant, lors d'une réunion qui s'est tenue avec les parents de familles dans le hameau de *L'Erasmus Valencia* en 2011, ils ont avoué que leurs pratiques n'étaient pas tout à fait compatibles avec la fragilité de l'écosystème du páramo. Aujourd'hui, la situation s'est aggravée, à cause de la tendance à la monoculture de pommes de terre (combinée avec l'élevage bovin).

⁹¹Alcaldía mayor de Bogotá D.C.(2004) Recorriendo Sumapaz. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D.C. **Dans** *Secretaria Distrital de Hacienda Bogotá* [en ligne]. 2004. Disponible sur: <<https://www.shd.gov.co/shd/pub-ayi-diagnostico-localidades>>

⁹²FAO. (2008) Año internacional de la papa. [en ligne]. Disponible sur <http://www.fao.org/potato-2008/es/lapapa/plagas.html> .

Actuellement, le sol n'a pas le temps de se régénérer, et si l'on continue ce type de pratiques, l'écosystème du páramo va subir de graves conséquences. Le manque de coresponsabilité de certains paysans ne permet pas un véritable passage vers l'agro-écologie. Dans les entretiens réalisés avec Julio Tautiva et Manuel Delgado, deux paysans et cultivateurs de la région, à propos de l'usage des produits agrochimiques, ils expriment que l'État a une grande responsabilité dans la situation environnementale de la *localidad 20* de la zone du Haut Sumapaz. Ils argumentent qu'il n'est pas possible de changer de système maintenant, car la terre est déjà habituée, et qu'ils ne reçoivent aucune subventions pour passer d'un système à un autre.

Le paysan et leader agraire Julio Tautiva, âgé de 41 ans, considère que les produits agrochimiques sont apparus avec l'entreprise "Bayer". Celle-ci a commencé à vendre "el Curater", "el Manzate" et d'autres produits pour éliminer *la gota*⁹³ et les vers. Ainsi, la pomme de terre et le sol ont commencé à s'habituer à ce type de pesticides. Les paysans Julio Tautiva et Manuel Delgado se souviennent que leurs parents n'utilisaient pas de pesticides. Ils affirment que les pratiques traditionnelles étaient les suivantes :

« ...On grattait la terre pour la rendre arable. Pour cela, on utilisait la technique du brûlis et on utilisait les cendres pour cultiver la pomme de terre. Ensuite, on traitait avec une sorte de chaux qui contenait de l'oxychlorure,⁹⁴ qu'on trouvait par tonnes. On mangeait des pommes de terre, et rarement du riz et des pâtes. On mangeait aussi du maïs.⁹⁵ »

Actuellement, les paysans n'utilisent plus ces techniques traditionnelles depuis que l'État a interdit les brûlis. Les paysans sont également peu enclins à passer à l'agro-écologie, car l'État n'accorde pas de subventions pour le passage de l'agriculture conventionnelle à l'agriculture organique. Les leaders agraires accusent l'État d'agir avec démagogie lorsqu'il proclame, par le biais de ses politiques, une protection des écosystèmes, tout en continuant à autoriser les traitements au glyphosate. Ces fumigations sont une atteinte à la vie des paysans et aux écosystèmes. Cesar Ardila, leader agraire, considère dans un entretien effectué en 2011 que l'État a violé et continue de violer les droits des paysans en prônant un modèle de développement qui produit du déplacement, oblige à utiliser des pesticides et détruit

⁹³Nom local donné à la maladie de la pomme de terre, engendrée par le champignon « phytophthora infestant. » Cette maladie détruit les feuilles, les tiges et les tubercules.

⁹⁴ Fongicide dont les ingrédients actifs sont le Mancozeb et le cuivre.

⁹⁵ Interacción avec Julio Tautiva et Manuel Delgado.2011

l'écosystème avec l'épandage de glyphosate. Cesar Ardila est favorable à un changement des pratiques agricoles mais insiste sur le fait que c'est également à l'État de remettre en question le modèle de développement imposé au secteur rural colombien.

« Le droit à la terre et son appartenance fait partie de notre culture. Nous avons le droit de soutenir, maintenir et élargir la vie biologique car tout cela fait partie de notre culture. Nous avons le droit de manifester et de dire que nous ne voulons pas introduire le glyphosate. Nous ne voulons pas que les avions continuent à répandre du glyphosate, car cela porte atteinte à la vie⁹⁶».

E. Perez et M. Perez⁹⁷affirment que les politiques de développement n'ont apporté de solutions ni à la problématique de marginalisation et de pauvreté qui affecte les différents secteurs sociaux, notamment le secteur rural, ni à la problématique environnementale. Un autre grand point de discussion consiste à identifier les usages du sol dans l'actuel modèle de développement. Ce point est fondamental pour la remise en question du modèle actuel car ce dernier est a été construit autour de l'exploitation des ressources naturelles. À cet égard, D. Barkim⁹⁸suggère qu'il faut procéder à une distribution équitable de la richesse si l'on veut construire une véritable stratégie de développement *sostenible*. Ce même auteur signale que :

« Les gens pauvres sont accusés de détruire leur environnement, alors ces accusations justifient la création de politiques qui menacent leurs propres existences et leurs systèmes productifs, et renforcent l'idée que ces groupes sont la source du problème. Ils sont accusés d'être en retard socialement et économiquement. Même les sociétés les plus modernes ont tendance à culpabiliser la victime de sa propre situation et de son manque de progrès collectif. C'est un phénomène très commun⁹⁹».

Ainsi, nous pouvons conclure que le terrain du Haut de Sumapaz doit être interprété à partir d'un regard sensible et d'une véritable écoute des acteurs locaux, car ils ne sont pas d'accord avec le modèle actuel de développement et le trouvent démagogique. Cette raison, entre

⁹⁶ Entretien à César Ardila, leader agraire de Sumapaz. 2010

⁹⁷Pérez Correa, E. et Pérez Martínez, M. (2012). El sector rural en Colombia su crisis actual. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, n. 48, 28, p. Disponible à l'adresse :<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>

⁹⁸Barkim, D. (1998) *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*. México: Editorial Jus y Centro de. Ecología y Desarrollo. ISBN 9687671041. Disponible en <http://anea.org.mx/publicaciones.htm>

⁹⁹ Barkim, D. (1998). Ibid. page 50

autres, a motivé les leaders agraires et les acteurs militants à proposer l'établissement d'une Zone de Réserve *Campesina* (ZRC). Actuellement, l'État l'a validée et les différents leaders tentent de proposer une réforme d'aménagement du territoire, afin de parvenir à une nouvelle organisation du territoire à partir d'un processus de justice sociale. Les paysans remettent en question un modèle de développement qui les appauvrit, et appauvrit également la terre. Voici quelques réflexions entendues lors de certaines réunions de la zone :

« Je ne peux pas vivre en ville, sans la terre, sans l'eau, sans la campagne, je ne suis rien ... ». ; *« Je vais marcher pour la résistance et pour dire oui à l'eau, oui à la protection de notre territoire... »* ; *« Alors, qu'est-ce que nous allons faire, on va rester silencieux et ne pas défendre notre mère terre?... »* ; *« La terre est notre véritable déesse, celle qui nous donne la vie¹⁰⁰ ».*

L'eau est l'une des thématiques les plus sensibles dans la *localidad 20* de la Zone de Haut de Sumapaz. La gouvernance de l'eau, c'est-à-dire la question de savoir comment gérer mieux cette ressource naturelle, est une inquiétude constante pour la population de la Zone du Haut Sumapaz, qui s'affole à la seule pensée que la gestion de l'eau pourrait devenir l'affaire exclusive des entreprises multinationales.

1.4.Revaloriser le territoire.

Les aspects que nous venons d'exposer expliquent les problématiques du territoire. Nous considérons qu'il faut revaloriser le territoire à partir d'une écoute attentive de certains acteurs de la *localidad 20*, et mener avec eux un travail autour de la qualité de vie et du développement local. Évidemment, la question environnementale devient une clé dans cet exercice d'écoute, car la transformation de certaines pratiques, grâce à la formation scolaire, pourrait aider à revaloriser le territoire. La plupart de personnes avec lesquelles j'ai interagies considèrent en état de pauvreté extrême et de vulnérabilité à cause de la violence et du désengagement de l'État.

Les paysans considèrent que leur vulnérabilité est, entre autres, liée au manque d'un toit, à un chemin routier en mauvais état, à une difficulté d'accès à l'hôpital, à l'absence d'un magasin de proximité, à l'instabilité que représente la présence de groupes armés. Il est important de situer la notion de vulnérabilité, qui est d'abord apparue dans le domaine des sciences de

¹⁰⁰Réflexion issue d'une réunion interne de la communauté paysanne 2012.

l'environnement, pour être par la suite utilisée en sciences sociales. À l'origine, on employait principalement cette notion pour faire référence à une population affectée par des risques naturels. Cependant, au milieu des années 80, la notion de vulnérabilité prend une nouvelle dimension, sociale cette fois, car on tient compte des personnes qui sont exposées aux risques ainsi que de leur incapacité à s'en défendre¹⁰¹. Ces changements dans le concept de vulnérabilité sont liés à divers facteurs, tels que l'évolution de la structure familiale, la migration, le vieillissement lié à la pauvreté, et l'appartenance aux groupes minoritaires. En Amérique latine, les études de S. Cutter et al.¹⁰² et P. Deboudt et V. Houillon¹⁰³ ont inspiré la prise en compte de l'analyse de la vulnérabilité à partir d'une perspective socio-environnementale. Pourtant, nous considérons que limiter un territoire à cette seule dimension de vulnérabilité risque de développer une idéologie centrée sur la pauvreté, et empêcher ainsi les acteurs sociaux de construire des solutions allant vers la transformation sociale et la *sostenibilidad*. Un commerçant dit «*ici, dans mon épicerie, je ne vends que du fromage, de lait et quelques bombons. Ici, il n'y a rien*¹⁰⁴». Un parent d'élèves dit «*Mon rêve est que ma fille sorte d'ici. On attend une bourse de fin d'année pour voir si elle peut suivre l'université à Cuba, sinon elle n'aura pas de possibilités d'aller à l'Université*¹⁰⁵».

C'est ainsi que nous considérons qu'il faut passer d'un regard de territoire vulnérable à un regard de territoire sensible. Ainsi, les habitants pourront découvrir d'autres aspects à valoriser liés à leurs lieux d'appartenance. Une approche sensible pourra inciter les différents acteurs du terrain à prendre conscience que d'autres éléments peuvent également jouer un rôle potentiel lors d'une transformation sociale, puisque qu'une interprétation moins réductrice de la carence sera ainsi permise. Les enseignants pourront s'inspirer de la dimension sensible pour travailler leurs projets, qui seront dès lors conçus une construction sociale dynamique.

¹⁰¹Villa, Miguel et Rodríguez Vignoli, Jorge.(2002)*Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Dans: Repositorio digital Comisión Europea para América Latina CEPAL. [en ligne], CEPAL. Disponible sur<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/13051>

¹⁰²Cutter, S. L., Mitchel, J.T. y Scott, M. M. (2000): "Revealing the vulnerability of people and places: A case study of George Town county, South Carolina" [en ligne] Annals of the Association of American Geographers 90 (4), p713-737. Disponible en <http://www.geo.mtu.edu/volcanoes/06upgrade/Social-KateG/Attachments%20Used/SpatialDimensionVulnerability.pdf>

¹⁰³ Deboudt, P. et Houillon, V. (2008)« Inégalités écologiques, inégalités sociales et territoires littoraux L'exemple du quartier du Chemin Vert à Boulogne-sur-Mer (Pas-de-Calais, France) », in Espace populations sociétés, 2008/1, 1 juin 2008, p. 173 190.

¹⁰⁴ Interaction avec commerçant de la communauté de communes San Juan.

¹⁰⁵ Interaction avec un parent d'élève.

Nous avons déjà identifié quelques travaux de L. Handara¹⁰⁶ R. Camagni et D. Maillat¹⁰⁷, M. Tabariés¹⁰⁸, qui démontrent la possibilité de faire émerger de l'innovation territoriale à partir d'un regard différent de la vulnérabilité et du développement territorial.

Cette raison m'a motivé à identifier ce qui est important pour les communautés, à partir d'une approche ouverte et anthropique, car le sensible nous permet d'identifier ce qui est névralgique, important et susceptible de transformation. Établir la typologie d'un territoire sensible à partir de ce que les communautés en disent peut aider les populations à trouver des éléments qui contribuent à dépasser la notion de vulnérabilité, et ainsi éveiller de possibles transformations tendant vers l'autonomie afin de faire naître des expérimentations et des innovations. En d'autres termes, il s'agit de recueillir ce qui est important afin de pouvoir faire émerger des territoires apprenants.

Touchée par différents types d'approches issues de l'anthropologie et de la sociologie, et particulièrement par l'approche de Pierre Sansot¹⁰⁹ qui a été l'un des premiers à développer la notion en l'appliquant à la France, je me suis inspirée de sa sociologie pour effectuer la collecte de données. J'ai aussi intégré l'observation en détail et la prise de notes de terrain. Alain Vulbeau¹¹⁰ recommande cette approche pour travailler le sensible. La sociologie du sensible construite par Pierre Sansot nous invite à prêter attention à la vulnérabilité des personnes, mais aussi à l'intérêt pour la mémoire, pour l'imaginaire, tout en prenant en compte une géographie dévalorisée, avec la description d'arrière-pays isolés des bourgs centraux. C'est la raison qui nous amène à souhaiter caractériser le territoire de la Zone du Haut Sumapaz d'une façon différente, afin d'éviter de le lier à des notions telles que le seuil de pauvreté, l'assistanat, etc. Convaincue que la construction d'une typologie de la zone du Haut Sumapaz comme territoire sensible pourrait aider la population elle-même, ainsi que les

¹⁰⁶Hadjou, Lamara. (2009). Les deux piliers de la construction territoriale : coordination des acteurs et ressources territoriales. *Développement durable et territoires* [En ligne], Varia (2004-2010), mis en ligne le 07 juillet 2009, consulté le 20 janvier 2017. URL : <http://developpementdurable.revues.org/8208> ; DOI : 10.4000/developpementdurable.8208

¹⁰⁷ Lacour, C. (2007). Débat. À propos de l'ouvrage Milieux : Innovateurs, théorie et politiques. Textes réunis par Roberto CAMAGNI ET Denis MAILLAT, *Revue d'Économie Régionale & Urbain*, Paris, Anthropos Economica. 127-137. doi:10.3917/reru.071.0127.

¹⁰⁸Tabariés, M. (2005). Les apports du GREMI à l'analyse territoriale de l'innovation ou 20 ans de recherche sur les milieux innovateurs, *Cahiers de la MSH*, Centre National de la Recherche Scientifique. 502P. ISSN : 1624-0340. Disponible en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193845/document>

¹⁰⁹ Sansot P. (1984) *las formes sociales de la vie sociale*. Puf. Pag 22.

¹¹⁰Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles": Une posture de proximité. *Informations sociales*, 141(5), 8-13. doi:10.3917/inso.141.0008.

organismes et institutions y développant leurs politiques, plans et programmes, à se faire un portrait plus clair de la zone, de ses habitants et de leurs intérêts, j'ai pensé que cette typologie pourrait servir de support pour construire des projets pédagogiques avec une dimension réfléchie du territoire.

Il faut insister sur le fait que les groupes vulnérables en Colombie se situent, d'habitude, dans les zones rurales. Ces groupes vulnérables sont les peuples amérindiens, les communautés d'afro-descendants, les groupes rom, les paysans sans terre et les minifundistes, la population qui se trouve à la frontière du pays, les personnes handicapées et bien évidemment les personnes ayant vécu le conflit armé. Soulignons que la population qui habite dans ces territoires ruraux est victime, pour la plupart, d'un conflit armé à cause de la lutte pour la propriété et pour l'accès à la terre. Cette situation a produit un énorme déplacement forcé interne d'une grande partie de la population, ce qui a généré des tensions en termes d'organisation territoriale. Une analyse de contenu des diverses interactions avec la population de Sumapaz permet d'exprimer leurs craintes face à un éventuel déplacement. Elsa Garcia, femme paysanne de la région, témoigne dans un entretien effectué en 2009 :

« Nous avons notre morceau de terre. Mais quand le conflit a commencé, vers les années 50, nous étions au milieu. La guérilla passait et il fallait la recevoir. Les militaires arrivaient et demandaient des informations. Après, il y a eu les menaces... La guerre nous a obligés à tout quitter. Ensuite, nous avons dû partir pour Bogotá, et là-bas tout est plus compliqué. S'habituer à vivre en ville, tout payer, trouver un emploi, et enfin la misère... Quand la zone retrouvait le calme, on revenait mais nous avons peur, toujours peur¹¹¹»

Ce récit montre que la situation à Sumapaz est assez tendue et que les paysans ont pour habitude de se déplacer en cas de conflit. Lors des interactions auprès de quelques enseignants qui exercent dans la zone du Haut de Sumapaz, ceux-ci nous ont informés que le nombre d'élèves diminue de plus en plus. Les personnes enquêtées lors des interactions et entretiens sur le terrain soulignent que :

« Aujourd'hui, encore, les familles partent sous la menace du conflit armé, à cause de la difficulté de trouver des sources de revenu, à cause de l'éloignement des centres urbains, etc. Les jeunes du secteur rural doivent quitter le territoire parce qu'ils ne trouvent pas les conditions de vie

¹¹¹Entretien avec femme paysanne : Elsa Garcia.

souhaitées et parce qu'ils rêvent de pouvoir accéder à une meilleure qualité de vie, de garantir leur subsistance, leur sécurité et leur protection. Ils rêvent de se réaliser et d'atteindre le niveau de vie qu'offrent les villes intermédiaires ou les grandes villes ¹¹²».

La peur constitue l'un des éléments principaux de vulnérabilité. La population vivant dans la Zone du Haut Sumapaz n'a aucune envie de quitter son territoire. L'État le sait très bien, mais les politiques semblent insuffisantes. En conséquence, les habitants partent et puis reviennent. Depuis l'année 1990, le gouvernement a mis en place des programmes de protection pour cette population défavorisée. Cependant, ces programmes cloisonnent les populations et les stigmatisent encore davantage, les renvoyant à l'idée de pauvreté et d'assistanat, leur rappelant aussi la militarisation du territoire. Enfermer les populations dans cette stigmatisation de vulnérabilité les empêche de développer leur autonomie au niveau local, et de pouvoir construire des entreprises solidaires. Les paysans préfèrent recevoir les aides et subventions de l'État plutôt que de commencer à entreprendre un projet avec les autres paysans. La méfiance est énorme. L'État a tendance à investir dans des programmes pour aider la population à sortir de la vulnérabilité mais, visiblement, ces programmes n'ont pas donné les résultats attendus, car ils n'ont pas été élaborés en concertation avec les populations. Nous allons présenter quelques éléments d'analyse permettant de revaloriser le territoire à partir d'un regard sensible, et probablement à surmonter les fractures historiques de la zone, qui la situe comme un bourg dévalorisé.

1.4.1. Rendre visible l'invisible grâce à la dénomination de "territoire sensible".

Dans une étude consacrée aux nouvelles épistémologies, qualifiées d' "épistémologies d'émergence", Boaventura de Sousa Santos¹¹³ expliquent l'importance de rendre visible le travail des mouvements sociaux dans le monde entier afin de pouvoir construire une sociologie des absences. La sociologie des absences est un type de sociologie qui vise à montrer ce qu'a masqué la rationalité mono culturelle, plutôt de type occidentale. À cet égard, nous considérons que pour revaloriser le territoire de Sumapaz et lui donner la chance de devenir un territoire apprenant et auto-dépendant, il est indispensable de permettre à la voix des acteurs sociaux d'être entendue. Boaventura De Souza Santos considère que la pensée euro centriste tente de disqualifier et de rendre inintelligible ce qui se joue hors de son

¹¹² Extrait d'une réunion effectuée le jour de la célébration pour les paysans à San Juan, Sumapaz, 2010

¹¹³Boaventura de Souza, Santos. (2011) « La épistémologies du Sud », Dans Études rurales [En ligne], vol. 01, mis en ligne le 12 septembre 2018, consulté le 07 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351> =.

contrôle. En conséquence, il suggère de rendre visible ce qui se passe dans ces territoires oubliés afin de pouvoir le revaloriser. Cet auteur considère que la rationalité et la logique de type instrumentales ont produit une sociologie de l'absence ou de la non-existence de certains endroits. Ceux-ci ont été disqualifiés de cinq manières : la première a été d'ignorer ce qui se passe ailleurs ; la deuxième de tenir pour rétrograde ou inférieur un autre type de logique dans la façon de faire les choses, autrement-dit, d'approximation de la connaissance; la troisième implique la non reconnaissance des processus locaux et particuliers ; la cinquième a été l'idée qu'un autre type de logique que celle euro centriste produit une pensée improductive ou stérile¹¹⁴ . Ce constat m'a conduit à penser qu'il est nécessaire de valoriser les savoirs de ces paysans oubliés et de les aider à trouver des solutions locales, afin qu'ils puissent continuer à vivre dans leur territoire sans craindre de ne pas réussir à vivre dans des conditions de dignité.

En réalité, Boaventura Do Santos considère que les sciences humaines ont été travaillées avec une méthodologie ne tenant pas compte de ce qui se passe hors de l'espace des grands centres académiques qui ont le pouvoir et le contrôle. Il considère que nous devons, en tant que chercheurs sociaux, penser de façon alternative aux dynamiques déjà existantes. Cet auteur de l'université de Coimbra au Portugal, et de tendance altermondialiste, insiste sur l'idée qu'il faut réunir tous les mouvements sociaux afin de lutter contre la vague néolibérale. C'est ainsi qu'il conçoit une sociologie des émergences nourrie par deux notions : l'écologie des savoirs et la traduction interculturelle. Dans cette théorie, nous pourrions probablement trouver certains éléments qui permettront de réfléchir à de nouvelles stratégies pour dépasser la notion de vulnérabilité.

En Colombie, la population paysanne actuelle est composée majoritairement de petits producteurs, sans terre pour la plupart, de quelques propriétaires minifundistes, de pêcheurs et d'artisans, de personnes qui se consacrent au travail minier à petite échelle, d'une population autochtone, de membres des communautés afro-descendantes. Cependant, la plupart des terres appartiennent aux grands propriétaires¹¹⁵. Cette population est classée comme vulnérable et doit faire face aux politiques de type néolibéral. En Colombie, ces politiques néolibérales tendent à la déréglementation économique, à la privatisation des services publics, y compris celui de l'éducation, et à une concentration de droits de propriété par les grands investisseurs.

¹¹⁴Boaventura de Souza, Santos. Ibid. Page 11.

¹¹⁵Perez, E., y Pérez, M. (2002). *El sector rural en Colombia y su crisis actual*. Cuadernos de Desarrollo Rural, 39. pag 37. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/117/11704803.pdf>.

Parallèlement, ce modèle de développement permet de faire face à l'exploitation de la terre dans une économie agricole ouverte, avec une présence très limitée de l'État, et ravive les anciens conflits autour de la mobilisation paysanne contre la propriété des terres, dans une économie agricole fermée.

Au niveau territorial, la situation décrite ci-dessus ne permet pas que la population la plus défavorisée (les petits producteurs et les petits minifundistes) puisse faire un usage autonome de leurs ressources. Soulignons que la structure productive agricole en Colombie est composée de trois types d'entreprises : l'entreprise agricole capitaliste, les latifundistes d'élevage et la production familiale ou communautaire.¹¹⁶ Ce dernier type d'entreprise est majoritairement composé de paysans producteurs familiaux ou de pêcheurs dont les revenus dépendent de leur propre production et de leurs ventes locales. La population du Haut Sumapaz est composée majoritairement de ce type de population.

J. Alvarez signale que les migrations internes se produisent dans les zones de colonisation récente, où existent des sources de travail liées à la culture de la coca et du pavot. Cependant, cet auteur signale que la population rurale de la région des Andes a maintenu des taux de croissance constants, donc une croissance positive, et évite de se déplacer vers des zones plus conflictuelles. Malgré la précarité, la population préfère garder ses activités agricoles ou travailler en épiceries, quincailleries, restauration, vente de communications téléphoniques au détail, etc. C'est également le cas de la population de la Zone du Haut Sumapaz, qui décide elle aussi de rester. Il s'agit d'une population qui préfère rester dans son territoire plutôt que de se rendre là où le conflit territorial est plus marqué. À Sumapaz, les gens vivent bien, la population reçoit une éducation gratuite, et se trouve à distance des zones de trafic de la coca et du pavot. C'est une population désireuse de rester, mais qui aspire à trouver dans son espace des manières de produire et de se développer localement.

Cette raison m'a motivé à travailler auprès de cette communauté et à rendre visible l'invisible. En ce sens, il est essentiel d'aborder le territoire d'une façon différente, et de dépasser le concept démographique du rural relégué au rang de « reste ». Le rapport national de développement humain, établi par le Programme National des Nations Unies pour le

¹¹⁶Alvarez Jaime (2007) *Las brechas entre el campo y la ciudad en Colombia (1990-2003) propuestas para reducirlas*. Serie Estudios y perspectivas. Dans: Digital Repository. .no 17. Bogotá, CEPAL. Disponible en : https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4814/S0700109_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

développement (que nous appellerons PNUD¹¹⁷), indique que si l'on veut parvenir à comprendre le concept de rural, il faut envisager une nouvelle manière de calculer la densité démographique, en prenant véritablement en compte la ruralité, sans la considérer comme n'étant qu'un « reste ». Il est préférable d'élaborer un indice qui permette de combiner la densité démographique de la communauté de communes à celle des communes et des hameaux, en adoptant cet ensemble comme une unité d'analyse à part entière. De cette manière, on éviterait la dichotomie entre « urbain » et « rural », proposée dans les années cinquante (à une époque où l'on voulait se projeter vers l'urbanisation à tout prix), afin de concevoir ainsi une articulation "ville-régions" plus moderne.

Le modèle de développement rural, tel qu'il a été construit dans les années cinquante, est inéquitable et produit de l'exclusion et de l'invisibilité. Il s'agit d'un modèle qui aboutit à d'innombrables conflits ruraux, car il ne reconnaît pas les particularités des acteurs sociaux, notamment celles des paysans, et conduit les habitants à faire un usage inapproprié des ressources naturelles. L'idéal serait alors de regrouper plutôt que de découper, car le découpage est lié aux anciens processus de la colonisation. Les études menées par le groupe de recherche "développement rural et régional"¹¹⁸ de l'Université Pontificia Javeriana en Colombie soulignent que le pays affronte, une nouvelle fois, un problème de définition quant à la question : "Qu'est-ce que le rural ?". L'État colombien a considéré que le rural, c'était « le reste¹¹⁹ ». Cependant, cette notion reste floue et engendre nécessairement la question suivante : le reste de quoi ? Pour tenter d'y répondre, certains auteurs considèrent qu'il faut réaménager la notion de territoire et repenser le concept de rural car, jusqu'à présent, l'État colombien a déterminé, de manière arbitraire, que toutes les communautés de communes n'étaient pas rurales, alors même que certaines d'entre elles comportent bien des caractéristiques rurales. Ce manque de précision face au concept de rural devient très polémique, et produit une méfiance certaine de la part des leaders paysans interviewés sur le terrain. César Ardila, leader paysan de la Bogotá rurale, exprime son mécontentement à propos de la notion de rural que l'État a donné à ce secteur.

¹¹⁷PNUD (2011) Colombia rural. Razones para la esperanza. Dans: Informe Nacional de desarrollo humano.[en ligne] Bogotá, Colombia, PNUD, 438 p. Disponible en https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf

¹¹⁸Ce groupe de recherche a pour but d'analyser les systèmes institutionnels et la manière dont les acteurs sociaux interagissent avec les problèmes du développement et notamment du développement rural.

¹¹⁹ Pérez, Edelmira et Pérez; Manuel, (2002) El sector rural en Colombia y su crisis actual. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, no 48. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Pag.38. Disponible en <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=11704803>

« En Colombie, le secteur rural a été défini comme “le reste”. Ce lieu où les paysans se sont installés pour faire leurs travaux agricoles, d'élevage et de pêche. Ce secteur est le plus grand de la Colombie, mais vous réalisez ? : L'État l'appelle “ le reste”. À Sumapaz, il n'y a pas de clarté. Actuellement, on est la "localidad rural de Bogotá", mais la Zone du Haut Sumapaz est énorme et il y a des endroits où Bogotá ne peut pas capter... Alors, ces espaces deviennent "le reste", mais le reste de quoi?...¹²⁰»

Le fait de considérer le territoire rural comme « le reste » amène à penser que l'État veut le définir comme un espace ou un territoire presque inhabité, vide, mais toutefois réglementé par lui. Autrement dit, l'État semble le considérer comme un espace apte à l'exploitation, où des propriétaires de terrains utiliseraient leurs ressources pour leur bien personnel. Cependant, ces espaces sont aussi habités par certaines populations très défavorisées, protégées par des politiques d'assistanat déguisées, menées au nom d'une politique de vulnérabilité. Ces politiques ne permettent ni de susciter de nouveaux espoirs quant à la perspective d'une autonomie locale, ni de valoriser ces populations, et permettent encore moins à ces dernières d'imaginer qu'elles auraient le pouvoir d'agir.

Ce modèle territorial engendre une vulnérabilité des communautés de communes et des hameaux ruraux, et empêche toute convergence entre le monde rural et le monde urbain. De plus, le Programme National des Nations Unies pour le développement signale, dans son rapport de 2011, que ce modèle de développement rural est né de la précarité et de la détérioration des institutions publiques. En conséquence, ce phénomène ouvre plus d'espace aux forces du marché en produisant encore davantage d'inégalités¹²¹. Le rapport du Plan National des Nations Unies propose de considérer la ruralité comme un territoire à part entière, et pas seulement comme des agglomérations. Ce rapport remet également en question le modèle de développement économique actuel en Amérique Latine, lequel ne semble pas pertinent pour le développement humain intégral, un type de développement qui souhaite appréhender le sujet dans sa globalité. La conséquence de ce fait se résume en vulnérabilité et dépendance de politiques protectionnistes d'État et de modèles de développement qui ne stimulent pas l'autonomie. Cette situation fait que les populations qui se trouvent dans les zones rurales le plus éloignées sont les plus affectées. On pourrait dire qu'il existe des

¹²⁰ Conversation personnelle avec César Ardila -leader agricole-, 2010.

¹²¹ PNUD (2011) Idem. Page 10.

déséquilibres entre l'insertion au travail et la zone d'habitation de ces populations, qui influe bien évidemment sur la qualité de vie de ces habitants.

Ces conditions particulières ont un fort impact sur l'augmentation de la violence et des guerres liées à l'usage du sol et du territoire. Ces zones deviennent très complexes, à cause de la spécificité des problématiques qu'elles présentent, ainsi que des représentations que la population s'en fait. Cette situation peut se comprendre si l'on observe de façon approfondie les modèles de développement imposés par la nation colombienne, ainsi que les déséquilibres existants entre population des secteurs ruraux et population urbaine. Il faut ajouter, par ailleurs, que la population paysanne en Colombie n'est pas reconnue en tant que groupe social, et que cette dernière doit faire face à cinq grandes difficultés: a) l'accès à la terre; b) l'accès au crédit, permettant de sortir de la pauvreté financière, c) le manque d'assistance technique, offrant de meilleurs résultats en termes de production; d) les menaces contre sa vie et les atteintes à ses droits; e) le manque de participation politique et la fragmentation des actions collectives.¹²² Cette situation a été discutée avec les leaders agraires, qui considèrent qu'il faut travailler pour revaloriser le territoire et trouver un modèle de développement compatible avec l'écosystème.

1.4.2. Un modèle *sostenible* compatible avec la qualité de vie digne de la population.

Le deuxième élément qui permettra de revaloriser le territoire grâce à un regard sensible est le fait de trouver un modèle de développement viable, qui intégrerait communautés, écosystème et qualité de vie. Sur cet aspect, la formation scolaire pourrait apporter une contribution majeure, au moyen de projets de classe et de projets institutionnels axés sur l'environnement. Une analyse des études sur qualité de vie en Colombie prouve que l'État s'est longtemps focalisé sur des indicateurs de pauvreté absolue à partir de deux méthodologies. Selon la première, on mesure les besoins de base insatisfaits, et selon la seconde, on mesure la lignée de pauvreté par revenu. En 2009, l'État mène cependant une enquête annuelle multimodale, lors de laquelle il expérimente la prise en compte de nouveaux facteurs pouvant influencer sur la qualité de vie, tels que la santé, l'éducation, l'activité de travail, les propriétés etc. Ces indicateurs sont construits à partir d'un regard extérieur, déconnecté des territoires, et ne sont de ce fait pas toujours très représentatifs de ces communautés. En effet, les indicateurs choisis

¹²²PNUD (2011) Rapport national de développement humain. Idem. Page 63.

ne prennent pas en compte ce qui, selon les habitants eux-mêmes, constituerait "une qualité de vie en conditions de dignité". À cet égard, la matrice de développement à échelle humaine pourrait ainsi donner des clés aux experts, quel que soit leur domaine, dont ils pourraient se saisir avant de mettre en place un ou plusieurs dispositifs visant à améliorer les conditions de la population.

L'État colombien a mis en place des modèles de développement sans véritable participation démocratique de la population. On est ainsi passé d'un modèle à un autre, en s'adaptant aux processus mondiaux, mais sans aucune garantie de respect des droits fondamentaux de la population la plus démunie, et sans mettre en place de politique de justice sociale. À ce jour, et pour répondre au dynamique post-conflit, l'agence présidentielle de coopération et les agences de coopération internationales ont mis en place deux programmes sur la période de 2012 à 2018, afin d'appuyer le transfert de connaissance et l'échange des pratiques intéressantes entre les pays du sud. Ainsi, L'État cherche à contribuer aux projets de coopération sud-sud et de coopération triangulaire. Cependant, malgré la grande quantité d'argent engagée en vue de réduire la vulnérabilité dans les zones rurales, la problématique perdure et la population rurale reste encore à l'heure actuelle victime de la violence, de la corruption et de l'assassinat systématique de celles et ceux qui choisissent de dénoncer ce qui se déroule dans ces zones de conflit, en raison de leurs positions bio-géo-stratégiques ou des ressources naturelles qu'elles possèdent.

Une lecture approfondie des travaux de divers experts nous a permis d'identifier que les modèles de développement pour l'Amérique Latine n'ont pas contribué à résoudre les problématiques fondamentales des paysans. Il s'agit d'un groupe social qui n'a pas été reconnu comme minorité ethnique, et n'a pas bénéficié d'un territoire pour pouvoir s'installer. Les paysans sans terre sont ainsi les plus fragilisés, et les possibilités pour prétendre à une qualité de vie digne sont peu nombreuses. A. Guillen explique trois modèles ayant façonné l'histoire latino-américaine : « Le modèle primaire d'exportation » (MPE), « le modèle de développement par substitution des importations » (MSI) et enfin « le modèle néolibéral » (MN). Ces modèles imposés par les organismes internationaux ont eu une incidence sur les politiques publiques, notamment en matière de santé et d'éducation¹²³. Par exemple, le

¹²³Guillen, A. (2004) *La teoría latinoamericana del desarrollo: reflexiones para una estrategia alternativa frente al neoliberalismo* III Conferencia Internacional. Red de Estudios sobre el Desarrollo Celso Furtado. Mayo, 2004. <http://www.redcelsofurtado.edu.mx/archivosPDF/rioguillen.pdf>

modèle néolibéral instauré en Colombie sous la présidence de César Gaviria (1990-1994) s'est caractérisé par l'ouverture économique et l'inclusion du secteur agricole dans les lois du marché, et a ainsi généré une énorme iniquité et injustice sociale. Ces modèles proposés pour l'Amérique Latine n'ont pas résolu les problèmes fondamentaux de la population; bien au contraire, ils ont continué à creuser la brèche sociale face à l'accès aux biens et aux services. Les paysans ont reçu de nouveaux discours qui les incitaient à changer leurs pratiques agricoles *ostensibles* et à s'orienter vers les techniques de la révolution verte.

Elmira Pérez et Maria Farah¹²⁴ indiquent que ces modèles n'ont pas procuré les conditions de bien-être à la totalité de la population paysanne mais qu'ils ont, en revanche, généré une augmentation de la pauvreté au niveau national, tout particulièrement en milieu rural. Le récit d'un paysan de la zone du Haut Sumava, cité par Perez, dit :

« (...) Tout le monde est entré dans le modèle qui était institutionnel : les programmes de l'État et du district, particulièrement à partir des années 40 et 50. Le modèle était basé sur la monoculture, l'utilisation de pesticides et de produits chimiques. Le gens ont cru à ce modèle. Maintenant les institutions ont changé de discours : on parle de conservation des ressources naturelles. Une conservation grâce à laquelle les paysans ne gagnent rien (...) Nous constatons un manque de politiques institutionnelles face à l'agro. Nous considérons que l'écosystème va s'épuiser et les institutions ne font qu'improviser. (...) Nous disons que ce n'est pas de la faute des paysans. La faute vient des modèles économiques¹²⁵ »

Par ailleurs, les études de la Banque Mondiale et de la commission d'études pour l'Amérique latine, CEPAL 2002, citées par E. Perez et M. Farath, confirment que le secteur rural latino-américain a été très affecté par la pauvreté croissante et par le développement des inégalités économiques et sociales. En effet, la pauvreté rurale continue à augmenter à cause de la recrudescence de la violence, des déplacements forcés et de l'augmentation du nombre de latifundistes liés au narcotrafic. Le PNUD souligne sept arguments qui empêchent de résoudre la problématique rurale et de surmonter la "crise de la croissance" : 1) le modèle actuel ne permet pas le développement humain et favorise la vulnérabilité dans la population rurale ; 2) le modèle est inéquitable et ne favorise pas la convergence ; 3) Il ne permet pas de rendre

¹²⁴Pérez Correa, Edelmira, & Farah Quijano, María Adelaida (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (49),9-27.[fecha de Consulta 7 de Mayo de 2020]. ISSN: 0122-1450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117/11704902>

PNUD (2011) *op. cit.* Page 15.

¹²⁵Pérez Martínez, Manuel E. (2008) La adaptabilidad de pobladores y asentamientos rurales en áreas de conurbación: El caso de la ciudad de Bogotá (Colombia) *Revista Cuadernos des. Rural*. 5(60):61-86

visible les différences de genre et discrimine les femmes ; 4) Il promeut l'exclusion ; 5) Le modèle stimule la concentration de la propriété rurale et génère les conditions pour l'apparition de conflits ; 6) il n'est pas démocratique ; 7) Il ne permet pas de réaffirmer les institutions rurales.¹²⁶

C'est à la lumière de ces éléments que j'en suis venue à la conclusion que le modèle rural en Colombie est encore instable et ne parvient pas à devenir véritablement *sostenible*. Pendant la première décennie du XXI^e siècle, le modèle s'est focalisé sur une politique de développement de type extractive pour faire face aux marchés internationaux. Les axes principaux de cette politique sont l'exploitation des ressources naturelles et l'agro-industrie centrées sur l'exportation. L'État soutient des projets tels que l'exploitation minière, l'extraction de pétrole, l'expansion de monocultures gérées par les grandes entreprises agro-industrielles où les paysans, petits propriétaires, deviennent une main d'œuvre salariée.¹²⁷

Toute cette situation produit des tensions qui sont de divers types. La première tension se produit entre la population paysanne qui se mobilise contre les propriétaires terriens et certains groupes armés, causant la mort de leaders agraires qui veulent défendre la terre. On constate également des affrontements entre la population paysanne sans terre et l'État, auquel elle demande une présence plus active. La problématique territoriale actuelle et les modèles de développement ne permettent pas de construire une identité nationale. En conséquence, les institutions éducatives publiques, garantes de la formation scolaire dispensée par l'État, doivent tenir compte de toutes ces particularités. Les paysans croient de moins en moins aux institutions de l'État, et les enseignants se trouvent au milieu de ces tensions. La problématique territoriale produit un effet "boule de neige", où les paysans sans terre sont les exclus d'un État qui n'a jamais reconnu leur droit à la terre, et où, dans le même temps, ils doivent se mettre en concurrence avec les autres groupes ethniques pour l'utilisation du sol.

Cette situation ne permet pas d'envisager une réelle unité nationale, et encore moins de susciter l'inclusion entre les différents groupes sociaux. Les jeunes générations souhaitent une

¹²⁶PNUD (2011) op.cit. page 15.

¹²⁷ Lemaitre Ripoll (2011) *Derechos enterrados. Comunidades étnicas y campesinas en Colombia, nueve casos de estudio* / Tatiana Alfonso, Libia Grueso, Magnolia Prada, Yamile Salinas; Julieta Lemaitre (compiladora). -- Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Socio jurídicas, Ediciones Uniandes, pag.15.

formation scolaire qui réponde à la satisfaction de leurs besoins : accès à l'université, emploi digne, un minimum de revenus pour survivre. Les paysans minifundistes sans terre se questionnent sur ce qu'ils peuvent faire dans ce moment très difficile, où les guérilleros revendiquent eux aussi des zones territoriales afin de pouvoir travailler et se réintégrer à la vie quotidienne. Le cas de Sumapaz n'échappe pas à cette situation. Ce sont de paysans qui, ayant fui différents endroits, arrivent à Sumapaz en voulant y trouver le calme et la stabilité. Ils savent bien que l'unité administrative et territoriale accorde des aides et des subventions en matière d'éducation, et qu'ils peuvent rester, alors même que la situation du conflit dans leurs territoires diminue. Lors d'une interaction avec des paysans des régions en 2013, ces derniers affirmaient :

« Ici, il y a quelques personnes nouvelles qui arrivent en cherchant la gratuité de l'éducation, la cantine, les uniformes scolaires etc... Nous sommes une unité administrative très protégée car l'État veut investir en nous, à cause de notre position géographique, et parce que l'écosystème et l'eau sont très importants. Mais ici, le plus dur est de faire face au climat. Le climat est rude et les personnes s'en vont. De plus, ici, vraiment, il n'y a pas de moyen de progresser financièrement ¹²⁸».

1.4.3. Construire les bases d'une formation intégrale-*sostenible* et d'une qualité de vie digne.

Revaloriser le territoire par le biais d'une approche sensible implique de repenser le concept de développement *sostenible*, et à s'interroger sur la façon de l'articuler à la mise en place de dispositifs encourageant la population à se battre afin d'obtenir une qualité de vie digne. En ce sens, il faut réfléchir à la formation scolaire dans ces territoires. Deux difficultés ont été identifiées, qui représenteraient des obstacles à un tel développement: la première est la difficulté qu'éprouvent les enseignants à construire une formation scolaire en lien avec l'idée d'un développement qui soit en harmonie avec nos écosystèmes. La deuxième difficulté repose sur le manque de capacités des professionnels et des concepteurs de projets pour interpréter les demandes et les besoins des acteurs locaux. Avant de détailler ces difficultés, signalons que les politiques de développement ont toujours favorisé un secteur de la population colombienne uniquement: celui des couches aisées.

¹²⁸ Interaction avec un paysan. Hameau de Las Vegas. 2013

Ce secteur de la population fait partie d'une sorte d'oligarchie qui est au pouvoir depuis l'indépendance de l'Espagne. Ce sont des familles qui se transmettent le pouvoir entre elles, et ne voient pas l'intérêt d'intégrer l'ensemble de la population, afin de tendre à un développement moins inégal du pays, ou à procéder à une distribution plus équitable des ressources naturelles. Ces tensions, entre ceux qui détiennent le pouvoir et ceux qui réclament plus de justice sociale, entravent l'élaboration d'un type de développement propre, imaginé par tous, et qui bénéficierait à toute la population. Cette situation se reflète également dans la formation scolaire publique qui reçoit peu de ressources financières, ainsi que dans les résultats des évaluations nationales et internationales, qui classent l'éducation publique à un rang particulièrement bas.

Si les différentes législations pour l'aménagement territorial de Bogotá, entre 2000 à 2013, proclamaient différents programmes afin de parvenir à la *sostenibilidad*, la réalité est toute autre, ce qui prouve bien le double discours de l'État. D'une part, en théorie, la politique publique rurale évoque une réduction de la vulnérabilité sociale, une amélioration de la qualité de vie, une articulation entre les villes et les régions, une organisation des territoires autour de l'eau, une réforme du système public pour la protection de l'enfance, une reconnaissance des personnes en déplacement forcé et la construction d'une politique publique du district pour la ruralité, comme autant d'outils de gestion pour l'aménagement environnemental *sostenible*. Dans la pratique, en revanche, les résultats de toutes ces dispositions ne présentent pas de gestion claire ni transparente. Dans le domaine de l'éducation, par exemple, les enseignants du deuxième degré ne reçoivent aucune formation supplémentaire qui leur permettrait de travailler dans ces territoires. La plupart d'entre eux n'ont pas bénéficié de formations professionnelles suffisantes en pratiques pédagogiques et en didactique. Ces enseignants sont dépassés par la pratique sur le terrain, et par les multiples tâches qu'ils doivent effectuer pour prouver que les projets de classe fonctionnent vraiment. Ils ne savent pas véritablement comment introduire aux élèves les notions provenant des organismes experts et des universités. Les résultats qu'ils produisent sont présentés alors qu'ils sont encore en cours d'élaboration, et ne produisent pas d'impact notable sur la communauté éducative.

Les établissements éducatifs sont contraints de répondre à la demande de l'État de proposer une formation intégrale, et subissent également une pression pour améliorer les projets de classe afin d'aider les élèves à se construire dans leur projet de vie. Ils sont également soumis à la tension générée par la demande pressante de l'État de construire des projets présentant une vision constructiviste et d'apprentissage significatifs. Le Ministère de l'éducation exige des enseignants qu'ils assurent la réussite des élèves aux épreuves nationales et internationales, alors même que ces épreuves sont conçues de manière contraire à la pédagogie qu'il souhaite voir appliquée. En conséquence, les élèves de ces secteurs ruraux sont mis en échec dès leur entrée dans le système scolaire, car le secteur rural ne peut pas soutenir la concurrence avec le système scolaire des villes ou, pire encore, avec l'offre du secteur privé.

Nous pouvons identifier d'autres conflits qui empêchent un développement *sostenible*. Ces conflits naissent de la pression exercée par le gouvernement, les entreprises agro-industrielles et les entreprises électriques qui construisent des barrages pour angoisser la population face à une nouvelle réorganisation territoriale. Actuellement, on voit apparaître une nouvelle alliance entre les communautés et les défenseurs de l'environnement. Le discours environnemental semblé être adopté par l'État, les entreprises et les organisations écologistes. Cependant, nous voyons que l'État n'a pas de position cohérente entre les lois, les normes et leur application. Actuellement, les conflits pour la terre ne sont plus uniquement une revendication paysanne, ils sont aussi l'affaire des mouvements environnementaux et des mouvements ethniques qui luttent pour la préservation de leur culture et de leur identité. Tous ces mouvements sont concernés et soutiennent la valorisation de la vision cosmique de la nature qu'avaient les communautés ethniques. Ces visions cosmiques sont propres à ces communautés qui doivent maintenant affronter les conceptions dominantes de la notion de développement, centrées sur l'exploitation des ressources. De manière indirecte, je me suis trouvée en présence des mouvements sociaux, écologistes et nativistes qui contestent un État autoritaire et engagé sur le modèle néolibéral.

L'État fait transparaître son intérêt pour un développement « *sostenible* » participatif, mais cette participation n'est pas aussi évidente, et finit par obéir plutôt à la pression des mouvements environnementaux et des engagements internationaux. C'est une participation

représentative qui n'est pas tout à fait démocratique. Le modèle néolibéral conçoit des projets extractifs par le biais de méga projets qui engendrent de la pollution, une perte de la biodiversité, ainsi que des espaces qui ne produisent que de la souffrance humaine. La participation communautaire pour réussir la *sostenibilidad* est alors en totale contradiction avec le projet d'un gouvernement néolibéral. Cette situation crée des opportunités pour l'organisation de mouvements sociaux, qui introduisent des valeurs contre-hégémoniques dans les discours et les pratiques et remettent en question l'extraction de ressources.

En ce qui concerne les entreprises privées, il faut dire que leur rôle dans ce type de discours n'est pas négligeable, car elles commencent à invoquer l'argument de la responsabilité sociale, en essayant de corriger les dégâts environnementaux et à promouvoir des services d'assistance aux communautés qui sont affectées par leurs projets. Notons que certains auteurs latino-américains ne sont pas tout à fait à l'aise avec les politiques des entreprises privées. Nous sommes face à une grande variété d'acteurs: État, entreprises multinationales, mouvements écologistes, organisations sociales, leaders communaux qui adaptent le slogan de développement *sostenible* pour valider leurs propres intérêts, ou pour le contredire en proposant des réponses alternatives de type militante. M. Svampa nous invite à considérer ces discours avec précaution, car le risque n'est pas écarté que les entreprises multinationales tiennent un discours de cooptation, commençant d'abord par contrôler le territoire et toutes les actions sociales et économiques des communautés affectées, pour se faire passer par la suite pour des entreprises responsables¹²⁹.

Le modèle rural actuel produit de la vulnérabilité, de la pauvreté et de l'exclusion dans la mesure où n'offre pas d'autre option pour la production ni pour la création d'alternatives économiques capables de faire contrepoids face aux politiques néolibérales. La formation scolaire est elle aussi affectée par tous ces discours et contre-discours. Cela me permet d'insister sur l'importance de travailler la dimension environnementale dans l'éducation et la formation scolaire, comme une démarche visant à améliorer la qualité de vie des populations dans une dimension à échelle humaine. Historiquement, il existe un conflit social entre l'État

¹²⁹Svampa, Maristella. (2008). Cambio de época: Movimientos sociales y poder político. *Cuadernos del Cendes*, 25(68), 134. Recuperado en 07 de mayo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082008000200011&lng=es&tling=es

et les populations rurales. Les plans de développement ont privilégié le concept de « modernisation » sans « distribution », et ils ont favorisé la croissance plutôt qu'un développement harmonieux avec la nature et les besoins de la population. Les paysans de Sumapaz, et particulièrement les leaders du syndicat agraire, sont méfiants; ils préfèrent s'orienter vers une approche territoriale et rurale afin d'augmenter le niveau d'auto-dépendance, et ainsi se libérer peu à peu des politiques d'assistanat.

Ils sont accompagnés par les mouvements sociaux, certaines organisations non gouvernementales et des associations de gauche, qui remettent en question les modèles élaborés par l'État. Dans ce contexte assez complexe, nous souhaitons, l'équipe de recherche *Probléduciencias* et moi, aider les enseignants à s'auto-reconnaître en tant qu'ingénieurs et vecteurs des représentations autour de l'environnement. Travailler avec les enseignants nous permettra de contribuer à la transformation des pratiques et des projets pédagogiques.

Conclusion.

La typologie de la Zone du Haut Sumapaz en tant que territoire sensible illustre le travail d'écoute et de compréhension que doit mener le chercheur de terrain. C'est probablement à partir de ce qu'exprime la population que peuvent naître la motivation, la volonté d'agir et l'envie de construire de nouvelles alternatives de transformation. Je me suis efforcée d'aborder le terrain dans sa globalité. Cette population souhaite un autre modèle de développement compatible avec une meilleure qualité de vie, mais ces deux thématiques restent à élaborer. La question territoriale entre en jeu, car les paysannes luttent encore contre le déplacement à l'intérieur du pays, et souhaitent construire un territoire de paix, pour elles et leurs enfants. Finalement, je considère que la construction d'une typologie de territoire sensible permet d'encourager la population à construire la *sostenibilidad* et à s'interroger sur l'importance de sauvegarder ces territoires. D'autre part, penser à Sumapaz comme à un territoire sensible permet de découvrir des manières de sauvegarder les savoirs traditionnels, et de revenir à une production propre, limitant l'utilisation des engrais et des pesticides. La notion de "sensible" ne doit pas être confondue avec celle de "vulnérabilité", car la première est plus large et permet de mettre à jour des mécanismes de résilience, redonnant aux populations le pouvoir d'agir. Nous devons réinterpréter le sensible à partir de la plus grande variété possible d'éléments propres à ce contexte.

La Zone du Haut Sumapaz est un territoire sensible car la communauté fait état de nombreux éléments naturels témoignant de la beauté de l'écosystème, que l'histoire des luttes agraires donnent naissance à des liens de camaraderie, et que le territoire, largement parcouru, garde la mémoire et l'histoire de leurs familles. Travailler sur ces éléments nous permet de faire cesser les stigmatisations émanant généralement des médias, d'imaginer de nouvelles approches en vue de satisfaire la revendication d'un pouvoir d'agir, et d'être attentif à ce que souhaitent vraiment les paysans de la zone. De même, la typologie de la zone en tant que territoire sensible nous a permis d'identifier que l'éducation environnementale et la prise en compte de l'interculturalité constituaient deux thèmes prioritaires, que nous devons continuer à travailler tout au long des projets pédagogiques productifs. Dans les faits, certaines institutions et certains organismes de recherche proposent bien des travaux centrés sur ces thématiques pour la protection et la conservation de l'écosystème, ainsi que pour la sauvegarde de l'identité paysanne. Mais ces efforts restent très isolés, et nécessiteraient la mise en place d'un travail de fond avec une approche systémique pour saisir l'ensemble des enjeux. Je suis persuadée qu'il faut trouver avec la population les idées, les valeurs, les croyances qui représentent de nouvelles possibilités et qui contribuent à diminuer l'histoire sanglante de la colonisation. Je pense qu'il faut aussi défendre de manière intelligente les lieux sacrés contre l'exploitation inconsciente des ressources naturelles qui génère des territoires paupérisés sous l'action des monocultures et des mauvaises pratiques agricoles. Travailler sur le sensible aidera, à long terme, ce type de population à reconnaître son territoire comme source d'une énorme richesse biologique et culturelle qui doit être préservée. Un territoire où l'on doit garder la mémoire d'un ancien territoire et des luttes historiques, pour ne pas oublier le courage de la population paysanne face à une histoire d'oppression, tout en réfléchissant à d'autres mécanismes pour une économie alternative, solidaire et locale. C'est là que la question environnementale, identitaire et culturelle prend une dimension majeure afin de pouvoir déchiffrer de nouvelles alternatives de transformation de l'école.

La caractérisation de la Zone du Haut Sumapaz comme territoire sensible permet de reconnaître les fragilités et les forces du territoire afin d'ouvrir des perspectives de changement harmonieuses avec l'écosystème et d'aller vers la satisfaction synergique des besoins de la population : revaloriser le territoire à partir d'un modèle *sostenible*, valoriser sa position bio-géo-stratégique, reconnaître l'histoire de lutte pour la terre ainsi que la violence vécue, et proposer de nouvelles alternatives de développement pour faire face aux puissances

agro-industrielles. Concentrer les efforts institutionnels autour de la vulnérabilité ne stimule ni la capacité à trouver d'autres manières d'accéder à l'autonomie, ni ne développe le pouvoir d'agir, car la population doit s'adapter aux programmes construits préalablement par les institutions publiques. Des programmes qui tentent de pallier la fragilité de gens. De plus, la population continue à être mécontente à cause d'un problème non résolu : les jeunes doivent émigrer vers la Bogotá urbaine et les opportunités d'améliorer leur qualité de vie ne sont pas satisfaisantes. Les structures éducatives et les chercheurs nationaux se demandent comment articuler les tensions qui existent entre les demandes ministérielles et les demandes des acteurs locaux. C'est la raison pour laquelle nous nous focaliserons, tout au long de cette thèse, sur l'identification des représentations environnementales d'un groupe d'enseignants qui participera à cette recherche.

Chapitre 2. Représentations de l'environnement : possibilités de transformation.

Le chapitre deux montre les résultats du projet « Transformation des Représentations Sociales » autour du concept de l'environnement, à partir d'une analyse des pratiques et des expériences pédagogiques des professeurs d'établissement éducatif rural des deux unités administratives locales rurales du district capital (Ciudad Bolivar et Sumapaz) ». Ce travail mené, avec le groupe *Probléduciencias*, m'a permis de mieux connaître les acteurs locaux et leurs perceptions face au territoire. Également, ce travail m'a permis de mieux centrer la problématique de cette thèse grâce à une analyse des politiques pluriethniques et multiculturelles en Colombie et à l'identification des enjeux de la politique interculturelle en Colombie. Une politique qui autorise les institutions éducatives à travailler la notion de dialogue des savoirs dans certains territoires. Le travail réalisé avec le groupe *Probléduciencias* a permis, d'un côté, d'identifier comment un groupe d'enseignants de deuxième degré se représente et véhicule la notion d'environnement dans les classes et de démontrer également, l'importance de la sensibilisation à un regard systémique concernant la notion d'environnement afin de les aider à transformer leurs pratiques et leurs projets pédagogiques.

2.1. Être chercheur de terrain.

Être chercheur de terrain m'a incitée à partir d'une auto-analyse en tant que chercheuse qui va collecter des données de première main. Favret Saada¹³⁰, cité par Beaud et Weber¹³¹, explique que les approches ethnographiques et les études de terrain suscitent de vraies implications personnelles. Tout au long de ce chapitre, je vais expliquer la raison primordiale qui m'a donnée le désir de travailler sur la formation scolaire dans des contextes marqués par la souffrance et la douleur. Ainsi, je vais développer mes motivations et mes inquiétudes personnelles. Le fait d'appartenir et de me former dans l'équipe *Probléduciencias*, ainsi que dans l'équipe Crise, École, Terrains sensibles du CREF, nous a permis de créer un groupe «

¹³⁰Favret-Saada, J. (1977) *les mots, la mort, le sort*. Paris :Gallimard. 427 p.

¹³¹Beaud, S. Weber, F. (2008) *Guide de l'enquête de terrain produire et analyse des données ethnographiques*. Paris : Collection Grands Repères. La découverte. ISBN 978-2-7071-3945.

collectif¹³² » qui est arrivé à construire des espaces de réflexion avec un groupe d'enseignants de l'établissement éducatif *Gimnasio Del Campo*, dans le cadre d'une recherche-action par co-formation, établie entre une enseignante et moi-même, en qualité de chercheuse. Construire cette équipe n'a pas été facile et nous sommes passés par un grand nombre de transitions impliquant patience et endurance. Au début, mon projet de recherche était focalisé sur une population située dans un contexte ethnique amérindien, mais la distance et le manque de financement m'ont poussée à m'intéresser à la population paysanne du Páramo situé à 3300 mètres d'altitude dans la Cordillère des Andes.

Enquêter sur les représentations sociales de la communauté éducative a été toute une démarche procédurale qui sera développée tout au long du chapitre. Je suis partie sur le terrain avec quelques prémisses. Je ne vais pas parler d'hypothèses, car je ne suis pas partie d'un cadre conceptuel rigide, ni d'hypothèses posées en amont. Mes questionnements et prémisses ont donc émergé de manière non préétablie. Chaque prémisse était un nouveau point de départ jusqu'à la saturation de données du terrain. Opter pour cette méthodologie a impliqué de jouer deux rôles : le premier, en tant que co-chercheuse dans un projet de recherche financé par un organisme national, et le deuxième, en tant que chercheuse de sa propre recherche. Ainsi, j'ai dû apprendre à affronter plusieurs défis liés à la recherche. Le premier défi a été de faire face à la difficulté, de faire la part des choses entre les propos théoriques de chercheurs locaux et les propos émanant des acteurs locaux durant l'intervention. Je me suis trouvée confrontée à l'exigence institutionnelle de donner des résultats dans un délai limité et imposé par l'organisme financeur. L'équipe nationale de chercheurs avec laquelle j'ai abordé le terrain m'a proposé, à plusieurs reprises, de changer les approches ethnographiques et phénoménologiques pour d'autres, moins longues et plus adaptées. Cependant, je voulais travailler avec les différents acteurs qui permettraient de faire émaner la problématique de recherche.

Cette situation m'a obligée à marquer une certaine césure entre les objectifs propres du projet de la recherche-action dans lequel j'étais engagée par le laboratoire de recherche colombien et mon propre travail de recherche. Cette distinction a été importante, car j'ai pu avoir la liberté

¹³²Groupe-sujet de recherche constitué par des chercheurs professionnels (venant d'organismes de recherche ou d'universités) et des membres à part entière, mais particulièrement impliqués, de la population concernée par l'enquête participative

et l'assurance nécessaire pour aller plus en avant sur le terrain et me servir de données fournies par le projet dont je faisais partie. Le temps supplémentaire que j'ai consacré au terrain m'a permis d'aller plus loin dans la relation de contact, de créer des interventions et de mener des expérimentations avec une enseignante, native de la région, tout en établissant une recherche-action par co-formations : *«il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la recherche : recherche ayant un double objectif ; transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations¹³³ »*. Cependant, la recherche-action impliquait un travail au moyen d'une approche transversale, de tenir compte des différentes dimensions du terrain et de faire preuve d'une écoute sensible¹³⁴.

Le fait d'utiliser une méthodologie qualitative et compréhensive a été fondamental pour ce type de terrain où les non-dits nécessitent de deviner la situation à partir de l'ambiance qui se dégage des réunions, des rapports entre les leaders communautaires et la direction scolaire, etc. Découvrir le terrain n'était pas possible sans faire preuve d'un engagement sur le terrain même et d'une écoute permanente. Je me suis servie de l'induction, de l'holisme, de l'interaction et de la réflexion. L'induction en tant que méthodologie est liée à la découverte. C'est ainsi que je me suis assumée en tant qu'enquêtrice de terrain holiste qui va regarder les personnes et les espaces, en évitant la vision fragmentée et l'utilisation de variables telles que celles proposées par la sociologie fonctionnelle. Le travail de l'enquêteur de terrain est, pour moi, interactif et réflexif. Le chercheur doit être attentif à ce qu'il dit et à la manière dont il parle, car il produit des effets sur les personnes et sur le terrain.

Le travail de terrain a prouvé que la recherche-action ne concerne pas seulement la volonté de production et de transformation mais qu'elle contribue surtout à la construction d'un lien. Ainsi, la recherche-action coopérative et par co-formations implique de s'appropriier certains éléments dits fondamentaux par René Barbier et qui font partie d'un type de recherche-action qu'il nomme aussi "existentielle", "créative" et "collaborative". C'est une recherche qui implique le développement de transformations collectives. Il est impossible de provoquer des

¹³³Hugon, M-A., Seibel C., (1988), *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. Belgique : De Boeck Université. p.13.

¹³⁴Barbier, R. (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos, coll. Exploration interculturelle et Sciences sociales, 350 p.

changements sans reconnaître la parole de l'autre et sa participation. C'est pour cela que mon parcours sur le terrain a cherché à libérer la parole de certains membres de la communauté éducative. Ces membres choisis de manière aléatoire voulaient simplement parler, se sentir impliqués et proposaient, d'eux-mêmes, de nouvelles actions pour améliorer la formation scolaire dans l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*.

L'approche phénoménologique dans la recherche a été importante, puisqu'elle nous a permis de mettre en évidence les différentes représentations observées sur le terrain sans partir de relations de causalité. Je me suis fiée à l'expérience vécue. Ainsi, en tant que chercheuse, je me suis laissé porter par mon intuition (un exercice de développement de la conscience), par le regard et l'écoute, en utilisant une technique d'attention flottante. De fait, cette recherche a des traits communs avec l'art, en l'occurrence l'intuition, l'incertitude, l'esthétisme, ou encore l'intimité. Olivier Brito explique que :

« Ces éléments ne sont pas incompatibles avec la science; on considère au contraire qu'il est possible de se référer simultanément à l'art et la science. On cherche à dégager des descriptions qui peuvent faire partager au public les expériences vécues par les individus étudiés. Il s'agira de tout faire pour que le lecteur puisse avoir accès aux dimensions émotionnelles et spirituelles. La vérité que l'on recherche dans ce type d'approche se trouve dans la narration des participants et c'est à travers l'expérience des participants que l'on cherche à décrire une réalité sociale¹³⁵ »

Le travail sur les représentations a commencé avec une intensité de participation de la communauté éducative assez limitée. Établir le contact avec la population paysanne n'a pas été simple. Les enseignants se montraient, eux aussi, méfiants et peu participatifs, et nous avons eu des difficultés pour les aider à libérer leur parole. Ces obstacles ont ralenti et parfois compliqué la recherche par rapport aux caractéristiques du terrain. À cet égard, c'est en qualité de chercheuse que j'ai développé une écoute sensible telle qu'énoncée par Barbier dans sa conférence de 2002, au Brésil, à destination des professionnels de la santé :

« L'écoute sensible s'appuie sur l'empathie où le chercheur doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour comprendre de l'intérieur

¹³⁵ Brito, Olivier (2013) *Tourisme international et réinvention de la mendicité : portrait de mendicités « pédocentrées » à Bangkok et à Bombay.*, Pain Jacques (Directeur de thèse) Das, Kailash Chandra (Directeur de thèse) Kornetpanee Suchada (Directeur de thèse) Université Paris Nanterre ; École doctorale Connaissance, langage et modélisation. Nanterre, University of Buraphe. Thaïlande p. 106.

*les attitudes et les comportements, le système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes*¹³⁶».

Il fallait m'inscrire dans une optique de recherche plus adaptée aux contextes latino-américains et m'impliquer de manière plus approfondie sur le terrain, afin d'emmener de petites transformations qui aideront cette population à trouver une harmonie entre la formation scolaire et la satisfaction de leurs besoins. L'écoute sensible, décrite par Barbier, m'a énormément aidée à cerner la pensée de l'autre sans le juger, le mesurer, le comparer et, en fin de compte, à aller vers l'autre en essayant de le comprendre. De plus, je ne voulais pas adhérer aux opinions énoncées par les différents acteurs, car la zone de Haut Sumapaz présente un rapport de force visible entre les acteurs qui s'adaptent aux dispositions ministérielles et les autres qui souhaitent un changement par la voie de la désobéissance civile. C'est pour cela que j'ai décidé de me distancer de la recherche-action militante. Mon principal outil de travail a été l'écoute sensible, la reconnaissance et l'acceptation inconditionnelle d'autrui, avec lequel j'ai toujours essayé de créer une empathie. Je me suis dit qu'il fallait privilégier une communication basée sur les émotions, les ressentis plus que sur les interrogations. Accepter d'entrer dans l'univers de l'autre de manière totale et comprendre les personnes dans leur existence dynamique.

Le terrain m'a permis de réfléchir à la notion d' «engagement» du chercheur dans la recherche, inspirée par Olivier Brito qui signale que *«l'engagement permet la construction d'une relation entre le chercheur et son objet de recherche comme élément fondamental dans le terrain*¹³⁷». Je peux dire que mon engagement et mon intérêt personnel pour le terrain ont été vitaux pour arriver à faire émerger la problématique à partir de cette approche sensible. Ainsi, je m'affirme en tant qu'être s'étant servi de son corps, de son esprit, de ses sensations, de ses représentations pour interpréter et comprendre le terrain à partir d'intuition et de sensibilité. Une chercheuse qui a situé son travail de recherche en tenant compte de la parole de la communauté éducative et des sujets. En conclusion, quelqu'un qui s'éloigne de la vision «aseptisée» où le chercheur, en tant que sujet, doit maintenir une distance avec son objet de recherche.

¹³⁶Barbier René (2002) *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé*, université de Brasilia, Conférence à l'École Supérieure des Sciences de la Santé du G.D.F. (Brésil) juillet 2002 Disponible en <http://www.barbier-rd.nom.fr/ecoutesensibledemedecine3re.PDF>.

¹³⁷Brito Olivier (2013) op.cit. page. 97.

2.1.1. Autoréflexion sur ma posture dans la recherche.

Mon intérêt pour ce qui touche à la ruralité, la diversité culturelle, la construction des savoirs et l'environnement en Colombie a commencé dès mon enfance. Cependant, l'intérêt pour la diversité culturelle et la construction des savoirs a pris une ampleur majeure à partir de mon expérience en tant qu'étrangère en France. Métisse, originaire d'une famille où se mêlent racines amérindiennes, espagnoles et africaines, j'ai grandi dans un monde marqué par la notion de couches sociales et d'inégalités raciales issues de la colonisation. À l'âge de 22 ans, j'ai pu être témoin d'un moment clé dans l'histoire de la Colombie. Le pays était en proie à de graves problèmes de gouvernance et à d'énormes conflits sociaux et politiques. L'État avait décidé de changer la constitution de 1886 pour celle, toujours actuelle, de 1991. Le pays se reconnaissait, comme la plupart des pays d'Amérique latine, comme un État social de droit, multiculturel et pluriethnique.

Cette nouvelle constitution divergeait de l'ancienne par sa manière d'aborder le respect de la diversité et des droits fondamentaux. Cette redistribution des cartes donnait l'espoir de trouver des mécanismes de concertation et de participation. Ainsi, les gens ont-ils commencé à reconnaître et à valoriser notre héritage amérindien et noir. Les représentations changeaient dans tout le pays. Les amérindiens commençaient à être pris en compte dans les discours. Derrière l'hymne national, par exemple, commençaient à apparaître des images de la population noire et amérindienne. Les images de valorisation de la diversité apparaissaient à la télévision deux fois par jour. De même, les personnes métisses ont commencé à être plus attentives à l'histoire coloniale. Actuellement, il semble y avoir un peu plus de respect pour la différence ethnique et culturelle.

Cette nouvelle transformation et la reconnaissance d'une population multiculturelle et pluriethnique ont ouvert de nouvelles représentations. L'appartenance à un tel pays exprime, en soi, un état de fait : la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes organisées par l'État. La reconnaissance de la diversité culturelle a été pour moi, de façon naïve, une possibilité, une richesse et une avancée au niveau des inégalités sociales. À l'école, j'avais appris les sciences sociales dans une perspective encore très coloniale. Ma formation académique a été centrée sur une pensée universelle qui obligeait, insidieusement, à considérer les savoirs occidentaux comme les savoirs hégémoniques et le développement était

une notion abordée du point de vue de la croissance économique. Ces deux aspects semblaient être les seuls moyens pour sortir du sous-développement.

Cinq ans après la mise en place de la nouvelle constitution, j'ai eu l'opportunité de voyager dans la Sierra Nevada de Santa Marta et de rencontrer trois groupes amérindiens sur leur territoire : les Arhuacos, les Kogis et les Arsarios. Ainsi, à 27 ans, j'ai pu comprendre qu'il y avait différentes manières de penser et d'interpréter le monde¹³⁸, et que ces manières ne correspondaient pas forcément à mes apprentissages à l'école secondaire : un apprentissage centré sur la base de l'instruction. J'ai pu voir et partager ma vie avec d'autres personnes qui, étant aussi colombiennes, avaient un autre savoir-faire et une autre manière de se mettre en relation avec le monde, une autre manière d'aborder la construction de la connaissance. Une connaissance et une histoire locale, un savoir-faire sur les systèmes d'irrigation et de culture, un système qui ne prend pas sa source dans la production, mais qui est constitué par une relation intime avec la nature et son patrimoine. À 30 ans, j'ai appris que ces groupes amérindiens, situés dans la Sierra de Santa Marta avaient commencé à être déplacés par le conflit armé, avec la montée des nouveaux acteurs armés. Un grand nombre d'amérindiens ont été obligés de vendre leurs terres. Certains leaders ont été assassinés. La violence et les abus contre ces populations ne semblaient pas diminuer face au profit qu'offrait leur territoire : des terrains propices à l'exploitation minière, aux agro combustibles, à l'exploitation agricole, à l'élevage bovin ou aux cultures de substances illicites.

2.1.2. Les constitutions multiculturelles : remèdes à la diversité territoriale.

Je suis issue d'un pays baigné par les politiques multiculturelles où la diversité est considérée comme positive, valorisée, mais ne résout pas pour autant la question de la vulnérabilité des populations vivant dans ces territoires. Après avoir perçu qu'une notion traversait les politiques multiculturelles et pluriethniques, appelée « dialogue des savoirs », et constaté que cette notion avait émergé comme un atout pour la préservation de la diversité, j'ai pu constater que ces politiques et cette notion n'ont pas produit les effets souhaités. La mise en place de la politique multiculturelle n'a fait que folkloriser les différences culturelles entre les

¹³⁸Les communautés amérindiennes ont une relation moins instrumentale avec l'environnement. Elles essaient d'interpréter les phénomènes naturels dans une dimension spirituelle où l'action de l'homme peut affecter la nature.

groupes ethniques qui composent notre société. Pour autant, les droits fondamentaux et la justice sociale continuent à être mis en question. La politique multiculturelle a pour but de donner une valeur aux cultures ancestrales, mais ces politiques ne permettent pas de s'orienter vers l'autonomie ou un pouvoir d'action des populations et des communautés défavorisées. Ainsi, la plupart des communautés restent-elles soumises aux politiques d'État construites pour pallier à leur vulnérabilité. Il manque une remise en question des différenciations structurelles comme la colonisation afin d'avancer et de pouvoir construire une nation bien intégrée. C'est ainsi que je me suis interrogée sur le véritable sens de la notion de « dialogue des savoirs » et comment celle-ci est appliquée dans le cadre des propositions interculturelles mises en place par le gouvernement colombien.

Il faut dire que les politiques multiculturelles sont entrées en vigueur en même temps que le néolibéralisme et la réforme scolaire de 1994, produisant un manque de cohésion nationale dans notre pays. Par exemple, les communautés ethniques se sont organisées dans leurs territoires ancestraux et elles ont commencé à être, malheureusement, assistées par l'État. En conséquence, elles ont commencé à oublier certaines pratiques ancestrales et à les perdre peu à peu dans le mouvement d'intégration nationale. La reconnaissance de nos différences a permis de garantir une paix de façade et à donner certains droits communautaires aux plus démunis, mais a produit, dans un même temps, un effet pervers : « enfermer l'individu dans sa différence et d'une certaine manière l'empêcher à l'universalité¹³⁹ ». Encore pire, l'effet a été de diviser davantage la nation colombienne donnant comme résultat un isolement des communautés amérindiennes et afro descendants et un manque de reconnaissance des paysans notamment en tant que groupe social. Le manque de cette reconnaissance de nos différences se voit dans le milieu éducatif. Il y a des efforts institutionnels mais il manque un travail pédagogique pour que nous parvenions vraiment à nous accepter et à nous comprendre afin de construire les bases de notre propre processus de développement local, régional et national.

Ajoutons que le thème de la protection de l'environnement est également devenu une question vive. Il entre en scène depuis les années 70 lorsqu'il s'agit de parler de l'importance de sauvegarder, conserver et protéger les espaces naturels, ainsi que la diversité biologique. Nonobstant, la protection de la diversité culturelle et sociale apparaît en 1990. Dès lors, la notion de dialogue des savoirs a été reprise dans le cadre des politiques environnementales.

¹³⁹Inglis, C. (1996), *Multiculturalism: New Policy Response to Diversity*, UNESCO, MOST.

Les années 2000 ont marqué l'essor de l'éducation environnementale qui prend une place d'importance dans les discours politiques depuis les années quatre-vingt-dix. Ce type d'éducation évolue de la perspective de conservation vers une autre vision qui s'institutionnalise à partir d'une perspective *sostenible* et d'une pensée systémique où l'on comprend que l'homme n'est pas en dehors du système et que ses actions vont se répercuter sur toute la planète. Ainsi, nous trouvons la raison pour laquelle le discours institutionnel souligne l'importance de travailler la notion de « dialogue des savoirs » : une manière de sauvegarder la mémoire, les pratiques et les traditions de certaines communautés ancestrales et une manière de préserver la relation que les Amérindiens entretenaient avec la nature mais ces savoirs restent confinés dans l'espace de folklore qui ne permet pas de faire avancer la société vers une équité et une justice sociale.

2.1.3. Les enjeux de la politique interculturelle fonctionnelle en Colombie.

La question interculturelle en Colombie fait partie des principes qui vont orienter la politique d'éducation environnementale à travers le décret 1743 de 1994 du MEN. Après avoir remarqué que l'État souhaitait que tous les établissements éducatifs aient un projet d'éducation à l'environnement qui réponde aux problématiques locales, je me suis aperçue que la communauté éducative ne participait que de manière partielle à la construction de ce projet qui cherche à être global, transversal et interdisciplinaire. Ce manque de participation de la communauté éducative peut s'expliquer par les multiples tensions que la société traverse. Par exemple, la fragmentation produite par l'iniquité, les brèches sociales et le manque de reconnaissance des problématiques liées à la colonisation. Il faut également souligner que l'éducation environnementale s'est focalisée sur les problèmes de contamination car les dispositifs pédagogiques implantés en secteur rural ont toujours privilégié la production et la rentabilité au détriment des politiques bienveillantes à l'égard des territoires. De fait, les projets qui priment dans les établissements éducatifs ruraux sont nommés projets pédagogiques productifs et ont pour habitude de ne pas prendre en compte toutes les dimensions environnementales que la politique d'éducation à l'environnement¹⁴⁰souhaiterait mettre en place. D'ailleurs, le projet institutionnel d'éducation

¹⁴⁰Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008) *Política Pública Distrital de Educación Ambiental*, [en ligne]. Disponible sur: http://ambientebogota.gov.co/c/document_library/get_file?uuid=63781256-a5ed-4136-ae04-e6708fdb7f0e&groupId=55886

à l'environnement repose sur la bibliothèque scolaire sans être mis en valeur. À la rentrée scolaire, il est dépoussiéré et repris sans être vraiment évalué. Il n'est pas davantage relié à la communauté locale en général. Il faut ajouter que, actuellement, la politique d'éducation à l'environnement considère cinq principes fondamentaux dans la construction de ces projets d'éducation à l'environnement : la formation à l'inter-culturalité, la formation axiologique, la notion d'interdisciplinarité, la formation à la démocratie et la gestion et résolution de problèmes. Cependant, nous avons observé que le projet d'éducation à l'environnement de l'établissement *Gimnasio del Campo* qui date de l'année 2009 a été construit uniquement sur l'idée de tri sélectif. Jusqu'à cette date, l'environnement a donc été abordé comme un problème à résoudre et cette vision devient l'angle d'approche principal de ce projet en laissant de côté les autres axes souhaités par le Ministère de l'Éducation nationale tel que la montre le tableau ci-dessous

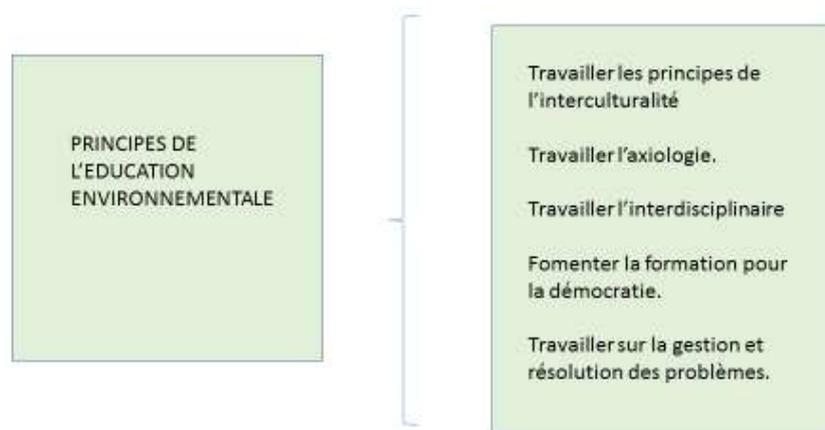


Figure 7.Principes de l'éducation à l'environnement.

Intéressée par l'idée de sensibiliser les enseignants à penser l'environnement comme un concept multidimensionnel et complexe, global et dynamique afin de les aider à introduire les principes qui vont orienter la politique d'éducation à l'environnement, l'équipe de recherche

Probléduciencias, dont je faisais partie, a essayé de construire des espaces de réflexions sur les pratiques pédagogiques des enseignants en sensibilisant ces derniers à penser l'environnement comme un système dynamique, qui se perpétue par le biais d'interrelations entre les facteurs physiques, biologiques, sociaux et culturels¹⁴¹.

Ces espaces de réflexion, construits avec les enseignants et les chercheurs, m'ont conduit à évaluer les participations et à proposer un travail plus approfondi sur la dimension interculturelle dans le cadre de la salle de classe. À la suite d'un grand nombre de discussions, nous avons réussi à proposer un projet de classe qui mette en valeur la notion de dialogue des savoirs. Il s'agit d'une stratégie pour améliorer la formation scolaire en ajoutant que celle-ci doit être intégrale dans les aspects cognitifs, métacognitifs, axiologiques et capable d'aider à redimensionner la gestion environnementale dans un nouveau cadre de valeurs. Toutefois, il me fallait dresser un état des lieux pour comprendre le paradigme interculturel que le district propose au secteur rural à Bogota. Pour réaliser ce travail, il m'a fallu comprendre les politiques et le vocabulaire institutionnel.

Une recherche documentaire m'a permis de comprendre que le concept interculturel apparaît dans toutes les politiques publiques comme un axe transversal à prendre en compte. Ainsi, cette dimension apparaît dans la politique à la citoyenneté, à la sexualité, à l'environnement et dans les programmes d'aménagement territorial entre autres. La notion interculturelle apparaît aussi liée à la construction d'un nouvel aménagement territorial de ville-région qui a pour intérêt de réduire la brèche existante entre le monde rural et le monde urbain. L'implication de toutes les entités gouvernementales a généré des changements dans la formation scolaire ainsi que dans le milieu rural qui veut aussi contribuer, au travers de projets pédagogiques, à réduire ces brèches. Pour autant, il n'y a pas de clarté sur la méthodologie à suivre. Constatant que la perspective interculturelle était abordée comme une alternative pour lutter contre la vulnérabilité, l'exclusion et pour l'amélioration de la qualité de vie de la population, je me suis aperçue que celle-ci constitue un discours difficile à appliquer en une pratique vivante.

¹⁴¹ León acosta, Jennifer. Vallejo, Catalina, Parra, Adriana et Obregoso, Yolima. (2010) Clasificación múltiple de ítems y las representaciones sociales sobre ambiente en profesores rurales.[en ligne] *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10 , p. 1-26. Disponible sur: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44717910013>.

Il s'agit d'une notion tellement institutionnalisée et manipulée par les organismes institutionnels que changer la manière de la mettre en place, pour la rendre moins fonctionnelle aux principes de l'État-Nation colombien, impliquerait un militantisme que je ne voulais pas suivre dans le cadre de cette thèse. Ci-dessous, nous pouvons observer quelques projets publics et territoriaux qui envisagent de tenir compte des politiques interculturelles comme un mécanisme pour parvenir à la *sostenibilidad*, notamment dans les politiques du district face à la ruralité de Bogota.

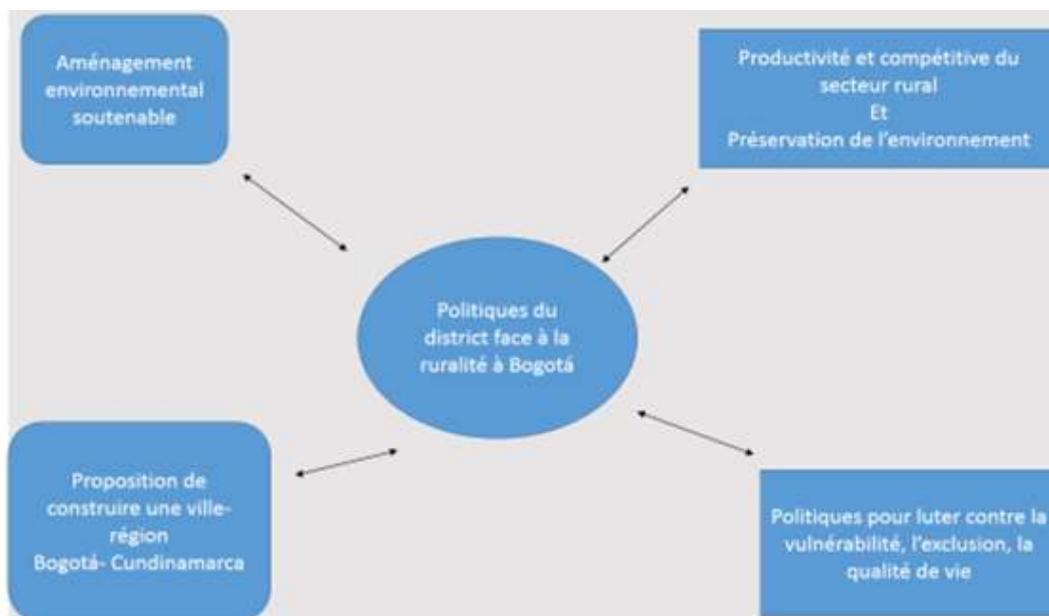


Figure 8. Politiques du district face à la ruralité à Bogotá.

Ces projets souhaitent améliorer les conditions de vie des moins favorisés. C'est la raison pour laquelle on parlera d'une inclusion de groupes minoritaires et d'une réduction des brèches territoriales qui les séparent. Il est important de signaler que les dynamiques interculturelles et la notion de « dialogue des savoirs » ont surtout été travaillées pour les contextes ethniques et afro-descendants, en oubliant que les paysans sont aussi un groupe social qui véhicule des savoirs propres et locaux. Notre pays a été déclaré pluriethnique et multiculturel, mais les politiques ne sont pas assez précises pour identifier comment travailler

l’interculturalité en contexte non ethnique, par exemple chez les communautés paysannes qui réclament un traitement différentiel et surtout avec les paysans sans terre.

Cette constatation m’a amenée à regarder de plus près les différentes manières d’aborder les diverses perspectives que peut prendre le concept d’interculturalité selon les politiques de chaque pays. Les études élaborées par Heise, Tubino, Y. Ardito¹⁴², Tubino¹⁴³, théoriciens Latino-Américains spécialistes dans ce champ et de tendance décoloniale, nous montrent trois typologies différentes de l’interculturalité et notamment trois types de politiques interculturelles qui se développent dans le monde. Ce travail m’a permis de situer la politique interculturelle en Colombie, ainsi que sa genèse. De cette manière, j’ai pu identifier les difficultés que la notion peut rencontrer au moment de sa mise en pratique effective et les difficultés qui traversent la notion de « dialogue des savoirs » lors de sa mise en place dans les établissements éducatifs. La posture interculturelle, en Colombie, est fonctionnelle à l’État, c’est pourquoi les propositions qui vont naître de cette thèse ne vont pas aller en contradiction avec la posture de l’État Colombien. Le fait d’assumer une autre posture vers les politiques interculturelles aurait empêché le travail coopératif dans l’établissement éducatif.

Interculturalité relationnelle	Interculturalité fonctionnelle	Interculturalité critique
Il n’y a pas de discussion entre les cultures. La culture majoritaire domine la sphère publique et les autres doivent s’intégrer à un projet citoyen commun.	Chaque culture est prise en compte et valorisée par rapport à sa diversité. Mais les différentes cultures doivent s’ajuster à un projet d’État. Elles n’ont pas le pouvoir de transformer certains politiques publiques, mais ont le droit d’y	Remet en question les structures de pouvoir et de domination. C’est un processus qui veut institutionnaliser de nouvelles formes d’actions et remettre en question d’anciennes formes de domination.

¹⁴² Heise, Maria. Tubino, Fidel et Ardito. Wilfredo, (1994) *Interculturalidad. Un desafío*, 2da éd., lima, CAAP, 1994, 7 22 p. Disponible sur: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>

¹⁴³ Tubino, Fidel (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5).[fecha de Consulta 8 de Mayo de 2020]. ISSN: 0718-0586. Disponible sur: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552/55200506>

	participer.	
Forme d'échange entre cultures, savoirs, traditions sans prendre en compte la position d'égal à égal ou d'inégalité entre les personnes. Cette position semble se développer en France où les politiques tendent vers l'intégration des personnes de différentes origines.	Cette logique reconnaît la différence, mais la situe dans le propos du néolibéralisme : modèle économique implanté à partir des années 90.	Une position qui reconnaît la racine du problème colonial et l'importance de construire de nouvelles manières de penser à partir des stratégies d'actions conçues par les mouvements sociaux. L'objectif est de gagner une condition de respect, de symétrie et d'égalité. L'interculturel critique a pu s'implanter dans certains pays de la région andine en Amérique latine notamment en Équateur et en Bolivie.

Figure 9. Catégories pour étudier le paradigme interculturel.

Tubino distingue trois types de politiques interculturelles qui se développent selon les discours de chaque pays. La première consiste en une politique interculturelle qui tend vers l'intégration. Il s'agit d'une politique interculturelle de type relationnelle, celle-ci est assumée comme une simple forme d'échange entre cultures, savoirs, traditions, sans prendre en compte le fait que les personnes puissent se trouver dans une position d'égalité ou d'inégalité. Cette position semble se développer en France où les politiques tendent vers l'assimilation des personnes de différentes origines. Cette politique permet à tous les citoyens, sans mettre en avant leur origine ethnique et leur religion, de partager les valeurs communes issues de la République, d'avoir les mêmes droits et de s'intégrer à un projet national central. Ainsi, la France, par exemple, se construit une forte identité nationale basée sur les valeurs de la République à laquelle tout citoyen peut faire partie par le biais de l'intégration.

Un exemple de ce type de politique est celui de l'éducation en France qui joue un rôle dans l'intégration de la population par le biais de l'instruction. La formation scolaire en France a été institutionnalisée avec un seul plan d'études obligatoire qui fait partie des valeurs de la République. En somme, l'établissement éducatif en France ne tient-elle pas forcément compte

des particularités comme le contexte géographique, régional ou l'immigration et encore moins de la question de la colonisation. Évidemment, il existe quelques projets pédagogiques territoriaux et locaux, mais les savoirs propres des communautés immigrantes sont traités en dehors de la salle de classe et seulement dans le cadre de projets associatifs, car ce ne sont pas des thèmes qui font partie de l'École et ce n'est pas le rôle des établissements éducatifs de s'en occuper. Notons qu'un projet autour de l'interculturalité qui a énormément résonné, dans l'école française, est le projet Eco. Un projet qui voulait valoriser les langues d'origine dans les quartiers d'éducation prioritaire et dans les classes élémentaires. Cependant, ce type de projet reste très marginal et la formation scolaire en France continue à être abordée comme un espace d'instruction et d'acquisition de savoirs issus de la logique occidentale.

Les savoirs véhiculés dans l'enseignement scolaire sont validés grâce à la mise en commun d'un cadre de connaissances et de compétences dont le principal but est d'intégrer les jeunes aux valeurs de la République et à la formation de compétences utiles à la vie professionnelle. L'enseignement d'un esprit critique face aux processus comme la colonisation est très difficile à mettre en place, car les enseignants doivent, avant tout, passer les contenus obligatoires dans un délai imparti et évaluer ces contenus qui parfois n'ont pas de sens pour les élèves issus de l'immigration. La formation scolaire, en France, ne fait pas une remise en cause des facteurs engendrés par la colonisation et la migration, car son rôle est seulement d'instruire. On essaie, grâce à un projet national éducatif, d'éviter, au moins dans le discours, toute sorte de communautarisme et de ghettoïsation. Le résultat de cette politique a montré aussi son inefficacité au moment de traiter la question de la diversité culturelle, de l'intégration et de l'inclusion dans un système encore dominé par une vision euro centriste qui méprise d'autres manières d'aborder le monde.

Ensuite, Tubino explique que les politiques interculturelles qui tendent vers la valorisation de la diversité culturelle sont de type « fonctionnel ». Elles s'appliquent, entre autres, dans des pays pluriethniques et multiculturels comme aux États-Unis. Ce type de politiques s'appuie sur deux notions : la discrimination positive et « le dialogue des savoirs ». Le contenu ethnique est fortement valorisé, bien que ces politiques ne tiennent pas compte des asymétries qui se sont produites, dans les différentes parties du monde, à cause de la colonisation. Il faut dire que toutes les constitutions d'Amérique latine ont été modifiées afin de valoriser la diversité culturelle existante, sans pour autant parvenir à faire diminuer les situations

d'exclusion et de pauvreté des communautés ethniques et celles des paysans sans terre. En revanche, cette mise en place de constitutions pluriethniques et multiculturelles a fragmenté et divisé la population : amérindiens, afro-descendants et métisses restent entre eux sans se mélanger. Nous avons déjà mentionné que la Colombie a commencé à reconnaître la diversité ethnique et culturelle de ses citoyens à partir de la Constitution de 1991.

Cette nouvelle constitution reconnaît les différentes communautés amérindiennes et afro-descendantes et permet, également, à chaque communauté de fonctionner selon ses principes et ses valeurs ancestrales sur leurs territoires, à condition de suivre les politiques institutionnelles mises en place par le gouvernement et de se soumettre aux décisions de la population majoritaire. Cette reconnaissance de la diversité a été institutionnalisée pour calmer les luttes des processus historiques des amérindiens qui voulaient un autre type de reconnaissance. Ainsi, la constitution a donné la possibilité aux différents groupes culturels de cohabiter tout en permettant la configuration d'une politique d'État centrée sur la multiculturalité, à la manière américaine. En dépit de cela, les luttes de la population amérindienne pour valoriser leur identité culturelle et ethnique ont été masquées par l'État. C'est le cas, par exemple, de l'amérindien Manuel Quintin Lame qui a défendu les valeurs de sa société et a refusé de se plier devant l'hégémonie du monde occidental. C'est le cas aussi de tous les mouvements sociaux en Amérique latine qui réclament, aujourd'hui, la tranquillité et la liberté sur leurs territoires.

Il faut dire qu'en Colombie les populations qui habitaient dans le secteur rural, notamment les autochtones, ont dû attendre la Constitution de 1991 pour faire valoir leurs droits. Avant la réforme constitutionnelle, les populations ethniques luttaient pour avoir le droit à une éducation interculturelle bilingue. C'est-à-dire une éducation reconnaissant leurs langues maternelles car dans les écoles catholiques, on interdisait aux enfants de parler leurs langues en les méprisant en tant que dialectes. Ces communautés ont dû se battre pour récupérer leurs territoires ancestraux. Cette demande a nécessité tout un processus de lutte, car les plans du gouvernement ne reconnaissaient pas ces territoires et les politiques publiques éducatives insistaient sur la nécessité d'organiser autrement le système éducatif colombien. Un système qui avait un plan d'études unique suivant les statuts de la loi 43 de 1975¹⁴⁴. Cette loi ne tenait

¹⁴⁴Cette loi définit l'éducation publique pour toute la nation. Disponible sur: www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=288

pas compte des particularités de chaque zone rurale et encore moins de la diversité ethnique et culturelle.

La réforme constitutionnelle a permis d'avancer sur la thématique d'intégration et le Ministère de l'Éducation nationale a créé un département focalisé sur l'ethno-éducation, vers l'année 1994. Malheureusement, cette réforme est restée cantonnée à la folklorisations des savoirs et n'a pas permis d'avancer sur l'autonomie des peuples. La population ethnique a continué à être dévalorisée et vulnérabilisée par le biais des politiques d'assistanat. Cet état de fait a produit des révoltes et il a conduit finalement à une stabilisation de la population amérindienne qui a préféré se soumettre aux politiques d'État. Malgré tout, quelques peuples amérindiens ont continué la lutte pour une reconnaissance de leurs savoirs, de leur langue, de leur vision du monde et de leur cosmogonie. Certaines de ces communautés, ancrées dans une pensée parfois animiste, ont du mal à accepter les savoirs et contenus imposés par les établissements éducatifs. C'est là où l'enseignant joue un rôle clé, pour les aider à avancer et afin de leur ouvrir de nouvelles perspectives. Ajoutons que ces populations sont très méfiantes et veulent, avant tout, défendre leur territoire afin de ne pas perdre les droits acquis.

Finalement, la troisième catégorie interculturelle proposée par Tubino tourne autour d'une vision critique de l'interculturalité. La politique interculturelle critique est née dans des pays comme l'Équateur et la Bolivie. Cette politique invite à faire une analyse plus large des sociétés latino-américaines et à remettre en question les structures de pouvoir qui produisent la vulnérabilité de certaines communautés face à la notion occidentale de développement. Cette politique interculturelle s'inspire d'un grand nombre de penseurs d'origine latino-américaine : Raul Prebisch (1901-1986), André Gunder (1929-2005), Celso Furtado (1920-2004), Fernando Henrique Cardoso (1931). Certains ont travaillé sur la théorie de la décolonisation, d'autres sur la théorie de la dépendance : la théorie de la dépendance est une théorie du champ des sciences sociales qui soutient que la pauvreté, l'instabilité politique et le sous-développement des pays du Sud sont la conséquence de processus historiques mis en place par les pays du Nord ayant comme résultat la dépendance économique du Sud. La théorie critique de l'interculturalité s'appuie également sur la philosophie de la libération du penseur Enrique Dussel (1979).

À cet égard, I. Fernandez¹⁴⁵ considère que la philosophie de la libération s'est développée grâce à la pédagogie de la libération travaillée par Paulo Freire (1974). Les travaux d'Anibal Quijano (2014), Walter Mignolo (2013) et d'Enrique Dussel (1979)¹⁴⁶ ont été fondamentaux pour comprendre les sources de cette perspective émergente autour de l'interculturalité. Une perspective assez révolutionnaire qui invite les mouvements sociaux des pays latino-américains à se délier de leur histoire coloniale.

Ainsi, cette posture refuse les principes d'infériorisation naturelle des lieux, des groupes humains, des savoirs et des subjectivités non occidentales. En effet, ces auteurs considèrent qu'il y a un discours qui a cherché à inférioriser les savoirs qui s'éloignent du modèle positiviste cartésien né avec la science occidentale. La question autour de l'interculturalité, et particulièrement du « dialogue des savoirs », génère des tensions pour ces auteurs, car il ne s'agit, pour eux, que de folkloriser, non de mettre en valeur une culture matérielle ou une langue en voie de disparition. Daniel Mato¹⁴⁷ explique, à travers une caractérisation des universités interculturelles amérindiennes et afro-descendantes, les énormes efforts des pays latino-américains pour positionner une éducation en contexte qui met en valeur l'histoire et la vie de cette population. Ma propre expérience et les résultats obtenus tout au long de mon ethnographie, mise en place dans le département de Guainía en 2007, m'ont également permis de me rendre compte que construire une méthodologie d'apprentissage focalisée sur la notion de « dialogue des savoirs » implique une méthodologie autant pédagogique que didactique. Un travail à construire avec les acteurs du terrain, notamment les enseignants. De même qu'il manque une formation pertinente pour ces enseignants qui travaillent dans des endroits marqués par la diversité ethnique, culturelle et biologique, afin de contribuer à construire une réelle alternative territoriale pour les populations¹⁴⁸.

C'est pour cette raison que je me suis motivée à retravailler sur la perspective interculturelle et à la lier à un projet plus large : celle de l'éducation à l'environnement. Je voudrais

¹⁴⁵ Fernández I, (2017) Otras voces en educación. Artículo: *Entre la pedagogía Freireana y el pensamiento decolonial*. (2017, Juin) Disponible sur otrasvoceseneducacion.org/archivos/223824.

¹⁴⁶ Dussel, Enrique. (1995) *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Editorial Nueva América.

¹⁴⁷ Mato, Daniel (2005) *Interculturalidad, producción de conocimientos y practicas socioeducativas*. ALCEU volumen 6 No. 11 p 120-138 ju/dez. Disponible sur: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf

¹⁴⁸ Parra, A, (2011) Pertinence des politiques éducatives dans le département du Guainía en Colombie. Article de réflexion Publiée *Revue SpecificITES "L'éducation tout au long de la ville"* France, Paris. Numéro 3 mars 2011. Édité avec l'Université Paris Ouest. Éditions: Matrice. Document rédigé en français.

démontrer que le travail qui se fait dans les établissements éducatifs pourrait être porteur de sens pour les communautés en admettant deux prémisses importantes. La première serait de connecter les savoirs scolaires aux savoirs propres des communautés à travers un travail pédagogique et didactique dans la salle de classe par le biais d'une pédagogie interculturelle et, en second lieu, de travailler les projets pédagogiques en classe comme une démarche institutionnelle qui servirait à apporter des éléments pour améliorer la qualité de vie des populations, selon la perspective proposée par le groupe *Probléduciencias*, et sans mettre en danger l'écosystème.

De cette manière, la formation scolaire agroenvironnementale pourrait certainement devenir pertinente dans le cadre d'un nouvel aménagement territorial, centré sur l'idée de villes/régions et contribuer à un développement *sostenible et pas seulement sustentable*¹⁴⁹. C'est à l'occasion d'un colloque qui s'est tenu à Lyon en 2016, dans le cadre de l'année France-Colombie, que j'ai pu démontrer en quoi une méthodologie centrée sur le dialogue des savoirs pourrait contribuer à la construction d'une ville/région avec une perspective de *sostenibilidad*. Cette méthodologie doit se construire à partir d'un travail de fond avec les acteurs de terrain, par la voie de la libération de la parole, de l'écoute, de l'observation prolongée, d'une sensibilisation aux concepts d'environnement qui assure une qualité de vie digne.

La perspective interculturelle se pose comme un enjeu majeur pour faire un travail de perspective environnementale *sostenible* mais il faudrait redéfinir la notion de besoins et de qualité de vie. Les populations ethniques ont abordé la question interculturelle comme une sorte de revendication identitaire mais les populations paysannes n'ont pas réussi à atteindre cet objectif. Elles sont très intéressées par l'idée d'être reconnues en tant que groupe social de droit car la Constitution de 1991 ne le prévoit pas. En conséquence, ces paysans revendiquent le fait d'être paysans par leurs relations historiques avec la terre et souhaitent revaloriser leurs savoirs dans leurs territoires. Soulignons que la Colombie est actuellement dans une période de transition, suite à l'accord de paix signé en 2017. Actuellement, on ambitionne un

¹⁴⁹ Parra, A. Jessup, M. Vulbeau A, Villalba M.(2017) ; *L'éducation environnementale : un apport au développement sostenible dans le cadre d'une perspective à échelle humaine. Dans Ville durable : regard croisés France-Colombie. Colloque international pluridisciplinaire France - Colombie 2017 - du 26 au 28 juin 2017 - INSA – LYON. Lyon Année France-Colombie Disponible sur : <https://villedurable.sciencesconf.org/program>*

aménagement territorial différent. La population paysanne, composée de petits producteurs minifundistes, lutte pour obtenir un espace territorial commun par le biais de Zones de Réserve Paysanne.

Les Zones de Réserve Paysanne sont une demande des paysans et des mouvements sociaux entre autres. Ceux-ci souhaitent avoir une reconnaissance territoriale et avoir leurs propres territoires par rapport à leurs attachements à la terre, à des aspects culturels qui les unis et à la gestion des produits agricoles qu'ils produisent. En fait, les paysans souhaitent être reconnus avec leur identité paysanne. Ils ne veulent pas être catégorisés par leur labour agricole et refusent d'être catégorisés par des noms d'agriculteurs, de petits producteurs et/ou de cultivateurs, etc. N. Carrillo¹⁵⁰ explique que l'État ne veut pas assigner aux paysans un statut pour leur relation avec la terre. C'est la terre qui donne au paysan son statut et sa reproduction culturelle et sociale. Il faut signaler qu'en Colombie quelques populations ethniques ont demeurées sur leurs territoires, qui s'appellent *resguardos* : institution légale et sociopolitique d'origine coloniale et espagnole d'Amérique. Elles sont constituées par un territoire reconnu comme propre à une communauté ethnique. Ainsi, le territoire appartient à la communauté et il est régi par un statut autonome basé sur ses propres traditions. Les noirs, anciens Africains menés en Amérique latine sont repoussés dans leurs territoires ancestraux un peu isolés des autres, tandis que les paysans minifundistes ou sans terre sont restés sans aucune protection de l'État et plus exposés à la vulnérabilité sociale et à la misère.

L'obtention de Zones de Réserve Paysanne aiderait ces paysans, dépourvus de terre, abandonnés de l'État, à pouvoir s'établir et se réorganiser, à construire des économies alternatives et à s'autonourrir par le biais de coopératives. C'est une garantie pour la vie de cette population assez menacée face à la nouvelle réorganisation agraire qui protège encore une fois les latifundistes. À cet égard, le sociologue Alfredo Molano dit : « *Il y a un Traité de Libre Échange Commercial de type néolibéral plein de politiques extractives* »¹⁵¹. C'est un problème délicat car l'État veut, avant tout, être concurrent devant la production et le marché mondial.

¹⁵⁰Carrillo N (s.d). Porque somos campesinos "La construcción de identidades colectivas en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC). Disponible sur: <http://revue-rita.com/>

¹⁵¹ Molano Bravo, Alfredo. (2015). « Campesinos y TLC » DiarioEL Espectador, 9 mayo de 2015 Disponible sur: <https://www.elespectador.com/opinion/campesinos-y-tlc-columna-559660>

Cette population se questionne sur la pertinence de la formation scolaire actuelle et sur la pertinence même de la formation dans ses territoires et cherche à trouver des mécanismes qui permettraient de valoriser son identité culturelle et de s'ajuster ou de s'intégrer aux politiques de développement instituées en Colombie. La principale demande de la communauté paysanne reste au niveau territorial, car les paysans considèrent qu'il faut avoir des garanties pour avoir une autonomie locale de production dans leurs Zones de Réserve Paysanne afin de faire un véritable développement *sostenible*. Les paysans souhaitent pouvoir travailler la terre de manière autosuffisante et éviter l'exploitation des ressources dans leurs territoires. C'est une demande autant politique qu'épistémique.

Ces dernières années, la tendance des institutions éducatives publiques a consisté à travailler à la mise en valeur de savoirs propres, notamment, là où la présence des communautés ethniques est forte. Cependant, ces savoirs sont assumés comme un espace du folklore national. Le travail de systématisation de ces savoirs et la volonté de les utiliser comme point d'appui pour la construction de nouvelles formes de connaissances s'avère insuffisant. C'est là où la pédagogie interculturelle et l'enseignant comme un passeur culturel peuvent être des atouts fondamentaux pour la reconstruction des savoirs, l'apprentissage de nouvelles techniques et l'accès à la science et la technologie. Les institutions éducatives et les enseignants ne savent pas comment construire cette relation entre les savoirs propres et les savoirs scientifiques. D'autre part, les enseignants d'éducation secondaire n'ont pas l'expertise pour parvenir à adapter les savoirs scolaires aux contextes. Il faut dire que les établissements éducatifs publics sont très importants pour le milieu rural, car ceux-ci représentent la seule opportunité de scolarisation. Il conviendrait d'expérimenter et de réinventer les dispositifs d'apprentissage, afin que les établissements puissent donner plus d'opportunités aux jeunes générations. Il serait possible de procéder à partir de la question et de les conduire à réfléchir sur leurs problématiques locales. C'est l'espace où l'on peut travailler la question environnementale et proposer une transformation des pratiques agricoles par rapport à la situation planétaire actuelle.

D'après Catherine Walsh¹⁵², la politique interculturelle fonctionnelle mise en place en Colombie n'est pas la solution pour nos pays latino-américains car elle est compatible avec le

¹⁵² Walsh, Catherine. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas *Dans: Visão Global, no 1 2, vol. 15, 2012, « Joaçaba », p. 61 74.* Disponible sur : <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

système néolibéral et détruit d'autres propositions de développement. Walsh affirme que cette politique fait une promotion du dialogue, de la convivialité et de la tolérance, mais qu'en même temps, elle exerce un contrôle du conflit ethnique et une conservation de la stabilité sociale. En d'autres termes, la politique interculturelle conduite en Colombie valorise la diversité culturelle à condition de ne pas remettre en question le fonctionnement de l'État. Les communautés sont donc reconnues, mais elles sont soumises aux politiques de l'État. Sur le terrain et en tant que chercheuse, je me suis retrouvée confrontée à deux postures de l'interculturalité : l'interculturalité fonctionnelle, mise en place par l'État colombien, et les idées issues de l'interculturalité critique, acceptée par les mouvements sociaux et qui essaient de se positionner du bas vers le haut¹⁵³.

Mon statut de doctorante et de chercheuse du groupe *Probléduciencias* ne me permettait pas de m'ajuster aux propos de l'interculturalité critique, car je devais m'ajuster aux demandes institutionnelles imposées par l'organisme national qui finançait la recherche : COLCIENCIAS. Il faut dire que s'investir dans un travail sur une perspective de décolonisation du savoir implique d'avoir la force suffisante pour lutter contre les politiques ministérielles. En conséquence, j'ai décidé d'ajuster ma propre alternative pédagogique interculturelle au travers d'une recherche-action coopérative et par co-formation. Cette méthodologie a été le chemin, que j'ai trouvé le plus viable pour donner un sens et une méthodologie à la notion de dialogue de savoirs dans la salle de classe et qui permettait de contribuer à la formation intégrale des sujets, sans rentrer dans un positionnement politique qui aurait été plus difficile à mettre en place en tenant compte des conditions du territoire. D'autre part, le travail avec les parents d'élèves a contribué à la transformation du projet éducatif institutionnel d'éducation à l'environnement dans une perspective de « *sostenibilidad* ».

L'approche ethnographique m'a permis de constater que les enseignants sont divisés dans ces territoires. Quelques-uns sont très militants et souhaitent dispenser leur propre éducation, communautaire et détachée de tout ce qui est imposé par l'institution. D'autres suivent les politiques éducatives et souhaitent travailler sans remettre en question les directives

¹⁵³ La catégorie de l'inter-culturalité critique a été travaillée en Équateur et en Bolivie. C'est une émergence des pays andins pour remettre en question les structures de pouvoir qui ont marqué la période coloniale et la modernité européenne.

nationales. Les observations effectuées en classe nous ont permis de comprendre comment les enseignants institutionnalisent leurs propres pratiques pédagogiques et militent parfois pour les revendications des paysans, tandis que d'autres enseignants suivent les politiques ministérielles à partir d'une optique étatique.

2.1.4. L'interculturel dans l'éducation

Persuadée qu'il fallait travailler la dimension interculturelle dans les projets de classe, je me suis inspirée des études réalisées par l'INRP¹⁵⁴. Un dossier réalisé pour cet Institut explique que les démarches interculturelles offrent une sorte de construction et de compréhension des problèmes sociaux et éducatifs par rapport à la diversité culturelle. La dimension interculturelle présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multiculturel. Travailler sur l'interculturalité dans la dimension des savoirs pourrait apporter des solutions à la reconnaissance des tensions qui se tissent entre les principes institutionnalisés, encadrés par la formation scolaire obligatoire, et les demandes des communautés, qui luttent pour une formation scolaire adaptée à leurs besoins et à leurs territoires. Cependant je ne savais pas quelles difficultés j'allais rencontrer. Intuitivement, je me suis dit qu'il fallait élaborer des stratégies pédagogiques et didactiques interculturelles qui mettraient en valeur l'universel et le particulier. Reprenant les mots de Carmel Camilleri : *«faire une gestion correcte à travers le couple essence humaine universelle vs différences particularisantes¹⁵⁵»*.

Les travaux de Camilleri et de son équipe ont été importants pour comprendre l'interculturalité à partir du champ de la psychologie culturelle, comme l'ont été les travaux de Berry, Portinga, Dansen¹⁵⁶ et de Pretceille¹⁵⁷ pour la posture comparative et critique qu'ils assument. Ils s'éloignent des tendances ethnocentristes qui ne permettent pas de suivre une démarche vraiment interculturelle. Tania Ogay signale que

¹⁵⁴Meunier, Olivier. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale* », s.l., INRP, vol. Dossiers de la Veille/. Disponible sur :http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/Interculturel/dossier_interculturel.pdf

¹⁵⁵ Costa-Lascoux J, Hily M.A, Vermes G. (2000). L'identité et le sujet: en hommage à Carmel Camilleri. Dans : *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*. Éditorial Harmattan, p. 9.

¹⁵⁶Berry, J. Poortinga, H Y., Segall, M. H. et Dasen P. R. (2002) *Cross cultural psychology: research and applications*.

Deuxième édition, Cambridge: Cambridge University Press, Disponible sur :
https://www.tsu.ge/data/file_db/faculty_psychology/Cross-Cultural%20Psychology.pdf

¹⁵⁷Abdallah-Pretceille, Martine. (1999) *L'éducation interculturelle*, Puf., Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? ». Page 128

«L'ethnocentrisme est la tendance de tout individu à décoder l'information à partir de son propre cadre de référence plutôt qu'en cherchant à comprendre le comportement [de l'autre] dans son contexte¹⁵⁸ »

On peut voir que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en place une pédagogie différenciée et à comprendre la culture de l'autre, notamment avec des populations qui ne sont pas habituées à apprendre de manière scolaire. Ogay explique que certains chercheurs ont donc essayé d'étudier les processus cognitifs dans des situations naturelles ou quotidiennes au travers d'études des «savoirs quotidiens», en utilisant l'intersection de la psychologie interculturelle et de la psychologie socioculturelle inspirée par Vygotsky. Ces recherches ont ainsi démontré des savoirs remarquables, mais souvent liés à des pratiques et à des contextes particuliers, acquis selon des processus d'apprentissage différents de ceux de l'école¹⁵⁹. C'est ainsi que j'ai commencé à partager l'idée exposée par Abdallah-Pretceille :

«Les différences culturelles ne peuvent pas être définies à partir de données objectives, de nomenclatures, de catégories ou de caractéristiques prédéfinies. Les différences culturelles peuvent être appréhendées dans le rapport, la relation, l'interaction et l'intersubjectivité¹⁶⁰ »

Il s'avérait donc nécessaire de travailler sur une méthodologie qui me permettait de comprendre comment faire dialoguer l'école avec la communauté. *« Ce sont en effet les relations qui concourent à attribuer des caractéristiques culturelles et non l'inverse. C'est donc la relation à l'autre qui prime, puisqu'elle donne du sens à chacun, et non les caractéristiques de chaque culture¹⁶¹ »*

Il fallait dans ce cas travailler d'une manière particulière sur le terrain, avec ses acteurs et mettre au point une méthodologie de recherche adaptée à l'écoute et à l'observation. Une méthodologie où le chercheur doit faire preuve d'adaptation et de flexibilité pour assumer les changements imposés par le terrain. Je me suis également rendue compte de l'importance de lier la problématique interculturelle à une dimension plus large et plus complexe : l'éducation relative à l'environnement. Actuellement, cette désignation a changé de dénomination par l'éducation à l'environnement car il fallait répondre aux thématiques liées au

¹⁵⁸ Ogay Tania, Leanza Y, Dasen P, Changkakoti N (2002) *Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle*. VEI Enjeux, No. 129. Pc 48. Pp Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17584/17584-4486-4297.pdf> .

¹⁵⁹ Ogay Tania, Leanza Y, Dasen P, Changkakoti N (2002) *Ibidem*, p. 43.

¹⁶⁰ Pretceille, A M. (1999). *op.cit.* p. 57-58.

¹⁶¹ Pretceille, A M. (1999). *Ibidem* p. 57-58.

postmodernisme¹⁶². À l'heure actuelle, cette dénomination n'est pas encore fixe et est sujet à débat. Depuis quelque temps on parle d'éducation pour le développement *sostenible* mais on ne sait pas comment la rendre viable. L'éducation pour le développement humain intégral est devenue aussi fondamentale et malgré ses origines issues d'une pensée catholique, elle fait partie des objectifs du millénaire. Néanmoins, on ne sait pas comment évaluer cette formation intégrale en classe malgré le fait qu'elle fasse partie du projet de l'établissement.

L'éducation pour le développement humain intégral et pour le développement *sostenible* sont deux sphères qui méritent un travail d'équipe et une formation adéquate dès la salle de classe. Or si la *sostenibilidad* implique que toutes les personnes peuvent avoir un accès équitable aux opportunités, une utopie pour les pays en voie de développement, on aurait pensé à la façon dont ces types d'éducatons puissent s'articuler à la qualité de vie des populations. En Colombie par exemple, l'iniquité est extrême : beaucoup de personnes sont en état de vulnérabilité sociale et déjà privées du minimum. Il faut donc, avant tout, agir sur cette population. La problématique semble évidente: «*sans une base économique qui garantisse le minimum, il est impossible d'atteindre la sostenibilidad et de rendre possibles les objectifs proposés par les Nations Unies pour le nouveau millénaire*»¹⁶³. Sans quoi, la réponse serait l'assistanat.

Arturo Escobar(2007) et David Barkim (1988) critiquent fortement ce concept de développement *sostenible* qui est lié à une vision occidentale du monde. Un modèle qui a maintenu les inégalités dans les pays latino-américains : dans une région qui n'a pas eu les moyens de se développer à sa manière, voire qui a été soumise à un processus de développement invivable, il est difficile de comprendre ce que signifie durable, à tel point que ce vocabulaire semble utilisé comme une sorte de discours démagogique par les différentes institutions y compris les institutions éducatives. Pour ma part, je voulais donner un sens à la formation scolaire, innover à petite échelle, par le biais de projets de classe et contribuer à la qualité de vie des populations.

¹⁶² Sauve, Lucie (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité, Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans :A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.). (2000). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse: Canadian Journal of Environmental Education, p57-71.

¹⁶³ Backtim David (1998) *ibidem*. Pag 50.

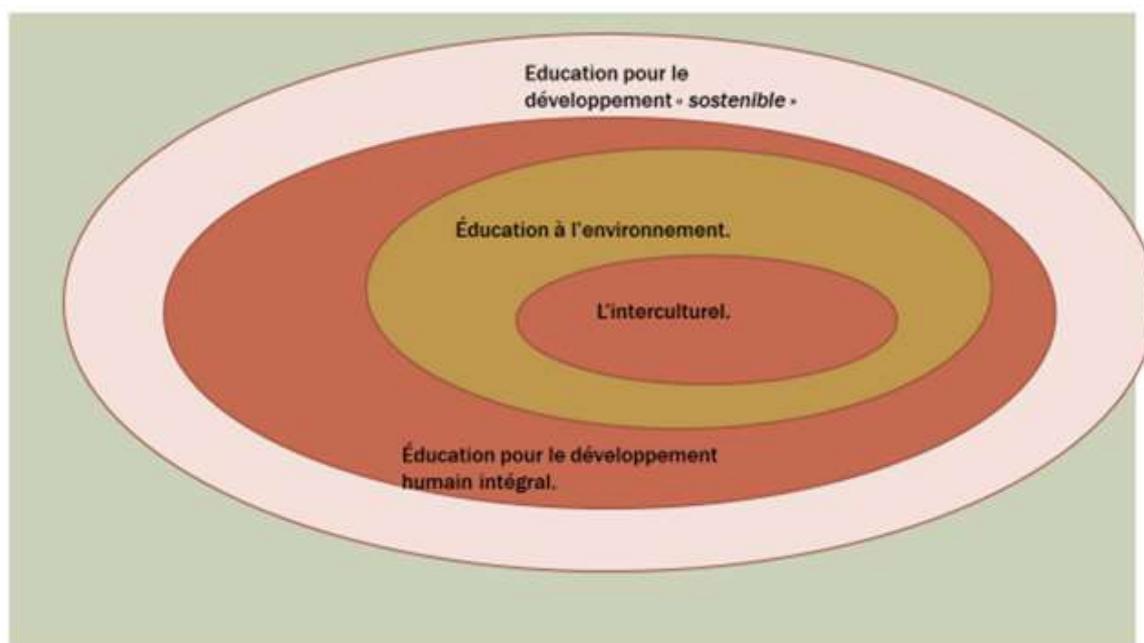


Figure 10. De l'interculturel au développement sostenible.

Cette démarche impliquait de comprendre le territoire, les ressentis de la population et de faire un travail centré sur le monde des représentations afin de savoir de quelle manière une transformation serait possible. Avant d'aborder la thématique interculturelle, j'ai décidé de mener des interactions exploratoires auprès de certains paysans que j'ai rencontrés durant mes premiers séjours sur le terrain. La plupart de ces paysans ont des problèmes avec la prononciation même du mot interculturel et ne savent pas ce qu'il signifie.

Cependant, ils disent que l'interculturalité est le lien qui unit la Bogota rurale à la Bogota urbaine et que ce lien a des points à la fois positifs et négatifs. Le point positif principal à relever est le contact avec la ville et le point négatif est la perte de l'identité paysanne. Les paysans disent que la formation scolaire actuelle n'est pas utile et qu'ils ne comprennent pas la pertinence de certains dispositifs. Quelques-uns assurent qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre ce qu'ils savent déjà. En conclusion, ils considèrent que les dispositifs ne garantissent pas l'apprentissage des savoirs scolaires et sont manifestement inquiets pour la qualité de l'éducation. Les leaders agraires disent avoir écouté la définition du concept d'interculturalité lors des réunions politiques et institutionnelles, mais qu'ils ont peur du contact de la population jeune avec les habitudes et les coutumes de la ville. L'interculturalité

n'est pas significative pour la communauté. Cependant, un enseignant originaire de la région et leader agraire, M. Diaz Alfredo, considère que l'interculturalité serait seulement possible si on mettait en place un séminaire permanent de *Sumapazologie* (histoire politique des luttes agraires et de la défense du territoire) dès l'école¹⁶⁴. Il y a donc un intérêt notable de la part des leaders agraires par rapport aux fondements de l'interculturalité critique : «*Mettre en question la lutte de terres et les processus d'autonomie pour faire une réserve paysanne*¹⁶⁵».

J'ai découvert que si je voulais développer une démarche interculturelle dans les champs du savoir, je devais le faire de manière à valoriser la culture à partir d'un dialogue horizontal entre le savoir scolaire et le savoir local, sans me focaliser sur les luttes pour l'autonomie de la terre, car me lancer dans une recherche-action de ce type m'aurait placée dans une posture militante que je ne pouvais pas assumer ; d'autre part, je devais faire attention à ne pas tomber dans la notion de « dialogue des savoirs » envisagée comme folklorisations. Il faut tenir compte du fait que les habitants de Sumapaz réclament une meilleure qualité d'éducation. Le souhait principal est de pouvoir faire entrer les enfants dans le monde du travail, avoir un esprit critique et arrêter les politiques et les programmes qui ne leur permettent pas d'obtenir une meilleure qualité de vie dans le futur. Les parents ont une représentation forte de l'école comme espace institutionnel vertical et scolastique qu'ils ne refusent pas. De plus, les leaders agraires et les mouvements sociaux considèrent qu'il faut garder l'école, tout en l'adaptant aux besoins du contexte. J'ai participé à différentes activités où j'ai pu rencontrer des pères et des mères de famille. Ces activités m'ont permis d'interagir et de capter leur mécontentement face à l'éducation. Un parent d'élève lors d'une interaction effectuée pendant le jour des paysans le 15 août 2009 dit :

*«Nos enfants doivent apprendre à respecter les adultes, apprendre à lire correctement, à compter, à devenir adultes, à avoir une culture politique, mais l'école est devenue une institution molle, ils n'apprennent rien*¹⁶⁶ »

Les parents d'élèves veulent que leurs enfants puissent avoir accès aux savoirs universels, à la science et à la technologie. Ils considèrent que l'acquisition de ces savoirs scolaires va leur permettre d'améliorer leur qualité de vie et, d'une certaine manière, de pouvoir travailler

¹⁶⁴ Interaction avec le leader agraire Alfredo Diaz à Sumapaz le 16 août 2009.

¹⁶⁵ Interaction avec le leader agraire Alfredo Diaz à Sumapaz le 16 août 2009

¹⁶⁶ Interaction avec un parent de famille lors de la journée paysanne le 15 août 2009.

autrement sans les efforts physiques qu'implique le travail de la terre. Les habitants de Sumapaz ne rejettent pas l'école, ils la voient comme une chance. Les leaders agraires et les organisations de paysans veulent faire un autre type d'école. Ils veulent que leurs enfants réussissent par leurs propres moyens et adaptent les savoirs acquis aux besoins du territoire, mais ils constatent que la réalité est bien éloignée de leurs attentes et un des parents affirme «*il y a de l'irresponsabilité autant de la part des professeurs que des élèves. L'école ne répond pas à leurs besoins, à l'articulation au monde du travail, au développement* ¹⁶⁷»

2.2. L'interculturel dans les politiques multiculturelles.

Convaincue, à partir de mon expérience en tant que citoyenne colombienne, que les politiques multiculturelles ne sont pas la solution à l'intégration, puisqu'elles permettent aux différents membres de la société de vivre ensemble sans se mélanger, je me suis permis d'analyser les limites de ces politiques et de me focaliser sur l'importance d'un travail interculturel dans les structures scolaires dans une dimension d'apport à l'éducation environnementale.

«L'interculturalité est une manière d'analyser la diversité culturelle, à partir de processus et de dynamiques répondant à une logique qui relève de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles¹⁶⁸ »

Parmi les limites trouvées aux politiques multiculturelles, je peux relever les suivantes : division interne entre les différentes communautés et cause de ségrégation. Afin de clarifier ce que je viens de dire, voici le témoignage d'un anthropologue local. Ce dernier explique que les populations métisses, afro-descendantes et amérindiennes qui habitaient les territoires ruraux en Colombie n'étaient pas divisées, elles cohabitaient de manière harmonieuse et se mélangeaient sans préjugé. Ces communautés arrivaient à coexister dans une harmonie naturelle. Cependant, le fait d'institutionnaliser la discrimination positive par le biais de politiques multiculturelles a généré des fractures dans cette mixité naturelle qui existait. Jusqu'à présent, ces paysans minifundistes et sans terre doivent se battre et ils essaient actuellement de trouver leur place et leur territoire dans un pays divisé et dominé par le monde du marché. Un marché géré par l'État et les multinationales qui exploitent les ressources naturelles, commercialisent les semences et les engrais et vulnérabilisent le marché

¹⁶⁷ Extrait d'entretien réalisé à Mme Elsa Garcia. Mai 2010.

¹⁶⁸ Meunier, Olivier. (2007). Op.cit.

interne des paysans. C'est là où la discussion environnementale prend une ampleur majeure qui doit être envisagée d'un œil critique.

Les politiques multiculturelles n'étant probablement pas la réponse la plus adéquate à la diversité, j'ai décidé de m'intéresser au cas d'un autre pays. Mon expérience professionnelle m'a amenée en France. Après avoir vécu dans un pays marqué par l'inégalité, la corruption de l'État, la violence et le manque de cohésion sociale, j'ai commencé un long séjour en France comme assistante de langue espagnole et assistante pédagogique pour l'Éducation nationale. J'ai été confronté à un autre type d'éducation qui promeut l'égalité et l'intégration comme objectif premier. La France s'oriente dans une perspective interculturelle qui est tout à fait différente de celle adoptée en Colombie. J. Kerzil & G. Vinsonneau expliquent que l'École française vise à inculquer les valeurs républicaines et un savoir scolaire centrés sur le rationalisme¹⁶⁹. De cette manière, l'École est l'institution de l'État où l'on essaie de diminuer les différences ethniques, afin de garantir et de mettre en place les valeurs de la République. Toutefois, elle rencontre des problèmes quand il s'agit de faire face à la diversité culturelle et ethnique issues, actuellement, de la migration, car certaines logiques entrent en conflit et il est parfois difficile d'imposer une logique de pensée face à la pluralité culturelle. Force est de constater que les enseignants ne sont pas non plus formés pour travailler avec ce public et l'adaptation des contenus n'est pas encore possible.

Ce constat m'a amenée à vouloir approfondir la thématique de l'interculturalité et à découvrir que le paradigme interculturel relève parfois moins d'un discours que d'une aspiration, une aspiration à rendre possible une rencontre horizontale, entre deux ou plusieurs cultures dont on reconnaît les différences. Cependant, cette aspiration doit être modulée selon les orientations politiques de chaque pays. En France, par exemple, on ne parle pas de multiculturalisme ou de pluriethnicité, mais d'intégration à la République et à ses valeurs. L'intégration devient parfois difficile entre les communautés migrantes, qui se heurtent ou ne comprennent pas suffisamment le système de valeurs de la République, et la population française qui ne comprend pas assez les valeurs des cultures issues de l'immigration. Ces valeurs se heurtent également aux politiques qui tendent au néolibéralisme. L'intégration se

¹⁶⁹ Kerzil, Jennifer et Vinsonneau, Geneviève. (2004). *L'interculturel: principes et réalités à l'école*. Col : PDCI. France : Fontenay-sous-Bois, Sides. 144p. ISBN 978-2-86861-128-4

fait, mais l'inclusion est encore plus difficile. En revanche, la Colombie ne parle pas d'intégration, mais de respect de la diversité culturelle. Ceci dit, cette situation reste au niveau des discours et induit une division entre les différents types de population, mais aussi des difficultés d'intégration aux valeurs d'un État Nation qui semble avoir réduit la capacité d'intégration d'une identité nationale et être soumis à la loi du marché. Cette situation produit de fortes tensions par rapport aux dynamiques territoriales. C'est ainsi que je me suis dit qu'il fallait examiner le paradigme de l'interculturalité de manière plus approfondie et les possibilités de l'exploiter comme une possibilité d'interaction pour notre coexistence commune.

Si mes représentations et ma compréhension de la politique multiculturelle m'ont amené à définir mes intérêts au sujet de l'interculturalité, il me fallait encore savoir comment les enseignants la mettaient en place et identifier, à travers les pratiques pédagogiques de ces derniers, s'il y avait une véritable démarche interculturelle. Intéressée par cette question, j'ai décidé de travailler avec cinq enseignants, choisis par la direction scolaire et le groupe de recherche *Probléduciencias*, dans un projet de recherche universitaire qui visait à faire une recherche-action de type participatif, tendant à sensibiliser les enseignants à la question environnementale et à contribuer à la transformation des pratiques pédagogiques par le biais du modèle de résolution de problèmes avec une perspective de recherche. Cette décision reposait sur mon intérêt à contribuer à la politique interculturelle dans la dimension « dialogue de savoirs » qui interagit avec la politique d'éducation à l'environnement.

Observer leurs classes et discuter avec les enseignants m'a permis d'identifier la place qu'ils donnaient à la notion de « dialogue de savoirs » dans leurs pratiques pédagogiques. En travaillant sur la notion de dialogue des savoirs j'ai déterminé la connexion entre politiques interculturelles et éducation environnementale. D'autre part, la lecture de la politique nationale d'éducation environnementale m'a amené à comprendre que l'interculturalité et la notion de « dialogue des savoirs » font actuellement partie intégrante de la politique environnementale. Une politique qui conceptualise l'environnement dans son aspect multidimensionnel, complexe et étroitement liée à la notion de développement *sostenible*. C'est ainsi que j'ai décidé d'élargir ma recherche et de approfondir trois axes qui sont en relation étroite : l'école (pratiques et projets pédagogiques), l'environnement et le

développement. Sachant que la notion de « dialogue des savoirs » fait partie du composant d'éducation à l'environnement.

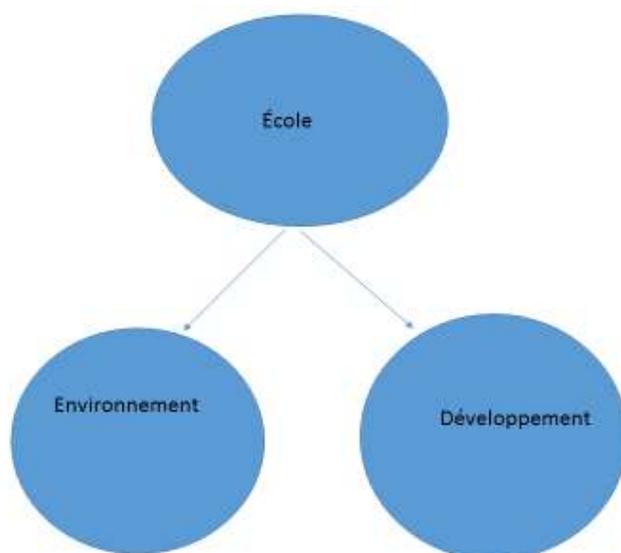


Figure 1 : Axes de la recherche.

J'ai pu constater que les enseignants ne disposent pas, en classe, d'une méthodologie pour appliquer « le dialogue de savoirs » et encore moins d'indicateurs pour évaluer la formation intégrale dans les projets de classe. En conséquence, ils expérimentent et chacun décide de la façon de travailler les savoirs propres aux communautés. Comme le confie l'un de nos enseignants participant au projet : « *Nous travaillons la notion de dialogue de savoirs dans les projets pédagogiques, mais nous n'avons pas une méthodologie à suivre. Nous tenons compte des pratiques agricoles paysannes.*¹⁷⁰ »

Par ailleurs, nos observations ont démontré que le travail réalisé dans la salle de classe conserve encore une perspective très verticale sur l'enseignement des contenus. Les dispositifs réglementés par l'établissement éducatif sont centrés sur une approche liée à la productivité. Ils sont appelés projets pédagogiques productifs et ont été conçus par la direction

¹⁷⁰ Extrait des ateliers de discussion Mars 12 du 2010.

scolaire et les enseignants vers 1994¹⁷¹. De plus, réfléchir autour de la théorie de représentations m'a conduit à aborder, avec les enseignants, la pertinence de la notion de dialogue de savoirs sans la mentionner de manière directe. En identifiant les représentations des enseignants sur l'environnement nous avons pu induire que les pratiques et projets pédagogiques n'ont pas une vision systémique de l'environnement. D'autre part, l'interculturalité est traitée de façon très superficielle car les enseignants sont obligés de travailler à partir d'indicateurs de compétences et de projets centrés sur la rentabilité.

2.2.1. Les origines de la notion de dialogue des savoirs.

La notion de dialogue des savoirs est liée à une tradition latino-américaine en sciences sociales. Il s'agit de revendiquer les savoirs populaires et ethniques qui ont été dévalorisés et mis à l'écart par les institutions scolaires. Le dialogue des savoirs cherche à revaloriser de manière significative les savoirs et les pratiques des sujets qui vivent dans un territoire. Ainsi, la relation des personnes avec leur territoire était mise en valeur. L'émergence d'une réflexion colombienne autour de cette notion remonte aux années 1970¹⁷². Elle apparaît ensuite, sous forme condensée, dans certains travaux de l'anthropologue colombien Guillermo Páramo¹⁷³. Les chercheurs insistent sur le fait que la seule manière de pouvoir faire dialoguer les savoirs propres aux communautés avec les savoirs académiques serait à travers des dispositifs de recherche construits par l'action participative.

Orlando Fals Borda (1925-2008) fondateur de la sociologie en Colombie et issu de l'école de Habermas, a beaucoup travaillé la question de la recherche-action en lien avec la participation, afin de valider les savoirs des communautés à travers la lutte de mouvements sociaux. Son étude cherche à valoriser les transformations des sujets, de la réalité de ces sujets et implique un travail de fond avec les organisations sociales.

M'intéressant à l'approfondissement de la notion de « dialogue de savoirs » pour déterminer comment elle agit actuellement dans le cadre des politiques multiculturelles en Colombie, je

¹⁷¹ Ramírez C, Ángel I. (2004) *Pedagogía para aprendizajes productivos: proyectos pedagógicos productivos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 135 p. - ISBN 978-958-648-593-7

¹⁷² Fals Borda, Orlando. Moncayo Cruz; Víctor Manuel. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colección Clacso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores., 492 p. Disponible sur: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/>

¹⁷³ Pérez, Catalina. et Echeverri, Juan Alvarado. (2008) *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, ISBN: 978-958-98806-3-0 / doi:10.5113/ds.2009.01. Disponible sur : <http://bdigital.unal.edu.co/2157/1/9789589880630.pdf>.

vais synthétiser certains moments où la notion a été un objet de débat. Le tableau ci-dessous a été fait à partir des travaux de Perez C et Echeverri J.A¹⁷⁴.

<p>Première rencontre institutionnelle en 2005 par COLCIENCIAS</p>	<p>Les académiciens montrent un vif intérêt pour travailler sur les recherches interculturelles, afin de constituer des espaces pour l'émergence d'une connaissance pertinente selon les contextes. L'intérêt des institutions est de pouvoir construire des espaces de discussion entre les centres de formation, les universités, les enseignants et les communautés locales.</p>
<p>Université Nationale de l'Amazonie Colombie. (Palacio Germán, 2005) directeur du projet "gestion et savoir environnemental"</p>	<p>Il est souhaitable de travailler les relations qui se produisent entre les savoirs des sciences sociales, qui doivent être interprétatives, et les savoirs venus des sciences de la nature qui ont une méthodologie expérimentale.</p>
<p>Mémoires du colloque effectué à l'Université Nationale de l'Amazonie (2008)</p>	<p>Travailler sur la transformation de la pratique pédagogique à partir de l'auto réflexion et non de décrets et de lois imposés. Les exposants considèrent qu'il faut travailler de manière responsable et critique les savoirs propres de chaque communauté dans la pratique pédagogique. On considère qu'un travail sur la pratique sera la meilleure manière de sortir du folklore autour des savoirs : une logique qui cherche à respecter les droits et principes culturels des communautés, mais qui, <i>in fine</i>, oblige les communautés à s'adapter aux principes et politiques formulés par l'État dans une catégorie d'interculturalité fonctionnelle aux politiques d'État et des organismes supranationaux.</p>

¹⁷⁴ Perez, C. et Echeverri, J.A. (2010) *ibid.*

	<p>Les auteurs réunis indiquent l'importance de ne pas travailler autour des savoirs, mais plutôt des relations qui s'établissent autour de ces savoirs, en tenant compte du fait que ce sont les sujets qui l'entretiennent.</p>
<p>Retour d'expériences autour d'un dialogue de savoirs dans le département du Cauca 2008</p>	<p>Le résultat de cette rencontre a permis de questionner les institutions universitaires et scolaires par rapport à la dogmatisation des savoirs universels dans une sorte d'eurocentrisme. Les participants ont signalé que la mise en place d'un véritable dialogue de savoirs serait possible si les intellectuels et les professionnels de l'éducation commençaient à être moins arrogants vis-à-vis des communautés locales.</p> <p>On signale l'importance d'éviter les ruptures disciplinaires. Il faut se rappeler qu'il existe une brèche entre les méthodes utilisées dans les sciences dures, encadrées par une pensée positiviste, et les sciences sociales, encadrées par une pensée compréhensive et interprétative de la réalité.</p>
<p>Perez C. et Echeverri J., (2008)</p>	<p>Les deux chercheurs conseillent de dépasser le concept de science coloniale à travers lequel les membres des communautés ne deviennent que des informateurs. Invitation à travailler autour de la collaboration qui doit exister entre les académies et les communautés, afin de construire un « apprendre ensemble ».</p>

Figure 11. Évolution de la notion dialogue de savoirs.

2.2.2. Une méthodologie pour donner sens au dialogue de savoirs.

Convaincue de l'importance de travailler sur une méthodologie qui puisse donner sens à cette notion, j'ai posé une nouvelle prémisse qui sera l'un des objectifs à découvrir, grâce à la partie recherche-action de cette recherche : si la notion de «dialogue de savoirs» peut être développée à partir de la méthodologie spécifique d'une recherche-action coopérative et de co-formation, pourrions-nous contribuer à donner de la pertinence au projet d'éducation à l'environnement proposé par l'établissement éducatif et apporter des réflexions à la formation humaine intégrale et à la qualité de vie de la population paysanne?

Il faut signaler que tout ce qui concerne la valorisation des savoirs locaux est en vogue en Colombie, car la question de la diversité culturelle devient un point clé pour comprendre les comportements, les attitudes et les manières d'apprendre de certaines cultures qui n'ont pas les mêmes référents culturels et qui sont un peu à l'écart de la manière d'apprendre dans les sociétés marquées par la valorisation du travail scolaire et la formation scolaire bancaire. Le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos¹⁷⁵ donne quelques pistes pour travailler la valorisation de savoirs locaux à partir de la notion d'«écologie de savoirs». Il considère qu'il faut faire dialoguer les savoirs produits dans le monde entier, afin de comprendre les différentes visions du monde et construire de nouvelles alternatives à la pensée monoculturelle tendant, entre autres, à la globalisation et au néolibéralisme.

Boaventura de Sousa Santos (2011) s'inspire de la force des mouvements sociaux et des organisations non-gouvernementales. Il propose de regarder le local et le global, mais surtout, de regarder de près le monde et la vie courante des différents types de communautés et d'identifier et de repérer comment ces communautés construisent leur réalité, ce qui les intéresse et apporte du sens, afin de rendre possible un apprentissage contextuel. C'est là où le travail de l'économiste Manfred Max-Neff (1986) prend tout son sens, car il nous donne des pistes pour travailler de manière participative avec les communautés, par le biais d'une matrice qui sert à diagnostiquer les carences et les possibilités de surmonter ces carences par un exercice de libération de la parole. Le projet consiste à compléter, avec les différents types

¹⁷⁵ Boaventura de Sousa, Santos. (2011) op.cit.

de communautés, une matrice ouverte qui va permettre d'identifier la façon dont les personnes envisagent la satisfaction de leurs besoins humains fondamentaux.

Travailler sur une méthodologie participative, pédagogique et didactique pour rendre viable la notion de dialogue des savoirs pourrait aider les élèves à mieux apprendre et éviter la mise en place de projets incompatibles avec la réalité des communautés. Cela permettrait d'envisager des projets centrés sur une économie solidaire et locale qui réduisent les dégâts environnementaux et donnent d'autres alternatives de travail à la population périphérique. Sur le terrain, les enseignants disent qu'ils sont envahis de projets qui n'aboutissent à rien. De leur côté, les leaders agraires interrogés souhaitent que la formation scolaire et les contenus soient pertinents pour la Zone du Haut Sumapaz, mais qu'ils permettent aussi d'intégrer les élèves au monde du travail.

Par contre, tous les acteurs avouent ne pas avoir les outils pédagogiques et didactiques pour jouer entre le local et le global. Ainsi, les paysans demandent aux enseignants de travailler et surtout d'interpréter leurs besoins, de traduire ce qu'ils veulent et de l'amener jusque dans les salles de classe. Les leaders sociaux disent lors d'un atelier de discussion en juin 2010 :

« Les enseignants viennent avec leurs savoirs, mais ils ne nous comprennent pas. Nous voulons apprendre, nous voulons que nos enfants s'en sortent et puissent devenir de bons professionnels, mais le résultat est toujours le même : les élèves deviennent des conducteurs routiers, des cultivateurs, des cuisinières pour les ouvriers... Alors à quoi sert cette formation scolaire.¹⁷⁶ »

Je me suis dit que la seule possibilité serait de commencer un exercice de sensibilisation et de réflexion avec la communauté éducative. De cette manière, nous pourrions probablement arriver à trouver une méthodologie qui aide les enseignants, les élèves, les parents, les familles, entre autres, à comprendre comment construire une relation entre les savoirs propres des communautés, qui portent une logique différente de celle des savoirs scolaires, cette dernière étant imprégnée de représentations scientifiques et d'un jargon difficile à saisir pour une population ayant des difficultés à comprendre un savoir abstrait. Personnellement, je considère que les deux savoirs sont susceptibles d'entrer en communication, car les deux ont

¹⁷⁶Atelier de discussion avec les leaders agraires pour faire avaler le projet de classe : récupération de savoirs ancestraux. Juin 2010.

leur propre valeur. Le savoir commun ou local peut se transformer de même que le savoir scientifique évolue et se transforme aussi avec ses méthodes. Le savoir scientifique a besoin d'être testé et validé pour avancer quoiqu'il puisse paraître des hypothèses qui parfois seront réfutées pour engendrer de nouveaux paradigmes. Si le savoir scientifique évolue et se transforme, le savoir local aussi.

Rendre compte de cette évolution doit aider les enseignants à se remettre en question et à actualiser leurs champs de formation disciplinaire. Il est nécessaire que les enseignants soient conscients que les théories sont changeantes et en évolution constante. Les représentations scientifiques se transforment et, de la même manière, les représentations sociales peuvent évoluer sous l'influence de nouvelles idéologies, opinions et croyances. Un enseignant ouvert d'esprit peut contribuer à transformer certaines représentations sociales des communautés, si on instaure des espaces de réflexion et si on utilise une approche sensible. Le savoir populaire évolue avec ses propres méthodes et porte aussi de nombreuses représentations qui permettent à la population de comprendre le monde, à sa manière. En conséquence, il ne faut pas dénigrer ce savoir populaire. Pour un apprenant, sortir de cette zone de confort pour apprendre des concepts abstraits n'est pas facile, mais pas impossible.

Ma thèse considère que les deux savoirs ne doivent pas être mis en concurrence. Invalider toute forme de connaissance revient, d'une certaine manière, à tuer notre capacité de réflexion et de construction du monde. Cette raison m'a incitée à écouter, à interpréter et à aider à construire de nouvelles formes de connaissances, à partir d'un travail avec un enseignant, ses élèves et leurs parents, dans un projet de classe. Il ne faut pas oublier que le passage d'une pensée concrète à une pensée abstraite implique un accompagnement et non une démarche imposée. Dans ce sens-là, il est vital et nécessaire de travailler à partir de la motivation des acteurs, car ce sont eux qui opéreront ce passage vers de nouvelles formes d'appropriation de la connaissance. Une connaissance qui permettra aux générations futures de mieux vivre dans leurs territoires, sans mettre en danger leur milieu de vie et en rendant possibles les objectifs souhaités pour arriver à un développement « *sostenible* » : une proposition qui commence à susciter l'intérêt à travers toute l'Amérique latine.

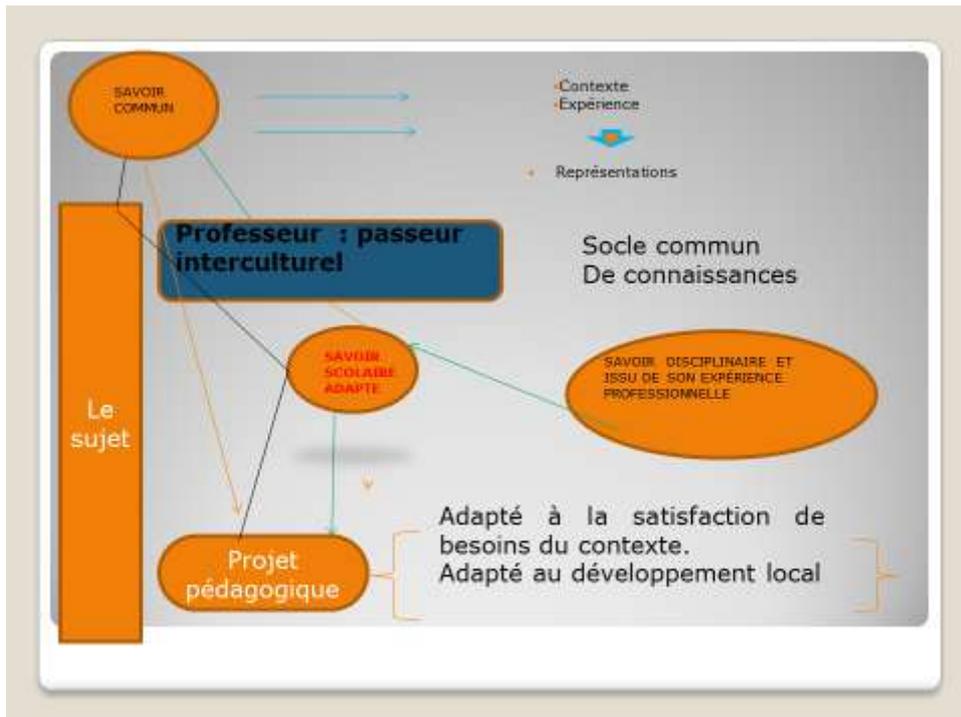


Figure 12. Le Professeur: passeur interculturel. Source propre.

Faire un état de la question qui concerne le dialogue de savoirs m'a permis de découvrir l'intérêt que les académiciens colombiens portent à la compréhension et à la collecte de ces savoirs, car la finalité est de parvenir à dialoguer et à communiquer. Différents auteurs insistent également sur l'importance de travailler sur la subjectivité, à partir de méthodes interprétatives et compréhensives, afin d'éviter les recettes miraculeuses. Identifier la pertinence de la notion de « dialogue de savoirs » m'a permis de voir autrement la perspective multiculturelle et la question de la diversité. De même, ce travail de réflexion m'a conduit à la formulation de quelques questions auxquelles je vais tenter de répondre tout long du travail ethnographique :

- Construire des alternatives didactiques et pédagogiques pour rendre possible une pédagogie interculturelle qui tienne compte des savoirs locaux et scolaires pourrait-il aider les communautés à penser de nouvelles alternatives de développement local, dans une perspective bienveillante à l'égard de l'environnement ?

- Un travail de « l'adaptation de contenus » par la voie d'une pédagogie et d'une didactique qui tiennent compte du « dialogue des savoirs » aidera-t-il à une meilleure compréhension de la science et apportera-t-il un plus aux discours de l'éducation relatifs à l'environnement, aux

nouvelles démarches de développement *sostenible*, à la formation intégrale et à la qualité de vie des populations ?

Signalons que la culture scolaire en Amérique latine a calqué ses contenus scolaires sur l'école européenne. Ce savoir euro-centriste s'est imposé depuis la colonisation. Les institutions scolaires étaient chargées de distribuer les savoirs et de les faire accepter par le biais de l'organisation des programmes, conçus par le Ministère de l'Éducation nationale, et inscrits dans les manuels scolaires. Cette vision du savoir a fait croire à la plupart de la population que les détenteurs des savoirs étaient en Europe et que les savoirs locaux n'avaient aucune valeur.

La valorisation des savoirs locaux traditionnels a impliqué une lutte des mouvements sociaux qui a dérivé vers ce que nous connaissons comme l'autonomie scolaire. Celle-ci, réglemée par le Ministère de l'Éducation nationale, permet aux établissements éducatifs colombiens d'adapter les savoirs scientifiques à la réalité locale des populations. Néanmoins, en pratique, les enseignants avouent qu'ils rencontrent des difficultés pour rendre cet objectif possible. C'est pour cela que nous avons besoin d'enseignants formés dans le champ de la didactique et de la pédagogie, afin qu'ils puissent interagir avec la réalité contextuelle et les demandes ministérielles. Cette affirmation a été largement constatée par les mouvements sociaux latino-américains et c'est grâce à ce travail de résistance, face à une éducation euro-centriste, que la notion de « dialogue des savoirs » est née comme une notion visant la protection de la diversité culturelle colombienne. Cependant, cette notion devient difficile à appliquer car les politiques multiculturelles ont tendance à dévaloriser le dialogue horizontal. Cette situation produit des conflits et des tensions. En m'appuyant sur le travail d'Abdallah-Pretceille qui considère que le multiculturalisme ne fait qu'additionner les différences, tandis que l'interculturel essaie de construire un dialogue, j'ai pensé qu'il fallait travailler une pédagogie visant une valorisation de savoirs propres par le biais d'un travail interculturel dans les établissements scolaires en Colombie¹⁷⁷.

¹⁷⁷Abdallah-Pretceille, Martine (1999). op.cit.

2.3. Écouter les communautés : une possibilité de transformation sur le terrain.

Identifier les représentations sociales qu'une population a de son territoire implique la prise en compte de certains éléments de la géographie sociale, à travers laquelle on étudie les relations entre rapports sociaux et rapports spatiaux. Ces rapports spatiaux correspondent aux liens affectifs, fonctionnels, économiques, politiques ou purement imaginaires, que les individus et les groupes tissent avec les espaces géographiques où ils vivent. Il faut donc tenir compte de la manière dont la population se représente son environnement, lequel est lié au contexte et à la culture. On sait bien que les représentations sociales ne sont pas fixes, mais qu'elles peuvent être modifiées et reconstruites. C'est à nous, en tant que chercheurs, d'essayer de connaître ces représentations que portent les acteurs, afin de comprendre certains comportements ou certaines idéologies. Le travail autour des représentations aide pour devenir une sorte de médiateur interculturel, afin d'enclencher auprès des populations des mouvements qui vont contribuer à transformer certaines formes de pensées, ancrées dans le noyau central du cerveau. Ces échanges vont leur permettre de reconnaître et d'identifier leur manière de penser, leur histoire individuelle ou collective, jusqu'à rendre possible une transformation.

La représentation sociale est une structure organisée et partagée, mais elle est changeante et plus évolutive que la représentation collective. Rappelons que la représentation collective, décrite par Durkheim, désigne des façons communes de perception et de connaissance bien distinctes des représentations individuelles. Elles sont ce qui permet aux hommes de vivre en commun, de voir et de comprendre ensemble, sans être réduits comme les animaux à vivre selon leurs seules perceptions individuelles.

Les représentations sociales ne restent pas statiques et peuvent être étudiées globalement en tant qu'informations, valeurs ou opinions, mais elles ont un principe organisateur fondé sur des attitudes ou des normes. Il faut étudier avec attention les représentations sociales que la population partage dans mon terrain de recherche. Ils ont une vision commune, grâce aux relations interindividuelles, tout en considérant que ce sont surtout les dynamiques sociétales qui la façonnent sur la base d'aspects économiques, sociologiques et idéologiques. Notre étude de terrain commencera par une enquête exploratoire par laquelle on va découvrir quelles sont les principales représentations que la communauté paysanne du Haut de Sumapaz a de

son territoire. La compréhension de ces entretiens exploratoires nous a permis de comprendre les éléments qui sont névralgiques, mais aussi impliquant pour la population.

Ces éléments ont été repérés à partir de ce qui a été dit par les paysans. Interpréter l'information obtenue tout au long des interactions, des observations et du processus d'écoute, m'a permis de construire deux unités thématiques par rapport à divers concepts qui m'interpellaient : les perceptions de la population sur son territoire en concordance avec sa qualité de vie et la perception de la dimension interculturelle et de sa relation avec la dimension environnementale. Au travers de ces deux unités, j'ai réorganisé l'information collectée et codifié ce qui est important pour les membres de la communauté.

Signalons que les études psychosociales, qui permettent de travailler sur les représentations, sont importantes pour identifier les opinions, les idéologies et les valeurs d'un secteur de la population. Ces représentations nous donnent à voir l'espace de l'action, là où agissent les acteurs : « *un espace tissé d'un entrelacs de transactions, de stratégies, d'intentionnalités, de débats, d'interactions innombrables, c'est l'affaire d'acteurs*¹⁷⁸. »

De plus, nous avons pu identifier comment ces acteurs se représentaient leur territoire et comprendre l'importance que le territoire avait pour les paysans. Nous avons pu identifier que le principal souci des paysans réside dans la peur. Ils refusent la menace qui pèse de devoir se déplacer de leur territoire. En effet, ils considèrent que la qualité de vie serait plus difficile dans la Bogota urbaine que dans leur territoire appelé la « Bogota rurale ». Cependant, au moment d'interpeller les parents et quelques paysans trouvés par hasard pendant mes premiers séjours, j'ai pu constater qu'ils étaient très influencés par la vision occidentale qui assimile la qualité de vie à l'acquisition d'un niveau de vie, c'est-à-dire à l'acquisition de biens et de services.

¹⁷⁸ Di Méo, Guy. (2004). Une géographie sociale dans le triangle des rapports hommes, sociétés, espaces. Dans : *Bulletin de l'Association de géographes français*, no 2, vol. 81, 2004, p. 193 204
DOI: <https://doi.org/10.3406/bagf.2004.2382>. Disponible sur: https://www.persee.fr/doc/bagf_0004-5322_2004_num_81_2_2382

La population est habituée à remplir des questionnaires institutionnels où on leur demande le nombre de biens et de services qu'ils possèdent, car les questionnaires sur la qualité de vie ont été abordés à partir d'une pensée analytique et des indicateurs comme l'emploi, la sécurité, l'assistance sociale, la santé, l'éducation, la culture et l'art, les sports et le logement ainsi que les services publics. L'enseignante-chercheuse me dit quand je l'interpelle sur la notion de qualité de vie :

« Voyez-vous, les institutions viennent ici et questionnent les paysans : combien de chambres avez-vous dans votre maison, votre sol est-il cimenté ou non ? Avez-vous un frigo, une télévision ? Etc. Ces questionnaires permettent aux institutions de vérifier l'état de pauvreté de gens et de donner des aides. Donc, les paysans préfèrent ne rien avoir et pouvoir recevoir les aides de l'État¹⁷⁹. »

Ces questionnaires sont réalisés à partir de questions fermées, mais cette méthode d'enquête ne permet pas d'interroger la communauté sur la manière de satisfaire d'autres besoins qui ne sont pas directement liés à l'idée de subsistance. Je vais interpréter de manière exploratoire comment les acteurs se représentent le territoire et ce qu'ils nous disent par rapport à leur qualité de vie. Il faut dire que cette notion de qualité de vie apparaît dans les politiques de développement et dans tout le vocabulaire institutionnel. Cependant, le concept reste vague et le mot devient un mot-valise qui veut tout et ne rien dire. Enquêter sur ce concept n'est pas simple et il m'a fallu faire un travail d'interactions et d'observations, combiné avec des entretiens ouverts auprès de certains acteurs de la communauté. Par la suite, nous allons définir quels sont les acteurs de cette communauté et les perceptions qu'ils ont du territoire.

2.3.1. Les acteurs sociaux de Sumapaz.

La population de Sumapaz a été formée par un collectif de paysans engagés dans une pensée libertaire, ayant fui vers la région du Haut Sumapaz à cause du conflit historique qui a touché la Colombie. Une autre partie de la population a vu naître le parti « communiste » comme un espoir pour la revendication des droits et l'usage de la terre. Le journal en ligne que publie l'organisation de leaders agricoles *Sintrapaz* (2010) souligne que :

« Le Sumapaz a été le lieu de refuge pour plusieurs paysans, notamment libéraux, qui venaient de Tolima, Huila, Caqueta et de la Plaine orientale. Ils arrivaient, poursuivis par les violences de partis traditionnels de droite

¹⁷⁹ Interaction avec Mireya Villalba en septembre 2011.

de l'époque - Mario Ospina Perez, Laureano Gomez, et le dictateur Rojas Pinilla - lorsque la violence avait une origine bipartite entre partis politiques libéraux et traditionnels¹⁸⁰. »

La plupart des paysans ne parlent pas de filiation politique et encore moins de la guérilla et ils disent ne pas savoir s'il y a, actuellement, des groupes guérilleros dans la région. Par contre, ils souhaitent fortement vouloir vivre dans un territoire en paix et ils n'oublient pas leurs luttes et le désir d'un rêve : *«la terre pour celui qui la travaille¹⁸¹. »*

Au cours d'un entretien, un paysan du hameau de Las Vegas m'a dit : *«Le paysan se distingue par sa machette et son poncho. Le paysan a été colon et nous avons été lutteurs. Notre lutte a été pour une réforme agraire et pour cela nous avons dû former des syndicats, des organisations, pour réclamer nos droits paysans¹⁸²»*. La population civile de Sumapaz a vécu dans la stigmatisation de l'État et des médias. La plupart des Colombiens considèrent encore que le Sumapaz est un lieu dangereux et ils assurent avoir peur face à la présence de groupes guérilleros. Nous avons trouvé, dans quelques journaux, des publications qui énoncent les périls de la guérilla dans le territoire de Sumapaz à cette époque.

«Peu à peu, les FARC se sont positionnés à Sumapaz, dans la dernière décennie, ils avaient l'habitude de descendre du "páramo" et de réaliser des "pêches miraculeuses" en plus, ils ont défini un couloir stratégique dans la zone pour transférer des kidnappés. Ils commençaient à kidnapper les gens à Bogota, après ils les faisaient transiter par le páramo et après ils s'éloignaient dans les territoires annexes qu'ils contrôlaient¹⁸³. »

Par contre, les paysans du Sumapaz luttent contre cette stigmatisation et ne veulent pas prendre parti. Évidemment, les paysans ont été pris entre deux fronts : angoissés par un terrible conflit et la présence d'espions au service des latifundistes et ébranlés par une force armée qui les a accusés d'appartenir à la guérilla. C'est pour cela que la plupart des habitants

¹⁸⁰ López Espinosa, Luz Marina. (2010) Sumapaz, el páramo más grande del mundo, está sentenciado. Dans: Sindicato de campesinos agrícolas de Sumapaz. [En ligne] 10 mars 2010, Disponible sur : <https://www.prensarural.org/spip/spip.php?article3709>

¹⁸¹ Ce slogan est un insigne du territoire. Il se trouve écrit dans plusieurs murs et montre la manière dont les paysans assument leur territoire.

¹⁸² Entretien à Carlos Garcia. Paysan âgée de la zone.

¹⁸³ El Espectador (2013) *Sumapaz: corazón de la guerra*. Dans: Diario el Espectador. (19 octobre 2009) Disponible sur : <https://www.elespectador.com/impreso/temadeldia/articuloimpreso167635-sumapaz-corazon-de-guerra>

du Sumapaz expriment à plusieurs reprises leur volonté de paix dans leur région. À l'heure actuelle, Sumapaz est encore une scène de débats politiques et agraires qui tournent autour du développement et de la gestion des ressources naturelles. Repérer les acteurs sociaux les plus importants n'a pas été simple. En tant que chercheuse qui ne connaissait pas le terrain, j'ai été obligé de prendre les informations que les personnes proches pouvaient me donner. Le premier lieu où j'ai pu demander ces informations a été l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo Juan*. Les enseignants m'ont présenté les principaux acteurs de la zone et par la suite j'ai pu en écouter quelques-uns.

Ensuite, j'ai dû commencer à découvrir les autres acteurs qui ne sont pas nommés, mais qui existent et qui exercent un contrôle politique dans la zone. Les acteurs les plus visibles font partie de la population civile, composée de paysans paupérisés que j'ai classé en différents niveaux : des paysans qui ont une tradition de leaders agraires ; des paysans qui n'ont pas milité, mais qui sont attachés par une histoire familiale à ce territoire ; des paysans qui sont venus dans ce territoire par migration ; des jeunes paysans voulant rester dans le territoire et d'autres souhaitant se rendre à la capitale ; des femmes paysannes qui luttent contre le système patriarcal et s'organisent pour trouver des ressources financières.

Le deuxième groupe d'acteurs sociaux comprend les institutions gouvernementales et les organisations sociales. Parmi les institutions gouvernementales qui font partie de l'unité administrative et territoriale de Sumapaz, nous pouvons en nommer cinq qui sont dans le territoire et d'autres qui accompagnent la mise en place de projets, mais qui sont situées dans la Bogota urbaine. Parmi ces acteurs nous avons :

- l'Unité Locale d'Assistance Technique Agricole (ULATA) qui s'occupe de la production agricole, mais dont les objectifs sont encore très axés sur la rentabilité et la productivité. Il s'agit d'une institution constituée par le Ministère de l'Environnement, qui cherche à articuler les processus de production et à améliorer le développement durable dans l'unité administrative et territoriale numéro 20. Elle fournit des semences et les conseils techniques aux agriculteurs pour l'utilisation de techniques agroalimentaires à base d'engrais.

- La Direction Locale d'Éducation (DILE) est une institution publique qui s'occupe de maintenir et d'améliorer les canaux d'informations entre le *Secrétariat d'Éducation Distrital*, l'unité administrative locale et les institutions éducatives. Elle coordonne l'inscription scolaire

et organise les travaux des enseignants. Cette institution soutient les *Juntas Administradoras Locales* (JAL) et la municipalité locale dans la formulation et l'exécution de projets éducatifs pour les unités administratives. Cette institution qui joue entre le local et les demandes institutionnelles s'occupe, pour sa part, de planifier des projets et des programmes éducatifs pour la population du Sumapaz.

- Le Secrétariat d'intégration sociale s'occupe de distribuer des paniers alimentaires à la population paysanne.

-Las *Juntas administradoras locales* peuvent être traduites comme une sorte de comité local du quartier.

- L'hôpital de Nazareth, située dans la communauté de communes de Nazareth, s'occupe de dispenser les soins nécessaires à la population rurale de la zone du Haut Sumapaz. Il faut dire qu'il y a des populations qui se trouvent très éloignées de l'hôpital et n'ont pas la même possibilité d'accès aux soins que les communautés qui sont dans les alentours.

La plus ancienne organisation sociale de la zone du Haut de Sumapaz est le Syndicat Agraire (SINTRAPAZ). Cette association se distingue par son travail pour la défense et la protection de la culture paysanne. Le syndicat agraire joue un rôle de médiateur au sein des conflits internes de la communauté et défend les besoins de celle-ci dans ses négociations avec l'État. Né en 1963, le syndicat est reconnu comme l'organisation la plus engagée dans la défense du territoire.

Historiquement, ses membres ont contribué à créer des liens de solidarité et de camaraderie entre les paysans, lutter pour une réforme agraire, essayer d'éliminer la violence des propriétaires latifundistes, établir un centre de production et aider à la construction des écoles rurales. Précisons que le mouvement agraire est un mouvement qui voulait, en principe, prôner la revendication de la terre. De ce scénario sont nés les réclamations et les mouvements pour la création d'une école à destination de la population paysanne. Ces actions cherchaient à lutter contre la maltraitance et l'analphabétisme où étaient plongés les paysans sans terre, dans un cadre agraire fondé sur des inégalités.

Il faut dire que l'État n'est pas très présent dans la vie de la communauté. C'est pour cette raison que le syndicat agraire s'occupe de faire respecter la parole de la communauté et ainsi, les accords oraux deviennent une valeur fondamentale de la communauté. Les accords et les décisions pris par le syndicat sont discutés de vive voix et le rôle de la parole dite devient

fondamental. Il y a d'autres organisations qui travaillent pour la protection de l'écosystème du Páramo dont, entre autres, la fondation environnementale *Oro Azul* et la *Fundación de Nuestro Páramo*. Les femmes sont très organisées et travaillent autour de leurs savoirs. Un comité de femmes lutte contre le machisme, très développé dans la région, tandis que d'autres femmes, comme les membres de l'association *Mujeres Tejedoras de Peñaliza*, développent un travail autour du tissage. La population de la zone du Sumapaz s'est organisée en comités qui sont établis dans chaque hameau. Ces comités se réunissent et discutent à propos de la jeunesse, de la femme et des personnes âgées. Il y a des institutions qui réalisent des travaux itinérants dans l'unité administrative et territoriale de Sumapaz.

Ces institutions mettent en place des programmes d'État : aqueduc de Bogota, entreprise de téléphone, secrétariat de développement économique, de culture, de récréation et des sports, Institut Colombien de Bien-être pour l'Enfance (IBCF), jardin botanique. Enfin, il existe d'autres groupes qui ne font partie ni des institutions, ni des organisations sociales. Ces groupes sont les acteurs armés, dont le plus visible est le corps militaire. Il y a aussi d'autres acteurs qui ne sont pas du tout visibles comme la guérilla (malgré son énorme discrétion, tout le monde semble connaître ses membres, même si personne ne parle d'eux).

2.3.2. Perceptions du territoire à partir des discours des acteurs locaux.

Inspirée par les travaux sur la géographie humaine et sociale qui ont pour objectif d'étudier le territoire et les perceptions qu'en ont les gens, j'ai cherché à identifier les représentations de la communauté paysanne par rapport au territoire et à la qualité de vie. De cette manière, je considérais qu'on pouvait proposer une transformation en matière éducative.

«La géographie sociale se place bien à la rencontre des sujets humains, des sociétés qu'ils forgent et des espaces complexes: contexte, produit et substance de toute existence. Ne se contentant pas des apparences d'une pseudo-réalité, il tient compte de ses représentations¹⁸⁴»

Effectivement, la géographie sociale se sert des représentations des gens. Denisse Jodelet explique que les études autour des représentations sociales sont acceptées quand il y a une véritable transformation chez les acteurs sociaux¹⁸⁵. C'est ce qui indique que la légitimation

¹⁸⁴ Di Méo Guy. 2004. Op.cit. p. 19

¹⁸⁵ Jodelet, Denise. (1991) L'idéologie dans l'étude des représentations sociales. Dans : ouvrage sous la direction

de ces études de représentation sera prise en compte quand les acteurs sociaux accepteront de nouveaux discours, des discours alternatifs qui leur permettront de réfléchir à leur réalité sociale.

Notre intervention dans le territoire du Haut Sumapaz a commencé par le biais d'un projet tendant à transformer les représentations sociales environnementales chez un nombre limité d'enseignants participants. Il s'agissait d'identifier les représentations que les acteurs, notamment les enseignants avaient de l'environnement. Mais j'en ai profité pour enquêter aussi sur les paysans par rapport à leur vision de leur territoire et de leur qualité de vie. Les premières interactions avec les différents acteurs ont pris un caractère exploratoire. En principe, je n'ai pas limité mon enquête à un échantillon de la population. Je suis partie de questions très ouvertes. En même temps, j'ai eu l'opportunité de me présenter devant la communauté paysanne et d'écouter leurs ressentis par rapport à sa compréhension de la notion de qualité de vie. Nous avons posé cette question aux différents membres de la communauté paysanne et les réponses ont été très variées.

Ma première présentation a été devant les enseignants, direction scolaire entre autres. Ensuite, je me suis présentée aux leaders agraires et finalement aux parents d'élèves et élèves de l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo*. Ce travail m'a conduit à identifier des mots-clés qui se répétaient à continuité au moment d'explorer la notion de qualité de vie : accès à l'éducation, conditions dignes de travail, accès à la santé, paix, possibilité d'achats.

De manière générale, nous pourrions dire que les personnes interrogées (quelques parents d'élèves, des enseignants et des jeunes) considèrent que la qualité de vie est liée à la croissance économique et à l'acquisition de biens et de services et aussi au bien-être. Les paysans expriment de manière presque inconsciente le fait qu'ils souhaitent un «4x4», des coqs, des poules et des vaches en bonne santé. Ils rêvent également d'un pavillon. Ils lient ainsi directement la qualité de vie à l'acquisition de biens et de services. D'autres paysans,

de Verena Aebischer, Jean Pierre Deconchy et E. Marc Lipianski pp : 15-33 Cousset (Fribourg), Suisse : Les Edition Delval. 323 pp. Disponible sur:
http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/ideologie_etude_representations_soc/ideologie_etude_representations_soc.pdf

que nous catégoriserons comme des personnes engagées parlent plutôt de la paix et la diminution des conflits.

Grâce à ces entretiens exploratoires consignés dans le journal de terrain, nous avons constaté que, si l'État et les organismes nationaux et internationaux continuent à mener des enquêtes à partir des indicateurs centrés sur les biens et les services, les habitants du territoire auront de difficultés à envisager un concept plus large de qualité de vie et ne se questionneront jamais par rapport à la notion de besoin : une notion qui nous semble fondamentale à travailler pour la confusion qu'elle présente avec le mot satisfacteur. Malheureusement, la plupart de paysans se considèrent vulnérables et impuissants pour sortir de la vulnérabilité. C'est pourquoi les politiques d'appui continueront à être centrées sur l'assistanat.

L'enseignante-chercheuse, dans une interaction autour de la qualité de vie de la population que les membres de la communauté éducative, doit présenter aux populations des enquêtes où on leur demande de répondre à des questions variées (« Avez-vous du carrelage dans votre maison? », « Avez-vous un frigo? » etc.). L'enseignante ajoute que la qualité de vie se réduit aux biens et aux services et nous explique certaines questions qui sont posées aux familles: « *Avez-vous une mutuelle ou la SISBEN¹⁸⁶?* », « *Avez-vous l'eau potable?* », etc. À cette dernière question, la plupart de la population répond négativement. Il faut dire non sinon l'eau commencera à devenir payante, une situation qui ne leur convient pas. L'enseignante-chercheuse explique :

«Imaginez-vous si, nous vivons dans un paradis naturel qui produit de l'eau, mais la population à tendance à consommer de l'eau qui n'est pas potable. Elle préfère construire son propre aqueduc et éviter les frais d'eau potable qui peuvent devenir d'un aqueduc approuvé par l'État. Quand les institutions leur posent des questions par rapport à l'eau, ils disent qu'ils la récupèrent et ainsi ils ne paient rien¹⁸⁷»

La population a tendance à ne pas trop réfléchir à l'accession à une meilleure qualité de vie. Une des enseignantes de l'établissement éducatif ajoute : « *La seule chose qui les intéresse, c'est avoir une subvention de l'État et ne pas perdre les bénéfices de ce qu'il leur donne¹⁸⁸».*

¹⁸⁶ SISBEN : système de protection médicale équivalent à la CMU.

¹⁸⁷ Interaction avec Mme Villalba, 2010.

¹⁸⁸ Interaction avec une enseignante venue de Bogota, 2010

Convaincue qu'il faut regarder la qualité de vie et le territoire autrement, je me suis permis de prendre de la distance face au concept de vulnérabilité, très utilisé pour le diagnostic de certains territoires colombiens. Le mot « vulnérabilité » vient du latin. Il se compose de deux parties : « *vulnus* » qui signifie « blessure », et du suffixe « *abilis* » qui signifie « qui peut causer ». Ainsi la vulnérabilité fait référence à la notion de blessure et à ses causes. Malheureusement, il y a de la peur et les habitants de ces territoires ne veulent pas dénoncer le fait que la cause de la blessure de notre pays est due à l'iniquité, la corruption et au manque de justice sociale pour les plus démunis. En Colombie, on parle de résilience, mais la résilience implique un pouvoir d'agir et une volonté qui ne vient pas des programmes d'État.

Ainsi, ne classer les terrains qu'à partir de la vulnérabilité semble assez limitatif et réducteur. Le mot vulnérable se focalise sur la blessure et je suis persuadée que cette caractérisation est un peu réductrice. Le Ministère de l'Éducation nationale définit la vulnérabilité comme un « *phénomène qui détériore le bien-être et la qualité de vie des personnes et fait reculer le développement des peuples* ¹⁸⁹ ». Le Ministère de l'Éducation considère qu'il faut faire face à la vulnérabilité à travers des politiques et des stratégies intégrales et durables, capables de transformer les causes qui produisent cette vulnérabilité. Il considère également que le principal instrument pour faire face à la vulnérabilité est l'éducation. Le Ministère dresse donc des diagnostics dans les zones les plus défavorisées, notamment auprès des populations qui habitent dans les zones de conflit ou difficiles d'accès.

Les enfants et les jeunes qui vivent dans les zones rurales de Colombie n'ont pas d'accès facile au système éducatif pour différentes raisons : une culture et un contexte familial qui ne considèrent pas la formation scolaire comme pertinente ; des élèves qui ont des difficultés physiques pour accéder au système et y rester ; des enfants et des jeunes qui ont été hors du système scolaire et qui vivent dans les zones rurales éloignées des centres urbains ; des enfants et des jeunes qui affrontent des conditions politiques complexes et qui ont interrompu leurs études à cause de ces problèmes¹⁹⁰. Par ailleurs, les plans pour diminuer la vulnérabilité semblent ne pas être véritablement efficaces car, après leur scolarité, une grande majorité des jeunes ne parviennent pas à résoudre leurs problèmes de subsistance entre autres.

¹⁸⁹ Ministerio de Educación Nacional. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Disponible sur: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_politica_vulnerables.pdf Pág. 5.

¹⁹⁰ Ministerio de Educación Nacional. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, (2005). *Ibidem* Pág. 5.

De manière générale, la population rurale souffre de ces conditions et de la stigmatisation liée à sa condition de vulnérabilité. Quelques-uns doivent se déplacer de leur lieu d'origine à cause de la menace que représentent les différents groupes armés ou simplement à cause de leur précarité financière. Malheureusement, le conflit colombien a laissé un grand nombre d'enfants en situation de vulnérabilité dans les zones urbaines. Cette situation augmente et produit le déplacement forcé. Selon le Ministère d'Éducation nationale, en Colombie pendant l'année 2003 :

« 25 % des 44 millions d'habitants vivent dans les zones rurales, c'est-à-dire un quart de la population; 30 % sont afro-descendants et 1 % de population est classée amérindienne; 8000 personnes sont classées d'origine Rom. 5 % de cette population sont en situation de déplacement forcé et 13 % habitent en zones frontalières, 7,5 % de la population sont des jeunes et des personnes âgées analphabètes et 10 % ont été signalés comme souffrants d'un type de handicap »¹⁹¹.

Face à cet état des lieux, le Ministère créa à partir de l'année 2003 la direction de la population et des projets inter-secteurs¹⁹². Ainsi, les populations rurales, habitants d'origines ethniques, analphabètes, enfants à besoins exceptionnels, déplacés et démobilisés des conflits armés ont accès à des programmes d'insertion dans le système éducatif pour qu'ils puissent trouver des espaces de création et de développement. Le gouvernement veut répondre aux cosmogonies, aux attentes et aux besoins immédiats et habituels de chacune de ces populations mais il est difficile d'y parvenir. Il y a également un désir de consolider un système décentralisé, qui devienne autonome et cohérent entre tous les niveaux. En conséquence, le Ministère a mis en pratique l'application des différents modèles pédagogiques flexibles et pertinents, ceux-ci seront expliqués à-posteriori. Malgré les nouvelles orientations, qui veulent améliorer l'inclusion, l'équité et la qualité du service éducatif, les efforts réalisés par le Ministère ne sont pas suffisants pour assurer une gestion efficace contre la vulnérabilité.

¹⁹¹ Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia. (2003, Marzo) La revolución educativa. Plan sectorial 2002-2006 Recuperado de:

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_plansectorial_2002_2006.pdf

¹⁹² Ministerio de Educación Nacional (2005) dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Ibidem.

D'autant plus, une lecture des plans résultats obtenus selon le plan décennal d'éducation 2016 montre que depuis l'année 2006 les écarts de la couverture scolaire entre la partie urbaine et rurale ont diminué. Nous sommes passés de 20,6 pourcent de jeunes non scolarisés en 2006 à 8,63 de non scolarisés en 2016. Ce résultat a été possible grâce à la gratuité éducative qui a commencé en 2008 et qui s'est élargie jusqu'à la terminale en 2011. Actuellement, plus de huit millions de personnes ont accès à l'éducation gratuite et la couverture est de 97%. Nonobstant, les défis sont encore nombreux pour sortir de la pauvreté et de la vulnérabilité. Le plan décennal 2016 a comme défi une formation scolaire qui continue à développer les principes de la formation humaine intégrale, le respect de la diversité, la conscience environnementale entre autres car la vulnérabilité n'est pas synonyme de pauvreté.

Or, les faits et les statistiques montrent que malgré les efforts du gouvernement et du Ministère de l'Éducation nationale, il y a encore des brèches entre le monde rural et le monde urbain. Le plan de développement 2018-2022 souhaite diminuer encore plus la pauvreté du pays et le gouvernement a établi un plan de développement focalisé sur l'équité. Il faut attendre les résultats de ce plan et voir si en réalité la Colombie arrivera à construire une politique qui réduise la vulnérabilité à travers des programmes de développement *sostenible*. Cependant, la situation actuelle qui traverse le secteur rural n'est pas facile quoique la statistique du plan national du développement montre que les taux de pauvreté descendent encore de 49,7 en 2002 à 27 pour cent en 2017¹⁹³.

Il convient de préciser que la notion de vulnérabilité continue à être un point important travaillé par les institutions et celle-ci empêche, parfois, une vision plus large des territoires. Les travaux de Gustavo Wilches-Chaux expliquent les raisons pour lesquelles une société peut affronter différents types de vulnérabilité : naturelle (liée aux écosystèmes), physique (liée à la localisation de la population qui vit dans les zones à risque et qui manque d'opportunités), économique (liée au niveau de revenus des personnes), sociale (liée au manque de cohésion et d'organisation pour répondre aux situations à risque), politique (liée au manque d'autonomie dans le pouvoir de décision), technique (liée à la mauvaise infrastructure de construction face aux risques), idéologique (liée à l'incapacité de résoudre les problèmes par fatalisme ou états

¹⁹³ Departamento Nacional de Planeación. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. [En Ligne]. Dans: Sistemas de información tendencias educativas en América Latina Disponible sur: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1481/bases-plan-nacional-desarrollo-2018-2022-pacto-colombia-pacto-equidad>

passifs)¹⁹⁴. Cependant, et malgré les réflexions effectuées autour de la vulnérabilité, il n'y a pas de solutions concrètes pour agir face à toutes ces problématiques et certains continuent de se battre pour arriver à sortir de leur situation de vulnérabilité.

Les modèles de développement, notamment le modèle néolibéral, s'avèrent non viables pour le pays. C'est pourquoi notre constat est celui d'une population qui reste malheureusement encore soumise à l'assistanat et dépendante d'un État qui ne parvient pas à réduire les iniquités. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons focaliser cette thèse sur l'importance d'appuyer les pratiques pédagogiques des enseignants ruraux pour arriver à faire avec eux des projets qui motivent la population à de nouvelles manières d'agir en concordance avec la crise planétaire du moment. Il nous semble vital de travailler des projets liés à la protection et la conservation de l'écosystème et à construire des mécanismes qui contribuent à repenser autrement la notion de qualité de vie.

2. 4. Écouter les enseignants : un travail d'équipe.

Me positionner sur le terrain a été possible grâce à mon intervention sur un projet destiné à identifier les représentations sociales d'un groupe d'enseignants du second degré, par rapport à ce qu'ils comprenaient en matière d'environnement. Le travail a été effectué en coopération avec le groupe de recherche. Les enseignants participants venaient de différentes disciplines : quatre venaient des sciences de la nature et de la production agricole, un des sciences humaines et ils ont été choisis par la direction scolaire. Notre objectif initial était de les sensibiliser à une nouvelle perspective environnementale nommée éducation relative à l'environnement et conceptualisée par Lucie Sauvé comme une perspective qui va au-delà d'une éducation « au sujet de, à, dans, par ou pour » l'environnement, l'objet de l'éducation relative à l'environnement est fondamentalement notre relation à l'environnement pour intervenir de façon plus appropriée. En somme, l'éducateur doit prendre en compte les multiples facettes de cette relation, qui correspondent à diverses façons complémentaires d'appréhender l'environnement¹⁹⁵.

¹⁹⁴ Wilches-Chaux, Gustavo. (1989) *Desastres, ecologismo y formación profesional: herramientas para la crisis*. [en ligne]. Servicio Nacional aprendizaje, Popayán, Colombia. Dans SENA Sistema de Bibliotecas. Repositorio Institucional. Disponible sur: <https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/1034?mode=full>

¹⁹⁵ Sauvé, Lucie y Orellana Isabel. (2002). La formación continúa de profesoras en educación ambiental: la propuesta de Edamaz. *Revista Tópicos de Educación Ambiental* 4 (10), 50–62. ISSN 1870-1728,

Ainsi, on peut induire que l'éducation relative à l'environnement est compatible avec le modèle de Développement Humain Intégral (DHI). Un modèle proposé par l'UNESCO qui s'applique à toutes les structures éducatives du pays, mais qui n'a pas de méthodologie définie pour sa mise en œuvre. Le modèle de développement humain intégral cherche à tenir compte de toutes les dimensions du sujet humain. Le développement humain tient comme centre du développement la personne et le sujet et rejette la pensée qui lierait le développement à la croissance économique. Ce modèle s'articule autour de la formation humaine intégrale à travers laquelle le Ministère de l'Éducation de Colombie cherche à travailler sur les particularités des sujets et des contextes.

Un des enseignants, Mme Luz Elena Murillo, nous a expliqué, dans l'atelier effectué en mai 2010 autour de la pratique pédagogique et les projets pédagogiques, les énormes difficultés rencontrées pour articuler un travail par compétences, tenir compte d'une pédagogie différenciée pour chaque élève et essayer de ne pas mener les élèves à l'échec. *«C'est difficile de parler de réussite, il s'agit d'enfants de paysans qui ne sont pas habitués à lire, à suivre les consignes et encore moins à développer une pensée abstraite¹⁹⁶»*.

Identifier les RS des enseignants par rapport à la notion environnementale impliquait d'établir un climat de confiance entre le groupe des enseignants et celui des chercheurs, afin de repérer les opinions, croyances et notions par rapport à leurs savoirs. La confiance est fondamentale pour travailler, libérer et systématiser la parole des enseignants. Il s'agit pour nous, en tant que groupe de recherche, d'inviter la communauté éducative à construire de nouvelles actions à partir d'une nouvelle perspective sur le concept d'environnement. Une perspective qui implique un regard multidimensionnel, complexe, global et dynamique.

¹⁹⁶ Atelier de discussion avec les enseignants. Mai 2010.

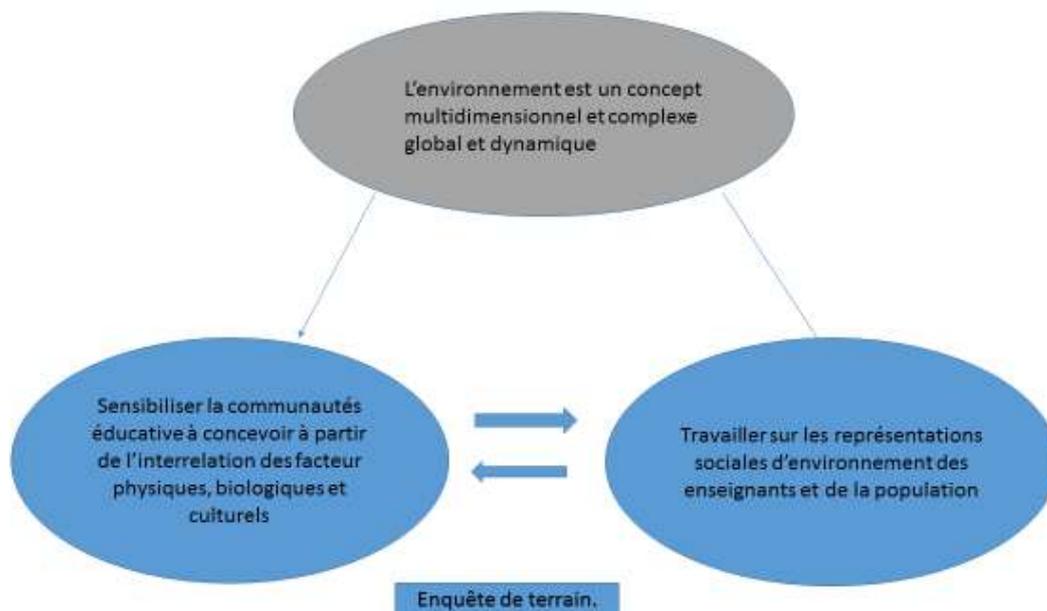


Figure 13. Manière d'aborder le concept environnement sur le terrain.

Inspirés des travaux sur les RS environnementaux proposés par Lucie Sauvé et Orellana¹⁹⁷, nous nous sommes servis des différentes typologies que ces auteurs ont utilisées dans d'autres types de contextes, notamment canadiens et brésiliens. Après avoir collecté un corpus par le biais de deux techniques qui seront expliquées *a posteriori*, nous nous sommes rendu compte que les enseignants avaient des visions fragmentées concernant l'environnement. Ces visions seront analysées par le groupe « *Problemas de ciencias y calidad de vida digna en poblaciones* » et consignées dans un article de la revue internationale *Actualidades investigativas en educación*¹⁹⁸. Nous avons pu identifier que cette fragmentation d'opinions et de pratiques par rapport à l'éducation environnementale empêche de travailler sur les projets environnementaux à partir d'un regard holistique. Mais, elle empêche également de toucher l'axe interculturel, c'est-à-dire de tenir compte de la notion de dialogue de savoirs.

¹⁹⁷ Sauvé et Orellana (2002). Ibid. 4-10

¹⁹⁸ León J, Vallejo C, Parra A, Obregoso Y, (2010) Op.cit.

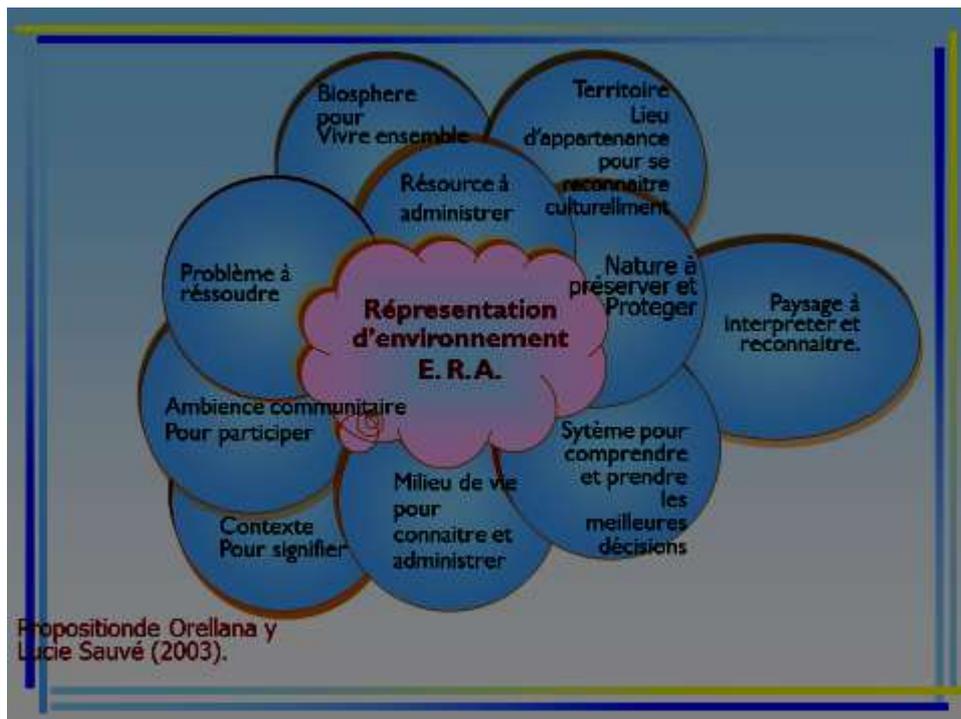


Figure 14. Typologie des représentations d'environnement. Sauvé et Orellana (2003).

Il faut dire qu'en Colombie, le conflit territorial et environnemental est une question vive. La population a tendance à se sentir piégée par l'État. La question environnementale reste aussi un discours, car les paysans disent : « *La terre est déjà vendue. Il faut maintenant essayer de dégager un profit financier avant que les multinationales n'arrivent pour tout prendre*¹⁹⁹ ». Un des enseignants nous a avoué que la communauté avait tendance à tenir un double, voire triple discours. D'un côté, ils se disent gardiens et protecteurs de l'écosystème, mais de l'autre, ils ne vont pas mener une réflexion approfondie (par exemple sur l'utilisation de pesticides ou le pâturage à sol ouvert). Les communautés se sentent trompées et abandonnées par l'État. Elles se plaignent, dans les interactions et dans les discussions, des difficultés rencontrées pour construire un autre type de développement local, *sostenible* et harmonieux. C'est la raison pour laquelle la notion de développement durable reste dans les discours éducatifs des institutions, mais n'est pas palpable dans la vie quotidienne des gens. César Ardila dit: « *Le mot sostenible sort du monde capitaliste. Quand on doit travailler la terre dans un monde capitaliste, il faut acheter tout un paquet vert qui contient les engrais, les fongicides, etc. Si nous comme paysans nous n'avons pas tout ce paquet, nous ne pouvons pas semer car nos graines ne poussent pas dans un sol déjà traité*²⁰⁰ »

¹⁹⁹ Discours de paysans en réunions, manifestations etc.

²⁰⁰ Entretien au leader agricole César Ardila, 2010

2.4.1. Sensibiliser les enseignants à faire de la recherche.

Notre intervention dans le projet « Transformation des Représentations Sociales » sur le concept environnement, à partir d'une analyse des pratiques et des expériences pédagogiques des professeurs d'établissement éducatif rural des deux unités administratives locales rurales du district capital (Ciudad Bolivar et Sumapaz), avait pour but d'identifier les représentations environnementales de ce groupe d'enseignants par le biais des observations de leurs pratiques pédagogiques et d'un nombre limité d'ateliers de discussion. De cette manière, nous étions convaincus que les enseignants pourraient travailler ensemble, et avec nous, dans une sorte de coopération, afin d'identifier en équipe les moyens d'améliorer l'écart entre ce que souhaite la politique d'éducation à l'environnement et ce qui se passe sur le terrain. Notre réflexion portait sur l'efficacité du travail quotidien des enseignants en ce qui concerne le travail environnemental. Nous avons réussi à faire s'exprimer les enseignants qui sont sur le terrain et à identifier quel type d'idées ils véhiculent dans leur pratique pédagogique. Il faut dire que les enseignants ont des difficultés à comprendre ce que signifie la « pensée systémique ». Ils ne sont pas habitués à travailler de manière interdisciplinaire et encore moins à construire des projets transversaux.

De manière générale, nous avons identifié les idées, les croyances et les opinions des enseignants autour de l'environnement, grâce à certains éléments issus de la théorie sur les représentations sociales proposée par Serge Moscovici qui affirme que les représentations sont des formes de savoirs naïfs, destinées à organiser les conduites et à orienter les communications. Ces savoirs naturels constituant les spécificités des groupes sociaux qui les ont produit²⁰¹, Denise Jodelet considère que

« Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée²⁰². »

²⁰¹ Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris, France: Presses universitaires de France.

²⁰² Jodelet Denise (1989) "Représentations sociales: un domaine en expansion." In ouvrage sous la direction de Denise Jodelet, les représentations sociales, chapitre 1, pp. 31-61. Paris: Les Presses universitaires de France, 1re édition, mars 1989, 424 pp. Collection: "Sociologie d'aujourd'hui" Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_soc_domaine_en_expansion/representations_soc_domaine_en_expansion_texte.html

Les représentations des enseignants par rapport à l'environnement sont ancrées et construites par le contexte, notamment l'information médiatique, leurs propres idéologies et opinions. Celles-ci sont variables. En conséquence, nous avons dévoilé quelques RS afin d'identifier quelles sont leurs incidences sur leurs pratiques pédagogiques. Grâce à cet exercice de sensibilisation nous avons construit un livre commun qui rendra compte de notre premier but d'intervention par rapport aux représentations sociales des enseignants ruraux concernant le concept d'environnement et sur la sensibilisation qu'ils ont reçu sur leur propre pratique pédagogique²⁰³.

1.4.1.1. Première rencontre.

Avant d'intervenir sur le terrain, notre équipe de chercheurs et moi-même avons fait connaissance avec l'équipe des enseignants participants. Nous leur avons proposé de faire différentes lectures, afin de leur expliquer en quoi consistait la théorie des représentations sociales et de leur montrer son utilité dans le domaine de la transformation des pratiques pédagogiques, notamment les pratiques pédagogiques qui demandaient une réflexion autour de l'environnement. Ces lectures cherchaient à expliquer comment les représentations agissent sur notre pensée et guident nos actions. Notre première rencontre a été décevante. Les lectures semblaient très compliquées et les enseignants ont avoué ne pas avoir de temps à y consacrer. En revanche, nous avons proposé de lire ensemble les documents rendus et d'essayer de comprendre la théorie des représentations sociales.

Nous sommes partis de la conceptualisation proposée par Sandra Araya sur les représentations sociales. Il s'agit d'un ensemble de « *stéréotypes, d'opinions, de croyances, de valeurs et de normes qui vont produire des attitudes positives ou négatives et vont aussi orienter nos codes, nos valeurs, nos logiques, et nos principes. De même, ils vont orienter notre pratique à partir de ce qu'on appelle la conscience collective*²⁰⁴ »

Nous avons travaillé une série de questions qui nous ont permis d'orienter la discussion et de travailler sur un exercice pratique d'observations avec les enseignants, à travers différentes réunions qui ont été systématisées, enregistrées et transcrites. Établir un cadre de confiance a

²⁰³ Jessup, Pulido de C, R; León, J. C.; Vallejo, O. Y. C.; Obregoso, Y. y Parra, C. A. (2011). Op.cit.

²⁰⁴ Araya, Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales, 127, 2-84. Costa Rica: FLACSO.

été fondamental. Notre première approche cherchait à connaître les motivations qui poussent les enseignants à travailler avec nous. La plupart disent qu'ils veulent améliorer leurs pratiques, comprendre les élèves et la communauté, mais aussi réfléchir à de nouvelles stratégies méthodologiques pour conduire leurs classes. L'intervention du professeur Alfredo Diaz, actuel coordinateur pédagogique de l'EE, m'a particulièrement attirée, car il exprimait ainsi sa pensée lors de l'atelier effectuée en mai 2010 :

« Je vais faire partie de cette recherche, car je voudrais éveiller la conscience de la population paysanne à la valeur que cet écosystème a pour l'humanité et éviter qu'ils vendent la terre aux multinationales où qu'ils aillent. Ici les entreprises viennent avec une grande quantité d'offres et les paysans, qui sont propriétaires d'une parcelle ou d'un morceau de terre, pensent que cette terre va représenter une maison de deux étages et une voiture. Alors, ils sont prêts à vendre sans se rendre compte que ces entreprises vont multiplier leurs revenus et que les paysans vont perdre leur terre. Nous, les paysans, nous ne savons pas comment nous défendre et nous sortir de cette situation ²⁰⁵».

Lors de la deuxième réunion avec les enseignants, nous avons préparé un atelier sur les différents types d'observation qui peuvent survenir quand on fait une recherche. Notre objectif était de sensibiliser les enseignants à faire de la recherche et à savoir se servir de la technique de l'observation, de la collecte de données par le biais de l'observation et de l'interprétation de ce qu'ils observaient dans une séance. En conséquence, nous leur avons proposé de partir faire des observations de l'établissement où nous avons mené la réunion. Les professeurs participants sont venus avec leurs cahiers et ont commenté leurs propres observations. Celles-ci étaient descriptives, mais très particulières, car chacun racontait son ressenti.

Nom du Professeur	Codification sortie après la description de l'observation
M. Belisario Baquero	Observation centrée sur le mobilier de l'Établissement Éducatif. Il a fait des remarques par rapport à la manière de s'habiller des élèves.
Mme Mireya Villalba	L'observation est centrée sur la nature. Elle a

²⁰⁵ Atelier des enseignants mai 2012

	remarqué que l'EE est située au milieu de la forêt et a remarqué les types d'arbres qui y poussent.
Mme Luz Elena Murillo	L'observation est centrée sur la nature. Elle a remarqué que le potager de l'EE était soigné et a même mené son enquête auprès du jardinier. Ce dernier lui a expliqué qu'ils utilisaient des produits naturels pour préserver le potager des moustiques et de certaines maladies.
M. Alfredo Diaz	L'observation est centrée sur les installations. Il a remarqué la présence d'un wagon de chemin de fer inutilisé. Il ne comprend pas pourquoi on ne profite pas de cet espace pour en faire un espace pédagogique de lecture.
M. John Jairo Gutierrez	L'observation est centrée sur l'organisation des espaces. Il fait des comparaisons entre les espaces naturels dans les installations et l'accès à la nature qu'ont les élèves dans le milieu rural.

Figure 15. Liste d'enseignants participants dans le projet "transformations de représentations sociales d'environnement"

Au terme de cet exercice, les enseignants se sont aperçus qu'un fait pouvait être observé de différentes manières, selon ce qui est important pour chaque sujet. Les enseignants ont compris que diverses interprétations peuvent se former au moment de l'observation et que toutes les observations sont traversées par les perceptions qu'un sujet peut avoir du monde. Nous avons réfléchi avec les enseignants sur la manière dont les perceptions dépendent de la culture, du vécu, etc. Ainsi, en passant par un exercice pratique, la théorie des représentations sociales a permis de sensibiliser les enseignants à la manière dont ils construisent leur pratique pédagogique par rapport au contexte.

1.4.1.2. Deuxième rencontre

Notre deuxième atelier s'est centré sur le concept d'environnement. Notre idée est celle de sensibiliser les enseignants aux différentes dimensions de l'environnement. Mme Murillo,

enseignante de SVT nous a demandé pourquoi nous avons choisi la thématique environnementale et si c'était à cause de l'écosystème du Páramo. Nous lui avons répondu :

«C'est parce que l'environnement inclut tout. L'environnement inclut des thèmes comme la violence, la sexualité, le droit, la politique, la nature. Certaines personnes considèrent que l'environnement se limite seulement à la nature, alors que les travaux s'adressent à l'importance écologique. Mais nous sommes persuadées que les projets transversaux peuvent être incorporés dans un seul projet. Ce projet est le PRAE, car l'éducation à l'environnement a plusieurs dimensions. On peut travailler la dynamique sociale, car si les communautés qui habitent ici se voient comme des sujets isolés, elles ne vont pas se penser comme sujets actifs ou ayant un pouvoir d'action»²⁰⁶.

Mme Luz Elena Baquero, enseignante de la zone, nous a demandé pourquoi nous parlions de « diversité » et pas de « biodiversité ». Une des chercheuses lui a répondu que la diversité inclut les aspects culturels qui sont aussi importants que les aspects biologiques. Durant cet atelier nous avons sensibilisé les enseignants aux différentes typologies environnementales proposées par Sauve et Orellana. Ces typologies nous ont permis de guider toute notre recherche. Un de nos enseignants a dit que la représentation qui prédomine chez les paysans est celle de ressource et après il nous a expliqué :

«Ici les familles ont de grands lopins de terre avec la monoculture de la pomme de terre. Vous savez, dans les années 53, certaines terres dans la zone du Haut Sumapaz ont été données aux paysans, mais quelques familles ont un monopole. Ce sont les familles les plus riches et elles ne vivent pas ici. En revanche, il y a des paysans sans terre qui n'ont pas où cultiver. Il y a des paysans qui sont nés ici, qui n'ont rien, et qui travaillent pour ces familles qui ont tout le monopole»²⁰⁷ »

Après, nous avons demandé quelle est la représentation qui prime le plus chez les paysans et chez les enseignants. Ils nous ont dit que, pour les enseignants, c'était probablement la biosphère, mais pour les paysans, c'était la ressource. L'enseignant Belisario Baquero nous a expliqué que les paysans privilégient la représentation ressource :

«Ils veulent devenir les "gardiens de l'écosystème". Baquero ajoute : Comment l'État va-t-il arriver à soutenir ces gardiens, car s'ils devenaient des gardiens, ils commenceraient à vivre de subventions et s'arrêteraient de

²⁰⁶Extrait de l'atelier du 16 juillet 2009.

²⁰⁷Extrait de l'atelier du 16 juillet 2009.

cultiver. Et je ne crois pas que l'État va leur permettre de vivre de subventions ».

1.4.1.3. Troisième rencontre

Le dernier atelier de l'année a été effectué en octobre 2009. Cet atelier s'est focalisé sur la pratique pédagogique des enseignants. Ils avouent qu'il est très difficile de faire passer une idée d'agro-écologie dans la zone du Haut Sumapaz. Un professeur nous raconte ce que les paysans disent :

« Professeur, à quoi sert d'apprendre toutes ces idées d'agro-écologie ? Vous ne comprenez pas que notre territoire est déjà vendu, que notre sol ne nous appartient pas ? Alors, il faut en profiter avant que ne viennent les autres, les autres qui n'ont pas la génétique colombienne. De toute manière, ils vont nous faire quitter le territoire »²⁰⁸.

Les paysans considèrent que le territoire du Haut Sumapaz a déjà été vendu aux multinationales. Quand les enseignants insistent sur l'importance de conduire des pratiques agro-écologiques, ils répondent : « À quoi sert tout ça, si de toute manière le territoire va nous être retiré ». Un de nos enseignants qui préfère garder l'anonymat avoue qu'il « est très difficile de faire l'agro-écologie, c'est un discours qui ne passe pas ». En effet, dit-il,

« Nous expliquons dans nos classes des techniques pour passer d'un système de production massive à un système moins dangereux pour l'environnement. Nos élèves nous racontent que leurs parents ne veulent pas les écouter. Les parents ne veulent pas entendre parler de cette transition. Un de nos élèves nous a dit que si nous suggérons de changer de pratiques, nous recevrons immédiatement des gifles²⁰⁹ ».

2.4.2. Techniques utilisées pour identifier les représentations.

Explorer les représentations sociales des enseignants a impliqué d'utiliser plusieurs techniques et instruments.

²⁰⁸ Extrait de l'atelier du mois octobre 2009.

²⁰⁹ Extrait de l'atelier du mois octobre 2009

2.4.2.1. La classification multiple d'items.

La première technique que nous avons utilisée pour identifier les RS des enseignants par rapport à l'environnement est appelée «classification multiple d'items». Cette technique permet d'analyser plusieurs dimensions d'un phénomène ou d'un concept complexe : pour notre étude sur «l'environnement», cette technique permet d'identifier les concepts de catégories propres de la part de la personne interrogée. Le chercheur n'induit pas de préconcepts sur un thème, il s'agit d'une technique pour faire libérer la parole des enquêtés. Les personnes interrogées doivent classer des photos, des dessins. Ensuite, elles doivent expliquer les raisons pour lesquelles elles ont regroupé les photos et donner un nom aux regroupements. Le chercheur devra consigner les regroupements et les noms donnés par les personnes interviewées. Nous avons utilisé des entretiens initiaux de type semi-structuré, que nous avons effectué en qualité de chercheurs. Par la suite, je vais expliquer le processus utilisé. Nous avons sélectionné vingt photos validées par un groupe d'experts. Ces photos avaient un lien avec les typologies d'environnement proposées par Sauve y Orellana²¹⁰. Les enseignants ont été interrogés individuellement et nous les avons invités à faire des classements aléatoires de photos :

«Bonjour, nous voulons savoir comment les personnes conçoivent l'environnement. Nous avons vingt photographies qui représentent l'environnement. Pourriez-vous les observer et les classer par groupes ? Il est important que les photos aient des éléments communs. Ensuite, vous devrez leur assigner un nom. Choisissez vos critères de classification et formez les groupes comme vous le voulez. Ici, il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons juste connaître votre opinion. Vous avez la liberté de dire ce que vous ressentez au fur et à mesure que vous classez vos photos²¹¹ ».

L'organisation des entretiens a été réalisée ainsi : Avant de commencer les entretiens nous avons numéroté les photos, afin de faciliter l'organisation des données dans une matrice. La première partie du processus a été effectuée par deux chercheurs qui allaient sur le terrain. Le premier chercheur menait l'entretien. L'autre prenait des notes. Les enseignants effectuaient un premier regroupement, puis ils expliquaient les raisons de la classification. Ensuite, un des chercheurs notait les numéros des photos qui faisaient partie de la classification effectuée par les professeurs. Nous avons proposé aux enseignants de faire la classification trois fois, afin

²¹⁰ Sauvé et Orellana (2002). Op.cit

²¹¹ Notes extraites du journal de bord, Techniques et instruments pour collecter les informations.

d'identifier les éventuels changements. La deuxième partie effectuée correspond à l'organisation de l'information dans une matrice. La matrice contenait les noms du professeur et le nombre de classements de photos qu'il a effectué. Nous avons transcrit le nombre de photos que les professeurs ont choisi et les critères qu'ils ont décrits pour faire cette sélection. Ensuite, les chercheurs ont passé les données à un expert informaticien de l'Université Pédagogique Nationale qui a introduit l'information dans le programme «analyses de scalogramme²¹² multiple». Ce programme permet d'organiser l'information et produit une image spatiale qui localise les numéros des photos dans l'espace. Finalement, nous nous sommes réunis pour analyser l'image spatiale et assembler encore une fois les photos par rapport à la proximité spatiale. Nous avons regroupé les points en cercles et nous avons encore analysé les notes prises dans les entretiens.

Ainsi, nous avons identifié, au terme de cette première étape, comment les enseignants se représentent l'environnement par rapport à la classification visuelle que le programme nous a donné et nous avons pu situer leurs classifications dans les catégories établies par Sauve et Orellana (2002)²¹³. Les analyses effectuées par la cartographie ont démontré que les enseignants de Sumapaz ont des représentations d'environnement très variées comme «nature, milieu de vie, paysage, projet communautaire, et contexte». Les résultats de ces analyses ont été publiés en 2010 dans la revue en ligne *Actualidades Pedagógicas*, indexée pour l'Amérique latine²¹⁴.

2.4.2.2 Les observations de classes et les ateliers de discussion

Les observations de classes effectuées pendant les années 2009 et 2010 nous ont permis d'interpréter comment les enseignants véhiculaient le concept d'«environnement» dans leurs pratiques pédagogiques. Nous avons observé douze classes de manière aléatoire et nous avons continué les ateliers de discussion. L'accompagnement des enseignants nous a permis d'identifier le contexte, la culture, le travail, les valeurs, la posture, les conduites, les compétences et les doutes des enseignants. Il faut signaler que les savoirs professionnels des enseignants sont de différentes natures et que leur pratique pédagogique est en rapport à leur

²¹²Un scalogramme est une méthode de mesure des attitudes qui consiste à interroger des sujets, à confronter les ensembles de réponses obtenues et les modèles théoriques les plus proches de ceux-ci, de telle sorte que la différence entre les deux, ou l'erreur soit minimale.

²¹³ Sauve et Orellana (2002) Op.cit. Page. 23.

²¹⁴ León J, Vallejo C, Parra A, Obregoso Y, (2011) op.cit pag 9.

propre expertise et à leurs propres représentations. Identifier ces représentations constitue une sorte de défi pour un chercheur, car les enseignants, comme l'explique C. Perrenoud²¹⁵, ont des habitudes qui ne sont pas tout à fait conscientes sur leurs schèmes de pensée et d'action.

Le travail d'observation dans la salle de classe a été collecté dans des grilles d'observation et dans le journal de terrain sur une période de deux ans (2009-2010) et confronté, parallèlement, avec les ateliers de discussion réalisés avec les enseignants. Nous nous sommes efforcés d'identifier comment ces derniers véhiculent la dimension environnementale dans leurs classes. Initialement, les enseignants craignaient de devoir modifier leurs pratiques pédagogiques pour leur faire prendre une orientation environnementale. Mme Murillo nous disait : *«Vous pensez que nous devrions modifier nos cours par rapport à la question environnementale ? »* L'équipe la rassure et lui répond : *«Non, ne vous inquiétez pas, notre intention n'est pas d'intervenir dans votre pratique, vous travaillerez comme d'habitude».*

L'observation prolongée et les interactions avec les enseignants ont permis de collecter un corpus, de le transcrire et de construire ce que nous appelons «une unité herméneutique». Ensuite, nous avons créé une codification pour analyser l'information : Relation à l'environnement (RA), Thèmes (T) Stratégies utilisées (E), Limitations et possibilités (LP).

²¹⁵ Perregaux C, Dasen P., Leanza, Y, Gorga A. (2008) *L'interculturalisation de savoirs entre pratiques et théories*. Harmattan. 251P

La RA nous a permis d'inclure toute l'information où les enseignants faisaient référence à l'environnement : préservation, conservation, *sostenible*, biosphère, équilibre, production, etc.

T nous a permis de classer tous les thèmes qui sont traités en classe. Des thèmes qui font autant allusion aux contenus du plan d'étude qu'aux dispositifs utilisés. Par exemple : la cellule, la production bovine, la transformation végétale, l'élevage des espèces mineures, etc. Celui-ci permet de collecter la manière dont les enseignants conduisent le travail à l'intérieur de la salle de classe : méthodes verticales, constructivistes, socioconstructivistes, introduction aux contenus par la question ou par la leçon, sensibilisation aux contenus par documents propres de la région, par vidéos, par le livre de classe...

LP : identifier quels éléments les enseignants considèrent comme des limitations et des possibilités dans leurs pratiques pédagogiques.

Figure 16. Codification pour identifier représentations sociales des enseignants.

Faire émerger de nouvelles catégories d'analyse nous a permis d'identifier :

- les tensions existantes entre les politiques institutionnelles et la réalité du terrain par rapport aux dispositifs pédagogiques.
- les énormes difficultés pour articuler la formation scolaire à la vie quotidienne sur le terrain de la recherche. Nous avons, aussi, constaté qu'il manquait un encadrement des formateurs, et notamment d'une méthodologie, pour travailler la notion de « dialogue de savoirs » dans une perspective interculturelle. Cette situation devient une évidence au moment de concevoir les projets pédagogiques qui reposent sur la productivité. Nous avons pu constater que la manière d'aborder la thématique environnementale était très large, ce qui met en évidence une fragmentation par rapport à cette notion.

2.4.2.3. La triangulation

Enfin, nous avons utilisé la technique de triangulation qui, d'après Francisco Cisterna²¹⁶, permet de visualiser un problème à partir de différents axes et donne de la consistance aux résultats trouvés. La triangulation des résultats nous a permis de comparer les résultats obtenus au moyen de la technique CMI avec ceux obtenus lors de notre analyse des observations de pratiques et des ateliers de discussion. Après avoir constaté que les réponses

²¹⁶ Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* [en ligne], 14 [Fecha de consulta: 5 de agosto de 2019] Disponible sur: www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf ISSN 0717-196X.

étaient similaires entre la première et la deuxième technique utilisées, nous avons pu valider les résultats. Grâce à la triangulation, nous avons déterminé que les résultats n'étaient pas si différents. C'est ainsi que nous avons constaté qu'il y avait une grande variété d'opinions sur la question de l'environnement. Cependant, les résultats de la triangulation nous ont permis de consolider trois grandes typologies qui priment chez les enseignants en matière de représentation de l'environnement : l'environnement en tant que territoire, ressource et problème.

La recherche-action menée avec le groupe *Probléduciencias* nous a permis, non seulement de pénétrer dans le terrain, mais aussi de travailler avec les enseignants participants. Cette action a été indispensable pour identifier le déphasage qui existe entre les objectifs institués par le MEN et les demandes de la communauté. Notre principale inquiétude reposait sur le fait de savoir comment transformer les pratiques pédagogiques des enseignants afin qu'ils incorporent la dimension environnementale dans leurs classes et la dimension interculturelle comme une partie essentielle, par le biais de la « notion dialogue de savoirs ». Lors de cette première étape, nous avons obtenu la confiance de l'EE et des enseignants. La recherche-action, avec un degré de participation de la part des enseignants, a été intéressante, car elle nous a amené à travailler deux processus. Le premier s'était focalisé sur la sensibilisation des enseignants. Le deuxième s'était concentré sur l'aide apportée aux enseignants pour libérer leur parole à travers l'écriture de leurs expériences dans la salle de classe. Tout cela s'est fait en abordant la thématique environnementale. Cette consolidation des écrits témoigne des apports obtenus grâce à la réflexion effectuée sur les pratiques pédagogiques et les projets de classe²¹⁷. Par le biais du travail effectué avec le groupe *Probléduciencias* nous avons expliqué l'importance d'envisager l'environnement à partir d'une pensée systémique. Nous avons pu aider les enseignants à passer des regards fragmentés et analytiques à des regards plus complexes. Malgré cela, il restait à approfondir les dispositifs utilisés dans l'EE *Gimnasio del Campo*, notamment les projets pédagogiques productifs. La recherche a donc pu continuer grâce à un travail ethnographique de l'école et du territoire. Les résultats obtenus par cette étude ethnographique seront présentés dans le deuxième chapitre et permettront de rendre compte de cette première étape de notre étude de terrain.

²¹⁷ Jessup, Pulido de C, R; León, J. C. et al. (2011). Op.cit page.128.

Conclusion.

Le deuxième chapitre explique ma posture de chercheur compréhensif et non intrusif. En cela il expose la manière dont j'ai analysé les politiques mises en place dans le territoire colombien en matière interculturelle et environnementale, les discours de certains acteurs de la communauté et l'analyse des politiques et du plan de développement. Le résultat de ce travail inductif m'a permis de mener une réflexion sur les problématiques qui touchent à l'éducation et au développement en Colombie ainsi que la tension existante entre les discours et les théories.

Tout au long de ce premier chapitre j'ai pu présenter quelques implications inhérentes au statut de chercheur de terrain, une exploration bibliographique autour des politiques multiculturelles et l'origine de la notion dialogue de savoirs. Ce travail m'a permis de questionner et de voir l'évolution des politiques multiculturelles et pluriethniques en Colombie. Ajoutons que cela m'a mené à comprendre les difficultés pour introduire des politiques interculturelles avec une vision dé-coloniale. D'autre part, la lecture des politiques interculturelles et environnementales m'ont permis de réfléchir sur l'importance que le Ministère de l'Éducation nationale et de l'Environnement en Colombie attribue aux établissements éducatifs pour créer des dispositifs qui mettent en valeur les savoirs traditionnels comme un composant de l'éducation à l'environnement en Colombie. Capturer et interpréter les perceptions de la population par rapport à leur propre territoire et à ce qu'ils considèrent comme qualité de vie et protection des savoirs propres nous a semblé vital pour mieux exposer l'intérêt d'améliorer les projets pédagogiques qui se destinent aux territoires sensibles.

L'intervention effectuée avec le groupe de chercheurs coopératifs de la ligne *Probléduciencias* aide à comprendre les ressentis des enseignants face à la notion d'environnement et à identifier la façon dont ils transmettent cette notion dans leurs classes. Le travail d'écoute a permis d'interpréter et de comprendre ce que les enseignants ressentent et de porter un regard de proximité sur le territoire de la recherche. Ce travail a été important pour mettre en lumière la problématique de la région autour de la formation scolaire et du développement rural, ainsi que pour atteindre l'objectif de cette thèse : les transformations des pratiques et des projets pédagogiques pour qu'ils fassent sens à ce qui attrait à la formation humaine intégrale et au développement *sostenible*.

Conclusion de la première partie.

Cette première partie nous a permis de démontrer l'importance de la *sostenibilidad* dans les territoires que nous avons nommés sensibles en prenant comme exemple notre terrain de recherche : la Zone du Haut Sumapaz, en Colombie. Nous avons réussi à caractériser le territoire de la recherche en tant que sensible grâce à ses éléments bio-géo-stratégiques, sa biodiversité et la relation historique que la population a avec son territoire. Il faut dire que l'approche ethnographique permet de faire apparaître ce qui ne ressort pas à première vue. En effet, une connaissance du terrain vaut mieux qu'une recherche basée sur des cadres théoriques prédéfinis. Ainsi, l'enquêteur de terrain spécialisé dans le champ de l'éducation devrait, à notre avis, être un instrument clé dans la collecte de données de première main, afin de pouvoir apporter des solutions convenables aux contextes difficiles et de produire un véritable impact lors de nouvelles expérimentations et innovations dans les institutions scolaires. C'est là où la coopération entre chercheurs et enseignants devient un élément clé pour l'autoréflexion sur les pratiques et la mise en place des transformations.

Nous considérons que le territoire ne devrait pas être abordé seulement par une approche en termes de vulnérabilité, voire de carence, mais comme un espace de richesses, de résilience, de pouvoir d'agir. Identifier ce qui concerne cette communauté paysanne m'a permis de caractériser le territoire autrement et de trouver, grâce aux techniques issues de l'ethnographie et de la théorie des représentations sociales, la problématique de la recherche. Convaincue que la population n'a pas besoin de programmes d'assistantat mais qu'elle a plutôt besoin d'identifier, par elle-même, les propres réponses à ses problématiques, je me suis dit qu'il fallait trouver des solutions avec la population même par rapport à ce qu'elles souhaitent en termes de formation scolaire pour créer des projets innovants. De plus, il faut que les enseignants puissent se donner l'opportunité de penser comment construire une formation scolaire adaptée à un modèle de développement local et solidaire qui réponde aux problématiques environnementales actuelles. En effet, le modèle actuel ne semble pas convenir car il ne facilite pas une réorganisation territoriale articulant l'harmonie qui devrait exister entre la ville et la région. D'autant plus que le modèle actuel de développement ne permet pas à la population de trouver l'autonomie et des conditions de vie dignes.

Le travail réalisé auprès du groupe *Probléduciencias* nous a aidés à comprendre que le concept d'environnement est analysé dans la plupart des enquêtes à partir d'une vision assez

fragmentée et qu'il n'y a pas de réflexion assez forte sur l'impact des actions humaines sur l'environnement. Il semble que la population en général ait tendance à penser que l'environnement est quelque « chose » d'externe à eux. Les enseignants qui ont participé à cette première partie de notre étude nous ont donné des réponses assez fragmentées sur leur représentation de l'environnement. Leurs réponses sont spécifiques et dépendent du cadre de valeurs que ces enseignants ont reçu par rapport à la vision environnementale. C'est ainsi qu'ils transmettent leur propre vision environnementale dans leurs pratiques pédagogiques. D'une part, ils avouent que c'est un thème de travail sensible car les paysans ont une idée très fermée de l'environnement, réduit à une ressource à exploiter et, d'autre part, les paysans n'assument pas la coresponsabilité que nous devons avoir en tant qu'êtres vivants avec la planète. Il y a d'autres regards qui voient l'environnement comme un milieu de vie ou comme un espace territorial à défendre. En somme, la vision environnementale touche également les représentations du territoire, il est donc important d'enquêter sur celles-ci. Cette partie nous a aidé à comprendre que la qualité de vie ne devrait pas se mesurer à partir des indicateurs sur l'accès aux biens et aux services, mais à partir d'une approche systémique.

L'éducation et le développement sont deux thématiques qui doivent être abordées avec une attention particulière. Dans ce sens-là, nous considérons que la formation scolaire publique pourrait apporter des éléments d'innovation au développement local, *sostenible* et à une qualité de vie digne des populations qui habitent dans certains territoires du secteur rural colombien. Mais cela suppose que la direction scolaire, les enseignants et la communauté éducative doivent travailler dans la même direction afin de pouvoir construire des projets porteurs de sens pour l'ensemble de la communauté. Ainsi, cette première partie a été primordiale car celle-ci nous a donné à voir l'importance de sensibiliser et de travailler auprès des enseignants afin d'interpréter comment ils se représentent l'environnement et comment ils véhiculent cette notion dans leurs pratiques et projets pédagogiques. Or, le gouvernement continue à évaluer la qualité de vie des populations à partir d'une optique d'acquisition de biens matériels et de services. Nous, chercheurs, considérons que cette thèse pourra apporter des éléments de discussions sur la manière d'aborder l'environnement et la qualité de vie par le biais de projets dans la formation scolaire dans ce type de territoires qui sont sensibles et qui méritent une attention particulière.

Deuxième partie : Transformer les pratiques et les projets, un travail coopératif.

Conscientes de l'importance de comprendre les idées et les actions véhiculées par les établissements éducatifs en ce qui concerne les projets pédagogiques et les transformations que l'école a vécu dans le territoire, nous allons présenter un portrait de l'établissement scolaire *Gimnasio del Campo* et de deux de ses sièges : *Erasmus Valencia* et *Tunal Alto*. Il faut préciser que la formation scolaire dans la Zone du Haut Sumapaz a vécu une transformation historique : au départ école populaire construite et gérée par la communauté paysanne elle-même, c'est aujourd'hui une institution scolaire publique, règlementée et assumée par l'État, et structurée par cycles jusqu'à la terminale.

Cette partie montrera ces transformations et se focalisera sur la situation éducative actuelle. Aujourd'hui, l'État colombien garantit la formation scolaire pour la communauté paysanne, mais il y a des tensions entre ce qui est institutionnalisé et les demandes des acteurs locaux. Parmi les plus importantes, nous pourrions nommer les difficultés à mettre en place le projet d'établissement, les projets transversaux, les projets de classe, la formation par compétences et le grand défi pour construire une éducation à l'environnement *sostenible* et les bases d'une formation humaine intégrale

Nous allons également présenter les nouvelles alternatives issues du travail entre les chercheurs du groupe *Probléduciencias*, les enseignants participants et la direction scolaire. Ces alternatives sont issues d'une réunion finale avec toute l'équipe participante et grâce à cette réflexion en commun. Nous avons réussi à exprimer les tensions qui semblent insurmontables et l'importance de construire un travail interculturel domaine des savoirs comme une alternative pour sensibiliser les paysans au savoir environnemental. Nous allons montrer l'intérêt d'analyser les besoins de la population paysanne et travailler sur un modèle de développement à échelle humaine.

Chapitre 3. Laisser parler le terrain.

Le troisième chapitre présente une ethnographie de l'établissement éducatif *Gimnasio Del Campo* et de ses deux sièges. L'approche ethnographique et l'analyse documentaire sur place vont permettre d'identifier l'écart qu'il y a entre la normativité des dispositions ministérielles, notamment au moment de mettre en place des politiques interculturelles, d'éducation à l'environnement, et les difficultés pour harmoniser ces politiques aux pratiques et projets pédagogiques des enseignants. Dans ce chapitre nous allons montrer l'écart existant entre la politique nationale d'éducation environnementale²¹⁸ et les projets de classe menés dans cet établissement éducatif. De même, nous allons mettre en évidence la désarticulation entre les projets de classe ainsi que les difficultés rencontrées pour concevoir et mettre en place un projet d'éducation environnemental de type *sostenible*.

Dans ce chapitre nous aborderons aussi les transformations de l'école dans cette zone rurale à partir de ce que nous avons compilé en termes historiques. Globalement, cela peut se lire comme un passage d'une école échafaudée par les paysans comme un espace de lutte contre les abus des latifundistes à une école institutionnalisée et gérée par l'État. Il faut savoir que l'utilisation du mot «école» en Colombie désigne à la fois le travail et la pratique pédagogique et didactique appliquées dans tous les établissements éducatifs : écoles élémentaires, collèges et lycées. Identifier la pensée de l'école est vitale afin de comprendre l'objectif du projet éducatif et les pratiques des enseignants. L'approche ethnographique et l'observation in situ m'ont amenée à mieux comprendre les dynamiques qui s'établissent dans le collège *Gimnasio del Campo* et dans les sièges *Erasmus Valencia* et *Tunal Alto*.

Tout au long de ce chapitre, nous allons identifier les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans leur travail au sein de l'établissement éducatif, et les difficultés perçues et exprimées lors de la construction, si ambitieuse, d'un projet de développement humain intégral et *sostenible*, par rapport aux attentes de la communauté éducative. Le chapitre est

²¹⁸ Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008) *Op.cit*

divisé en quatre sous chapitres qui montrent:- 1) l'action sociale menée par les paysans, qui a conduit à la création des premières écoles vers 1920 ;- 2) les utopies scolaires qui mènent à la mise en place de projets venus d'en haut, parfois non viables quand ils se font sans la coopération de la communauté éducative ;- 3) les incohérences entre les projets et les pratiques pédagogiques ;- 4) les difficultés pour rendre réalisables les objectifs d'une «éducation à...», ainsi que les enjeux dans l'application des projets transversaux. Par la suite, je développe les analyses issues de ces catégories.

3.1. Transformations historiques importantes.

Le séjour dans le territoire et une analyse de documents internes de l'établissement éducatif nous ont permis de comprendre l'histoire des premières structures, ainsi que le pouvoir d'action et d'autodétermination des paysans de la Zone du Haut de Sumapaz. Celle-ci se caractérise par un processus d'organisation et de lutte paysanne qui date des années 1920. Ce sont les leaders paysans qui se sont mobilisés pour la création d'écoles dans la zone à partir d'une organisation et d'un mouvement paysan agraire. Actuellement, les structures éducatives fonctionnent comme un espace central de vie dans les hameaux et dans les communautés de communes. Il s'agit à la fois d'un espace de réunion entre les paysans et d'un espace de réunion plus large entre paysans et organisations institutionnelles. Ces paysans ont construit les premières écoles dans la Zone du Haut de Sumapaz et ils ont motivé la communauté paysanne à se scolariser. Nous fournirons l'actuel organigramme de la structure ainsi qu'une explication des fonctions institutionnelles. De cette manière, nous aurons une idée globale et descriptive de la structure et de ses dynamiques internes. Après avoir collecté et analysé les documents propres à l'institution éducative (projet éducatif, projet transversal d'éducation à l'environnement et dispositifs pédagogiques), nous avons pu identifier les transformations vécues dans la formation scolaire entre 1990 et 2009. Signalons que les premières structures éducatives sont nées d'un esprit de révolte et de lutte paysanne de type agraire. L'ancienne coordinatrice de l'EE *Gimnasio del Campo* nous a dit « *en principe les leaders agraires donnaient des lopins de terre et ensuite ils faisaient venir des instituteurs de l'école normale de Pasca* ²¹⁹». Actuellement, ces écoles sont financées par l'État et elles sont sous la direction du *Secrétariat de l'éducation de Bogota*. Nous allons ensuite identifier les tensions entre le projet d'établissement et la réalité de terrain observée auprès de cette communauté isolée de la vie urbaine, mais néanmoins très proche de la capitale colombienne.

²¹⁹ Entretien effectué à Clara de Montañez.

3.1.1. L'école : histoire de la lutte contre les abus des latifundistes.

Arriver à la structure *Gimnasio del Campo* n'est pas simple. Sa localisation géographique la rend peu accessible. Elle est située dans la partie sud-ouest du Parc National Naturel de Sumapaz. Cette structure appartient à la communauté de communes de San Juan, plus particulièrement, elle est située dans le hameau «*La Unión*», à cinq heures d'autobus (trois heures en voiture) de Bogota District Capital. La route est difficile, surtout en période de pluie. La création de cette structure est due à plusieurs facteurs. En premier lieu, les structures éducatives étaient fermées pendant plusieurs années suite à l'époque de la violence.



Figure 17. Photo de l'établissement scolaire: Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela.

Un des paysans âgés interviewé, M. Carlos Garcia, originaire du hameau *Erasmus Valencia*, raconte, lors d'un entretien effectué en 2010, comment les leaders agraires ont constitué les premières fondations scolaires. Cet entretien a eu lieu grâce à notre enseignante-chercheuse et m'a permis de commencer à connaître l'histoire du territoire et des établissements éducatifs. L'entretien a été fait dans le hameau *Erasmus Valencia* parce que c'est le lieu où travaille notre enseignante-chercheuse. Carlos Garcia dit :

«La première école date de l'année 1960. C'est notre leader agraire Juan de la Cruz Varela qui a demandé des projets pour la région. Je me rappelle que le premier organisme qui est arrivé a été l'Instituto Colombiano de Reforma Agraria INCORA²²⁰, après il y a eu des projets pour l'eau, pour construire un aqueduc. Les projets ont mené à la construction de routes jusqu'à l'endroit qui s'appelle

²²⁰ INCORA: Institut Colombien de Réforme Agraire.

actuellement "la hoya del Caballo" : un lieu de confluence pour arriver au hameau Las Vegas²²¹ ».

Les fichiers historiques de la région montrent qu'en 1960, Don Juan de la Cruz Varela a entrepris, avec Don Luis Gonzalez et d'autres paysans, de commencer à construire la première structure éducative de la Zone : la structure *Erasmus Valencia*. Celle-ci a été conçue comme un espace de lutte contre les latifundistes. Garcia, âgée de 85 ans explique la manière dont cette première école a été construite et la manière par laquelle a émergé la construction de la deuxième qui sera le *Gimnasio del Campo*, Garcia ajoute :

« La première enseignante venait du département de Tolima, un département qui borde la zone. Nous avons aidé à construire l'école. Quelques-uns ont apporté des toits. C'est la communauté qui a construit l'école, mais elle a été fermée au bout de trois ans. Il y a un couple qui est venu enseigner, mais la dame avait un mauvais caractère, ils n'avaient pas les moyens d'enseigner : matériel scolaire etc., et ils ont eu des problèmes avec les élèves. La structure éducative a été fermée et après, de nouveaux enseignants sont revenus. Cette fois-ci, l'école a été ouverte jusqu'à l'élémentaire et parallèlement les leaders ont commencé le projet d'ouverture d'un nouvel établissement : « Gimnasio del Campo » dans le hameau « La Unión ». Nous avons aidé à transporter le matériel pour la construction de l'école et c'est ainsi que l'éducation secondaire s'est institutionnalisée là-bas. L'école « Erasmus Valencia » a ouvert ses portes une deuxième fois il y a cinq ans et il y a eu de nouveaux changements car cette fois-ci les professeurs ont été engagés par le MEN et par le Secrétariat de Éducation de Bogota²²² »

La population qui fréquente la structure éducative *Gimnasio del Campo* est constituée principalement de paysans d'orientation communiste. Les leaders agraires qui vivent dans ce lieu sont réticents et très critiques vis-à-vis des modèles pédagogiques qu'ils reçoivent de la *Secrétariat d'Éducation de Bogota*. Ils insistent sur le fait qu'ils veulent une éducation spécifique pour eux et l'élaboration d'un modèle d'éducation communautaire sans les directives imposées par les politiques éducatives. Cette structure milite avec la commune de Cabrera. Une commune qui veut travailler pour un développement local et propre par le biais de la zone de réserve paysanne.

La formation des premières structures éducatives a commencé par la lutte populaire. À ce sujet, on peut affirmer que c'est grâce à l'esprit de lutte des leaders agraires que les paysans ont pu compter sur des locaux pour recevoir les premières bases d'une instruction scolaire. À

²²¹ Entretien effectué à Carlos Garcia en 2010.

²²² La *Secretaría de Educación de Bogotá* correspond au Rectorat.

cet égard, l'historienne Laura Varela²²³, fille du leader agraire Juan de la Cruz Varela, constate que la plupart des paysans ne savaient ni lire ni écrire et que l'État ne faisait rien pour les sortir de cette situation.



Figure 18. Photo mural de l'Établissement Éducatif.

« Les écoles étaient construites et payées par les cultivateurs. Les enfants qui voulaient aller à l'école devaient faire un long trajet, risquant de croiser des animaux sauvages²²⁴ ».

Laura Varela explique que Juan de la Cruz Varela a laissé comme partie de la mémoire historique le manuscrit « *Apuntes de mi vida* » ou « Notes de ma vie ». Ce manuscrit explique que la première école se situait dans la commune de Cabrera et que les enfants qui vivaient dans la zone du Haut de Sumapaz étaient obligés, pour s'y rendre, de marcher pendant une heure et demie à travers la forêt sur des chemins marécageux.

« L'analphabétisme des paysans était le meilleur allié des propriétaires terriens pour les tenir soumis. Cette situation générait un complexe d'infériorité chez la plupart des cultivateurs qui se sentaient insignifiants devant les propriétaires

²²³ Varela, Laura et Romero Y (2007). Op.cit p. 74

²²⁴ Varela, Laura et Romero Y (2007). Op.cit p. 74

*terriens et les administrateurs, et impuissants à faire face aux injustices et à l'exploitation dont ils étaient l'objet*²²⁵ »

Historiquement, les propriétaires terriens évitaient l'accès à l'instruction des paysans sans terre : ceux-ci classés soient comme locataires ou soit comme colons. L. Varela explique également que l'accès à l'éducation a été un espace de lutte pour la population paysanne. Cette information a été confirmée grâce à l'entretien effectué avec Clara de Montañez, coordinatrice de l'école Juan de la Cruz Varela pendant les années 2009 et 2010

*« Il y a 70 ans que nous avons des écoles à Sumapaz, mais elles allaient seulement jusqu'à la formation élémentaire. Le collège a commencé à la structure éducative Erasmo Valencia, mais l'altitude - 3300 mètres - a été un frein. C'est l'organisation paysanne qui voulait installer le collège là-bas, afin de rendre hommage à notre leader agraire Erasmo Valencia. Cependant, le froid a empêché son succès et la fermeture a duré longtemps. Il y a onze ans que la structure Juan de la Cruz Varela a ouvert ses portes. Le terrain pour la bâtir a été donné par mon oncle, car il avait cinq enfants. Il a pensé faire venir une nièce qui travaillait déjà comme institutrice et c'est ainsi qu'il a montré à la communauté qu'on pouvait faire une école chez soi. Mon oncle payait sa nièce et après il a demandé un tableau de classe au Secrétariat d'Éducation, mais le Secrétariat lui a refusé le matériel scolaire. Mon oncle s'appelait Pedro Julio Romero*²²⁶ »

Si ces témoins affirment que l'histoire de la formation des structures éducatives a commencé par l'action des organisations agraires, il faudrait bien comprendre les raisons de ces actions.

²²⁵Varela Laura et Romero Y (2007) Op.cit. p. 74

²²⁶ Entretien effectué à la coordinatrice Clara de Montañez en 2011.



Figure 19. Photos de leaders agraires. Source. Alfredo Diaz.

Les leaders agraires s'étaient rendu compte de leur situation de précarité et ils avaient besoin de s'instruire pour contrecarrer les abus latifundistes. Ils ont lutté pour obtenir le droit à l'éducation. Au début, ces leaders ont demandé au *Secrétariat d'éducation* du département de Cundinamarca, le département le plus proche, de leur fournir du personnel : des enseignants et des locaux, mais le gouvernement n'avait pas les moyens d'installer des infrastructures dans la région car elle était énormément éloignée. Les paysans étaient donc oubliés par l'État, alors ils se sont mis à la tâche pour construire leurs propres infrastructures. Ce sont ces mêmes paysans qui ont cédé des terrains pour la construction des premières écoles faisant des actions locales. Les premières écoles fonctionnaient avec le minimum et les enseignants étaient des habitants de la région. La construction des structures était financée par les leaders agraires qui donnaient un morceau de terrain pour la construction des bâtiments et faisaient venir les enseignants de « Pasca » : commune proche de l'unité administrative et territoriale qui avait une école normale. Les enfants recevaient l'instruction jusqu'au niveau élémentaire, mais parfois les problèmes de violence et les déplacements forcés entraînaient la fermeture des écoles.

Le personnel administratif (directrices, coordinatrices...) était constitué de personnes de la région qui connaissaient la réalité du terrain. Les documents historiques du territoire expliquent que ce type de personnel était très changeant

«Parfois, les structures éducatives avaient une administration anarchique ou une administration divisée par des intérêts sectoriels. Parfois aussi, le personnel administratif ne connaissait pas son travail et ne savait pas administrer²²⁷ »

De même, les entretiens effectués auprès de la direction et coordination de l'institution pendant l'année 2010 confirment que :

«Il n'y avait pas de structure éducative dans chaque hameau. Les enfants devaient faire de longs trajets à pied pour rejoindre la seule école qui se trouvait au hameau de Las Vegas. Ils marchaient sous les intempéries. Maintenant, les choses ont beaucoup changé. Il y a des autobus scolaires et les élèves ont moins d'efforts à faire. Pourtant, ils ont moins de disponibilité et de volonté pour apprendre²²⁸ »

Les écoles fonctionnaient quand il y avait des enseignants. Cependant, à partir de 1980, l'État a commencé à intervenir et à régulariser le fonctionnement des écoles publiques. À cette époque, une pédagogie nourrie de l'éducation nouvelle a été institutionnalisée pour le secteur rural. L'enseignant travaillait à partir de guides et l'idée était de pratiquer une pédagogie différenciée sans contrainte sur la vie quotidienne des paysans.

3.1.2. La formation scolaire publique : présence de l'État dans la *localidad*.

En 1992 la Zone du Haut de Sumapaz est délimitée autrement. Bogota l'incorpore comme unité administrative territoriale sous le numéro 20 dans son organisation territoriale. Ainsi, c'est Bogota D.C qui va donner des ressources financières pour la *localidad*. Le contrôle éducatif passe sous la direction du secrétariat d'éducation de Bogota et du secrétariat local de Sumapaz. En 1994, les établissements éducatifs commencent à compter sur une aide supplémentaire pour le renouvellement des locaux : aménagement de bibliothèques, installation d'ordinateurs, approvisionnement de la cantine scolaire et mise en place d'un travail en réseau entre les écoles élémentaires et les deux grandes structures éducatives dont nous expliquerons le fonctionnement.

La première structure éducative située dans la partie sud-est, très proche de la Bogota Urbaine s'appelle « Collège Campestre *Jaime Garzón* ». Situé dans le hameau « Las Auras » dans la

²²⁷ Document interne de l'Établissement « Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela »

²²⁸ Entretien effectué à la direction scolaire en mai 2010.

communauté des communes de Nazareth. En 1996, la structure éducative a commencé par la formation des premiers collégiens. Quelques années plus tard, ce collège a vu sa première promotion de lycéens obtenant un baccalauréat agricole grâce à la résolution 4184 du 11 juin 2001. Aujourd'hui, c'est un établissement éducatif, réunissant seize sièges dans les différents hameaux qui relèvent de sa juridiction. Ces sièges offrent une scolarisation élémentaire et quelques-uns sont multi-niveaux.



Figure 20. Perspective de l'établissement éducatif.

La deuxième structure éducative s'appelle « *Gimnasio del campo Juan de la Cruz Varela* ». Elle est située au sud-ouest de la *localidad*²⁰ de Sumapaz dans le hameau « La Unión ». Cette structure est la plus éloignée de la Bogota urbaine. L'établissement éducatif a en charge deux sièges qui sont situés à ses alentours : l'établissement éducatif « *Erasmus Valencia* » dans le hameau Las Vegas et l'établissement éducatif « *Tunal Alto* » dans le hameau Tunal Alto. Les deux sièges offrent une formation scolaire qui va jusqu'au lycée. Chaque siège a sous sa responsabilité les écoles élémentaires qui sont aux alentours. Les écoles élémentaires sont : San Juan, El Toldo, San Antonio, Santo Domingo, Capitolio, Chorreras, Lagunitas, San José, La Granada, Tunal Alto, Tunal Bajo, La Totuma et Manuela Beltrán. Ci-dessous, un organigramme qui permet d'identifier les trois sièges qui font partie de l'EE Juan de la Cruz Varela

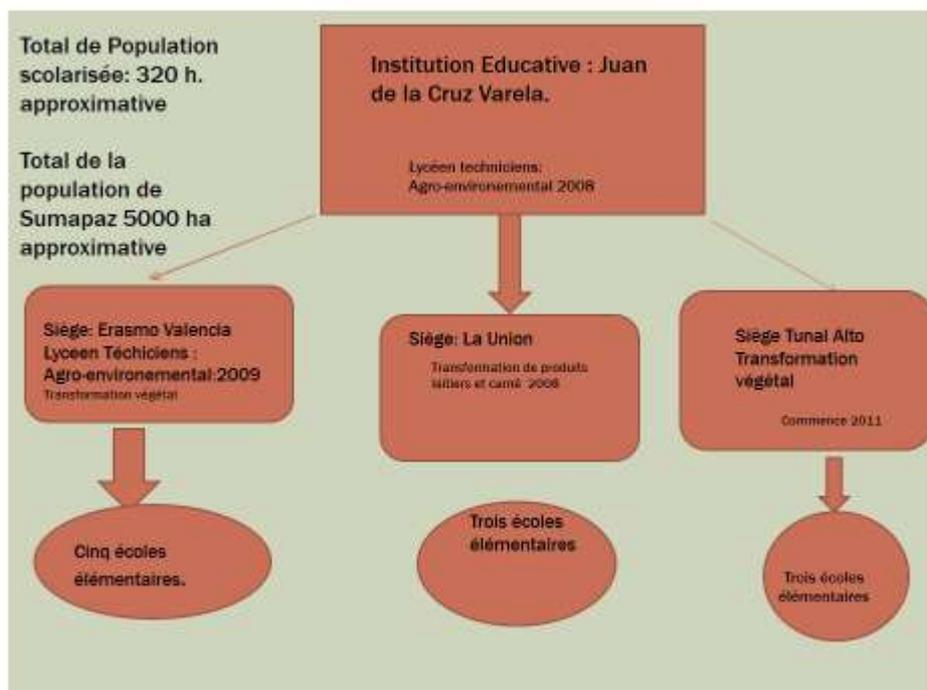


Figure 21. Organigramme Institutionnel. Source propre.

Nous avons constaté qu’il existait des différences entre la population rurale d’élèves accueillie par l’établissement éducatif « *Gimnasio del Campo* » et celle de l’établissement éducatif « *Jaime Garzón* ». Les analyses des interactions indiquent que la principale différence est marquée par la distance territoriale. La structure éducative « *Jaime Garzon* » est plus près, au niveau géographique, de la zone urbaine de Bogota et les paysans ont plus de possibilités de s’intégrer à la ville urbaine. De même, la direction scolaire et le personnel éducatif de la structure « *Jaime Garzón* » ne remettent jamais en cause les politiques institutionnelles et ils s’adaptent très bien. C’est une structure qui obéit aux directives institutionnelles donnés par le secrétariat à l’éducation au Sumapaz. Nous avons décidé de questionner les enseignants de la structure « *Gimnasio del Campo* » autour des différences existantes entre les établissements éducatifs de la zone de Sumapaz. Lors des interactions, ils répondent :

« Dans la structure « Jaime Garzon », les processus institutionnels marchent mieux que dans la nôtre (il font allusion à la structure éducative Gimnasio del Campo). La communauté de communes de San Juan et les hameaux qui la composent sont plus irrévérencieuses. C’est une communauté qui veut les avantages qu’offre la formation scolaire, mais aussi pouvoir ajuster la formation scolaire dans les territoires à leurs propres intérêts²²⁹ »

²²⁹ Interaction avec les enseignants de l’Établissement Éducatif *Gimnasio del Campo* Juan de la Cruz Varela.

L'établissement éducatif *Gimnasio del Campo* est plus éloigné de Bogota District Capital que l'EE *Jaime Garzón*. Géographiquement, le hameau de l'Union est à cinq heures en voiture en roulant à 70 km/h. La population des hameaux qui dépend du siège de l'Union et la communauté de communes de Cabrera vont à la structure *Gimnasio del Campo*. Par contre, les élèves d'autres hameaux qui sont plus proches du département de Meta que de Bogota District Capital ne peuvent pas s'y inscrire et ne peuvent pas accéder à un établissement éducatif après l'école élémentaire.

En fait, la zone du Haut de Sumapaz est un vaste territoire qui s'étend jusqu'au département du Meta, un département situé dans la plaine orientale, dont la capitale est Villavicencio. Ainsi, la zone du Haut de Sumapaz connecte le département de Cundinamarca au département du Meta par le biais d'un couloir qui relie les Andes à la plaine orientale, couloir très riche en biodiversité. Nous avons compris que les habitants de la partie nord-orientale, zone où se trouve la structure éducative *Gimnasio del Campo*, ont été les plus touchés par les mouvements de gauche et d'extrême gauche. Ils ont également une histoire liée au conflit agraire, thème assez développé dans les aspects socio-historiques de la région. Un ancien directeur de l'établissement, M. Anibal Montañez commente :

« Nous avons commencé le service du collège en 1996. Cette situation a amélioré la capacité d'accueil des élèves grâce aux ressources financières données par le Secrétariat d'Éducation de Bogota. Cependant, il manque encore des infrastructures et particulièrement des logements pour les enseignants. Ceux-ci travaillent en internat dans les structures éducatives et leurs conditions de vie sont précaires. Leurs salaires oscillent entre 900 000 et 1 200 000 pesos (entre 300 et 600 euros) et ils vivent sans aucun confort. Voyez, ici les enseignants n'ont pas de chauffage et le climat est hostile : entre -3 et 15 degrés maximum. De plus, ils doivent tout partager et il y a parfois des problèmes de convivialité ²³⁰. »

Actuellement, il y a encore un manque de laboratoires et de bibliothèques qui empêche de travailler correctement. Les leaders agraires ont lutté pour obtenir des espaces pour les activités physiques, notamment des terrains de football et des terrains pour améliorer les locaux des classes élémentaires, mais il manque des moyens informatiques et des livres.

²³⁰ Entretien à Anibal Montañez. Ancien directeur du Collège *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*.

Cependant, les leaders agraires souhaitent avoir une éducation de qualité et ce thème fait l'objet de débats permanents. Une grande partie de la population veut s'adapter aux directives scolaires données par le Ministère de l'Éducation, tandis qu'une autre partie veut imposer une éducation communautaire et populaire détachée de ces directives. Chaque siège qui fait partie de la structure éducative dispose de salles d'informatique grâce aux programmes du MEN. Ces salles informatiques ont parfois des problèmes de connexion. Cependant, elles permettent aux élèves de rechercher des informations et d'avoir une ouverture sur le monde, car les fonds du centre de documentation ne sont pas très actualisés.



Figure 22 . Salle d'informatique.

Grâce aux dotations reçues de la mairie de Bogota, les structures ont pu obtenir des salles disposant de l'accès à internet, d'une bibliothèque, d'un terrain de football et d'une cantine scolaire. Ces ressources ont été demandées par les leaders agraires. Ils considèrent que l'État doit leur garantir une qualité éducative et des infrastructures performantes. La direction scolaire considère que la population ne reconnaît pas l'investissement important de Bogota dans la construction de ces infrastructures. M. German Viracacha, ancien directeur du centre administratif d'attention locale CADEL dit :

« Vous savez, la population paysanne de la localidad 20 de Sumapaz est très exigeante. Elle en veut toujours plus. Bogota District Capital a investi dans la construction de structures éducatives, de terrains de football, mais ils ne sont jamais contents. Les paysans se sont habitués à demander et les élèves se sont habitués à l'assistanat. Maintenant, ils ne veulent pas s'engager dans leurs études pour améliorer leurs résultats²³¹. »

²³¹ Entretien au directeur du Centre d'attention locale CADEL.

En questionnant un peu plus les enseignants sur leurs impressions et après plusieurs interactions, la plupart sont d'accord pour dire que la population se plaint et semble insatisfaite. Pour eux, il y a un manque de désir et de motivation chez les élèves, qui recopient les notes et les oublient immédiatement, n'ont pas le temps de réviser ou ne comprennent pas les contenus. Les parents disent qu'il s'agit d'une génération qui veut, avant tout, s'en aller et ne veut pas continuer les activités propres à l'identité culturelle paysanne, les jeunes rêvent de la ville. Une mère de famille dans le cadre d'une invitation informelle énonce « *Ils rêvent de la capitale, mais dans la capitale il n'y a que la misère* ²³² ».

Actuellement, toutes les activités de la vie paysanne tournent autour de ces structures éducatives. Quand les structures scolaires ferment pour une grève ou pour les vacances scolaires, on perçoit ce vide. Les paysans (enfants, jeunes et adultes) se mobilisent autour des activités scolaires. Les écoles ne sont pas seulement des centres d'instruction. Elles sont un espace de vie très important pour la communauté de paysans, la partie vivante de l'unité administrative et territoriale et le point de rencontres pour les parents. La communauté participe activement aux activités scolaires. L'école est un espace à la fois académique et politique que la communauté utilise comme lieu de réunion pour la prise de décisions territoriales et l'organisation de festivités.

La participation de la communauté marque l'histoire éducative du territoire. Actuellement, les leaders agraires s'intéressent énormément à la pédagogie critique : un type de pédagogie centré sur les principes de l'éducation populaire qui respecte l'identité et valorise les processus de lutte territoriale. Tout au long de la décennie des années 1980, la formation scolaire de la zone a été inspirée par les modèles issus de la pédagogie active²³³. Les anciens enseignants soulignent qu'ils travaillaient par le biais des cahiers pédagogiques avec des activités contrôlées. Ils disent que la pédagogie active était rudimentaire car les enseignants à cette époque se limitaient à suivre les guides. Ces guides, disent quelques enseignants dans un cadre informel, n'éveillaient pas la pensée et ne permettent pas de construire un esprit

²³² Interaction avec une mère de famille.

²³³ La pédagogie active est arrivée en Colombie dans les années 70 et elle a été reprise par de nombreux mouvements d'éducation populaire et sociocommunautaire.

critique. Donc ces guides n'étaient pas conformes au principe de la pédagogie active. En conséquence, les enseignants que nous avons rencontrés affirment que le fonctionnement de cette pédagogie n'a pas été assez performant. D'un côté, les enseignants ne savaient pas accomplir un travail coopératif et la pédagogie n'a pas été développée. En fait, les élèves ne faisaient que recopier les cahiers pédagogiques.

En outre, les paysans, à cette époque, n'avaient pas accès aux moyens techniques d'aujourd'hui, et le temps qu'ils dédiaient à la formation scolaire était limité par les activités fermières. Les différentes discussions avec les paysans, lors de mes séjours dans la zone, montrent qu'ils ont toujours été victimes de situations de violence et de déplacement, une sorte de fascisme territorial qui les obligeait soit à partir, soit à rester sans possibilités réelles de développement local et sans aucun pouvoir d'action. En conclusion, les options proposées par l'État n'ont contribué ni à améliorer la qualité de vie de ces populations, ni à faire émerger un développement local.

Signalons que l'adhésion de la Zone de Sumapaz à Bogota District Capital, en tant qu'unité administrative et territoriale, a produit des changements. Il y a eu un investissement de l'État pour améliorer la qualité de l'éducation et sa couverture, à partir des années 90. Cependant, les structures éducatives, qui avaient un esprit libertaire et de lutte populaire, sont devenues de plus en plus dépendantes de l'État et elles ont dû s'adapter aux dispositions du Ministère de l'Éducation nationale. Actuellement, la *Secretaría de educación de Sumapaz*²³⁴ est la seule qui s'occupe d'embaucher les enseignants, de coordonner certaines activités et de créer un espace de dialogue entre les politiques du haut et les demandes des paysans.

Le Secrétariat à l'Éducation de Sumapaz s'efforce d'offrir plus de pertinence en matière éducative. Il s'est engagé à mener beaucoup de projets pour améliorer la qualité de vie de la population avec les autres entités présentes dans la région. Ces travaux sont animés par différents centres de recherche, des universités et des fondations. Nous avons identifié que les structures éducatives collaborent avec les différentes institutions qui interviennent sur plusieurs types de projets, dont l'Université Nationale de Colombie, la *Universidad Distrital* à

²³⁴ La *Secretaría de educación de Sumapaz* remplit les mêmes fonctions que le rectorat en France.

Bogota, la fondation *Volvamos a la gente*, l'Université de Pamplona ou encore la fondation *Dividendo por Colombia*. Toutes ces institutions ont construit des projets avec la zone à partir des années 1990 et continuent à intervenir dans la région.

Actuellement, ces deux grandes structures éducatives vont jusqu'au lycée et ont pour mission d'assurer une formation technique et agricole. Les processus éducatifs vécus par les écoles de cette zone sont passés par plusieurs étapes. En principe, les écoles élémentaires travaillaient de manière multiniveau car les élèves étaient peu nombreux et il n'y avait pas assez d'enseignants. Ainsi, un enseignant devait adapter les contenus pour les différents niveaux en élémentaire et les guides de l'éducation nouvelle l'aidaient à construire ses pratiques pédagogiques. Le premier collège officiellement institué a été ouvert en 1996 et a commencé à fonctionner dans le hameau de l'Union, son nom a été « *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela* » en honneur à un leader agraire assassiné en 1920. En parallèle, les leaders de la zone ont demandé d'ouvrir un autre collège en réutilisant les anciens locaux où il y a eu la première école populaire. Ce collège s'appelle « *Erasmus Valencia* » en honneur à un autre leader agraire dont son nom est *Erasmus Valencia*. C'est un établissement situé à 3300 mètres d'altitude dans le hameau de las Vegas. Les deux structures ont réussi à institutionnaliser l'enseignement secondaire grâce à la force des mouvements sociaux organisés par les leaders du syndicat agraire et grâce au travail du Secrétariat Général d'Éducation de Bogota.

Nonobstant, ces deux établissements éducatifs sont toujours en concurrence. La population du hameau « Las Vegas » défend la mise en place du collège. Ils disent que c'est dans ce lieu où le leader agraire *Erasmus Valencia* a posé les bases d'une formation scolaire pour le peuple. Valencia appliquait les principes de la formation scolaire basée sur une école populaire, gérée et organisée par les paysans eux-mêmes. Toutefois, les conditions climatiques du hameau « Las Vegas » situé à 3300 mètres d'altitude n'ont pas aidé pour faire de cet établissement le siège central d'une école populaire. Les enseignants venus de la Bogota urbaine ont encore du mal à supporter le froid et l'isolement géographique car le lieu était très loin de tout. Le hameau n'est pas un point central par rapport à la géographie de cette zone. C'est à cause de ce facteur climatique que la population a décidé de laisser l'EE *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela* comme le siège central de la structure éducative. Mais ce changement a donné lieu à de la concurrence et de la jalousie entre coordinateurs, enseignants et élèves. Les tensions entre les établissements et le personnel éducatif ont entravé l'élaboration d'un travail

en équipe. D'après les interactions avec le personnel des deux structures éducatives, il semble que les élèves se disputent entre eux aussi, par rapport à la qualité de l'enseignement.

Les élèves *d'Erasmus Valencia* sont moins ouverts à la culture scolaire et ont tendance à être plus introvertis que ceux du *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*. Le coordinateur du siège *Erasmus Valencia*, M. Alfredo Diaz est un enseignant et leader agraire et son souhait est de reconstruire l'histoire des leaders agraires afin de valoriser le territoire, l'histoire et la lutte populaire et il travaille énormément avec les élèves *d'Erasmus Valencia*. Mais, les enseignants reconnaissent aussi que les élèves du *Gimnasio del Campo* sont plus ouverts à l'entrepreneuriat. Finalement, le dernier siège et le plus récent s'appelle « Tunal Alto ». Il a été construit en 2012 sous la direction de M. Jorge Eduardo Sotomontes. Cette structure accueille les élèves qui sont plus près du département de Meta, afin de les inclure dans le système éducatif, mais elle est la plus pauvre en infrastructure et en équipement.

3.1.3. Organisation scolaire actuelle.

Actuellement, la structure éducative *Gimnasio del Campo* travaille en réseau avec les sièges *Erasmus Valencia* et *Tunal Alto* ainsi qu'avec les écoles élémentaires qui sont sous sa direction. En 2010 un nouveau directeur, M. Sotomontes, est arrivé dans la zone et a élargi, juste dans ce moment, la formation scolaire jusqu'en terminale dans le hameau de Tunal Alto : un lieu situé sur un plateau offrant une vue sur l'ensemble du couloir géographique qui compose la zone du Haut de Sumapaz. C'est un lieu bio-géostratégique : le nouveau directeur voulait y créer un grand établissement pour y proposer une formation scolaire pour les paysans et de la recherche en innovation. Il pensait prendre les meilleurs élèves et les meilleurs professeurs pour créer des projets pédagogiques endogènes. Mais le *Secretariat d'Éducation* ne soutenait pas tout à fait son projet et les leaders paysans étaient méfiants. Par conséquent le siège a été construit mais le projet n'a pas abouti. À présent, la zone du Haut de Sumapaz compte trois sièges pour l'enseignement secondaire : *Erasmus Valencia*, *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela* et *Tunal Alto*. Ces structures sont organisées autour du même projet d'établissement.

Le Projet d'établissement a été élaboré en 2008 et permet de tracer un objectif commun : le travail en réseau entre les institutions. Il s'agit de mettre en place les bases institutionnelles

d'une formation humaine intégrale²³⁵ proposée par l'Unesco et en conséquence, de l'articuler au modèle de développement humain intégral.

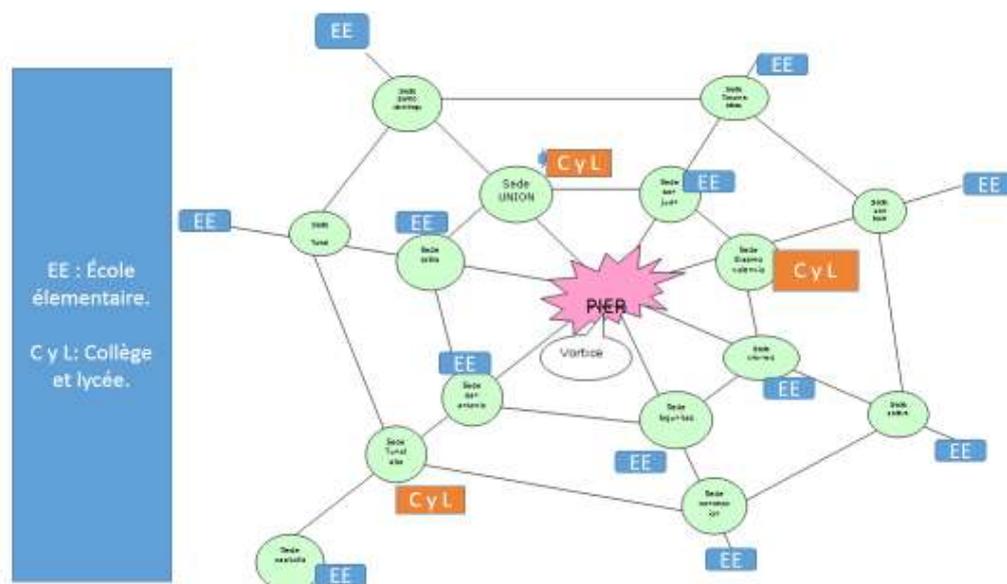


Figure 23. Organisation des structures éducatives.

En ce qui concerne l'organigramme scolaire, on peut dire que la direction scolaire est formée par le directeur, les coordinateurs de chaque siège²³⁶ et trois professionnels qui s'occupent de l'orientation professionnelle, une psychologue scolaire et une éducatrice spécialisée. La participation de la communauté n'est, à première vue, pas assez perceptible.

Le conseil directif (CD) est formé par le recteur, les représentants des parents d'élèves, un délégué pour chaque hameau, six enseignants pour chaque siège (trois pour l'école élémentaire et trois pour la formation secondaire), un délégué du secteur productif, c'est-à-

235 Une formation qui cherche à adapter les programmes d'étude, à travailler sur un paradigme systémique et à instaurer le dialogue, la construction de la connaissance et les pédagogies alternatives comme méthodologie d'apprentissage.

236 Les coordinateurs ont la fonction des conseillers pédagogiques des collèges en France.

dire, un membre du syndicat agraire, trois élèves par siège, les délégués du comité d'environnement scolaire et le personnel financier.

Le conseil académique (CA) est formé par le recteur, les trois coordinateurs et les trois professionnels d'orientation scolaire, un représentant pour chaque discipline (un délégué de mathématiques, un délégué d'éducation sociale, un délégué d'éducation physique, un délégué d'éducation artistique, un délégué pour chaque école élémentaire, un délégué pour les écoles maternelles, un représentant des enseignants du secteur agricole qui travaille sur les projets pédagogiques productifs (PPP).

La fonction du CA est importante, car celui-ci propose et prend des décisions par le biais de résolutions. Par contre, c'est le CD qui va donner l'aval aux décisions du CA. Il y a un comité de convivialité pour régler les problèmes entre les enseignants et la communauté, ou même entre les élèves.

Le comité d'évaluation et de promotion (CEP) est coordonné par le coordinateur académique qui examine les cas particuliers autour d'une promotion ou d'une évaluation. À partir de 2013, tous les enseignants de chaque siège se réunissent pour analyser les cas particuliers. Ainsi, on peut avoir un compte rendu du cours. Ils évaluent chaque élève à travers une grille et identifient ses problèmes cognitifs et son comportement. Les étudiants ont donc un suivi complémentaire. Les comptes rendus et les grilles sont parfois demandés par le Ministère de l'Éducation nationale et le secrétariat à l'éducation à Sumapaz.

L'équipe de direction est très instable. Pendant la période de 2009 à 2010, le directeur de la structure était un enseignant d'origine paysanne, M. Anibal Montañez. La coordinatrice du siège de l'Union était Mme Clara de Montañez et le coordinateur du siège d'Erasmus Valencia était le leader agraire et enseignant Alfredo Diaz. Ces trois personnes nous ont beaucoup aidés à rentrer dans le territoire et à réfléchir sur leurs problématiques. Entre 2010 et 2011, il y a eu beaucoup de changements au niveau de la direction scolaire. Les enseignants contractuels ont été mutés sur ordre du Ministère de l'Éducation nationale et ils ont été remplacés par de jeunes enseignants qui avaient réussi le concours. Le directeur a été remplacé par M. Jorge Eduardo Sotomontes. Ce nouveau directeur a amené de nouvelles idées

qui ont causé beaucoup de bouleversements dans l'institution. Il suggérait de mettre en place les bases d'une économie solidaire et de relier les projets pédagogiques aux travaux fermiers afin d'accroître la pertinence de la structure éducative par rapport aux demandes et aux besoins des paysans. Cependant, sa façon de faire a choqué les propriétaires fermiers qui voyaient ses projets d'un œil méfiant. Les propriétaires fermiers, de filiation communiste, craignaient une redistribution de leurs terres et la perte de leurs acquis. Le directeur a été menacé, en apparence par la même communauté, et muté. L'institution est restée sans direction scolaire pendant six mois. En 2013, il y a une directrice en charge et trois nouveaux coordinateurs pour chaque siège. Cette nouvelle directrice méconnaissait le souci qui a traversé l'institution et ne voulait pas se mêler de politique, elle n'a pas réussi à faire évoluer la formation scolaire. Nonobstant, elle a validé le projet d'éducation environnemental conçu par notre recherche-action. Actuellement c'est lui qui est à la base de tous les projets que les enseignants font en classe et il réunit tous ces microprojets autour de cinq programmes d'action qui seront décrits plus tard.

Le séjour dans le territoire m'a permis de comprendre que la plupart des enseignants travaillent comme remplaçants, car ils attendent de réussir le concours académique pour devenir titulaires. Le concours a été instauré au niveau national, à peine, en 2010. Les mutations et l'occupation des nouveaux postes ont produit d'énormes déséquilibres à l'intérieur de l'institution. Les anciens enseignants semblent très politisés et en même temps divisés. Cette situation n'a pas donné lieu à un bon travail d'équipe. Il y a des enseignants qui sont très liés au syndicat agraire et, en conséquence, ils sont en opposition à toute proposition venant du *Secrétariat à l'éducation* de Sumapaz. En revanche, une autre équipe d'enseignants reste plus attachée à l'institution et continue à suivre ses dispositions. Enfin, certains enseignants considèrent qu'ils vont dans la région seulement pour travailler et ne veulent s'impliquer ni d'un côté ni de l'autre. Depuis l'année 2011, l'EE éducatif reçoit beaucoup d'informations qui vont orienter la restructuration de la formation scolaire par cycles et par compétences. A l'heure actuelle, en 2018, la situation s'est stabilisée avec l'arrivée d'un nouveau directeur, M. Rafael Cortez Salamanca. Les enseignants se sont stabilisés et organisés autour d'un projet fédérateur nommé *Projet d'éducation à l'environnement* que l'enseignante-chercheuse et moi-même avons proposé entre 2013 et 2015 et qui est l'un des résultats concrets de la recherche-action objet de la présente thèse.

Les structures éducatives comptent aussi sur un Centre Administratif de Direction scolaire (CADEL) situé à Bogota District Capital. Ce centre joue un rôle d'annexe au secrétariat à l'éducation de l'unité administrative territoriale et locale. Le directeur du CADEL s'occupe de gérer les demandes des structures éducatives de Sumapaz et d'établir les négociations avec le secrétariat central. La population paysanne semble ne pas l'aimer, car les leaders agraires considèrent qu'il s'agit d'une entité extérieure aux problèmes de la zone. Le travail du directeur du CADEL est très difficile, car il fait fonction de médiateur entre l'institution et les demandes de la communauté. Pendant mon séjour dans le territoire, le directeur du CADEL était M. German Viracacha, mais actuellement c'est Mme Elisa Angela Mendoza Rodriguez qui en a la charge.

3.2. L'École publique mise en question.

La présence de l'État a cassé les processus d'action sociale menés par les paysans. Les enseignants ne sont pas bien reçus et les paysans ne croient pas à la formation scolaire que donne l'État. Les dynamiques créées par les leaders agraires avec l'école populaire ont changées car l'esprit critique à tendance à se perdre au profit d'une formation scolaire centralisée et focalisée sur la notion de compétences. Actuellement, c'est le Ministère de l'Éducation nationale qui s'occupe de gérer les établissements scolaires, les plans, les programmes et les contenus. De même, c'est lui qui nomme les enseignants et les directeurs en charge. Ainsi, la voix populaire et le désir de gérer une formation scolaire propre et pertinente pour le développement local demeurent soumis aux politiques d'État.

Les politiques d'assistanat mises en place avec le passage d'une école populaire à une formation scolaire institutionnalisée nuisent à l'action sociale paysanne. On peut relever une grande instabilité institutionnelle et d'énormes difficultés pour la construction de programmes et de projets transversaux ou transdisciplinaires. La politique nationale invite, sur le papier, à développer une pensée critique dans les institutions, mais il est difficile pour les enseignants de parvenir à mettre en place ce type d'actions, car les paysans ne croient pas aux politiques d'État et considèrent qu'il faut tirer le maximum de profit avant d'être déplacé de leur territoire. Il faut dire que la crainte des paysans est liée aux anciens processus socio-historiques d'appropriation de certains territoires. Les paysans disent entre eux : « *Ce sol ne nous appartient pas, il faut profiter du temps qui nous reste avant que les multinationales*

arrivent et administrent les ressources naturelles²³⁷». Les enseignants avouent que les jeunes paysans et la génération des quarantenaires se sont habitués à cet assistanat.

« Ils vont à l'école parce qu'ils reçoivent des aides pour venir étudier, ils sont nourris à la cantine et ils peuvent profiter de certaines activités gérées par le MEN, mais ils n'ont pas envie d'acquérir des connaissances pour transformer la société et leur environnement : les paysans veulent les aides de l'État, mais ne veulent pas s'engager à faire des transformations profondes dans la manière de cultiver, d'élever les animaux, ni à reprendre conscience de l'importance de changer certaines pratiques agricoles nocives pour l'écosystème. Cela implique que notre travail est presque imperceptible²³⁸. »

3.2.1. L'instabilité institutionnelle : un point de fragilité.

Lors des observations, nous avons pu percevoir un grand nombre de tensions à l'intérieur de l'institution, d'énormes problèmes de communication entre enseignants et parfois entre enseignants et paysans ce qui provoque de l'instabilité institutionnelle. D'un côté, on peut souligner les mauvaises conditions de logement des enseignants. Ils vivent toute la semaine dans une sorte d'internat, au sein des structures éducatives. Le nombre de chambres est insuffisant par rapport au nombre d'enseignants. Ils doivent habiter un petit bâtiment où ils partagent des dortoirs : trois ou quatre enseignants par dortoir, une seule salle de bains et une seule cuisine. Ces mauvaises conditions de logement rendent plus difficiles la convivialité et la communication.

Quelques enseignants préfèrent payer une location chez des paysans, dont les habitations ne sont parfois pas adaptées. D'autant que certains enseignants préfèrent garder leurs distances vis-à-vis de la communauté, afin d'éviter les rumeurs. Mais les diverses situations du quotidien ne permettent pas forcément de maintenir cette séparation. Cette précarité de logement rend difficiles les relations entre les enseignants qui, parfois, tournent à la dispute. Les enseignants ont du mal à surmonter ces situations de stress et sont démotivés lorsqu'il faut effectuer un travail supplémentaire. De plus, l'institution les oblige à travailler hors du temps scolaire et la communauté veut qu'ils soient toujours disponibles. Tout ceci les conduit à un surmenage et à une fatigue accrue par la grande quantité de projets lancés par l'administration centrale.

²³⁷ Extrait des interactions dans le terrain.

²³⁸ Extrait d'une interaction eue dans le terrain dans le cadre d'une réunion informelle dans la salle d'enseignants, 2010.

Le nombre d'enseignants est variable selon chaque siège. Celui qui compte le plus d'enseignants est « *Gimnasio del Campo* », suivi par le collège « Erasmo Valencia ». Tout au long de mon séjour dans le territoire, la plupart des enseignants remplaçants, originaires de la région, ont dû quitter leur poste, car les nouveaux lauréats des concours venaient prendre leurs places. Cette situation a été critiquée et a provoqué une énorme déstabilisation.

Les anciens enseignants remplaçants qui ont dû quitter leurs postes avaient déjà fait leur vie dans l'unité administrative et territoriale de Sumapaz. Quelques-uns y avaient de la famille et d'autres étaient natifs de cette région. En revanche, les nouveaux enseignants ayant réussi le concours étaient de jeunes professionnels, mais la plupart ne connaissaient pas les dynamiques ni de l'institution, ni de la communauté. Ce moment de transition a été très difficile. D'autant plus que le nouveau directeur considérait qu'il fallait tout reformuler et créer une nouvelle formation liée à la vie paysanne. Il voulait reformuler la pratique pédagogique des enseignants à partir d'un travail interdisciplinaire, c'est-à-dire mettre deux enseignants dans une classe et les faire discuter autour d'un projet. Les professeurs ne se sentaient pas à l'aise, car ils n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble.

Actuellement, la structure éducative dispose d'une nouvelle équipe d'enseignants. Le directeur scolaire et la coordination ont changé. Le comité à l'environnement (CAE) a été créé en 2005, mais il n'est devenu opérationnel qu'à partir de 2013, grâce à l'organisation de l'enseignante-chercheuse. Actuellement, il est composé d'un élève de chaque cours. Il y a un élève qui va représenter les trois structures éducatives : « Erasmo Valencia, *Gimnasio del Campo* ». Il y a aussi un parent d'élève et un enseignant pour chaque siège. Ces délégués vont dialoguer avec les autres associations et peuvent aussi participer au conseil de direction.

En parallèle, les parents d'élèves ont oublié qu'il existait aussi une mémoire liée au territoire, digne d'être récupérée. Ils ont perdu la capacité d'agir et préfèrent attendre que l'État mette à leur disposition des aides supplémentaires. Cette situation produit un effet de léthargie et crée une ambiance pesante, comme si la population attendait l'inévitable : le déplacement hors du territoire, un travail scolaire inadapté et la sensation de ne pas avancer. L'un des enseignants nous a confié dans une interaction en août 2010 :

« Ici, on fait les programmes et les contenus, mais ils ne sont pas forcément adaptés, nous ne savons pas comment transmettre des savoirs à une population qui n'a pas la dynamique d'apprentissage scolaire pour apprendre de manière scolaire »²³⁹.

3.2.2. Les projets transdisciplinaires : un défi institutionnel.

L'approche ethnographie nous a permis d'identifier que le grand défi institutionnel reste au niveau de la construction des projets transdisciplinaires. Les enseignants ont des difficultés à trouver comment articuler tous ces projets et leur donner du sens. Il y a plusieurs éléments à prendre en compte qui semblent parfois antinomiques, puisqu'il faut d'un côté, travailler sur des connaissances universelles et donner une éducation de qualité, centrée sur la notion de compétences; et de l'autre, valoriser l'adaptation des contenus, la pluridisciplinarité et tenir compte des savoirs locaux propres aux communautés.

Les projets transversaux s'inspirent de l'idée exposée par Edgar Morin sur la pensée complexe et l'apprentissage interdisciplinaire et transversal. Il considère que l'interdisciplinaire peut finir pour avoir un regard très simpliste s'il n'y a pas d'échange et coopération. Arriver à construire de la transdisciplinarité implique de travailler souvent de schémas cognitifs qui peuvent traverser les disciplines

Arriver à construire un apprentissage transversal implique de remettre en question la manière dont les enseignants introduisent les savoirs et les contenus dans les structures éducatives. Les enseignants sont habitués à s'appuyer sur des méthodes analytiques et disciplinaires, et à travailler les contenus qui sont organisés dans les programmes scolaires. Agir autrement implique de former les enseignants pour qu'ils puissent passer d'un enseignement disciplinaire à un enseignement permettant de relier les savoirs disciplinaires, afin de donner un sens différent à l'apprentissage. Ce travail implique changer la manière d'enseigner. C'est pour cette raison que la mise en place d'un enseignement transdisciplinaire semble difficile à développer. Les enseignants de la structure éducative *Gimnasio del Campo* constatent, à travers un atelier de discussion sur les pratiques pédagogiques, les difficultés qu'ils rencontrent pour travailler en équipe.

²³⁹ Interaction eu en 2010.

«Vous savez, nous courons toute la semaine et en plus nous devons faire des heures supplémentaires, qui ne sont pas payées, pour construire les projets. Personne ne veut s'investir. De plus, à la fin de la semaine la seule chose que nous souhaitons, c'est rentrer chez nous pour nous reposer un peu. Le travail en internat n'est pas facile, car la communauté considère que nous devons être disponibles pour eux, puisque nous sommes sur place²⁴⁰. »

Aurelie Pretesac²⁴¹, Dans sa monographie consacrée à l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, insiste sur le fait que ces deux notions *«débordent les disciplines [...], mais surtout que leur finalité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire proprement dite²⁴²»*. En conséquence, faire un enseignement de caractère transdisciplinaire impliquerait de changer la manière historique de concevoir la formation scolaire. Ces circonstances rendent difficile la mise en place de ce type de projets et mettent en évidence la crise de la formation scolaire actuelle, de sa méthodologie et de sa pertinence. Il faut changer la vision de la pédagogie et de la didactique, car il faut apprendre à travailler de manière coopérative, mais surtout il faudrait former des enseignants ouverts d'esprit, ouverts à la connaissance et disponibles pour partager différentes perspectives et approches. Apprendre à lier les apports de la physique-chimie, des mathématiques, de la littérature ou des sciences sociales, quand on apprend certains contenus, implique de changer aussi les programmes et les dynamiques scolaires.

Lors de l'ethnographie, nous avons pu identifier que l'objectif de ces projets transversaux a été difficile à assumer. Les principaux problèmes que nous avons pu remarquer par rapport au projet transversal d'éducation à l'environnement sont les suivants :1)manque de cohérence entre les projets éducatifs à l'environnement et les projets pédagogiques institutionnels ; 2)des projets à l'environnement ne répondant pas aux problématiques environnementales ponctuelles de la communauté; absence d'articulation entre projets et institutions en charge de la politique environnementale et éducative ;3)absence de travail interdisciplinaire des enseignants pour aborder la question environnementale; absence d'intégration des enseignants autour de la construction d'un système flexible qui permettrait d'incorporer la dimension environnementale dans tous les plans et programmes d'études ;4)manque d'un travail de réflexion et de discussion, sur les inquiétudes par rapport à la thématique environnementale,

²⁴⁰ Interaction des enseignants lors d'un atelier de discussion, 2011.

²⁴¹Pretesac, A. (2006) L'interdisciplinarité : comment lier plusieurs disciplines pour rendre les enseignements plus concrets et plus motivants. IUFM de Bourgogne. En ligne https://www2.espe.u-bourgogne.fr//doc/memoire/mem2006/06_0400393K.pdf

²⁴²Pretesac, A. Idem. P.6

entre les institutions éducatives et la communauté éducative, qui puisse modifier les comportements et les attitudes face à l'environnement²⁴³.

De la même manière, Carlos Miñana²⁴⁴, citée par Ana Maria Maecha²⁴⁵, explique que les objectifs de ces projets ont été difficiles à atteindre, car le paradigme sur lequel s'est fondée l'éducation à l'environnement étant l'interdisciplinarité, il serait intéressant de savoir comment faire lorsque plusieurs regards sont posés sur cette question environnementale. À cet égard, les enseignants répondent, dans un atelier de discussion autour des pratiques pédagogiques, en 2009 que « *l'interdisciplinarité est une notion très difficile à mettre en place dans les structures éducatives, car le modèle d'école qui continue à fonctionner est celui de la division disciplinaire des savoirs*²⁴⁶».

Les enseignants signalent aussi qu'ils ne comprennent pas la notion « transversale ». En fait, la première étape de notre étude de terrain nous a permis d'identifier que les enseignants continuent à réaliser leurs pratiques pédagogiques à partir de leurs savoirs disciplinaires et qu'ils ont des difficultés à porter un regard complexe et transversal sur le projet d'éducation à l'environnement. De fait, ils avouent :

«D'habitude ce sont les professeurs de sciences de la vie et de la terre qui organisent et prennent en charge le projet transversal d'éducation à l'environnement et personne d'autre ne connaît sa fonctionnalité. De plus, le projet d'éducation à l'environnement dort à la bibliothèque de l'école et il est dépoussiéré chaque année à la rentrée scolaire²⁴⁷».

J'ai aussi remarqué que le projet d'éducation à l'environnement était notamment centré sur la notion de tri sélectif, mais il n'y a pas d'unité de recyclage et pas de ramassage à cette altitude, en conséquence, le tri ne sert à rien. De plus, les enseignants qui avaient formulé ce projet ont considéré le tri sélectif comme le seul problème à prendre en compte en oubliant

²⁴³Jessup Cáceres Margie Nohemy (2011), op.cit P 98.

²⁴⁴Miñana, C. (2002). Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Memoria del V seminario internacional (Junio 19-23 del 2000).

²⁴⁵ Maecha Grott Ana Maria (2009) La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de lo público: dos estudios de caso en el Departamento del Atlántico. [En ligne] Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas Instituto de Estudios Ambientales –IDEA. Disponible en <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3012/7730/7909/Tesis%20Biblioteca%20AMMG.pdf>.

²⁴⁶Ateliers de discussion avec les enseignants et le groupe de recherche Problèdesciencias y Calidad de vida, (2009).

²⁴⁷ Note extraite d'un groupe focal. 2011.

qu'il fallait aussi tenir compte des aspects liés aux pratiques agricoles des paysans comme l'utilisation de pesticides et la valorisation de certains savoirs locaux, perdus à cause de la modernité. D'autant plus qu'il n'y a pas de relation entre le projet pédagogique environnemental et les dispositifs que les enseignants travaillent dans la salle de classe, c'est-à-dire les projets pédagogiques productifs PPP. C'est pour cette raison que le renouvellement du projet d'éducation à l'environnement s'avère fondamental.

Nous avons suggéré, dans les premières réunions avec les enseignants, de travailler le projet d'éducation à l'environnement avec la communauté, car historiquement le regard environnemental était trop centré sur la préservation, la restauration, la conservation et l'utilisation des ressources naturelles. Aucun travail n'avait été fait sur les aspects sociaux et culturels, qui restent très importants et pourraient, éventuellement, éveiller un savoir environnemental à partir d'une pensée systémique. La politique nationale environnementale, qui date de 2002, a fait un grand progrès vers une vision systémique du concept d'environnement. Cependant, et malgré les efforts des institutions éducatives, il y a encore beaucoup à faire pour éveiller une conscience claire sur l'harmonie qui doit coexister entre l'environnement et le développement. Il s'avère important de créer une culture responsable et éthique. Les institutions scolaires sont invitées à travailler sur leurs programmes d'étude et à aborder les réalités locales. Malgré tout, il reste des défis à relever, car l'éducation colombienne n'était pas préparée à rendre viables ces projets transversaux et encore moins à incorporer des stratégies de travail communautaire. Nous sommes également conscients que *«les enseignants ont tendance à voir l'environnement à partir d'une pensée analytique, car ils ont tendance à l'expliquer à partir de ses éléments constitutifs²⁴⁸»*. Le défi est grand et comme dirait Enrique Leff :

«La crise environnementale est une crise de la pensée, de l'entendement, de l'ontologie et de l'épistémologie, une crise de la rationalité scientifique et technologique par laquelle notre civilisation moderne a dominé la nature et "économisé" le monde.²⁴⁹»

La seule réponse possible est la construction d'un savoir environnemental. C'est-à-dire, il faut la création d'une éducation pertinente dépassant la rationalité scientifique et la pensée positiviste, en construisant un autre type de pensée qui considérerait un autre type de

²⁴⁸León j, Vallejo c, Parra a, Obregoso y (2011) *op.cit.*

²⁴⁹Leff, Enrique. (2005) « Complejidad, racionalidad ambiental y dialogo de saberes. complejité environnementale ». *Op.cit*

rationalité environnementale et par conséquent une autre manière de gérer la nature. Une rationalité qui inviterait à penser et à trouver de nouvelles valeurs pour assumer la qualité de vie, les identités culturelles et le sens de l'existence. Selon nous, c'est à partir de ces considérations que les enseignants des structures éducatives pourront opérer des transformations dans le programme scolaire, à partir d'un regard systémique de l'éducation à l'environnement.

3.3 Quand on perd la route.

Le travail ethnographique a aidé à constater une rupture entre la vision initiale de l'école proposée par la communauté paysanne elle-même et la situation actuelle que les établissements éducatifs vivent aujourd'hui. Avant, la communauté paysanne avait une vision d'école populaire, autonome et focalisée sur une proposition contestataire. Actuellement, la formation scolaire institutionnalisée par l'État a changé la vision de paysans. Il s'agit d'une formation scolaire, qui a centralisé les savoirs fondamentaux, et qui a aidé les jeunes par le biais des politiques d'assistanat, à avoir un accès à la vie du travail. Nonobstant, la plupart de jeunes se sont habitués à vivre de l'assistanat et ne voient pas de vraies options du travail ni dans ni hors du territoire. Les luttes populaires paysannes sont un récit historique et malgré un esprit de lutte et contestataire, les jeunes ont tendance à se conformer à ce que l'État donne comme aides. J'ai repéré une série d'utopies que j'ai décidé d'appeler « utopies scolaires ». Celles-ci correspondent à la disproportion qui existe entre ce que propose la direction scolaire et ce qui se passe en réalité sur le terrain et particulièrement dans la salle de classe. Signalons que les institutions éducatives obligent les enseignants à tenir les objectifs déterminés par les organisations internationales, notamment le programme «Éducation pour tous», qui a été rendu possible grâce à la FAO et l'UNESCO. Ce programme a été mis en relation avec un autre, baptisé Éducation pour la population rurale : une alliance mondiale (EPR)²⁵⁰.

L'objectif de ces programmes consistait à rendre possibles les objectifs du nouveau millénaire, qui ont été définis au début de l'année 2000. Il faut préciser que les réunions effectuées entre les gouvernements, les organisations non gouvernementales et les agences internationales de coopération se sont centrées sur deux objectifs : génération de capital humain ; production d'un modèle de développement humain *sostenible*. Ces deux objectifs

²⁵⁰ Atchoarena, D. Desmond D. Gasperini, L et al. (200). Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política. Unesco IIEP. 406p. Isbn 92-803-1220-0

devaient aider les populations les plus démunies à s'en sortir grâce à une pédagogie basée sur les projets. Par conséquent, toutes les institutions ont commencé à travailler par projets. Or, si l'institutionnalisation de ces projets a été fondamentale pour le MEN, elle a été difficile à appliquer par les EE. Pamela Orellana affirme

« Être en projet ou avoir un projet, sont des phénomènes qui caractérisent nos sociétés postmodernes, dans lesquelles les sujets vont à l'encontre des forces déterminantes – fussent-elles religieuses, politiques, biologiques, historiques, sociologiques, etc. – pour donner un sens à leur existence. En effet, depuis une trentaine d'années avoir un projet est devenu synonyme d'un degré de maîtrise du temps futur et de la possibilité de matérialisation de nos désirs. Que ce soit dans une posture d'auteur, créateur d'une œuvre, ou dans une posture d'acteur, collaborateur à une œuvre, nous pouvons tous être en projet. Son contraire, être sans projet ou hors projet renvoie à l'idée de marginalisation sociale. Le projet est devenu aujourd'hui un mode incontournable d'organisation de nos vies et des structures et institutions²⁵¹ ».

Cependant, elle ajoute un projet d'école est un projet d'objet lorsqu'il se présente aux enseignants comme un objet à construire, à mettre en forme, à assigner d'un contenu singulier et intelligible. Il est aussi un projet d'action parce que c'est dans sa réalisation qu'il devient légitime aux yeux des enseignants. Il s'agit d'un projet organisationnel puisqu'à travers le projet, on cherche à donner une cohérence aux multiples dispositifs gravitant autour de l'école. On essaie aussi de développer des rapports d'entente et de coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative. Finalement, le projet d'école représente aussi un projet sociétal puisqu'il incarne des ambitions éducatives. Il cherche à transformer les schémas d'enseignement existants et tente de construire quelque chose de nouveau.»²⁵²

P. Orellana ajoute que le projet est une pratique assez récente mais presque obligatoire. Une pratique issue des pédagogies nouvelles qui cherche à mettre l'élève au cœur de leurs apprentissages. Nonobstant, elle cite Christian Pratoussy (2002) qui critique l'efficacité de ce type de projets de classe qui demandent un temps supplémentaire de préparation. En fait, les enseignants n'étaient ni formés à la démarche projet ni accompagnés par l'institution car le

²⁵¹Orellana, F. Pamela. (2015) *Le projet d'école et l'émergence de problématiques professionnelles dans la recherche de l'innovation : un défi pour la formation continue des enseignants* [en ligne] Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation Université Paris X Nanterre. Disponible en <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2015PA100140/2015PA100140.pdf>. Pag 15

²⁵² Orellana, F.Pamela (2015) *Ibid.* page 19.

projet d'école n'était pas une priorité des plans de formation continue des départements en France²⁵³.

À cet égard nous pourrions signaler que la situation est semblable dans les pays de la région andine. En principe, ces pays ont commencé à développer des politiques et des programmes éducatifs qui ont cherché, en priorité, à radier la vulnérabilité. Ainsi les politiques et les programmes se sont occupés de donner des allocations aux plus défavorisés, faire participer la communauté à la vie scolaire, renforcer les programmes dans les écoles élémentaires. Ces politiques essayaient d'apporter une réponse à la demande de couverture et de génération de capital humain, tout en faisant entrer, à tout prix, le modèle de développement durable. De même, ces pays ont mis en place des changements institutionnels et pédagogiques en utilisant, notamment, les techniques pédagogiques de l'école nouvelle développées dans les années 1960 et 1970. Un analyse documentaire montre que

«À partir de la décennie de 1960, le département du nord de Santander en Colombie a commencé les premières expériences d'école nouvelle grâce à l'enseignant Oscar Mogollon. Lui, il voulait contribuer aux problèmes des zones rurales qui n'ont qu'un seul enseignant pour un groupe d'enfants de différentes âgées et niveaux. L'expérience a commencé avec l'idée de faire de l'apprenant un élève actif par le biais de guides d'apprentissages. Ils ont implémenté l'idée des représentants de classe afin de constituer une liaison avec la communauté rurale. À partir de 1970 la pédagogie s'est introduite dans les collèges et lycées et ils sont réussis à faire une formation technique agricole. Ce modèle a compté sur l'appui de la banque mondiale²⁵⁴ »

L'État s'est également occupé de procéder à un changement dans les systèmes d'apprentissage pour le secteur rural par le biais de différents types de modèles pédagogiques. Pour autant, dans les premières interventions, les résultats n'ont pas été tout à fait satisfaisants car l'attention des gouvernements pour l'éducation rurale s'est centrée principalement sur la couverture éducative, sans tenir compte de l'éducation en direction de la population adulte, de la petite enfance et de l'éducation secondaire. Ces limitations ont évolué progressivement pendant toutes les années 1990 et les entités gouvernementales sont parvenues à s'occuper de l'ensemble de la population à travers différents plans éducatifs. Actuellement Vicky Colbert,

²⁵³ Orellana, F. Pamela (2015) Ibid. Page 25.

²⁵⁴ López Ramírez, Luis Ramiro. Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687>

cofondatrice et directrice de la *Fondation Escuela Nueva - Volvamos a la gente* (« école nouvelle - revenons aux gens »), et lauréate du prix WISE 2013 explique : «*Au départ, dans les années 1970, cette méthode pédagogique a été conçue pour améliorer l'éducation primaire dans le monde rural. Les défis étaient immenses. Ils le sont toujours*²⁵⁵ ». Cependant, il reste encore des difficultés pour la mise en place de notions telles que la formation humaine intégrale, la transdisciplinarité et la mise en place de l'éducation par compétences dans les projets de classe et évidemment dans les projets transversaux. Signalons que ces projets sont devenus obligatoires et ils sont classés ainsi : projets pour la sexualité, pour l'éducation aux droits de l'Homme, pour l'éducation à l'environnement. D'habitude, ces projets pédagogiques, de type transversal, doivent être travaillés par les enseignants, mais il y a eu beaucoup de difficultés pour les articuler avec les contenus obligatoires étant donné leur caractère inter et transdisciplinaire. Un de nos enseignants de l'EE *Gimansio del Campo* nous dit

*« Nous nous sentons usés d'investir tout le temps dans l'organisation et l'exécution de ces projets. La charge de travail est énorme et les enfants n'ont pas les savoirs disciplinaires suffisants pour exécuter les projets, ils ne savent pas bien lire une consigne. Ils ne comprennent pas bien tout le vocabulaire. Et le pire, c'est que nous, enseignants, ne savons pas travailler ensemble*²⁵⁶ ».

Ces discours semblent montrer les ressentis des enseignants face à la pédagogie par projets car ils sentent que les projets parfois leur appartiennent, parfois ne leur appartiennent pas. Malgré l'importance des projets pédagogiques dans les structures éducatives, elle a constitué aussi un casse-tête pour les enseignants. La réforme éducative, effectuée par la loi 115 de 1994, a permis d'instituer les projets d'établissement, les projets éducatifs institutionnels (PEI) et les projets d'établissement focalisés pour le secteur rural (PIER). Ces derniers mettent l'accent sur un concept pédagogique nommé modèles flexibles d'éducation. Ces modèles ont été formulés par le Ministère de l'Éducation nationale afin de donner une éducation de qualité aux élèves situés en zones rurales. En effet, la plupart des structures ont aujourd'hui des difficultés à suivre une scolarisation standard. Les modèles sont inspirés des techniques de l'école nouvelle implantée dans les années 60 et 70. Ces modèles s'institutionnalisent selon la problématique du secteur rural et ils sont quatre : système d'apprentissage assisté par ordinateur, programmes de formation permanente, programmes

²⁵⁵ Delcas, Marie. « Comment la Colombie a renouvelé l'école », Le Monde. Publie le 29 novembre 2013. Disponible sur https://www.lemonde.fr/education/article/2013/10/29/comment-la-colombie-a-renouvele-l-ecole_3502488_1473685.html

²⁵⁶ Entretien à professeur de mathématiques. Henri Lugo. 2010

d'accélération pour l'apprentissage chez les adultes et jeunes en extra-âge, programmes d'éducation post-élémentaire rurale centrée sur la pédagogie par projets et nommés « projets pédagogiques productifs » pour le secteur rural. À cette même époque, le Ministère de l'Éducation nationale a impulsé l'élaboration de projets obligatoires transversaux.

Intéressée par l'analyse des disproportions qui se produisent entre la formulation et l'application de ces projets pédagogiques, je me suis rendue compte des difficultés qui émergent sur le terrain au moment de mettre en place le projet éducatif rural et de relier les objectifs de ces programmes dans les projets de classe, mais aussi les énormes difficultés des enseignants au moment de travailler ensemble dans la formulation de projets transversaux, : des projets qui sont fait de manière préalable et sans aucun travail de fond mené avec la communauté éducative.

3.3.1. L'apprentissage par projets : difficultés d'application.

La pédagogie par projets s'inscrit dans les politiques et les réformes éducatives construites pendant les années 90. À cette période, les organismes internationaux ont souhaité augmenter la couverture éducative, afin d'éliminer la pauvreté et la famine et accroître la sécurité alimentaire, la paix et le développement durable dans les pays en développement. En 1996, lors du sommet mondial de l'alimentation, le Ministère d'Éducation National a essayé de donner une réponse à ces demandes gouvernementales. En Colombie, il y a eu un essor des programmes visant à offrir l'éducation gratuite à la majorité de la population rurale et l'aider à améliorer l'économie productive dans le secteur rural. Cette démarche est due aux apports effectués lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous²⁵⁷ (EPT), qui s'est déroulée en 1999, et au forum mondial pour l'éducation, mis en place à Dakar durant l'année 2000. Les deux conférences affirment l'importance de mettre en place une éducation de qualité pour tous. Finalement, c'est le sommet mondial sur le développement durable à Johannesburg (2002) qui va donner les lignes directrices de l'éducation actuelle dans la société.

²⁵⁷Importance de renforcer la couverture totale de l'éducation pour la population, notamment celle qui se trouve dans les pays les plus défavorisés.

Mauricio Perfetty²⁵⁸ explique les origines du Projet éducatif rural (PER), implanté en Colombie en 1996, dont l'objectif était d'apporter une plus grande couverture, mais aussi de promouvoir la qualité de l'éducation dans le secteur rural à travers la mise en place d'une pédagogie centrée sur des projets, de faire un apprentissage significatif et de contribuer à la formation intégrale. De même, l'objectif du PER était de renforcer la gestion éducative dans le cadre de la décentralisation, promouvoir la convivialité et la paix dans les communautés et générer une politique éducative pour la formation technique dans le secteur rural. Le travail mené par Perfetty sera détaillé ultérieurement. Il résume ainsi les plans gouvernementaux et les objectifs de la formation scolaire :

Dès 1990 à 1994, le plan national de « couverture éducative » s'est occupé de réduire les inégalités dans le domaine de l'éducation. Ce plan s'est appuyé sur les principes constitutionnels de 1991. «Le plan a consacré l'éducation comme un droit fondamental des enfants et a promu la participation de la communauté éducative. Celle-ci a ratifié le droit des groupes ethniques à une formation qui ne désintègre pas l'identité culturelle et il définit l'obligation de l'État de supprimer l'analphabétisme et promouvoir l'éducation pour la population handicapée.»

Entre 1994 et 1998, la Colombie a élaboré le plan «salto educativo y cultural « saute éducatif et culturel». Ce plan a permis de favoriser des stratégies pour éviter la désertion scolaire dans les niveaux post-élémentaires. Le modèle pédagogique implémenté a été «l'école nouvelle». Le modèle a pu compter sur des bourses pour les élèves les moins favorisés. Le gouvernement a tenté de collecter les expériences et innovations au niveau administratif et pédagogiques.

En 1996, le gouvernement a également souscrit un «contrat social rural». Ce contrat a présenté un bilan des besoins pour le secteur rural et construit un ensemble de politiques multisectorielles. Le contrat a souligné l'importance

²⁵⁸Perfetty, Mauricio. (s.d).*Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia* [document électronique]. Colombia. Proyecto Fao, unesco – dgcs italia – cide – reduc. Disponible enfile:///c:/users/adriana/downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf.

d'envisager l'éducation comme un facteur stratégique. Stratégique dans le sens où il peut aider au développement des zones rurales, donner une meilleure couverture à l'éducation post-élémentaire, et aussi qualifier la formation dans les lycées à travers la formation technique. La lecture de divers documents indique que le gouvernement a réalisé un referendum national pour identifier les besoins éducatifs de la population rurale. Ce référendum a eu pour résultat l'adoption d'un plan gouvernemental appelé «changement pour construire la paix». Il a établi la pertinence du PIER (Projet institutionnel d'éducation rurale) : un projet qui s'est articulé autour de la stratégie d'équité et adonné le point de départ des différents plans d'éducation qui se programme à dix ans. Le premier est celui de 1996-2005. Actuellement nous sommes dans le troisième plan (2016-2026)

Tableau 1. Plan du gouvernement et formation scolaire.

Le PER (Projet d'Éducation Rurale) s'est intégré à la formation scolaire rurale en Colombie par le biais de différents modèles appelés modèles flexibles: école nouvelle, télé secondaire, système d'apprentissage assisté par ordinateur, programmes de formation permanente organisée par l'Organisme qui s'occupe d'aider la population colombienne avec des activités récréatives et éducatives : «*Caja de Compensación Familiar*», programme d'accélération pour l'apprentissage, programme post-élémentaire rural organisé par l'Université de Pamplona à Santander. La loi 115 de 1994 décrète l'implantation des projets pédagogiques. Ceux-ci sont conçus par les différents acteurs de la communauté éducative. Cependant, nous avons constaté qu'il y a eu des difficultés pour faire participer certains acteurs. Ainsi, les paysans, les leaders agraires et les étudiants suivent-ils les directives sans bien comprendre les objectifs de ces projets pédagogiques et non comme une approche flexible.

«Nous montrons les projets, mais les paysans ont l'habitude de penser davantage à la rentabilité d'un projet d'élevage d'espèces mineures et ils ne s'intéressent pas assez à un apprentissage différent. La production est l'objectif fondamental. Les paysans ne comprennent pas que les projets sont un outil pour apprendre des contenus abstraits. Ainsi, les projets ne sont pas productifs au niveau de la connaissance²⁵⁹».

²⁵⁹ Interaction avec les chercheurs participants

Soulignons que ces projets pédagogiques essaient d'améliorer deux objectifs qui apparaissent dans toutes les politiques éducatives : «couverture et qualité». Ils sont conçus à partir des principes consignés pour la formation humaine intégrale. Le projet d'établissement rural de l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo* insiste sur le fait de créer les bases d'une éducation critique et éveiller l'esprit des élèves. Cependant, nous avons identifié des tensions lorsqu'il s'agissait de réfléchir à la manière de faire cette éducation critique et notamment les difficultés pour établir des critères d'évaluation intégrale. Ces deux items font partie des enjeux de la formation scolaire dans la zone.

3.3.2. Le défi de la formation humaine intégrale.

Le Ministère d'Éducation Nationale invite les structures éducatives à mettre les contenus en adéquation avec une éducation adaptée aux conditions concrètes des communautés, mais aussi à construire des projets qui soient formateurs et gardent une cohérence par rapport aux caractéristiques culturelles, sociales et géographiques propres à chaque contexte. En conséquence, les établissements éducatifs doivent ainsi garantir, par le biais de la formation intégrale, un apprentissage de la vie en communauté, de la solidarité et des responsabilités. L'idée de base de ce type de formation est de développer, de manière équilibrée et harmonieuse, différentes dimensions éducatives qui peuvent contribuer à la formation intégrale. Ces dimensions sont classées par Margie Jessup et al (2011) en :

«Éducation intellectuelle, éducation à la recherche et à la projection, éducation axiologique et déontologique, éducation politique, éducation corporelle ou à la santé, éducation esthétique et ludique, éducation communicative, éducation à l'affection, éducation en et pour l'intégration²⁶⁰.»

Ainsi, la formation intégrale pourrait, en théorie, contribuer à résoudre les problématiques de qualité de vie des populations et du développement humain intégral lesquels, insiste Margie Jessup, sont de nature plutôt complexe et multidimensionnelle. Dans le discours éducatif, la formation intégrale semble l'option la plus convenable pour le pays, mais son application n'est pas si simple parce qu'il faut agir et assumer une manière de transmettre et d'enseigner différemment: tenir compte de la diversité culturelle, des particularités du territoire, de l'interrelation homme et environnement, et rendre viable un développement local qui

²⁶⁰ Jessup, M, Pulido R, León J, Vallejo Y, Parra A, Obregoso Y (2011) op.cit.

s'articule à un développement national. Une vision assez difficile pour la mettre en place car il y a beaucoup des acteurs locaux qui se questionnent comment l'appliquer dans le jour au jour. En conséquence, la structure éducative *Gimnasio del Campo* a adopté dans son projet éducatif les discours et les politiques éducatives proposées par l'État à ce qui concerne les politiques centrées sur le développement humain intégral et le développement durable mais l'application de ces politiques est difficile étant donné qu'elles sont implantées sans une transformation des pratiques et projets pédagogiques.

Finalement, nous considérons que le territoire doit être abordé et analysé autrement car il est sensible suivant la définition donnée par Alain Vulbeau (2007)²⁶¹. Or, nous avons observé que l'EE *Gimnasio del Campo* doit ajuster les contenus scolaires autour d'un projet de classe compatible aux principes du projet éducatif institutionnel rural, mais, en même temps, nous avons identifié les difficultés d'application. D'un côté, la direction scolaire insiste, dans tous les discours, que les élèves doivent être capables d'assumer leur territoire rural comme option de vie et de donner un sens à l'acquisition de connaissances à l'école, mais d'un autre côté les élèves ne sont pas assez critiques face à ces pratiques agricoles et environnementales. L'enseignante-chercheuse dit à ce propos « *Ils n'arrivent pas, d'eux-mêmes, à réfléchir, à formuler et à exécuter leurs propres projets, et ils ont encore moins la capacité de construire d'autres projets qui surpasseraient la notion de rentabilité* ²⁶²».



Figure 24. Les Axes de l'Établissement Éducatif

²⁶¹Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles": op.cit

²⁶² Interaction avec Mme Villalba, 2011.

La direction scolaire a focalisé son projet d'établissement PIER sur la partie agro-environnementale. Ainsi, la direction souhaite que les étudiants comprennent et assument de manière active la ruralité. Les documents officiels produits par la municipalité et le *Secrétariat d'Éducation de Sumapaz* confirment que l'objectif de la région est de donner une éducation pour le développement humain intégral (DHI). Cependant, il n'existe pas de critères ni d'indicateurs pour évaluer si les pratiques pédagogiques ont une incidence sur le développement des sujets et le projet de vie des étudiants. Il y a encore des problèmes dans la mise en place et l'évaluation de cette formation intégrale dans les structures éducatives et dans la conception de méthodes et d'instruments qui permettent de rendre efficaces ces dispositions législatives. L'éducation dans la zone a beaucoup changé ces dernières années. La population était habituée à une éducation traditionnelle très normative. Le rôle de l'école était d'instruire les paysans et de les faire sortir de leur ignorance. Le maître jouait un rôle fondamental et l'école était de type hygiéniste. Une école qui devait s'occuper de faire entrer le peuple dans le monde civilisé, d'améliorer l'hygiène des élèves, les soins du corps, des objets et de leur apprendre à mieux se servir des connaissances qui étaient données par le maître²⁶³.

La nouvelle constitution de 1991 et la loi générale d'éducation ont changé la manière de concevoir l'éducation. On commence à parler de couverture éducative, d'éducation pour tous, d'éducation pour le secteur rural, etc. C'est l'époque où est introduite la pédagogie par projets. Dans notre cas, nous pourrions dire que la structure éducative *Gimnasio del Campo* dépasse les modèles traditionnels en envisageant de construire un modèle pédagogique qui intègre les connaissances propres des savoirs scolaires, les compétences déterminées par la loi éducative et une formation humaine intégrale, à partir d'une analyse critique des savoirs locaux et régionaux. Cependant, la réalité ne leur permet pas d'arriver aux attentes souhaitées, à cause des particularités de la population du Haut de Sumapaz. Le collège se conçoit comme un modèle de développement local tenant compte que l'institution articule la pratique pédagogique des enseignants aux projets pédagogiques productifs. Mais la réalité est autre, les projets pédagogiques productifs ne sont jamais articulés aux travaux fermiers. Alors, le slogan qui apparaît dans le projet d'établissement «*notre institution est conçue comme un pôle de*

²⁶³Zuluaga G. O. Castro J. O., Noguera C. et al (2012) Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2. Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP: Bogotá.

*développement local et notre proposition de formation est intégrale*²⁶⁴», ne reflète pas la réalité dans le territoire.

De plus, les observations montrent que le développement local ne s'applique pas, car la population continue à être assistée et qu'il n'y a pas de coopératives qui puissent s'articuler aux commerces local ou national. Ainsi, on a pu constater que le projet d'établissement ne répond, aujourd'hui, pas à ce qui apparaît dans le discours écrit et qu'il ne serait pas viable tant qu'il n'y aurait pas un travail de fond avec la communauté paysanne.

Le PIER est le sigle pour nommer le projet pour les établissements ruraux. Il a été conçu comme une obligation institutionnelle, grâce au décret 73 de la loi générale d'éducation 115 de 1994, afin de répondre à la situation et aux besoins des élèves, de la communauté locale, de la région et du pays. Ainsi, le projet d'établissement doit-il être concret, viable et fiable. Le discours véhiculé par les institutions propose d'assumer autrement la formation scolaire. Une formation qui devrait contribuer au développement humain *sostenible*, viable et solidaire, à améliorer la qualité de vie et à travailler sur la paix et la réconciliation, en prenant en compte la grande variété des conflits qui touchent la population rurale du pays. Toutefois, mes observations sur le terrain m'ont permis de constater le fossé qui existe entre les ambitions du projet d'établissement et les difficultés d'application s'il n'y a pas, en amont, un travail coopératif avec la communauté éducative.

Le projet PIER offre à la communauté éducative la possibilité de mettre en avant les principes du développement intégral à partir de la notion de développement durable, de pédagogie différenciée, etc. Ainsi, le développement humain apparaît comme un thème fondamental dans les processus éducatifs. Il se présente comme l'occasion de passer d'une formation verticale et fragmentée, à un travail interdisciplinaire et à une formation intégrale. La notion de formation intégrale et son articulation au développement *sostenible* s'est développé et institutionnalisé grâce aux plans nationaux d'éducation. Ces plans ont, pour but, de créer un pacte social entre le Ministère d'Éducation National et la population colombienne en envisageant une amélioration de la couverture et qualité éducative. Le premier plan a couvert la période 1996-2006 et le second la période 2006-2016. Actuellement, Le Ministère d'Éducation National est en train de développer le troisième plan 2016-2026. Celui-ci se focalise sur l'amélioration de

²⁶⁴ Document officiel du projet d'établissement (2008) voir annexe.

la qualité de l'éducation avec la participation de la communauté éducative, la coresponsabilité de la société, de la famille et du système éducatif pour mieux avancer. De même, ces plans insistent sur le fait que l'éducation doit être pertinente selon les contextes et les communautés²⁶⁵.

3.3.3. Dispositifs sans méthodologie claire et définie.

Un dernier élément utopique repéré dans l'établissement éducatif correspond à la difficulté de mettre en place des projets pédagogiques productifs qui servent à améliorer la qualité de vie de la population, et, d'autre part, des projets de classe qui aident à apprendre de manière significative en utilisant des méthodologie claires et définies. D'autant plus que ces projets ne réussissent pas complètement à relier les différents contenus disciplinaires par le biais d'une démarche transdisciplinaire. Une de raisons qui explique cette problématique est le fait que les enseignants ne souhaitent pas travailler entre eux.

D'autre part, les projets sont vus par les élèves et leurs parents seulement comme une ressource économique et n'arrivent pas à provoquer un regard hors de la production. Les projets pédagogiques ne sont pas conçus avec une vision harmonieuse de qualité de vie et environnement *sostenible*. Les enseignants ne savent pas comment on pourrait travailler ces dimensions, et les parents s'énervent face à cette méthodologie que, selon eux, n'est pas nécessaire. Quelques parents considèrent que les élèves ne progressent pas à l'école, que le métier de l'enseignante n'est pas de leur apprendre à cultiver car ils ont déjà ce type de connaissances. Toutefois, le collège *Gimnasio del Campo* focalise son projet d'établissement sur ce type de projets et invitent les professeurs à ajuster leurs pratiques pédagogiques à ce type de dispositif, lequel a été choisi en 1994 pendant l'implantation du premier projet d'établissement. C'est ainsi que les enseignants ont été forcés de passer d'une éducation traditionnelle à une éducation par projets éducatifs, sans avoir bénéficié d'une formation méthodologique appropriée. Il faut ajouter que les enseignants viennent avec un savoir très disciplinaire et, malgré la formation pédagogique, ils ont encore beaucoup de stéréotypes sur la manière d'enseigner dans ce type de contexte. Amener un changement méthodologique au niveau pédagogique a surpris les enseignants qui n'avaient ni la motivation, ni la capacité de faire face à ces nouvelles dynamiques. Ces dispositifs ont produit une grande variété de

²⁶⁵ Ministerio de Educación, Colombia (2018) Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Disponible en:

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

projets de classe qui n'ont pas été évalués et qui restent plutôt dans une sorte d'activisme. Certains enseignants ont des projets de classe très innovants, tandis que d'autres continuent à assumer les mêmes pratiques éducatives et pédagogiques traditionnelles et sont très réticents aux changements.

Les observations de classe et les documents propres à l'institution m'ont permis d'analyser certains projets qui sont travaillés depuis l'école élémentaire jusqu'à la troisième. Les enseignants formulent ces projets à partir d'activités telles que l'horticulture ou l'élevage d'espèces mineures. Mais il n'y a pas de documents écrits qui montrent la méthodologie utilisée pour intégrer les savoirs locaux et régionaux. Il n'y a pas assez de documents qui attestent la participation des paysans dans la formulation et l'exécution de ces projets. J'ai constaté que les enseignants faisaient leurs projets à leur manière et qu'il n'y avait pas de traces de la façon dont ces projets avaient été construits du point de vue méthodologique. La seule chose qui paraît évidente, c'est l'importance de la rentabilité et de la production économique à travers la construction des potagers. M. Alfredo Diaz, leader agraire et coordinateur du siège « *Erasmus Valencia* » dit « *il faut faire un séminaire ponctué sur la Sumapazologie : un séminaire qui mette en discussion l'histoire agraire et la lutte pour la terre*²⁶⁶ ».

Le leader agraire insiste sur le fait qu'on ne peut pas parler de développement humain intégral, car il n'y a pas vraiment de développement pour les petits paysans et petits producteurs minifundistes. Le développement humain intégral apparaîtrait, pour les paysans, comme une forme de démagogie. Il faut ajouter que la population de Sumapaz se caractérise par son économie basée sur une production traditionnelle : élevage bovin, agriculture de pomme de terre à moyenne échelle, transformation de produits laitiers. La technologie utilisée est très rustique, car les paysans n'ont pas les ressources pour transformer leur matière première en produits finis avec un standard de qualité concurrentiel sur le marché agroalimentaire. De même, ils n'ont pas de liens avec les industriels et disposent, encore moins, d'une alternative de développement propre.

L'objectif des projets pédagogiques productifs, organisés par le Ministère de l'Éducation nationale, était de rapprocher les contenus disciplinaires de la réalité de la communauté

²⁶⁶ Interaction avec M. Alfredo Diaz, 2009.

paysanne. Ainsi, ces projets cherchaient à travailler sur la problématique environnementale, la revitalisation des zones potagères, l'élevage des espèces mineures, l'agro écologie, l'hydrologie, la transformation de produits dérivés de la viande et du lait et la transformation végétale. Malgré cela, la population paysanne se plaint de l'élaboration de ce type de projets et considère qu'il faut revenir à une éducation traditionnelle. Dans les réunions du conseil de classe ou dans les réunions de sensibilisation aux programmes et aux activités menées durant l'année scolaire, les parents critiquent les directives du Secrétariat de Éducation de Bogotá.

«Nous voulons une éducation traditionnelle, la pédagogie par projets ne fonctionne pas. Avant, nous apprenions à lire et à faire des calculs de manière correcte. Il y avait une forte motivation pour aller à l'école. Maintenant, nos enfants ne font rien. Il n'y a pas assez de devoirs et en plus ils y vont pour apprendre ce qu'ils connaissent déjà²⁶⁷»

Un des enseignants qui garde l'anonymat dit :

«Nos enfants savent déjà comment traire une vache, nous faisons du fromage et des produits laitiers à la maison et les professeurs croient qu'ils vont venir nous l'apprendre. Ils ne savent rien. Nous en savons plus qu'eux parce qu'ils viennent de Bogotá, une zone urbaine, et parfois ils ne savent même pas comment fertiliser les sols²⁶⁸».

S'il est vrai que la pédagogie par projets productifs a été constituée comme une solution et un modèle innovant, elle est aussi devenue une stratégie pour améliorer la qualité de l'éducation et couvrir l'absentéisme dans l'éducation rurale²⁶⁹. Signalons que le gouvernement cherchait à améliorer la qualité éducative, à prendre en compte les savoirs locaux, à promouvoir la formation technique et professionnelle dans le secteur rural et à donner de la pertinence à la formation scolaire de la population rurale colombienne²⁷⁰. Cependant, sur le terrain, les interactions, les observations et les ateliers de discussion montrent les énormes difficultés pour y arriver. Les jeunes professeurs sortent de l'université avec l'idée qu'il faut donner une formation savante et que les savoirs communs doivent être soumis aux savoirs scolaires. Ils ne sont pas capables de travailler de manière collaborative et interdisciplinaire. Il n'y a pas de

²⁶⁷ Réunion effectuée pendant un conseil de classe. 2011

²⁶⁸ Réunion effectué avec les enseignants 2011.

²⁶⁹ Ramirez, Ángel. (1994) op.cit.

²⁷⁰ Perfetty (2008) Op.cit. P 30.

remise en question du « comment » et « pourquoi » travailler les approches interdisciplinaires et les projets transversaux.

Faire un apprentissage qui implique la construction de nouvelles connaissances implique une démarche didactique et pédagogique. Faire passer des contenus inscrits dans le socle commun de connaissances et des compétences implique des enseignants formés à la réflexion. Des enseignants capables de transposer les contenus à partir de la compréhension et la connaissance du monde des communautés, comprendre leurs activités quotidiennes pour identifier comment ils se représentent le monde. À partir de là, il est, fortement, possible de pouvoir amener les élèves à la compréhension des savoirs scientifiques et abstraits. Les professeurs qui ont plus d'expérience sur le terrain disent que les jeunes enseignants arrivent sans savoir travailler.

3.4 Les incohérences des projets et des pratiques pédagogiques.

Un troisième élément dont je vais parler correspond aux incohérences qui existent actuellement dans les projets et par conséquent dans les pratiques pédagogiques. Je vais tout d'abord expliquer les difficultés pour mettre en place le projet d'établissement, les inconsistances des projets de classe et les difficultés pour mettre en place des pratiques pédagogiques innovantes. Ensuite, je vais expliquer les difficultés pour concrétiser le projet d'éducation à l'environnement et la manière par laquelle le Ministère d'Éducation National a implémenté l'éducation par compétences sans tenir compte des particularités contextuelles. .

3.4.1. Analyse du projet d'établissement rural.

Nous avons repéré que le projet d'établissement institutionnel rural permet l'organisation du plan d'études et l'adaptation des contenus aux besoins de la communauté locale et du contexte. Il a été conçu sur les principes d'un apprentissage significatif et souhaite aussi utiliser des méthodologies issues de la pédagogie critique afin aider les élèves à construire leur projet de vie. Ce projet semblerait doté d'une énorme capacité instituant. Cependant, il n'arrive pas à mettre en place tous les objectifs fixés car ils sont très ambitieux.

La première remarque que je peux faire, par rapport, à la mise en place du projet est le manque d'une direction scolaire stable. À la fin de l'année 2010, le directeur M. Anibal Montañez a été muté et remplacé par M. Jorge Eduardo Sotomontes jusqu'en 2012. En 2012 M. Sotomontes a proposé au Secrétariat d'Éducation de Sumapaz de changer les processus d'enseignement-apprentissage et d'adapter l'apprentissage par cycles à la vie des jeunes de la

localidad 20. Lors de réunions avec les enseignants, le directeur a incité les enseignants à travailler leurs pratiques pédagogiques à partir des postulats socioconstructivistes ainsi que travailler à partir de la théorie des intelligences multiples.

Son intention était de formuler des projets sociocommunautaires. Cette dernière proposition a avivé les tensions entre la communauté paysanne et le rectorat d'éducation de Bogotá car M. Sotomontes souhaitait changer les programmes d'études institutionnalisés et travailler tous les contenus sur un projet d'économie locale et solidaire. Il s'inspirait des expériences d'Oaxaca au Mexique et du Pays Basque²⁷¹. Il considérait qu'il fallait construire un autre dispositif éducatif permettant d'articuler le travail des paysans dans leurs fermes avec l'école et souhaitait former les enseignants sur les principes socioconstructivistes. Ainsi, il exprime son désir devant les premières réunions face aux enseignants en 2011 au siège de l'Union :

« Regardez-vous, notre Projet Éducatif dit qu'il faut travailler les pédagogies critiques et cependant je ne vois pas les enseignants en train de les appliquer. Ils enseignent encore avec un regard vertical. Il faut travailler le socioconstructivisme²⁷² »

L'ancien directeur, M. Montañez considérait difficile de changer les programmes et les contenus. Il disait que la direction ne pouvait faire de changement de manière arbitraire et qu'il fallait toujours demander l'autorisation au *Secretariat d'Éducation* de Bogotá District Capital. Il voyait difficile de négocier un changement dans les programmes d'étude, car les structures éducatives du district dépendent des directrices du Ministère d'Éducation National et les établissements éducatifs doivent s'ajuster à la normativité demandée. Ces divergences de pensée montrent les tensions qui ont traversé la direction scolaire pendant les périodes où je séjournais dans le territoire, mais, aussi, ces divergences permettent au lecteur de visualiser les points névralgiques de l'éducation dans la zone du Haut Sumapaz et démontre que cette structure navigue entre la politisation et le militantisme.

²⁷¹Il y a deux expériences d'économie solidaire: Oaxaca et le Pays Basque. La première a été développée au Mexique et les paysans sont maintenant capables de construire des organisations collectives du travail centrées sur la notion de réciprocité. Cette expérience cherche à œuvrer pour l'autonomie des peuples et l'autodétermination.

²⁷² Extrait de discours de M. Sotomontes (Directeur de l'établissement) lors d'une réunion avec les enseignants. Rentrée 2011.

Le nouveau directeur de la structure éducative, M. Sotomontes, me disait dans une réunion dans son bureau qu'il faudrait penser à la manière dont la formation scolaire a été formulée pour le secteur rural et identifier les démagogies du MEN. Il considère qu'il faut transformer la formation scolaire dans la Zone du Haut Sumapaz et qu'il faut créer une sorte de collège majeur. Il me disait : « *Mon idée est de regrouper les meilleurs élèves et les meilleurs enseignants dans une seule structure qui s'appellera Collège Majeur. Il s'agirait d'une sorte d'internat et on y travaillera sur le modèle de développement alternatif à échelle humaine*²⁷³ ».

À cet égard, je lui ai signalé que le modèle à échelle humaine est devenu une proposition innovante en Colombie et certains organismes considèrent qu'il peut devenir une alternative locale car le modèle peut s'adapter sans bousculer les directives ministérielles. De même, j'ai lui expliqué que l'application de la matrice proposée par Manfred Max-Neff est une proposition qui peut devenir intéressante pour le collège. Je l'ai invité à voir les travaux des auteurs comme Garcia²⁷⁴ J. Mendez²⁷⁵ F. Luna²⁷⁶ Chamorro Arrieta, et al. ²⁷⁷. Ces auteurs ont déjà fait des projets autour de ce modèle. La conversation avec M. Sotomontes a ouvert la démarche d'une possible transformation de pratiques mais il a insisté sur le besoin de travailler à la mise en place d'un internat (actuel siège de l'institution éducative Tunal Alto). Cette conversation a été clé pour la démarche de la thèse car les nouvelles expérimentations que nous avons effectuées avec l'enseignante-chercheuse ont été marquées par sa mutation au siège du Tunal Alto.

3.4.2. Les inconsistances des projets et des pratiques pédagogiques.

Une autre tension qui traverse l'institution éducative concerne l'évaluation des projets pédagogiques productifs. Soulignons que la formation scolaire en Colombie est très centrée sur l'acquisition de compétences. Ainsi, les projets pédagogiques productifs sont évalués par

²⁷³ Interaction soutenu avec M. Sotomontes. Mars 2011

²⁷⁴García Norato, O.M. (2010) Propuesta de desarrollo a escala humana para las mujeres rurales del municipio de Siachoque Boyaca-Colombia. Apuntes del Cenes, 27 (43), 257-274. Recuperado a partir de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/219>

²⁷⁵ Yandun, Reina. A.C. (2010) *Necesidades humanas fundamentales de las personas en situación de discapacidad. Desde la relación individuo-entorno*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/2763/1/597954.2010.pdf>

²⁷⁶Luna Cijanes, F., Amar Amar, J., & Begoña Martínez González, M. (2012). ¿Es posible el desarrollo a escala humana en el Bajo Magdalena? Un estudio prospectivo desde las comunidades. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 3(1). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/965>.

²⁷⁷Chamorro Arrieta (2017) Desarrollo a escala humana: óptica de vida de tres individuos con discapacidad. *Equidad y Desarrollo*, [S.l.], n. 24, p. 185-209, nov. 2015. ISSN 2389-8844. Disponible sur: <<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ed/article/view/3425/2885>>. Fecha de acceso: 12 feb. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ed.3425>.

le biais d'un bilan de compétences adapté par les Ministère d'Éducation National. Malheureusement, les enseignants considèrent que le bilan doit être adapté car la communauté éducative a tendance à assumer ces projets comme un espace de rentabilité financière et non comme un espace qui permet de nouvelles formes d'appropriation des connaissances.

« Il est difficile de croiser les contenus par le biais de l'interdisciplinarité et encore plus difficile de faire passer des contenus abstraits, car les paysans ont du mal à dépasser leurs représentations de productivité immédiate et à construire des connaissances qui impliquent un grand nombre de compétences acquises²⁷⁸ ».

Les projets n'ont pas de suivi méthodologique qui permet de rendre compte d'un travail de transposition didactique ou de changements conceptuels. Les projets se travaillent par *nucleos problémicos*. Nous ne traduirons pas les mots « *núcleos problémicos* » car je ne sais pas à quoi cela correspond en français. Nonobstant, nous signalerons qu'il s'agit d'une sorte de dispositif institutionnel créé comme une forme d'unité d'intégration entre les disciplines²⁷⁹ Ce travail par *nucleos problematicos* essayait de faire un travail transversal avec les enseignants mais c'était très expérimental. Ceux-ci confirment lors de l'atelier effectué en 2010 : « *Nos pratiques tournent autour de projets pédagogiques productifs: une modalité d'enseignement qui a commencé en 2008 et qui cherche à faire un apprentissage situé et contribuer à créer un apprentissage significatif²⁸⁰* »

Les enseignants participants dans les ateliers de discussion considèrent que malgré les objectifs institutionnels et gouvernementaux, il est difficile d'atteindre les standards de qualité éducative demandés par le Ministère d'Éducation National et, encore moins, réussir les objectifs désignés dans le projet d'établissement. D'un côté, les élèves et parents d'élèves s'intéressent aux projets comme à une démarche qui peut avoir une utilité seulement financière. D'un autre côté, les projets ne sont pas assez performants pour remettre en question la problématique environnementale à partir d'une approche systémique. De plus, les étudiants continuent à avoir, encore, des difficultés à mémoriser et conceptualiser les contenus. De surcroît, les projets n'arrivent pas à questionner la communauté paysanne sur les thèmes de la convivialité et de la paix dans un milieu où toute la population est exposée aux

²⁷⁸ Conversation soutenu lors de la restitution de de données (2010)

²⁷⁹ Voir Annexe avec les plans d'études 2009. Ces plans contiennent une colonne des « *nucleos problematicos* »

²⁸⁰ Atelier eu avec les enseignants participants 2010

différents conflits. Les enseignants avouent dans une réunion effectuée en mayo 26 de 2010

« Le MEN nous donne, chaque année, les prescriptions à suivre par rapport aux politiques du moment. Nous devons remplir chaque année les objectifs proposés par la Secrétariat d'Éducation, mais sur le terrain les choses sont différentes. Les enfants ne voient pas l'importance de la formation scolaire, ils ont du mal à mémoriser et à conceptualiser. On dirait qu'ils ne voient pas l'intérêt concret d'apprendre. Comment peut-on véhiculer les connaissances disciplinaires...et encore moins comment pouvons-nous parler des projets transdisciplinaires, dans l'apprentissage? Nous essayons tout le temps de construire des approches interdisciplinaires avec les PPP mais les paysans n'ont en têtes que la rentabilité financière. Alors nous nous demandons où va la production de connaissances. Je ne sais pas. Le travail est encore plus dur quand on aborde des thèmes comme la paix, surtout dans ce territoire marqué par le conflit et la violence. Les élèves sont très réservés. Ajoutons que les familles paysannes ont une organisation sociale très patriarcale et machiste, donc le conflit commence chez eux et après il se reproduit dans toute la société²⁸¹ ».

Malgré l'effort et la bonne volonté des politiques éducatives, le terrain montre les énormes défis pour arriver à concrétiser de vrais projets d'action. Il est difficile d'articuler la pertinence et la qualité des contenus à la vie quotidienne de la population, d'utiliser des méthodes et matériaux adaptés pour l'enseignement, de travailler toutes les compétences demandées par le Ministère dans les projets : compétences de base (mathématiques, communicatives et scientifiques) compétences citoyennes et compétences de travail. En conclusion, nous sommes conscients des intentions bienveillantes du Ministère d'Éducation Nationale. Des objectifs tout à fait centrés sur la génération de connaissances et de compétences pour former des citoyens responsables. Mais nous sommes aussi conscients des difficultés qui apparaissent au moment de travailler sur l'éducation et les processus d'apprentissage dans ces territoires touchés par la vulnérabilité sociale. D'un côté l'Unesco conseille de prêter attention à la définition des objectifs et d'adapter les contenus selon leur pertinence :

« Il faut prendre en compte les temps d'instruction, le style et les méthodes pédagogiques, l'apprentissage de la langue maternelle, travailler pour la formation des enseignants et les encourager. Il faut travailler sur l'édition de textes et la création de structures afin que les écoles soient plus confortables et plus sûres²⁸² ».

²⁸¹Atelier 26 Mai 2010.

²⁸²Unesco (2005) Políticas educativas de atención a la diversidad cultural –Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>

Cependant les directives scolaires et les enseignants se battent pour savoir comment arriver à réaliser ces objectifs. L'Unesco considère que la reformulation des politiques éducatives est possible si les gouvernements sont capables de questionner les priorités de chaque société et de maintenir un dialogue ouvert avec les enseignants. R. Quevedo²⁸³ explique que les dispositifs et modèles pédagogiques flexibles ont voulu donner une réponse à l'éducation rurale dans la région et travailler autour du développement *sostenible*. Mais, cet auteur explique qu'il n'y a pas eu un travail préalable avec les communautés. Ce constat est évident dans la Zone du Haut Sumapaz car les parents d'élèves ne comprennent pas l'objectif des modèles pédagogiques flexibles et considèrent que le rôle de l'enseignant est mal placé. Les Parents d'élèves disent lors d'une réunion avec moi en 2010.

« Les professeurs viennent de Bogotá et ils n'ont pas idée de comment fonctionnent les cultures. Ensuite, ils viennent pour nous enseigner à cultiver, à faire pondre des poules, à fabriquer des produits laitiers. Ces activités, nous les connaissons, nos enfants ont besoin d'autre chose. Apprendre à bien compter, à lire, bon.... comme avant !²⁸⁴ ».

Dans ce micro monde que sont l'unité administrative et territoriale de Sumapaz et les structures éducatives, nous nous sommes rendu compte que les enseignants sont remis en question par rapport à l'efficacité de leur pratique pédagogique dans le cadre des projets pédagogiques productifs. Les parents d'élèves ne comprennent pas cette approche pédagogique et les informations qui circulent pour les rassurer sont assez superflues. La formation que les universités colombiennes proposent aux enseignants par rapport à la formation des projets est insuffisante, il manque un peu plus d'accompagnement et de systématisation des pratiques pédagogiques. Les organisations gouvernementales chargées de l'environnement envoient des experts pour faire de nouveaux projets ou pour mettre en place d'autres. Les institutions prennent du temps pour sensibiliser les communautés vers la *sostenibilidad*, l'agro écologie, la reforestation mais quand les projets finissent, les paysans reviennent à leurs anciennes pratiques car il manque des subventions pour passer d'une agriculture industrielle à une agriculture écologie. Nos observations nous ont permis de constater qu'à peine les financements et les délais des projets sont distribués, les enseignants

²⁸³Quevedo Rafael (2004) La educación y la capacitación rural en la región Andina. Revista Agroalimentaria. No. 21 (Julio-diciembre 2005). 10(21), 93-112. Recuperado en 21 de mayo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542005000200006&lng=es&tlng=es.

²⁸⁴ Réunion avec parents d'élèves 2010

se trouvent une nouvelle fois confrontés aux mêmes problématiques. Un des enseignants dit lors de la restitution de données: « *Nous sommes fatigués de recevoir des institutions et des universités. Ils viennent nous conseiller et finalement les projets n'aboutissent à rien*²⁸⁵ ». Les paysans ne comprennent pas non plus le monde des projets et sa fonction dans le processus d'apprentissage

Les projets pédagogiques productifs sont vus par les enseignants comme une activité planifiée et conçue dans le programme et cycle d'études. Le but de ce type d'apprentissage est d'aider les élèves à résoudre des problèmes quotidiens à partir de situations problématiques. Ces problématiques doivent garder une relation directe avec l'environnement social, culturel, scientifique et technologique. La fonction de ce type de projets est d'intégrer, d'établir des relations et de construire des savoir-faire, des attitudes, des valeurs dans le développement de différents thèmes. Les projets pédagogiques peuvent être orientés vers la conception ou l'élaboration d'un produit, la maîtrise d'une technique spécifique, la promotion de l'esprit de recherche et l'accomplissement des objectifs du projet d'établissement et sa durée est encadré et défini dans les programmes d'études.

Un secteur des leaders agraires et des enseignants réticents à ce dispositif est engagé dans les processus d'autonomie locale. Ils souhaitent faire des écoles alternatives car ils considèrent que les processus d'apprentissage doivent être endogènes et critiques. Les leaders agraires de tendance communiste disent dans certaines réunions qu'ils appellent *cabildo abierto*:

*« Nous n'avons pas besoin d'apprendre l'anglais ou de nouvelles technologies. Il est plus important que nos enfants puissent apprendre les éléments qui marquent notre identité paysanne, notre culture »*²⁸⁶.

Mais un autre groupe d'enseignants considère qu'il faut travailler le local sans perdre de vue les apports qu'offrent la technologie, les langues étrangères etc. « *Nous croyons que l'identité paysanne ne va pas se perdre si un élève apprend de nouvelles notions. Se refermer sur soi n'est pas la solution*²⁸⁷ ».

La formation par projets cause toujours des polémiques. Cette formation a été institutionnalisée depuis (1994-2015) environs et elle se propose comme une possibilité pour

²⁸⁵ Interaction avec M. Belisario Baquero, 2010.

²⁸⁶ Réunion de *Cabildo abierto* dans le hameau de San Juan. 2010

²⁸⁷ Réunion de *Cabildo abierto* dans le hameau de San Juan. 2010

passer de méthodes traditionnelles à d'autres plus innovantes en matière d'apprentissage significatif, de prise en compte des sujets, de formation humaine intégrale. Cependant, l'innovation n'est pas assez évidente. On peut travailler sur ce type de dispositif mais ne pas avancer dans l'innovation et dans l'acquisitions de contenus. C'est pour cela que nous considérons important de travailler sur une pédagogie focalisée sur le domaine interculturel dans le champ des savoirs. Tout au long d'un atelier, un enseignant avoue :

« Nos élèves ont de grandes difficultés pour apprendre les contenus. Les projets sont intéressants mais demandent un temps supplémentaire afin de le faire correctement et nous n'y arrivons pas. De plus, *Le socle commun des connaissances et compétences a été établi par rapport à la dimension hégémonique de l'éducation mondiale. Nos étudiants doivent présenter des épreuves nationales qui vont évaluer ces savoirs et c'est là où la grande majorité échoue. Les épreuves gérées par le Ministère d'Éducation Nationale et les épreuves internationales comme les épreuves PISA priment le savoir disciplinaire et ici nous passons beaucoup de temps à concevoir et exécuter les projets De plus, l'instabilité institutionnelle ne permet pas parfois de travailler correctement.*²⁸⁸ »

Cette dichotomie entre l'innovation et l'apprentissage traditionnel n'est pas facile à résoudre. La formulation, planification, exécution et évaluation d'un projet ne peuvent pas se faire dans une année scolaire. Si l'intérêt de l'établissement est celui de travailler la pédagogie par projets, il doit avoir les conditions techniques pour y arriver. Une analyse des interactions et des entretiens extraits de nos ateliers avec les enseignants nous a permis de constater que les projets pédagogiques productifs PPP ont des limites par rapport à leur objectif initial. Ces limitations ont été repérées avec les enseignants participants et elles ont été discutées au moment de la restitution des données de la recherche financée par Colciencias. Ces limitations ont fait l'objet de plusieurs discussions avec le groupe d'enseignants. La première limite concerne les objectifs de la pédagogie par projets, très centrés sur la production. La communauté éducative en général s'efforce de monter un projet rentable et productif seulement pour l'année scolaire. Ainsi chaque année, les enseignants organisent un projet autour de l'élevage bovin et la production d'espèces mineures. Les enseignants ont tendance à travailler chaque année la même thématique de manière systématique. Cette situation montre que les enseignants ne travaillent pas assez autour de l'autoréflexion pour mettre en place une véritable stratégie d'enseignement répondant aux problématiques locales : conservation de l'écosystème, problématiques de production alimentaire, passage d'une agriculture

²⁸⁸ Atelier de discussion autour des pratiques pédagogiques. Mme Villalba 2010

conventionnelle à une agriculture organique, conservation et protection des ressources hydriques, chômage après la fin des études secondaires, manque d'opportunités de travail.

Un deuxième aspect à prendre en compte correspond à la méthodologie et à la conception des projets. Les enseignants ont tendance à élaborer les projets au début de l'année scolaire, mais ceux-ci sont conçus sans concertation avec la communauté. De ce fait, ces projets sont élaborés à partir de la connaissance et de l'expérience de l'enseignant. Travailler sur l'expertise ne permet pas d'identifier les véritables carences de la population ni de construire les projets avec la population dans une perspective de pouvoir d'agir. La notion de dialogue de savoirs n'est pas travaillée de manière horizontale et les enseignants ont du mal à identifier et systématiser les savoirs locaux de la population. Ainsi les paysans se sentent ignorés sur les thèmes qui les concernent. Une des plus grandes difficultés de ces projets se situe au niveau de la pratique pédagogique, car les enseignants construisent ces projets à partir de leur propre savoir disciplinaire et ils ont des difficultés d'harmonisation avec les projets transversaux obligatoires et le projet d'établissement institutionnel rural PIER.

Un troisième aspect correspond à la méthodologie du projet : chaque enseignant développe son programme de classe et son projet de manière individuelle, mais la direction scolaire et la communauté éducative ne connaît pas la méthodologie appliquée dans la salle de classe (organisation de contenus, mise en place d'évaluations). Ainsi, ni la direction scolaire, ni les élèves n'ont connaissance des contenus scolaires qu'ils vont travailler et par conséquent ils ne voient pas l'utilité des projets dans le processus d'enseignement.

Une quatrième limite observée correspond, encore une fois, à la prise en compte des savoirs locaux. Les projets pédagogiques disent tenir compte des savoirs locaux car les politiques interculturelles et d'éducation à l'environnement considèrent comme vitale la valorisation des savoirs propres des communautés. Cependant, la plupart des enseignants ne savent pas comment tenir compte de ces savoirs. Certains les considèrent comme des notions non savantes et les nomment pré-savoirs d'élèves, ne leur accordant pas l'importance qu'ils ont dans la construction de la connaissance et de la cognition. Ainsi, les structures éducatives et les enseignants finissent par en faire un folklore vulgaire à travers des fêtes populaires ou des fêtes scolaires et n'arrivent pas à intégrer les savoirs locaux dans leurs pratiques pédagogiques. En conséquence, les projets pédagogiques productifs PPP ne travaillent pas sur la résolution de problèmes communautaires et ils ne sont pas un composant de l'identité ethnico-culturelle.

En conclusion, je vais indiquer une limite liée aux précédentes. Elle sous-tend le manque de pertinence des projets pédagogiques qui est dû à une lacune dans la formation pédagogique et didactique des enseignants et des organismes travaillant dans ce type de territoires. C'est un manque de pertinence dans le sens où les institutions veulent travailler à partir de recettes et non de réalités particulières. Cette situation est mise en évidence par deux éléments : d'un côté, la communauté éducative se plaint de l'arrivée de nouveaux enseignants, et plus particulièrement d'enseignants urbains. Ils dénoncent, à plusieurs reprises, leur inaptitude à comprendre la communauté, ses représentations, ses carences et ses problématiques. D'un autre côté, la plupart des professeurs n'utilisent pas les possibilités légales relatives à l'autonomie scolaire et à la liberté d'enseignement que leur donne la loi générale d'éducation colombienne ; ainsi, ils se sentent au centre de tensions entre une politique flexible mais fonctionnelle de l'État et une demande d'autonomie locale de la part des communautés.

Ces limitations nous ont permis de constater qu'il faut travailler autrement dans ce type de territoire. Nous avons aussi constaté que la politique éducative s'implique et essaie de réaliser des changements au niveau de l'éducation à l'environnement. Cependant, il existe aussi un déphasage entre la théorie et la pratique éducative. Il est difficile d'assumer ce type d'éducation à partir d'un regard complexe. Les enseignants continuent de travailler à partir de leurs propres représentations de l'environnement et les projets sont assumés en tant que problèmes à résoudre et ressources productives à exploiter. Les paysans sont, eux aussi, très liés à la notion d'environnement comme milieu de vie, contexte lié au territoire et ressources à exploiter. Ces visions très fragmentées de l'environnement ne permettent ni d'obtenir un consensus sur la transformation à faire dans les projets pédagogiques, ni de savoir comment aborder la formation d'un projet pertinent d'éducation à l'environnement.²⁸⁹.

Finalement, le fait de reformuler les PPP nous a conduit à penser que le pays doit diminuer la concurrence entre les institutions privées et publiques et donner du sens à la formation scolaire rurale. Ainsi, l'établissement éducatif pourrait montrer l'innovation et une image différente de l'éducation publique. Les parents d'élèves en Colombie se sont habitués à choisir un type d'éducation et de pédagogie en fonction de leurs revenus, ce qui a généré une sorte d'auto exclusion du système éducatif public et une concurrence entre les structures. Les personnes qui ont des revenus préfèrent envoyer leurs enfants dans des établissements privés

²⁸⁹Sauve Lucie (2002) L'éducation relative à l'environnement, possibilités et contraintes. Bulletin international de l'enseignement scientifique et technologique et de l'éducation environnement de l'Unesco. N° ;1-2, XXVIII
Disponible en : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146295_fre

et l'éducation publique se retrouve avec le public le plus défavorisé. Les changements des années 90 et l'arrivée des politiques néolibérales en Colombie ont produit de vrais changements au niveau pédagogique. Le décret 230 de 2002²⁹⁰ a établi des nouveaux paramètres pour l'élaboration des plans d'études et a donné de l'autonomie scolaire aux structures éducatives, selon l'article 77 de la loi 115 de 1994²⁹¹. Ainsi les structures éducatives sont autonomes dans l'organisation des cours obligatoires et les enseignants ont la possibilité de transformer leurs pratiques pédagogiques.

D'après les observations réalisées dans l'établissement éducatif, j'ai pu constater que l'éducation par projets envisage, au moins en théorie, de dépasser l'enseignement traditionnel. Cependant, différents auteurs inspirés par les pédagogues critiques expliquent que la meilleure manière d'arriver à une éducation autonome passe par une pédagogie critique. Ribeiro,²⁹² signale que la pédagogie critique va chercher à donner des outils pour la pensée d'autodétermination des peuples et va s'éloigner des propos formulés par le Fonds Monétaire International. Mais la direction scolaire et les enseignants de cet établissement ne sont pas prêts pour cette transition, ni pour réfléchir à une éducation populaire et autodéterminée. D'un côté, les paysans, leaders agraires et parents d'élèves, ne veulent pas perdre les avantages obtenus grâce à l'éducation publique (dotation de livres gratuits, cantine scolaire gratuite, accès au transport scolaire gratuit). En revanche, ils ne sont pas à l'aise avec la formation scolaire par projets et considèrent que cette formation scolaire n'aboutit à rien et ne permet pas d'avancer car les jeunes générations sont de plus en plus assistées.

L'opinion des enseignants face à la formation par projets est très divisée et j'ai pu trouver quelques enseignants qui se sentent piégés par le Ministère d'Éducation Nationale et ils se plaignent de la grande quantité de tâches qui s'effectuent sans aucune logique. D'autres enseignants, les moins engagés, reproduisent les tâches assignées par le Ministère et la direction scolaire. Pourtant, ils se limitent à faire leur travail sans réfléchir à la relation qui pourrait s'établir entre formation scolaire, développement et qualité de vie.

²⁹⁰Décret 230 de 2002

²⁹¹ Article 77 de la loi 115 de 1994

²⁹²Rieiro, Anabel (2008) *Repensando la pedagogía crítica a partir de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores en Uruguay*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008 ISBN978-987-1183-81-4. En ligne <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/16Rieir.pdf>

Il faut dire que les projets pédagogiques productifs sont formulés au préalable par les enseignants, qui le travaillent pendant toute l'année scolaire et envisagent une pédagogie transversale des contenus apprise dans les différentes disciplines : sciences, mathématiques, espagnol, anglais. L'objectif est de travailler autour d'un projet commun. Ces projets cherchent à fournir aux élèves un apprentissage significatif à partir des éléments issus de leur propre réalité. Par exemple, La zone de Haut de Sumapaz travaille sur les projets pédagogiques productifs PPP pour l'amélioration de l'élevage d'espèces mineures, pour apprendre l'utilisation de techniques agro écologiques à travers la construction de potagers qui cherchent à réduire les techniques utilisées pour les monocultures.

Ces projets deviennent pourtant une sorte d'artefact qui produit des tensions car la population ne comprend pas leur but. La formation par projets est un choix du Ministère d'Éducation National (MEN) et ces projets sont conçus par les enseignants sans concertation préalable avec la communauté. Cette situation dérange beaucoup car les paysans ne comprennent pas l'utilité de l'apprentissage significatif et les objectifs de cette manière d'apprendre. Quelques parents d'élèves considèrent que les projets pédagogiques productifs ne sont pas pertinents et souhaitent revenir à une pédagogie traditionnelle. La plupart des parents interrogés disent À quoi sert que nos enfants apprennent ce qu'ils savent déjà faire. M. Anibal Montañez, ancien directeur de la structure éducative, signale que :

« Les projets pédagogiques productifs ont été une solution pour un apprentissage significatif et ils essaient de répondre aux directives cadres dans le projet de l'établissement. Ils encouragent les enseignants à travailler sur la notion de « transversalité ». Cette pédagogie par projets s'agit d'un dispositif conçu par le Ministère pour essayer de travailler sur la génération de capital humain, l'acquisition de compétences et une formation pour un développement humain intégral, particulièrement dans les aspects comportementaux et axiologiques qui ne sont pas pris en compte dans la formation scolaire traditionnelle marquée par l'instruction et l'apprentissage de contenus.²⁹³ »

Cette situation produit des tensions car il semble qu'il y a une absence de cohésion pour construire une formation soudée sur un même projet d'établissement. En conséquence, il y a de projets qui sont conduits sans pratiquement aucun sens et surtout il n'y a pas d'accord sur l'objectif final de ces dispositifs. Ajoutons que les structures éducatives publiques rurales sont désavantagées par rapport à la réalité de l'éducation colombienne. En effet, cette réalité éducative transite, actuellement, par une auto exclusion des classes sociales moyennes et des

²⁹³ Entretien à Anibal Montañez.

classes sociales élevées. La raison de cette auto exclusion est due aux difficultés de l'école publique face à l'enseignement privé et à l'arrivée d'un modèle néolibéral dans la formation scolaire, ce qui a entraîné de graves conséquences.

D'un côté, les écoles privées se battent pour implémenter de nouvelles pédagogies permettant de démontrer qu'il est possible d'obtenir un score élevé dans les épreuves nationales et internationales. D'un autre côté, à cause des obstacles qui résultent des politiques néolibérales, l'éducation publique ne peut pas répondre avec l'excellence de qualité demandée. En conséquence, nous nous trouvons confrontés à une énorme inégalité scolaire : les élèves qui fréquentent les écoles publiques sont assez nombreux, il est donc difficile de mettre en place une pédagogie différenciée. Par contre, les élèves des écoles rurales sont moins nombreux mais ils doivent batailler avec toutes les difficultés du secteur rural en Colombie. Lors des interactions avec les enseignants, ces derniers disent :

« Nos enfants ont des difficultés liées à leur paupérisation. En plus, la plupart sont confrontés à la violence, au déplacement forcé et à la stigmatisation. D'autres ont des problèmes pour réussir car les familles ne voient pas l'importance de la formation scolaire. Les parents considèrent qu'investir du temps dans les études ne rapporte pas d'argent donc ils n'encouragent pas les jeunes²⁹⁴ »

De plus, les écoles publiques doivent affronter un autre problème : comment faire face à la demande des populations rurales ? La plupart de la population paysanne souhaite revenir à une éducation traditionnelle et plus particulièrement, verticale car ils disent que les enfants vont à l'école pour apprendre des choses qu'ils savent déjà et ils n'avancent pas sur les apprentissages conceptuels. Un des parents de famille enquêté dit :

« Nos enfants n'ont pas le niveau de qualité souhaité pour réussir les épreuves nationales. Ils n'ont pas d'outils pour passer les examens d'admission aux études supérieures. À quoi cela sert-il d'apprendre à élever des cochons et des poules par le biais d'un projet ? Ils savent déjà le faire. Un enseignant qui vient de la capitale ne va pas nous apprendre les choses de la campagne. Mais, " vous voyez, nos enfants ne sont pas capables de réciter la table de multiplication par cœur, on

²⁹⁴ Interaction avec un des enseignants

leur demande de faire un budget et ils n'en sont pas capables, on leur demande d'écrire une lettre et ils font plein de fautes, donc à quoi sert cette éducation par projets, franchement, je préfère l'éducation comme avant.²⁹⁵»

En guise de conclusion, je peux dire que les projets pédagogiques productifs se sont implantés dans la zone du Haut de Sumapaz mais la population a du mal à accepter ce mode d'enseignement. La population souhaite un autre type de formation scolaire mais sans savoir lequel. Les parents veulent une éducation traditionnelle et considèrent que les enseignants doivent continuer à faire «des dictées et des évaluations». Ils ne sont pas d'accord avec l'apprentissage par compétences et encore moins avec la pédagogie par projets car ils ne la comprennent pas. Ils veulent que les enfants arrivent avec un cahier bien rempli et avec des devoirs mais à la fin ils ne semblent pas vouloir comprendre à quoi sert toute cette série de contenus. Un leader agraire dit lors de la même réunion « *Les enseignants n'interprètent pas les demandes de la communauté. Ils croient que les paysans sont ignorants et n'ont pas de bons sens. Les paysans s'inquiètent et ils veulent juste une formation scolaire de qualité²⁹⁶* »

Les enquêtes et observations m'ont permis de constater que la plupart des professeurs qui travaillent dans le secteur rural viennent de la capitale colombienne. La plupart n'ont jamais vécu à l'intérieur de ces territoires ruraux bio géostratégiques et pleins de biodiversité et ne connaissent pas les réalités des populations. En effet, ils viennent avec une formation très classique et se plaignent de ne pas savoir comment construire un bon plan d'études adapté aux communautés. De plus, les professeurs «natifs des communautés» désirent sortir du folklorisme avec lequel certains cours ont été délivrés dans le cadre d'une formation ethno éducative, mais ils ne savent pas bien comment articuler leurs savoirs avec les contenus du plan obligatoire d'études. Sachons que l'éthnoéducation est née vers 1978 quand le gouvernement colombien a fait publier le décret 1142. Ce décret donnait les principes pour la construction de programmes éducatifs qui respectent les différentes cultures amérindiennes. Cependant, le décret n'a jamais été appliqué et c'est seulement dans les années 80 que va commencer à se définir le concept d'ethno éducation inspiré de l'ethno développement de Batalla (1982), et que le Ministère commencera à redéfinir les programmes éducatifs et à reconnaître la diversité linguistique du pays. Cependant, il est très difficile de trouver des

²⁹⁵ Entretien à un parent de famille du hameau San Juan.

²⁹⁶ Interaction d'un leader agraire

points en commun au moment de faire le plan d'études car la Colombie développe une formation scolaire calquée des pays occidentaux tandis que les sociétés amérindiennes voient la connaissance d'un point de vue holistique, où il y a de multiples relations qui se tissent. Le résultat est l'incompatibilité entre deux manières de penser le monde.

Ainsi, la qualité de la formation scolaire n'est pas concurrentielle avec le marché de l'enseignement privé. On voit qu'il y a un décalage entre l'écrit et les pratiques des enseignants. Ce travail nous a permis d'identifier avec eux l'importance de travailler autrement les projets afin de pouvoir les articuler aux projets transversaux et aux objectifs de l'éducation à l'environnement. L'approche ethnographique nous a montré l'existence d'une crise institutionnelle au niveau de l'élaboration et de la mise en place des projets pédagogiques dans les salles de classes. Ils sont très centrés sur la production et s'intéressent peu à de nouvelles expérimentations dans le champ cognitif, méta cognitif et comportemental.

3.4.3. Les projets transversaux.

Une dernière difficulté, soulignée lors de nos observations et des ateliers de discussion, correspond à la mise en place de propositions théoriques par le biais des projets transversaux. En Colombie, le Ministère de l'Éducation nationale a implanté trois projets transversaux : le projet d'éducation pour la sexualité, le projet d'éducation à la citoyenneté et le projet d'éducation à l'environnement. Ces projets sont entrés en vigueur en même temps que l'institutionnalisation du PIER dans tous les établissements scolaires de Colombie. La volonté du MEN est de travailler l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité et pour rendre cet objectif possible, il est demandé aux enseignants de travailler autour de valeurs communes telles que la protection, la conservation, le vivre ensemble, la prévention des risques, etc.

De manière idéale, ces valeurs communes devraient permettre de construire une identité nationale et de sortir du conflit, du rapport de forces et de la violence entre les différents types de population qui habitent en Colombie. Une violence qui a traversé le pays de manière historique. Les projets pédagogiques transversaux permettent aux enseignants de mener des interactions avec les autres disciplines et de construire une dimension interdisciplinaire et transversale des connaissances. Néanmoins, nous avons identifié que, malgré les efforts pour

construire une démarche interdisciplinaire, les enseignants continuent à travailler selon leurs propres savoirs disciplinaires. Ainsi, les projets d'éducation à la sexualité et d'éducation à l'environnement sont travaillés par les enseignants de science de la vie et de la terre, l'hôpital de la zone et l'ULATA, tandis que les projets d'éducation à la citoyenneté sont mis en place par les enseignants de sciences sociales qui restent seuls dans leur secteur.

Cette fragmentation au niveau des projets transversaux met en évidence un manque d'organisation méthodologique pour rendre opérationnels les objectifs demandés. On a pu constater qu'il y avait des difficultés à penser de manière systémique. En effet, les disciplines continuent à être pensées de manière fragmentée et peinent à construire des contenus qui impliquent l'interdisciplinaire, voire la transdisciplinarité. Les projets continuent à être vécus comme une tâche et non comme une opportunité pour relier les connaissances.

Les projets transversaux n'auront donc pas de succès tant que les professeurs ne voient pas l'importance de relier les connaissances et de travailler ensemble. Pour le moment, il est évident que les projets s'écrivent et reposent dans les bureaux de la direction scolaire. Ils sont activés chaque année, mais il n'y a pas d'articulation entre ces projets transversaux et les projets de classe. Ce manque d'articulation relève d'une véritable utopie institutionnelle, car le projet d'établissement promeut une formation intégrale et critique ; même s'il ne tient pas compte du contexte réel de ces populations et aucune donnée ne montre comment la formation scolaire pourrait améliorer leur qualité de vie.

Les projets transversaux sont une véritable charge pour nous, insistent les enseignants. Lors d'une des interactions eues en 2019. Ils affirment

« Nous devons nous réunir au début de l'année scolaire et travailler pour montrer une actualisation à la direction scolaire. Mais en réalité, tout au long de l'année scolaire nous ne retravaillons pas les projets transversaux. Encore moins le projet d'établissement. Actuellement, le Ministère nous demande de faire une évaluation intégrale des élèves, mais nous continuons à travailler isolément, donc nous ne savons pas comment les autres collègues mettent en place cette fameuse évaluation intégrale ²⁹⁷ ».

Tenant compte du fait que nos observations ont été focalisées sur le projet transversal d'éducation à l'environnement, nous avons pu constater qu'il y avait de grandes disparités

²⁹⁷ Interaction avec les enseignants 2019.

entre le programme institutionnel et les pratiques réelles. Nous avons centré tout particulièrement notre observation sur les propositions d'éducation à l'environnement et les différents changements que celle-ci a eu ces dernières années. En principe le projet d'éducation à l'environnement essaie de mettre en valeur l'idée de préservation des ressources naturelles et de sensibiliser les citoyens à la protection, en construisant les bases d'une coresponsabilité environnementale. Cependant, la population continue à penser l'environnement comme un agent extérieur qui ne la concerne pas. Soulignons que l'institutionnalisation de l'éducation à l'environnement est récente. Elle a été définie par rapport à la loi 99 de 1993 du Ministère National de l'Environnement à travers le programme « *Sistema Nacional Ambiental* » SINA.

Le programme considère, dans ses différents articles, l'importance d'un développement économique et social guidé par l'idée de durabilité, suivant la déclaration de Rio en 1992. Il constitue un essor au niveau mondial pour mettre en place des connaissances et des attitudes chez les élèves, dans une perspective transversale et interdisciplinaire. S'inspirant des directives de l'Unesco et des réformes éducatives latino-américaines, le gouvernement colombien a proposé aux structures éducatives de travailler des projets obligatoires transversaux. Ces projets font partie de la notion « d'éducation à » et vont promulguer l'idée d'intégration à des valeurs universelles qui ne sont pas tout à fait compatibles avec le conflit territorial dont souffre le pays.

En conséquence, la politique d'éducation à l'environnement part d'une vision systémique : il s'agit de mettre en place des dynamiques pédagogiques et didactiques pour le traitement de problèmes particuliers. Nonobstant la thématique environnementale a insisté sur la formation des enseignants et la promotion de leaders environnementaux²⁹⁸. En conclusion, La notion d'« éducation à » apparaît comme une option pour répondre à l'universel qui doit être préservée dans les sociétés présentant un certain pluralisme culturel, où la question de la diversité et de l'interculturel s'avère encore importante. Ce type d'éducation environnementale s'accommode bien des principes de la formation humaine intégrale, car elle va plus loin que l'instruction et invite les gens à penser aux valeurs universelles. L'INRP²⁹⁹ considère que « l'éducation à » est un projet qui est né grâce aux recommandations d'organismes supranationaux (européens et mondiaux). « L'éducation à » veut répondre à certaines questions de société, notamment le savoir vivre ensemble. Elle essaie aussi de

²⁹⁸ Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. et al. (2002) Política Pública de Educación ambiental, (2008) op.cit.

²⁹⁹ Meunier Olivier, (2007)Op.cit, p. 57.

répondre à la question de la diversité culturelle et de garder un discours universaliste d'intégration qui permet de comprendre le monde dans lequel nous vivons, mais aussi celui des sociétés plus ou moins éloignées. Ce type d'« éducation à » présente quelques caractéristiques spécifiques : acquisition de connaissances, développement d'attitudes et de comportements en accord avec certaines valeurs communes et universelles. Les notions de transversalité et de pluridisciplinarité sont travaillées aussi à travers la formulation de projets : «L'éducation à» ne peut pas concerner une seule matière et demande la participation de tout ou partie de l'équipe éducative³⁰⁰.

Ainsi, ce type d'éducation demande une démarche pluridisciplinaire, une construction de situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de comprendre le monde qui l'entoure. Une démarche qui, en réalité, ne se fait pas. Le dernier projet d'éducation à l'environnement fait en 1993 ne tient pas compte de la nécessité d'identifier et de systématiser le dialogue de savoirs. Il propose encore moins un projet permettant de relier savoirs locaux et contenus disciplinaires dans une sorte de véritable projet transdisciplinaire. Nous avons constaté que cette éducation apparaissait plutôt comme un récit institutionnel qui essaierait de laisser de côté les problématiques réelles concernant la population rurale, problématiques rendues évidentes par le conflit et la violence qui entourent le pays.

La première partie de notre recherche-action a permis d'identifier comment les enseignants se représentaient l'environnement et de mieux savoir comment travailler les principes de l'éducation à l'environnement. Ainsi, il serait envisageable, grâce à la recherche-action coopérative, de donner de la pertinence aux PRAE dans les structures éducatives. Travailler ensemble nous permettra d'analyser jusqu'à quel point les objectifs de l'éducation à l'environnement sont viables et réels dans un pays aussi inégalitaire que la Colombie. Nous sommes convaincus qu'il faut adapter le projet d'éducation à l'environnement à la réalité des populations afin de les aider à identifier ce qui leur manque pour avoir une bonne relation environnementale, sans mettre en péril ce qu'ils considèrent comme leur optimum pour avoir une bonne qualité de vie. Il faut ensuite construire avec les paysans des possibilités, des projets pour satisfaire leurs besoins à partir d'une approche systémique.

³⁰⁰ Meunier Olivier(2007) Ibid. P 57

En conséquence, il nous faut une méthodologie adaptée à ce type de projets pédagogiques et une vision encore plus large de la qualité de vie et de l'environnement. De même, analyser des projets pédagogiques permettra d'améliorer les dispositifs pédagogiques pour créer un dialogue de savoirs dans une perspective interculturelle, même si les problèmes territoriaux ne sont pas encore résolus.

Un grand problème qui reste palpable quand on parle d'environnement est l'instrumentalisation de la nature par les cultures occidentales et la nécessité de rentabilité dans une dimension de croissance et développement. C'est le fondement épistémique qui a marqué les sociétés occidentales et qui a permis leur évolution technique et scientifique. Le fait que la croissance ait englouti et masqué la question environnementale a produit un manque d'intérêt de la population en général. C'est seulement à partir des années 1970 que le monde a commencé à s'interroger sur une crise écologique. En Colombie, les différents gouvernements ont implémenté, à cette époque, l'éducation pour la protection à l'environnement comme un enjeu fondamental pour la protection des bois et forêts dévastés par l'action de l'homme, particulièrement les grands latifundistes et les monocultures.

À ce moment-là, le spécialiste avait un regard centré sur la préservation et la conservation de lieux naturels, à travers notamment la loi 2811 de 1974³⁰¹. C'était une époque où l'on cherchait à préserver. En conséquence, l'État a établi une politique de réglementation des parcs naturels nationaux. De plus, l'éducation à la protection à l'environnement se faisait à travers des manuels pédagogiques informatifs. Ces manuels parlaient de l'écologie et de la protection des ressources. Le regard sur l'environnement était centré sur deux aspects : l'exploitation de certaines zones et la protection d'autres zones. Les êtres humains ne figuraient pas officiellement dans la dimension environnementale, donc l'éducation à l'environnement ne tenait pas compte des populations qui habitaient dans ces zones à préserver. La constitution colombienne de 1991 apparaît comme la clé qui a renouvelé le regard sur l'éducation à l'environnement, par le biais d'une vision plus humaniste. On est passé de la notion d'éducation pour l'environnement à celle d'éducation à l'environnement, laquelle se développe actuellement avec une approche plutôt systémique.

³⁰¹L'article 14 du code civil oblige à mettre en place des cours sur l'écologie, la préservation environnementale et les ressources naturelles renouvelables. La loi impose également des études interdisciplinaires et le renforcement de l'éducation populaire pour l'éducation à l'environnement.

3.4.4 Difficulté pour mettre en place la notion de compétence.

Finalement, nous pourrions dire que la dernière difficulté qui mène une incohérence entre les politiques du haut et les pratiques d'en bas correspond à la demande du Ministère d'Éducation National pour implanter la notion d'apprentissage des compétences. La critique majoritaire que certains auteurs ont réalisé de la notion de compétences est la difficulté pour la différencier des savoirs et l'orientation utilitariste qu'on conduit aux concepteurs de programmes à prendre à la légère les savoirs jusqu'à les instrumentaliser au service des compétences

« Les compétences, prônées par les organisations internationales comme l'OCDE ou la commission européenne, marginaliseraient les savoirs qui ne seraient pas d'utilité économique ou sociale immédiate³⁰² ».

Cette situation a eu, aussi, un impact au niveau colombien et a généré de la méfiance dans l'ensemble de la population paysanne car les paysans n'en comprennent pas bien l'utilité. De plus, les compétences tendent à se confondre avec la formation par objectifs et elles empêchent, parfois, de développer une pensée critique face au système néolibéral.

En repérant les traces de discours sur les compétences, nous l'avons vu apparaître vers les années 2000 en Colombie. À ce moment-là, on parlait de l'importance d'améliorer la qualité de l'éducation par le biais d'objectifs prédéterminés et d'une évaluation des compétences. De cette manière, le Ministère de l'Éducation Nationale Colombien reconnaissait l'importance de travailler les compétences afin de donner une éducation pertinente mobilisant le savoir en contexte des élèves. Le MEN indique qu'il s'agit

« D'un ensemble de connaissance, des attitudes, des dispositions et des habilités "cognitives, socio-affectives, et communicatives" celles-ci doivent être mis en relation entre elles et permettre une performance flexible et avec du sens pour créer des activités en contextes nouveaux³⁰³ »

³⁰²Institut Français de l'Éducation, (2012) *Dossier d'actualité veille et analyses*. Le défi de l'évaluation des compétences. N°.76 juin 2012. [En ligne] Disponible en <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/03/76-juin-2012.pdf>.

³⁰³Ministerio de Educación de Colombia (2011) *Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf

De même le Ministère de l'Éducation Nationale propose aux enseignants de travailler sur une didactique de l'apprentissage. Le point central était d'identifier comment les élèves assument, construisent et mettent en pratique la connaissance. Mais dans la pratique, les enseignants ne sont pas formés pour travailler dans des contextes marqués par la diversité culturelle et linguistique. Les enseignants se sentent obligés de travailler, sous pression, sur une didactique de l'enseignement, de contenus, de programmes. Ils n'ont pas le temps de faire vraiment des pédagogies différenciées, ni même des classes coopératives. Les enseignants sont absorbés par l'exécution des PPP et par d'autres projets qui se font tout au long de l'année avec différents organismes. Cette suractivité est à l'origine de difficultés pour travailler les contenus inscrits au programme. Ainsi, les enseignants considèrent qu'ils sont pris par une trop grande quantité d'activités. Lors d'un entretien, M. Montañez, ancien directeur du collège, dit :

« Nous sommes convaincus qu'il faut donner les meilleures opportunités aux élèves. Les élèves doivent avoir la possibilité de sortir du territoire et d'y revenir pour mettre en pratique les connaissances acquises, nous sommes d'accord avec les apprentissages significatifs dans la formation intégrale et nous essayons de promouvoir la tradition et l'amour de leur culture chez les paysans de Sumapaz, pour former les jeunes à devenir entrepreneurs, nous insistons sur l'importance du pouvoir d'agir dans le territoire. Effectivement la notion de compétences doit être travaillée mais il faut trouver les mécanismes pour son implantation³⁰⁴»

En revanche, un des leaders agraires de la zone insiste, dans une interaction effectuée en décembre 2010 que le socle commun de connaissances et de compétences doit être pensé dans le contexte de la zone. Il dit *« je ne suis pas d'accord avec la notion de compétences parce que les compétences produisent de la concurrence dans la formation de nos jeunes. Il faut d'abord que les élèves comprennent leur histoire et puissent revaloriser ainsi leur identité avant de parler de compétences. Bref qu'ils arrivent à pourvoir travailler sur la solidarité qu'il faut construire dans le territoire afin d'avancer dans notre identité paysanne³⁰⁵»*.

Il faut savoir que la zone nord-orientale du Haut Sumapaz est d'orientation communiste. En conséquence, l'EE « *Gimnasio del campo* » a une forte orientation contestataire aux

³⁰⁴ Entretien à M. Montañez, Directeur de l'Établissement *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*. Octobre 2010

³⁰⁵ Interaction avec M. Alfredo Diaz lors de la présentation du projet « Récupération de savoirs ancestraux » aux leaders agraires. Octobre 2010.

programmes d'État. Les leaders agraires d'orientation communiste refusent un enseignement ouvert sur le monde et préfèrent maintenir un enseignement endogène. M. Anibal Montañez dit:

« les leaders agraires ont peur d'un enseignement qui ouvre l'esprit des jeunes sur de nouvelles possibilités, ils ont peur que les jeunes perdent leur identité et les personnes âgées luttent contre les valeurs que véhicule la Bogotá urbaine, dont la réalisation individuelle, le sujet livré aux lois du marché, le consumérisme.³⁰⁶ »

L'institution éducative doit trouver des mécanismes pour agir contre cette fermeture d'esprit de certains leaders communistes et mettre en place les dispositifs du Ministère, dont la notion de compétences. Malgré les tensions entre certains membres de la communauté paysanne et les dispositions ministérielles, la notion de compétences est inscrite dans le projet éducatif comme une opportunité pour le développement de la personne dans le cadre du développement humain intégral. Le gouvernement insiste sur le fait que les compétences donnent la possibilité de mettre en place un apprentissage significatif. Le projet éducatif institutionnel rural PIER considère que les élèves peuvent se réaliser dans un espace rural sans être exclus des autres opportunités de la vie urbaine.

Le projet éducatif a été construit comme une alternative de transformation à partir de la notion de dialogue *« un dialogue entre les demandes de formation venues de la culture universelle et les particularités au niveau des savoirs des communautés. »*. Cependant, il n'y a pas d'identification ni de systématisations des savoirs des communautés ; Le projet éducatif insiste sur la nécessité de construire un apprentissage significatif et constructiviste, d'une évaluation intégrale, et d'articuler la notion de compétence au projet de vie de chaque élève. Évidemment, ce projet de vie doit avoir une relation avec le développement local. Les enseignants considèrent que ce travail par compétences est exhaustif et peu pratique. Des enseignants avouent dans un atelier sur les pratiques pédagogiques :

« Il n'y a pas assez de temps pour faire tout le programme en entier, encore moins pour faire les compétences. Les élèves arrivent avec des savoirs non acquis et il

³⁰⁶Entretien effectué à M. Anibal Montañez, Directeur de l'Établissement Juan de la Cruz Varela, octobre 2010.

faut réviser encore une fois. En plus, nous devons courir, faire une adaptation pédagogique dans la salle de classe, établir une méthodologie du travail et à la fin évaluer si l'enfant a acquis ou non ces compétences. La plupart ne parviennent pas à surmonter leurs lacunes et pourtant ils doivent réussir l'année scolaire. Il est interdit de faire redoubler, au contraire il faut tenter une remédiation scolaire mais il n'y pas assez de temps pour cela³⁰⁷ ».

Un autre enseignant dit « *probablement le problème est le manque d'organisation et de méthodologie mais la notion de compétences est nouvelles donc nous ne savons pas bien l'aborder³⁰⁸* ». Selon Angelica Del Rey³⁰⁹ la notion de compétence s'est introduite et a progressé dans l'école sans beaucoup de résistances. Elle s'implémente comme la possibilité d'améliorer le système et la qualité éducative dans le monde entier. Qui plus est, la notion de compétences pourrait être assumée comme une posture épistémique issue des politiques néolibérales visant la production d'une main d'œuvre flexible, soumise et compétitive. L'enseignant et coordinateur pédagogique du siège Erasmo Valencia, M. Alfredo Diaz dit :

« Actuellement, nous réfléchissons à l'importance de travailler sur une nouvelle notion qui dépasse la notion de compétences comme la comprend le MEN. Ce que nous souhaitons, c'est travailler sur la coopération, la collaboration et le pouvoir d'agir pour faire de ce territoire rural un territoire de possibilités.³¹⁰ »

La notion de compétences s'est institutionnalisée de manière différenciée dans le monde. Par exemple, en France elle apparaît à la fin des années 80 avec le ministre Lionel Jospin qui a défendu la thèse de la priorité des apprentissages transversaux sur les savoirs disciplinaires. Ainsi, en France, les compétences se sont articulées avec l'essor institutionnel des pédagogies nouvelles enseignées dans les Instituts Universitaires de formation des maîtres (IUFM). Malheureusement, ces compétences sont ancrées dans l'ancienne "pédagogie par objectifs" qui n'a rien à voir avec un travail de pédagogie socioconstructiviste. Philippe Merieu se montre méfiant sur l'apprentissage par compétences. Il signale aussi que l'école doit se ré-institutionnaliser et instituer des rituels capables de capter l'attention des enfants et d'engager l'intention d'apprendre. La mission de l'école ne doit pas se réduire à l'acquisition d'une somme de compétences, mais révéler l'accès à la pensée :

³⁰⁷Atelier du 26 mai 2010 avec les enseignants

³⁰⁸Atelier du 26 mai 2010 avec les enseignants

³⁰⁹Del Rey Angélique, (2010) *A l'école des compétences*. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant. Paris : La découverte.

³¹⁰Atelier du 26 mai 2010 avec les enseignants.

« On n'apprend pas par compétences, même quand on acquiert des compétences. Apprendre par compétences, c'est réduire l'apprentissage au couple « objectif/évaluation » indéfiniment multiplié. C'est écraser complètement l'historicité des apprentissages et oublier la manière dont les histoires singulières s'approprient les savoirs. C'est abolir la notion de « situation d'apprentissage », comme cadre structurant de contraintes et de ressources au sein duquel un sujet s'engage dans l'aventure d'apprendre. « Apprendre par compétences », c'est tourner le dos à toute la pédagogie « active », à tout ce qu'on a pu nommer – maladroitement, je l'avoue – la « pédagogie de projet ». « Apprendre par compétences », c'est la version technocratique de l'illusion qui fonde l'éloge aveugle du cours traditionnel : l'énoncé des savoirs suffirait à leur acquisition ³¹¹».

Des pédagogues comme André De Perreti³¹², Philippe Merieu³¹³ entre autres considèrent important de faire un travail avec les enseignants afin qu'ils soient en constante recherche, stimuler un appel aux savoirs, et analyser leurs pratiques d'un point de vue systémique, un travail qui se réalise en Colombie à travers le dispositif « *rutas pedagógicas* » du programme « *Colombia Apprendre* » du Ministère d'Éducation National. Nonobstant, les enseignants et pédagogues engagés dans les mouvements sociaux et la théorie de la décolonisation disent :

« Nous considérons qu'il faut sortir de l'idée de rendre nos étudiants compétents. Nous ne voulons pas une éducation par compétences : une éducation bancaire. Nous pensons qu'il faut faire un apprentissage basé sur la pensée. Nous désirons, au lieu de l'appeler éducation par compétences à acquérir, faire une éducation par axes de pensée. Ces axes de pensée doivent être construits par nous-même par rapport aux besoins du contexte³¹⁴ ».

Perrenoud Philippe critique, parfois, la manière dont les compétences s'institutionnalisent sans une réflexion claire. Il faut dire que cet auteur d'origine Belge considère que les compétences doivent se mettre en place plutôt en terminale qu'en école élémentaire car les compétences visent à mobiliser les savoirs fondamentaux qui doivent être déjà acquis. Il insiste qu'il ne faut pas transposer la notion compétence par objectif. Les enseignants doivent évaluer les compétences des élèves mais ils sont parfois perdus, raison par laquelle il faut les accompagner dans leur professionnalisation et pratiques. Il est important que l'enseignant

³¹¹Café pédagogique (2019) Je ne peux accepter que l'idéologie des compétences devienne une « théorie de l'apprentissage" [en ligne]<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/09/05Merieu.aspx>

³¹² De Peretty, André.Muller, Francois. (2008) Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe. Collection dirigé par Philippe Merieu. Paris : Edition ESF.

³¹³Merieu, Philippe. (1988) *Apprendre oui, mais comment*. Paris : Edition ESF,

³¹⁴Interaction avec Alfredo Diaz y M. Sotomontes, nouveau directeur de l'Établissement Gimnasio del Campo. Mai 2011.

analyse sa pratique en adaptant sa pratique à des situations nouvelles, à la réalité du terrain afin de sortir de routines et de modifier l'action.³¹⁵.

L'observation de classes nous a permis d'identifier que les enseignants ont la tendance à évaluer de manière fragmentée sans vraiment construire de séquences d'apprentissage qui servent à développer des compétences liées au contexte. En conséquence, construire les projets pédagogiques devient une tâche difficile et finit par ne pas être vraiment en contexte.

En conséquence, la direction scolaire et les enseignants développent la notion de compétence chacun à sa manière. Quelques-uns comme une sorte d'objectif acquis, d'autres comme une performance mais cette déviation s'isole des objectifs d'un apprentissage interdisciplinaire. En fait, cette fragmentation inhibe la possibilité de faire une formation interdisciplinaire et transversale nourrie d'une pensée systémique. « *Parfois, on parle de compétence pour insister sur la nécessité d'exprimer les objectifs d'un enseignement en terme de conduites observables.*³¹⁶ »

Cette notion d'objectif devienne assez limitée, si l'on considère que l'assimilation d'une compétence est semblable à l'acquisition d'un objectif. Elle est limitée aussi si on estime que chaque acquis scolaire doit être vérifiable par une simple évaluation écrite. Une vision de ce type limite énormément la construction de la connaissance. De même, si la notion de compétence est limitée à l'acquisition d'un savoir-faire, on restreint la pensée à des savoir-faire extrêmement spécifiques. Dans ce sens-là, Perrenoud considère que la notion de compétence devrait être redéfinie à « *des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situation complexes*³¹⁷ ».

D'ailleurs, si l'on regarde les orientations initiales de la formation scolaire dans le monde occidental et les principes institutionnels qui les ont érigées, nous devons être conscientes que les connaissances scolaires n'ont pas été choisies pour préparer les élèves à la vie, mais pour

³¹⁵Altet M. (2011). L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche en éducation*. Numéro .35 En ligne : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668

³¹⁶ Perrenoud (1995) *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* [en ligne] disponible en https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html

³¹⁷Perrenoud Philippe (1995).Ibid

les aider à préparer la poursuite d'études supérieures au-delà de la scolarité obligatoire. A la base, la formation scolaire était réservée aux élites et sa démocratisation ne pouvait pas se faire au détriment de l'acquisition de connaissances. Dès lors, faire acquérir ces connaissances à une population d'origine paysanne, donc le premier but est d'en retirer une utilisabilité à court terme, devient une tâche difficile pour l'enseignant.

C'est pour cette raison que nous avons besoin d'enseignants engagés qui portent un savoir pédagogique et qui puissent s'adapter aux conditions de différents contextes. Peu importe si ces EE sont en centre-ville ou à la périphérie, s'ils sont dans les secteurs ruraux oubliés et marginalisés, ou s'il s'agit de territoires en conflit, ou s'ils sont dans des territoires ruraux sensibles à cause de leur richesse naturelle et de leur biodiversité, ou même encore s'il s'agit de territoires frappés par la pauvreté qui marque la migration dans les pays industrialisés. Le problème réside, parfois, dans la charge d'heures des enseignants qui ne leur permet pas de réaliser de la recherche dans la salle de classe ou qui ne savent pas travailler avec un public hétérogène.

Il faut ajouter que la plupart des élèves qui vont à l'école publique rurale en Colombie ont des profils personnels porteurs de difficultés. La plupart font partie de la classe sociale la plus défavorisée : quelques-uns sont victimes de déplacement, de conflit armé, ou de situations de vulnérabilité. La communauté réclame une formation scolaire adaptée et les jeunes se plaignent de ne pas savoir clairement quoi faire après le Bac et comment améliorer leur qualité de vie. La plupart des enfants et des jeunes doivent penser très tôt comment résoudre leurs problèmes immédiats et ne voient pas l'intérêt d'apprendre des concepts, plutôt abstraits, propres au savoir scolaire. En fait, ils ne voient pas l'utilité d'un apprentissage abstrait et préfèrent utiliser les savoirs qu'ils ont appris par tâtonnements.

Effectivement, une véritable approche par compétences, un travail par projets et une formation intégrale pourraient être une solution pour mieux faire passer les savoirs scolaires et pour former les jeunes à un savoir plus performant, en même temps qu'on fait un travail sur la diversité culturelle, le respect à la vie, à la citoyenneté et à l'environnement. Mais leur application n'est pas facile, et il est encore moins facile construire des sources d'emploi digne afin d'éviter le déplacement de la population plus jeune. Il est important de sensibiliser les élèves à réfléchir, à penser, à avoir une position critique face à leur histoire et avoir de vraies possibilités de construire un projet de vie. De là, l'importance que nous pouvons donner à faire un travail de co-formation sur un projet de classe qui puisse développer une

méthodologie propre et qui apporte des éléments de valeur à la qualité de vie digne de la population et à l'éducation à l'environnement.

Un des grands problèmes de l'éducation en Colombie consiste à la difficulté pour réussir à articuler tous les projets éducatifs institués par le Ministère pour un développement local et un projet de vie de la population. M. Alfredo Diaz, leader agraire et actuel coordinateur de l'EE est persuadé qu'il faut remplacer le programme d'études centrées sur les compétences par un programme d'études centrées sur les axes de pensée dont la population a besoin. M. Diaz dit dans une interaction personnelle soutenu en 2010 « *il faut travailler sur nous-mêmes, sur nos problématiques, nos questionner par rapport à notre territoire et ne pas oublier l'histoire de lutte de notre peuple*³¹⁸ ». Cette interaction m'a dévoilé l'importance de travailler avec les enseignants et de faire un travail de co-formation. La communauté éducative se méfie de la pédagogie par projets et les projets transversaux car les enfants sortent de l'école insuffisamment préparés face à la dynamique exigeante du monde universitaire. C'est pour cela qu'il faut former les enseignants à développer un certain nombre de compétences pour affronter le monde moderne. Ces compétences ont été décrites par Perrenoud ainsi :

*« 1) organiser et animer des situations d'apprentissage ; 2) gérer la progression des apprentissages ; 3) élaborer et faire évoluer les différents dispositifs de différenciation ; 4) impliquer les élèves dans leur apprentissage et dans leur travail ; 5) travailler en équipe ; 6) participer à la gestion de l'école ; 7) impliquer et informer les parents ; 8) utiliser les nouvelles technologies ; 9) faire face aux devoirs et dilemmes éthiques de la profession. ; 10) organiser leur propre formation continue. »*³¹⁹ .

Un travail de longue haleine si vraiment on veut impacter le terrain. D'autre part, L'école, selon Philippe Merieu doit être ré-institutionnalisée et il faut éviter de la concevoir comme un service. Dans le cas de la Colombie, il faudrait réfléchir comment travailler les avantages de la décentralisation et l'autonomie scolaire car si les gouvernements locaux et la population local réussissent, ils pourront faire une école pour les territoires, pour leur développement local, pour aider les enfants à croire qu'il est possible d'apprendre les savoirs universels et recréer à nouveaux leurs contextes en valorisant leurs propres ressources. Apprendre à vivre

³¹⁸ Interaction personnelle avec M. Alfredo Diaz, 2010.

³¹⁹ Perrenoud Philippe (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage. Paris : ESF . [en ligne] https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_A.html

dans un monde global sans oublier de quelle partie du globe nous sommes. Cependant, les effets néfastes de la colonisation et l'imposition de la formation scolaire de type scolastique ont créé une iniquité qui ne rapproche pas les paysans des savoirs. Au contraire, cela les éloigne. C'est ainsi qu'il faut travailler en co-formation afin d'arriver à réfléchir à une école qui apprenne à se regarder autrement et regarder autrement le monde, penser à notre bien commun « la nature » et créer un nouveau type de conscience plus harmonieux avec l'environnement, sans oublier les grands apports de la science occidentale en matière de méthodologie, méthodes, techniques et instruments. À cet égard, le projet transversal d'éducation à l'environnement semble important car il permettra de travailler sur cette harmonie avec la nature demandée par plusieurs communautés. Le gouvernement national le sait et investit beaucoup d'efforts pour faire de ce projet un point d'écoute entre les communautés et le gouvernement.

Néanmoins, il faut rendre viables ces formations par compétences, former les enseignants et les praticiens qui sont dans des territoires sensibles comme celui de la zone du Haut Sumapaz. Jaques Tardif³²⁰, dans une conférence à l'université de Lyon en 2013, propose de passer d'un apprentissage ancré sur la théorie à un apprentissage par compétences. Cependant, il suggère de ne pas le faire de n'importe quelle manière. Si les apprentissages continuent à être théoriques et si l'on ne passe pas à la pratique, on aura du mal à comprendre des problèmes complexes concernant notre environnement et qui sont évidemment liés à la crise environnementale que nous traversons actuellement. Si les enseignants veulent innover, ils doivent passer d'une pensée analytique à une pensée systémique intégrant la complexité. Il s'agit d'un défi pour les enseignants et notamment ceux-ci qui doivent travailler avec un public assez hétérogène ou avec des particularités telles que la revendication d'une diversité culturelle, territoriale etc.

Conclusion.

Ce chapitre montre les différents processus qu'ont vécus les écoles dans la Zone du Haut de Sumapaz, et le grand défi que les enseignants affrontent au moment d'introduire

³²⁰ Tardif, Jacques. (2013). L'approche par compétences : un changement de paradigme. Conférence à ICAP Innovation, conception et accompagnement pour la pédagogie, Université de Lyon 1. 20 février 2013 [en ligne] <http://www.pass-education.fr/jacques-tardif-l-approche-par-competences-un-changement-de-paradigme/>

l'apprentissage par projets et la formation par compétences. Nous avons vu en outre qu'il y a des grandes difficultés pour concrétiser des projets interdisciplinaires comme celui de l'éducation à l'environnement. Les ateliers avec les enseignants, les entretiens et interactions ont montré les inconvénients de la formation par projets pédagogiques productifs et les incohérences que ces projets produisent quand ils restent focalisés sur la rentabilité et ne sont pas articulés à des notions comme qualité de vie digne et éducation environnementale *sostenible*. De plus, ce chapitre permet de démontrer l'importance de faire une formation avec les enseignants pour travailler dans ce type de contextes, l'importance de mettre en place une méthodologie de recherche-action par co-formation pour développer les principes de la formation humaine intégrale et bien entendu mieux développer la notion dialogue de savoirs. Nous avons repéré qu'il s'avère, aussi, nécessaire de sensibiliser la population à une autre vision de qualité de vie tenant compte des éléments multidimensionnels. En effet, une grande partie de la population a une représentation de la qualité de la vie liée à l'acquisition de biens et de services, mettant en valeur, avant tout, la satisfaction individuelle sur le bien commun. Nous voulons démontrer que la satisfaction de besoins est liée à la synergie que ce satisfacteur génère dans autre types de besoins et c'est la raison par laquelle nous développerons la matrice du modèle de développement à échelle humaine

Les observations et les interactions nous ont permis de collecter un matériel issu du terrain, qui a été comparé avec une analyse documentaire des politiques et des plans de développement de ces dernières décennies dans le pays. Cette information nous a aidé à mieux comprendre la thématique environnementale et les difficultés pour rendre viable les politiques publiques dans ce territoire. Ce thème génère des débats relatifs à la géopolitique mondiale, laquelle est liée à une histoire marquée par des phénomènes de colonisation et de capitalisme. Il faut dire que les paysans représentent le territoire comme un lieu d'appartenance et d'identité culturelle et l'environnement comme un milieu naturel dont il faut se servir. De ce fait, les paysans n'arrivent pas bien à lier le territoire et l'environnement aux activités *sostenibles* et la vision qui prime chez eux est liée à la production. En conséquence, les établissements scolaires situés dans la zone essaient, à plusieurs reprises, d'identifier les tensions, les utopies et les incohérences entre les mauvaises pratiques agricoles et encouragent les paysans à faire un passage vers une formation conforme aux politiques institutionnelles tendant vers le développement durable et la formation humaine intégrale.

Repérer les écarts entre les projets institutionnels, les pratiques pédagogiques observées en contexte et les modes de vie de la population paysanne nous a permis de comprendre des éléments disproportionnés compromettant l'articulation des directives ministérielles sur la « formation intégrale » et les objectifs d'un « modèle de développement *sostenible* avec les dynamiques propres au terrain. La réalité de la vie et les problèmes quotidiens de la population paysanne rendent difficile une transformation des pratiques et projets pédagogiques dans une perspective holistique de l'environnement. L'enseignement est encore centré sur une pensée très analytique et disciplinaire et il y a des difficultés pour rendre possible une transition vers l'interdisciplinaire et une pensée systémique.

Chapitre 4. A la recherche des nouvelles perspectives dans le territoire.

Ce chapitre montrera l'importance de la restitution dans notre recherche pour ouvrir le chemin vers des nouvelles perspectives scolaires dans le territoire. C'est la restitution, l'élément qui va nous permettre de montrer les résultats sur la sensibilisation et la manière dont nous avons identifié les représentations sociales des enseignants sur le concept environnement. La restitution nous permet de montrer à la direction scolaire et aux enseignants les interprétations obtenues à partir de l'approche ethnographique. Afin de montrer ces résultats dans notre réunion d'une manière efficace, nous avons organisé le chapitre à partir des trois éléments : le premier, on l'a appelé le moment de réflexion ; le deuxième les tensions insurmontables et le troisième, à la recherche de nouvelles alternatives pour la transformation de pratiques et projets pédagogiques. Ainsi nous allons présenter la mise en commun avec les enseignants par rapport à thématiques comme l'interculturelle, les difficultés pour mettre en place une pédagogie environnementale et les tensions pour travailler la notion d'interdisciplinaire.

À travers ce chapitre nous voulons montrer que la restitution de données est un élément vital dans les études de terrain. Nous avons conclu qu'il faut redimensionner et valoriser l'interculturel dans la dimension des savoirs dans les projets de classe et, d'autre part, il est nécessaire de travailler ces projets de classe dans une perspective environnementale et *sostenible*. Celle-ci de préférence doit être compatible avec le projet d'éducation environnementale obligatoire en Colombie. En fait, la restitution de données est devenue un espace de socialisation entre chercheurs et enseignants et a ouvert des nouvelles attentes pour faire des transformations sur le terrain. En revanche, il faut annoncer que les enseignants participants ne se sont pas engagés à continuer dans l'étape suivante et c'est, seulement, grâce à l'implication de l'enseignante-chercheuse que nous avons pu entamer de nouvelles actions.

4.1. Un moment de réflexion en commun.

La direction scolaire, les enseignants participants et le directeur du centre administratif d'attention locale ont été invités à une réunion à Bogotá pour faire la restitution de notre travail de terrain. Cette réunion nous a permis de montrer notre travail sur les représentations sociales des enseignants par rapport à l'environnement et d'approfondir un peu plus les inquiétudes de la direction scolaire et des enseignants participants face à la formation scolaire pour la zone. Nous avons expliqué à la direction scolaire que l'approche participative avec les

enseignants a été vitale pour identifier la manière dont les enseignants représentent le concept environnement ; nous avons expliqué la typologie utilisée par Lucie Sauve et Orellana³²¹. Cette typologie nous a permis de travailler avec les enseignants et leur faire prendre conscience des différents regards que les enseignants peuvent avoir au moment de réfléchir sur la pratique pédagogique et la notion d'environnement. Nous avons insisté sur le fait que notre objectif a été de faire avec les enseignants un travail de sensibilisation qui pourrait les conduire vers une transformation de leurs pratiques pédagogiques et contribuer aux politiques sur le développement *sostenible* et formation humaine intégrale mais nous avons également insisté sur le fait qu'il manquait un travail de type expérimental plus approfondi pour rendre compte des transformations en classe et hors de classe des projets pédagogiques productifs.

Ce jour-là nous a permis de montrer aux enseignants participants leurs écrits à propos de leurs expériences. Cette écriture collective entre chercheurs et enseignants n'a pas été facile et a duré presque deux ans (2009-2010). Nous avons insisté sur les difficultés qu'ont les enseignants pour participer au projet. De fait, nous avons invité un nombre plus grand d'enseignants à y prendre part, mais la plupart n'avaient pas le temps et ne voulaient pas s'engager dans une activité supplémentaire à leur travail ordinaire. De même, nous avons expliqué que l'accessibilité à partir de Bogotá Urbain vers le territoire a été une grande difficulté pour transformer les pratiques pédagogiques dans un délai de deux années. De même, nous avons montré les réticences de certains enseignants à écrire. Nous considérons qu'il s'agit de la peur face à la page blanche au moment de raconter leurs expériences pédagogiques. Nous avons expliqué à la direction que notre souhait, avant tout, était de montrer la voix des enseignants et pour cela, nous avons créé un espace d'accompagnement à l'écriture dans la construction du livre³²². Ainsi, nous en tant qu'équipe avons investi beaucoup de temps à sensibiliser les enseignants à la production écrite. En Colombie, les enseignants n'ont pas l'habitude d'écrire leurs expériences donc ce travail a été d'une grande valeur. Nous, en tant qu'équipiers dans la recherche-action, nous sommes construits des espaces pour faire des ateliers d'écriture créative et scientifique afin de motiver les enseignants à écrire. Ainsi les enseignants participants qui ont osé travailler l'écriture sont devenus co-auteurs de la recherche.

³²¹ Sauvé et Orellana (2002) *La formación continua de profesoras en educación ambiental: La propuesta de Edemaz*. Op.cit.

³²² Jessup, M; Pulido de C, R; Parra, A; León, j. C.; Vallejo. C.; Obregoso, Y. (2011) op.cit.

L'exercice de la triangulation dont nous avons déjà parlé dans le chapitre deux, nous a permis d'identifier qu'il y a trois typologies de l'environnement qui priment : l'environnement en tant que territoire, ressource et problème. Nous avons rappelé à la direction que ce travail a été fait sur un groupe focal de cinq enseignants participants mais cette phase de restitution de données nous ont permis de constater que le thème environnemental est une question vivante pour *la localidad 20* : Zone du Haut Sumapaz. Les établissements pédagogiques de la Zone sont obligés de travailler, par le biais du projet pédagogique et transversal à l'environnement, la préservation et la conservation de l'écosystème. Les enseignants doivent aussi aider la population à élaborer des projets économiquement rentables. En conséquence, les enseignants sont obligés d'inviter la communauté paysanne à changer de pratiques agricoles, comme la rationalisation de l'usage des pesticides dans l'agriculture intensive et l'arrêt des mauvaises pratiques dans l'élevage bovin. Cependant, ces enseignants se trouvent démunis, ils ne savent pas comment changer ces pratiques agricoles. En effet, passer d'une pratique courante comme l'agriculture intensive à un discours agro-écologique n'est pas simple et implique une prise de conscience. L'État incite les paysans à changer de pratiques mais ne donne pas les subventions nécessaires pour passer d'un système à l'autre. Les enseignants sont confrontés à cette réalité car le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'environnement leur impose un programme d'études qui vise à changer ces pratiques agricoles et à sensibiliser la population à la conservation et à la protection de l'écosystème. Cependant, les parents d'élèves continuent à pratiquer l'agriculture intensive et se moquent du travail scolaire. Il faut signaler que l'EE fait un effort pour intégrer transversalement les contenus scolaires dans les projets pédagogiques productifs mais il n'y a pas de méthodologie pour soutenir la démarche.

Nous avons fait le constat que la plupart des fois ces projets ne sont pas adaptés à la réalité de l'écosystème et répondent seulement à une demande institutionnelle. La population paysanne n'est pas tout à fait d'accord pour changer de pratiques agricoles et les paysans n'accordent pas beaucoup de légitimité aux enseignants, considérant qu'ils en savent plus qu'eux sur les questions agricoles. De même, les enseignants ne savent pas bien quelle position adopter sur le terrain car le Ministère de l'Éducation Nationale tient un double discours. D'une part, le Ministère ratifie tout le temps le pouvoir de l'autonomie pédagogique, mais, d'autre part, il

soumet les enseignants à des dispositions ministérielles qui ne tiennent pas compte de la réalité du terrain³²³.

4.2. Tension insurmontables.

La principale tension se produit entre les dispositions ministérielles et les possibilités réelles des enseignants dans la salle de classe. En effet, les professeurs subissent des contradictions existant entre les politiques instituées par l'État, leur application et les demandes des acteurs locaux. Ce rapport de force est la conséquence du double discours qui essaie de maintenir l'ordre local et qui ferme les yeux devant les demandes des acteurs locaux qui réclament surtout de l'autonomie dans leur territoire, en allant dans le sens d'une formation scolaire adaptée aux besoins du territoire. Nous avons déjà expliqué que l'État considère que l'éducation à l'environnement doit s'occuper, entre autre, de traiter la relation des savoirs. Cependant, les mouvements sociaux et quelques acteurs locaux considèrent qu'introduire la relation des savoirs dans le projet de l'éducation à l'environnement n'apporte pas assez de clarté par rapport à la demande d'un dialogue horizontal entre les savoirs euro-centriques³²⁴ et les savoirs locaux. Nous sommes donc convaincus que l'enseignant doit se positionner comme un passeur culturel et adapter la pratique au contexte. Ainsi, il pourra apporter des éléments concrets qui rendent viable ce dialogue et contribuer aux demandes des acteurs locaux sans rentrer dans un militantisme qui pourrait nuire à l'approbation devant les acteurs institutionnels dans la *localidad* 20.

Le travail sur le territoire m'a permis d'identifier les différents rapports de force grâce à un travail d'écoute. La parole de différents acteurs s'est libérée et nous avons pu recueillir et classer quelques tensions liées au modèle de développement *sostenible*. Un modèle qui comporte des législations confuses car il permet l'extraction minière dans les zones de *páramos*, et la construction de barrages électriques. Changer les programmes ou dispositifs publics ou privés est un véritable exercice d'action sociale qui n'est pas possible sans une organisation de plusieurs acteurs locaux focalisés sur un objectif commun. Ces tensions rendent difficile la possibilité d'avancer sur un projet environnemental harmonieux sans l'aide

³²³Parra, A. (2016) *La restitution de données, une alternative pour rendre visible la recherche-action de co formation*. Communication présentée à la troisième journée transversale du laboratoire centre de recherche et formation. CREF Usages sociaux de la recherche « *De la restitution à la communication* ». 26 mars 2016. Présentation de Poster. Organisé par le laboratoire CREF à Paris-Ouest Nanterre- La Défense

³²⁴ Les savoirs euro-centriques ont été nommés ainsi par les théoriciens de la décolonisation. Ceux-ci représentent, pour eux, les savoirs développés et validés par la civilisation européenne au détriment des cultures amérindiennes.

de l'État. Persuadée qu'il fallait trouver d'autres dynamiques qui servent de contrepoids au modèle économique colombien actuel centré sur l'extraction des matières premières, la direction scolaire et les enseignants nous ont expliqué qu'ils souhaitent transformer les projets pédagogiques productifs actuels afin de rendre possible une reformulation du projet transversal d'éducation à l'environnement. En effet, ce dernier reposait à l'époque (2010) uniquement sur la notion de tri sélectif et semble peu pertinent pour les problématiques agricoles actuelles. La restitution de données nous a permis de collecter la parole des enseignants et d'aller vers la recherche d'alternatives locales.

Pendant la phase de restitution, nous avons pu réunir les acteurs avec lesquels nous avons eu l'opportunité de travailler sur le terrain. Il faut préciser que le collège a changé de directeur en 2011, raison par laquelle nous avons invité à la réunion à M. Anibal Montañez, ancien directeur et à M. Jorge Sotomontes, nouveau directeur. Ces deux directions avaient deux visions différentes de l'établissement. Mais tous les deux considéraient qu'effectivement il y a un décalage entre les objectifs fixés par les politiques ministérielles institutionnalisées par le MEN et les demandes de la communauté éducative locale. Un des points importants qui sont ressortis de la réunion a été celui de l'amélioration de la qualité éducative et des projets pédagogiques productifs. Une problématique que nous avons déjà exposée dans la partie où nous parlons des incohérences des projets et des pratiques pédagogiques. Une des principales tensions que les enseignants de la zone du Haut de Sumapaz remarquent concerne l'imposition qu'ils ressentent face à une énorme quantité de projets qui arrivent chaque année à la *localidad* 20.

« Les organisations viennent toutes les années pour proposer de projets qui n'aboutissent à rien et, pourtant, nous sommes obligés de participer car la direction scolaire a déjà fait certains compromis. C'est difficile avec tous ces projets de finir les programmes et les contenus³²⁵. »

Ce même jour, un autre enseignant ajoute :

« Nous nous soumettons à ce que nous ordonne le Ministère, nous n'avons pas le temps de réfléchir sur nos pratiques, nous sommes devenus instructeurs et pas enseignants et encore moins pédagogues, mais on nous demande d'être psychologues, assistants sociaux et d'affronter toutes les problématiques du territoire³²⁶. »

³²⁵ Interaction avec Belisario Baquero, 2011

³²⁶ Interaction avec Mme Villalba, 2011.

Le moment de la restitution de données nous a permis de faire un constat sur l'importance de transformer les pratiques et projets pédagogiques. Comme nous l'avons déjà signalé, l'arrivée du nouveau directeur, M. Sotomontes, et l'embauche de nouveaux professeurs venus de la capitale à la fin de 2010 ont produit une grande instabilité institutionnelle. Le jour de la restitution de données a été particulièrement compliquée car il y avait des tensions entre les enseignants et la direction, et entre la direction de l'année précédente et celle qui venait à peine de commencer. M. Sotomontes exprime son intérêt à la transformation socio-éducative et il se focalise sur l'idée de reformuler la formation scolaire et de créer un internat dans le hameau Tunal Alto. D'une part, il voulait construire les bases d'une éducation critique et, d'autre part, former les jeunes paysans à devenir les acteurs sociaux de leur propre apprentissage. M. Sotomonte est doté d'un caractère très militant, il voulait changer la formation scolaire dans le territoire et proposer une formation où les jeunes pourraient travailler les projets pédagogiques en dehors de la structure. Il proposait de relier la formation scolaire à la recherche et de construire un internat dans le hameau de Tunal Alto. Il considérait que construire un internat dans ce hameau pourrait aider à scolariser les enfants qui n'arrivent pas à s'approcher au siège situé à l'Union.

La rencontre entre les groupes de chercheurs dont je faisais partie et la direction scolaire a permis de montrer l'intérêt institutionnel pour un travail commun. M. Somontes dit « *Je veux juste savoir quelle possibilité nous avons de faire une éducation alternative et quelle possibilité nous avons de former un groupe pour constituer ce collège majeur*³²⁷ ». La directrice du groupe de recherche, M. Jessup, lui a expliqué, lors de nos dernière rencontre, pendant la restitution de données qu'il n'était pas possible de sortir du cadre institutionnel établi au moment de l'élaboration d'un projet et qu'il fallait s'ajuster aux positions ministérielles. Un des leaders agraires participants nous a rappelé que le projet institutionnel PIER n'était pas applicable.

«Madame, je me permets de lire ce qui est écrit : il faut faire avancer la population vers de nouveaux modes de production impliquant le travail artistique, philosophique, scientifique et technologique. La structure éducative propose d' "offrir une éducation de pertinence par rapport aux exigences de la culture universelle exprimée dans le socle commun de connaissances et compétences." (Extrait du document PIER, 2008). Cette demande est imposée par le MEN en

³²⁷ Intervention de M. Sotomontes. Le jour de la restitution de données. 2011.

oubliant toutes les demandes de pertinence de ce territoire rural. Nous avons un territoire qui a besoin de nouvelles manières de penser aux nouvelles propositions de développement. Mais nous ne voyons pas l'articulation du PIER à la vie communautaire, vous comprenez !³²⁸.»

De même, les enseignants et la direction scolaire avouent que la mise en place de cette formation par projets a été très difficile car il y avait toujours un manque de méthodologie dans la manière d'aborder les pratiques de classe des enseignants. Le Projet Éducatif PIER est conçu à partir du regard complexe des sujets, car il doit prendre en compte les particularités des contextes et des populations. Mais dans la pratique, dit un enseignant, « *nous sommes aveugles* », il n'y a pas de documents témoignant du type de méthodologie ou des outils appliqués afin d'arriver à construire cette éducation avec une véritable approche constructiviste et de pertinence. M. Sotomontes nous a exposé ses propos et nous a fait savoir pendant la dernière réunion avec le groupe Probléduciencias y calidad de vida en 2011 qu'il serait possible de monter un projet entre la Bogotá urbaine et la Bogotá rurale pour faire face à l'éco-capitalisme qui est en train d'affecter la population paysanne. M. Sotomontes dit :

« Je vais créer un Collège Majeur avec une vision communautaire et je veux que l'idée vienne des communautés. Je suis persuadé que nous avons besoin d'un pédagogue qui soit travailleur social et pédagogue social pour arriver vraiment à construire des entreprises solidaires. Je pense qu'aujourd'hui, les enseignants ne savent rien de didactique et encore moins de pédagogie. Je suis intéressé à travailler les projets pédagogiques avec une vision à échelle humaine à partir des besoins de la communauté locale, je vais travailler aussi les bases du socioconstructivisme³²⁹. »

Ce jour-là, M. Jessup, directrice du groupe « Probléduciencias » a conseillé à M. Sotomontes de contacter la *Secrétariat de Éducation* et de proposer un projet innovant. Créer, par exemple, un centre régional interculturel et rural dans la zone. Cependant, elle a souligné que ce travail demandait un nouveau projet et qu'il fallait le repenser. Elle ajoute

« L'idée de créer un collège majeur peut être un projet de recherche et vous pourriez former des groupes de recherche qui puissent apporter des idées et des concepts. Nous, en tant que groupe de recherche, avons des divergences avec les concepts de « sostenibilidad » et de « competencias », bien que nous sachions que ce sont les concepts adoptés par le MEN. Nous sommes touchés par les conditions

³²⁸ Interaction du M. Alfredo Diaz. Le jour de la restitution de données 2011.

³²⁹ Interaction de M. Sotomonte. Le jour de la restitution de données.

de travail et nous sommes encore plus surpris, surtout, de la difficulté que les enseignants rencontrent pour participer aux projets. ³³⁰»

Nous avons pu constater que le projet PIER mérite un travail du groupe et de diffusion autour de la communauté. Il est nécessaire de savoir comment arriver à le rendre viable dans une communauté locale comme celle de la Zone de Haut Sumapaz. Sa capacité à instituer une démarche nouvelle sera possible grâce à un travail de sensibilisation sur la qualité de vie, la coresponsabilité environnementale et l'importance d'un travail avec la communauté à partir d'une approche systémique.

À cette époque, la communauté éducative demandait des changements au rectorat, surtout une meilleure qualité d'éducation et la voix de M. Sotomontes faisait écho dans la zone du Haut de Sumapaz. Il y a eu beaucoup de réunions entre le syndicat agricole, les leaders, les parents d'élèves et les enseignants. Il s'agissait d'un homme qui proposait des transformations dans la structure éducative. Ses propositions étaient radicales et il s'est fait reconnaître comme un leader et directeur d'établissement. Il proposait de centraliser la formation scolaire dans une seule grande structure éducative et de transformer les projets pédagogiques productifs en projets sociocommunautaires. La proposition était innovante car il s'agissait de faire sortir les projets pédagogiques de la salle de classe pour les développer dans les fermes des paysans: c'était un travail d'action sociale. En contrepartie, il demandait aux paysans, défenseurs du communisme, de céder une partie de leurs terres à l'école. Il disait que l'on pourrait arriver ainsi à construire des projets fondés sur une base d'économie solidaire. Le directeur a fortement attaqué les projets pédagogiques en argumentant qu'ils n'étaient pas du tout pédagogiques puisqu'ils reposaient surtout sur l'idée de rentabilité en niant d'autres aspects à prendre en compte : le travail d'équipe entre la communauté et l'école, le travail sur l'éducation à l'environnement à partir d'un regard complexe, la possibilité de rendre viable l'interculturel dans les savoirs.

Le jour de la restitution de données, nous avons ressenti ces tensions et lui-même explique que ses efforts sont bien altruistes mais ils sont de difficile exécution car il est difficile de faire rentrer les paysans de la zone sur une nouvelle vision des projets pédagogiques. L'équipe d'enseignants et la direction scolaire avouent qu'il y a des problèmes très graves quant à

³³⁰ Interaction de Mme Jessup. Le jour de la restitution de données.

l'harmonisation de tous les projets implantés par rapport à la réalité de la communauté locale. Le directeur de cette époque Jorge Eduardo Sotomontes disait :

« La seule manière d'avancer dans une formation scolaire ayant du sens pour la communauté serait de faire une transformation sur les projets pédagogiques productifs. La plupart ne sont pas viables pour la communauté. Vous voyez, il y a de l'élevage d'espèces mineures : chèvres et cochons. Ces espèces ne devraient pas être dans cet écosystème. En plus, les enseignants doivent travailler à partir de la réalité de la communauté. Il y a des projets qui arrivent chaque année, financés par des organismes, et ils ne sont pas vraiment viables. Ce sont des projets qui donnent des résultats pour la recherche mais qui ne produisent pas de transformations. Savez-vous pourquoi ? Parce qu'ils répondent aux problématiques qui inquiètent la hiérarchie et qu'ils ne répondent pas aux inquiétudes de la communauté.³³¹ »

Cependant, l'ancien directeur de la structure signalait, en 2010 :

« Nous faisons des efforts pour adapter les contenus et tenir compte des savoirs propres de la population paysanne. Nous voulons un paysan qui évolue avec les technologies mais il lui faut des subventions. L'État investit dans les infrastructures et le Secrétariat de Bogotá nous aide. De même, nous recevons le soutien des centres universitaires et des instituts pour avancer dans la formation scolaire mais il y aurait encore du travail à faire » Extrait du Directeur Montanez (2010).

Les tensions politiques entre les différentes directions sont évidentes et les enseignants sont au centre de ce conflit. En effet, ils doivent jouer le rôle de médiateurs entre les politiques qui viennent d'en haut et les problématiques réelles du contexte colombien, notamment celles des territoires ruraux. Rodriguez-Amaya³³² cite les travaux de Saldarriaga³³³ où il explique qu'il est logique que les enseignants vivent de multiples tensions et que celles-ci se reflètent dans la vie quotidienne. Saldarriaga les appelle des tensions « constitutives » car elles sont aussi anciennes que l'origine des structures éducatives occidentales.

Il a été menacé et chassé du territoire car la communauté a eu peur de rentrer dans un système communautaire et ils étaient encore moins disposés à céder de parties de leur fermes pour

³³¹Interaction de Mme Jessup. Le jour de la restitution de données

³³²Rodríguez Amaya, Catalina. (2012) *La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis de Maestría Universidad Nacional de Colombia)
<http://www.bdigital.unal.edu.co/8962/1/868093.2012.pdf>.

³³³Saldarriaga Vélez, Oscar de J. (2011) *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

créer le lien avec les projets. Cette situation pourrait paraître très anecdotique mais elle permet de voir les difficultés de transformations sur le terrain. Il est difficile de croire que ces leaders agraires, qui tiennent tout le temps un discours communiste et défendent les idéaux communistes, n'ont pas été capables de s'organiser pour donner de la pertinence à la connaissance. Au moment où le directeur de l'établissement demande une contribution pour lancer les projets pédagogiques productifs et faire de ces projets une véritable source du travail, les leaders se sentent menacés et décident de le faire partir de force sous le coup de menaces et d'actions violentes. C'est ainsi que l'idée de restructurer les dispositifs pédagogiques est restée dans la tête de quelques enseignants mais qu'en même temps, ils sont devenus très réticents à changer leur pratique pédagogique. Le Secrétariat de Éducation de Sumapaz a décidé de nommer une nouvelle directrice qui a suivi toutes les directives données par le secrétariat, et l'établissement éducatif n'a pas pu transformer ces dispositifs pédagogiques en projets sociocommunautaires. La structure éducative est entrée dans une période difficile. Cette situation a augmenté les tensions et les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont décidé de ne pas continuer. Quelques-uns ont déménagé vers la capitale et d'autres ont été obligés de quitter l'établissement éducatif car ils n'avaient pas réussi le concours national des enseignants. Cependant, les réunions et la restitution des données sur les représentations de l'environnement, de la qualité de vie, du territoire et les résultats de notre ethnographie d'école, ont trouvé un écho chez une enseignante de la région qui a été soutenue par la nouvelle direction scolaire.

4.3. A la recherche de nouvelles alternatives.

Il y a trois points sur lesquels nous avons travaillé avec les enseignants tout au long de ces années et il y a des nouveaux points qui sont ressortis pendant la restitution de données. Tout d'abord, les difficultés de mise en place d'une démarche interculturelle et les difficultés pour mettre en place un projet environnemental.

4.3.1. L'interculturel : un discours difficile à saisir dans la vie réelle.

Je voulais savoir s'il était vraiment possible de construire un dialogue interculturel. Un dialogue où les deux parties ne sacralisent ou ne stigmatisent pas les cultures. Travailler dans un secteur rural comme la zone du Haut de Sumapaz m'a permis de mettre en évidence que la question de l'interculturel se pose comme un thème névralgique. Il est objet de discussion dans les communautés ethniques mais aussi chez les populations paysannes sans origine ethnique. Ces dernières aspirent à une reconnaissance de leurs savoirs et de leur identité dans

un espace territorial commun. Cette thématique a été incontournable et un objet actuel de discussion car la direction scolaire de M. Sotomontes considère qu'il faut travailler dans ce sens-là. M. Sotomontes nous a raconté que les paysans au niveau national étaient très organisés et il y avait un vrai souhait pour réclamer le droit d'avoir leurs propres Zones de Réserve Paysanne (ZRP). Ce thème a été discuté dans la journée de communautés paysannes, amérindiennes et afro-descendants à Barrancabermeja. On est revenu sur la discussion dans l'étape de la restitution de données même si ce n'était pas l'objet de la réunion.

Alfredo Diaz, leader agraire et ex-coordonateur académique de la siège *Erasmus Valencia* insiste que les zones de réserve paysanne sont la meilleure possibilité pour avoir de l'autonomie scolaire et pour faire un véritable processus interculturel et traiter autrement le concept de *sostenible*. De plus, les zones de réserve paysanne aideront les populations paysannes car ils pourraient être reconnus comme un groupe social dans un pays fragmenté par les politiques multiculturelles de type libéral. Cependant, à ce jour, il n'existe pas de cadre juridique qui garantisse l'implantation des Zones de Réserve Paysanne malgré l'existence de la loi. Le désir des leaders des organisations paysannes consiste à pouvoir s'organiser autour de zones réserves paysannes ZRC car ces leaders considèrent que ces réserves leur permettront d'implémenter différents programmes d'investissement et qu'ainsi ils dépasseront les problématiques sociales qui ont généré le conflit armé, le désengagement de l'État et faire de projets viables et *sostenibles*. Depuis l'année 1996 jusqu'à l'année 2011, le gouvernement a approuvé six zones de réserve paysanne car elles répondaient à tous les critères réglementaires. La carte ci-dessous montre ces zones en couleur orange. Elles sont situées à Cabrera Sumapaz, Calamar, El Pato, Sud de Bolívar, Valle del Río Cimitarra, Bajo Cuembi et Comandante, La Perla Amazonica. La communauté de communes de Cabrera à Sumapaz a 44 000 hectares et elle est devenue zone de réserve paysanne depuis l'année 2000. Cabrera est située à côté du hameau « L'Union », à environs à 35 kilomètres.



Figure 25. Zones de réserve paysanne. Source : La silla vacia.com

Cette proximité fait que les paysans de Cabrera se déplacent au hameau de l'Union pour faire leurs études à l'Établissement *Gimnasio del Campo* à cause de la gratuité dans l'éducation. Les enseignants à cet égard disent :

« Les élèves du Gimnasio del Campo sont plus éveillés que ceux-ci de l'Erasmo Valencia ou du Tunal Alto. Ces élèves questionnent tout et sont plus motivés à apprendre. Ils ont l'idée de faire des entreprises. Ils sont aussi plus actifs. » Un autre enseignant ajoute « Cabrera a toujours été un espace de lutte pour la terre, le commandant Tiro Fijo venait de cette région donc Cabrera a été le point de naissance de luttes agraires ³³⁴».

³³⁴ Réunion avec les enseignants de la région Sumapaz.

Alfredo Diaz commente que La constitution d'une réserve paysanne se produit à travers un travail d'organisation. En premier lieu, les paysans s'organisent et expliquent les raisons pour lesquelles ils considèrent que leur région possède les caractéristiques agro-écologiques et socio-économiques requises pour faire partie du groupe de réserves. Ensuite, l'INCODER - institut colombien pour le développement rural - leur rend visite et contrôle le travail des organisations. Si le travail est approuvé, l'INCODER établira un document administratif qui permettra de délimiter et de construire la zone. En même temps, les autorités chargées de la partie environnementale et les conseils municipaux pour le développement rural feront une évaluation socio-économique participative, et un programme de travail avec « plan de développement *sostenible* ».

Le grand problème autour de ces zones de réserve paysanne se situe au niveau d'un élément que je souligne être le plus important pour les petits paysans sans terre: l'autonomie qu'ils demandent sur leurs territoires. Territoires qu'ils revendiquent à cause de l'histoire liée aux processus de colonisation. Par contre, l'État n'y a jamais permis la création de réserves paysannes et ce refus a probablement été motivé par la création de républiques indépendantes et par la formation des premiers groupes de guérilla. Le problème territorial et le manque de savoirs de la part de paysans pour arriver, d'eux même, à des projets ainsi que l'utilisation de technologies propres deviennent un inconvénient au moment de défendre l'autonomie. Lors d'une conversation, le directeur du collège M. Sotomontes, nous a dit : « *comment veulent-ils défendre un territoire autonome s'ils ne savent même pas gérer et construire un projet. En plus, il y a tellement de corruption dans les postes administratifs que l'argent est parfois détourné et les projets ne finissent pas* ». Le rôle de l'éducation devrait alors aider les jeunes paysans à construire leur projet de vie mais aussi les aider à réfléchir à des projets *sostenibles*, mais ce n'est pas le cas. J'ai continué l'interaction en lui disant

« Une démarche interculturelle avec une prise en compte du dialogue des savoirs semble être importante au moment de réfléchir à la transformation scolaire et à la construction d'un projet d'éducation à l'environnement. Cependant, le fait est que la politique « multiculturelle » a masqué la lutte de pensées des peuples amérindiens, et bien entendu des paysans sans terre ». M. Sotomontes considère « il s'agit d'une affaire politique et il ajoute que le problème est historique, institutionnel car les institutions ont aussi perdu sa valeur devant le grave problème d'expropriation de ressources et les structures éducatives ne font pas correctement leur travail car elles tiennent un beau discours mais il n'y a pas d'enseignants bien formés pour travailler dans le secteur rural. C'est pour cela

*que je vais construire un collège majeur pour réunir les meilleurs enseignants et les meilleurs élèves, un internat où on peut réfléchir autrement.*³³⁵»

Ce jour de la restitution de données, M. Sotomontes a insisté sur le besoin d'aide pour travailler autrement dans la *localidad 20* mais le groupe *ProbléduSciencias* ne pouvait pas rentrer dans une sorte de militantisme. Nous avons discuté autour de la reconnaissance qu'on devrait faire aux minorités et la manière dont les politiques multiculturelles n'ont pas donné une réponse adéquate aux communautés. J'ai mentionné les travaux de Sandra Guido qui a soutenu dans sa thèse que: «*les politiques multiculturelles sont restées dans le discours et elles ont du mal à faire face à la différence à travers des programmes pertinents pour les institutions éducatives*»³³⁶.

Guido montre dans ses résultats que le secteur éducatif, malgré les politiques multiculturelles, ne prend pas réellement en compte une pédagogie et une didactique différenciées. Il n'y a aucune méthodologie de suivi qui permette de travailler les particularités des sujets dans les classes hétérogènes. On continue de constater qu'à l'intérieur des institutions éducatives, le discours occidental et les savoirs occidentaux sont mis en avant mais ils ne sont, quand même, pas très bien transmis donc les élèves sortent de leurs l'établissement éducatif avec des vides insurmontables qui les empêche de passer un concours pour rentrer à l'université publique. Les plus fortunés arrivent, en suivant des cours à devenir techniciens dans le Service National d'Apprentissage SENA. Intéressée sur ce point, je me demandais quel type de stratégie pédagogique et didactique serait viable dans les établissements éducatifs afin d'améliorer la transmissions de savoirs, prenant en compte les savoirs propres, comme une stratégie pour un apprentissage avec une vision de *sostenibilidad*.

Les tensions sont évidentes quant à la mise en place des politiques interculturelles dans les établissements publics, spécialement dans ceux qui ont des particularités géographiques, culturelles et ethniques, et qui ont besoin de l'application réelle d'un dialogue des savoirs. Partant de cette réalité, j'ai posé une nouvelle question dans le cadre de la restitution de données : est-il important d'innover dans les pratiques et projets pédagogiques afin

³³⁵ Interaction avec M. Sotomonte pendant la restitution de données.

³³⁶ Guido, S. (2015) Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá, Prácticas y Contextos. Colección Tesis doctorales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Disponible en <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/inteculturalidad-pdf.pdf> p.26

d'améliorer la qualité de vie de la population dans son territoire et de donner un sens au projet éducatif transversal d'éducation à l'environnement *sostenible*?

Je voulais introduire la notion d'innovation pédagogique comme un propositions à réaliser et annoncer la continuité dans le travail démarré avec le groupe *Probléduciencias y calidad de vida digna en poblaciones*. Les enseignants ont réitéré la difficulté de transformer les pratiques pédagogiques car les parents d'élèves ne croient pas à l'agro écologie. «*Nous nous sentons impuissants face aux discours de parents : un de nos élèves souligne que les parents disent qu'il faut continuer à semer avec les pesticides et qu'ils se moquent des discours des enseignants*³³⁷ ». Un autre enseignant dit : «*Nous leur disons l'importance de stabiler les vaches mais ils n'écoutent pas* » et finalement, l'enseignante-chercheuse ajoute «*ici, on dit qu'il faut transformer les pratiques mais pour les paysans la qualité de vie s'est réduite à avoir une grosse voiture et un I-phone, le rêve de la plupart est celui de partir à la capitale*³³⁸»

La discussion s'est centrée sur le discours interculturel que tient l'État et qui est axé vers une perspective fonctionnelle qui ne reconnaît pas les paysans comme un groupe social. Ce discours se focalise à aider les populations rurales, avec des traits identitaires différenciés, à faire valoir leur permanence dans ces territoires à travers la folklorisations de leur culture. Cependant, ce type de politique encourage en même temps les programmes d'assistantat que l'État met en œuvre pour les populations, sur leur condition ethnique ou de vulnérabilité, entre autres. J'ai proposé de construire de nouvelles actions pour s'en sortir sans rentrer dans une sorte de militantisme.

M. Sotomontes explique que les mouvements sociaux insistent sur l'importance de constituer une alternative au modèle de développement occidental et de repenser la formation scolaire à travers la construction de projets sociocommunautaires basés sur une économie locale et solidaire. Cependant, la réalité politique colombienne ne facilite pas encore les processus d'émergence d'un type de formation scolaire autonome et territorial, car la république colombienne garde le contrôle sur les programmes de formation et sur les épreuves nationales. En conséquence, les enseignants modélisent leurs pratiques et leurs projets en fonction des possibilités que leur donnent les politiques institutionnelles.

³³⁷ Réunion avec les enseignants. Atelier 2010.

³³⁸ Réunion avec les enseignants. Atelier 2010.

Une autre remarque qui est née pendant la phase de restitution de données correspond à l'importance de sensibiliser la population paysanne à une autre vision de l'environnement. A. Diaz dit « *pour les paysans, l'environnement est la terre et les liens avec les territoires* » Nonobstant, j'ai dit qu'il y avait le problème de formation, un empêchement grave : celui de ne pas savoir faire des projets. Les paysans aiment la terre mais ils n'ont pas les outils pour la défendre. Sotomontes dit « *c'est pour cela que nous sommes ici parce qu'il faut que les paysans apprennent l'entrepreneuriat solidaire*³³⁹ ». L'enseignante-chercheuse ajoute, « *oui, cette année par ordre de la direction scolaire, nous avons commencé à faire des cours sur l'entrepreneuriat solidaire* ».

La première conclusion de cette journée de discussion a été le fait que les communautés paysannes réclament avant tout un territoire et une autonomie locale, elles ne sont donc pas intéressées par l'intégration immédiate à un projet national de coresponsabilité environnementale et de protection du bien commun tant que les problèmes agraires ne sont pas résolus. Le groupe *ProbléduSciencias* suggère à la direction scolaire de développer l'idée du Collège Majeur et de la proposer à Colciencias pour construire ce projet avec un groupe d'enseignants et les groupes d'élèves. Cependant, la directrice considère que les objectifs propres à la recherche qui étaient l'identification de représentations sociales, ont déjà été atteints donc qu'il fallait commencer un nouveau projet et un nouveau financement. Elle a ajouté que pour arriver vers la transformation de pratiques pédagogiques, il fallait continuer avec de nouvelles actions mais que son idée n'était pas de rentrer dans une démarche politique, et de se conformer aux principes qui sont réglementés par la loi d'éducation de 1994, la formation humaine intégrale et l'éducation environnementale.

La discussion nous a ensuite menés vers les difficultés pour faire une véritable transformation en éducation environnementale et Alfredo Diaz, leader agraire, nous rappelle que les mouvements sociaux ne sont pas tout à fait d'accord avec les fondements de l'éducation à l'environnement car celle-ci ne remet pas en question la confrontation historique qui a empêché les populations moins favorisées d'avoir accès à la terre. C'est pourquoi la politique d'éducation à l'environnement malgré son approche holistique (sociale, culturelle, politique, idéologique, économique et écologique) rencontre des difficultés d'application car les

³³⁹ Discours de M. Sotomontes. Direction scolaire 2011.

objectifs sont très larges et plutôt ambitieux relativement à ce qui concerne leur caractère interdisciplinaire³⁴⁰.

4.3.2. Construire un savoir environnemental en harmonie avec la qualité de vie.

Les enseignants de sciences de la vie et de la terre sont conscients de la problématique et avouent qu'ils ont des difficultés de mise en place en place des principes agro-écologiques demandés par le Ministère de l'Éducation Nationale.

« Actuellement, nous devons faire face à une grande quantité de sols dégradés, il faut donc employer des techniques productives qui aident à la restauration du sol, comme l'agro-écologie et les méthodes traditionnelles, mais les parents d'élèves disent qu'ils ne sont pas du tout viables et risquent de mettre en danger la subsistance alimentaire de leurs familles³⁴¹ ».

À l'intérieur des institutions éducatives de Sumapaz, les professeurs des écoles, les enseignants et la direction scolaire essaient de promouvoir l'agriculture biologique mais le processus de changement est très compliqué. D'un côté, il faut motiver les élèves, car la plupart ne sont pas conscients de leur environnement, ayant déjà incorporé l'utilisation des pesticides pour conserver les monocultures. L'enseignante Luz Elena Murillo de sciences de vie et de la terre dit :

« Les parents remettent en question ce que nous faisons. De plus, la monoculture de la pomme de terre avec des pesticides est un processus déjà ancien. Actuellement, le sol est déjà très usé et en outre il est contaminé. Restaurer le sol est un processus long et difficile, notamment face aux ravageurs. Combien de temps va-t-on mettre à changer tout cela ? Les élèves sont démunis face à nos propositions de faire de l'agriculture biologique, ils ne proposent rien, ils ne peuvent changer ni la mentalité de leurs parents, ni la situation actuelle de la terre. Ils n'ont pas la capacité de remettre en question le travail de leurs parents, car les parents argumentent que si l'on ne met pas les pesticides ils n'auront pas de récolte. C'est un processus long et lent.³⁴² ».

Le même professeur signale les contradictions entre ce qu'ils enseignent à l'école et les pratiques des parents par rapport à la culture des pommes de terre.

³⁴⁰ Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. et al (2008). Política Pública Distrital de Educación Ambiental.P.13

³⁴¹ Interaction Luz Elena Murillo, professeur SVT de pendant la journée restitution de données, 2011.

³⁴² Interaction Luz Elena Murillo, professeur SVT pendant la journée de restitution de données, 2011

« Nous disons aux enfants qu'il ne faut pas mettre de pesticides et ils répondent : Madame, vous nous apprenez à ne pas mettre de pesticides. Nous arrivons chez nous et l'ULATA donne ces pesticides à nos parents. Nous disons à nos parents ce que vous nous avez conseillé de faire et mon père ne veut pas le savoir. De plus, il dit : si tu continues à dire des bêtises je vais te donner une bonne torgnole à te casser les dents. Alors, je me tais³⁴³ ».

Pendant le même atelier, Mme Mireya Villaba, nous a raconté que la plupart de paysans disent :

« On va être chassés du territoire, alors nous pouvons utiliser toutes les ressources avant que l'État nous chasse. Il y a beaucoup de personnes qui vont profiter de ce territoire ». En outre, changer la manière de penser des habitants est bien difficile. Ils disent que la meilleure pomme de terre est produite là où ils brûlent la terre³⁴⁴ ».

Ainsi, nous pouvons conclure qu'il est difficile d'implanter des transformations pédagogiques. D'un côté, la monoculture de la pomme de terre, associée aux pâturages est l'une de principales menaces pour les *páramos*. Ensuite, il y a un grand défi par rapport à la gestion environnementale lié aux bonnes pratiques et aux technologies appropriées. Il faut insister sur le fait que la décennie des années 70 a été caractérisée par une série de normes et de règles orientées vers la préservation, la restauration, la conservation, l'amélioration et l'utilisation rationnelle des ressources naturelles. Cependant, les paysans n'avaient aucune conscience des conséquences de l'utilisation des pesticides. Récemment, il y a eu de nouvelles approches pour le développement *sostenible* avec l'environnement. De même, le concept de "qualité de vie" commence à avoir de nouvelles perspectives, plus larges que celles-ci d'acquisition des biens et des services. Actuellement, il y a de nouveaux indicateurs qui essaient de mesurer la qualité de vie : 1) données par rapport à l'habitat, 2) Dotation des services publics : eau, électricité etc., 3) caractéristiques et composition du foyer, 4) santé, 5) attention intégrale aux mineurs de cinq ans 6) éducation, 7) force de travail, 8) technologie de l'information et la communication (TIC) , 9) travail de mineurs d'âge , 10) paiement du loyer s'il est au crédit ou frais de l'immeuble, 11) conditions de vie, biens du foyer³⁴⁵ On travaille sur des thématiques sociales et culturelles mesurant la qualité de vie avec des indicateurs quantitatifs isolés qui donnent de résultats partiels pour la mise en place de programmes et des

³⁴³ Interaction Luz Elena Murillo. Ibid.

³⁴⁴ Interaction avec Mireya Villalba pendant la restitution de données en 2011

³⁴⁵ Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). Encuesta Nacional de Calidad de vida. Disponible en <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2018>

dispositifs. Ces résultats ne permettent pas de travailler avec les communautés et libérer la parole par rapport à ce que la communauté elle-même pense comme carence dans le territoire. Les enquêtes ne recueillent pas la voix des acteurs. Nous pensons que les communautés ont besoin de redimensionner la notion de qualité de vie autrement. Il faut travailler avec les acteurs pour identifier avec eux leurs carences afin de leur expliquer par le biais de comptes rendus, rapports internes etc. Si les communautés ont de la conscience sur ce qui leur manque et si on développe un travail organisé qui recueille leurs voix ils pourront, probablement, surpasser leurs carences et augmenter leurs niveaux d'auto-dépendances demandées sans avoir besoin de faire des émeutes comme stratégie de lutte. Finalement, nous considérons qu'un accompagnement dans ce travail de recueil de voix pourra les aider à trouver des stratégies qui pourront être utiles pour satisfaire ces carences. Trouver les « satisfacteurs » qui les aideront à diminuer ces problématiques de qualité de vie tout et aller vers une harmonie avec leur écosystème.

La plupart des paysans reprochent à l'État le fait d'avoir changé leurs pratiques traditionnelles et de les faire entrer dans le marché des pesticides. Lors de la restitution de données, j'ai pu faire référence à une interaction avec un paysan de la *localidad 20* que nous avons eu dans un cadre informel. *«Il arrive chez lui avec les vêtements de travail, l'odeur du pesticide dans son corps était impressionnant, je lui ai demandé s'il considérait que les pesticides abimaient sa santé et celui de son entourage Il m'a répondu qu'il s'agissait de pratiques traditionnelles »*. Ainsi, j'ai conclu qu'ils ont même oublié les pratiques ancestrales et que l'utilisation de pesticides devient une pratique traditionnelle. Aujourd'hui, la situation a empiré à cause de la tendance à faire de la monoculture de pommes de terre, combinée avec l'élevage bovin. A l'heure actuelle, le sol n'a pas le temps de se régénérer du fait de la pratique continue de cette agriculture. On peut prévoir que l'écosystème du *páramo* va en subir les graves conséquences.

La thématique autour des difficultés pour aller vers un savoir environnemental et en harmonie avec la qualité de vie a détourné sur le risque de l'utilisation de produits agrochimiques qui est devenue une pratique courante. Nous avons remémoré quelques groupes de recherche qui ont remis cette question comme problématique. J'ai manifesté que mes recherches sur ce thème m'ont fait découvrir les travaux des professeurs Augusto Maya³⁴⁶ Mario Mejia³⁴⁷ vers

³⁴⁶Précurseur de l'application en sciences sociales à la compréhension de thématiques liées à l'environnement. Intellectuel colombien, née en 1932 et décédée en 2010.

³⁴⁷Intellectuel et professeur universitaire d'agro-écologie en Colombie.

la fin de 1970. En fait, ils ont commencé à s'interroger sur les problèmes liés à l'environnement et leur relation avec la société et les activités humaines et ils ont commencé à promouvoir des modèles de production différents de ceux proposés par le modèle de la révolution verte. Cette pensée s'est concrétisée en différentes organisations comme : *El Instituto Mayor Campesino (IMCA)*³⁴⁸, *Fundación Hogares Juveniles Campesinos*³⁴⁹, *Instituto Cristiano de Promoción Campesina (ICPROC)*³⁵⁰, *Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC)*³⁵¹, *Asociación Colombiana de Agricultura Biológica y Ecodesarrollo (ACABYE)*³⁵², *Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila y Red Colombiana de Agricultura Biológica (RECAB)*³⁵³.

4.3.3. Analyse des besoins à partir d'une pensée systémique.

La dernière partie de la restitution de données a été dédiée à la recherche des alternatives locales. Rechercher de nouvelles alternatives de transformation nous a motivés pour approfondir la réflexion sur un modèle de pertinence pour identifier la manière de satisfaire les besoins de la population. En fait, notre équipe voulait démontrer que les projets pédagogiques devaient se construire à partir d'un développement à échelle humaine. Il nous a fallu commencer par sensibiliser les enseignants et retravailler, particulièrement, la notion de qualité de vie et de besoin. Je me suis permise de dire que nous considérons important de travailler autrement les projets et de le faire avec l'ensemble de la communauté éducative mais que nous considérons aussi important de réviser encore une fois le modèle à échelle humaine avec les enseignants, puis de nous servir de cette formation méthodologique pour travailler avec certains membres de la communauté paysanne avant de démarrer de nouvelles actions .

Ainsi, nous avons commencé à discuter sur le modèle alternatif de développement à échelle humaine développé par l'économiste Manfred Max-Neff (1996) par le biais de quelques diapositives³⁵⁴. La partie dédiée aux nouvelles alternatives, lors de la restitution de données, a été courte et nous nous sommes focalisés sur l'importance que l'auteur donne à se détacher de la vision économiste centrée sur la croissance. Nous avons diffusé le schéma ci-dessous où il

³⁴⁸Institut majeur paysan.

³⁴⁹Fondation foyers paysans pour la jeunesse.

³⁵⁰ Institut chrétien de promotion paysanne.

³⁵¹Association pour le développement paysan.

³⁵²Association colombienne d'agriculture biologique et eco-développement.

³⁵³Corporation écologique et culturelle d'agriculture biologique.

³⁵⁴ Voir annexe de diapositives. : Atelier autour de la qualité de vie.

propose que le sujet soit conçu et vu comme épicentre du développement et nous avons expliqué les trois piliers pour rendre le développement possible : identifier la satisfaction des besoins fondamentaux, aider à construire de niveaux plus élevés d'auto-dépendance et faire une articulation entre l'homme, la nature et la technologie.

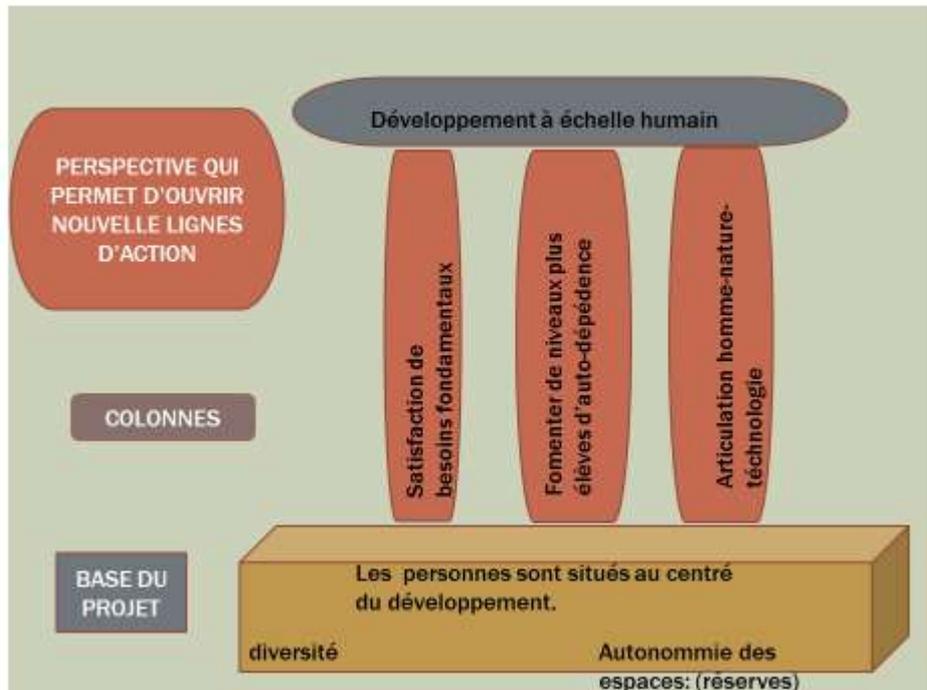


Figure 26. Modèle de développement à échelle humaine. Élaboration M. Max Neff et al. (1996)

Le travail théorique et méthodologie de Manfred Max-Neff propose de construire une perspective alternative de développement visant une transformation du discours de l'idéologie capitaliste. La plupart de ce discours capitaliste a été gérée par les structures de pouvoir et centrée sur quatre indicateurs : le produit intérieur brut, le produit intérieur brut *per capita*, les indicateurs de développement humain et les indicateurs de densité économique. Ces indicateurs sont encore très centrés sur la croissance économique comme axe central du développement. En revanche, Max-Neff propose une autre perspective en s'interrogeant sur la notion de besoin. Ses travaux s'éloignent de la pyramide de Maslow (1949) et des économistes classiques, car Max-Neff considère que les besoins humains ne doivent pas être traités de manière pyramidale mais plutôt de manière systémique. « *Les personnes sont des êtres humains avec des besoins qui sont multiples et interdépendants. Dans ce sens-là, les*

*besoins humains doivent se comprendre comme un système où les besoins interagissent et sont en interrelation*³⁵⁵ ».

L'auteur considère que les besoins ne sont pas changeants, mais qu'ils sont les mêmes pour tous les êtres humains sans différenciation par rapport au contexte. Pendant la présentation de diapositives j'ai remarqué certains de ses postulats. Le premier dit « *l'être humain a un nombre fini de besoins. Ils sont en termes mathématiques finis et classifiables* » En fait, dit-il « *ce qui change c'est la manière de satisfaire ces besoins* ³⁵⁶ ». En suivant cette théorie et méthodologie nous sommes convenus avec la direction scolaire et le groupe des enseignants participants d'écouter les communautés et de recueillir ce qu'ils considèrent nécessaire pour la satisfaction de ce que Max-Neff appelle les besoins humains fondamentaux.

Le groupe de chercheurs du *problemas de ciencias y calidad de vida digna en poblaciones* ont expliqué l'importance de travailler une analyse de besoins à partir de la perspective de Manfred Max-Neff avec une matrice ouverte ; Cette matrice permet d'identifier avec la population les carences et sert aussi à repérer des solutions pour satisfaire les carences préalablement identifiées. Ainsi, cet auteur nous invite à un exercice constant de participation avec la communauté. L'idée de Manfred Max-Neff est de sensibiliser les différents acteurs à une autre perspective de développement et ensuite d'identifier avec la communauté la pertinence des projets qui se mettent en place avant de les institutionnaliser. Il se nourrit d'auteurs qui travaillent sur une approche systémique. En conséquence, la matrice sert à compiler les opinions de la population et à classer leurs avis selon des indicateurs qui permettent d'évaluer la qualité de vie à partir d'une pensée systémique.

Nous avons discuté avec les enseignants participants et nous leur avons expliqué l'importance de faire une concertation avant de mettre en place un projet pédagogique. Nous leur avons montré la matrice de satisfaction de besoins selon Max-Neff et l'importance de la travailler dans deux sessions. Nous leur avons conseillé que la première étape devait se focaliser sur ce qui manque dans le territoire pour avoir une meilleure qualité de vie. Ensuite, on discute sur les mots identifiés, la fréquence avec laquelle les mots ou les phrases apparaissent répétées. Dans la deuxième partie, on présente encore une fois la matrice vide et on demande aux acteurs participants d'indiquer, d'écrire ce qu'on pourrait faire pour pallier ces manques.

³⁵⁵ Max Neff *et al* (1996) op.cit. Page. 40.

³⁵⁶ Max Neff *et al* (1996) op.cit.

Nous avons conseillé d'utiliser des phrases courtes, des verbes, des mots clés. Ci-dessous on peut trouver la matrice vide.

	Être humain	Éléments à avoir	Quoi Faire	Comment Interagir
Substance				
Protection				
Affection				
Compréhension				
Participation				
Temps pour soi				
Création				
Identité				
Liberté				

Figure 27. Matrice vide de besoins. M. Max Neff (1996)

Nous avons conclu que cette méthodologie peut apporter une contribution aux études de qualité de vie en Colombie pour les territoires sensibles. Ce modèle semble plaire à quelques auteurs d'Amérique Latine, car la méthodologie proposée pourrait devenir un moyen d'identifier les problématiques avec les acteurs et d'encourager la participation des sujets. Travailler sur une analyse systémique des besoins est pour nous, la voie, pour aller vers une sensibilisation à une perspective de développement *sostenible*. Nous avons aussi caractérisé le territoire à partir d'une approche sensible car cette approche permet de construire une relation de proximité entre le chercheur et le terrain et de trouver des méthodes et des techniques pour travailler avec les acteurs locaux. Nous avons conseillé aux enseignants de tester la matrice avec un projet pilote avant de formuler les projets et impliquer, notamment, la communauté éducative car on doit trouver de nouveaux mécanismes pour sortir d'une politique d'assistantat qui les enferme dans un état de vulnérabilité. Il faut alors recentrer la discussion sur l'importance d'un changement des pratiques et des projets pédagogiques, de les articuler à la problématique environnementale et bien évidemment à la qualité de vie de la population. Ainsi, nous considérons qu'il y aurait une sorte de résilience dans la population paysanne. Actuellement, Les Ministères d'éducation et de l'environnement demandent une formation scolaire qui puisse faire face aux changements climatiques et environnementaux. Une formation scolaire qui soit capable de lier les connaissances et les savoirs par le biais des projets transversaux et qui contribue à travers d'une formation intégrale à la construction du projet de vie des élèves. Mais, il manque des dispositifs pour rendre possible cette transformation. C'est pour cela que nous avons décidé de nouvelles actions avec l'enseignante-chercheuse

Conclusion.

Ce chapitre nous permet de mettre en valeur la restitution des données recueillies lors des travaux de terrain. Cette réunion nous a permis de faire une mise en commun des multiples représentations qui existent chez les enseignants par rapport à l'environnement. Nous avons fait un travail de conscientisation de l'importance de l'auto-réflexion afin d'aller vers une conceptualisation plus large de l'environnement. Contraster les différents points de vue, avec la direction de l'établissement et les enseignants, nous a permis de remettre en question les dispositifs institutionnalisés qui se tissent sans un avis préalable des communautés. Nous avons conclu que la pédagogie par projets productifs est centrée sur la rentabilité et la

production et met en évidence les tensions entre les politiques d'État et les demandes de la communauté paysanne. Un des résultats obtenus grâce à la restitution de données repose sur la notion de compétences. Cette notion pose de problèmes et devient un thème difficile à saisir car elle peut se confondre avec la formation par objectifs, ce qui empêche le travail collaboratif.

La phase de restitution de données nous a permis de mieux comprendre les dispositifs actuels et envisager des nouveaux aspects qui sont nécessaires au moment d'inclure une formation humaine intégrale et *sostenible*. Il est indiscutable qu'il est nécessaire de prendre en compte les politiques interculturelles, la notion de dialogues de savoirs et la politique d'éducation à l'environnement de la Colombie. Conceptualiser l'environnement à partir d'une pensée systémique permettra d'améliorer les processus interculturels et de diminuer un peu les tensions qui existent par rapport à des phénomènes comme la colonisation de territoires, la migration de populations et le déplacement.

Convaincue qu'un travail approfondi sur les pratiques pédagogiques pourrait aider à transformer peu à peu les projets pédagogiques productifs et ensuite le projet transversal d'éducation à l'environnement, j'ai proposé à la fin de la restitution de données de construire une pédagogie interculturelle afin de penser à un dialogue horizontal et à une reconnaissance des processus historiques. Ainsi, les communautés se sentiraient reconnues et intégrées. Intéressées à faire le passage du pré réfléchi au conscientisé nous nous sommes occupées de travailler sur l'autoréflexion dans la pratique pédagogique, ce qui demande du temps et l'instauration d'un climat de confiance. Signalons que les enseignants ont l'habitude de travailler seuls, qu'ils n'ont pas beaucoup d'occasions de discuter et de confronter leurs pratiques. D'autant plus que la plupart d'enseignants ont peur d'être jugés. Notre travail a permis d'ouvrir l'esprit des enseignants et de les aider à réfléchir sur l'importance de penser l'environnement comme un ensemble d'éléments. Ainsi, le groupe de recherche essaie d'amener les professeurs à penser en quoi la transformation des pratiques doit garder une relation avec le contexte environnemental et territorial de la population et aussi avec les intérêts des communautés. Ces intérêts se manifestent à travers leurs représentations et leurs comportements face à la transformation des mauvaises pratiques agricoles.

Un élément de vitale importance qui a été conclu par le biais de la restitution réside sur l'importance de tenir compte des représentations et des comportements de la population avant de mettre en place les dispositifs pédagogiques et de faire leurs cours. Un des buts de ce chapitre a été de montrer qu'il fallait lier les pratiques et projets à une vision du territoire plus large qui tienne compte des ressources en eau, des problèmes agroalimentaires, de la recherche d'une identité locale et de la valorisation des savoirs. N'oublions pas qu'il s'agit d'un territoire plein de ressources naturelles, ce qui devient en même temps un problème quand il s'agit de la gestion de ses ressources et de l'usage du sol.

Conclusion de la deuxième partie.

Cette partie nous a permis d'analyser les différentes transitions qu'ont vécues les écoles dans le secteur jusqu'à aujourd'hui. J'ai voulu mettre en valeur le pouvoir d'agir de cette communauté paysanne pour s'organiser afin de lutter contre un système latifundiste qui les a empêchés d'accéder à la terre. Une histoire qui s'explique par les processus de violence et par le fait que les paysans colombiens n'ont jamais été reconnus comme un groupe social de droit. Également, nous avons réussi à montrer les inconsistances entre ce qui est institutionnalisé et la réalité de l'institution, et les difficultés qui apparaissent dans la pédagogie par projets et les projets transversaux. Également, cette partie nous permet de montrer les réflexions issues de la réunion entre le groupe de chercheurs du groupe *Probléduciencias*, les enseignants participants et la direction scolaire.

Cette réunion nous a permis de demander aux enseignants s'ils considéraient qu'une transformation dans les pratiques et projets pédagogiques pourrait contribuer à donner un meilleur sens aux projets pédagogiques productifs et au projet transversal d'éducation à l'environnement et au projet de l'établissement. Cette question a été difficile à saisir car les enseignants ont tendance à penser que la formation scolaire ne peut s'articuler avec un développement local et que la formation scolaire n'a pas la capacité instituant de construire des éléments de réflexion pour améliorer la qualité de vie digne des populations. Un nouvel exercice de discussion et réflexion nous a permis de sensibiliser les enseignants à réinterpréter sa vision autour de la qualité de vie. Nous avons réussi à introduire des nouvelles alternatives et propositions de travail à partir de trois éléments fondamentaux : 1) Identifier la satisfaction des besoins au moment de construire les projets de classe. 2) Sensibiliser la population à la construction d'un savoir environnementale. 3) Construire une démarche interculturelle qui

fasse dialoguer les savoirs propres avec les savoirs et contenus propres de la formation scolaire.

Cette partie montre l'importance de créer de nouvelles alternatives tendant vers la *sostenibilidad*. Les travaux du groupe *Probléduscencias* ne se focalisent pas sur la recherche d'une autonomie et d'une autodétermination des peuples, comme l'auraient proposé les partisans de la théorie de la décolonisation. Cependant, le groupe considère que les normes particulières des groupes ethniques habitant dans les pays peuvent se combiner aux normes institutionnelles, et ainsi concilier l'universel et les particularismes afin de ne pas fractionner de plus, la nation colombienne aux plans ethnique et culturel.

Il est évident que les institutions scolaires gouvernementales fonctionnent par rapport aux normes et principes institutionnels qui font partie de la nation. C'est la raison par laquelle, la phase de restitution de données a été importante car nous, en tant que chercheurs, avons pu discuter avec la direction scolaire de l'époque et expliquer les difficultés de construire des projets en faisant abstraction des directives ministérielles, notamment à ce qui concerne l'éducation publique. Par contre, nous avons réussi à proposer le modèle théorique et méthodologique de Manfred Max Neff (1996) comme alternative de participation. Celui-ci est un modèle qui essaie de ne pas altérer les principes institutionnels mais qui propose des alternatives pour les concepteurs des projets. Nous avons réussi à créer un atelier de sensibilisation pour les enseignants afin de leur proposer d'utiliser ce modèle et faire une participation plus active de la communauté éducative au moment de formuler les projets pédagogiques. Nous considérons que le modèle de développement à échelle humaine peut contribuer aux principes du développement *sostenible* et permet de faire un apport pédagogique à l'éducation à l'environnement.

En conséquence, cette partie donne une nouvelle ouverture à la recherche par la construction de nouvelles actions issues des principes de la co-formation. Nous considérons que la co-formation permet aux chercheurs impliqués de mieux comprendre les particularités des territoires qui sont parfois stigmatisés et de mieux interpréter les réalités sociales. L'implication d'un chercheur engagé s'avère vitale car c'est lui qui va construire une relation entre acteurs de terrain et le monde académique. Grâce à la recherche de nouvelles alternatives, nous avons commencé un travail de restructuration de l'un des projets

pédagogiques de la *localidad*. Cette nouvelle étape a été possible par l'intérêt de notre enseignante-chercheuse : Mme. Mireya Villalba-Baquero. Elle souhaitait transformer sa pratique pédagogique et restructurer son projet autour des plantes du territoire. Son implication, tout à fait volontaire, nous a permis de continuer un travail main dans la main sur la valorisation des plantes du territoire. Ce thème a été choisi après plusieurs journées de discussion entre nous, et nous l'avons travaillé sur trois niveaux : la prise en compte des savoirs locaux, le besoin de répondre à un développement *sostenible*, et l'importance qu'elle tient pour la construction de savoirs ouvrant de nouvelles opportunités aux jeunes de la zone avec une vision d'économie solidaire.

Troisième partie : Participation, exécution et résultats dans un projet de co-formation.

Cette troisième partie permet d'expliquer la manière dont le travail d'enquête et de recherche-action coopérative a pu se transformer en une recherche-action de co-formation. La co-formation a été consolidée de telle sorte que le temps et la confiance ont constitué le point fort entre l'enseignante-chercheuse et moi-même. Certaines publications et participations aux colloques témoignent de ce travail.³⁵⁷ Il faut dire que les actions pédagogiques menées sur le terrain n'ont pas été engagées à une recherche-action de pédagogie critique ou dirigées contre la normativité et les politiques du système éducatif colombien. En revanche, notre engagement sur le terrain nous a permis de réfléchir avec l'équipe de chercheurs de *Probléduciencias*, les chercheurs de l'équipe Crise, École, Terrains sensibles du CREF et la direction scolaire, à la manière dont on pourrait améliorer les dispositifs pédagogiques encore existants, à partir d'une expérimentation dans la salle de classe. Ce travail expérimental a été possible grâce à un travail coopératif d'écoute et d'action. Convaincue qu'il fallait travailler

357Parra & Villalba (2017). Structures rurales en Colombie et pédagogies innovantes. *Revue Interface Spécificités*, numéro 10,(1), 228-246. doi:10.3917/spec.010.0228.Parra Carrasquilla A., Jessup C., Villalba Baquero, M. et Vulbeau A. (2017). *La coopération entre chercheurs et enseignants : une alternative pédagogique et didactique à l'éducation à l'environnement en Colombie*. Participation au Colloque Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle. Dans le cadre du postconflict. Disponible https://afirse2017.sciencesconf.org/data/pages/Programme_previsionnel_2.pdf; Parra Carrasquilla A., Jessup C., Villalba Baquero, M. et Vulbeau A. (2017). *L'éducation environnementale : un apport au développement sostenible dans le cadre d'une perspective à échelle humaine*. Dans *Ville durable : regard croisés France-Colombie*. Colloque international pluridisciplinaire France - Colombie 2017 - du 26 au 28 juin 2017 INSA – LYON. Lyon Année France-Colombie Disponible https://villedurable.sciencesconf.org/data/program/Plantilla_diapositivas_PRESENTATION_LYON_27_junio_2017_ok_4.pdf

en proximité avec les différents acteurs et comprendre ce qui était important pour eux, je vais exposer la stratégie utilisée. Celle-ci cherchait à rendre pertinent le projet de classe «récupération de savoirs ancestraux» et à l'insérer dans les objectifs de l'éducation à l'environnement. Il faut signaler que les projets d'éducation environnementale font partie du souhait de construire des villes-région *sostenibles*. Intéressée par la mise en place des actions avec la communauté éducative pour articuler les projets pédagogiques qui se font en classe et les intégrer au projet obligatoire et transversal d'éducation à l'environnement, je me suis consacrée à ce travail avec une seule enseignante. Il s'agissait de travailler dans les écoles avec une autre perspective sur l'environnement et d'essayer d'apporter une modeste contribution à la crise environnementale due à un système d'extraction de ressources qui semble incompatible avec le développement *sostenible*. Considérant qu'il faut travailler auprès de la communauté éducative afin de proposer une articulation entre formation scolaire et développement local, nous sommes parties d'une nouvelle question: Comment améliorer les projets pédagogiques productifs afin qu'ils soient *sostenibles* ? De cette manière, notre objectif a été de proposer des alternatives aux politiques actuelles territoriales dans la voie de la réflexion sur l'articulation villes-régions.

Chapitre 5. Projet de récupération des savoirs ancestraux.

Ce chapitre veut montrer l'importance de la recherche-action par co-formation dans la construction du projet récupération de savoirs ancestraux, la manière dont nous nous sommes organisées à travers le temps pour éveiller la réflexion et l'envie d'apprendre, ainsi que les difficultés et les parcours qui ont traversé le projet. De même, nous présenterons les techniques et instruments qui ont été utilisés pour faire participer la communauté éducative dans la formulation du projet suivant le modèle et l'adaptation proposés par M. Jessup d'après Manfred Max-Neff. Ainsi, nous montrerons l'importance de la participation de la communauté pour identifier les carences et les potentiels qui peuvent se dégager du projet récupération des savoirs ancestraux. Le projet est devenu un choix pour les élèves car ils pouvaient travailler sur les programmes de transformation de différents composants des matières végétales ou sur le programme de transformation de la viande et de produits laitiers. Opter pour l'un de ces deux programmes est obligatoire et permet aux élèves d'obtenir le titre de lycéens des techniques agro-environnementales.

RÉCUPÉRATION DE SAVOIR ANCESTRAUX

■ UN NOYAUD D'INTERÊT POUR LE HAMEAU – LAS VEGAS-



Pertinence de faire projet de classe dans la commune de Sumapaz: l'école *Erasmio Valencia* est située dans une « réserve forestière » déclarée par « Parcs Naturels »
Localisation géographique est à 3325 mètres au dessus du niveau de la mer.

Le total d'effectives en 2009 de l'école étaient 150 élèves.

5.1. Phase préalable à la mise en place du projet : Naissance de la co-formation.

Après la restitution des données, nous avons continué la recherche-action coopérative avec Mme Villalba. Lors de nos rencontres, nous [l'enseignante et moi-même] avons évoqué l'importance de construire une intervention prenant en compte la notion de dialogue de savoirs. Notre projet devait avoir deux éléments transversaux : la notion de dialogue de savoirs et la réflexion sur les attitudes et les valeurs portant sur la partie environnementale afin de contribuer au savoir environnemental. Pour travailler sur la recherche coopérative, j'ai estimé qu'il fallait établir un contrat relationnel et épistémologique afin de relier le monde de la recherche et le monde du terrain.³⁵⁸ Olivier Francomme explique que la classe est le véritable laboratoire de recherche. C'est pour cela que cet auteur nous conseille d'éviter la pré-construction scientifique et d'aller vers la coopération entre tous les membres de la communauté éducative. D'autre part, Marie Anne Hugon³⁵⁹ nous explique que peu de recherches pédagogiques s'appuient sur l'analyse des situations, ainsi que l'importance de constituer des équipes et des protocoles pour chaque mise en situation. C'est pour cette raison que la restitution de données et l'analyse de différentes situations observées nous ont permis d'établir de nouveaux moyens de coopération et de construire finalement quelques hypothèses d'action. La première étape de cette co-formation a été marquée par l'empathie et l'envie de transformer la pratique pédagogique. Il y avait une envie de transformer la manière de passer les contenus obligatoires, mais aussi la manière de concevoir les projets pédagogiques.

L'enseignante-chercheuse a grandi dans le hameau de las *Sopas* à Sumapaz et a suivi une formation de biologiste à Bogotá. Après avoir fait un travail commun de réflexion pédagogique et après certaines interactions sur l'importance de mettre en place une démarche interculturelle, nous avons repéré trois éléments à transformer. D'abord, les enseignants ruraux n'ont pas l'habitude de travailler les projets avec l'aval des communautés. Ensuite, ils ont des difficultés à travailler la notion de dialogue des savoirs et à faire une systématisation et une prise en compte des savoirs locaux propres de la communauté paysanne. Enfin, il manque un approfondissement sur l'importance d'une pédagogie interculturelle pour rendre pertinente la notion de dialogue des savoirs, laquelle est un atout dans les objectifs de

358Francomme, O. (2012). Les chercheurs collectifs coopératifs : outils de transmission par la recherche. Dans : Congrès Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France. Juillet 2012. Disponible dans : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766108>.

359Hugon, M.A., Hardi, Marianne. (2006). Susciter des dynamiques de découverte et de changement: Analyse de formations interactives dans le premier et le second degré. *Recherche & formation*, 51, 2006, p. 57-72.;DOI:10.4000. Disponible : URL:<http://journals.openedition.org/rechercheformation/483>.

l'éducation à l'environnement. Le projet récupération des savoirs ancestraux a été intégré au programme de transformation de matériel végétal au cours de l'année 2009. Ce programme a été proposé par l'enseignante-chercheuse de cette manière :

«À mon arrivée dans la région, je me suis rendue au Collège Erasmo Valencia localisé dans le hameau « Las Vegas ». Ce collège est situé à plus de 3300 mètres d'altitude. J'ai vu qu'il y avait un autre potentiel à travailler et qu'il fallait le mettre à profit. J'ai vu que la loi de préservation de l'écosystème de Páramo conseille que les zones situées à plus de 3300 mètres d'altitude ne soient pas soumises à l'intervention humaine car elles comportent une flore spécifique à protéger. De plus, la loi interdit de faire de l'élevage bovin dans cette zone afin de préserver l'écosystème de Páramo. Dès lors, j'ai pensé qu'il fallait faire en sorte d'institutionnaliser une autre forme d'approfondissement et que ma pratique professionnelle pourrait contribuer à cette démarche ³⁶⁰»

À l'heure actuelle, ce programme est approuvé par le Secrétariat de l'Éducation Nationale de Bogotá comme option pour les lycéens dans le cadre de leurs travaux de fin d'études. Il faut signaler que le collège *Erasmo Valencia* est un collège d'orientation agricole. Cependant, avant 2009 il n'y avait qu'un seul programme d'approfondissement : transformation de produits laitiers et transformation de la viande en charcuterie. Un programme qui n'était pas du tout adapté aux conditions climatiques du hameau *Las Vegas*. Ce programme d'approfondissement existe encore et permet aux élèves d'acquérir des techniques de pasteurisation des laitages et de conservation de la viande pour la production de charcuterie, mais il se développe dans le siège du hameau *L'union* du collège *Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela*.

La motivation de l'enseignante-chercheuse pour transformer sa pratique pédagogique et didactique nous a permis de donner un sens à la politique interculturelle et environnementale, et rendre viable, ainsi, un des objectifs de cette recherche. Entre 2009 et 2010, Mme Villalba a accepté mon intervention dans les cours de sciences de la vie et de la terre qu'elle donnait. J'intervenais alors en tant qu'observatrice non participante.

Nous avons commencé par des activités hors programme : quelques sorties avec les personnes âgées de la communauté du hameau *Las Vegas* pour identifier quelques plantes

360 Interaction avec Mme Villalba.

emblématiques de l'écosystème, des activités ponctuelles dans la salle de classe, non articulées aux contenus obligatoires : élaboration d'un herbier, sorties avec les parents d'élèves et élèves pour identifier les plantes qui poussent dans le potager et celles qui poussent de manière sylvestre. Nous avons commencé à faire des interactions avec la communauté éducative sur l'importance de travailler les savoirs propres des plantes mais nous n'avons pas fait un travail méthodique sur l'interrelation de contenus.

Nous avons également, passé quelques questionnaires aux élèves de l'établissement éducatif *Erasmus Valencia* afin d'identifier quels plantes et arbres ils connaissaient et la ressource qui leur avait transmis cette information. Soixante-dix élèves ont été enquêtés et 53,44 ont répondu qu'ils ont appris grâce aux personnes âgées contre 2% qui disent avoir appris par le biais du travail à la campagne. Il ressort, que seules les personnes âgées connaissent bien les noms des plantes. Nous avons eu l'opportunité de faire trois entretiens à trois personnes qui portent cette connaissance et qui, de plus, maîtrisent parfaitement le thème.

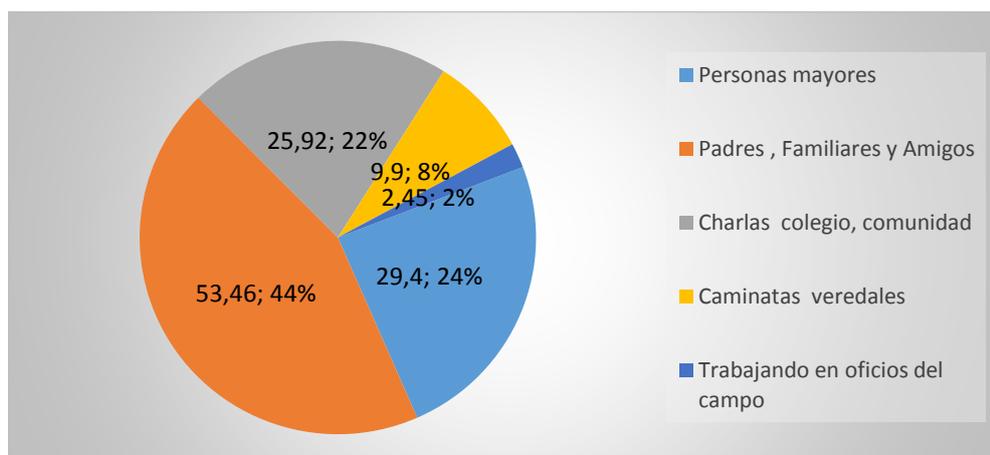


Figure 28. Source propre.

Pendant cette même période, l'enseignante-chercheuse semblait inquiète car elle n'arrivait pas à bien transmettre les concepts de biologie et de chimie à ses élèves. Elle déclare lors d'une conversation informelle :

«Ici, les étudiants ont une mémoire à court terme, on leur enseigne et la semaine suivante ils ont déjà tout oublié. Je ne sais pas comment faire, quoi faire pour améliorer les processus d'apprentissage» et elle ajoute *«les organisations environnementales se plaignent aussi des pratiques agricoles des parents et du manque d'impact des dispositifs, mais je ne sais pas*

comment améliorer tout cela». Elle termine en disant «je voudrais travailler sur un projet lié aux plantes, ma passion ³⁶¹».

En 2012, les activités et la population ont changé car l'enseignante-chercheuse a été mutée au hameau Tunal Alto. L'année scolaire a été chaotique car il n'y avait pas de laboratoire, ni d'ordinateurs. Les locaux n'étaient pas adaptés pour la quantité d'élèves accueillie et le nombre d'enseignants était insuffisant. Nous avons continué à développer la thématique environnementale dans le collège Tunal Alto mais notre travail n'a pas eu de grandes répercussions car la situation de l'établissement ne permettait pas de travailler de manière correcte. Cependant, nous avons profité de cette année ainsi que de l'année 2013 pour sensibiliser la population à la théorie de développement à l'échelle humaine et au modèle de besoins proposé par le même auteur. Dans un premier temps, nous comptions sur l'appui de la direction scolaire. Nous sommes parties de l'hypothèse suivante : les projets pédagogiques peuvent-ils contribuer à des transformations sociales dans le territoire si l'on identifie les éléments importants pour la qualité de vie de la population locale ? Afin d'organiser correctement notre projet, nous avons travaillé à travers trois environnements d'apprentissage. Bernard Blandin considère qu'il est possible de travailler trois dimensions inhérentes à la construction d'environnements d'apprentissage. Selon lui :

« Il faut comprendre les éléments délimitant et les composants d'une situation, quelle qu'elle soit, et au cours de laquelle il est possible d'apprendre, c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances³⁶² »

D'après Blandin, les environnements d'apprentissage comportent trois niveaux qui sont différents mais aussi complémentaires. Le niveau « *micro* » concerne les interactions entre le sujet apprenant, les objets et les autres personnes avec lesquelles l'apprenant interagit. L'auteur parle d'un niveau individuel. Cependant, nous avons interprété le niveau *micro* comme la classe. C'est le lieu dans lequel l'élève doit faire face à l'apprentissage par le biais des contenus adaptés et par l'interaction avec l'enseignant et ses camarades. C'est aussi le lieu dans lequel l'enseignant modélise et construit grâce à l'adaptation des contenus une véritable transmission et compréhension du savoir. Cet espace *micro* est très important par rapport à nos ambitions de faire un apprentissage différentiel car il nous a permis d'identifier avec les

³⁶¹ Interaction avec Mme Villalba

³⁶² Sanchez, É. (2009). Blandin Bernard. Les environnements d'apprentissage: Paris : L'Harmattan, 2007. – 260 p.. *Revue française de pédagogie*, 168(3), 137-138. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2009-3-page-137.htm>.

élèves leurs obstacles, favoriser les processus de cognition et métacognition et les sensibiliser à un changement de pratiques pour améliorer leur environnement. Il faut dire que les classes dans l'établissement sont réduites avec des effectifs de 15 à 18 élèves.

De plus, Blandin considère que les aspects « *meso* » sont des éléments qui se construisent en lien avec les dimensions institutionnelles et organisationnelles. Nous l'avons compris comme étant les interactions qui se produisent entre les différents acteurs hors de la salle de classe. Cet espace *meso*, nous l'avons développé grâce à la diffusion du projet hors de l'espace de classe. Nous l'avons compris comme la manière d'ouvrir le projet face aux entités institutionnelles et aux organisations sociales. Ainsi, nous avons utilisé la matrice de Max-Neef pour analyser la pertinence du projet et vérifier si celui-ci comptait sur le soutien de la communauté éducative. Finalement, Blandin évoque le niveau « *macro* » comme un environnement qui permet de mettre en place des dynamiques d'innovation. Dans notre cas, ce niveau *macro* sera visible et viable à travers les apports que nous avons effectués dans le cadre du projet d'éducation environnementale PRAE, ainsi que ceux que nous considérons possibles dans l'optique de l'économie solidaire.

Il faut néanmoins admettre que nous n'avons pas réussi à développer les niveaux dans un ordre linéaire. En revanche, en raison des conditions du terrain, nous avons travaillé selon les possibilités du contexte. En 2013, nous avons commencé par la partie *meso* par le biais d'un atelier avec quelques parents d'élèves intéressés à comprendre les dynamiques du projet de classe. La partie micro, qui est la mise en place du projet, a été réalisée selon le changement de l'enseignante-chercheuse. La partie *meso* a été pour nous un élément très important dans le cadre de la sensibilisation. En effet, nous avons réfléchi et discuté avec la communauté éducative sur la pertinence du projet pour conduire un travail sur les notions de besoin et de satisfaction. C'est grâce aux ateliers effectués avec les acteurs participants que nous avons réussi à analyser la pertinence du projet. Ce niveau *meso* nous a permis de faire connaître le projet, nos propositions, nos attentes.

La partie micro a été réalisée particulièrement entre 2015 et 2017, les années scolaires durant lesquelles, l'enseignante-chercheuse a été en classe. Nous avons pu adapter le modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche. Cette période nous a permis de suivre les cours de terminale dans l'établissement éducatif *Erasmus Valencia*, dans lequel Mme Villalba a travaillé la plupart du temps. En 2015 nous avons organisé, planifié, exécuté

et évalué le projet de classe récupération de savoirs ancestraux. Il faut ici préciser qu'entre 2012 et 2014 Mme Villalba a connu de multiples difficultés pour avoir une classe stable.

5.1.1. Une organisation à travers le temps.

En 2008, l'enseignante-chercheuse a commencé sa pratique pédagogique sur ce territoire après avoir été plusieurs années en poste à l'Organisation des Nations Unies (ONU). Elle travaillait sur la production agroalimentaire de certaines communautés amérindiennes. Sa mission était d'identifier les savoirs locaux de certaines communautés par rapport à l'alimentation traditionnelle. Après avoir terminé sa mission à l'ONU, elle a été nommée par le Secrétariat de l'Éducation du District au siège d'*Erasmó Valencia*, pour soutenir les processus en technologie dans cet établissement. Elle a commencé sa pratique pédagogique avec 150 élèves environ, de la maternelle jusqu'à la terminale. En 2009, nous avons eu notre première rencontre et elle me disait :

« Je voudrais bien changer les pratiques qui se font à l'Erasmó, je suis en train de demander à la direction scolaire d'institutionnaliser un nouveau programme, vous voyez, je crois qu'il ne faut pas travailler la transformation de viande et produits laitiers dans cet établissement. En revanche, je pourrais bien aider les élèves à travailler la transformation de différents composants des matières végétales ³⁶³».

Nous avons déterminé l'importance de travailler sur la récupération des savoirs propres par rapport aux plantes. Proposer un programme de transformation de différents composants des matières végétales devait être contenu dans un projet de classe. Son grand défi était de faire en sorte que cette ligne devienne pertinente pour le territoire. Elle supposait que la transformation de matières végétales pouvait augmenter les niveaux de motivation des élèves: c'est un thème apprécié des paysans et pertinent pour le territoire.

363Interaction eu avec Mme Villalba, 2009.

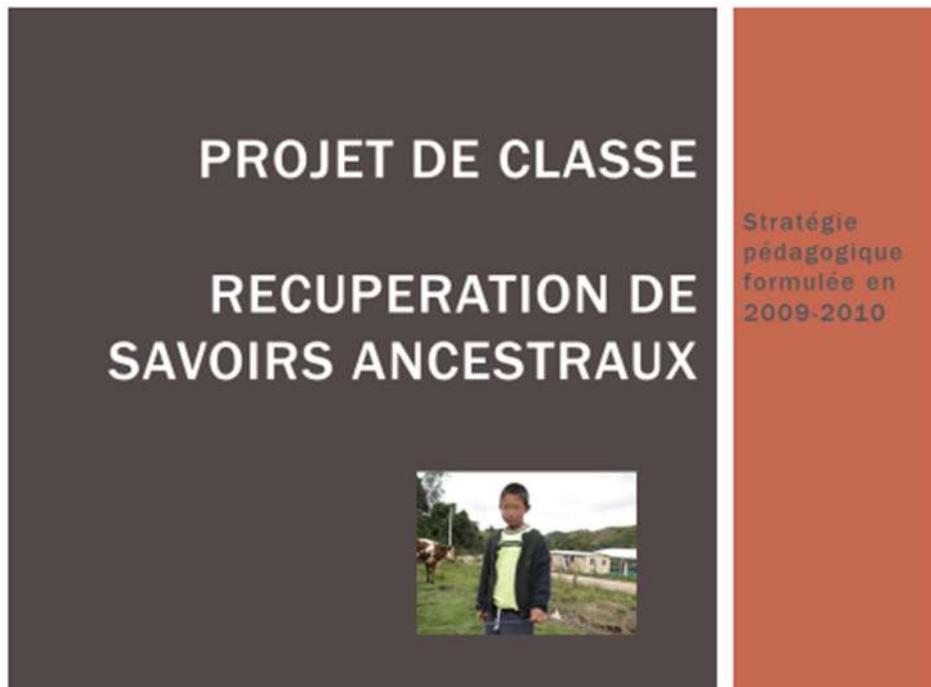


Figure 29. Photo du projet de classe.

Le projet récupération des savoirs ancestraux a commencé avec les élèves du collège *Erasmus Valencia*. À cette époque, ces élèves étaient dans les classes de seconde et commençaient la classe de première en 2009. Il s'agissait de la première promotion de lycéens dans le collège. Ils étaient de jeunes paysans âgés de 15 à 18 ans, avec, en plus, quelques élèves plus âgés. Un des enseignants nous a expliqué que la plupart de ces jeunes avaient des lacunes en écriture et en lecture. Ces carences produisaient des difficultés pour la compréhension de textes. En mathématiques, ils avaient aussi des difficultés avec le calcul, les proportions et les fractions. Ils n'arrivaient pas à bien comprendre les règles de conversion métrique internationale, et ils étaient encore moins capables de résoudre des équations de base. Mme Villalba l'expliquait ainsi :

«Nous sommes les derniers dans les épreuves internationales. Les enfants sont très timides au moment de participer, ils ne donnent pas d'opinions sur l'écosystème et ils ont des difficultés à argumenter et à défendre des points de vue. De plus, ils n'ont pas de vocabulaire scientifique³⁶⁴ ».

En 2009, l'enseignante-chercheuse m'invite à préparer différentes activités avec elle afin de faire reconnaître le projet au niveau local. Elle démarrait le projet récupération de savoirs ancestraux avec les élèves de terminale. À cette époque, Mme Villalba s'est focalisée sur la

³⁶⁴ Interaction avec Mme Villalba.

classe de première car elle devait préparer le projet pédagogique de récupération des savoirs ancestraux devant la direction scolaire et l'autre établissement éducatif de Bogotá D.C. Les élèves de première avaient commencé à fabriquer des extraits d'huiles essentielles de manière artisanale. Ils sont parvenus à expliquer les processus et aussi à expliquer certaines caractéristiques typologiques du territoire au cours d'une foire de projets institutionnels qui se tenait à Bogotá D.C. Cette foire réalisée en 2009 a impacté l'établissement scolaire car les élèves ont été capables de montrer l'innovation, grâce à la technique d'extraction d'huiles essentielles ». Ils ont réussi à expliquer en quoi consistait la transformation des plantes. Ce projet a gagné comme étant le plus innovant parmi tous les projets pédagogiques productifs qui se faisaient alors dans les établissements publics à Bogotá D.C. Malheureusement, les élèves de cette promotion ont quitté le lycée et la plupart n'ont pas réussi à entrer à l'université. Ils sont alors entrés dans la vie active pour des raisons financières.

À la fin de l'année 2009, l'enseignante-chercheuse a réussi à institutionnaliser le programme de transformation de différents composants des matières végétales devant le Secrétariat de l'Éducation à Bogotá. Nous avons constaté qu'il fallait faire de nouvelles expérimentations pour arriver à mieux intégrer les contenus obligatoires du programme d'études. Dans ce sens, nous avons profité des principes qui encadrent le projet éducatif par l'utilisation du modèle de l'apprentissage significatif élaboré par Ausbel (1976). L'apprentissage significatif est un apprentissage relationnel. Il est lié aux connaissances et aux expériences antérieures. Il suppose une modification ou une manière de compléter nos schémas ou représentations de la réalité, permettant ainsi un apprentissage profond. Il ne s'agit pas simplement de données mémorisées, mais d'un cadre conceptuel sur la façon dont nous voyons et interprétons la réalité qui nous entoure³⁶⁵.

C'est ainsi que le projet d'établissement souhaite mettre en place des pédagogies actives et la construction de la connaissance à partir de la réalité des élèves. Nous constatons que le dispositif projets pédagogiques productifs a été mis en place en 2010 et qu'il s'appliquait dans les différentes classes à partir d'un travail pédagogique et didactique. À la suite des observations en classe, l'enseignante-chercheuse a conclu que les élèves avaient des connaissances intuitives mais pas de contenus étendus en taxonomie botanique. Elle a

365Rodriguez Palmero, M. (2004) La teoria del aprendizaje significativo. Revista concepts maps : théory méthodologie, technology. Pamplona, España. Disponible en <HTTP://CMC.IHMC.US/PAPERS/CMC2004-290.PDF>

également repéré les difficultés des élèves à maîtriser des concepts et des techniques de laboratoire.

En 2010, l'enseignante-chercheuse a poursuivi le projet avec la classe de troisième du collège, composée de 14 élèves, sur le plan d'études focalisé sur le modèle des *núcleos problémicos*. L'idéal de ce dispositif est faire travailler les enseignants ensemble et démontrer, qu'à travers ce dispositif, il était possible de construire des connaissances transversales à toutes les disciplines et aller vers l'innovation. La notion de *núcleo problémico* est composée d'un problème à résoudre, un besoin, une opportunité ou la possibilité de répondre à des lacunes dans la connaissance. Cependant, cette notion est baignée par la théorie de la pédagogie par objectifs, ce qui empêche de créer des projets, vraiment, avec la population

Cette notion de « *núcleos problémicos* » faisait partie de la méthodologie pédagogique et didactique de l'établissement éducatif mais celle-ci ne prenait pas en compte la dimension interculturelle et encore moins les principes environnementaux inscrits dans la politique publique. *Los núcleos problémicos* étaient élaborés par les enseignants au début de l'année scolaire par rapport aux problématiques du territoire. Deux objectifs pédagogiques faisaient partie de cette méthodologie. Le premier était de réfléchir à un certain nombre de situations problématiques que les élèves devaient résoudre tout au long de l'année. Le deuxième objectif était de relier les différentes disciplines autour d'un seul projet annuel : les projets pédagogiques productifs ces *núcleos* comportaient des indicateurs d'évaluation définis de manière préalable. Cependant, les exigences étaient hautes par rapport à la réalité du contexte. Les indicateurs qui sont conçus par le Ministère de l'Éducation Nationale, contiennent des standards qui sont plutôt pour des élèves qui n'ont pas de vides et qui ont bien acquis les compétences. Ainsi, le conseil académique, dans lequel faisait partie notre enseignante-chercheuse dû les reformuler et baisser ces standards. Un autre élément qui rendait difficile la mise en place et exécution des projets correspondait à un manque de communication entre le personnel enseignant. À chaque trimestre scolaire, l'enseignant était obligé de construire des objectifs préalables afin d'évaluer la réussite des élèves, mais chaque enseignant le faisait à sa manière. L'enseignante-chercheuse explique :

« En 2009, je travaillais à ma manière. J'évaluais la partie attitudinale de la classe de manière très générale sans tenir compte de la dimension environnementale et encore moins de penser à la construction d'un savoir environnemental, de plus j'essayais de créer plusieurs items pour déterminer

le niveau d'apprentissage des élèves au niveau cognitif mais il n'y avait rien d'institutionnel³⁶⁶».

Un autre élément à noter est le fait que, ces *núcleos problémicos* se sont centrés sur des problèmes liés à la productivité de la région³⁶⁷. Par habitude, les enseignants, ne travaillent pas sur les richesses à exploiter telles que la diversité, la conservation, les savoirs propres et locaux. En fait, les projets pédagogiques se concentraient sur l'élevage d'espèces mineures, la transformation de produits laitiers et la charcuterie. Les projets pédagogiques productifs restaient focalisés sur la production et non sur une richesse destinée à construire un développement *sostenible*. Nous avons également pu constater que les projets pédagogiques productifs n'étaient pas correctement diffusés auprès de la communauté paysanne, et qu'en conséquence, les paysans ne comprenaient pas très bien cette pédagogie innovante. Nous avons constaté qu'il y avait un grand écart entre la pratique enseignante et la vie quotidienne des paysans. Nous avons repéré les grandes difficultés des enseignants pour se réunir et pour planifier leurs activités. Une de ces difficultés correspondait aux grandes distances à parcourir au moment de participer aux réunions. L'individualisme dans la pratique pédagogique était le point le plus difficile à surmonter et les efforts institutionnels ne parvenaient pas à transformer la réalité du contexte. Toutefois, à partir de l'année 2010, les élèves ont commencé à travailler brièvement quelques bases de méthodologie de recherche (construction d'une problématique, hypothèses, etc.).

5.1.2. La réflexion sur la pratique pédagogique.

Mme Villalba m'indique que les projets pédagogiques étaient toujours élaborés à partir de l'expertise et de la motivation des enseignants. Ils ne sont pas discutés avec la communauté paysanne. Au contraire, ils leurs sont imposés. Ainsi, les savoirs locaux sont à un niveau inférieur des contenus disciplinaires, tandis que les savoirs scolaires qui font partie des épreuves nationales et internationales sont les savoirs qui priment. Cette situation dérange les leaders agraires et les mouvements sociaux. En effet, ils considèrent qu'il est impossible d'acquérir de l'autonomie et du pouvoir d'action dans ce territoire gagné grâce à des luttes de résistance, sans une prise en compte de sa mémoire.

366 Interaction avec l'enseignante-chercheuse, 2012.

367 Voir annexe sur les plans d'études focalisés en *nucléos problémicos*

L'enseignante-chercheuse et moi étions d'accord sur l'importance à faire participer les acteurs locaux, de les écouter et construire des ateliers pour libérer leur parole, ce qui a été un enjeu majeur. Les paysans de la Zone du Haut Sumapaz sont des acteurs locaux qui ont une longue histoire de lutte politique pour la défense de leur territoire. Ils ont besoin de sortir de la stigmatisation, de la violence, de la peur, et de trouver des solutions adéquates. Ils seraient ravis de pouvoir découvrir des mécanismes de résilience et de pouvoir d'action dans cette nouvelle phase post-confliktuelle qui est assez instable en Colombie. Cependant, ils ont tendance à dire qu'ils ne sont jamais écoutés et que les processus de participation n'ont pas été assez clairs. Ma position d'actrice sociale impliquée dans la recherche m'a permis de réfléchir à la construction d'une approche différente et d'une écoute attentive de ces paysans. C'est grâce à cette écoute que j'ai pu établir de l'empathie et réfléchir avec l'enseignante-chercheuse aux techniques et aux stratégies à développer pour tenir compte de la parole des paysans.

Nous sommes arrivées à la conclusion que les projets autour des plantes pourraient devenir importants. Toutefois, il fallait les développer en y intégrant la population paysanne si l'on voulait vraiment avoir des impacts dans les thématiques qui touchent à la sécurité alimentaire et à la santé par le biais de plantes. Ce processus est, à notre avis, un projet clé pour l'éducation environnementale et pour le développement local. L'enseignante-chercheuse indique dans nos conversations

« Je suis sûre que travailler sur un projet de plantes avec la communauté paysanne pourrait être une solution dans l'écosystème du Páramo. J'ai de l'expertise et, en plus, je pense que construire un projet de ce type pourrait aider la population à sortir de sa situation d'assistanat. Sincèrement, je crois que le projet pourrait avoir plus d'impact si l'on travaille avec les femmes, car elles avaient l'habitude d'avoir leur potager. Actuellement, elles dépendent du panier alimentaire que donne l'État et elles ont oublié les techniques ancestrales de culture entre autres³⁶⁸

L'enseignante-chercheuse insistait sur la problématique du machisme dans la société paysanne de Sumapaz. Pour une femme, il est difficile de se développer et d'avoir un statut d'autonomie et un pouvoir d'action. Habituellement, les femmes passent par la formation scolaire obligatoire mais elles ne s'y investissent pas. La plupart d'entre elles, malgré leur niveau académique correct, terminent la formation scolaire et vont ensuite travailler dans la restauration : préparation de repas pour les maçons et les agriculteurs, restauration dans les

368 Interaction eue avec Mme Villalba 2011

cantines scolaires, etc. Quelques-unes vont à l'université, ce qui signifie pour elles de quitter leur foyer parental pour rejoindre les villes universitaires. Or, ce sont les femmes qui s'occupent habituellement des potagers et de l'éducation des enfants. C'est particulièrement avec les femmes, les mères de famille, que nous avons voulu construire notre projet de recherche-action coopérative. Dans cette optique, Mme Villalba a commencé à réfléchir à un travail avec un groupe focal constitué de femmes. De même, nous avons fait une révision littéraire pour avoir un regard plus large sur la dimension interculturelle. Une dimension qui a touché aussi sa sensibilité et qui l'a mise en position d'apprenante. Elle a commencé à se demander comment elle pourrait arriver à devenir un passeur culturel des savoirs.

Notre travail de co-formation nous amène à réfléchir ensemble et à construire des stratégies à l'intérieur de la salle de classe. L'enseignante-chercheuse souhaitait transmettre les connaissances propres au savoir scolaire à partir de la reconnaissance de savoirs propres des paysans. Il fallait se mettre dans la position de ces paysans et comprendre comment ils utilisent les plantes de leur territoire. Cette reconnaissance impliquait aussi d'avoir une certaine sensibilité et de dépasser les stéréotypes de productivité, compétitivité, capital humain, des idées sur lesquelles la communauté éducative a placé les objectifs des projets pédagogiques productifs. Notre objectif principal était de contribuer à la qualité de vie digne des personnes sans dénigrer leur environnement. À plusieurs reprises l'enseignante a gardé un esprit ouvert et réflexif sur sa pratique pédagogique. Elle a essayé de construire un phasage harmonieux pour dépasser ses propres obstacles et ses propres représentations qui, parfois, ne l'aidaient pas à comprendre le vécu des jeunes paysans. En effet, il y a dans ce territoire des élèves paysans qui ont grandi sans l'assiduité scolaire nécessaire et qui ont donc de grandes difficultés d'apprentissage des concepts abstraits issus des sciences. Il faut ajouter que ces jeunes ont aussi des lacunes concernant les concepts de base du calcul et de la langue, ce qui produit de la réticence au moment d'apprendre. Par ailleurs, l'apprentissage pose des problèmes car apprendre implique un effort pour transformer les représentations ancrées dans leur esprit et apprises par la tradition familiale, par des relations liées à des analogies de forme, de couleur, de perceptions. L'apprentissage passe aussi par l'observation de certains phénomènes naturels auxquels ils donnent une explication parfois mythique, parfois religieuse. Cela entraîne des difficultés pour entrer dans le monde de l'abstraction et dans l'acquisition d'un langage scientifique dont les caractéristiques sont l'ordre, la rigueur et le suivi d'une méthode scientifique. Mme Villalba dit :

« Les élèves ont de grandes difficultés à comprendre le jargon scientifique, la table périodique, les symboles, les concepts d'atome, de molécules et de composés chimiques du type organique ou inorganique. Ce sont des concepts qui dépassent leur réalité, et nous, en tant qu'enseignants, ne savons pas comment aborder ces concepts et nous savons encore moins comment les leur transmettre; il est très difficile de travailler avec eux car il faut partir de leur monde, de leur réalité. Quand j'ai commencé à travailler avec eux, je n'avais pas une pédagogie définie. Il faut dire que j'ai beaucoup changé depuis 2009 jusqu'à maintenant. Il y a une relation qui s'est tissée et j'ai pu réfléchir sur mes propres erreurs au moment de faire mes cours. En résumé tout un travail de réflexion de la pratique.³⁶⁹ »

D'une certaine manière, les élèves ne veulent pas sortir de leur zone de confort et se confronter à ce monde inconnu que produit l'apprentissage de concepts abstraits. D'autre part, ils n'ont pas de méthodologie pour apprendre à apprendre. Ainsi, cette population a besoin d'un apprentissage en contexte. Cela nous a amené à réfléchir à la façon d'augmenter la motivation des élèves et de recréer la curiosité qu'ils ont perdue face à l'apprentissage scolaire. Force est de constater que les élèves voient l'école comme un espace d'instruction obligatoire, un espace d'alimentation et d'accès à internet. Ils vont au collège avec l'idée qu'il faut suivre les cours mais ils ont des difficultés à réfléchir sur le savoir à acquérir et sur les usages de ce savoir dans leur vie quotidienne. Dans ce cadre-là, nous avons discuté avec l'enseignante-chercheuse de la possibilité de se construire comme un passeur culturel. Cette notion de passeur culturel, je l'ai trouvée intéressante car l'auteur considère qu'il faut savoir écouter les élèves avant même d'apporter des réponses³⁷⁰.

À cet égard, nous avons conclu que l'enseignant devait prendre en compte les savoirs propres des paysans, ceux qu'ils utilisent au quotidien dans leur vie pratique, et qu'il devait aussi comprendre la manière dont la population apprend sans l'utilisation d'une méthode scientifique. Cet enseignant a dû construire une passerelle entre le monde des représentations et des savoirs, acquis par tâtonnements, et le monde de la transmission et la compréhension d'un savoir plus spécialisé. Ce processus permettra aux élèves de s'approprier de nouveaux concepts qui demandent un niveau d'abstraction et de compréhension plus développé pour arriver à les maîtriser.

Il ne s'agit pas pour nous de se passer des contenus et des programmes de classe de manière magistrale sinon de séduire les élèves et de leur montrer qu'il y a de nouvelles manières de

369Conversation tenue avec Mme Villalba 2012

370Zakharchouk, J.M., (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur. Disponible <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-enseignant-un-passeur-culturel>.

s'approcher de la connaissance sans invalider leur manière d'apprendre par tâtonnement et expérimentation ou par répétition. Autrement dit, il s'agit de comprendre ces formes très anciennes d'accès à la connaissance. Faire ce type de travail a aidé la communauté éducative à réagir sur ses propres habitudes et pratiques en valorisant leur culture locale à partir des activités créatives et innovantes,

5.1.3. Créer l'envie d'apprendre à travers des activités innovantes.

Créer l'envie d'apprendre n'est pas une tâche facile. De même, créer un projet qui puisse répondre aux demandes institutionnelles et qui s'articule, en même temps, au socle commun de connaissances et de compétences, devient un exercice difficile. Ce processus demande de penser aussi bien de manière analytique que systémique. Pour motiver les élèves à apprendre, nous nous sommes servies du langage, du travail coopératif et des différentes activités à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. En premier lieu, nous avons été convaincues que le langage, en tant que système symbolique, permet la rencontre avec l'autre : ainsi, les élèves ont réussi à prendre conscience d'un autre point de vue que le leur et se décentrer de leurs propres manières de se représenter, dans le cas présent, de leur monde naturel. L'élève a pu ainsi réduire le stress qui peut s'installer au moment d'apprendre de nouveaux concepts et d'être confronté aux difficultés d'une connaissance abstraite. À cet égard les travaux de Vygotsky (1934) sur la pensée et le langage et Bruner (1966) ont été fondamentaux dans la construction des espaces de réflexion avec l'enseignante. Ensuite, nous sommes convaincues que la coopération contribue à l'envie d'apprendre. D'après Perrenoud,

« Dans une pédagogie active et constructiviste, l'enseignant est moins obsédé par le produit, plus centré sur le processus, mais d'autres enjeux le détournent des apprentissages, par exemple l'envie de soutenir une dynamique de projet ou de développer un climat coopératif³⁷¹ ».

La théorie constructiviste de Piaget (1923) a été critiquée pour le manque de considération du contexte social des enfants, mais nous avons trouvé chez cet auteur, quelques réflexions qui montrent aussi l'importance qu'il donne à la coopération. En fait, il considère que l'enfant devient de plus en plus apte à la coopération grâce à la collaboration dans le travail, l'échange d'idées, le besoin de vérification et de démonstration. Tout cela est possible quand l'enfant commence à grandir et Piaget ajoute :

371 Perrenoud, Ph., (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. Dans : *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, vol. 5, 1998, p. 85-102, DOI: doi.org/10.1080/0969595980050105

« C'est précisément l'échange constant de pensées avec les autres qui nous permet de nous décentrer et nous assure la possibilité de coordonner intérieurement les rapports émanant de points de vue distincts.³⁷²»

Pour lui, la coopération est donc un moyen de transformer la pensée par la réflexivité. Elle conduit à l'objectivation et permet ainsi d'aller au-delà de l'expérience immédiate des choses. C'est grâce à des échanges intellectuels qui ressemblent à une partie d'échec ininterrompue, où chaque action accomplie par un des joueurs entraîne une action complémentaire en retour de la part du partenaire et cela, dans le respect des règles assurant «réciprocité et cohérence». Littéralement, la coopération constitue « *le système des opérations effectuées en commun, c'est-à-dire au sens propre des co-opérations³⁷³*».

Enfin, nous sommes convaincues que ce sont les activités qui permettent le développement du langage, de la compréhension et que la coopération devient une réalité grâce au travail en groupe. Ainsi, nous avons constitué, par le biais d'un travail ethnographique, une série d'activités afin d'identifier ce que les paysans connaissent sur les plantes. Ces entretiens nous ont permis d'avoir une première approche sur les usages et la manière de classer les plantes par les paysans de la zone. Ainsi, nous avons pu repérer un nombre de plantes qui sont importantes pour eux. La plupart des paysans ont tendance à appeler les plantes par leur nom commun et aussi par leur description (odeur, taille etc.). C'est un apprentissage qui se transmet de génération en génération. L'UNESCO conceptualise les savoirs locaux et autochtones comme :

« les ensembles cumulatifs et complexes de savoir, savoir-faire, pratiques et représentations qui se sont perpétués et développés par des personnes ayant une longue histoire d'interaction avec leur environnement naturel. Ces systèmes cognitifs font partie d'un ensemble qui inclut la langue, l'attachement au lieu, la spiritualité et la vision du monde³⁷⁴».

Il n'a pas été facile de rencontrer des paysans connaissant les plantes car c'est un savoir qui est en train de se perdre. À cet égard Mme Villalba déclare :

« Nous savions que la meilleure manière de créer l'envie d'apprendre était de capter les savoirs de la population elle-même. En premier lieu, nous avons

372Veneziano E., (2001). Interactions sociales et développement des connaissances. In: *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 33, 2001. Piaget et les sciences cognitives, sous la direction de Jacques Montangero. pp. 161-170, DOI : <https://doi.org/10.3406/intel.2001.1639>, Disponible en www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2001_num_33_2_1639.

373Piaget, (1977). *Études sociologiques*. Genève : Librairie Droz

374Djakalidja C., (2012). Développement durable et savoirs autochtones : une nouvelle perspective pour les sciences sociales. Dans : *European Scientific Journal*, 26, vol.8, 2012.

commencé à identifier les plantes que les paysans cultivaient dans leurs potagers. Ils nous ont expliqué que les plantes se divisaient en deux : celles qui poussaient de manière sauvage et celles qui poussaient dans les potagers. Le fait d'avoir sensibilisé la population paysanne au projet a produit un excellent résultat. D'un côté, les paysans nous ont présenté les personnes âgées, spécialistes dans le domaine des plantes, qui ont contribué avec des entretiens exploratoires³⁷⁵ ».

Travailler autour des plantes locales permet de démontrer un éventail de pratiques de gestion, d'intérêts, de valeurs ainsi que de représentations sociales des plantes médicinales au sein d'une même ethnie. Cette étude met en évidence l'importance des pratiques de gestion locales pour élaborer des recommandations dans le domaine de la gestion durable des plantes médicinales. Mme Villalba explique dans une conversation établie en 2011 :

« Les communautés paysannes ont des savoirs liés aux plantes qui se produisent par anecdotes et par connaissances de leur territoire. Par exemple, ils ont tendance à boire des infusions des différents types de plantes mais ils ne savent pas quels sont les principes actifs de ces plantes. De même, grâce aux observations, ils peuvent classer une plante par ses utilisations, par sa manière de pousser, par le type de sol où elle s'enracine, entre autres. Par exemple, grâce à l'observation, les paysans reconnaissent l'acidité du sol et sont capables de déterminer l'acidité du sol par la présence de fougères. Les ingénieurs vont toujours chercher les paysans pour discuter avec eux et analyser leurs interprétations. Cependant, les paysans ne réfléchissent jamais à la manière de tirer un profit économique d'une plante. Ils n'ont accès ni à la littérature scientifique ni à la littérature concernant le bio commerce. Il faut les aider à ouvrir les yeux. Il faut contribuer à leur donner l'information pertinente pour qu'ils sachent quoi faire de cette connaissance qui est encore vague et fragmentée. Ils ne se rendent pas compte de toute la valeur des plantes.³⁷⁶ »

Le projet de récupération des savoirs ancestraux a permis de construire une relation plus profonde avec le territoire. Ce travail motive l'esprit d'appartenance au territoire des leaders agraires et éveille la motivation de la population paysanne. Parler de plantes implique de parler du territoire et les organisations sociales veulent à tout prix valoriser ces savoirs. Leur espoir, au fond, réside dans l'appropriation de connaissances nécessaires pour un développement *sostenible*³⁷⁷ et des productions respectueuses de l'environnement.

Les savoirs locaux des plantes sont très liés à la manière dont les paysans se représentent leur territoire. En résumé, les perceptions ou représentations sociales qu'ils ont en relation avec la nature se créent, évoluent et se transmettent par des processus individuels ou de groupe.

375 Voir annexe des entretiens ouvertes autour de plantes.

376 Interaction eue avec Mme. Villalba.

Comme l'a formalisé Denise Jodelet³⁷⁷, cette connaissance se constitue tant à partir des expériences, des informations, savoirs, attitudes, croyances, modèles de pensée qu'à travers la tradition, l'éducation, la communication sociale. À partir de ces représentations, le milieu sera modelé et approprié par l'être humain et ce sont ces rapports sociaux qui détermineront les rapports entre l'être humain et la nature.

Ainsi, ces représentations sociales vont déterminer comment et pourquoi utiliser certaines plantes. Elles constituent une forme de connaissance non formelle ou non scientifique qui, à travers une logique et un symbolisme, permettent aux individus de gérer leur environnement social et physique. Nous partons du principe qu'il faut soutenir et donner forme à tous ces savoirs locaux autour des plantes et nous en servir pour redonner du sens aux notions de dialogue des savoirs, de qualité de vie et d'environnement. D'un autre côté, restituer et redonner de la valeur à ces savoirs sur les plantes par le biais d'un travail méthodologique sérieux va servir aux élèves pour améliorer leurs processus cognitifs.

De plus, il faut savoir que la revalorisation de ces savoirs locaux est importante pour la qualité de vie de la population et pour reconstituer le tissu perdu qui existait entre l'être humain et la nature. Également, reconstituer les savoirs locaux autour des plantes pourrait créer l'envie d'apprendre à travers un apprentissage significatif et permettrait d'appliquer les objectifs souhaités par l'Unesco en ce qui concerne la formation humaine intégrale. Le Ministère de l'Éducation Nationale considère que l'école³⁷⁸ aide à construire la vie de l'enfant et à dépasser la notion d'instruction. Actuellement, l'école s'occupe de donner des principes et des valeurs au niveau de la citoyenneté, de l'environnement, du respect de l'autre, de la diversité. La classe devient ainsi un lieu de vie. Il faut créer l'ambiance de travail et donner les outils adéquats aux élèves pour qu'ils construisent les connaissances, ainsi que les aider à acquérir une formation intégrale. Lors de notre séjour dans le territoire, nous avons organisé une série d'activités extrascolaires pour travailler avec la communauté éducative. Ces activités ont été réalisées avec les élèves et les parents d'élèves, entre autres. Nous avons discuté avec les leaders agraires autour du projet et nous avons réussi à les convaincre que le projet donnerait une possibilité d'intégration des enfants au développement local. Nous avons insisté sur le fait que l'école fait partie de la vie de l'enfance.

Pendant l'année 2009, nous avons fait notre première sortie pédagogique afin de sensibiliser les élèves aux plantes de leur territoire. Nous avons invité les paysans pour prendre en compte

377Jodelet D., (1991). L'idéologie dans l'étude des représentations sociales." Op.cit.

378L'école est assumée, en Colombie au sens large du terme comme l'EE, dès la crèche jusqu'à la terminale.

leurs savoirs, et les enseignants pour les inviter à faire un travail interdisciplinaire. Programmer des activités extrascolaires est fondamental pour éveiller la motivation des élèves mais aussi pour profiter du laboratoire naturel de l'écosystème de Páramo. Pour susciter l'envie de savoir, il fallait proposer des activités réfléchies et savoir travailler en équipe.

Les paysans utilisent des structures mentales pour comprendre son entourage. D'abord, ils se servent de la partie sensoriale : leurs cinq sens pour décrire les plantes. Ensuite, les paysans se servent de l'analogie pour son apprentissage. Par exemple, un des paysans que nous avons interrogé explique que la manière de désigner une plante et de lui donner un nom se fait par une mise en commun et une observation prolongée. Grâce à la discussion avec Mme Villalba, quelques paysans, nous nous sommes rendu compte que quelques paysans, familiarisés avec le monde des plantes, sont conscients de l'importance d'identifier le nom officiel des plantes. Les paysans disent avoir connaissance d'autres régions où les mêmes plantes reçoivent d'autres noms. C'est-à-dire qu'un paysan s'aperçoit, par exemple, que la plante a une manière particulière de pousser et il commence à l'appeler « *gateadera* »³⁷⁹. Alors, toutes les autres personnes commencent à la désigner ainsi. D'autre part, les paysans ont de conceptions induites par les déterminismes sociaux. Si un paysan trouve des formes d'utilisation d'une plante va l'assigner un nom lié à l'utilisation. Par exemple, « *la gateadera* » c'est une plante qui sert à faire marcher les enfants plus vite. Elle sera utilisée en cataplasme et friction pour fortifier les muscles des enfants et les faire marcher plus rapidement juste avant leurs premiers pas, quand ils commencent à se tenir debout. À travers ces relations, les paysans construisent sa connaissance des plantes. Le même paysan interrogé dit : « *nous faisons des associations, nous regardons les formes, les uses, les textures, le terrain où elles poussent et ainsi nous leur donnons un nom etc.* »³⁸⁰

Il était important de nous rapprocher encore une fois de la théorie de représentations sociales et de l'ethnographie pour pouvoir comprendre les utilisations que les paysans donnaient aux plantes. C. Geertz nous explique que faire de l'ethnographie implique d'établir des relations par le biais d'une description dense et aussi de savoir interpréter ces relations.

379 *Gatear* signifie en espagnol marché à quatre pattes.

380 Interaction avec M. Carlos Garcia, personne âgée connaisseur des plantes.

« Il s'agit de découvrir les structures conceptuelles qui informent les actes de nos sujets, le 'dit' du discours social, et de construire un système d'analyse dont les termes fassent ressortir ce qui est propre à ces structures, ce qui relève d'elles en tant que telles, par opposition aux autres déterminants du comportement humain. En ethnographie, le rôle de la théorie est de fournir un langage dans lequel ce que l'action symbolique dit d'elle-même – sur le rôle de la culture dans la vie humaine – puisse s'exprimer³⁸¹ »

C'est ainsi que j'ai observé de près les habitudes des paysans, particulièrement les jeunes parents d'élèves, âgées de 40 ans. Ils utilisent les plantes en infusion en buvant la préparation pendant neuf jours mais ils ne savent pas comment doser les quantités consommées, ni quelles sont les réactions qui peuvent dériver de la consommation d'une tisane à base de plantes. Également, ils ne connaissent pas la synergie qui se produit au moment de préparer une pommade, un sirop, etc. Ils ne savent pas comment augmenter l'action de leurs préparations ou en diminuer les effets secondaires. Nous avons identifié qu'ils font une classification qui tient compte des états de froid et de chaleur. Ces états sont en relation étroite avec la vision cosmique de certains peuples amérindiens. Les paysans parlent d'une manière très simple, à première vue, de leurs utilisations et de leur connaissance des plantes. La morphologie et les arômes des plantes sont les principales manières de classer ces plantes, ils font par exemple des relations de taille. Ajoutons que les plantes qui poussent dans les potagers ont parfois une valeur supplémentaire liée à la protection du foyer ou de la personne en soi. La perception et l'intuition sont des éléments importants pour les paysans. Grâce à la perception, ils utilisent les plantes pour refroidir la température corporelle du corps.

En revanche les plantes qu'ils appellent chaudes vont être utilisées pour le confort musculaire. Ils utilisent les plantes selon le temps de floraison et ils sont attentifs à la zone dans laquelle la plante pousse et aux plantes qui l'entourent. Cependant, les nouvelles générations ne font pas attention car, selon eux, il suffit d'aller au potager ou dans la forêt pour identifier les plantes. Ils n'ont plus la clarté de ce qui se passe dans leur corps lorsqu'ils consomment certaines préparations. En d'autres termes, ils n'ont pas conscience des effets et de l'action des plantes dans l'organisme.

5.1.4. Identification des savoirs paysans : taxonomie et catégories propres.

381Geertz, C., La description dense, vers une théorie interprétative de la culture. Enquete 6, P.73-105. Disponible en :<http://journals.openedition.org/enquete/1443>; DOI: <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>.

Les questions posées par les élèves à leurs familles nous ont servi pour faire un travail à l'intérieur de la salle de classe, mais surtout à comprendre comment les parents d'élèves reconnaissaient les plantes. Ce travail s'est réduit à un travail interne dans la salle de classe et propre au projet. Pendant cette même période, Le *Secrétariat de l'Éducation* a commencé à demander à l'établissement éducatif de travailler de manière plus approfondie les compétences. C'est seulement en 2012 que le Ministère de l'Éducation Nationale a obligé les établissements scolaires à travailler par cycles inspirés des travaux que Perrenoud avait réalisé en France en 2002 et qui ont été diffusés en Colombie en 2010. Cet auteur considère qu'il faut passer d'une logique de programmes à une logique d'objectifs. En effet, le plus important ne doit pas se focaliser sur ce que les enseignants doivent transmettre mais sur ce que les élèves doivent apprendre, retenir et savoir à un moment déterminé³⁸². De cette manière, les établissements éducatifs devraient reconsidérer le travail par disciplines et passer à la formation par projets. Mme Villalba indique que :

«Si on veut travailler par projets et par objectifs il faut adapter les programmes et partir de leurs connaissances et leurs représentations ; c'est-à-dire que si on travaille sur ce qu'ils doivent retenir et savoir, il vaut mieux qu'ils partent de leurs propres savoirs»

Depuis mon arrivée sur le terrain et les visites dans les salles de classe, nous avons conclu avec l'enseignante-chercheuse que les paysans avaient une connaissance des plantes très limitée. En fait, elle nous a dit sans émettre de jugement que les élèves avaient un décalage par rapport à la vitesse dans l'apprentissage de contenus quand on leur comparé avec ceux de la ville de Bogotá. Normalement, les élèves de nos collèges devaient avoir acquis certaines compétences pour passer vers un nouveau cycle. Mais ils arrivent en terminale avec des problèmes de compréhension de consignes, ils ne savent pas représenter de données, ils ont des difficultés en calculs, à utiliser une formule et pour convertir des unités.

Depuis ma rentrée dans le territoire, j'ai pu constater que la plupart d'élèves arrivent en terminal sans savoir suivre un protocole, c'est-à-dire faire une démarche scientifique (formuler une question, proposer des hypothèses, interpréter des résultats et en tirer une conclusion).

³⁸² Perrenoud, Ph., (2010). Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar. Bogota: Magisterio editoiraíl.

Ils ne connaissaient pas non plus la procédure pour réaliser un montage, une distillation, une synthèse ou une décantation. Nous avons aussi remarqué que les élèves ignoraient les noms scientifiques (genre, espèce) etc. Ils ne connaissaient pas le système de classification, la nomenclature binomiale³⁸³ bien que le manuel de sciences naturelles de troisième contienne quelques séquences propres à la taxonomie animale et végétale et que ce soit une séquence obligatoire pour accéder à la classe supérieure. Il ne faut pas oublier que pour les habitants de la Zone Haut de Sumapaz les plantes sont un thème assez important. Cependant, ils ne maîtrisent pas ce thème.

Les élèves voient la taxonomie d'une manière légère et oublient complètement le contenu. Par conséquent, nous avons déterminé que si nous voulions travailler la récupération de savoirs ancestraux et faire un projet de classe pour la terminale, il fallait travailler plus en profondeur le contenu de taxonomie et faire un travail interdisciplinaire avec le professeur. De plus, il faut travailler à partir de leurs propres représentations. Il est nécessaire de constater que normalement le cycle 4, qui va de la cinquième jusqu'à la troisième, doit se terminer avec une ouverture d'esprit vers la science³⁸⁴.

Le Ministère de l'Éducation Nationale et les concepteurs des programmes considèrent que l'étude des sciences – physique, chimie, sciences de la vie et de la Terre – a permis aux élèves de s'éloigner d'une vision anthropocentriste du monde et qu'ils sont capables de remettre en question leurs propres croyances, pour entrer dans une relation scientifique avec les phénomènes naturels, le monde vivant, et les techniques. Cette posture scientifique implique, au moins sur le papier, que les élèves sont déjà assez curieux, ouverts d'esprit et ont développé les capacités (observer, expérimenter, mesurer, raisonner, modéliser, ...). C'est-à-dire que le Ministère d'Éducation National considère les élèves moins naïfs face aux phénomènes naturels.

383C'est un mode de désignation scientifique des espèces animales et végétales imaginé par Carl Von Linné au XVII^e siècle. On utilise deux mots : un servant à désigner une espèce. Le premier mot, le nom générique, correspond au genre ; le second, l'épithète spécifique, sert à désigner l'espèce *au sein de ce genre*.

384Le cycle quatre correspond aux classes de quatrième et troisième. L'objectif de ce cycle est d'aider les adolescents à choisir l'axe de pensée qui va permettre l'approfondissement pendant le cinquième cycle de terminale.

De même, le Ministère considère que l'élève a développé un esprit critique face à la connaissance. Cependant, l'enseignante semble consternée par le manque de curiosité des élèves de terminale, c'est-à-dire les élèves qui sont dans le cinquième cycle³⁸⁵.

CYCLES ÉDUCATIFS EN COLOMBIE.

CYCLES	PREMIER	DEUXIEME	TROISIEME	QUATRIEME	CINQUIEME
AXES DU DEVELOPPEMENT	Stimulation et exploration	Découverte et expérience.	Recherche et expérimentation	Vocation et exploration professionnelle	Recherche et développement de la culture pour le travail.
Empreinte du cycle	L'enfant et la construction de sujets	Corps, créativité et culture.	Interaction sociale et construction de mondes possibles.	Projet de vie.	Projet professionnel et du travail.
Degrés	Maternelle, Classe préparatoire et Classe de cours élémentaire 1.	Cours élémentaire 2, Cours moyen 1.	Cours moyen 2, Sixième, Cinquième.	Quatrième, Troisième	Seconde Première (Terminale)
Âges	3-8 ans	8-10 ans	10-12 ans	12 à 15 ans	15 à 17 ans

Caractéristiques des cycles.

Figure 30. Caractéristiques des cycles éducatifs en Colombie.

Depuis l'année 2012, Le Ministère de l'Éducation Nationale en Colombie invite les Établissements Éducatifs à travailler les champs de la pensée et la formation par cycles. Cette thématique est assez problématique dans l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo Juan* car les enseignants et la direction scolaire n'arrivent pas à trouver un accord, notamment sur la notion à utiliser. Quelques enseignants veulent travailler la notion de champs de pensée en faisant opposition à la notion de compétences. Il y a d'autres enseignants qui préfèrent conserver la notion compétences. En outre, la formation par cycles n'a pas permis d'améliorer la qualité éducative car les notions restent assez floues. Les élèves réussissent l'année scolaire mais ils oublient les leçons pendant les vacances scolaires. Une contradiction s'ajoute au moment de passer de la logique des programmes à la logique des objectifs car celle-ci repose encore sur les difficultés à travailler de manière coopérative au sein de la communauté

385 Le cycle cinq correspond aux classes de terminale. Ce cycle se caractérise par une articulation de l'éducation moyenne avec l'éducation supérieure, par le bais des programmes et des accords entre les universités et les entités éducatives.

éducative. Il n'y a pas non plus de méthodologie qui puisse servir de base aux enseignants ni d'exemple sur l'organisation, la planification, l'exécution et la réflexion sur les projets.

L'apprentissage par cycles implique une nouvelle façon de concevoir les processus d'enseignement. En effet, il faut passer de l'enseignant qui domine les disciplines et les domaines de formation vers un enseignant ouvert à l'apprentissage continu. L'enseignant doit être capable de capter l'attention des élèves et leur montrer qu'ils peuvent faire des choses pratiques avec leurs connaissances, en associant ce qu'ils apprennent aux problèmes ou aux dilemmes qu'ils vivent. Le défi pour tout enseignant est de créer dans la salle de classe des conditions favorables pour que ces attentes se matérialisent.

Sensibilisées à ces nouvelles manière de travailler et voulant articuler la notion de dialogue de savoirs au projet de classe, nous nous sommes aperçues de l'importance de constituer des catégories à partir de ce que les paysans nous racontaient par rapport aux plantes. Cette technique nous l'avons commencé, intuitivement, depuis l'année 2011 et allait nous aider à mieux organiser et planifier le projet. Les paysans disent que les savoirs qu'ils ont des plantes, ce sont des savoirs que les personnes âgées leur ont transmis. Ils échangent constamment des connaissances sur les usages des plantes et les mettent en pratique pour les corroborer. Ainsi, Mme Villalba et moi-même avons créé une sorte de travail d'échange collectif avec quelques paysans intéressés à raconter ce qu'ils savent autour des plantes. Ces échangés nous ont aidés à construire les catégories ci-dessous. Ces catégories ont été créées par Mme Villalba, entre l'année 2013 et 2014, à partir d'un travail d'interprétation de ce qui contenait les cahiers de terrain des élèves et des entretiens effectuées par nous-mêmes depuis l'année 2011.

La première catégorie est sensorielle

La perception sensorielle est liée aux conceptions spontanées, ils n'élaborent pas le concept, ils expliquent simplement le phénomène.

D'après la question : - Pourquoi classez-vous les plantes comme chaudes ou froides ?

La réponse est la suivante : *les plantes sont classées en plantes chaudes parce qu'elles réchauffent le corps et c'est pourquoi on les utilise quand il y a des frissons ou des maux de ventre pour que la personne se réchauffe, transpire et la maladie parte.*

Les plantes sont froides parce qu'elles produisent du froid, on les prend quand il y a de la fièvre ou sur une brûlure.

La deuxième catégorie est la morphologie, qu'ils dénomment « apparence physique » :

La morphologie de la plante attire beaucoup l'attention des paysans et au moment de la décrire ou de la nommer, ils s'en servent de cette description et non du nom scientifique.

les feuilles portent différentes formes : forme de cœur, forme d'épée car elle a des aiguilles ou forme de doigts.

Les fleurs ont la forme d'un dé à coudre (*dedal*), c'est pourquoi ils appellent la plante « *dedalera* » pour dénommer la Digitale.

La taille de la plante : elle est petite, elle a une taille moyenne, sa hauteur ressemble à de l'herbe.

La présence de fruits : ils sont de couleur rouge, ils sont petits, ou bien ils les décrivent aussi comme des plantes qui ne donnent pas de fruits et qui donnent des fleurs.

La couleur des plantes est aussi une catégorie de classification : les feuilles ont une couleur vert cendré, pour faire référence à la « *vira vira* » (*Achyrocline bogotensis*).

La troisième catégorie est la perception olfactive

Les plantes ont une odeur très agréable, parce qu'elles rejettent des parfums qui attirent les personnes, les oiseaux et les insectes. Ex. : la mélisse, le thym, l'origan, la menthe.

Il y a des plantes à odeur forte qui ne leur plaisent pas beaucoup ou parce qu'elles repoussent les insectes : absinthe, rue.

Des plantes laineuses et avec une texture particulière. Quelques-uns glissent ou sont coulantes l'*Espeletia (frailejón)*.

La quatrième catégorie est l'effet produit-en touchant la plante, en la buvant et en l'appliquant sur une partie du corps.

Il existe d'autres catégories pour dénommer les plantes, « casse-assiettes » pour dénommer la *Bomarea* sp. c'est un arbre à grandes fleurs rouges ; après avoir tenu ces fleurs, les mains restent très grasses et lisses et si l'on prend une assiette, elle peut glisser, tomber et se casser.

Figure 31. Catégories décrites par les paysans

Le fait de revenir sur ces catégories en classe et de montrer cette information aux élèves a causé la surprise, car les catégories l'aident à comprendre comment ils apprenaient l'information par rapport aux plantes. Le fait de montrer ces catégories les ont motivés à apprendre le jargon scientifique qui correspond à la biologie et à la chimie organique, ainsi qu'à la transformation possible du matériel végétal à partir de techniques de laboratoire. Ils ont remarqué qu'ils pouvaient améliorer leurs savoirs grâce aux savoirs scientifiques. Ils ont de plus, pris conscience de la grande connaissance dont ils sont porteurs et qui étaient inexplorée. Malheureusement, le travail sur ces catégories a dû s'arrêter, pendant une période de temps, car Mme Villalba a été mutée au siège de Tunal Alto pendant l'année 2012. Cette mutation a impacté la recherche-action car elle a dû réadapter sa pratique professionnelle à un nouvel espace et aux nouvelles dynamiques de l'établissement éducatif.

5.2. Les difficultés issues du terrain.

Après la phase de restitution des données, nous avons commencé en 2012 une nouvelle étape qui, sans le vouloir, nous a lancées dans un projet plus ambitieux car la direction scolaire demandait un travail en équipe entre les enseignants pour mettre en place un projet interdisciplinaire dans le hameau *Tunal Alto*. En fait la direction scolaire cherchait à créer un centre de recherche sur la Sumapazologie dans cet établissement éducatif. La Sumapazologie est une notion créée par la direction scolaire qui cherchait à créer un groupe de discussion sur les grands sujets liés aux problèmes du territoire en matière de : récupération de l'histoire de la région, des savoirs ancestraux et des techniques paysannes propres entre autres. À cette époque, l'enseignante-chercheuse avait été mutée au Collège *Tunal Alto*.

Malgré l'intérêt que ce siège représentait pour la direction scolaire, nous n'avons pas réussi à travailler de manière correcte avec les autres enseignants des autres disciplines. Il y a eu un manque d'investissement dans le projet et quelques rivalités parmi les enseignants pour la gestion du projet. De plus, les conditions d'installation n'étaient pas appropriées : absence de

laboratoire et absence de salle de classe. Malgré les difficultés mentionnées, notre travail a abouti à la création d'un projet transdisciplinaire appelé « Territoire et territorialité : une rencontre avec la diversité ». Ce projet nous a permis d'identifier les difficultés pour conduire un projet transdisciplinaire, mais aussi d'éveiller une motivation pour réfléchir à la pédagogie en contexte. L'enseignante-chercheuse dit à propos de ce projet :

« C'est à partir de l'année 2012 que j'ai commencé à travailler avec l'ensemble des enseignants d'autres disciplines. Par exemple, sciences sociales, mathématiques et langues. Je travaillais avec l'enseignante de sciences sociales avant de faire les sorties pédagogiques : elle faisait une sorte de cartographie sociale avec les élèves et en même temps il y avait une implication des parents d'élèves. Les parents se rapprochaient de la classe et ils travaillaient avec les élèves en racontant des histoires liées aux plantes. À partir de 2012, j'ai commencé à travailler des aspects attitudeux prenant en compte la dimension environnementale ³⁸⁶».

Ces changements ont rendu difficile la mise à terme du processus qu'elle avait initié à l'établissement éducatif *Erasmus Valencia* par rapport à la récupération de savoirs locaux et la construction d'un projet qui se tenait dans le temps. La direction scolaire voulait inaugurer l'établissement de *Tunal Alto* pour répondre aux besoins particuliers du territoire : cette structure a été construite pour donner plus d'opportunités à la population la plus éloignée du collège. Ainsi, l'enseignante-chercheuse a dû adapter sa pratique à la nouvelle population. Mais, elle ne connaissant ni les élèves, ni l'équipe. Cette année a été très difficile car elle a essayé de mettre en place les plans de cours prévus pour la siège *Erasmus Valencia*. Ceux-ci se sont avérés inadéquats car il n'y avait que trois professeurs pour donner les cours dans tout l'établissement éducatif. Mme. Villalba signale dans une conversation personnelle en mai 2012 :

«C'était impossible de travailler les mêmes activités dans la siège Tunal Alto, j'ai fini par m'occuper des cours de SVT, d'anglais, d'éducation physique, et du projet de classe qui permettent aux élèves d'obtenir le diplôme de technicien agricole. Il n'y avait pas de professeurs, aucun professeur ne voulait rejoindre cet établissement parce que les conditions étaient précaires et qu'il n'y avait pas assez de salles de classes. Ce siège a été ouvert avec cent élèves et il n'y a eu que trois professeurs pendant trois mois. Par la suite, le Secrétariat de l'Éducation Nationale a nommé d'autres enseignants qui sont arrivés peu à peu. Je me suis rendue compte que la population paysanne, particulièrement les parents d'élèves, étaient les plus sensibilisés à la récupération de savoirs ancestraux. Rappelez-vous les jours où nous avons fait un atelier de discussion pour expliquer le but de

386 Interaction avec Mme. Villalba, 2013.

recupérer les savoirs ancestraux, l'importance du travail interdisciplinaire avec les enseignants, le jour où nous avons testé la matrice de Max Neff avec les paysans. C'était notre deuxième essai pour identifier si le projet pouvait devenir intéressant pour la communauté paysanne et améliorer des aspects liés à la qualité de vie et à l'environnement³⁸⁷ ».

Cet année s'est révélée importante car les parents d'élèves se sont impliqués, de plus en plus, dans la description des plantes. Nous avons pris un peu plus de temps pour écouter leurs usages et modes de classifications de ces plantes et vérifier si les catégories que nous avons constitué correspondaient à sa manière d'apprendre. Ensuite, l'enseignante-chercheuse a reçu une formation du Jardin Botanique qui s'est intéressé au projet environnemental. Le Jardin Botanique est le plus grand organisme de Bogotá s'occupant de la préservation des savoirs liés aux plantes du pays. Ainsi, le Jardin a offert des ateliers de formation qui ont sensibilisé les élèves ainsi que nous-mêmes, à travailler sur une question de recherche liée à une problématique environnementale. Il faut dire que les jeunes paysans ainsi que leurs parents ne s'imaginaient pas cultiver des pommes de terre sans pesticides



Figure 32. Travail autour de la pomme de terre

Le Jardin Botanique a proposé comme question de recherche : comment cultiver la pomme de terre, base de l'alimentation dans le territoire, sans l'utilisation de pesticides ? Cette question a sensibilisé les paysans à la thématique des pesticides naturels. Ils ont été capables de fabriquer des bio-préparations pour contrôler les maladies liées à la culture de la pomme de terre. Le Jardin Botanique a incité la communauté à une mise en pratique sur le terrain. Ainsi, les élèves ont fait le travail expérimental dans leurs fermes. Le travail réalisé dans cet établissement nous a permis de présenter le modèle de besoins à échelle humaine dans l'établissement éducatif *Tunal Alto* et proposer à la communauté éducative de travailler un

387 Interaction eue avec Mme Villalba, mai 2012.

projet interdisciplinaire. Ainsi est né le projet «Territoire et territorialité : une rencontre avec la diversité».

Cette même année, Mme Villalba a été convoquée pour travailler sur le projet environnemental. Ainsi, elle a pu collecter de l'information sur le travail des enseignants dans leurs projets de classe et les sensibiliser à la question environnementale à partir du modèle à échelle humaine. Il faut préciser qu'en 2012 l'enseignante-chercheuse n'a pas assuré beaucoup d'heures d'enseignement dans les salles de classe car elle devait observer toutes les pratiques environnementales qui avaient lieu dans le territoire et gérer le projet de Territoire et territorialité : une rencontre avec la diversité. Elle a visité toutes les écoles rurales de formation élémentaire du siège *Tunal Alto et Erasmo Valencia*. De même, elle a collecté de l'information autour de ce qui se faisait dans les écoles pour sensibiliser les enfants à la question environnementale. Cette période a été fondamentale pour moi car je suis arrivée à mieux expliquer le modèle du développement à échelle humaine à l'enseignante-chercheuse.

Conclusion.

Concevoir et mettre en place le projet récupération de savoirs ancestraux n'a pas été simple. Suite de la phase de restitution de données, nous avons pris du temps pour constituer tout une phase que l'enseignante-chercheuse et moi avons appelé « phase préalable ».

Ce chapitre développe, la réflexion de l'enseignante-chercheuse et la façon dont nous avons commencé à former les élèves à l'enquête ethnographique ainsi que la construction de catégories par rapport aux savoirs de plantes. Ce travail n'a pas été simple et nous sommes arrivés, à peine, à faire une typologie de comment les paysans catégorisent les plantes à travers certaines activités que nous avons appelé innovantes.

Chapitre 6 : Étapes et phases du projet de classe.

La transformation du projet de classe sur la récupération de savoirs ancestraux a été effectuée en plusieurs étapes et pendant une longue période de temps. Le projet a pu bénéficier d'un suivi plus efficace à partir de l'année 2014 car les différentes mutations académiques de l'enseignante et son travail dans la coordination du projet pédagogique d'éducation à l'environnement n'avaient pas permis d'avancer à la vitesse souhaitée. Ce projet cherchait avant tout à contribuer au développement local, à l'éducation environnementale et à la formation intégrale. Organiser, planifier, exécuter et réfléchir sur le projet a été un travail de longue haleine, mais grâce à l'implication de l'enseignante-chercheuse nous avons réussi à

tester le projet pour voir s'il convenait à la communauté éducative et à vérifier s'il était pertinent pour *la localidad*. L'étude des plantes est un sujet que les paysans valorisent et ils savent que c'est important pour la récupération de savoirs dans le territoire. Cependant, la communauté paysanne ne savait pas à quel point le projet pourrait devenir un élément clé pour satisfaire certains besoins et comment la récupération de ces savoirs pourrait nourrir les apprentissages et les contenus en classe. D'une certaine manière, le projet se présente comme une pédagogie active et se nourrit du modèle de résolution de problèmes dans une perspective de recherche.

6.1. Un projet cherchant la satisfaction de besoins fondamentaux.

En profitant du fait que l'enseignante-chercheuse ait quitté son travail à l'intérieur des salles de classe et a commencé un nouveau travail dans le projet d'éducation à l'environnement, nous avons convoqué la communauté éducative autour d'un atelier nommé « prenons un café ». Cet atelier fait partie de ce que nous avons appelé la partie « *meso ou intermédiaire* » dans la théorie des environnements d'apprentissage. Cette partie a été fondamentale car nous avons pu rassembler quelques parents d'élèves et identifier la pertinence du projet de récupération des savoirs ancestraux.

Il convenait d'identifier si le projet devenait évocateur et si celui-ci pouvait répondre à la satisfaction des besoins. Les mouvements sociaux et les organisations de base insistent sur le fait qu'il faut retravailler la formation scolaire à partir d'une identification des besoins des communautés, arrêter de calquer les savoirs euro-centriques qui sont étudiés dans toutes les cultures occidentales européennes, et travailler sur une autre notion de développement local, alternatif, propre. Cependant, ces mouvements ne savent pas comment y parvenir. Cette raison nous a motivées à réaliser un atelier d'informations sur le bien-être et la qualité de vie suivant le modèle de développement à échelle humaine et le concept de qualité de vie digne du groupe *Probléduciencias*. Les résultats de cet atelier ont été transmis lors du colloque international sur le Bien-être en éducation, organisé à Paris³⁸⁸. Notre objectif était d'expliquer à la communauté paysanne les principes du modèle de développement à échelle humaine, travail qui n'est pas simple car le modèle en soi est difficile à expliquer. Nous avons dû utiliser un vocabulaire adapté et nous avons essayé de faire prendre conscience aux

388Parra C. A., Jessup Caceres M; Vulbeau A. (octobre 2017) op.cit.

participants de l'importance de la réflexion autour de la notion de qualité de vie et d'environnement d'une manière multidimensionnelle.

Nous avons décidé de travailler avec le modèle proposé par M. Max Neff³⁸⁹ car, le groupe *Probléduciencias* l'utilise comme fondement théorique pour proposer une formation scolaire contextuelle et pertinente pour les populations. La matrice a déjà été appliquée dans certains pays et celle-ci offre la possibilité de dialoguer et de donner la parole à la population. C'est une autre manière de capter et de collecter de l'information sur le terrain. La matrice proposée par Manfred Max Neff nous semblait appropriée pour la diffusion et la concertation autour de la pertinence du projet de classe sur la récupération des savoirs ancestraux. Entre les années 2010 et 2011 nous avons réuni les leaders agraires afin de demander leur autorisation pour faire des activités à l'air libre avec les élèves et afin de savoir si le projet avait de l'intérêt pour eux. Ces leaders étaient vraiment intéressés et ils nous ont donné l'aval pour transiter de manière libre dans la zone. Ensuite, nous avons invité les habitants du hameau « las Vegas » pour faire une analyse des besoins avec eux. Par la suite, nous aussi discuté avec d'autres habitants du *Tunal Alto* avec lesquels nous avons expliqué, de manière très générale, le modèle et la matrice de M. Max Neff.

Cet atelier, « prenons un café », a été organisé en 2013. Son but était de sensibiliser la population à un autre regard sur la notion de besoin et d'identifier en quoi les projets de classe pouvaient contribuer au développement local des communautés. Il faut énoncer que nous avons réalisé une première réunion avec les habitants du hameau « Erasmo Valencia », en 2011 afin de sensibiliser la communauté au langage issu du modèle proposé par M. Max Neff. Nous avons réalisé un atelier à manière expérimentale qui n'a pas donné beaucoup d'information car le vocabulaire utilisé était de difficile compréhension pour la population et la proposition de regarder les besoins plus loin que l'acquisition de bien et des services n'a pas fait écho parmi les assistants. En 2013, Les participants étaient plus nombreux : parents d'élèves, enseignants et quelques élèves. Dans un premier temps et grâce à leur contribution, nous avons identifié ce qu'il manque dans le territoire, autrement dit : « les carences ». Ce travail a été fait en remarquant, tout au long de l'atelier, que les carences se présentent aussi comme des possibilités. À cet égard, la population a déclaré que les carences les plus importantes étaient : 1) le manque d'emplois car après les études secondaires les jeunes

389Max-Neff, M.; Elizalde, A.; Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro*. Madrid: Biblioteca CF+S, Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es>.

n'avaient pas de possibilités d'améliorer leur qualité de vie, 2) l'absence d'une université à proximité, 3) le manque de sécurité et le besoin de retrouver la paix, 4) le manque de paix, 5) la difficulté d'accès aux services publics de qualité car l'eau n'est pas potable, 6) le désengagement de l'État face à une prise en compte réelle de leurs besoins qu'ils traduisent comme des droits fondamentaux, 7) le mauvais état des voies terrestres, 8) la distance pour aller se soigner, 9) quelques-uns disent que l'assistantat engendre des problèmes.

Après avoir repéré ces carences sur le tableau, nous avons demandé aux participants les raisons pour lesquelles ils considéraient important de construire un projet de classe sur la récupération de savoirs autour des plantes et la transformation en pommades, sirops etc. et s'ils considéraient que ce projet pouvait répondre à une vision d'économie solidaire et respectueuse de l'environnement. Les participants se sont montrés enthousiastes, notamment les femmes. Ensuite, nous avons montré la matrice de besoins comme nous l'avons présentée aux enseignants pendant la restitution de données. En fait, elle se présente en colonnes (4 besoins ontologiques) (13 besoins axiologiques). Nous avons demandé de placer les carences soulignées dans un des espaces en expliquant que nous présenterions le tableau organisé dans une prochaine session. Cette annonce les a rassurés.

Dans un deuxième temps nous avons expliqué la différence existante entre un besoin et un *satisfactor*³⁹⁰ à partir de deux questions fermées. 1) Considérez-vous que le lait en poudre est fondamental pour un bébé ou il peut être substitué par l'allaitement ? ; 2) Est-ce que la pratique de l'allaitement peut aider un bébé à développer, à elle seule, l'affection ? Nous avons réuni environ 50 parents d'élèves pour l'atelier. Ces 50 personnes ont été regroupées en îlots de six. Donc six groupes de huit personnes environ avec la matrice vide.

Une personne de chaque groupe prenait la parole et expliquaient leurs raisonnements.

Groupe 1 : L'allaitement sert à donner de l'amour mais c'est aussi notre seule manière de nourrir le bébé. Le lait en poudre est cher.	Groupe 4 : Nous pensons que l'allaitement sert à transmettre un sentiment de sécurité au bébé.
Groupe 2 : Le médecin explique que le lait	Groupe 5 : Nous pensons que l'allaitement

390 Le mot *satisfactor* fait référence aux mots qui ressortent au moment de penser à la manière de satisfaire les besoins ontologiques et axiologiques.

maternel est la meilleure nourriture pour un bébé.	est vital dans le páramo. Nestlé n'arrive pas jusqu'ici.
Groupe 3 : Chez nous c'est naturel d'allaiter.	Groupe 6 : Nous sommes d'accord avec tous les autres groupes. La mère donne de la sécurité et de l'amour en allaitant.

Figure 33. Extraits de l'atelier « prenons un café »

Grâce à ces deux questions nous avons compris que les pratiques paysannes encouragent l'allaitement maternel et nous le savions. Ainsi nous avons expliqué que l'allaitement est une pratique qui permet de satisfaire différents besoins : la subsistance, la protection, l'affection. En conséquence, nous avons réussi à expliquer le mot synergie et par la suite nous avons réussi à expliquer, par le biais de l'exemple, que l'allaitement maternel est un satisfacteur synergique car il permet de combler trois besoins à la fois et n'empêche pas le bon fonctionnement d'un autre besoin

Ensuite, nous avons posé une autre question : La protection militaire contribue à la sécurité mais n'empêche-t-elle pas l'accès à d'autres besoins ?

Groupe 1 : La protection militaire est importante car elle garantit la sécurité, mais parfois nous sentons qu'il est impossible de vivre sereinement.	Groupe 4 : Nous pensons que les militaires aident à protéger la zone mais nous avons peur qu'il y ait des affrontements avec la guérilla.
Groupe 2 : Les militaires peuvent nous donner l'impression d'être protégés mais nous sentons que nous ne pouvons pas tout dire.	Groupe 5 : Entre les militaires et les groupes guérilleros, nous nous sentons menacés. Difficile à vivre dans un territoire comme cela.
Groupe 3 : Les militaires dégradent l'écosystème. Ils nous ont fait croire qu'ils le protègent mais ils le détruisent.	Groupe 6 : Les militaires n'aident pas. Au contraire ils nous privent de la paix.

Figure 34. Extraits de l'atelier « prenons un café »

Les habitants de Sumapaz ont l'habitude d'avoir une présence militaire dans la zone. Nous avons dit que la protection militaire pourrait certainement satisfaire le besoin de sécurité, mais que, en revanche, cette protection militaire pourrait devenir un inhibiteur pour le besoin de participation et de création qui sont aussi des besoins fondamentaux de l'être humain etc. Cette introduction nous a permis d'expliquer pourquoi il est important de trouver des

satisfacteurs synergiques. Cette introduction nous a amené à sensibiliser le public face à la notion de besoins et de *satisfactor*. Ainsi, nous avons ajouté que notre modèle perçoit les besoins au-delà de l'accès aux biens et services.

En troisième lieu, nous avons montré aux participants le diagramme de besoins proposé par M. Jessup, et de C. R Pulido et nous avons demandé au public d'expliquer ce qu'il comprenait.



Figure 35. Organisation de besoins à partir d'une approche systémique. Jessup et al.

Les participants ont indiqué qu'il s'agissait de droits fondamentaux. En conséquence, nous avons dit que le groupe *ProbléduSciencias* considérait qu'il s'agissait de besoins fondamentaux et non de droits car le groupe s'ajustait au modèle de M. Max Neff. Nous avons précisé que les quatre cercles bleus correspondent aux besoins propres d'un être humain, donc de besoins ontologiques, c'est-à-dire fondamentaux pour exister, mais que ces besoins sont en interrelation avec un autre type de besoins, les besoins axiologiques (propres aux domaines des valeurs). Nous avons aussi commenté que les manières d'être, d'avoir, de faire et d'interagir peuvent avoir un caractère individuel ou collectif. Mais ces besoins sont en interrelation, tout le temps, avec les besoins axiologiques. Pour le groupe *ProbléduSciencias*, les besoins sont plutôt universels et transhistoriques à l'inverse des facteurs de satisfaction de

besoins, que nous appellerons *satisfactoras en guardant le nom español*. Ceux-ci varient dans le temps et selon les cultures³⁹¹.

De plus, nous avons précisé à la communauté paysanne que la notion de besoins était placée sur un même plan spatial afin d'éviter un ordre hiérarchique des besoins car ils sont égaux pour toutes les personnes quel que soit le contexte. Faire comprendre ce modèle à la population a été très difficile car les gens, d'habitude, ne s'interrogent pas pour comprendre la différence existant entre ce qui peut être un besoin et un *satisfactor*. Au moment de montrer le schéma ci-dessus, ils l'ont trouvé difficile à assimiler et certains ont argumenté qu'il ne s'agissait pas de besoins, mais de droits fondamentaux. Nous les avons écoutés et nous leur avons proposé une nouvelle séance quinze jours plus tard afin de montrer comment nous allions classer les carences qu'ils ont exprimées dans une matrice plus organisée.

Le jour de l'atelier nous avons montré aux paysans les carences qu'ils avaient signalées affectaient la qualité de vie dans le territoire. Ensuite nous avons expliqué les objectifs d'identifier ces carences avant de mettre en place un projet pédagogique. Nous avons conclu qu'identifier les carences autour d'un projet destiné à récupérer les savoirs ancestraux des plantes pourrait contribuer à mettre en place les bases pour une économie solidaire et satisfaire deux aspects fondamentaux pour la qualité de vie : le concept de souveraineté alimentaire et la santé. Le concept de souveraineté alimentaire³⁹² se développe à grand pas en Amérique latine, il correspond aux droits des peuples et des pays à définir leur alimentation et leur agriculture, à protéger et à réguler la production des produits agricoles sur le marché national. Ceci dans le but d'atteindre les objectifs du développement « *sostenible* » et à déterminer les degrés d'autosuffisance des peuples.

6.1.1. Libérer la parole pour identifier les *satisfactoras*.

Nous avons présenté le projet de classe sur la récupération de savoirs ancestraux comme un projet pilote et innovant qui pourrait servir, non seulement à récupérer les savoirs ancestraux

391Mallard B., Max-Neef M. et al., (1995). Desarrollo a Escala Humana. Dans: Tiers-Monde, tome 36, n°142, 1995. Pauvretés, sous la direction de Bruno Lautier et Pierre Salama. pp. 475-478. Disponible en: www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1995_num_36_142_4971_t1_0475_0000_3.

392Figuière, C., & Metereau R. (2012). Écodéveloppement et souveraineté alimentaire : quels enjeux pour le Sud? Colloque international francophone "Les représentations Nord-Sud du développement durable", Clermont Ferrand : IUFM d'Auvergne-Clermont Ferrand, Dec 2012, Clermont Ferrand, France. fhalshs-00778040f. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00778040/document>.

sur les plantes, mais aussi à contribuer et améliorer les processus d'apprentissage à partir d'une formation intégrale et *sostenible*. Nous avons mis en valeur l'importance de produire une connexion entre les savoirs scolaires et les savoirs locaux afin de générer de nouvelles stratégies tendant vers une économie solidaire et de souveraineté alimentaire notamment. Nous avons expliqué notre intérêt à faire participer la population et à identifier avec elle la pertinence et la viabilité du projet. Nous sommes parties de la question suivante : « Considérez-vous que procéder à une récupération de savoirs sur les plantes va pouvoir vous aider à améliorer votre qualité de vie dans les territoires ? ». Les réponses ont été affirmatives mais surtout, la question a généré des inquiétudes par rapport à la qualité de vie. Nous avons alors insisté que la qualité de vie ne se limitait pas à l'accès aux biens et aux services sinon qu'il fallait trouver le plus grand nombre de *satisfactores* synergiques qu'on peut aspirer au moment de mettre en place un projet car ceux-ci étaient, selon l'auteur de la théorie de développement à échelle humaine, les garants d'une qualité de vie meilleure, ce que toute politique de développement doit privilégier. En conséquence, nous avons commencé à sensibiliser la communauté éducative aux thématiques liées à la paix, à la gestion des ressources, à la santé, à l'équilibre, à considérer l'environnement autrement. C'est-à-dire de le voir comme un système où beaucoup d'éléments s'entrecroisent et participent à une meilleure qualité de vie pour les populations.

Nous sommes parties d'un exemple : « *Quand vous arrivez dans un lieu où il y a eu une dispute, vous avez l'habitude de dire que l'environnement est lourd. Pourquoi utilisez-vous cette expression ?* ». Un de nos participants a répondu « *C'est une manière de dire qu'il y a eu une mauvaise ambiance, une énergie lourde* ». Il faut dire qu'en espagnol les termes « ambiance » et « environnement » se traduisent tous deux par *ambiente*. Par conséquent, nous avons expliqué dans cette séance que l'ambiance et l'énergie dont ils parlent, ne se voient pas mais que l'on peut déduire par le comportement des gens. C'est à partir de cet exemple que nous avons expliqué la relation entre ambiance et environnement : une bonne ambiance implique un effort communautaire, en conséquence penser à l'environnement nous oblige à créer toute une série des stratégies pour vivre dans une bonne ambiance avec le système naturel. Ensuite, nous avons expliqué que l'environnement peut se considérer comme un système où nos actions peuvent le favoriser ou le détruire.

Nous avons proposé aux participants de répondre à quatre questions : 1) Quels types de caractéristiques morales, éthiques doivent avoir les paysans qui souhaiteront travailler dans un

projet pédagogique autour des plantes afin qu'il soit *sostenible* ?, 2) Quel type d'éléments doit avoir la communauté locale pour consolider un projet de récupération de savoirs autour des plantes pour le rendre *sostenible* ?, 3) Quelles sont les activités que nous pouvons développer pour faire aboutir un projet de ce type?, 4) Comment pouvons-nous travailler ensemble en préservant l'écosystème? La communauté invitée a été organisée en petits groupes, mélangeant élèves, leaders agraires et parents d'élèves. Ensuite, ils ont été invités à répondre aux questions par écrit. Quelques heures plus tard, nous avons rassemblé les invités et nous leur avons donné la parole. Nous leur avons montré un tableau vide avec les quatre questions ouvertes. Nous les avons invités à utiliser des phrases courtes ou bien nous reprenions, simplement, les énoncés et nous les reformulions avec des adjectifs, par exemple, ou avec des énoncés synthétiques.

À la fin de la session, nous avons récupéré les feuilles où ils avaient noté leurs idées ainsi que le tableau où nous avons noté ce qui avait été dit. Ce tableau était une sorte de brouillon qui présentait un grand nombre des mots répétés. Finalement, nous avons proposé une dernière séance afin de montrer aux paysans comment nous avons organisé et classé leurs idées par ordre d'importance et de répétition. De même, nous avons indiqué que nous utiliserons la matrice vide que nous avons présentée, initialement, sur la forme d'une affiche. Nous avons précisé, une deuxième fois, la différence entre le mot *satisfactor* et la notion de besoin et nous avons ajouté une explication sur les différents types de satisfacteurs. Nous avons expliqué aux participants la manière dont nous avons traité l'information, en excluant les satisfacteurs qui empêchent la satisfaction totale des autres besoins ou qui inhibent la satisfaction de quelques besoins fondamentaux. Afin de le leur expliquer nous sommes parties d'un exemple comme suit.

« Nous avons noté, pour la session, uniquement les satisfacteurs synergiques car notre intérêt était de montrer la pertinence du projet récupération de savoirs ancestraux par rapport aux besoins du territoire³⁹³ »

Après avoir collecté toutes les réponses, en tant qu'enseignante et chercheuse nous avons organisé l'information à partir de la matrice de M. Max Neff (1996). Nous avons rempli les cases vides avec l'information collectée tout au long de l'atelier. Nous avons travaillé à partir

³⁹³ Réunion autour atelier « prenons un café ».

des noms ou des adjectifs qui permettaient de synthétiser ce qu'ils avaient dit. Ainsi nous avons pu évaluer la pertinence du projet par rapport à la notion de qualité de vie développée par le groupe *Probléduciencias*.



Figure 36. Projet d'éducation à l'environnement.



Figure 37. Organisation pour le projet d'éducation à l'environnement.

	Caractéristiques éthiques des paysans qui travailleront dans un projet <i>sostenible</i> sur les plantes	Quels éléments devons-nous avoir pour consolider un projet <i>sostenible</i> ?	Que pouvons-nous faire pour qu'aboutisse le projet ?	Comment pouvons-nous interagir avec les autres et protéger l'écosystème ?
Pour subsister	Paysans. Solidaires. Réfléchir au futur. Impliqués.	Un espace permanent pour cultiver. Avoir un contact avec les entreprises et constituer un réseau.	Cultiver. Savoir quelles plantes utiliser.	Récupérer les savoirs autour des plantes dont disposent certaines personnes. Protéger les espaces verts.
Pour protection	Paysans engagés.	Aides et subventions de l'État pour faire la transition. Solidarité entre les paysans.	S'organiser en coopératives.	S'intégrer en tant que paysans avec un objectif.
Pour affection	Paysans amoureux de la terre. Conscients des effets pervers de la révolution verte.	Esprit de collaboration.	Rétablir le dialogue.	Constituer des espaces de rencontres. Sorties autour du territoire.
Pour compréhension	Paysans conscients et réflexifs aux pesticides et à l'élevage bovin.	Ouverture d'esprit, persévérance.	Faire renaître nos potagers.	Devenir des gardiens de l'écosystème.
Pour participation	Responsables et capables de tenir dans le temps.	Travail en équipe, <i>minga</i> (traduction de coopérativisme).	Explorer notre territoire.	Apprécier. Enseigner à nos enfants.

Pour le temps pour soi. (le paysans n'ont pas développé énormément la notion de temps pour soi)	Un paysan engagé.	Nouvelles formes d'accès à la culture. Par exemple : bibliothèques, espaces de détente.	Apprendre à bien utiliser les plantes médicinales.	Être conséquent.
Pour la création	Paysans connaisseurs des savoir-faire des anciens.	De la motivation.	Négocier, Vendre le projet.	Travail en équipe.
Pour compréhension	Paysans conscients et réflexifs aux pesticides et à l'élevage bovin.	Ouverture d'esprit, persévérance.	Faire renaître nos potagers.	Devenir des gardiens de l'écosystème.
Pour l'identité	Autonomie.	Récupérer la mémoire.	Écrire.	Diffuser.

Figure 38. Document diffusé dans le colloque international. Bien-être en éducation (2017)

6.1.2. Sensibiliser à la qualité de vie digne.

Notre objectif n'était pas seulement de montrer la pertinence d'un travail sur la récupération de savoirs autour des plantes, mais de sensibiliser la communauté paysanne à la notion de qualité de vie, et également de les aider à construire des projets d'économie solidaire. Nous avons réussi à leur faire comprendre qu'ils étaient capables de travailler un projet pédagogique tenant compte d'autres éléments que la rentabilité. Ainsi, nous avons pu mettre en place un travail participatif et d'écoute afin de capter ce que voulaient les communautés et orienter le projet vers une économie solidaire. L'enseignante-chercheuse considère que l'atelier a permis aux paysans de prendre conscience des risques liés aux mauvaises pratiques agricoles.

« Je pense que si nous voulons transformer la mentalité des paysans, il faut

qu'ils puissent reprendre leurs anciennes manières de travailler la terre. Il faut sensibiliser les paysans. Ils doivent se rendre compte de leurs mauvaises pratiques ont un effet sur la destruction de l'écosystème. Le problème est grave car ils n'ont pas la souveraineté alimentaire. Ils ont une mentalité peu réfléchi face à la consommation. Voyez, ils achètent la coriandre et le persil à Bogotá et je vois les dames en train d'acheter des produits frais qu'elles pourraient avoir avec le potager. Le problème est que le potager devient un travail peu intéressant car il ne rapporte pas assez d'argent. Le potager est une activité traditionnellement féminine mais maintenant les femmes préfèrent travailler pour les cantines scolaires ou faire la cuisine pour les ouvriers. Elles préfèrent gagner de l'argent plutôt que de s'embêter à faire pousser des graines³⁹⁴».

Nous avons suivi une série d'étapes qui se sont enchaînées de la façon suivante. D'abord, nous avons conçu une méthodologie afin de vérifier si le projet était pertinent par rapport à ce que demandait le Ministère de l'éducation Nationale à propos de l'éducation environnementale. Ensuite, nous avons analysé les besoins de la population suivant la matrice proposée par Max Neff (1996). Finalement, nous avons adapté le modèle de résolution de problèmes dans une perspective de recherche formulée par le groupe *Probléduciencias*. Nous avons adapté notre travail à partir de nos possibilités et de notre propre perspective des territoires. Ainsi, nous avons approfondi deux axes : l'organisation du cours et la planification des activités. L'ensemble de ce travail nous a permis de construire ce projet de classe avec une perspective interculturelle. Ce travail a favorisé l'appropriation de contenus théoriques dans la classe ; il a contribué à la formation des élèves en ethnographie et il les a motivés à collecter de l'information auprès de leur famille. De cette manière, les élèves ont construit une relation entre les concepts appris par tâtonnement et l'expérimentation. Également, ils ont pu approfondir par rapport aux concepts qu'il faut maîtriser pour l'obtention de leur diplôme agricole. La prise de parole, l'observation et la collecte d'informations ont été trois techniques fondamentales travaillées avec les élèves.

Notre implication sur le terrain, les analyses d'observations et la collaboration dans la construction du projet récupération de savoirs ancestraux ont abouti à un projet qui s'est transformé peu à peu. Nous sommes passées d'activités isolées à une démarche structurée, grâce à plusieurs expérimentations qui ont commencé en 2009 et ont duré jusqu'en 2015. L'enseignante-chercheuse continue quant à elle à travailler sur ce projet.

394 Interaction eue avec Mme Villalba, 2013.

Actuellement, le cours a une structure aussi pédagogique que didactique. Il est important de souligner que depuis l'année 2013 nous avons pu tester et mieux organiser les cours à l'intérieur de la salle de classe. Nous avons également pu collecter des résultats qui témoignent de la réussite des élèves et de la transformation de la pratique pédagogique de l'enseignante-chercheuse. Elle a appris à travailler à partir de la maïeutique. Elle a reconnu ses propres obstacles didactiques. Les élèves ont appris à étudier à leur rythme grâce à un accompagnement presque individuel. Tout cela en profitant du fait que le nombre d'effectifs en classe n'est pas élevé.

Les élèves réalisent des travaux monographiques sur la phytochimie à partir de leurs savoirs propres sur les plantes et des notions conceptuelles apprises au lycée, dans les cours de l'option « transformation de matériel végétal ». Ces travaux sont déposés à la bibliothèque de l'école et sont la preuve que la mise en place d'un travail méthodique et bien organisé peut satisfaire aux exigences du Ministère de l'Éducation sur la qualité de l'éducation, la formation intégrale, et se révéler pertinent pour une éducation à l'environnement. En même temps, ce travail met en exergue qu'il est possible de penser à une formation scolaire centrée sur les territoires et qu'il contribue à un projet territorial. Finalement, la mise en place du projet nous a permis de contribuer à l'évolution de l'ancien projet d'éducation à l'environnement à la fin de l'année 2013. C'est grâce aux réflexions sur la pertinence de ces projets pédagogiques et grâce à une réflexion sur le mot « production » que nous sommes arrivées à articuler les principes du développement *sostenible* et à sensibiliser la population à la notion de besoin. Ces deux points seront clés dans la nouvelle construction du projet d'éducation à l'environnement. Le projet de classe nous a amené à travailler à l'intérieur de la salle de classe ainsi qu'à l'extérieur. Réfléchir et mettre en place un projet de cette ampleur a été exténuant car il a fallu travailler avec les élèves mais aussi avec leurs parents et la communauté en général. Il faut reconnaître que le travail dans la salle de classe est difficile car la plupart des élèves ont des difficultés à formuler des hypothèses. Ainsi, l'enseignant doit consacrer beaucoup de temps à la construction de ces hypothèses et à mener à bien le tâtonnement expérimental. De manière générale, les enseignants se sont plaints du manque d'attention des élèves.

« Ici, les élèves ont une mémoire à court terme, on leur enseigne et la semaine suivante ils ont déjà tout oublié. Nous ne savons pas comment faire pour améliorer les processus d'apprentissage³⁹⁵ ».

Les enseignants se sont aussi plaints, d'une part, de la réticence des parents d'élèves concernant le changement de leurs pratiques agricoles, et d'autre part, du manque d'impact des dispositifs projets pédagogiques productifs. C'est pour cela que nous allons montrer de quelle manière nous avons pris en compte les savoirs locaux, l'analyse des besoins issue de l'atelier de discussion « prenons un café » et l'importance que nous avons donnée à la thématique de la souveraineté alimentaire dans le cadre d'un projet d'économie solidaire.

6.2 La résolution de problèmes et la formation intégrale.

Le modèle de résolution de problèmes est une méthodologie qui nous pousse à travailler dans la salle de classe des problèmes liés aux sciences de la nature. En sciences de la vie et de la terre les problèmes et leurs résolutions font partie des contenus d'enseignement. Cependant, les élèves avec lesquels nous avons travaillé ne savaient pas travailler en suivant cette méthodologie. Quand ils se trouvent devant un problème, ils ont peur ou se bloquent à la première difficulté. Ils ne savent pas comment résoudre des difficultés et mettre en place tous les contenus qu'ils ont appris pendant leur scolarisation car la plupart d'entre eux sont habitués à travailler à partir d'une perspective associationniste : par essai et erreur et aux formes mécanistes. Ils n'ont pas l'habitude de réfléchir sur des situations problèmes et ils font des blocages au moment de se confronter à la compréhension d'un problème, ne sachant pas quelles formules arithmétiques ils doivent suivre, et ils ont encore plus de difficultés à capter toutes les parties du problème, réorganiser les éléments qui composent la situation problème et le résoudre. Mayer³⁹⁶ a travaillé sur cette méthodologie et la conseille comme méthode d'enseignement pour les sciences. Mon manque de connaissances dans le domaine disciplinaire des sciences de la vie et de la terre a restreint mon champ d'action auprès de l'enseignante-chercheuse. Malgré tout, les lectures que nous avons déjà abordées sur les relations et démarches interculturelles des savoirs et les travaux que nous avons réalisés pour recueillir l'information que les élèves avaient des plantes ont facilité un peu nos exercices de discussion. Les apports du groupe *Probléduscience*s ont été de grande utilité et nous ont montré qui est possible de travailler et de nourrir la pratique à partir des apports de plusieurs

395. Interaction eue avec Mme. Villalba, 2012.

396. Mayer R. E., (1986). Pensamiento, resolución de problemas y cognición. Barcelona: Paidós.

disciplines. Nous avons donc enrichi mutuellement notre travail, en apportant, pour ma part, mes compétences en sciences humaines, en pédagogie et en didactique et pour sa part, son expertise en botanique et en sciences de la nature sur le terrain.

La résolution de problèmes est une méthodologie intéressante à mettre en place en classe avec peu d'effectifs. Paloma Varela Nieto nous explique dans sa thèse la manière dont la résolution de problèmes a été abordé par différents auteurs et à différentes époques : Polya (1945) Selveratnam y Frazer (1982), Mettes et al. (1980, 1981). La plupart de ces auteurs avec leurs modèles veulent inciter les enseignants à travailler de manière constructiviste avec leurs élèves afin qu'ils apprennent à découvrir les énigmes, analyser les données qu'ils puissent avoir à disposition, et ensuite construire un plan qui vont leur permettre d'identifier le théorème à utiliser pour résoudre une problématique donnée. Le modèle de résolution de problèmes à partir de la recherche a été développé par Caillot y Dumas-Carre (1987). Ces auteurs cherchaient à attribuer une valeur supplémentaire à la méthode en mettant les élèves en qualité de chercheurs. Dans cette perspective, le modèle n'est pas fermé, il se présente comme une boucle qui offre la possibilité de revenir en arrière afin de tester d'autres formules, de générer des autres hypothèses, jusqu'à trouver le chemin de la résolution le plus convenable. Autrement dit les élèves peuvent revenir en arrière et reprendre les processus. C'est une manière d'accepter qu'il y a plusieurs chemins pour résoudre un problème et de soulager les élèves face à l'erreur. De cette façon, ils s'entraînent à la prise de décisions conscientes et rationnelles et l'enseignant devient un accompagnateur dans le processus. La résolution de problèmes à partir de la recherche se présente comme une méthodologie ouverte à plusieurs méthodes de résolution et admet plusieurs réponses tant qu'elles sont justifiées et bien argumentées. Les élèves auront le choix de trouver la stratégie la plus appropriée pour résoudre les problèmes.

Les travaux de Garret (1989) démontrent que les élèves sont habitués à résoudre un problème à la manière d'un puzzle, raison pour laquelle ils utiliseront des stratégies utiles sans prendre forcément de risques, mais travailler de cette manière ne leur permet pas de se confronter aux problèmes de la vie réelle. C'est pourquoi la différence entre un problème perçu comme un puzzle et un problème simulé comme réel rend compte de la difficulté du paradigme et de la situation ouverte du problème³⁹⁷. Le premier type d'exercices, à la manière de puzzle, pourra

397 Garret, R. M., (1988). Resolución de problemas y creatividad: Implicaciones para el currículo de ciencias, in Enseñanza de las Ciencias, nº3, vol.6. p. 224-230.

aider les élèves à comprendre un chemin mais le problème va se présenter, plutôt, comme une technique à suivre avec un ordre préétabli plutôt que comme un défi. Au contraire, si les élèves se sentent confrontés à un problème réel, ils vont devoir comprendre la situation ce qui impliquerait une réinterprétation et une implication de leur part. L'accompagnement devient fondamental et permet de construire un chemin en tenant compte des connaissances qu'il tient à sa disposition : notes de classe, concepts, travaux de laboratoire, notes de synthèse etc.

P. Varela Nieto cite à Garret en expliquant l'importance de la créativité dans la résolution de problèmes, il ajoute que ce composant est vital lorsqu'il faut travailler en classe pour donner aux élèves une ouverture sur l'originalité. De plus, la psychologie de Gestalt a aussi apporté beaucoup d'éléments sur la résolution de problèmes car elle cherche à effacer l'approche mécanique et envisage plutôt la construction de quelque chose de nouveau. Ces réflexions ont fait partie d'un travail commun avec l'enseignante-chercheuse avec laquelle nous consacrons du temps sur la plateforme de Skype afin de faire le point sur les lectures et afin d'analyser ensemble son enseignement dans la salle de classe. Le constructivisme, en tant que théorie, devient fondamental dans la résolution de problèmes. En effet, les auteurs suggèrent qu'il faut comprendre la représentation mentale de la personne confrontée au problème comme étant un élément fondamental pour la transformer et lui permettre ainsi d'apprendre : déconstruire certaines structures, acquérir une nouvelle information, l'adapter et l'accommoder pour modifier sa manière d'apprendre³⁹⁸. Le champ de la didactique en sciences a énormément évolué sur la résolution de problèmes. F. M. Pavon et M. M. Martinez Aznar³⁹⁹ considèrent que la résolution de problèmes est un processus actif de l'apprentissage mais que c'est également une opportunité de familiariser les élèves aux manières utilisées par les scientifiques lorsqu'ils ont leurs cours de sciences. Ainsi, l'objectif est de favoriser la curiosité et la persévérance. L'idéal de la résolution de problèmes est également l'implication des élèves afin qu'ils s'engagent dans les problèmes de la vie réelle.

398Varela, Nieto. Paola. ().la resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias. Aspectos didácticos y cognitivos. (tesis doctoral) de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/5/S5006501.pdf>

399Pavón F., & Martínez Aznar, M. (2014). La metodología de resolución de problemas como investigación (MRPI): una propuesta indagativa para desarrollar la competencia científica en alumnos que cursan un programa de diversificación. *Enseñanza de las Ciencias*. 32. 3, pp. 469-492 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1290>. ISSN (impreso): 0212-4521 / ISSN (digital): 2174-6486.

La résolution de problèmes est un thème qui a aussi fait l'objet d'études en Espagne⁴⁰⁰ notamment grâce à Joaquín Torregosa et al.⁴⁰¹. Cet auteur invite à évaluer la résolution de problèmes à partir d'évidences et non de données, en simulant un peu la manière dont les scientifiques résolvent les problèmes et il invite les enseignants du second degré à utiliser cette démarche pour résoudre les problèmes en classe. Ils ont conclu qu'on ne peut pas partir d'une méthode scientifique rigide comme la seule manière de présenter une solution à un problème. En revanche, le groupe invite les enseignants à construire des situations problématiques ouvertes afin de pouvoir aider les élèves à réfléchir, il faut néanmoins aider les élèves à construire des hypothèses et ces hypothèses doivent partir des connaissances déjà acquises. Ensuite, les élèves construisent le design de l'expérimentation et la stratégie de résolution. Finalement, ils développent l'expérimentation et résolvent le problème.

Voici la raison par laquelle nous avons exploré, tout d'abord, la manière dont les élèves et les familles se représentent les plantes. Ce point de départ nous aide à travailler la méthodologie en classe, notamment la méthodologie de résolution de problèmes, afin de produire un enrichissement au niveau conceptuel et afin de mieux transmettre aux élèves les contenus qu'ils doivent acquérir en classe. Ainsi, ils auront la capacité à résoudre des problèmes liés à leur vie réelle et à apporter, par le biais de leur projet final, une contribution à la satisfaction des besoins identifiés de manière préalable avec eux.

Inspirées des apports de D. Gil et J. Torregosa, le modèle de résolution de problèmes dans une perspective de recherche a été formulé et conceptualisé par M. Jessup, et de C. R. Pulido, du groupe *Probléduciencias*. M. Jessup et ses collaborateurs considèrent que ce modèle peut apporter un enrichissement à la formation humaine intégrale. De plus, il est intéressant de travailler en Colombie chez des populations ethniques et paysannes car ces types de population souhaitent mettre en œuvre des alternatives pédagogiques et didactiques dans l'objectif de favoriser leur développement local.

400García et al., (2006). Borrigan S., Díaz P., García M., García A., Martínez M., Morretin M., Roig R., Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias. Colección *Aulas de verano*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. España: Ed Secretaria general técnica, subdirección general de información y publicaciones. ISBN: 84-369-4245-0, Disponible en : <http://publicaciones.administracion.es>.

401Pérez et al., (1989). Pérez D., Dumas A., Caillot, M., Martínez T. J. La resolución de problemas papel-crayon como actividad de investigación. 1989. DOI:10.13140/RG.2.2.18377.75369.

Le modèle de Jessup et al. (2012) présente deux axes qui vont aboutir à la mise en place d'un apprentissage significatif. Nous identifions ainsi un axe de planification et un axe stratégique. Organiser et planifier un projet de classe est une tâche à réaliser en plusieurs étapes. Un élève doit bénéficier d'un accompagnement pédagogique pour savoir comment mettre en place les tâches demandées. Un enseignant doit parvenir aussi à adapter les contenus scolaires demandés par le Ministère d'Éducation National afin de construire un projet viable et pertinent.

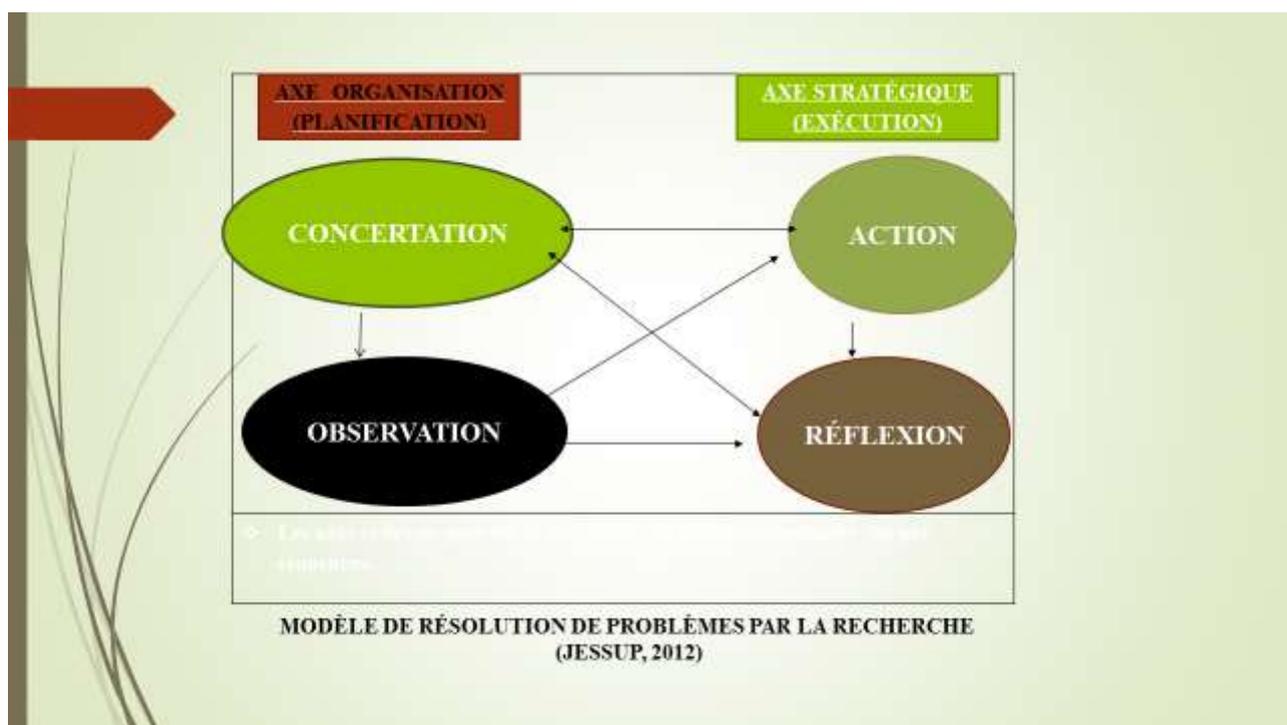


Figure 39 Modèle de résolution de problèmes à partir de la recherche. Jessup (2012). Adapté par Parra.

L'organisation ou planification implique la reconnaissance de l'élève en tant que sujet, en d'autres termes, il y a un intérêt pour l'apprenant, pour la manière dont il apprend (en fonction de ses idées préconçues, ses centres d'intérêt, ses besoins et l'entourage de la communauté). Ainsi, le modèle peut servir à travailler une pédagogie différenciée. La planification de l'enseignante permet de dispenser un savoir situé. L'organisation et l'observation sont deux éléments qui composent la planification, tandis que l'axe stratégique implique l'action et la réflexion. Le modèle de résolution de problèmes dans une perspective de recherche se présente comme notre option de travail dans la salle de classe car l'enseignante peut adapter les contenus des cours qui composent le socle commun de connaissances et des compétences et donner plus de travail à la construction de la connaissance de la part des élèves. Nous allons expliquer comment nous avons développé ce modèle dans la salle de classe.

6.2.1 Organisation du cours.

Notre première étape, dans l'organisation du cours, a consisté en une révision de textes scientifiques sur la transformation du matériel végétale. Il est nécessaire de préciser qu'en Colombie, la phytochimie n'est travaillée que dans les contextes universitaires⁴⁰². Ce type de formation a un caractère très spécialisé, elle fait partie de la filière de la biologie, raison pour laquelle les articles et documents ne sont pas accessibles aux élèves de lycée et encore moins aux élèves situés, dans ce que nous appelons les « territoires sensibles ». C'est pour cela que l'enseignante-chercheuse doit reconstruire l'information en termes simples et faciles d'accès. Ce travail de transposition didactique permet d'adapter ces textes en un langage plus familier et plus en lien avec le territoire. À cet égard, l'enseignante -chercheuse explique :

« Quand j'ai commencé ma pratique pédagogique, je demandais aux élèves s'ils connaissaient le mot « phytochimie ». La plupart devinaient que c'était un mot lié au mot chimie mais le préfixe phyto était nouveau pour eux. Le mot phyto génère de l'angoisse chez les élèves car ils n'en connaissent pas la signification. C'est pourquoi la première chose a été d'expliquer et de décortiquer le concept. Ensuite je devais aller chercher l'information spécialisée de la phytochimie sur internet et retravailler les documents afin de rendre le texte compréhensible par les élèves, car le langage scientifique est très spécialisé et nous ne pouvions pas travailler le texte tel quel⁴⁰³».

402Université d'Antioquia, la UIS de Santander et à Bogotá, l'Université Nationale et Javeriana de Colombie.
403Interaction avec Mme. Villalba, 2010.

Les élèves avaient des schèmes conceptuels liés à la partie sensoriale, une pensée associative et une construction sociale. Ils ne comprenaient pas les raisons pour lesquelles les plantes avaient des composés chimiques. Plusieurs élèves s'étonnaient et demandaient : « Est-ce que les plantes ont des substances chimiques ? ». Les élèves avaient du mal à imaginer qu'il y avait des substances à l'intérieur des plantes, ce que nous appelons des principes actifs. Ils avaient des difficultés à imaginer que les éléments de la table périodique étaient présents dans les plantes et pouvait avoir des effets sur la santé. En fait, les paysans ont la croyance que les plantes sont inoffensives. Ils ne s'inquiètent jamais de savoir si les plantes peuvent produire une action pharmacologique. Mme Villalba dit :

« Il est difficile travailler la phytochimie avec les élèves de la Zone du Haut Sumapaz. D'un côté, ils ne connaissent pas le sujet et d'un autre côté, l'établissement éducatif n'a pas de bibliothèque. Les élèves n'ont pas la possibilité de consulter les textes qui concernent ce domaine, ils n'ont pas de bibliographie à leur disposition. De plus, ils n'ont pas l'habitude de lire et ils manquent de rigueur pour lire des textes et des manuels techniques. Ils ont de grandes difficultés pour définir une situation problématique et construire d'eux-mêmes un plan organisé afin de résoudre une énigme liée aux plantes. En conséquence, c'est moi, en tant qu'enseignante, qui doit donner tout le matériel et l'information correspondante sur la phytochimie⁴⁰⁴ ».

Pour l'organisation du cours l'enseignante-chercheuse extrait l'information de revues spécialisées et de livres, ensuite, elle organise les contenus en plusieurs étapes. La première consiste à sélectionner et identifier l'information académique concernant les plantes du territoire. Ensuite, il faut adapter le vocabulaire scientifique vers un autre, plus simple pour les élèves. Mme Villalba raconte qu'au moment de parler de ce projet à la communauté et aux parents d'élèves, ils ne comprenaient pas le vocabulaire lié à la taxonomie. Par conséquent, ils ne comprenaient pas ce que les élèves faisaient en classe et encore moins l'utilité de travailler sur un projet lié aux plantes du territoire. Lors d'une rencontre avec quelques parents, elle a décidé de leur expliquer ainsi l'une des activités réalisées :

« Bonjour, vu le grand nombre de questions qui naissent sur mes activités en classe et notamment sur l'importance de travailler la taxonomie en classe, je vais vous expliquer pourquoi la taxonomie est un concept dont je me sers dans mon projet. Je vais faire un parallèle entre la famille de plantes et votre famille. Par exemple quand je parle d'une famille de plantes, c'est comme parler de votre nom

404 Interaction avec Mme Villalba, 2010.

de famille. Vous me comprenez ? C'est très important de repérer les familles de plantes. Mais si je vais approfondir la connaissance de plantes, il faut que je vous parle du genre d'une plante. Je vais vous faire encore une comparaison avec votre arbre familial et ainsi vous allez mieux comprendre. Quand on parle du genre, nous devons voir les caractéristiques qui permettent d'identifier la relation que vous avez avec vos enfants. Les traits de ressemblance mais aussi les caractéristiques qui sont les leurs et qui les distinguent entre eux. Ensuite, si vous voulez comprendre l'espèce, il faut savoir que dans ce cas je parle de l'empreinte: ce sont des traits spécifiques qui vont différencier vos enfants entre eux. Il s'agit de traces uniques. Cet exemple vous permettra de mieux comprendre les raisons pour lesquelles j'insiste pour qu'on apprenne la taxonomie dans notre projet de classe. La taxonomie des plantes nous permet de mieux identifier et classer les plantes de notre écosystème. Vous reconnaissez les plantes par certaines catégories mais ces catégories ont été créées par vous et sont locales. La taxonomie est universelle et nous permet de dialoguer, avec un langage égal, avec d'autres personnes dans le monde qui connaissent aussi des plantes⁴⁰⁵ ».

Un des objectifs de notre projet de classe était de développer l'esprit scientifique chez les élèves afin de les motiver à apprendre et les aider à transformer leurs représentations sur l'environnement qui sont très focalisées sur l'extraction car la plupart voient l'environnement comme une ressource à exploiter. Nous avons focalisé notre travail sur la transformation du matériel végétal et, en conséquence nous avons organisé le projet autour des plantes. Identifier, d'abord, ce qu'ils connaissaient et ensuite, essayer de transformer certaines représentations qu'ils avaient de celles-ci. Tout cela afin de montrer qu'il était possible de résoudre des problèmes de la vie quotidienne en matière de santé et de sécurité alimentaire à travers une analyse de certaines techniques et concepts appris dans les cours de biologie. De plus, nous étions enthousiastes à l'idée de stimuler la motivation des élèves et de les entraîner à changer la manière de consommer et de produire : savoir en tirer un bénéfice économique local ainsi qu'apprendre à satisfaire leurs propres besoins à travers une connaissance plus approfondie de leurs plantes.

Les travaux de G. Bachelard⁴⁰⁶ expliquent que pour développer un esprit scientifique il faut savoir se poser des questions, car toute connaissance est une réponse à une question. C'est pour cette raison que nous considérons qu'il faut éveiller la motivation. Nous avons observé les élèves afin de les caractériser. Le fait de travailler avec un nombre réduit d'élèves en

405 Présentation du projet aux parents d'élèves en 2012.

406 Bachelard G., (2012). *La formation de l'esprit scientifique*, in Edition numérique , vol.18,2012. p.16.

Ville de Saguenay, Québec. Disponible en :

http://classiques.ugac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit_scientifique.html

classe nous a permis d'avoir un portrait d'eux et d'identifier leurs principales blocages ainsi que leurs points forts. Cela afin de mieux planifier les séances à travailler avec eux. L'observation est un outil important pour aider les élèves à vraiment dépasser leurs obstacles, potentiellement de différents types. Selon M-A Hugon M :

« La précision de l'organisation, l'explicitation des objectifs cognitifs et des modes d'évaluation sont les conditions nécessaires pour que les élèves s'engagent sans réticence ou angoisse dans une activité de recherche. Finalement, les consignes de travail doivent être d'autant plus claires et précises que les élèves s'engagent dans une exploration libre d'un problème complexe, sinon ils perdraient leur énergie et leur temps à chercher à deviner ce qui est attendu d'eux derrière cette apparente liberté. Ce milieu de travail pourrait passer pour rigide ; il atteste que la logique de ces ateliers ne s'inspire pas d'une approche libertaire de l'enseignement. Les enseignants sont les responsables du projet, ils le portent, l'assument et ils ont, parmi leurs multiples tâches, celle de garantir que, dans le cadre qu'ils ont établi, les élèves puissent explorer les sujets proposés et prendre le risque de la contradiction d'idées »⁴⁰⁷.

Nous avons déjà annoncé que l'organisation des contenus a été faite à partir de la notion de *núcleos problémicos* de 2009 à 2012. Ces *núcleos problémicos* sont institutionnalisés par la *secretaria de educación du Bogotá* mais reformulés par le comité académique de l'établissement éducatif. Les activités de l'enseignant, pour réaliser le projet, étaient en principe isolées, et comme nous l'avons déjà signalé, l'enseignante accomplissaient plusieurs tâches qui touchaient l'organisation de la classe, les activités extrascolaires, la construction d'un projet général et interdisciplinaire, ainsi que la collecte et l'organisation des activités qui permettaient de reformuler le projet d'éducation à l'environnement.

Entre l'année 2009 à 2012 l'enseignante-chercheuse s'est focalisée sur le travail en classe avec les plantes médicinales : elle a exploité les techniques d'extraction d'huiles essentielles et d'herboristerie. De même, elle s'est intéressée à l'agroforesterie et à l'écologie. L'enseignante-chercheuse décrit brièvement le programme qu'elle va mettre en œuvre :

407Hugon M. A., (s.d). Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique. Synthèse des travaux présentés en vue de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) en Sciences de l'éducation. Sous la direction de Jacques Pain. pc125 pc164.

« Je me suis occupée de suivre le plan d'études avec les nucleos problemicos. D'autre part, j'ai commencé à travailler des activités comme la distillation avec la vapeur d'eau, la déshydratation de quelques espèces aromatiques et je me suis occupée de l'élaboration d'un herbier et de la préparation de produits comme des pommades pour traiter les petites brûlures, des sirops, des crèmes hydratantes et des gels pour les cheveux ».

C'est grâce à cette étape préalable, que nous avons nommé préparatoire, que les élèves et la communauté paysanne ont associé la pratique pédagogique de Mme Villalba au projet. Ainsi, ils ont pu commencer à donner une véritable valeur au projet de classe « récupération des savoirs ancestraux ». Les élèves acquièrent le goût pour le projet et se rendent compte que ces activités sont ludiques, productives et d'une grande valeur au niveau de l'apprentissage. Cependant, le projet n'avait pas bénéficié, jusqu'alors, d'une méthodologie dans son organisation et exécution. Les multiples mutations de Mme Villalba et le fait d'avoir été en charge du projet d'éducation à l'environnement entre l'année 2013 et 2014 a produit, sur notre recherche, un temps de latence pour la mise en place du modèle didactique et pédagogique dans la salle de classe. Toutefois, en 2015 nous avons pu reprendre le travail dans la salle de classe et appliquer, à notre manière, le modèle proposé par M. Jessup cite par H. Paz ⁴⁰⁸. Mme Villalba a été de nouveau assignée à un poste dans l'établissement *Erasmio Valencia*. Cette fois-ci, il y a eu une seule classe de seconde de première et de terminale composée de 11 élèves filles et garçons. Lors d'une interaction eue avec Mme Villalba via skype, elle explique ainsi son ressenti face à la pratique pédagogique des enseignants :

« Jusqu'à présent, les enseignants se sentent frustrés dans la salle de classe, moi, en particulier, je me sentais terriblement frustrée de ne pas pouvoir transmettre les connaissances de sciences de manière appropriée. Quand je commençais une nouvelle séquence, je me rendais compte qu'il y avait des vides conceptuels et méthodologiques. De plus, c'était comme parler en chinois, nous ne parlions pas le même langage. Cette inquiétude, mes origines et mon désir de transformation m'ont amenée à réfléchir sur la manière de donner un sens aux contenus. Je voulais travailler sur les plantes médicinales et rendre vivante la ligne que nous avons proposée en 2009 : la ligne de « transformation de matériel végétal ». Normalement, les élèves doivent comprendre ce qu'est une molécule, un composé et comprendre les éléments présents dans les plantes. Par exemple, ils savent que la menthe aide à soulager les douleurs mais ils ne savent pas que le

408. Paz P. H., (2012). *Resolución de problemas en una perspectiva de investigación en la formación de ingenieros electrónicos en comunicaciones radio digital* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Page 79-80.

menthol est le principe majoritaire de l'huile de menthe. Je dois revenir tout le temps sur les contenus de la chimie organique pour expliquer que le menthol est un alcool secondaire, et ajouter que celui-ci est présent dans l'huile de menthe. Ainsi, j'explique les formules structurales et moléculaires, et les élèves comprennent ce qu'est un alcool et pourquoi il peut être utilisé dans l'élaboration de pâte dentifrice et de sirops ».

De cette manière, l'enseignante essaie de capter l'attention et l'intérêt des élèves pour apprendre car il n'est facile, ni d'accéder à la compréhension de cette connaissance assez abstraite, ni, surtout, de faire le lien entre cette connaissance et la vie quotidienne. Il faut dire que les élèves ont tendance à se contenter sur leurs connaissances et l'application que ces connaissances leur rapportent dans la vie de tous les jours. Dépasser ce conformisme et susciter l'éveil est la tâche la plus difficile. Bachelard, citant Bergson⁴⁰⁹, pense que notre esprit a tendance à considérer les idées les plus claires comme les plus utiles, ce qui empêche de faire grandir l'instinct formatif. Par exemple, l'enseignante-chercheuse déclare lors d'une interaction en 2014:

« Quand je demande quels sont les propriétés de la menthe, ils ne savent pas. Jamais ils ne s'étaient demandé pour quelle raison il y a de la menthe dans le dentifrice et pourquoi il y a des sensations rafraîchissantes. Les élèves ont tendance à séparer le savoir scolaire et la vie quotidienne ».

En conséquence, nous avons considéré que notre devoir en tant qu'enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation était d'arriver à faire de ce savoir scolaire quelque chose d'utile pour la vie de ces jeunes. Après avoir travaillé avec le groupe de *Probléduciencias* et avoir sensibilisé l'enseignante-chercheuse sur le modèle de résolution de problèmes depuis une perspective de recherche, nous avons décidé de l'adapter pour pouvoir l'utiliser. Ce modèle, dans l'axe de l'organisation, comporte deux branches : l'observation et la planification. L'observation est un outil d'importance vitale pour identifier les obstacles cognitifs et métacognitifs des élèves au moment d'être confrontés à un nouveau savoir. La phase d'observation nous a permis de mieux connaître les élèves du siège Erasmo Valencia. Bachelard a développé la notion d'obstacle épistémologique entre autres, et nous avons exploré la littérature concernant le thème afin de nous inspirer pour savoir comment aider à

409 Bachelard G. Ibid, p. 18

surmonter les obstacles des élèves. Ensuite nous avons planifié le cours malgré les différentes mutations de l'enseignante-chercheuse.

La phase de planification nous a permis de reprendre les travaux compilés depuis l'année 2009 et de proposer, devant le conseil académique, un changement sur le travail focalisé en « *nucleos problémicos* » par un autre focalisé en unités didactiques. Cette proposition est née de l'inefficacité des enseignants à travailler en équipe. D'un côté, les enseignants planifiaient les programmes sans vraiment connaître les élèves et en plus il était difficile de travailler l'interdisciplinarité. Actuellement, chaque enseignant fait ses unités didactiques et organise son travail à sa manière. Il y a des réunions trimestrielles et les enseignants doivent montrer comment on travaille avec les élèves par le biais de leurs résultats finaux : les mémoires pour l'obtention des diplômes de lycéen agroenvironnementaux.

6.2.1.1. L'observation : un outil pour identifier les obstacles des élèves.

L'observation nous a permis d'identifier l'ambiance de classe et les obstacles des élèves. Cette observation a été effectuée par l'enseignante-chercheuse et moi-même depuis l'année 2011. En principe, les observations étaient non structurées. Nous avons un carnet où nous notions les difficultés des élèves. Les élèves, eux, ont rempli un tableau avec les plantes qu'ils connaissaient et leurs utilisations. Ce travail a été élaboré avec leurs familles.

Sebastian David Torres

Nombre científico	Enfermedad	Parte de la planta que se utiliza	Preparación de la planta que se usa	Como se administra al enfermo	Duración del tratamiento	Zona en que se encuentra
Calendula (Tagetes)	gastritis	hojas	Infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Allium sativum (ajo)	antibacterial	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Yerbabuena (Mentha piperita)	Alivia otros	Parte aérea	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Yerbabuena (Mentha piperita)	Antibacterial	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Mentha (Mentha piperita)	Artritis	Frutos	Residual	Jabon	hasta que se cure	campos, huertas
Mentha (Mentha piperita)	asma	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Chamomilla (Chamaemelum nobile)	infección de vientro	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Diente de león (Taraxacum officinale)	hígado	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Albahaca (Ocimum basilicum)	Artritis	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Albahaca (Ocimum basilicum)	Artritis	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Albahaca (Ocimum basilicum)	Artritis	hojas	infusión	Bevuda	hasta que se cure	huertos
Canela (Cinnamomum verum)	diabetes	Palillos de canela	infusión	Bevuda	hasta que se cure	Tienda

Figure 40. Travail fourni par les élèves. Enquêtes à leurs familles sur les plantes

En même temps, nous avons exploité des ouvrages de référence avec l'enseignante-chercheuse. Nous nous sommes servis de la typologie construite par G. Bachelard (1938) ainsi que des travaux de JP. Astolfi (1997) et M. Fabre (1999). Nous étions conscientes que l'enseignant ne pouvait pas tout noter. Nous avons donc considéré qu'il était important de faire entrer un assistant dans la classe. Cette personne pouvait selon nous s'occuper, avec l'enseignant, d'observer les obstacles de chaque élève. L'assistant observerait, identifierait et noterait les principales difficultés de l'élève face à l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant et l'assistant pourraient savoir comment travailler sur les difficultés particulières des élèves et les aider à surmonter leurs propres obstacles avec une aide presque personnalisée.

G. Bachelard considère que les enseignants doivent repérer certains obstacles qui se répètent parfois chez les élèves, car le principal obstacle de l'apprentissage est l'acte même de connaître. Il ajoute qu'une connaissance n'est jamais construite dans un désert. Une nouvelle connaissance doit lutter contre une connaissance déjà établie ou lutter contre une représentation déjà ancrée dans la pensée, raison pour laquelle il a construit la notion d'obstacle épistémologique qui nous amène d'abord à identifier les obstacles des élèves et

nous permet ensuite d'améliorer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La connaissance ne se produit pas seulement par un effet de répétition ou de mémorisation après avoir lu une leçon.

Suite à la lecture de Bachelard, Mme Villalba a réfléchi à sa pratique et à l'importance de travailler la question comme source de connaissances. Bachelard considère que la connaissance vient de l'intérieur, de l'envie de répondre à un questionnement, elle ne peut donc se baser que sur les opinions personnelles ou sur les leçons apprises par cœur. Elle naît d'un questionnement profond et intime de la réalité⁴¹⁰. D'après la lecture de cet auteur, nous avons identifié l'importance de repérer chez les élèves les possibles obstacles ontogéniques. Ceux-ci correspondent à certains obstacles que les personnes ont en elles-mêmes, depuis la naissance, et qui sont difficiles à franchir. Reconnaître ces obstacles ontogéniques permet d'agir en respectant l'élève dans toute sa dimension personnelle et affective. Identifier les obstacles ontogéniques permet à l'enseignant de travailler avec les élèves qui sont en situation de handicap. Cependant, nous n'avons jamais eu d'élèves avec des obstacles ontogéniques dans les cours car l'établissement éducatif oriente ces élèves vers le une équipe spécialisée. En effet, ces élèves sont placés dans un autre type de dispositif et ne partagent pas la classe avec les élèves qui n'ont pas de handicap majeur.

Ensuite, nous avons entrepris la lecture de quelques travaux réalisés par J.P. Astolfi⁴¹¹ qui expliquent la difficulté existant lors du passage d'une représentation apprise par le contexte à la construction des concepts scientifiques. J. P. Astolfi signale ainsi différents obstacles d'ordres lexicaux, anthropomorphiques et holistiques. Les observations réalisées en classe nous ont permis de constater que les élèves partent toujours d'un exemple, d'une anecdote. Ils particularisent mais ils n'ont pas la capacité de généraliser et donc ils ont des difficultés à construire un concept; l'enseignante a capté cette situation et elle pense que le problème de ces jeunes paysans se situe au niveau du langage, qu'ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour expliquer un processus et encore moins pour conceptualiser. Ils ont leur propre jargon pour nommer les choses et, la plupart du temps, donc il faut le comprendre et élargir leur vocabulaire.

410 Bachelard G., (1981). La formation de l'esprit scientifique. Editorial Nueva Imagen P.19.

411. Astolfi, J.P. & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16. *Modèles pédagogiques 1*, p. 108. Paris : 1NRP, 29, rue d'Jlm, 75230. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/a2c6/fead4bcf4cce1b0abb7db1cf0e6ab2618c56.pdf>.

Avoir une écoute attentive et construire avec eux a été une nouvelle étape dans notre entreprise. L'enseignante a appris à tout noter, à noter ce qu'ils disent et ensuite les aider à élargir un peu le vocabulaire jusqu'à la conceptualisation. De plus, les élèves rencontrent des difficultés à comprendre les consignes. Alors, les consignes doivent être écrites en phrases simples et claires. Il faut ajouter que les élèves des collèges et des lycées, notamment ceux qui vivent dans ces territoires sensibles, ont perdu l'habitude de s'interroger sur la nature, ils ont oublié les anciennes manières de cultiver et ils sont rentrés dans un monde illusoire. Autrement dit leurs rêves se construisent à partir de ce qu'ils regardent à la télévision ou sur internet. Malgré le vaste monde naturel qui les entoure, ils ont tendance à ne pas se poser beaucoup de questions et à assumer ce monde naturel comme un ensemble d'éléments avec lequel il faut coexister. Il est donc certain que la plupart de ces élèves arrivent avec un grand nombre d'obstacles à dépasser.

Dépasser ces difficultés est l'une des tâches de l'enseignant qui travaille dans ce type de territoires. Il doit comprendre, avant tout, quel obstacle n'est pas extérieur à la pensée des élèves et qu'eux-mêmes ne perçoivent pas leurs propres obstacles. En fait, pour eux, il n'y a pas d'obstacles, il y a seulement des vérités et des réalités connues. En conséquence, il faut savoir qu'il est important d'éveiller chez eux la conscience de ce blocage et les remotiver. Il est également fondamental de les aider à bien écrire, à devenir méthodiques, à apprendre le goût par la rigueur

Nous avons beaucoup discuté de l'importance de faire un travail en contexte car un enseignant doit savoir aussi qu'un obstacle peut être fonctionnel dans un contexte mais ne plus l'être dans un autre. C'est pour cela qu'une connaissance opératoire, déjà acquise, comme une recette par exemple, peut devenir aussi un obstacle car il y a de la résistance dans le fait d'accepter de nouveaux changements, d'être et de penser autrement. Après avoir lu certains travaux de M. Fabre⁴¹² et JP. Astolfi⁴¹³, nous avons repris quelques éléments qui nous semblaient importants.

412Fabre, M., (1999) Situations problèmes et savoir scolaire. Collection pédagogie et théorie critique. Paris : PUF.p.160.

413Astolfi, J.P., (1997). L'erreur un outil pour enseigner. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF Éditeur.

Premièrement, ils affirment que les obstacles sont des représentations spécifiques à un sujet ou à un thème. En deuxième lieu, ces obstacles peuvent être sécurisants car ils correspondent à une manière intuitive ou naïve de considérer les choses. En troisième lieu, la présence des obstacles fait référence à la préexistence d'anciens savoirs personnellement construits et solidement ancrés. En quatrième lieu, ils font partie intégrante de la structure mentale et empêchent l'appropriation de quelque chose de nouveau. Franchir les obstacles implique de faire un travail de type métacognitif afin de faire prendre conscience de l'obstacle à l'apprenant et l'aider à avoir un regard rétrospectif sur lui-même.

Nous avons repris les catégories propres aux savoirs des paysans qui ont été présentées dans le chapitre cinq afin d'aider les élèves à identifier et dépasser les obstacles liés à leurs représentations personnelles des plantes et contribuer à la métacognition. Ces catégories ont apporté des éclaircissements aux élèves à propos de ce qu'ils savaient déjà autour des plantes, et ils se sont aperçus qu'ils avaient encore de vastes connaissances à explorer.

Éveiller à l'observation et à la contemplation sont deux éléments vitaux avec laquelle l'enseignante-chercheuse commence ses sessions, les progressions sont marquées par la question et le débat, les concepts se construisent au fur et mesure grâce au brainstorming et au diagramme de flux. Les pratiques du laboratoire ont un protocole et une feuille de travail. Après, les élèves révisent les processus et produisent des résultats. Il est important que les élèves se questionnent sur leur manière d'apprendre, sur les éléments qui leur manque pour mieux accéder à la connaissance, sur les techniques qui vont leur faciliter la tâche

L'enseignante-chercheuse et moi-même nous sommes inspirées de cette notion d'obstacle proposée par Bachelard et travaillée par M. Fabre J. P. Astolfi. Cette typologie des obstacles nous a aidées à identifier les difficultés en classe de certains apprenants. Tout d'abord, il y a l'obstacle de l'expérience première ou de la pensée générale. Celui-ci a été nommé ainsi par Bachelard et a été clairement identifié sur notre terrain car les jeunes paysans se sentent rassurées face aux explications données par leurs parents de famille et ne vont pas aller plus loin. Ces explications sont liées la plupart aux associations et se transmettent par les personnes les plus âgées. Nous considérons qu'il est possible de transformer ces représentations à partir d'une perspective interculturelle. Quand on dit de le transformer, nous ne voulons pas dire de les effacer sinon de faire un changement conceptuel. L'enseignante-chercheuse utilise ce matériel et commence les séances par la question, étant celle-ci un outil

important pour les inciter à parler et ainsi pouvoir leur dévoiler de nouveaux concepts. Par exemple, dans une des séances, les élèves se sont rendu compte qu'ils pensaient que les plantes pouvaient toujours soigner et ne jamais causer d'effets secondaires, c'était l'introduction à la thématique des principes actifs.

Un changement dans l'implication des élèves est survenu grâce aux nouvelles démarches entreprises : les élèves sentent que l'enseignante-chercheuse tient compte de leurs savoirs et ils commencent à se sentir de plus en plus motivés à apprendre les nouveaux contenus qu'ils allaient découvrir en classe. Nous nous trouvons face à des élèves qui, au départ, avaient peur de parler, de s'exprimer, et d'argumenter. Ils n'osaient pas progresser. Les élèves du siège *Erasmio Valencia* et Tunal Alto sont très introvertis. Nous présumons que c'était parce qu'ils vivaient dans une région plutôt isolée et qu'ils ne possédaient pas de village près de chez eux. La fonction de l'enseignante-chercheuse a été de construire un cadre de confiance pour qu'ils puissent aller plus loin.

C'est ainsi que l'enseignante-chercheuse apparaît comme un passeur culturel, elle essaie de comprendre les croyances que les paysans peuvent avoir par rapport aux plantes sans dénigrer ou survaloriser leurs savoirs. Ces savoirs ne sont pas des atouts négligeables. Au contraire, ceux-ci font partie de leurs sources de connaissances et de leur quotidien, de leur relation avec leur milieu de vie et montrent la capacité de compréhension qu'ils ont de leur territoire. Ce sont des savoirs appris de manière informelle et chargés de subjectivités. En conséquence, ils ont une forte tendance à voir et à interpréter les phénomènes naturels à leur façon. Nous avons pu comprendre, par exemple, que la peur du tonnerre produit des blocages et cela occasionne parfois une gêne sur la réflexion du concept d'« énergie ».

Le positionnement des nuages ou des étoiles peut prédire, selon eux, des événements. La guérison par les plantes, entre autres, est liée à la position de la plante par rapport au sol, à sa forme, etc. Nous nous sommes rendu compte que ces interprétations inhibent parfois la possibilité de se poser d'autres questions. Ces premières expériences, imprégnées de croyances, de culture, d'opinions et d'idéologies, vont marquer d'une manière déterminée leurs représentations du monde. En conséquence, les élèves, particulièrement ceux du secteur rural, ont eu tendance à faire des conceptualisations qui apparaissent erronées pour la science, du fait de leur résistance aux changements. L'enseignante-chercheuse explique :

« Les élèves ne sont pas capables de construire un concept, il faut toujours les aider. Ils arrivent à peine à expliquer les phénomènes. Par exemple, je me suis rendue compte qu'ils ne comprennent pas le concept de "température". Pourtant, ils peuvent expliquer la perception thermique ressentie. En conclusion, les élèves ont de grandes difficultés à conceptualiser. Un autre exemple correspond aux principes actifs des plantes. Ils savent par tradition orale que certaines plantes peuvent les aider à soulager une douleur à l'estomac, mais ils ne comprennent pas pourquoi cette plante a généré un principe actif qui contribue à diminuer la douleur. Si je demande aux élèves de m'expliquer les changements de la matière, ils vont revenir sur cet exemple : c'est quand la glace fond. La glace fond parce qu'elle reste en dehors du frigo mais ils ne sont pas capables d'expliquer le concept de température. Ce qui m'étonne le plus est le niveau des élèves. Ce sont des élèves de terminale. Alors, je me pose la question : que s'est-il passé durant les précédentes années de scolarité ?⁴¹⁴ »

Le deuxième obstacle nommé par Bachelard correspond aux conceptions induites par le milieu, le contexte familial, voire institutionnel. Bergson (1919) dira dans sa célèbre phrase que *« notre esprit a une irrésistible tendance à considérer comme plus claire l'idée qui lui sert le plus souvent »⁴¹⁵*. Ainsi, nous pourrions remarquer qu'il y a une forte tendance à ne pas vouloir changer une connaissance déjà acquise, ni aller à la recherche de nouveaux questionnements. Les individus ont l'habitude de rester dans leur zone de confort. De la même manière, les apprenants ont tendance à privilégier l'instinct conservatif au détriment de l'instinct formatif. Ils ont sans doute l'habitude de rester ancrés dans leurs propres savoirs, ceux qui vont leur permettre d'assurer des vérités absolues. En d'autres termes, les individus ont tendance à garder les pensées qui leur sont fonctionnelles et les plus satisfaisantes pour leur esprit. Par exemple, Mme Villalba explique que :

« Quand nous demandons aux élèves pourquoi ils utilisent des pesticides pour la culture de la pomme de terre alors que nous, au collège, nous les encourageons à faire de la culture organique, ils nous répondent : Madame, si nous n'utilisons pas les pesticides pour cultiver la pomme de terre, elle va pourrir et nous ne pourrions pas obtenir la productivité souhaitée⁴¹⁶ ».

414 Interaction avec Mme Villalba 2013

415 Bergson H., (1919). *La pensée et le mouvement*. Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris. Disponible en: http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/wp-content/uploads/ebooks/bergson_pensee_mouvant.pdf.

416 Interaction avec Mme. Villalba 2012

Ces conceptions induites les empêchent d'avoir une notion plus large de l'environnement et c'est ainsi qu'ils commencent à avoir un double discours face à la protection de l'environnement.

Le troisième obstacle que nous avons identifié correspond à ce que J. P. Astolfi appelle les conceptions spontanées. Un exemple de conceptions spontanées correspond aux perceptions sensorielles qui sont la base du savoir populaire. L'enseignante-chercheuse dit :

« Quand je pose une question telle que : Comment classifiez-vous une plante ? Ou, pourquoi considérez-vous une plante comme chaude ou froide ? Les élèves répondent que les plantes chaudes nous aident à surmonter le froid et à guérir le mal de ventre, tandis que les plantes froides rafraîchissent quand on a de la fièvre ou quand il y a une brûlure⁴¹⁷. Ce que les élèves disent est vrai mais ils n'arrivent pas à expliquer les concepts vus en classe ».

Le quatrième obstacle repéré correspond aux conceptions analogues : des conceptions qui sont construites par leur ressemblance avec l'entourage. Celles-ci se construisent par simple comparaison. En général, les paysans font des analogies ou donnent beaucoup d'explications pour définir quelque chose. Ils peuvent passer une demi-heure à donner des exemples et des explications sans arriver à concrétiser leur pensée. La plupart du temps ces explications s'éloignent du concept à construire et il faut les faire revenir sur les questions initiales. C'est une activité qui peut prendre beaucoup de temps. L'enseignante-chercheuse dit qu'il faut les « faire atterrir » mais aussi les motiver, et en même temps, les encourager dans la construction du concept.

« Je commence par leur demander : comment agit une huile essentielle ou une essence dans notre corps ? La plupart des élèves ne va rien répondre et quelques autres diront que c'est une substance qui est présente dans la plante. D'autres diront que c'est quelque chose qui sert à masser. Ils ont des difficultés à saisir quels sont les éléments ou quel type de composition il faut créer pour fabriquer une huile essentielle. Ils pourront encore moins définir la notion d'huile essentielle⁴¹⁸ ».

417 Interaction avec Mme Villalba 2012

418 Interaction avec Mme Villalba 2012

Il est important de comprendre que l'obstacle cognitif n'empêche pas l'élève d'apprendre. J. L. Martinand (1994) cité par Peterfalvi⁴¹⁹ a signalé qu'il fallait construire des stratégies didactiques pour dépasser ces obstacles et ainsi il développe la notion des objectifs-obstacles. Il faut déconstruire ces idées qui se sont installées comme obstacles. De même, il est nécessaire de comprendre l'élève car il n'est pas un vase vide à remplir mais bien le propre architecte de son savoir, raison pour laquelle nous avons besoin de construire un enseignement situé. Quelques obstacles sont certainement liés à un autre type d'obstacles appelés didactiques. Il est important de dire que les obstacles didactiques sont induits, parfois, par le système scolaire lui-même : la méthodologie utilisée par un professeur dans un moment donné peut produire un blocage ou générer des erreurs systématiques à cause de la simplicité avec laquelle on peut aborder un contenu.

La notion d'obstacle didactique a été développée par Brousseau (1986)⁴²⁰ qui explique de manière plus approfondie la différence qui existe entre les obstacles épistémologiques (propres à la tâche d'apprentissage), les obstacles ontogéniques (propres aux facultés des apprenants) et les obstacles didactiques (propres aux apprenants au moment de nouvelles actions). Dépasser les obstacles didactiques implique de prendre en compte l'importance de la métacognition. Elle est en effet la base de la plupart des apprentissages et de la résolution de problèmes selon Wagener Bastian⁴²¹. Cependant, aborder la métacognition implique d'identifier comment celle-ci se définit, les différentes caractéristiques qui la composent, entre autres. C'est pourquoi il est important de comprendre sur le terrain quels sont les obstacles qui empêchent la métacognition et de faire une observation attentive et approfondie dans la salle de classe sur la façon dont les élèves apprennent à apprendre afin de faire des obstacles-objectifs.

419Peterfalvi, B. (2001). *Obstacles en situations didactiques en sciences : processus intellectuels et confrontations*. L'exemple des transformations de la matière. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Rouen U.F.R, Rouen.

420Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique*. Recherches en didactique des mathématiques, 7 (2) 35-115

421Wagener B., (2011). Développement et transmission de la métacognition, thèse de doctorat Psychologie, la MSH de l'Université d'Angers, 2011, p. 429.

6.2.1.2 La planification du projet de classe.

Eliseo Ramirez Rincón⁴²², professeur de mathématiques et chercheur issu du groupe *Probléduciencias*, considère que le modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche offre de multiples fonctions grâce à l'axe de planification qui s'articule avec une proposition qui reconnaît les sujets dans les aspects culturels, biologiques, psychologiques et sociaux, mais aussi à l'axe de l'organisation que l'enseignant réalise, et qui peut se synthétiser dans un ensemble d'actions et de réflexions avant et dans l'exécution du projet. Ces actions vont permettre de conduire les élèves vers l'autonomie. En conséquence, les élèves pourront résoudre des problèmes réels (ces problèmes peuvent être personnels, sociaux ou proposés à partir d'une analyse d'autres contextes).

Entre 2010 et 2011, nous avons commencé à évoquer de ce modèle avec l'enseignante-chercheuse mais nous avons connu des difficultés au moment de le mettre en place. Nous avons réussi à faire des activités isolées avec trois élèves qui ont présenté leurs travaux finaux pour obtenir le diplôme de lycéen. Ces travaux n'ont néanmoins pas été élaborés en suivant le modèle didactique. L'évaluation n'était pas non plus de type formatif et il n'y avait pas d'indicateurs propres à la formation intégrale.

2011	Elaboración de extractos de árnica (<i>senecio formosus</i>) para tratar enfermedades de lagunitas.
2011	Elaboración de cremas y anti solares a base de caléndula (<i>caléndula officinalis</i>) para quemaduras producidas por el sol y el viento.
2011	Elaboración de pomada a base del extracto de granizo (<i>hedyosmum bonplandianum kunth</i>).

422Ramírez R.E., (2013). El modelo de resolución de problemas en una perspectiva de investigación como práctica social normada. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (34); DOI:<https://doi.org/10.17227/01213814.34ted91.102>.

Les trois monographies nommées ci-dessus montrent déjà une organisation et planification de la part des élèves mais il n'y avait pas un travail de résolution de problèmes. La situation problématique était plutôt construite par l'enseignante et c'était elle qui guidait la pratique tandis que les enseignants la suivaient. Au fur et mesure que les pratiques de laboratoire et le vocabulaire scientifique est devenu plus habituel ils ont été plus enthousiaste à élaborer des produits pouvant aider à pallier une douleur ou prévenir une brûlure.

Cette promotion du 2010 composée de 14 élèves a été la première promotion de lycéens techniciens agricoles au siège *Erasmus Valencia*. Cependant, les élèves ont reçu leurs diplômes sans un travail interdisciplinaire car cette nouvelle notion commençait à peine à être diffusée par les chercheurs et le personnel administratif. Les enseignants, d'habitude, n'aiment pas travailler entre eux et encore moins planifier un projet qui demande des heures supplémentaires impayées. À cette époque, on ne parlait pas de formation par cycles et la notion de compétences n'était pas très claire pour la communauté éducative en général, donc la notion qui primait c'était la formation par objectifs.

Il faut également signaler que les élèves étaient habitués à travailler la biologie et la chimie de manière traditionnelle. Lire un texte, comprendre une thématique, apprendre des notions par cœur mais l'utilisation du laboratoire était très limitée à cause de l'absence d'équipements. Les professeurs n'utilisaient jamais l'environnement extérieur pour enseigner.

« C'est moi qui a amené le premier appareil de distillation au collège et le premier four pour faire de l'herboristerie. Les laboratoires n'avaient rien. Obtenir des équipements a été très difficile. Ici, j'ai travaillé avec les ongles⁴²³ ».

⁴²³ Interaction avec un des enseignants. 2013.

Les premières sorties autour de l'établissement scolaire ont commencé en 2009 avec les projets pédagogiques productifs et aussi grâce à l'autorisation des leaders agraires. Les parents d'élèves accompagnaient les sorties. C'est le moment où l'enseignante-chercheuse commence à mettre en place le travail de récupération et transformation du matériel végétal. Ce type de projets a éveillé la motivation des élèves mais seulement sur le plan du rendement financier. Lorsqu'on parle de motivation, il faut souligner qu'il existe deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque. La première repose sur une récompense extérieure à l'élève – c'est par exemple la note -, tandis que la deuxième repose sur l'accomplissement intérieur⁴²⁴. À cet égard, l'enseignante-chercheuse commente :

« La première fois que nous avons monté l'équipement de distillation, les élèves étaient surpris. Il faut dire que c'est un équipement simple. Nous avons cueilli au préalable quelques feuilles d'eucalyptus, de menthe, de pin. La question a été fondamentale. Nous nous sommes focalisées sur la question de savoir s'ils savaient ce qu'était une huile, ou identifier s'ils reconnaissaient les différents types d'huile. Évidemment, les élèves méconnaissent les processus d'osmose, ou les noms qui comporte un appareil de distillation, bien que ce sont des notions qui apparaissent dans les manuels de texte ⁴²⁵ ».

Dans les séances qui ont suivi, l'enseignante a expliqué aux élèves le montage de l'appareil. L'enseignante pose des questions simples et commence à inciter les élèves à parler, à être moins timides. D'abord, l'enseignante pose des questions sur la quantité d'huile essentielle qui pourrait être obtenue à partir de 500 grammes de feuilles de menthe. Les élèves ne maîtrisent pas les tables de conversion et finissent par donner des chiffres au hasard. Après cela, elle pose une autre question : « *Quelle méthode utiliseriez-vous pour extraire l'huile essentielle des feuilles de menthe ?* ». Nous supposons que l'élève est capable de maîtriser les contenus vus en biologie et d'identifier les méthodes qui permettent d'extraire les huiles essentielles. Mais les élèves ne comprennent pas. Souvent, ils ont oublié les concepts précédents et c'est pourquoi ils ne peuvent pas construire une réponse argumentée.

424Fenouillet F., (1999). La motivation à l'école. Apprendre autrement aujourd'hui ?, 10 , Entretiens de la Villette. Maître de conférences, laboratoire Théodile, didactique du français, UFR de sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille-III, Disponible en:

http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf.

425 Interaction avec Mme. Villalba, 2010.

Planifier un projet de classe est quelque chose qui ne peut pas s'improviser. Il faut connaître le public visé et aussi, avoir identifié, par le biais de l'observation, les points faibles les plus importants à travailler. La planification implique aussi de compter sur des enseignants disposés à réfléchir sur leur pratique pédagogique et à l'améliorer. L'enseignant doit tenir compte de l'importance de construire des situations-problèmes, une notion qui prend place dans les programmes contenus dans le socle commun de connaissances et de compétences en sciences de la vie et de la terre et en technologie.

Il faut dire que l'année scolaire en Colombie est composée de 40 semaines à l'année moins cinq semaines de vacances. En conséquence, les élèves suivent 35 semaines de classes. Les 35 semaines sont divisées dans un emploi du temps trimestriel, soit, 11 semaines par trimestre. Ensuite, les élèves suivent six heures de cours par semaine qui sont réparties entre le projet de transformation de viande, de produits laitiers et de végétaux. En conséquence, l'enseignante-chercheuse ne travaille que deux heures par semaine avec ces élèves. Malgré tout, elle profitait aussi de ces cours de sciences pour travailler sur le projet et avancer sur celui-ci. Nous pouvons ajouter que le fait de vivre dans l'établissement éducatif lui permettait de travailler avec les élèves hors du temps scolaire. Pendant ce temps assez restreint, l'enseignante-chercheuse travaille la notion de situation-problème. Celle-ci repose sur une conception constructiviste de l'apprentissage et parfois socioconstructiviste. On cherche à construire un savoir nouveau mais surtout à le rendre compréhensible par les élèves. Ces raisons obligent l'élève, avant tout, à s'investir et à utiliser ses anciens savoirs.

Douady Regine⁴²⁶ explique que les caractéristiques des situations-problèmes sont au nombre de cinq : 1) pouvoir s'engager dans la résolution d'un problème, 2) reconnaître l'incapacité à résoudre le problème de manière immédiate, 3) identifier les solutions possibles, 4) identifier les connaissances dont on se servira pour résoudre le problème, 5) être capable d'établir des correspondances ou savoir se servir d'autres disciplines s'il le faut, donc construire un savoir transdisciplinaire. Les différents auteurs Mora V. et Florez F (s.d), Ramirez Gilet Torregosa J. (1994) signalent qu'une situation-problème doit être construite à partir d'une situation à résoudre c'est-à-dire s'appuyer, en premier lieu, sur l'énigme proposée par le professeur.

426 Douady R., (1984). Jeux de cadres et dialectiques outil-objet dans l'enseignement des mathématiques. Thèses. Une réalisation dans tout le cursus primaire. Histoire et perspectives sur les mathématiques. Université Paris VII, 1984. Français. Disponible en : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01250665/file/th%3a8se%20douady.pdf>: HAL Id : tel-01250665, version 1.

L'enseignant doit concrétiser tout ce monde d'abstraction et le replacer dans le contexte de la vie quotidienne. En ce sens, il est important de connaître le territoire, les mœurs et la culture. Planifier un projet implique aussi de savoir comment l'enseignant pourra, au fur et à mesure, répondre aux questions des communautés concernant l'environnement, la qualité de vie et d'autres items.

J.P Astolfi⁴²⁷ définit, à son tour, des caractéristiques qui marquent également pour lui une situation-problème : 1) Il est souhaitable de l'organiser après avoir identifié un ou plusieurs obstacles, 2) La situation problème doit permettre à l'élève de s'organiser autour d'une situation concrète qui va lui permettre de faire des hypothèses et des conjectures, 3) La situation problème doit être entendue comme une énigme à résoudre. Il ne s'agit ni d'une étude très élaborée et ni d'un type d'exemple "ad hoc" à caractère illustratif tel que nous pourrions le trouver dans les situations classiques d'enseignement, 4) Les élèves perçoivent la situation comme une énigme qu'il faut résoudre et à travers laquelle ils trouveront les conditions pour s'investir pleinement.

Les pratiques de laboratoire ont énormément changé depuis 2011 (année où nous avons effectué la restitution de données de la première étape de la recherche). En 2012, l'enseignante-chercheuse a souhaité continuer son projet initial avec les élèves de *Tunal Alto* avec un nouveau nom. Ce fois-ci le projet a été appelé « territoire et territorialité : une rencontre avec la diversité ». Il s'agissait de 14 élèves qui ont continué à travailler sur la notion des *núcleos problémicos* car la planification du cours se faisait, encore, en suivant la pédagogie par objectifs. Les élèves de ce siècle sont aussi très timides et ils commençaient à peine à travailler quelques bases de méthodologie de la recherche : construction d'une problématique, hypothèses, etc., pour travailler ensuite sur le projet final qui leur a permis d'obtenir leur baccalauréat technique agricole.

La formulation de situations problèmes a été l'un des enjeux de la réflexion effectuée avec l'enseignante-chercheuse. Nous avons décidé ensemble que, pour un apprentissage basé sur la

427Astolfi et al., (2008). Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. pp. 144-145. DOI:10.3917/dbu.astol.2008.01.

théorie socioconstructiviste, le modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche était important, car il permettait d'adapter la pratique pédagogique. Mais la formulation des situations problèmes était le plus difficile à saisir pour les élèves car ils bloquent face à une situation compliquée. De plus, la désorganisation institutionnelle, les mutations et le manque de cohésion de l'équipe d'enseignants ont causé un écart entre les désirs d'un projet transversal et interdisciplinaire et la réalité du contexte.

En 2013, l'enseignante a repris partiellement les classes à *l'Erasmus Valencia* car les difficultés d'installation du personnel et le manque du laboratoire dans le siège *Tunal Alto* ont produit un recul du projet. Cette fois-ci, l'enseignante-chercheuse a travaillé avec 10 élèves et elle s'est occupée de la classe de sciences. Le projet a été, partiellement, abandonné, et elle a focalisé son travail sur la question comme point de départ de l'enseignement. Elle a également commencé à travailler sur la construction des situations problèmes qui seraient la base de la méthodologie de la recherche que les élèves de seconde apprennent avant de faire leur projet final. Un exemple de situation problème est le suivant :

« Dans notre entourage il y a beaucoup de plantes médicinales, comme la hierbabuena. Cette espèce pousse dans le potager. Elle pourrait contribuer à l'hydratation de la peau et à combattre la sécheresse cutanée. Quel type de protocole devez-vous suivre afin de produire un savon ou une lotion astringente à partir de l'extraction d'hierbabuena ? Elle pourra servir au bien être de la population, justifiez votre travail et expliquez en quoi ce type de produit pourrait apporter des contributions au bien-être de la population paysanne de Sumapaz ? ».

L'enseignante a changé ses pratiques et a réorganisé ses classes en les faisant toujours partir d'une question. Les élèves ont commencé à jouer un rôle actif dans leurs propres situations d'apprentissage, de même que l'enseignant. La sensibilisation au modèle a permis de questionner le type d'évaluation à suivre afin de ne pas faire échouer les élèves mais plutôt de leur faire reconnaître leurs fautes et de les faire avancer dans leurs apprentissages.

Ensuite, entre les années 2013 et 2014 l'enseignante-chercheuse et moi-même avons travaillé sur le projet éducatif à l'environnement. Nous avons repris les bases du modèle de développement à échelle humaine et nous avons reconstruit l'ancien projet. Ce travail a été possible car elle est devenue la personne en charge de reconstruire le projet d'éducation à

l'environnement. Elle a formé une équipe composée de parent d'élèves, d'enseignants, et d'étudiants volontaires pour garder les principes du projet et cinq programmes d'action. L'institution souhaite que ces cinq programmes d'action contiennent les projets de classe pour ainsi faire travailler tout le monde de manière harmonieuse et systémique.

En 2015, l'enseignante-chercheuse a été affectée encore une fois au *collège Erasmo Valencia* à temps complet. Elle a suivi une promotion composée de 10 élèves dans une classe de seconde. Ensuite en 2016, elle a reçu 11 élèves et en 2017, 6 élèves. Le fait de travailler avec trois classes de seconde et de les accompagner aussi en première lui a permis de mieux planifier les cours. Elle s'est rendue compte que la condition indispensable à la réussite du projet est l'implication des élèves. Il fallait donc construire une ou plusieurs situations qui deviendront, d'une certaine manière, l'affaire des élèves. Elle est arrivée à la conclusion qu'il était nécessaire d'aider les élèves à construire et développer une question de recherche liée au contexte mais aussi à leurs intérêts afin qu'ils puissent développer un projet de mémoire pertinent pour le développement local et pour la qualité de vie des populations. À la fin de l'année 2014, les élèves ont présenté ces mémoires en soutenance publique devant les parents d'élèves.

Nous nous sommes également rendu compte que nous devons, d'une part, évaluer autrement les élèves à partir d'une reformulation de la notion de compétences des élèves : les cognitives, les métacognitives, les comportementales et axiologiques. D'autre part, il convenait de les mener vers une formation scolaire et intégrale utile et en conformité avec le diplôme qu'ils reçoivent à la fin de la scolarité de technicien agricole.

Pendant cette période de temps, nous avons travaillé de façon plus efficace sur la planification du cours. La co-formation et l'expérience sur le terrain nous ont permis de construire un scénario pédagogique composé de trois unités didactiques, d'un journal de l'enseignante élaborée par l'enseignante chercheuse et des indicateurs d'évaluation élaborés à partir d'une vision intégrale. La construction des trois unités didactiques est née d'une proposition de la coordination de l'établissement éducatif. En fait, la direction scolaire et le comité académique se sont mis d'accord sur l'importance de travailler avec une méthodologie unifiée. De cette manière les enseignants peuvent avoir une organisation et une planification de leurs cours et partager leurs expériences en classe dans les réunions afin d'arriver à effectuer un travail

interdisciplinaire. La planification de trois unités didactiques a été réalisée à partir de l'année 2015 mais les indicateurs d'évaluation ont été établis en 2016. L'objectif était de planifier la manière dont les étudiants allaient traiter les contenus. Nous avons présenté ces unités qui ont été ensuite travaillées sous forme de séquences, développant le thème proposé pendant le cours de « transformation de matériel végétal ». Cependant, faire de l'interdisciplinarité n'était pas encore possible. L'enseignante-chercheuse faisait ce constat :

« Le collège Juan de la Cruz Varela souhaite faire une formation transversale à travers laquelle tous les contenus des cours s'entrecroisent par le biais d'une pratique agricole : système de drainage, espaces de culture, entre autres. Ainsi, l'enseignant de mathématiques pourra travailler les unités de mesure, de conversion, les volumes. Les professeurs de sciences humaines pourront intervenir dans les projets et expliquer du point de vue socio-historique tout ce qui concerne les systèmes de drainage, mais jusqu'à aujourd'hui ce n'est pas facile⁴²⁸ ».

428 Interaction avec Mme. Villalba, 2013

Le travail en classe requiert une implication des élèves. Il faut qu'ils fassent des recherches bibliographiques en utilisant les nouvelles technologies avec l'accompagnement de l'enseignant. L'enseignante-chercheuse construit une base de données afin de les guider dans le processus de recherche car l'établissement éducatif n'a pas de professeur documentaliste. Cependant, une grande partie du travail se fait avec les familles, à travers les enquêtes et l'information élaborée en classe. L'unité didactique a été conçue pour sensibiliser les élèves face au savoir environnement et évaluer les comportements des élèves et leurs aptitudes, c'est-à-dire qu'on essaie de contribuer à la mise en œuvre d'un savoir environnemental. On cherche également à élaborer une pensée critique face à la consommation, la production propre, l'économie locale. En outre, on propose des thématiques pour que les élèves réfléchissent aux nouveaux modes de culture. On les encourage à reconnaître les termes scientifiques concernant les plantes médicinales et à savoir utiliser des techniques qui serviront à la protection de l'écosystème. De même, on incite l'élève à identifier et reconnaître leurs propres difficultés face à l'apprentissage et à les aider à construire leur propre méthodologie d'apprentissage.

La motivation est un élément clé pour l'observation des plantes. La plupart d'entre elles se trouvent dans les hameaux des alentours, il faut donc créer des activités et des sorties encourageant l'identification, la récolte et la classification de ces plantes trouvées dans les hameaux proches du collège. L'idée du projet de classe est de rendre viable un lien dans le domaine interculturel des savoirs, dans notre cas, les savoirs propres qui ont été acquis par transmission familiale et ceux qui sont propres à la phytochimie. Ainsi, nous atteignons le but qui est de répertorier une connaissance contextuelle et pertinente, servant à comprendre l'activité pharmacologique de certaines molécules par le biais des « principes actifs » présents dans l'écosystème.

6.2.2 Exécution en classe.

La phase d'exécution du projet "récupération de savoirs ancestraux" s'est déroulée en cinq ans au sein de cinq différentes classes de l'enseignante-chercheuse. Cependant, en 2015 nous avons réussi à travailler trois unités didactiques à partir d'un exercice de réflexion. Par la suite, je vais expliquer comment l'enseignante-chercheuse a construit l'unité didactique « Pourquoi les plantes soignent » et les progrès que ce travail a représentés pour elle-même et pour l'organisation de ses cours. Avant, l'enseignante commençait le cours sans une

planification très claire et les activités étaient plutôt d'ordre expérimental. La lecture et appropriation du modèle de résolution de problèmes nous a aidés à repenser la stratégie didactique à suivre. L'année 2015 et les années qui ont suivi jusqu'à aujourd'hui, ses enseignements ont été plus organisés en matière d'observation et de planification. L'enseignante-chercheuse continue à observer ses élèves. Le fait d'avoir un nombre réduit d'effectifs permet de connaître leurs obstacles et d'essayer de les aider à les surmonter. La planification du cours est plus claire pour elle-même, pour les élèves et pour les parents d'élèves. Le fait d'avoir trois unités didactiques lui permet de mieux expliquer le programme et les activités planifiées, ainsi que le type d'évaluation désigné et les résultats attendus.

L'unité didactique est devenue un outil de travail qui a été concerté avec le conseil académique de l'établissement éducatif et a servi à organiser les contenus par rapport au contexte. Elle permet en outre de présenter de façon organisée la relation des savoirs. Elle était le guide qui servait à véhiculer les connaissances dans la salle de classe ou dans le laboratoire. C'est grâce à l'unité didactique que nous avons pu organiser les thématiques et montrer une organisation dans le projet de classe. L'unité didactique comportait un titre (ou thème principal) ; une introduction construite avec les élèves où l'enseignant reprenait la systématisation de tous leurs savoirs propres grâce à plusieurs activités constituées avant l'élaboration de l'unité didactique. Elle expliquait aussi la méthodologie que l'enseignant suivait à l'intérieur de la classe ainsi que les activités proposées. Les activités ont été organisées et planifiées au début du cours et s'organisaient en trois étapes : début, développement et conclusion. Le fait d'avoir les unités didactiques nous a permis de planifier le travail dans la salle de classe puis d'organiser un programme à respecter. Par ce biais, les projets de classe pourraient s'articuler aux champs de la pensée et, par la suite, au projet institutionnel PRAE. Voici, ci-dessous, un exemple d'unité didactique, « Les plantes médicinales : pourquoi soignent-elles ? », les autres deux unités didactiques se trouvent dans les annexes.

Document élaboré pour le cours de transformation de matériel végétale.

Unité didactique : élaborée par Mme Villalba (enseignante-chercheuse)

Année scolaire : 2015

INTRODUCTION

On nomme plantes médicinales, les plantes dont quelques parties ou extraits sont utilisés comme médicaments pour le traitement d'une affection ou maladie que peut avoir un individu ou un animal.

L'unité didactique centrera son travail sur la notion de principe actif. Ensuite, on réalisera une méthodologie qui permettra de savoir transmettre la notion de principes actifs à travers l'identification de certaines plantes d'usage quotidien, par le biais des techniques d'extraction d'huile essentielle. Il faut dire que les principes actifs sont des substances qui se trouvent dans les différentes parties ou organes de la plante, et qui peuvent modifier le fonctionnement de certains organes du corps humain et animal. On a découvert grâce à la recherche scientifique une haute gamme de principes actifs parmi lesquels on peut nommer les huiles essentielles, les alcaloïdes, les glucosides ou hétérosides, les mucilages et gommés, et les tanins. Ce vocabulaire sera étudié en classe. Dans les plantes, il y a d'autres principes actifs qui sont chargés de nutriments essentiels. Par exemple, les vitamines, les minéraux, les acides aminés, les hydrates de carbone et les fibres. Nous pouvons observer aussi une grande diversité d'acides organiques, de lipides et d'antibiotiques. Les plantes médicinales se regroupent selon leur activité pharmacologique par les principes actifs qu'elles possèdent et en fonction de la localisation anatomique et fonctionnelle de l'activité de la plante.

CONTEXTE

« Techniques de transformation d'aliments » est un des cours de terminale. La

première unité didactique sera travaillée dans deux sessions de quatre heures, voire plus s'il le faut dans la semaine. Dans cette unité, on va revoir le métabolisme des plantes (composants chimiques), la production de métabolites primaires et secondaires, les routes métaboliques (cycles de Krebs et de Calvin). On fait des recherches sur la connaissance des plantes ainsi que leurs utilisations.

Différents objectifs sont attendus des élèves par le biais de l'unité didactique :

- Identifier les plantes médicinales qui se trouvent dans le territoire.
- Comprendre en quoi les plantes médicinales aident à soulager certaines douleurs.
- Identifier les principes actifs présents dans les plantes.
- Établir et comprendre le concept de principe actif.
- Comprendre en quoi ces principes actifs ont une activité dans l'organisme et peuvent aider à soulager certaines douleurs.
- Démontrer que naturel n'est pas synonyme d'innocuité.
- Reconnaître les différents types de processus qui peuvent être utilisés pour obtenir des produits finaux : huiles essentielles, extraits et techniques de déshydratation.

APTITUDES ET SAVOIRS À ENTRECROISER

Les élèves arrivent avec les savoirs et les expériences de leurs familles. Cette connaissance les aidera à mieux comprendre les concepts, les techniques et l'utilisation d'équipements qui vont faire partie de l'extraction et de la déshydratation des plantes. De même, on attend des élèves qu'ils développent une sensibilisation et une écoute attentive face aux problèmes environnementaux.

MÉTHODOLOGIE

L'unité didactique se travaille en trois étapes. La première étape consiste à recueillir l'information du savoir local des paysans sur les plantes et leur action dans l'organisme humain. Pour accomplir cette étape les élèves doivent identifier et récupérer les expériences, les savoirs et les connaissances qu'ils ont acquis à travers la tradition orale. La deuxième étape capte les représentations des élèves grâce à l'écoute attentive et à l'élaboration de plusieurs questions qui vont situer les problèmes à résoudre. Cette étape permet de capter les thèmes d'intérêt et construire des petites situations problèmes qu'ils vont développer. Cette technique permet d'induire, à partir, du vocabulaire des paysans de nouvelles connaissances qui vont servir à comprendre certains concepts. Ce travail est fait en prenant en compte le contexte. Ces nouvelles connaissances sont introduites peu à peu afin de construire un apprentissage significatif. Finalement, la troisième étape permettra d'intégrer tous les savoirs qui se sont mis en place dans les activités composant la première et la deuxième étape, et ainsi construire une nouvelle connaissance. La dernière étape comporte l'élaboration d'une question problème qui sera l'objet de la monographie que l'élève devra présenter à la fin du cycle. Nous essayons de mettre en œuvre tout cela de manière interdisciplinaire et parfois, avec certains collègues, nous faisons des cours en commun.

PREMIÈRE ÉTAPE : LES ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES

Les sorties accompagnées dans le territoire permettent de construire un lien entre les parents d'élèves et la classe. Ainsi, les parents et notamment les personnes âgées expliqueront aux plus jeunes la localisation de certaines plantes propres au territoire. Cette partie permet de diviser les plantes en deux classes : la première avec celles qui poussent de manière aléatoire dans le territoire ; la seconde, avec celles qui font partie des potagers traditionnels.

La première étape contient des entretiens effectués avec les parents d'élèves. Ce sont les élèves qui vont se préparer pour poser ces questions et faire une sorte d'approche ethnographique. Ils vont utiliser principalement les questionnaires élaborés en classe.

Nous avons formé les élèves à mener des entretiens. Ces entretiens sont parfois enregistrés et permettent de capter les savoirs locaux de la population paysanne par le biais d'un dialogue mais ils ne sont pas faciles à travailler. Nous pouvons identifier les connaissances de certaines personnes âgées et les élèves se sentent particulièrement impliqués dans le projet car celui-ci représente une récupération de la mémoire du territoire. De même, les élèves sont invités à mettre en place un cahier des plantes. Le cahier sert à consigner les caractéristiques des plantes médicinales et a été conçu avec l'aide de la communauté éducative.

LA DEUXIÈME ÉTAPE EN CLASSE :

En utilisant les techniques de la maïeutique, l'enseignant pose plusieurs questions qui vont sensibiliser les élèves face au thème, comme par exemple : Pourquoi les plantes ont un effet qui sert à soulager certaines douleurs ? On privilégie la technique de la question afin de faire participer les élèves et de comprendre quelles sont les représentations qu'ils ont par rapport aux plantes. Toutes les réponses sont consignées dans le tableau (à la manière d'un « brainstorming »), on pourra ainsi déduire avec les élèves ce qui est pertinent ou non. Cette étape prend un certain temps car il faut expliquer certaines notions qui ne sont pas faciles pour les élèves : médicaments allopathiques et médicaments homéopathiques, tout comme les risques de l'automédication avec ces deux types de médicaments. Conceptualiser est difficile car l'élève doit faire un effort pour définir et construire le concept à l'aide de mots. C'est pourquoi nous commençons avec des questions ouvertes et avec le « brainstorming ». Le travail en équipe permet de construire des définitions sur les processus, les contenus et les concepts.

Les questions que nous proposons tout au long du cours sont les suivantes : 1) Quel type d'utilisation faites-vous des plantes du territoire ?, 2) Nommez les types de plantes que vous utilisez couramment, 3) Qui vous a transmis les connaissances que vous avez des plantes ?

Il est important de comprendre les aspects thérapeutiques, toxiques et les multiples interactions qui s'établissent quand on consomme une plante par le biais homéopathique. Il est fondamental de connaître les produits dérivés des plantes afin d'établir les

interactions qui peuvent naître au moment d'utiliser ou de doser un médicament. Chaque étape suit les mêmes protocoles procéduraux que nous avons déjà décrits dans les deux sessions : réponses à une question sur les plantes médicinales, récits de personnes qui connaissent les thèmes, élaboration d'un glossaire avec les termes techniques, parcours et observation des photographies, etc.

Nous réalisons aussi des activités contrôlées afin de sensibiliser les élèves au vocabulaire de l'unité didactique. Nous leur proposons des exercices qui vont leur permettre de relier une activité thérapeutique à un principe actif dans le but de réviser ce qu'ils ont appris en classe. Nous réalisons plusieurs activités (mots croisés, mots mêlés, etc.). Les activités sont très variées et peuvent constituer de simples mots croisés voire, la description et l'analyse des principes actifs.

L'activité libre est l'élaboration du projet final. C'est la partie la plus difficile car ils doivent mettre en place toutes les connaissances (concepts, procédures, techniques etc.) en place.

CONCLUSION

La première étape de notre méthodologie sert à faire prendre conscience aux élèves que les plantes ont des principes actifs. Ils ne savent pas comment définir un principe actif, raison pour laquelle nous devons leur parler des différentes activités pharmacologiques. Dans une première étape nous expliquons que les principes actifs sont les sucres, les protéines et les lipides, mais nous essayons de clarifier, dans cette unité, les concepts de principes actifs et d'élaboration de métabolites secondaires. Nous construisons les notions avec eux et nous les guidons dans le processus de leur nouvelle connaissance.

EVALUATION

Le Ministère de l'Éducation demande que l'évaluation soit un processus intégrant différents aspects tels que les aspects conceptuel, procédural et comportemental. En conséquence, l'enseignante cherche à contribuer au développement humain des sujets, en

créant un outil composé d'indicateurs à partir des aspects mentionnés ci-dessus. De cette manière, le but de l'unité didactique et de l'outil que nous allons présenter plus loin est de permettre à l'élève, accompagné par l'enseignant, d'améliorer son apprentissage afin de conserver une trace des dimensions cognitive, procédurale, comportementale et métacognitive. Ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'expliquer les difficultés que l'élève rencontre et les blocages face à l'apprentissage. De même, on cherche à aider l'élève à s'autoévaluer et reconnaître ses possibilités, ses limites et les changements nécessaires pour faciliter son apprentissage. Il s'agit d'une démarche qui cherche à responsabiliser l'élève dans son parcours d'apprentissage.

Figure 41. Exemple d'unité didactique. Élaboration. Villalba, 2015

6.2.2.1. Les programme et les séances.

Cette partie permet d'expliquer, brièvement, les séances et les progressions qui se font pendant l'année scolaire à partir de l'année 2015. Chaque session de classe, d'habitude, commence par une question simple : « Pourquoi une plante peut-elle devenir bénéfique pour soigner une maladie ou au contraire produire des effets secondaires? ». Il faut dire que les élèves de la Zone du Haut Sumapaz connaissent déjà par le bouche-à-oreille les travaux de l'enseignante-chercheuse. Néanmoins, la plupart des élèves qui sont intéressés aux thématiques de plantes ne savent pas très bien ce qu'il se passe à l'intérieur de la salle de classe. Comme d'habitude, la plupart des élèves n'osaient pas parler et finalement, ils commençaient à parler des bienfaits des plantes chaudes ou froides. L'enseignante continuait à poser des questions en disant: « Peux-tu m'expliquer pourquoi elles sont chaudes... ou froides...? ». Les élèves répondaient : « *Parce qu'elles sont chaudes au moment de la consommation.* ». L'enseignante-chercheuse qui a déjà de l'expérience commence alors à expliquer la morphologie de la plante. Elle commence à mieux maîtriser son cours et programme des ateliers tactiles : elle se sert d'une plante et essaie d'identifier ce qui représente pour eux la sensation thermique de chaleur. Ensuite, elle a commencé à expliquer pourquoi les plantes contiennent des principes actifs. C'est à partir de ce moment qu'elle a introduit l'information théorique. Il est important de dire que le vocabulaire des jeunes est limité, raison pour laquelle elle fait des activités contrôlées comme les mots mêlés etc. Des activités qui permettent de réviser les concepts.

Elle sait maintenant que les élèves ont besoin d'enrichir leur vocabulaire et essaie donc de les motiver à chercher du vocabulaire sur l'odeur des plantes et leurs saveurs. Elle organise actuellement des ateliers tactiles et d'autres activités afin qu'ils comprennent et se familiarisent avec la texture de certaines plantes. Grâce aux travaux de J. I. Pozo (1989), l'enseignante-chercheuse se rend compte qu'il faut non seulement pouvoir construire et développer avec les élèves une situation problème scolaire mais qu'il faut également impliquer et aider les enfants à construire un pont à partir de la connaissance du savoir commun vers une connaissance plus formelle, disons scientifique, car il faut les accompagner à acquérir progressivement certaines habitudes et méthodologies propres à la science : Aider les élèves à appréhender sereinement et éviter la peur au moment de la confrontation au problème. Construire des stratégies pour la résolution. Identifier les éléments de majeure difficulté. Déterminer avec les élèves que la tâche a été finalisée. La motivation est le point essentiel et, dans ce cas, il faut toujours valoriser les progrès de chaque élève plus que le résultat final⁴²⁹. L'enseignante-chercheuse dit que travailler par cycle favorise le ré-explication car les élèves ont tendance à oublier. Ici c'est la répétition et la pratique qui compte pour donner un sens aux contenus.

« Il devient alors nécessaire de réexpliquer : information théorique déjà vue, exploration de travaux d'autres auteurs etc. En ce qui concerne les rendements d'huiles essentielles, nous travaillons les techniques de laboratoire et le processus de distillation. Il faut retravailler les concepts d'état de la matière, la différence qui existe entre atomes et molécules et la séparation de mélanges, ainsi que les méthodes d'obtention des huiles essentielles par distillation à la vapeur d'eau, puisque nous disposons de ce distillateur au laboratoire du collège. Des choses intéressantes se passent, par exemple à travers un atelier d'odeurs, on essaie d'expliquer l'odeur des plantes et leur saveur, en demandant aux élèves de chercher les mots qu'ils peuvent relier aux odeurs ; à travers aussi un atelier tactile : utiliser, pétrir la plante, on explique que la plante possède des huiles. De cette manière on franchit, peu à peu, les obstacles. On part du concept de « séparation de mélanges » qui est travaillé depuis l'école primaire. On emmène les élèves au laboratoire pour qu'ils découvrent et se familiarisent avec le matériel de distillation⁴³⁰ ».

Dans la pratique du laboratoire, l'enseignante propose des moments d'observation en se servant des outils utilisés pour le montage de l'appareil de distillation. Les instruments du laboratoire éveillent énormément leur curiosité. Quelques-uns ont eu peur de casser quelque

429 Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, 10 Ed: Morata. ISBN: 9788471123350.
430 Réflexion de Mme Villaba dans une interaction. 2014.

chose, car la majorité des pièces étaient en verre. Il y a un grand enthousiasme quand le montage de l'appareil est terminé. Les élèves sont surpris et regardent d'un air incrédule la distillation. Ils sont attentifs à plusieurs phénomènes : changements d'état de la matière, séparation des mélanges, point d'ébullition, température, pression, temps, couleur et parfum de l'huile obtenue. À la fin de la pratique, on invite les élèves à analyser les processus et à construire les concepts. Ceux-ci sont trop nombreux pour qu'un élève puisse les comprendre sans passer par le processus complet. Grâce à l'activité dans le laboratoire, les élèves peuvent répondre aux questions que l'enseignante-chercheuse avait posées au début du cours.



Figure 42. Travail de laboratoire.

L'enseignante-chercheuse organise chaque séance comme un défi, avec une nouvelle question à chaque fois. Par exemple, si l'enseignant se trouve face à une plante et au moment de faire de l'extraction pour produire des huiles essentielles, elle questionne les élèves sur les techniques qu'ils emploient pour agir sur une partie de l'organisme et soulager une maladie. Certains élèves utilisent la macération mais d'autres n'ont aucun type de connaissance. L'enseignante-chercheuse ajoute :

« C'est difficile faire comprendre cette question aux élèves de manière pratique, car le collègue ne dispose pas du matériel nécessaire, comme par exemple un chromatographe ». À ce sujet, l'enseignante déclare : « je dois faire avec d'autres

outils pour expliquer : vidéos, dessins, lectures de métabolismes secondaires des plantes, pour que les élèves comprennent pourquoi les plantes aident à traiter certaines maladies⁴³¹ ».

Ensuite, l'enseignante-chercheuse peut poser une autre question : « Comment peut-on utiliser cette huile ? ». La plupart disent que les huiles peuvent être utilisées en aromathérapie ou en onguent. L'enseignante explique que les huiles peuvent donner lieu à une production locale. Ces questions font prendre conscience aux élèves de l'importance de travailler en classe, et que ce qu'ils apprennent est important pour améliorer leur qualité de vie, celle de leur territoire, et ainsi, les élèves se posent des questions et envisagent des perspectives vers une économie locale et solidaire. Les élèves sont conscients des compétences à acquérir et des tâches à réaliser, celles-ci sont effectuées en classe et dans le collège car la plupart des étudiants doivent s'occuper de la ferme familiale quand ils sortent de l'établissement éducatif.

L'idée du projet de classe est de rendre viable un lien dans le domaine interculturel des savoirs, dans notre cas, les savoirs propres qui ont été acquis par transmission familiale et ceux qui sont propres à la phytochimie. Ainsi, nous atteignons notre but qui est de répertorier une connaissance contextuelle et pertinente, servant à comprendre l'activité pharmacologique de certaines molécules par le biais des « principes actifs » présents dans l'écosystème.

6.2.2.2. Le journal du professeur : un instrument de l'enseignante.

L'enseignant doit toujours organiser sa pratique pédagogique en concordance avec le plan d'études. Les plans n'ont pas varié depuis 2009 mais l'établissement éducatif a commencé à les améliorer grâce aux unités didactiques et aux journaux du professeur. Chaque trimestre, le conseil académique se réunit et les professeurs expliquent les activités réalisées. L'enseignante-chercheuse m'a expliquée que chaque professeur travaille à sa manière et qu'il y a des enseignants qui font le journal et d'autre qui ne le font pas. Nonobstant, elle considère que tenir le journal lui permet de constater ce qu'elle a vraiment réalisé en classe et de justifier son travail devant le département SIE (Système Intégral d'Évaluation), un

⁴³¹ Interaction avec Mme. Villalba

département géré par le Ministère d'Éducation National qui accompagne la pratique des enseignants.

L'enseignante-chercheuse s'est appliquée à le faire en tenant compte des objectifs que nous nous étions fixés dès le début de notre travail de co-formation. Ce journal de classe montre la réalité du travail des élèves :

« C'est une trace écrite qui contient la date, la liste d'assiduité et les contrôles. De plus, je note tout ce qui se passe en classe et avec les élèves, c'est un travail exténuant mais ce travail me permet de situer l'évolution de mon travail⁴³² ».

Ainsi, elle peut identifier d'éventuelles incompréhensions, des manques d'attention, ou encore des problèmes de comportement. Ce travail représente un temps supplémentaire pour l'enseignant car il doit tout noter à la fin de la journée, néanmoins le journal apporte presque un portrait de chaque élève. De cette manière, et appuyé par les travaux de M. Jessup (2011) autour de la formation humaine intégrale, elle arrive à identifier comment interagir avec les élèves pour mieux transmettre les contenus en classe.



Figure 43. Dimensions de l'éducation pour le développement humaine intégral. Adaptation de M. Jessup et al. (2011)

432 Interaction avec Mme. Villalba 2014

L'enseignante organise ce journal de classe en quatre colonnes. La première correspond aux thématiques qui seraient travaillées au cours du trimestre. La deuxième colonne montre comment chaque thématique s'articule au projet d'éducation à l'environnement : tri sélectif, gestion de l'eau, consommation responsable, changement climatique, biodiversité. La troisième colonne contient les différentes activités dans la salle de classe et la dernière consigne indique le travail réel des élèves. De plus, chaque thématique s'articule avec le système d'évaluation.

6.2.2.3. Les monographies des élèves.

Depuis l'année 2011 les élèves de terminale réalisent des travaux monographiques sur la phytochimie. Les premières monographies n'ont pas été nombreuses mais c'est surtout à partir de l'année 2013 que les élèves arrivent à mieux travailler en valorisant leurs savoirs propres sur les plantes et des notions conceptuelles apprises dans les cours de l'option « transformation de matériel végétal ». Ces travaux sont déposés à la bibliothèque de l'école et attestent que la mise en place d'un travail méthodique et bien organisé peut répondre aux demandes du Ministère d'Éducation concernant la qualité de l'éducation, la formation intégrale. Ces monographies peuvent devenir utiles pour l'éducation à l'environnement. En même temps, ce travail permet de montrer qu'une formation scolaire est possible pour les territoires et peut contribuer à une économie solidaire et locale, ainsi que contribuer à la qualité de vie digne de son territoire. Un point supplémentaire qui motive les élèves est le fait que la communauté de communes la plus proche de la *localidad 20* de Sumapaz est Cabrera. Cabrera a été reconnu comme Zone de réserve paysanne et peut, dans le futur, devenir un lieu de commercialisation de produits. Ainsi les élèves commencent à voir l'importance de ce travail pour la question territoriale.

Il est important de préciser qu'à la fin de chaque année scolaire, les élèves soutiennent publiquement leur mémoire devant les autres enseignants et les parents d'élèves. Ce mémoire prouve comment ils transforment les représentations sociales des plantes pour un savoir plus structuré et conceptualisé. De même, ils expliquent de quelle manière ils ont connu la plante et quel est son usage traditionnel. Ensuite, ils exposent la problématique en exprimant l'utilité de travailler sur cette plante pour répondre à un problème lié à la santé, à la prévention, à la consommation, à l'écologie entre autres. Ces thèmes doivent être mis en relation avec les

besoins réels de la population. Ensuite, ils suivent tout le protocole de la démarche scientifique à travers lequel ils expliquent les concepts utilisés, la manière de travailler la question de la recherche, les techniques et instruments utilisés dans le laboratoire et enfin les résultats obtenus après l'expérimentation.

La monographie recueille le travail réalisé en classe et rend compte de l'organisation, de la systématisation et des résultats de leur travail de recherche. De cette manière, les élèves sont de plus en plus concernés par les concepts et protocoles propres aux sciences naturelles, tout en valorisant les savoirs propres de leurs familles.

6.2.3. Réflexions.

Depuis 2013, la manière d'enseigner de l'enseignante-chercheuse a changé. La planification des cours, l'observation préalable et l'expérience acquise lui ont permis de changer le rapport avec ses élèves et sa pratique pédagogique. Elle est devenue une enseignante plus active et impliquée dans son domaine. De même, les élèves de terminale ont commencé à améliorer leurs comptes rendus de laboratoire et à mieux rédiger leurs travaux. Ces mémoires montrent comment ils ont changé leurs représentations naïves par rapport aux plantes et sont parvenus à développer une situation problème grâce à l'expérimentation et à la conceptualisation. Ils ont même réfléchi à la situation environnementale dans le territoire. Actuellement, l'enseignante organise mieux son cours en utilisant le modèle de résolution de problèmes à partir de la recherche. Elle a construit ses trois unités didactiques qui vont répondre au programme d'études conçu par le Ministère de l'Éducation National de Colombie et approuvées par les lycées agricoles. Avant, l'enseignante n'avait pas d'indicateurs pour évaluer périodiquement les élèves. L'évaluation qu'elle faisait était sommative et ne montrait pas si la compétence était bien acquise. Une fois la thématique terminée, les élèves présentent un rapport de laboratoire qui doit comporter : titre, objectif général, objectifs spécifiques, cadre théorique simple, organisation de données, matériaux et réactifs utilisés, protocole de la démarche, résultats, conclusion et bibliographie. Le travail en classe part toujours d'une question et d'un problème réel lié à l'alimentation, la prévention entre autres. L'enseignante-chercheuse privilégie l'utilisation de la question : présenter des problèmes utiles, et poursuivre ensuite ses questionnements à l'aide de contre-exemples forçant à la réflexion et motivant les élèves à trouver des solutions.

Organiser, planifier, exécuter et restructurer le projet récupération des savoirs ancestraux nous a pris cinq ans de travail dans la salle de classe. Ce travail a commencé à partir de l'année 2015 et elle continue à travailler encore dans le territoire. L'enseignante-chercheuse veut construire une équipe et continue, tous les jours, à améliorer sa pratique pédagogique en articulant tout le travail de classe autour de la construction d'un savoir environnemental. Les dernières années je n'ai pas pu retourner dans le territoire, mais j'ai tout de même pu accompagner et compléter le projet grâce à des conversations régulières avec l'enseignante-chercheuse par skype et avec Mme Jessup. L'utilisation des nouvelles technologies a été vitale pour mettre en place des espaces de réflexion. Soulignons que le chargé de travail et les tensions dans le territoire n'ont pas facilité la réalisation de ce travail. D'une part, l'enseignante-chercheuse a été mutée plusieurs fois. D'autre part, elle a été la personne en charge de diffuser les objectifs de transformation de matériel végétal dans toutes les écoles élémentaires et de reformuler les projets d'éducation à l'environnement. Ce travail lui a permis de constater que les enfants ont un goût naturel pour l'apprentissage mais qui diminuait peu à peu à cause d'un apprentissage plutôt traditionnel. En effet ils passaient plusieurs années en classe sans trouver une réelle motivation pour faire un peu de sciences expérimentales. Les réunions avec le groupe *Probléduciencias* ont sensibilisé l'enseignante-chercheuse quant à l'adaptation du modèle de résolution de problèmes dans une perspective de recherche en classe et aussi à l'intérêt d'articuler les projets de manière à améliorer la qualité de vie de la population. Par la suite, nous allons montrer la façon dont elle a travaillé. L'enseignante-chercheuse a été capable de réfléchir sur sa pratique professionnelle et de se rendre compte qu'enseigner les sciences n'est pas si évident et encore moins dans certains contextes où les élèves n'ont pas été sensibilisés ni à l'observation ni aux démarches expérimentales. R. Porlan et A. Rivero ont énormément travaillé sur l'idée qu'un professeur de sciences qui veut développer des théories socioconstructivistes dans sa pratique professionnelle doit acquérir une expérience ou une connaissance pratique professionnelle⁴³³, l'enseignant-chercheur est pour nous un enseignant réflexif. C'est elle la personne qui ose expérimenter et agit comme une chercheuse avec ses élèves en découvrant chaque jour plus d'informations se référant aux plantes d'un écosystème particulier. Ce type d'enseignant interprète et met en valeur les informations extérieures qu'il reçoit et les utilise en classe. Il

433Porlán et al., (2010). Porlán, R., Martín, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P., Pizzato, M., El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. Investigación didáctica. Enseñanza de las ciencias, 2010, 28(1), 31–46. Disponible en : <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v28n1/02124521v28n1p31.pdf>.

agit comme un praticien qui doit prendre en compte des innumérables décisions notamment dans ce type de territoires sensibles. L'autoréflexion de la pratique l'a amenée à prendre conscience de son rôle actif et important dans la communauté. C'est ainsi qu'elle a construit, inspirée par les travaux du groupe *Probléduciencias*, une grille d'évaluation améliorant la formation intégrale.

Trois résultats sont issus du projet de classe et de la réflexion de l'enseignante. En premier lieu, le journal de classe qui permet de garder la trace de ce qu'il se passe en classe. En deuxième, les monographies des élèves, dont le matériel intellectuel servira à la conservation et à la mémoire des plantes. Finalement, l'évaluation formative qui fournit un constat des résultats du projet sur chaque enfant. La co-formation a été un outil de transformation des pratiques pédagogiques car elle a incité l'enseignante à réfléchir sur ses pratiques et l'a amenée à tenir compte des nouvelles méthodologies pour valoriser le dialogue de savoirs en respectant les principes interculturels imposés par l'État. Ce travail en classe a aussi donné un sens à la dimension environnementale et a tenu compte des nouvelles réflexions possibles sur la qualité de vie « digne » des populations.

Comme nous l'avons mentionné, travailler sur une posture interculturelle critique est difficile à mettre en place à cause des conditions politiques du territoire. Mener une proposition interculturelle critique avec une perspective de revendication de la population paysanne dans le territoire aurait été plus long, cependant il sera possible de constituer des bases pour avancer sur cette thématique si les conditions s'améliorent et si les paysans de la Zone du Haut Sumapaz arrivent à s'harmoniser avec les paysans de Cabrera (zone déjà constituée comme réserve paysanne). Finalement, il faut dire que l'enseignante-chercheuse et moi avons réussi à développer une proposition interculturelle où l'enseignante a pu devenir une passeuse culturelle, voire une médiatrice qui favorise, dans une situation ou un projet, l'approche par questionnements, par résolutions de problèmes pour une bonne circulation des savoirs et une revendication aussi environnementale que territoriale. Une approche qui pourrait donner des possibilités de gestion dans le territoire à ces jeunes générations. Nous étions convaincues qu'il fallait dépasser les recettes et la notion de productivité. Notre ambition était de lier le projet de classe à un projet de développement local et de le rendre particulièrement *sostenible*. Nous voulions impacter le projet d'éducation à l'environnement et faire participer la

communauté paysanne à une sorte de projet d'économie solidaire faisant appel à la thématique de souveraineté alimentaire.

En 2013, la manière d'enseigner de l'enseignante-chercheuse a changé. La planification avant les cours, l'observation préalable et l'expérience acquise lui ont permis de changer son rapport avec ses élèves et avec sa pratique pédagogique. Tout au long de la pratique pédagogique, l'enseignante-chercheuse a invité les élèves à aller plus loin dans cette connaissance et a essayé de découvrir comment se servir des plantes autrement. L'évaluation est assumée comme un processus continu car celle-ci est inscrite dès la planification des activités qui composent le cours. L'enseignant connaît ses élèves et les met en valeur en assumant l'apprentissage comme un changement de représentations.

« J'ai essayé de tenir compte de chaque élève et de l'assumer à partir de ses particularités. La formation humaine intégrale nous invite, en tant qu'enseignants, à réfléchir aux possibilités des élèves et à les préparer pour l'avenir : une éducation, pour et à l'affection, la citoyenneté, la construction intellectuelle, l'esthétique, le corps etc. Mais il est difficile d'avoir une proposition holistique et en même temps de garder la rigueur qu'oblige la discipline. C'est pour cela que je vois l'évaluation comme une stratégie qui doit vérifier les acquis mais aussi inciter l'élève à relier les savoirs⁴³⁴ ».

L'enseignante-chercheuse incite les élèves à parler en évaluant la participation et la démarche expérimentale. Les élèves sont invités à travailler en agriculture biologique et elles les a sensibilisés à l'importance de se servir des plantes comme médicaments curatifs et préventifs, afin de contribuer également à leur souveraineté alimentaire. A l'heure actuelle, l'enseignante réalise une évaluation intégrale à la fin de chaque trimestre. Elle est composée aussi d'une auto-évaluation et d'une co-évaluation :

434 Interaction avec Mme Villalba 2014.



Figure 44. Évaluation vue comme un processus.

L'évaluation est vue comme un processus qui commence par la reconnaissance des élèves et la planification du cours en fonction de la classe, soit, l'exécution des séances, des activités entre autres. Les élèves sont évalués tout le temps dans les dimensions attitudinales, procédurales et cognitives.

« Pour que les élèves ne pèchent pas par excès ou par défaut, je leur donne des critères et des notes maximales. Il y a aussi une co-évaluation, qu'ils font entre eux. Et pour finir, une hétéro-évaluation que je fais en prenant en compte des indicateurs : attitudinaux, procéduraux et cognitifs. À la fin de chaque session contenue dans une unité didactique, les élèves sont capables de rédiger un rapport de laboratoire mais ils ne sont pas capables de construire par eux-mêmes une situation problème. La situation problème, c'est moi qui la configure et ils doivent résoudre l'énigme. En revanche, ils doivent choisir un thème qui les intéresse et une plante. Peu à peu, les élèves construisent leur démarche scientifique : ils posent la question et les hypothèses et on avance dans le travail ⁴³⁵».

La recherche-action par co-formation et l'expérimentation ont été un canal de communication entre enseignants et chercheurs. L'accompagnement nous a permis de construire un exercice d'écoute et de réflexion sur les pratiques pédagogiques. L'enseignante-chercheuse a pu, par

⁴³⁵ Interaction avec Mme Villalba 2015.

exemple, transformer sa pratique en tenant compte des représentations, des savoirs et des connaissances que les élèves possédaient à grâce à leurs expériences. On sait qu'il faut travailler main dans la main avec la communauté et tenir sur la durée pour faire un travail qui servira à améliorer la formation scolaire sur le territoire. Il ne faut pas oublier les aspects évoqués quant à la formation intégrale et les aspects à revendiquer localement. Ainsi, on pourrait construire une harmonie entre la conservation de l'écosystème et la garantie de donner les bases pour la création de coopératives économiques locales : un souhait de la communauté paysanne afin de susciter des niveaux d'auto-dépendance dans le cadre d'un développement local et alternatif.

Le tableau que nous présentons plus bas a été adapté grâce à la thèse de Pulido de C. R.⁴³⁶ et a été adapté, à son tour, par Mme Villalba et moi-même afin de concevoir des critères plus clairs d'évaluation. Ce tableau nous permet d'évaluer les dimensions cognitives, procédurales, attitudinales et métacognitives des élèves, en essayant de tenir compte de la dimension intégrale de l'élève. Ainsi, le tableau que nous présentons ci-dessous permet de voir les thématiques abordées dans le domaine de la transformation des plantes médicinales. Il met en exergue, de manière organisée, ce que l'enseignante-chercheuse attend de l'élève à la fin de l'unité didactique des plantes. Le tableau se présente sous la forme de trois colonnes divisées en catégories, sous-catégories et compétences ou indicateurs que l'élève devra atteindre à la fin du cours. À la fin de chaque trimestre, l'enseignante se sert de ce tableau pour évaluer l'élève de manière formative. Le tableau est un outil de formation qui sert à suivre l'élève et à identifier là où il échoue ; il sert aussi à compléter les bulletins de notes qui seront remis aux parents d'élèves. Ce tableau a été appliqué dans les classes de seconde et de terminale de l'année 2015 jusqu'à aujourd'hui. Cet outil s'articule à l'unité didactique que nous avons présentée dans l'étape de planification et il nous sert à diviser les contenus en séquences et compétences à s'approprier.

DIMENSION	CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES	COMPÉTENCES & INDICATEURS DE COMPÉTENCES
-----------	------------	-----------------	--

⁴³⁶Pulido, de C. R. (2007). La didáctica de la microbiología centrada en la resolución de problemas en una perspectiva de investigación. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

<p>DIMENSION COGNITIVE</p>	<p>Apprentissage cognitif factuel : les concepts de base de la taxonomie végétale ; formules pour reconnaître les principes actifs, noms scientifiques ; connaissance de la nomenclature, détermination de plantes sauvages et cultivées ; facteurs climatiques.</p> <p>Récolte et traitement de plantes:</p> <p>Préservation (conservation-inhibition enzymatique et déshydratation naturelle, déshydratation artificielle, lyophilisation- inactivation enzymatique, stockage)</p> <p>Pharmaco-ethnologie et pharmaco-géographie.</p> <p>Obtention de médicaments et de principes actifs : (principes d'extraction - distillation, filtration, extraction avec solvants)</p> <p>Caractéristiques de la phytopréparation (nature du solvant, température et temps de contact entre le médicament et le solvant)</p> <p>Types d'extractions (macération, percolation et soxhlet)</p> <p>Concentration de liquides, extraits: fluides, blancs et secs.</p> <p>Classification des principes actifs selon le groupe fonctionnel.</p> <p>Validation des plantes médicinales : identification botanique, tamisage pharmacologique et toxicologique, études de toxicité, tamisage phytochimique et évaluation pharmacologique.</p>	<p>Connaissance de la classification de Linné</p> <p>Organisation d'une liste de plantes médicinales selon la morphologie et les usages.</p> <p>Systématisation de l'information sur la manière de préparer les plantes.</p> <p>Révisions de la notion de proportionnalité (travail interdisciplinaire)</p> <p>Capacité à dessiner des graphiques à l'échelle</p> <p>Capacité à utiliser des données pour élaborer des tableaux et des graphiques</p> <p>Conceptualisation (chimie inorganique et chimie organique)</p> <p>Planification et organisation de l'information</p> <p>Comparaison</p>	<p>Écriture correcte du nom des plantes</p> <p>Connaissance de la table périodique des éléments et des groupes fonctionnels (contenu chimique organique) (alcaloïdes, amine, stéroïde) des principes actifs avec importance pharmacologique.</p> <p>Présentation de listes de plantes regroupées selon des caractéristiques macros biologiques (forme, taille, habitude)</p> <p>Selon leurs usages</p> <p>Présentation d'un tableau comparatif des différentes techniques d'extraction.</p> <p>Explication par des dessins des équipements utilisés dans chacune des extractions.</p> <p>Élaboration de graphiques (thermogrammes) avec les données obtenues dans chacune des pratiques</p> <p>Explication des différences de chaque extrait, en tenant compte des quantités de solvant.</p> <p>Présentation de la</p>
-----------------------------------	---	--	--

	<p>Huiles essentielles: définition, classification, extraction et isolement, pratiques de laboratoire par distillation à la vapeur d'eau</p>		<p>classification de quelques molécules présentes dans les plantes, en s'appuyant sur les concepts de chimie organique.</p> <p>Explication du concept de tamisage pharmacologique et phytochimique, et explication de la toxicité d'au moins 3 plantes médicinales, en utilisant une présentation adéquate.</p> <p>Présentation des différentes techniques d'obtention d'huiles essentielles, en donnant quelques exemples.</p>
	<p>Apprentissage cognitif conceptuel</p>	<p>Compréhension de textes</p>	<p>Recherche d'information guidée par l'enseignant sans connexion conceptuelle</p>
			<p>Traitement logique de l'information de base sur les plantes à travers des concepts simples qui se limitent à la description et à l'usage de celles-ci, sans atteindre des concepts abstraits propres au savoir scientifique.</p>

DIMENSION PROCÉDURALE	Connaissance des protocoles scientifiques correspondant aux processus	Composante cognitive de chacun des processus	Application des protocoles scientifiques correspondants Choix du protocole adéquat pour de nouvelles tâches
	Pratique des protocoles scientifiques	Compétences pratiques dans le développement des processus Normes de sécurité et bonnes pratiques de fabrication	Précision (sélection des matériaux et des équipements pour chacun des processus ; dextérité dans le montage des équipements ; manipulation de variables : température, pression, durée du processus) Capacité à collecter des données pour ensuite élaborer des rapports de laboratoire. Adéquation des espaces, en tenant compte des normes de sécurité pour chacun des processus.

<p>DIMENSION ATTITUDINALE (en lien avec le lieu, le temps, les circonstances, le langage, les accords) dans les excursions, le laboratoire, la salle de classe.</p>	<p>Discipline de travail</p> <p>Application des connaissances dans la vie quotidienne</p> <p>Attentes</p> <p>Auto-évaluation du travail réalisé</p> <p>Stratégies de rétroaction</p>	<p>Investissement personnel et concentration pendant les activités</p> <p>Capacité d'apporter des changements dans d'autres processus de transformation des plantes</p> <p>Capacité de se fixer des objectifs dans le travail à réaliser.</p> <p>Auto-connaissance des compétences et des difficultés présentées</p> <p>Mise en œuvre de techniques de concentration, pendant les exercices de laboratoire et la rédaction de rapports, les recherches dans les livres, dans les revues et sur internet</p>	<p>Travail en équipe, organisation, autonomie, prise de décisions</p> <p>Différents processus de transformation des plantes en fonction des éléments disponibles autour de soi (préparation d'infusions, extraits, crèmes, etc)</p> <p>Capacité de choisir d'autres méthodes en fonction du quotidien (maison, laboratoire, salle de classe)</p> <p>Rédaction d'objectifs pour le travail à réaliser</p> <p>À l'aide d'un instrument fourni par l'enseignante, démontrer sa capacité d'auto-évaluation.</p> <p>Capacité d'analyse des différents textes consultés, ceci se reflétera dans la présentation de rapports de laboratoire, en suivant les étapes convenues en classe.</p>
---	--	---	--

<p>DIMENSION MÉTACOGNITIVE</p>	<p>Capacité d'autoréflexion sur son apprentissage. Autorégulation</p>	<p>Confrontation entre progrès et difficultés personnelles, en lien avec le type d'intelligence, les styles d'apprentissage et le contexte, pour établir des lignes d'action visant à améliorer l'apprentissage.</p>	<p>Capacité à vérifier son propre progrès de développement d'apprentissage.</p> <p>Capacité à établir des normes d'autorégulation :</p> <p>construction de fiches pédagogiques pour synthétiser ce qui a été appris.</p> <p>Capacité à détecter les points problématiques lors de l'utilisation de différentes techniques de traitement des plantes médicinales.</p>
---	---	--	--

<p>DIMENSION AFFECTIVE</p>	<p>Estime de soi</p>	<p>Motivation</p> <p>Capacité de concentration</p> <p>Responsabilité</p>	<p>Désir de travailler et de connaître de nouvelles techniques de traitement des plantes médicinales.</p> <p>Être attentif au déroulement de la pratique pour résoudre les problèmes qui se présentent au cours de celle-ci.</p> <p>Capacité de tenir dans les délais tous les engagements convenus.</p>
<p>DIMENSION AXIOLOGIQUE</p>		<p>Solidarité</p> <p>Respect</p> <p>Engagement</p> <p>Autonomie</p> <p>Honnêteté</p>	<p>Travail en équipe, contribution à l'activité, respect des concepts émis par d'autres.</p> <p>Reconnaissance des autres en tant que sujets, exprimée dans les relations.</p> <p>Prise de décisions, en assumant les conséquences.</p> <p>Droiture dans la façon d'agir</p>

Figure 45. Élaboration de l'enseignante-chercheuse pour les cours transformation de matériel végétal. 2018

6.4. Impact sur le projet d'éducation à l'environnement.

6.4.1. Un projet macro *sostenible*.

Entre les années 2013 à 2015, nous avons soutenu des réunions avec l'enseignante-chercheuse. Celles-ci étaient centrées sur l'importance de reformuler le projet d'éducation à l'environnement car le projet de l'établissement éducatif s'était éloigné de notre vision environnementale et des propositions effectuées avec le groupe *Probléduciencias*. Nous avons repensé le projet d'éducation scolaire à l'environnement PRAE, car il semblait inadapté pour satisfaire les besoins de la population paysanne de la Zone du Haut Sumapaz. Le nouveau projet a été remis en mars 2013 à la direction scolaire et approuvé par le Secrétariat National de l'Éducation de Bogotá. L'ancien projet institutionnel d'éducation environnementale avait été élaboré en 2009. Il s'intitulait: « *La conservación de las especies nativas del ecosistema de páramo y el manejo de residuos sólidos del corregimiento de San Juan como una estrategia pedagógica para mejorar la calidad de vida en el parque natural nacional Sumapaz* ⁴³⁷ ».

Ce projet était caractérisé par sa focalisation sur le tri sélectif et son regard sur l'environnement était centré sur la conservation et la préservation. On ne parlait pas d'une pensée systémique ou d'un réseau. Ce document a été élaboré par les professeurs : *Belisario Baquero Sarmiento, Mireya Villalba, Adriana Gordillo, John Jairo Gutiérrez Mora et Luz Elena Murillo Lozano*. Toutefois, celui-là ne répondait pas à la demande actuelle des politiques éducatives, ainsi que de la politique nationale d'éducation à l'environnement et politique interculturelle.

Cet ancien projet éducatif d'éducation environnementale n'avait pas eu d'incidence dans l'établissement éducatif parce qu'il a été élaboré sans la participation de toute la communauté éducative. En revanche, l'enseignante-chercheuse s'est occupée de faire un parcours par tous les établissements scolaires qui dépendent du *Gimnasio del Campo* et a essayé de collecter toute l'information sur les activités environnementales qui se développaient dans chaque siège. De plus, l'ancien projet n'a pas eu un impact chez les habitants de la Zone du Haut

437Traduction : La conservation des espèces indigènes de l'écosystème de Páramo et la gestion des résidus solides de la communauté de San Juan comme stratégie pédagogique pour améliorer la qualité de vie dans le parc naturel national Sumapaz.

Sumapaz à cause de sa faible diffusion, et parce qu'il n'avait pas été travaillé de manière interdisciplinaire. En ce sens, le projet environnemental s'est trouvé relégué à "un projet de plus" de la vie scolaire, bien qu'il ait été présenté plusieurs fois dans des activités environnementales où le collège était partie prenante.

Dans nos études préliminaires nous avons identifié qu'une des principales difficultés de la mise en œuvre de la Politique Nationale d'Éducation à l'Environnement (PNEA) était la difficulté à construire et à développer les projets d'éducation à l'environnement avec une perspective systémique. Soulignons que les projets à l'environnement ont été constitués grâce au décret 1743 dont l'objectif fut déterminé par la nécessité d'

« Intégrer la réalité environnementale institutionnelle, locale, régionale et nationale au travail académique de l'école dans une perspective holistique intégrant les dimensions sociale, culturelle, politico-idéologique, économique et écologique⁴³⁸ ».

En conséquence, les projets d'éducation à l'environnement avaient des objectifs très ambitieux, qui cherchaient à prendre en compte toutes les particularités du pays, des établissements éducatifs et des communautés. Ils s'étaient institutionnalisés pour : 1) devenir un projet pédagogique, planifié et en cohérence avec le Projet Éducatif Interinstitutionnel – PIER – de l'institution ; 2) répondre aux problèmes environnementaux de la communauté, ainsi qu'à la formation des enseignants et des techniciens ; 3) maintenir une coordination permanente entre les institutions chargées de la politique environnementale et éducative ; 4) mettre en place et développer l'interdisciplinarité dans l'éducation à l'environnement comme résultat de l'interaction et de la contribution des divers domaines du savoir, de sorte que les élèves aient le niveau de connaissances nécessaires pour participer à la prise de décisions ; 5) mener une étude intégrée à l'environnement et à ses problématiques, en partant du dialogue entre les différentes disciplines et en articulant un système plus souple dans l'organisation des centres d'enseignement, afin que les enseignants des différents domaines puissent se rencontrer pour préparer et appliquer les différents plans d'études ; 6) promouvoir l'utilisation de différentes méthodologies, en combinant les études quantitatives et qualitatives, « observation et expérimentation, intervention directe sur l'environnement et réflexion » ; 7) rechercher une articulation entre les directives de l'établissement éducatif et la communauté,

438Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008 Op.cit. P13.

en recueillant leurs préoccupations à travers le dialogue et la collaboration avec les institutions sociales, et finalement construire et développer un intérêt environnemental avec les élèves et étudiants au niveau général : dès la maternelle jusqu'au niveau universitaire pour contribuer à la modification des comportements et des attitudes de la population colombienne⁴³⁹. Néanmoins, les établissements éducatifs du pays rencontraient de grandes difficultés pour la mise en place de ces projets d'éducation à l'environnement et ceux-ci figuraient comme documents séparés de la vie des institutions.

En ce qui concerne l'établissement éducatif *Gimnasio del Campo*, nous pourrions dire que les projets pédagogiques productifs étaient désarticulés du projet d'éducation à l'environnement. Il est important de mentionner que si l'objectif des projets pédagogiques productifs était d'offrir aux enfants et aux jeunes paysans des outils pour une éducation en contexte et de leur permettre d'apprendre les notions de base que tout enfant doit savoir d'après la loi d'éducation colombienne, ces projets étaient désarticulés du projet d'éducation environnemental. Cette raison a généré, probablement, une vision très ancrée de l'environnement comme ressource à exploiter. Cependant, quelques enseignants, qui peuvent être aussi des leaders paysans, cherchent à intégrer des cours qui tendent à valoriser la vision d'un paysan en lutte et qui défend la terre à tout prix.

En fait, certains enseignants veulent travailler dans leurs pratiques pédagogiques la récupération de la mémoire socio-historique et environnementale de la communauté car cette récupération leur sert à démontrer l'intérêt d'être classés comme un groupe social et à justifier leurs droits à avoir un territoire comme les amérindiens et les afro-descendants. De plus, quelques directeurs scolaires ont proposé d'articuler les projets pédagogiques productifs à l'économie paysanne à travers le renforcement des associations et des coopératives. Mais faire une transition de ce type n'est pas facile. C'est pour cela que l'enseignante-chercheuse et moi-même avons construit un projet d'éducation environnementale avec une vision de développement à échelle humaine. Cette vision a été bien accueillie par la communauté éducative et nous a permis d'assembler tous ces projets pédagogiques productifs dans cinq programmes d'action : savoirs ancestraux, reforestation et restauration, hydrologie, résidus solides et souveraineté alimentaire.

439. Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008) Op.cit.

De plus, il est important de mentionner le fait que plusieurs institutions ont eu une incidence dans la formulation de cette nouvelle approche du projet d'éducation à l'environnement que nous avons construit avec l'enseignante-chercheuse. Principalement, nous nous sommes servis des perspectives conceptuelles formulées par le groupe *Probléduciencias* de l'Université Pédagogique Nationale ; les accompagnements du Jardin Botanique en 2010 et 2011; et enfin de quelques contributions de la Fondation FES en 2012.

Actuellement, le projet institutionnel d'éducation à l'environnement avec une perspective de développement à échelle humaine est devenu le projet macro de l'institution en se situant dans la perspective de M. Max Neff (1996). Les différentes réunions avec la direction scolaire et les enseignants nous ont amené à construire un comité environnemental qui s'occupe de veiller au fonctionnement du projet. Ce comité est composé de parents d'élèves, de leaders agraires, d'élèves, d'enseignants et d'un membre de la direction scolaire. Ainsi, nous répondons à travers les cinq programmes d'approfondissement à la satisfaction des besoins de la population. Les projets pédagogiques productifs sont incorporés aux lignes d'action afin de les rendre pertinents pour la Zone du Haut Sumapaz et dans l'objectif de construire un ensemble et une articulation entre les projets de classe et le Projet d'établissement. Ci-dessous, une photo qui met en lumière la manière dont nous avons articulé le projet d'éducation à l'environnement.

Ainsi, le projet institutionnel d'éducation à l'environnement dans la Zone du Haut Sumapaz devrait être une alternative scolaire pour faire face à la résolution de conflits mais aussi à la prise en compte de l'interculturalité, en faisant dialoguer les savoirs scolaires avec les savoirs propres. De cette manière, l'enseignante-chercheuse et moi-même nous voulons contribuer au développement local à partir des projets de classe et aider à revaloriser les savoirs paysans de la Zone afin d'encourager les jeunes à systématiser leurs formes de savoir et à défendre leur territoire et leur lutte pour être reconnus comme un groupe social de droit.

Notre principal intérêt au moment de construire le projet d'éducation à l'environnement a été de travailler pour une articulation entre protection de l'écosystème et amélioration de la qualité de vie digne de la population à travers un exercice de sensibilisation à plusieurs niveaux, ce qui a impliqué l'intérêt de développer un travail en équipe entre tous les membres de la communauté éducative intéressés à se tourner vers la *sostenibilidad*.

Une approche de l'environnement *sostenible* contribuerait à rendre possible une articulation entre la formation qui se développe dans les structures éducatives rurales et le développement local des régions. En outre, cela améliorera la conception de ces projets qui, jusqu'à présent, ne se focalisent que sur la dimension des problèmes à résoudre, de la protection de la nature ou des ressources à exploiter. En plus, cela aidera les enseignants et la direction scolaire à s'ouvrir vers la communauté locale et à trouver des techniques et des outils pour donner à la population l'occasion de s'exprimer, afin de comprendre leurs ressentis face à ces deux notions qui sont si larges et polysémiques : l'environnement et la qualité de vie. Nous avons déjà montré que les enseignants, les parents d'élèves et les élèves aussi ont des représentations très fragmentées de l'environnement. Cette situation les empêche d'avoir l'ouverture d'esprit qui leur permettrait d'appréhender l'environnement à partir d'une approche systémique, c'est-à-dire une approche moins anthropocentriste qui tienne compte des aspects biologiques, sociaux et culturels des territoires.

Faire participer la population à la construction des projets facilitera des mécanismes d'action car cela permettra d'identifier et d'organiser les opinions de la communauté locale, afin de trouver ensemble des solutions aux problématiques propres à leur contexte et d'identifier des solutions issues d'un travail collectif. En ce sens, il faut reconsidérer les objectifs du projet d'éducation à l'environnement et penser à le construire avec tous les membres de la communauté éducative qui trouvent un intérêt à articuler « éducation et développement local ». L'éducation à l'environnement d'un point de vue *sostenible et intégrale* peut devenir une option innovante pour la Colombie, mais aussi pour les territoires ruraux qui ont été paupérisés par la vision du développement néolibéral imposé depuis les années cinquante. Ainsi, les enseignants pourraient avoir une vision plus claire de leur travail au moment d'adapter les contenus disciplinaires, pour les rendre pertinents sur un territoire donné et, finalement, aider la population à accroître son pouvoir d'action et l'aider à atteindre une qualité de vie digne dans son espace géographique.

6.4.2. Perspectives d'innovation *sostenible* dans la construction de villes-régions.

Le projet d'éducation à l'environnement se fait actuellement dans le cadre de la politique publique d'éducation à l'environnement et essaie de tenir compte les principes de

sostenibilidad qui se discutent en Amérique Latine pour envisager la construction de villes-régions. Il faut dire que la situation actuelle de la Colombie n'est pas facile car les tensions grandissent suite au retour au pouvoir de la droite colombienne. Les accords de paix entre l'ancienne guérilla FARC sont encore en discussion et la population se trouve déconcertée face à la politique territoriale qui doit s'appliquer. Les Zones de réserve paysannes continuent à se quereller et il n'y a pas encore de clarté sur l'aménagement territorial qui va se faire.

Le modèle de développement du pays continue à avoir une vision centrée sur l'extractivisme et les leaders sociaux qui osent remettre en question les politiques de gouvernement sont assassinés. En conséquence, il y a une augmentation de la violence et du conflit. La formation scolaire continue à faire des efforts pour rendre possible la formation humaine intégrale et pour appuyer les politiques interculturelles, mais le travail de fond n'est pas évident. Pour conclure, il faut que les chercheurs et les enseignants continuent à travailler ensemble afin de construire des alternatives en formation scolaire pour ces territoires abandonnés et paupérisés, qui sont riches en faune, en flore et en diversité mais ébranlés et oubliés par une gouvernance qui ne cherche pas à apporter de solution vers une justice sociale pour tous. Le projet d'éducation à l'environnement que nous avons proposé tout au long de notre recherche-action continue d'être l'axe central de l'institution éducative *Gimnasio del Campo* et il est le point de référence des enseignants. Il met en valeur les efforts que la communauté éducative met en place pour travailler ensemble et construire une vision *sostenible* pour le territoire. Le projet d'éducation à l'environnement contient des éléments d'innovations scolaires qui sont visibles grâce à la perspective qu'il propose dans les dimensions de qualité de vie et d'économie solidaire. De même, le projet peut se justifier par le travail que l'enseignante-chercheuse a développé dans les dimensions micro, méso et macro. De cette manière le projet environnemental harmonise les travaux que les enseignants font en classe et véhicule de manière inductive les notions de qualité de vie, d'environnement, de formation humaine intégrale et d'économie solidaire.

Conclusion.

Ce chapitre nous a permis d'exposer la manière dont l'enseignante et moi-même avons déterminé le projet de classe. Dans cette partie, l'enseignante-chercheuse et moi-même, nous nous avons souhaité souligner les transformations que le projet a vécues ainsi que la réflexion

que l'enseignante-chercheuse a par rapport à son travail didactique et pédagogique. Par ailleurs, nous avons fait valoir les actions et les activités des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

L'observation, la planification et la réflexion de la pratique pédagogique de l'enseignante-chercheuse et l'approche ethnographique nous ont permis d'améliorer le projet de classe récupération de savoirs ancestraux. Un projet qui a commencé en 2009, mené à partir d'activités désarticulées qui touchaient, particulièrement, les notions de productivité et d'apprentissages significatifs. Les années que nous avons consacrées au projet ainsi que la réflexion permanente avec l'enseignante-chercheuse nous ont amené à mieux planifier les contenus, à observer les élèves dans les différentes classes afin d'identifier leurs principaux obstacles, et à améliorer les activités en suivant les deux axes proposés dans le modèle de résolutions des problèmes à partir d'une perspective de recherche.

L'adaptation du modèle à la pratique pédagogique de l'enseignante-chercheuse nous a permis de concevoir un projet de classe qui touche les aspects cognitifs, métacognitifs, attitudeux et axiologiques des élèves en essayant de répondre à une formation intégrale des élèves. Ces aspects sont importants car ils montrent la réflexion de l'enseignante sur sa pratique pédagogique et l'élaboration progressive d'un projet structuré dans la mesure où il peut combiner une pédagogie interculturelle et d'un modèle didactique. La formation intégrale a aussi été prise en compte car les élèves sont invités à construire jour après jour un savoir environnemental tendant à la *sostenibilidad* qui permettra, d'ici à quelques années, de faire naître un autre type d'intérêt des paysans envers leur territoire. Un des principaux résultats de ce projet est la capacité de l'enseignante à reconnaître les élèves dans une dimension intégrale. Le fait de reconnaître leurs obstacles d'apprentissage et d'aborder leurs propres problématiques ont constitué des éléments importants pour la demande d'une formation intégrale. L'implication des élèves dans les problématiques de leur territoire et la récupération d'un savoir local aident à générer un corpus justifiant les relations de ces paysans avec la terre, nécessaires à un moment où ils arrivent à se consolider comme un groupe social de droit.

Conclusion générale : FORMATION INTÉGRALE, SOSTENIBLE ET LOCALE.

Cette thèse élaborée dans la *localidad* 20 de la Zone du Haut de Sumapaz fait partie d'une recherche-action effectuée avec le groupe *Probléduciencias*, le laboratoire CREF de l'Université de Paris Nanterre et le groupe d'enseignants participants, de l'établissement éducatif public *Gimnasio del Campo*. Le travail effectué avec ces équipes représente un véritable apport à une contribution théorique à travers l'action, à la politique publique d'éducation environnementale et de formation humaine intégrale en Colombie. Ces politiques souhaitent en effet améliorer la formation scolaire en tenant compte des sujets, autrement-dit, des élèves, à partir d'une dimension intégrale et ils considèrent que l'environnement doit être abordé à partir d'une perspective *sostenible*. Notre thèse s'appuie donc sur la nécessité de créer des conditions favorables à l'innovation scolaire à travers une recherche-action coopérative et, notamment, en s'appuyant sur la co-formation entre chercheurs et enseignants. En conséquence, nous avons pu démontrer que ce type de méthodologie peut offrir des solutions aux problématiques de certains territoires marqués par la violence, le conflit et le risque de déplacement forcé. Nous avons développé cette étude dans la Zone du Haut de Sumapaz en Colombie, que nous avons caractérisée comme un territoire sensible.

Caractériser cette zone comme un territoire sensible a été possible grâce à une typologie réalisée par A. Vulbeau, inspirée de la notion construite par P. Sansot et aux réflexions faites par l'équipe de recherche *Crise, école et terrains sensibles* du CREF. Nous avons remarqué que la notion de vulnérabilité est insuffisante pour caractériser un territoire car elle ne rend pas compte de sa situation globale ou de ses déterminants. La catégorie de territoire sensible est née grâce à une réflexion sur l'importance de sauvegarder certains écosystèmes stratégiques et d'éviter, à tout prix, le déplacement interne de la population. En effet, il faut être insensible pour ne pas réagir face à cette situation complexe et douloureuse. Comment ne pas venir en aide aux habitants afin qu'ils identifient de quelle manière ils peuvent satisfaire leurs besoins fondamentaux ? Il faut dire que le déplacement est le produit de multiples facteurs. Nous pouvons citer, entre autres, la violence causée par l'extraction des ressources naturelles qui empêche la population de créer ses propres dynamiques de développement territorial.

Ainsi, la dénomination de territoires sensibles peut être un apport académique à la notion de Zone urbaine sensible formulée en France entre 1996 et 2014. Une notion qui a été disqualifiée au fur et à mesure qu'elle a servi à nommer surtout certains quartiers défavorisés. Nous considérons que les interventions dans ces zones doivent combler la satisfaction de besoins synergiques de la population grâce à une prise en compte des particularités des territoires. Il s'agit de leurs propres savoirs, traditions et cultures dans la terre d'accueil qu'ils ont choisie. Ainsi, la formation scolaire pourrait éventuellement apporter du sens pour ces nouveaux arrivants et s'intégrer à la culture majoritaire par le biais de la reconnaissance.

L'ethnographie réalisée dans la Zone de Haut de Sumapaz nous a également permis de comprendre les particularités d'un contexte touché par une réalité de violence et de conflit social du fait d'un détournement historique dans l'utilisation et la distribution de la terre en Colombie. Nous partons de l'hypothèse que la population a le droit à la non-stigmatisation et qu'elle doit pouvoir vivre et coexister dans ses territoires, sans peur du déplacement forcé, avec des dynamiques propres, respectueuses de son écosystème. Les acteurs locaux doivent pouvoir envisager d'autres stratégies pour améliorer leur qualité de vie. Ils doivent également être vigilants au respect de ces territoires et des populations qui y habitent afin de limiter voire de surmonter les effets néfastes de l'immigration, du trafic et d'autres problèmes qui s'y rattachent. Compte tenu de notre engagement, notre thèse veut démontrer que les territoires sensibles méritent des programmes adaptés et une formation scolaire qui, d'une part, contribuent à améliorer les processus cognitifs, métacognitifs, axiologiques, et qui, d'autre part, visent un développement local et alternatif permettant de sortir des politiques d'assistanat. Par ailleurs, il est également important de sensibiliser la population à la notion d'harmonie entre environnement et qualité de vie, et de la sensibiliser à une autre dimension du développement qui soit moins ancrée dans une vision de croissance et de production.

Divers documents ainsi que l'approche ethnographique attestent de l'intérêt de l'État colombien et des organismes internationaux pour l'amélioration de la formation scolaire par le biais de projets pédagogiques productifs. Ces projets financés par le Fond Monétaire International ont été mis en place dans différents lieux constituant divers scénarios dans des zones rurales. Ils ont été diffusés par Angel Ramirez à Sumapaz et avaient pour but d'offrir aux élèves un apprentissage significatif et de proposer des projets innovants applicables dans

des fermes. Cependant, les paysans ont fini par se focaliser sur des idées de rentabilité et de production ; ils n'ont pas réussi à transformer leur mentalité par rapport à l'importance de l'agro écologie. Ces projets pédagogiques productifs cherchaient aussi à instaurer un climat de travail interdisciplinaire entre les enseignants et à faire avancer la théorie des apprentissages significatifs. Ramirez considérait que cette nouvelle manière de travailler en équipe pouvait donner un bon résultat et qu'elle essayait de répondre à la demande d'une formation scolaire adaptée à la ruralité colombienne. Cependant, notre travail sur le terrain, les observations et les interactions avec la communauté éducative nous ont montré les limites de ce type de projets. La plus importante a été le manque de pertinence de ces projets pour satisfaire les besoins fondamentaux de la population habitant dans le territoire car la focalisation sur l'idée de rentabilité a empêché d'évoluer vers la notion d'apprentissage significatif.

Trois questions m'ont interpellée au début de cette étude. La première consistait à déterminer comment les projets scolaires pouvaient contribuer à l'amélioration de la qualité de vie digne de la population rurale. La deuxième consistait à identifier la manière dont l'école, au sens large du terme, pouvait contribuer à rendre pertinente la notion de dialogue des savoirs et à construire les bases d'un développement local sans dégrader l'environnement. Finalement, une troisième question est apparue, qui a condensé les deux précédentes : Dans quelle mesure la formation scolaire publique, le modèle de formation humain intégral instauré par l'UNESCO, et les projets pédagogiques productifs pourraient-ils contribuer à améliorer les processus d'apprentissage des sujets et la qualité de vie des jeunes grâce à un développement *sostenible* ?

La réponse à ces trois questions a été développée grâce à la recherche-action. Il est important de dire que, en tant que chercheurs et enseignants, nous croyons à la co-formation comme une possibilité d'intégrer les développements théoriques aux pratiques professionnelles. Nous soulignons qu'il est difficile de mettre en pratique les principes de formation humaine intégrale, et encore plus difficile de les harmoniser à la réalité des territoires sensibles car une formation humaine intégrale doit tenir compte à la fois d'un modèle didactique et pédagogique dans la salle de classe, d'un travail de libération de la parole, mené avec la population, renvoyant à des concepts comme "qualité de vie digne", "respect de l'environnement", ainsi que, "prise en compte de la diversité culturelle".

Dans la première et la deuxième partie de cette thèse, nous nous sommes servies de l'approche herméneutique et interprétative. C'est grâce à une approche ethnographique et à certaines techniques issues de la théorie des représentations sociales que nous avons réussi à rencontrer la population et que, d'ailleurs, nous avons pu comparer les ressentis de la population face à ce qui est défini dans les diverses politiques publiques. C'est ainsi que nous avons découvert les tensions qui existent au moment de parler de formation scolaire pour ces territoires sensibles.

Cette recherche s'est éloignée des courants positivistes et post-positivistes car nous n'avons jamais utilisé de cadres théoriques fixes. Nous ne nous sommes pas servies des méthodes hypothético-déductives ni d'un travail approfondi sur des données statistiques. Il n'y a pas eu d'hypothèses préalables. Au contraire, cette recherche a utilisé des techniques issues de l'approche ethnographique (observation, prise de notes, interactions, entretiens semi-ouverts) et d'une technique issue des représentations sociales. La technique de la restitution de données et la collaboration des enseignants pour opérer des transformations sur le terrain ont été fondamentales pour faire une recherche-action de type coopératif. Ce type de méthodologie nous a servi à comprendre les tensions qui se produisent entre les discours institutionnels et les récits de la population paysanne. En contrepartie, il nous a fallu pratiquer une écoute attentive et apprendre à interpréter beaucoup de choses qui restent non-dits de la part d'une population qui a peur de perdre ses droits et ses terres. Malheureusement, la contrainte de ce type de méthode est le temps car connaître le terrain et les acteurs s'inscrit dans une large durée et produire des transformations n'est pas simple car il faut compter sur les temps institutionnels et l'engagement de nos collaborateurs. Nous avons pu constater que le regard sur l'environnement reste encore très lié à une notion de développement et que, bien sûr, il reste focalisé sur la notion de croissance. Transformer cette représentation implique encore beaucoup d'efforts et il faut ouvrir d'autres perspectives face à une formation scolaire *sostenible*.

Nous avons pu constater que les discours politiques restent formels et montrent une volonté politique d'accommodation des demandes des organismes internationaux. C'est pourquoi il fallait prendre en compte la réalité du terrain, une réalité qui montre un autre visage, et à

travers laquelle nous pouvons voir que les discours sont doubles et parfois insensés. Les paysans eux-mêmes sont incapables d'avouer qu'ils agissent parfois en prédateurs : ils préfèrent se cantonner à un discours de protecteurs de l'écosystème de Páramo quand, en réalité, ils maintiennent l'élevage de bétail dans les zones interdites et continuent à cultiver en utilisant des pesticides de haute toxicité. L'État a un discours ambivalent sur l'exploitation minière et l'utilisation de pesticides bien qu'il continue à donner des avantages aux cultivateurs qui utilisent les engrais chimiques.

Une lecture globale des différents plans du gouvernement nous a permis de constater que la vision en termes de rendement, de productivité et de capital humain sont les notions les plus citées quand on parle de développement. La vision environnementale reste ancrée sur le discours de développement *sustainable* sans être vraiment *sostenible*. Les programmes de protection environnementale ne sont pas assez performants pour amener la population à changer leurs pratiques agricoles et minières qui ne sont pas compatibles avec le discours institutionnel. De plus l'État n'offre pas de subventions pour passer d'un système conventionnel à l'agro écologie. De même, il y a des divergences entre les parents d'élèves et l'établissement éducatif. Les parents d'élèves ont des difficultés à réfléchir de manière sérieuse sur cette thématique. Ils refusent de s'engager autrement et d'utiliser des techniques plus protectrices pour l'écosystème. La population en général conserve des clichés quand elle parle de qualité de vie. Les paysans considèrent la qualité de vie comme une notion liée à l'accès aux biens et aux services et, parfois, ils n'ont pas conscience de l'énorme richesse naturelle qui les entoure et de l'importance de bien l'utiliser sans polluer ou abuser de la terre. Les leaders agraires et, particulièrement les personnes âgées de la région de Sumapaz, sont conscients qu'ils vivent dans un lieu d'une richesse importante mais ils se sentent piégés par l'État et profitent des programmes focalisés sur l'assistanat. Les paysans se considèrent et se représentent eux-mêmes dans un état de pauvreté qui ne leur permet pas de préserver et de défendre leurs ressources naturelles. Ils disent, également, ne pas avoir la capacité financière d'évoluer vers un autre type de système. Le discours que les paysans tiennent, est à première vue celui de protecteurs de l'écosystème, cependant, au moment d'approfondir la thématique, ils vont avouer qu'il faut profiter de ce qu'il reste, avant d'être déplacés par les multinationales ou les politiques d'État.

Convaincues qu'il fallait veiller à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants qui travaillent dans ce type de territoires, nous avons commencé à les inviter à faire évoluer leurs pratiques et nous avons essayé de les sensibiliser à la prise en compte d'autres éléments, lors de la conception et de l'évaluation des projets de classe. Nous avons pu valider notre hypothèse initiale, laquelle reposait sur l'idée qu'il fallait comprendre les problématiques contextuelles de certaines zones qui sont assez sensibles du fait de leur situation géographique et de leurs conditions environnementales, socioculturelles, et historiques entre autres. Comprendre les problématiques du contexte nous aide à proposer des solutions pertinentes par la voie d'une formation scolaire qui doit s'adapter et compter sur un groupe soudé et intéressé par l'apport de solutions à la population.

Les analyses obtenues grâce à la première étape de notre recherche-action dans le projet financé par *Colciencias*, nous ont conduits à identifier les différents regards de la communauté éducative sur le concept d'environnement. Les différentes représentations des enseignants par rapport à la notion d'environnement les empêchent de voir le concept comme un système multidimensionnel qu'il est nécessaire de travailler autrement dans les pratiques pédagogiques. Les entretiens effectués avec les enseignants ainsi que les observations dans les classes nous ont permis de comprendre différents types de représentations. Inspirée par les travaux de Sauve et Orellana sur les représentations sociales du concept d'environnement, nous avons réussi à comprendre que les enseignants n'ont pas de vision homogène du concept. Par contre, les catégories constituées par ces deux auteurs sur les représentations nous ont amené à sensibiliser les enseignants et de leur faire comprendre qu'il faut mieux travailler sur certains contenus de manière interdisciplinaire afin d'ouvrir de nouvelles perspectives sur la relation entre environnement, qualité de vie et en conséquence, sur la *sostenibilidad*. Il convient de préciser que le plus difficile a été de faire travailler la communauté éducative en groupes et d'aider les enseignants à proposer des transformations viables.

Quant à la dimension interculturelle nous pourrions dire que le terrain nous a dévoilé le manque de méthodologies pour traiter cette dimension dans les projets institutionnels et de classe. La dimension interculturelle est parfois prise à la légère par l'établissement éducatif car les enseignants ne savent pas comment l'appliquer de manière méthodique. Ils ont de

vraies difficultés à donner sens à la notion de dialogue des savoirs, exigé par le Ministère de l'Éducation Nationale. Pour eux cette notion reste ancrée dans un folklore visible, entre autres, dans les danses, la nourriture, les registres linguistiques consignés dans les chansons populaires. Nous nous sommes aperçues que les établissements éducatifs de la Zone du Haut de Sumapaz ne disposent pas d'une méthodologie appropriée pour valoriser les savoirs propres et qu'ils ne parviennent pas à mettre en rapport de manière horizontale les savoirs propres et les savoirs scolaires. En revanche, nous avons constaté qu'il y a des activités interculturelles où le folklore des paysans est valorisé, mais les activités sont menées sans méthodologie didactique et ne sont pas assez approfondies pour aider les élèves à mieux comprendre la relation des savoirs. Ces multiples problématiques nous ont demandé un effort pédagogique et didactique pour faire sortir ces élèves de leur zone de confort et les motiver à apprendre autrement, à observer, à induire et à co-construire les concepts. L'analyse de documents institutionnels et la lecture des politiques publiques nous ont permis de comprendre que le concept d'environnement devrait, en pratique, être lié à la notion de dialogue des savoirs. Il est important de lier cette notion à la dimension interculturelle si l'on veut changer de paradigme, aller vers une approche systémique, et travailler une pensée interdisciplinaire, complexe et *sostenible*. Les spécialistes du thème suggèrent qu'il faut dépasser l'idée, simpliste, de reconnaissance de la diversité, proposée par l'État et trouver plutôt les éléments communs qui puissent nous rassembler en tant qu'humains. Ces suggestions revalorisent l'environnement comme un composant essentiel de notre milieu de vie dont l'objectif est de construire un savoir environnemental. L'éducation relative à l'environnement est un atout majeur qui devrait capter les principes interculturels inscrits dans la politique publique colombienne. La lecture de divers auteurs qui travaillent sur l'éducation à l'environnement en Colombie nous a montré aussi que la problématique environnementale est très liée à la thématique territoriale d'usage et de propriété de la terre, ainsi qu'aux mœurs et aux cultures des peuples. Aussi, la question interculturelle doit dépasser le simple dialogue des savoirs et s'ancrer dans une nouvelle dimension environnementale *sostenible*. Une dimension plus large que la protection et la conservation des écosystèmes. Une dimension où s'harmonise la *sostenibilidad* avec une véritable prise en compte de la qualité de vie, des conditions de vie et de la dignité des habitants ruraux.

Il est important que les enseignants du second degré aillent plus loin dans la réflexion autour de l'interculturel. Pour cela, il faut dépasser le simple constat identifiant un dialogue entre

deux cultures passées par le choc de la colonisation, et trouver dans la dimension interculturelle des éléments qui servent à revaloriser les savoirs locaux et à les utiliser pour améliorer les contenus de classe et les formes traditionnelles d'usage. En fait, les savoirs scolaires peuvent apporter de nouvelles formes de connaissances qui aideront les paysans à mieux se soigner et à trouver des remèdes préventifs et palliatifs pour compenser les difficultés d'accès aux médicaments allopathiques. Nous considérons qu'il est nécessaire de réfléchir à une dimension interculturelle plus large qui contribue à la dimension environnementale et qui aide aussi la population à sauvegarder ses semences ancestrales, base de l'alimentation, et à conserver ainsi sa souveraineté alimentaire.

Cette thèse se propose, alors, comme une alternative méthodologique pour les enseignants car elle sert à démontrer l'inutilité de projets qui ne tiennent pas compte de la viabilité des politiques publiques, des contextes et des acteurs. Il faut agir avec ce qui est possible. Nous étions conscientes qu'il faut toujours travailler dans le cadre institutionnel et ceci nous a obligés à nous éloigner de la démarche proposée par les adeptes des paradigmes interculturels critiques même si nous reconnaissons fortement les travaux élaborés par ces théoriciens de la décolonisation. Ceux-ci nous ont été particulièrement utiles pour comprendre la dimension interculturelle et son application. Nous avons décidé, pour cette recherche, de ne pas nous focaliser sur cette théorie car elle présente une difficulté dans l'application : le gouvernement colombien n'est pas encore prêt à accepter l'idée que les processus coloniaux ont été néfastes pour le développement interne de la nation et de la société car il s'agit d'un gouvernement avec une forte tendance néolibérale : ses plans de développement n'ont pas pour but de redistribuer les terres aux plus démunis. Il faudrait une remise en question de l'État et de ses institutions quant à la mauvaise distribution des terres et des processus de justice sociale. De même, l'État colombien a survalorisé des modèles de développement centrés sur la croissance : ceux-ci élargissent la brèche entre les classes sociales et ne contribuent pas à garantir une formation scolaire, d'une part, adéquate pour la population rurale, et d'autre part, pertinente pour les territoires.

Deux éléments nous ont permis de faire une adaptation du projet de classe « récupération des savoirs ancestraux ». Le premier élément est la pratique professionnelle de notre enseignante participante. Le deuxième est le souhait de contribuer aux politiques publiques par le biais du

projet de classe « récupération des savoirs ancestraux ». Grâce à ce projet nous avons réfléchi à trois dimensions importantes avec l'ambition de contribuer aux politiques publiques éducatives et environnementales. La dimension *micro*, focalisée sur le travail en classe, afin de rendre compte de l'importance d'un travail méthodologique pour chaque élève tout en tenant compte de leurs propres savoirs et expériences. Cette dimension a également donné lieu à un accompagnement dans le cadre d'un travail monographique de formation intégrale. La dimension *méso*, ou intermédiaire, était focalisée sur un travail de libération de la parole et de prise en compte de la satisfaction des besoins fondamentaux de la communauté participante. Enfin, la dimension *macro*, dont la finalité était de donner un véritable sens au projet d'éducation à l'environnement dans le territoire. Il faut dire que ce dernier objectif était négligé, mis à l'écart dans la bibliothèque et personne ne lui donnait la place qu'il méritait.

Parmi les limites que nous avons rencontrées au cours du développement de cette thèse, nous pourrions signaler la difficulté à développer et à adapter les objectifs de la théorie décoloniale sur le terrain. Il faut dire que les dynamiques des institutions politiques colombiennes se sont construites, malheureusement, sur la logique d'une non-remise en question de la structure colonialité/ modernité qui a frappé toutes les anciennes colonies pendant les XVI^e et XVII^e siècles. C'est pour cette raison que ces institutions sont obligées de prévoir des politiques et des programmes favorisant une catégorie interculturelle de type fonctionnel et que nous avons eu des difficultés à mettre en place une stratégie pédagogique de type interculturel critique sur notre terrain de recherche. Sans cette stratégie, le travail nous aurait obligées à penser d'autres formes méthodologiques pour contester les structures de pouvoir dominantes dans le cadre interculturel. Une recherche de ce type aurait pris une tonalité militante et mon pouvoir d'action, limité, aurait dépassé les possibilités d'action dans le territoire... Les conditions du contexte colombien ne sont pas faciles et il aurait été impossible de changer le contexte institutionnel dans le cadre de cette étude de terrain. Force est de constater que la formation scolaire en Colombie a besoin d'une pédagogie spécifique car le pays est multiethnique et pluriculturel. Il est vital de programmer un accompagnement des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques car les politiques néolibérales ont gravement affecté l'éducation publique, ce qui affecte moins de ressources physiques et technologiques de la population. En conséquence, les inégalités en Colombie sont de plus en plus visibles entre les villes et le monde rural. Contrairement aux espoirs nés lors de la signature de l'accord de paix en 2017 et

de la fin, en apparence, du conflit rural, nous avons remarqué que ce conflit perdure, qu'il ne semble pas se régler et qu'il a plutôt tendance à empirer de jour en jour.

Malgré l'insistance du Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie depuis plusieurs années, pour que tous les établissements éducatifs mettent en œuvre une formation intégrale pour tous les élèves et que ceux-ci soient pris en compte en tant que sujets de droit en recevant une formation adaptée à ces particularités individuelles et contextuelles, nous constatons qu'il y a des failles pour arriver à un apprentissage du vivre ensemble et d'un développement *sostenible*. En effet, la notion de formation intégrale reste vague et très ancrée sur un discours institutionnel qui ne donne pas de réponses concrètes aux problématiques particulières des territoires sensibles. Ceci témoigne des difficultés à maîtriser les contenus scolaires, le chômage, les mauvaises pratiques agricoles et les lacunes d'une économie locale. Nous avons répertorié ces tensions entre les objectifs de l'État et les demandes des communautés rurales grâce à notre étude de terrain. Certains paysans nous ont avoué leurs ressentiments et se plaignent d'un oubli de la part de l'État. D'autres ont considéré que la formation scolaire est devenue une sorte de palliatif qui ne répond pas aux problématiques réelles du contexte et ne trouvent pas de solutions issues de l'action sociale pour les sortir de leurs conditions précaires. Au regard de ce qui a été précisé, nous avons observé que les institutions éducatives sont au centre de toutes ces tensions.

L'approche ethnographique, les entretiens et les observations nous ont servi à analyser les projets pédagogiques productifs qui se déroulent dans la Zone du Haut de Sumapaz. Ces projets sont conçus à partir d'un regard très focalisé sur la production. Ainsi, nous avons pu conclure qu'il y a des dichotomies entre l'approche systémique que l'État veut promouvoir dans la politique nationale d'éducation à l'environnement, et l'application de cette politique dans les projets pédagogiques productifs. De manière parallèle, l'approche ethnographique nous a permis de collecter l'histoire de la formation scolaire dans la Zone de Sumapaz et les transformations qui se sont produites en matière institutionnelle : nous avons identifié la genèse des projets pédagogiques productifs et les inconsistances qu'ils présentent dans leurs dimensions environnementales et interculturelles.

La plus grande discussion, soutenue avec les enseignants et la direction scolaire, a porté sur la façon d'organiser une formation scolaire pour ces territoires. C'est grâce à la restitution de

données effectuée à la fin de notre recherche-action que nous avons pu diffuser nos premiers résultats de recherche et proposer une nouvelle intervention. Sachant que la recherche-action n'a pas de sens sans une restitution de données, nous avons construit un espace pour réfléchir ensemble aux tensions identifiées, naissantes au moment d'appliquer toutes les politiques d'État. Il s'agissait pour nous d'identifier les inconsistances qui se produisent quand on parle de développement durable, afin de pouvoir rendre viables de nouvelles étapes dans la recherche-action et construire ce que l'on appelle une recherche-action de co-formation. Je voulais démontrer que la formation scolaire publique, avec le modèle du développement humain intégral et les projets pédagogiques mis en place, ont besoin d'un travail coopératif entre les chercheurs de sciences de l'éducation et les enseignants afin de créer une pédagogie de l'innovation.

La restitution de données, dans le cadre de la recherche-action conduite par le groupe *Probléduciencias*, nous a permis de transmettre les résultats de la recherche à l'institution et à la communauté éducative, notamment en ce qui concerne les représentations sociales des professeurs par rapport à l'environnement. Ainsi, nous avons pu identifier que les représentations des enseignants par rapport au concept d'environnement sont très diverses et empêchent d'en avoir une vision globale. Nous nous sommes rendues compte qu'il fallait aider les enseignants à transformer leurs pratiques pédagogiques car leur vision de l'environnement est fragmentée et liée à des notions sans lien comme celles de productivité, de conservation, de ressource et de problème. Il fallait introduire la notion de dialogue des savoirs et faire comprendre aux enseignants que le concept d'environnement doit se comprendre à partir d'une pensée systémique.

Nous avons vu également l'intérêt de travailler la co-formation avec les enseignants. Nous avons pu construire avec eux de nouvelles réflexions tendant à améliorer les écarts entre les projets pédagogiques productifs et leur articulation au projet d'éducation à l'environnement. Les discussions et la compilation des écrits nous ont permis d'articuler plus clairement la problématique dans le territoire, et de nous focaliser sur la transformation des projets pédagogiques productifs, notamment sur un projet en particulier. De même, le travail de terrain a connu une continuité avec notre enseignante-chercheuse qui m'a proposée de transformer son projet de classe à partir de son expertise.

La restitution de données nous a permis d'identifier les tensions qui traversent les enseignants dans ce type d'établissement, parfois très politisé. Nous avons pu partager avec la direction scolaire les résultats et les limites obtenus à cette étape de la recherche. Le travail effectué pendant l'intervention avec les enseignants, les notes des observations et les différentes interactions, nous ont amené à constituer un corpus ethnographique assez complet et à faire émerger les difficultés majeures rencontrées par la formation scolaire. Ces difficultés se résument dans la difficulté d'articuler les dimensions interculturelles et environnementales avec la pratique pédagogique.

L'interculturel est un concept très politique en Amérique latine et il n'était pas facile de le travailler. Les politiques multiculturelles et pluriethniques permettent aux mouvements sociaux de défendre leurs droits, mais l'État contrôle toutes les pratiques qui tentent de remettre en question la gouvernance nationale. Ainsi, les mouvements sociaux sont toujours favorables à des pratiques liées, entre autres, à la défense de la terre, au territoire, aux savoirs ancestraux.... Il est difficile d'articuler un programme scolaire interculturel car le dialogue n'est pas horizontal et il est encore plus difficile de travailler avec les différents acteurs sans entrer dans une sorte de militantisme. Le paradigme de l'interculturel en Colombie est un concept sensible qui mérite d'être abordé avec précaution. Il est conseillé de dépasser l'idée, simpliste, de reconnaissance de la diversité que propose l'État et de trouver, en revanche, les éléments communs qui puissent nous distinguer et nous réunir en tant qu'humains, tout en incluant la question environnementale. C'est pour cela qu'il faut regarder l'environnement à partir d'une approche systémique afin de donner de la cohérence à la conservation, à la préservation, à l'utilisation des ressources naturelles, ainsi qu'à la qualité de vie des populations.

Actuellement, l'éducation à l'environnement intègre les principes interculturels dans sa politique publique. La lecture de divers auteurs qui travaillent sur l'éducation à l'environnement en Colombie, m'a montré aussi que le thème environnemental est très lié à la thématique territoriale d'usage et de propriété du sol. Ainsi, je me suis rendue compte que la question de l'interculturel devait dépasser le simple dialogue des savoirs et proposer une nouvelle dimension, plus large que le dialogue entre deux cultures passées par le choc de la

colonisation, entre autres. Nous étions convaincues qu'il fallait réfléchir à une dimension interculturelle, contribuant à penser les êtres humains dans leur environnement, à partir de la notion de complexité.

La notion de dialogue des savoirs devrait contribuer à l'environnement comme milieu de vie, espace de convivialité, de co-responsabilité, de protection de bien commun, de projection territoriale et de développement local. Cette notion devrait s'appliquer au niveau mondial afin de faire coexister les différentes manières d'aborder l'apprentissage. Cependant, son application aura besoin d'une approche des territoires et des contextes afin d'introduire de l'innovation dans la formation professionnelle des enseignants. Les Ministères de l'Éducation de chaque pays devront travailler la perspective interculturelle, environnementale et intégrale dans les pratiques professionnelles des enseignants et les sensibiliser aux problématiques environnementales afin de devenir pertinents. La perspective interculturelle devrait être abordée de manière transversale afin de contribuer à une éducation pour le développement des sujets dans une dimension intégrale mais devrait surtout disposer d'une méthodologie de travail. C'est la raison pour laquelle nous considérons que le modèle de résolution de problèmes à partir d'une perspective de recherche et la matrice de besoins proposée à partir de Manfred Max Neff sont des techniques utiles pour la formation des enseignants.

Il faut constituer des pratiques pédagogiques où les élèves puissent prendre plaisir à apprendre et en finir avec la vision d'instruction et de compétition qui a marqué la formation scolaire jusqu'à aujourd'hui. L'harmonie entre environnement et qualité de vie devrait être au cœur des apprentissages fondamentaux afin de procurer aux élèves une pensée critique et réflexive face aux changements contemporains : épuisement des ressources naturelles, hyperconsommation, perte des savoirs liés au territoire, etc... En ce qui concerne les pays qui ont vécu la violence du colonialisme, nous sommes convaincues que l'interculturel doit porter un regard compréhensif et en finir avec la démagogie et la dissimulation de la une réalité. Ce regard en direction des autres cultures, qu'elles soient minoritaires ou majoritaires, devrait être construit à partir de la bienveillance et de la préservation prioritaire de la planète. En effet, la dimension interculturelle fait croire qu'un dialogue horizontal est possible mais elle ne remet pas question des processus de colonialisme qui ont accompagné le développement européen, donnant naissance à l'asymétrie des nations et des peuples.

Par le biais de la réflexion autour du paradigme interculturel et environnemental nous avons établi de nouvelles prémisses, qui ont été validées grâce à la recherche-action de co-formation. C'est ainsi que nous avons réussi à travailler un projet de classe à partir de la notion de dialogue des savoirs focalisée sur les plantes. Pourrait-il permettre d'améliorer la pratique pédagogique de l'enseignante-chercheuse et devenir un moyen de diffusion culturelle? Utiliser le modèle de résolution de problèmes à partir de la recherche pourrait-il servir à améliorer les processus d'apprentissage des jeunes en valorisant ce qu'ils savent déjà par transmission orale ? Est-il possible de rendre plus attractifs les contenus académiques à travers une méthodologie qui, d'une part, aide les jeunes, en classe, à réfléchir à leurs propres représentations par rapport aux plantes, et, d'autre part, les encourage à construire leurs propres concepts sans s'éloigner du socle commun des connaissances et des compétences ? Est-il possible de dépasser la notion de dialogue des savoirs vue comme une sorte de folklore national et de proposer une méthodologie scolaire qui puisse donner du sens aux projets de classe *sostenible* ? Ces prémisses ont été validées grâce à la co-formation.

Le travail de co-formation a permis d'incorporer les discours théoriques à des actions concrètes. Il a contribué à transformer les représentations des élèves et à sensibiliser les parents aux mauvaises pratiques agricoles. Nous avons également revalorisé la mémoire culturelle des paysans et nous avons pensé à un développement local et solidaire. Le travail main dans la main avec les équipes de recherche m'a servi à comprendre l'intérêt des chercheurs pour des transformations sur le terrain, et à identifier les difficultés auxquelles ils sont confrontés. De la même manière, le travail en équipe m'a permis de faire partie d'une pépinière de recherche, celle de *l'Université Pédagogique Nationale*, et d'analyser mon terrain selon des perspectives locales et globales. L'un des intérêts de cette recherche a été de montrer comment les enseignants sont des acteurs sociaux qui peuvent modifier les projets conçus par le Fonds Monétaire International et les institutions gouvernementales par la voie d'expérimentations et d'innovations sur leur territoire, sans pour autant verser dans le militantisme.

Nous avons travaillé sur trois environnements d'apprentissage : le *micro* (la salle de classe), le *méso* (la construction du projet avec la communauté), et la *macro* (la transformation du projet d'éducation à l'environnement). Ce projet partait d'une vision de l'environnement focalisée,

majoritairement, sur la typologie du problème à résoudre. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler sur ces trois niveaux tout au long de la reformulation du projet de classe « récupération des savoirs ancestraux » afin de donner de la continuité à notre recherche-action et de faire un projet apportant une application pratique à la théorie énoncée. Le niveau *micro* a vraiment été important car il s'agissait du travail dans la salle de classe. Celui-ci a été possible grâce aux ateliers de réflexion, ainsi qu'à l'adaptation du modèle de résolution de problèmes autour de la recherche. Nous avons pu nous employer à l'observation, la planification, les actions et les réflexions et construire une méthodologie didactique qui a servi à relier les savoirs locaux sur les plantes à une dimension plus large comme la phytochimie. Les enseignements de chimie organique et de biologie, contenus spécifiés dans le socle commun de connaissances et de compétences, ont été dispensés, mais à partir de l'adaptation conçue par l'enseignante-chercheuse en fonction du contexte. Nous avons parfois réussi à travailler de manière interdisciplinaire et nous avons laissé à disposition un grand nombre de mémoires qui montrent la manière dont nous avons travaillé en classe en récupérant les savoirs locaux. Cependant, ces monographies n'ont pas eu l'impact souhaité : nous avons voulu aider les élèves à créer des entreprises solidaires mais les conditions du territoire ont rendu difficile la mise en place de ces entreprises et l'articulation entre l'établissement éducatif et les fermes. Malheureusement, la communauté éducative en général a utilisé ces monographies seulement comme un prérequis pour que les lycéens obtiennent leurs diplômes de lycéens agro-environnementaux. Cependant, elles sont la preuve de la démarche interculturelle, conduite en salle de classe, et de la manière dont on peut travailler des projets focalisés sur la satisfaction des besoins avec la population impliquée. Ce qui confirme la constitution d'un travail interdisciplinaire par le biais du projet d'éducation environnemental.

Le travail sur le niveau *méso* a été réalisé avec l'enseignante par le biais d'un atelier avec la communauté paysanne. Cette étape nous a demandé un grand effort car les organisations institutionnelles, les médias et la population en général, conçoivent le développement en tant que croissance, et la qualité de vie en tant qu'accès aux biens et aux services. Ce discours est ancré dans la pensée des paysans et il est difficile de le transformer. Au milieu de ce débat qui peut paraître naïf autour du développement et de la qualité de vie, le gouvernement colombien impose des plans de développement aux niveaux national et du district, qui sont la plupart du temps inappropriés pour les territoires sensibles situés en Colombie. Les plans conçus tous les

quatre ans donnent les orientations en matière de politique publique, alors que les régions périphériques et rurales de Colombie restent abandonnées, car les programmes de développement ne fournissent pas d'alternatives performantes pour améliorer la qualité de vie des habitants. En fait, les régions rurales vivent de manière très inégalitaire par rapport aux villes intermédiaires. Faire un atelier pour libérer la parole des paysans et concevoir avec eux le projet de classe « récupération des savoirs ancestraux » a été très utile et nous a donné des éléments importants pour savoir si l'on pouvait, par le biais de ce projet, satisfaire de manière synergique quelques besoins fondamentaux de la population et proposer un projet d'économie solidaire. Malheureusement, il n'a pas été possible de concrétiser ce projet, faute d'une véritable volonté politique et institutionnelle.

Le niveau *macro* nous a permis de transformer le projet d'éducation à l'environnement. Un projet centré à l'origine sur le tri sélectif, qui gravitait autour des autres disciplines, tout en étant à part dans la structure éducative. Actuellement, grâce à notre travail de co-formation, ce projet est devenu transversal et cherche à intégrer tous les autres projets qui se font dans tous les cycles scolaires. Ainsi, la communauté éducative a validé cinq programmes qui ont été institutionnalisés au cours de l'année 2015. Le changement de pratiques pédagogiques s'est fait de manière très progressive. Les enseignants ont compris l'importance de travailler les projets pédagogiques productifs par rapport au projet d'éducation à l'environnement et ainsi, la communauté éducative a élargi sa vision environnementale.

Nous avons été confrontées à de multiples aléas qui ont entraîné des difficultés et ont retardé les résultats. La transformation de la pratique pédagogique n'a pas été simple car les enseignants sont obligés de suivre les normes institutionnelles et d'adapter les directives de l'UNESCO concernant le modèle de développement humain intégral afin de faire de l'innovation, mais ils ne sont pas formés pour cette tâche. De plus, la plupart des enseignants ne souhaitent pas s'investir dans un travail supplémentaire à titre gracieux. Finalement nous avons pu constater, grâce à l'enquête de terrain, les difficultés de mise en place des modèles et des théories proposés par les organismes internationaux. Nous avons identifié également les difficultés à travailler dans une perspective critique et décoloniale, questionnant les modèles de développement importés par les organismes internationaux et contestant le fait qu'ils n'ont été pensés ni pour la population ni pour la région latino-américaine.

En ce qui concerne encore une fois la co-formation, nous pourrions dire qu'elle est vitale pour avancer dans les champs des sciences de l'éducation car nous avons pu identifier les écarts qui existent entre le monde théorique et les pratiques professionnelles dans les établissements éducatifs. Il est important d'identifier le contexte où l'on travaille. En Colombie, il est nécessaire de tenir compte des savoirs ancestraux afin de contribuer, de manière réelle, à plusieurs points : améliorer les écarts qui existent entre le monde rural et le monde industriel ; revaloriser les pensées et les manières d'agir anciennes ; rétablir le contact que ces populations avaient avec la nature. D'autre part, la co-formation nous a permis de sensibiliser la communauté éducative à la notion de qualité de vie et d'ajouter le mot « digne » à ce nouveau concept créé par le groupe *Probléduciencias*. La qualité de vie digne doit inclure la possibilité de satisfaire les besoins fondamentaux de l'être humain de manière systémique, sans dénigrer la relation avec son milieu. Il est important d'identifier, avec les acteurs locaux, ce qui leur manque pour avoir un optimum de qualité de vie sans mettre en danger la relation intrinsèque homme-environnement. En conséquence, on recommande d'adopter une approche sensible, c'est pourquoi des professionnels s'engagent à travailler pour libérer, systématiser et valoriser la parole des communautés. Il s'agit pour nous, non seulement de faire évoluer le concept de besoin, décrit dans les études de qualité de vie, mais encore de voir son application pratique dans le champ de l'éducation et du développement local et territorial, sans oublier les objectifs internationaux et nationaux proposés par les grands organismes.

Les perspectives que nous apportons au monde académique par le biais de cette thèse sont multiples. D'abord, nous insistons sur le fait qu'il faut utiliser des méthodologies inductives et valider les prémisses et hypothèses sur le terrain grâce à l'observation et à l'écoute attentive. De même, nous sommes convaincues que les actions construites avec les acteurs sont plus efficaces que les projets désignés *a priori* et avec des objectifs préalables. Cependant, nous conseillons de bien définir les actions, de les planifier et de s'organiser afin de ne pas tomber dans le militantisme ou dans des actions sans fondement. Nous conseillons de travailler la co-formation et de trouver les mécanismes pour développer une formation scolaire en contexte. Nous sommes convaincues que la notion de dialogue des savoirs doit être assumée différemment, et qu'on peut l'appliquer dans la salle de classe pour améliorer les processus cognitifs, en évitant les implications politiques. Ainsi, nous pensons que cette thèse pourrait contribuer à la théorie de l'écologie des savoirs. Une théorie qui veut reconnaître et accepter les différentes manières d'accéder aux savoirs en particulier celles qui naissent dans les

cultures moins touchées par la civilisation et la pensée occidentale. Nous défendons l'idée que l'enseignant doit être en capacité de devenir une personne qui véhicule la culture ciblée et soit, au même temps, capable d'interpréter et de capter les centres d'intérêt de la communauté, leurs carences et leurs manières de combler ces carences afin de construire des projets pédagogiques viables au niveau local dans une perspective *sostenible*. Il est nécessaire de capter la réalité de ces territoires sensibles et de contribuer à la diffusion des contenus universels véhiculés par le monde scolaire. Ceux-ci s'organisent par le biais du socle commun des connaissances et de compétences, sans oublier une véritable reconnaissance des faits contextuels. C'est pour cela que cette thèse insiste sur la co-formation afin que les enseignants puissent travailler main dans la main avec les chercheurs et particulièrement avec les chercheurs locaux.

Nous avons constaté que les établissements éducatifs publics, particulièrement ceux situés dans les zones rurales, reçoivent moins de financement et d'appui techniques que les établissements éducatifs privés. Cette situation produit un écart entre la population et montre, d'une part, le manque d'investissement de la part de l'État colombien, et d'autre part, le manque de soutien aux populations de ces zones sensibles. Cette situation est nocive pour un pays comme la Colombie car elle agrandit les brèches socioculturelles et produit un manque d'intégration dans un pays fragmenté par les politiques multiculturelles et pluriethniques. De même, cette situation génère une rupture de communication entre les différents mouvements sociaux et certains membres de la population civile car les premiers ne sont pas bien vus et, parfois, leurs demandes ne sont pas écoutées. Il faut savoir que la population colombienne est très fragmentée et habituée à l'idéologie néolibérale. En conséquence, il s'agit d'une population qui n'est pas habituée à questionner l'État.

Souvenons-nous que les mouvements sociaux sont nés d'organisations populaires, et que certains milieux des classes moyenne et supérieure du pays ne veulent ni se mélanger ni entamer un dialogue avec des personnes en désaccord avec ce modèle. Cette situation, d'une part, produit une crise palpable par rapport à ce qui devrait être un État social de droit et, d'autre part, empêche les institutions publiques de faire face aux grands investisseurs de l'éducation privée. Cette crise éducative concerne aussi l'exclusion sociale et politique qui se

produit du fait de l'absence d'une formation scolaire pertinente pour ces territoires sensibles, situés dans les milieux ruraux et périphériques.

Nous voudrions que cette étude de terrain et les résultats issus de cette thèse servent à de futurs chercheurs et enseignants pour conduire des travaux collectifs, et les incitent à mener des recherches sur le terrain. Nous pensons qu'il est possible de contribuer à l'action sociale à partir de l'écologie des savoirs, proposée par Boaventura Souza Do Santos, et à la suite des études cognitives qui se font dans le champ interculturel. Je voudrais poursuivre ce type de recherches en explorant ce qui se passe dans d'autres types de territoires sensibles, car je pense qu'il serait intéressant de faire des études comparées, et de contribuer au champ interculturel et au thème de l'éducation environnementale si nous parvenons à organiser, systématiser et diffuser la connaissance d'un nombre de travaux significatifs réalisés dans certains endroits du monde. En effet, nombre de lieux sont ignorés et parfois dévastés par la violence mais sont en même temps remarquables par leurs richesses naturelles. Il est important de rendre visibles les pratiques pédagogiques des enseignants qui travaillent dans ces zones, où l'on a besoin d'un autre type de formation scolaire, pertinent pour ces contextes.

Je mets à disposition d'autres chercheurs les résultats obtenus à travers cette recherche, et je souhaiterais ouvrir de nouvelles perspectives à ce travail à partir de la théorie de l'écologie des savoirs qui essaie de collecter ce que Boaventura Souza Do Santos appelle la sociologie des absences et la sociologie des émergences. Mettre à disposition les résultats de cette recherche me permettra de contribuer aux sciences de l'éducation, de faire dialoguer des savoirs méprisés car jugés subalternes, parfois, par la culture occidentale et de revaloriser d'autres formes de cognition. Ainsi, on pourrait approfondir l'étude des pédagogies interculturelles dans les pays en voie de développement et contribuer à ce champ de recherche. Bref, ce travail cherche à éclairer ce qu'il se passe dans certains espaces ignorés.

Enfin, nous voudrions que cette thèse puisse s'insérer dans les nouvelles alternatives de développement. Apporter des éléments qui ne sont pas visibles pour montrer de nouvelles émergences dans le domaine éducatif et éviter de nous limiter au cadre d'une seule posture épistémique pour comprendre le monde. C'est ainsi qu'il faut regarder les différentes

démarches qui se produisent dans différentes parties du monde, travailler pour décoloniser les sciences et contribuer à une formation scolaire qui tienne compte d'autres réalités socio-historiques. D'autres conclusions sont nées du travail en équipe et celles-ci ont été communiquées dans un forum éducatif en 2016. Elles reposent sur les pratiques professionnelles des enseignants. En fait, la direction scolaire et les enseignants du terrain recommandent de s'engager avec le territoire afin de contribuer à la transformation de la réalité de la communauté. De même, on souhaite que l'enseignant apporte ses compétences dans le monde de la recherche, en faisant preuve d'une pensée critique. La direction scolaire et les enseignants souhaitent que les projets soient élaborés avec la communauté éducative, mais valorisés au niveau professionnel et financier. La communauté paysanne est réticente à se soumettre aux modèles venus des organismes de recherche, de formation ou des associations. Ces tensions génèrent un sentiment de malheur général ressenti par la communauté éducative qui considère ne pas avoir le temps de faire un travail approfondi et obtient des résultats sans intérêt par rapport à la réalité du territoire.

Envisager un développement *sostenible* et une économie locale solidaire dans le cadre d'un nouvel aménagement territorial est un défi dans cette recherche, car nous considérons qu'il faut construire un passage vers un autre modèle de développement. Ce passage doit contenir une réponse humaine à la crise planétaire produite par le système néolibéral. Parmi les nouvelles perspectives de recherche dans ce territoire, nous pouvons signaler la création de microgroupes de recherches composés d'élèves, d'enseignants et de parents d'élèves à partir des initiatives venues de la population. Cette expérimentation est en lien avec l'envie d'une autre manière d'évaluation des projets plus liés aux dynamiques territoriales. Il s'agit d'appréhender de mieux en mieux les processus d'apprentissage afin d'avancer sur la qualité de l'éducation et d'adapter les dispositifs déjà mis en place. La communauté éducative souhaite continuer à promouvoir la formation d'étudiants dans le domaine des plantes médicinales et les aider à améliorer leur utilisation dans les champs du médical, du cosmétique et de la nutrition. Actuellement, l'établissement éducatif a mis en place la journée rurale paysanne : une journée où les enseignants montrent leurs projets de classes liés aux cinq lignes d'action qui font partie du projet d'éducation à l'environnement, développé dans notre recherche-action. Actuellement, l'Université Nationale de Colombie, la plus grande université publique de ce pays, a commencé à intervenir sur ce territoire, depuis 2016, en proposant la notion de champ de pensée. Une notion qui veut nuancer le mot de compétences

développée par la direction scolaire. Ces lignes de pensées doivent aussi s'articuler aux cinq lignes d'action inscrites dans le projet d'éducation à l'environnement. Les champs de pensée sont de type historique, scientifique et technologique, de communication, d'art et d'expression et mathématique. Le champ nommé « pensée historique » a pour but d'aider les élèves à développer de nouvelles formes de recherche critique, et de les aider à comprendre la manière dont le territoire a évolué dans ses structures historiques, sociales, économiques et politiques. Le champ nommé « pensée scientifique et technologique » a pour but de sensibiliser la population à identifier comment satisfaire les besoins du territoire. Ce champ de pensée est intégré dans l'apprentissage par cycles : le premier cycle s'appelle savoirs ancestraux ; le deuxième cycle correspond à la reforestation et à la restauration environnementale ; le troisième cycle correspond au tri sélectif ; le quatrième cycle se focalise sur l'hydrologie dans les productions agricoles ; le cinquième cycle s'occupe de la souveraineté alimentaire. Le champ nommé « pensée et communication, art et expression » a pour but d'orienter le travail en technologies de l'information et d'aider à diffuser ce qu'il se passe dans le territoire. Le champ « pensée mathématique » a pour but la construction et les relations interdisciplinaires dans les différents projets. Ainsi, on souhaite que les lycéens puissent construire leur projet de vie et dépasser la notion de compétences imposée par le Ministère de l'Éducation Nationale lesquelles correspondent aux compétences inscrites sur un savoir universel. Il ne reste qu'à savoir si l'étude de terrain et la recherche-action réussiront à contribuer à de nouvelles transformations dans le territoire, et si ce type d'études pourra servir d'exemple à d'autres établissements éducatifs en tant que processus de travail endogène, renforçant les liens entre l'école et la vie hors de l'école, et contribuant aux pratiques professionnelles des enseignants dans les territoires.

BIBLIOGRAPHIE.

Abdallah-Pretceille, Martine. *L'éducation interculturelle*, Puf., Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », 1999, 126 p.

Alban, Alvaro. (2011) Reforma y Contrarreforma Agraria en Colombia.. *Revista de economía institucional*. vol. 13, No. 24. [en ligne]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/419/41921223011.pdf>;

Alcaldía mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Ambiente, Secretaría de Planeación (2009) *Plan de gestión para el desarrollo rural sostenible* [en ligne] disponible en : [http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticaRuralidad/Qu\(EE\)s/dts_PGDR.pdf](http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolíticas/políticaRuralidad/Qu(EE)s/dts_PGDR.pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008) *Política Pública Distrital de Educación Ambiental*, [en ligne]. Disponible en http://ambientebogota.gov.co/c/document_library/get_file?uuid=63781256-a5ed-4136-ae04-e6708fdb7f0e&groupId=55886

___ (2004) Recorriendo Sumapaz. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá D.C. **Dans** *Secretaría Distrital de Hacienda Bogotá* [en ligne]. 2004. Disponible sur: <https://www.shd.gov.co/shd/pub-ayi-diagnostico-localidades>

Altet M. (2011). L'analyse des pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche en éducation*. Numéro 35 **En ligne** : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668

Alvarez, Jaime. (2007) *Las brechas entre el campo y la ciudad en Colombia (1990-2003) propuestas para reducirlas*. Serie Estudios y perspectivas. Dans: Digital Repository. no 17. Bogotá, CEPAL. Disponible **En ligne** : https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4814/S0700109_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Amnistía Internacional. (2014) El proceso de restitución de tierras de Colombia defrauda a las comunidades expulsadas de sus tierras. 27/11/2014. [en ligne]. Disponible en <https://www.amnesty.org/es/press-releases/2014/11/proceso-restitucion-tierras-colombia-defrauda-comunidades-expulsadas/>

Apuleyo Mendoza. P, Maza Márquez. A, Llorente Martínez. M, Caballero. A, (1990). *En qué momento se jodió Colombia*. Bogotá: Editorial la oveja negra

Araya, Sandra. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales, 127, 2-84. Costa Rica: FLACSO.

Astolfi et al, (2008). Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint, J. *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. pp. 144-145. DOI:10.3917/dbu.astol.2008.01.

- Astolfi, J.P., (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris: ESF Éditeur
- Astolfi, J.P. & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16. *Modèles pédagogiques 1*, p. 108. Paris : 1NRP, 29, rue d'Jlm, 75230. Disponible **En ligne**: <https://pdfs.semanticscholar.org/a2c6/fead4bcf4cce1b0abb7db1cf0e6ab2618c56.pdf>.
- Atchoarena, D., Desmond D. Gasperini, L et al. (200). *Educacion para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de politica*. Unesco IIEP. 406p. Isbn 92-803-1220-0
- Ausbel D., (1976). *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Mexico, Trillas.
- Bachelard G., (1981). *La formation de l'esprit scientifique*. Editorial Nueva Imagen P.19.
- Bachelard G., (2012). *La formation de l'esprit scientifique*, in Edition numérique, vol.18. p.16. Ville de Saguenay, Québec. Disponible **en ligne** : http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit_scientifique.html
- Barbier René (2002) *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé*, université de Brasilia, Conférence à l'École Supérieure des Sciences de la Santé du G.D.F. (Brésil) juillet 2002 Disponible en <http://www.barbier-rd.nom.fr/ecoutesensiblemedecine3re.PDF>
- _____, (1997) *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos, coll. Exploration interculturelle et Sciences sociales, 350 p
- Barkim, D. (1998) *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*. México: Editorial Jus y Centro de. Ecología y Desarrollo. ISBN 9687671041. Disponible **en ligne** <http://anea.org.mx/publicaciones.htm>
- Barth Britt-Mari, « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », Dans *Communication et langages*, no 1, vol. 66, 1985, p. 46-58.
- Beaud, S. Weber, F. (2008) *Guide de l'enquête de terrain produire et analyse des données ethnographiques*. Paris : Collection Grands Repères. La découverte. ISBN 978-2-7071-3945.
- Bergson H., (1919). *La pensée et le mouvement*. Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris. Disponible en:
- Berry, J. Poortinga, H Y., Segall, M. H. et Dasen P. R. (2002) *Cross cultural psychology: research and applications*. Deuxième édition, Cambridge: Cambridge University Press, Disponible **en ligne**: https://www.tsu.ge/data/file_db/faculty_psychology/Cross-Cultural%20Psychology.pdf
- Blanchard, S. (2016) « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [**En ligne**], 31/1 | 2002, mis en ligne le 27 mai 2016, consulté le 02 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4894>
- Blanquer, Jean-Michel et Fajardo, D. (1991). *Descentralización en Colombia: estudios y*

propuestas, [Lima, Peru]: Bogotá, Colombia, Instituto Francés de Estudios Andinos ; Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, « Tomo 54 de la Colección Travaux de l'IFEA ».170 p.

Boaventura de Souza, Santos. (2011) « La épistémologies du Sud », Dans *Études rurales* [En ligne], vol. 01, mis en ligne le 12 septembre 2018, consulté le 07 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351> =.

Brito, Olivier (2013) *Tourisme international et réinvention de la mendicité : portrait de mendicités « pédocentrées » à Bangkok et à Bombay.*, Pain Jacques (Directeur de thèse) Das, Kailash Chandra (Directeur de thèse) Kornetpanee Suchada (Directeur de thèse) Université Paris Nanterre ; École doctorale Connaissance, langage et modélisation. Nanterre, University of Buraphe. Thaïlande

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique*. Recherches en didactique des mathématiques, 7 (2) 35-115

Café pédagogique (2019) Je ne peux accepter que l'idéologie des compétences devienne une « théorie de l'apprentissage" [en ligne]<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/09/05Meirieu.aspx>

Cantillo. Carolina, Duarte. Salvador. (2012). Desarrollo rural deberá esperar a junio.[en ligne]. Dans: Apuntes ambientales. (miércoles, 28 de marzo de 2012) Disponible sur: (<http://apuntesambientales.blogspot.com/2012/03/desarrollo-rural-debera-esperar-junio.html>)

Carrillo N (s.d). Porque somos campesinos "La construcción de identidades colectivas en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de Colombia (ANUC). Disponible [en ligne]: <http://revue-rita.com/>

Cardoso, F et Falleto, E. (1974) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Novena Edición. México DF: Siglo XXI editores.

CEPAL, (2002) *Vulnerabilidad sociodemográfica : viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Separata*,

Chamorro Arrieta (2017) Desarrollo a escala humana: óptica de vida de tres individuos con discapacidad. *Equidad y Desarrollo*, [S.l.], n. 24, p. 185-209, nov. 2015. ISSN 2389-8844. Disponible sur: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ed/article/view/3425/2885>. Fecha de acceso: 12 feb. 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ed.3425>

Chaves López, Natalia. De comunidad a sociedad. Bosquejo de un proceso de modernización campesina en San Juan de Sumapaz. 1986-2006, Trabajo de investigación Sociología Política, Universidad Nacional de Colombia, 2011, 141 p, (dactyl.). 26

Cisterna Cabrera, Francisco. (2005).Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*[enligne], 14 Page 61-71. [Fecha de consulta: 5 de agosto de 2019] Disponible www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdfISSN 0717-196X

- Cohen-Scali, V. et Molinier, Pascal. (2008) Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4. [en ligne] p. 465-482 Disponible le 15 Décembre 2011, consulté le 25 July 2015. URL : <http://osp.revues.org/1770> ; DOI : 10.4000/osp.1770.
- Costa-Lascoux J, Hily M.A, Vermes G. (2000). L'identité et le sujet: en hommage à Carmel Camilleri. Dans : Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Éditorial Harmattan, p. 9.
- Cutter, S. L., Mitchel, J.T. y Scott, M. M. (2000): "Revealing the vulnerability of people and places: A case study of George Town county, South Carolina" [en ligne] *Annals of the Association of American Geographers* 90 (4), p713-737. Disponible en <http://www.geo.mtu.edu/volcanoes/06upgrade/Social-KateG/Attachments%20Used/SpatialDimensionVulnerability.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2018). Encuesta Nacional de Calidad de vida. Disponible [en ligne]: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2018>
- Deboudt, P. et Houillon, V. (2008) « Inégalités écologiques, inégalités sociales et territoires littoraux L'exemple du quartier du Chemin Vert à Boulogne-sur-Mer (Pas-de-Calais, France) ». Dans *Espace populations sociétés*/1, 1 juin 2008, p. 173 190.
- Del Rey Angélique, (2010) *A l'école des compétences*. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant. Paris : La découverte
- Delcas, Marie. (2013). « Comment la Colombie a renouvelé l'école », *Le Monde*. Publie le 29 novembre 2013. Disponible [en ligne] : https://www.lemonde.fr/education/article/2013/10/29/comment-la-colombie-a-renouvele-l-ecole_3502488_1473685.html
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. [En Ligne]. Dans: *Sistemas de información tendencias educativas en América Latina* Disponible en: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/1481/bases-plan-nacional-desarrollo-2018-2022-pacto-colombia-pacto-equidad>
- De Peretty, André.Muller, Francois. (2008) *Mille et une propositions pédagogiques pour animer son cours et innover en classe*. Collection dirigé par Philippe Merieu. Paris : Edition ESF.
- Di Méo, Guy. (2004). Une géographie sociale dans le triangle des rapports hommes, sociétés, espaces. Dans : (*Bulletin de l'Association de géographes français*, no 2, vol. 81, 2004, p. 193 204 DOI : <https://doi.org/10.3406/baqf.2004.2382>. Disponible [en ligne] : https://www.persee.fr/doc/baqf_0004-5322_2004_num_81_2_2382
- Diaz. Cesar, Salazar, Oscar. et Duarte, Carlos. (2019). *El Campesinado Colombiano en el PND 2018-2022 del Gobierno Duque*. *Agencia Prensa rural* [en ligne]. 2019. Disponible sur (<https://prensarural.org/spip/spip.php?article24297>)
- Djakalidja C., (2012). Développement durable et savoirs autochtones : une nouvelle perspective pour les sciences sociales. Dans : *European Scientific Journal*, 26, vol.8, 2012

Douady R., (1984). Jeux de cadres et dialectiques outil-objet dans l'enseignement des mathématiques .Thèses . Une réalisation dans tout le cursus primaire. Histoire et perspectives sur les mathématiques. Université paris VII, 1984. Français. Disponible en :<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01250665/file/th%c3%a8se%20douady.pdf>: HAL Id : tel-01250665, version 1.

Dussel, Enrique. (1995) *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Editorial nueva américa. Colombia.

El Espectador (2013) *Sumapaz: corazón de la guerra*. Dans: Diario el Espectador. (19 octobre 2009) Disponible en : <https://www.elespectador.com/impreso/temadeldia/articuloimpreso167635-sumapaz-corazon-de-guerra>

Escobar, Arturo. (2007). *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación editorial el perro y la rana. Venezuela: Fundación editorial el perro y la rana. ISBN: 978-980-396-776-5

FAO. Año internacional de la papa.(2008). [en ligne].Disponible sur <http://www.fao.org/potato-2008/es/lapapa/plagas.html>

Fabre. M. (1999) *Situations problèmes*. Collection pédagogie et théorie critique. Paris: PUF

Fajardo, Darío. (2002). *Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra: comunidades, tierras y territorios en la construcción de un país*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales. 188 p.

Fals Borda, Orlando. Moncayo Cruz; Víctor Manuel. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Colección Clacso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores., 492 p. Disponible [en ligne]: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/>

Favret-Saada, J. (1977) *les mots, la mort, le sort*. Paris : Gallimard. 427 p.

Fenouillet F., (1999). *La motivation à l'école. Apprendre autrement aujourd'hui ?*, 10 , Entretiens de la Villette. Maître de conférences, laboratoire Théodile, didactique du français, UFR de sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille-III, Disponible [en ligne]: http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf.

Fernández I, (2017) Otras voces en educación. Artículo: *Entre la pedagogía Freireana y el pensamiento decolonial*. (2017, Juin) Disponible en otrasvoceseneducacion.org/archivos

Figuière, C.,& Metereau R. (2012). Écodéveloppement et souveraineté alimentaire : quels enjeux pour le Sud? Colloque international francophone "Les représentations Nord-Sud du développement durable", Clermont Ferrand : IUFM d'Auvergne-Clermont Ferrand, Dec 2012, Clermont Ferrand, France. fhalshs-00778040f. [En ligne]<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00778040/document>.

Francomme, O. (2012). Les chercheurs collectifs coopératifs : outils de transmission par la recherche. Dans : Congrès Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France. Juillet 2012. Disponible dans : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766108>

- Freire, Paulo (1983). *Pédagogie des opprimés: suivi de Conscientisation et révolution*, Paris : Maspero, 202 p.
- García et al., (2006). Borragan S., Díaz P., García M., García A., Martínez M., Morretin M., Roig R.,. Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias. Colección *Aulas de verano*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. España: Ed Secretaria general técnica, subdirección general de información y publicaciones. ISBN: 84-369-4245-0, Disponible en : <http://publicaciones.administracion.es>.
- García Norato, O.M. (2010) Propuesta de desarrollo a escala humana para las mujeres rurales del municipio de Siachoque Boyaca-Colombia. *Apuntes del Cenes*, 27 (43), 257-274. Recuperado a partir de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/219>
- Garret, R. M., (1988). Resolución de problemas y creatividad: Implicaciones para el currículo de ciencias, in *Enseñanza de las Ciencias*, nº3, vol.6,. p. 224-230.
- Geertz, C., La description dense, vers une théorie interprétative de la culture. *Enquete* 6, P.73-105. Disponible en :<http://journals.openedition.org/enquete/1443>; DOI: <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>.
- Guido, S. (2015) Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá, Prácticas y Contextos. Colección Tesis doctorales. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Disponible en <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/interculturalidad-pdf.pdf> p.26
- Guillen, A. (2004) *La teoría latinoamericana del desarrollo: reflexiones para una estrategia alternativa frente al neoliberalismo* III Conferencia Internacional. Red de Estudios sobre el Desarrollo Celso Furtado. Mayo, 2004. <http://www.redcelsofurtado.edu.mx/archivosPDF/rioguillen.pdf>
- Hadjou, Lamara. (2009). Les deux piliers de la construction territoriale : coordination des acteurs et ressources territoriales. *Développement durable et territoires* [En ligne], Varia (2004-2010), mis en ligne le 07 juillet 2009, consulté le 20 janvier 2017. URL : <http://developpementdurable.revues.org/8208> ; DOI : 10.4000/developpementdurable.8208
- Heise, Maria. Tubino, Fidel et Ardito. Wilfredo, (1994) *Interculturalidad. Un desafío*, 2da éd., lima, CAAP, 1994, 7 22 p. Disponible sur: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Hugon M-A., Seibel C., (1988), *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. Belgique : De Boeck Université. p.13.
- Hugon M. A., (s.d). Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique. Synthèse des travaux présentés en vue de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) en Sciences de l'éducation. Sous la direction de Jacques Pain. pc125 pc164

- Hugon, M.A., Hardi, Marianne. (2006). Susciter des dynamiques de découverte et de changement: Analyse de formations interactives dans le premier et le second degré. *Recherche & formation*, 51, 2006, p. 57-72.;DOI:10.4000. Disponible : URL:<http://journals.openedition.org/rechercheformation/483>.
- Instituto Humbolt (2012) *Proyecto Paramo Andino. El gran libro de los Paramos*. Conservación de la diversidad en el techo de los Andes. Instituto de investigación de Recursos Biológicos. Alexandre Von Humbolt. Disponible [en ligne]https://rds.org.co/documentos/el_gran_libro_de_los_paramos.
- Inglis. C, (1996), *Multiculturalism: New Policy Response to Diversity*, UNESCO, MOST. Vol. 4, 1996, « SHS.97/WS/16 », p. 70.
- Institut Français de l'Éducation, (2012) *Dossier d'actualité veille et analyses*. Le défi de l'évaluation des compétences. N°76 juin 2012. [En ligne] Disponible en <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/03/76-juin-2012.pdf>
- Jessup Cáceres Margie Nohemy et Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (éd.), (2011). *Representaciones sociales de maestros rurales sobre el ambiente: investigación desde la calidad de vida y el desarrollo humano integral*, Bogotá, Colombia, CB Editores, 2011, 200p.
- Jodelet, Denise. (1991) L'idéologie dans l'étude des représentations sociales. Dans : ouvrage sous la direction de Verena Aebischer, Jean-Pierre Deconchy et E. Marc Lipianski, *Idéologies et représentations sociales*, pp.15-33. Cousset (Fribourg) Suisse : Les Editions Delval323 P. Disponible en:http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/ideologie_etude_representations_soc/ideologie_etude_representations_soc.pdf
- _____(1989) "Représentations sociales: un domaine en expansion." In ouvrage sous la direction de Denise Jodelet, *les représentations sociales*, chapitre 1, pp. 31-61. Paris: Les Presses universitaires de France, 1re édition, mars 1989, 424 pp. Collection: "Sociologie d'aujourd'hui" Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_soc_domaine_en_expansion/representations_soc_domaine_en_expansion_texte.html
- Kerzil, Jennifer et Vinsonneau, Geneviève. (2004). *L'interculturel: principes et réalités à l'école*. Col : PDCI. France : Fontenay-sous-Bois, Sides. 144p. ISBN 978-2-86861-128-4
- Lacour, C. (2007). Débat. À propos de l'ouvrage Milieux : Innovateurs, théorie et politiques. Textes réunis par Roberto CAMAGNI ET Denis MAILLAT, *Revue d'Économie Régionale & Urbain*, Paris, *Anthropos Economica*. 127-137. doi:10.3917/reru.071.0127.
- Lapeyre, Frédéric. (2005). Logique de l'accumulation versus logique de développement. *Annuaire suisse de politique de développement [en ligne]*, vol. 24, n°2, p. 23-41 ; Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/aspd/338>
- Lara Gonzalez (2008) sobre la sustentabilidad y sus hábitos. *Revista Futuros* No. 22 Vol VI www.Futuros21.info
- Leff, Enrique. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, [en ligne]. 1. ed., México, D.F: éd., Siglo Veintiuno 298p. (Ambiente y democracia).

Disponible sur : <https://bibliodarg.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf>.

Leff, Enrique. (2005, noviembre). *Complejidad, Racionalidad ambiental y Diálogo de saberes*: Communication présenté au I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa, Centro Nacional de Educación ambiental. Barcelona. 12p

Lemaitre Ripoll (2011) *Derechos enterrados. Comunidades étnicas y campesinas en Colombia, nueve casos de estudio* / Tatiana Alfonso, Libia Grueso, Magnolia Prada, Yamile Salinas; Julieta Lemaitre (compiladora). -- Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Socio jurídicas, Ediciones Uniandes, pag.15

Legrand, Catherine. Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950) **[en ligne]** 1. Ed. Bogotá, Colombia : Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2016. 287p.

León acosta, Jennifer. Vallejo, Catalina, Parra, Adriana et Obregoso, Yolima. (2010) Clasificación múltiple de ítems y las representaciones sociales sobre ambiente en profesores rurales. **[en ligne]** *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 10 , p. 1-26. Disponible sur: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44717910013>.

Londoño, Rocio. Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz 1902-1984. Tesis doctoral de historia. Universidad Nacional de Colombia. 2009 713p..

Lozano, Cristy. (2007). *La templanza de un pueblo por tierra, agua y libertad*. Agencia de prensa rural: *Desde Colombia con las comunidades resistencia campesinas en resistencia* **[en ligne]** (1 de Septiembre de 2007) Disponible en <http://prensarural.org/spip/spip.php?article1053>

López Espinosa, Luz Marina. (2010) Sumapaz, el páramo más grande del mundo, está sentenciado. Dans: Sindicato de campesinos agrícolas de Sumapaz. [En ligne] 10 mars 2010, Disponible en : <https://www.prensarural.org/spip/spip.php?article3709>

López Ramírez, Luis Ramiro. Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 51, julio-diciembre, 2006, pp. 138-159 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687>

Luna Cijanes, F., Amar Amar, J., & Begoña Martínez González, M. (2012). ¿Es posible el desarrollo a escala humana en el Bajo Magdalena? Un estudio prospectivo desde las comunidades. *Cultura, educación y sociedad*, 3(1). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/965>

Maecha Grott, Ana Maria (2009) La educación ambiental, los saberes locales y el sentido de

- lo público: dos estudios de caso en el Departamento del Atlántico. [En ligne] Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo. Université Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas Instituto de Estudios Ambientales –IDEA. Disponible en <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3012/7730/7909/Tesis%20Biblioteca%20AMMG.pdf>
- Martinez Cortes, Paula. (2013) Ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia en contexto : Un análisis de las contradicciones entre el modelo agrario y la reparación a las víctimas. Dans: Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika (FDCL), Transnational Institute. P.2-28. Disponible en <https://www.tni.org/files/download/martinez-ley-de-victimas-web.pdf>
- Machado, Absalón. (2002) *De la estructura agraria al sistema agroindustrial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Colección Sede. 320 p
- Mallard B., Max-Neef M. et al., (1995). Desarrollo a Escala Humana. Dans: Tiers-Monde, tome 36, n°142, 1995. Pauvretés, sous la direction de Bruno Lautier et Pierre Salama. pp. 475-478. Disponible en: www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1995_num_36_142_4971_t1_0475_0000_3.
- Marulanda, Elsy. (1991) Colonización y conflicto : las lecciones del Sumapaz, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Bogotá, D.C., Colombia: Tercer mundo editores. 293 p.
- Mato, Daniel (2005) *Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas*. ALCEU volumen 6 No. 11 p 120-138 ju/dez. Disponible en: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf
- Max-Neff, M.; Elizalde, A.; Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro*. Madrid: Biblioteca CF+S, Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es>.
- Mayer, Richard E. (1986) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Barcelona, Paidós.
- Meléndez, Jorge Enrique. (2013) Así se vive en una zona de reserva campesina. *Diario El Tiempo*. [en ligne]. 23 mars 2013. Disponible sur : (<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12709476>)
- Merieu, Philippe. (1988) *Apprendre oui, mais comment*. Paris : Edition ESF
- Meunier, Olivier. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale* », s.l., INRP, vol. Dossiers de la Veille/. Disponible en : http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/Interculturel/dossier_interculturel.pdf
- Mignolo, Walter. (2013). « Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique », in *Mouvements*, n° 1, vol. 73. p. 181.
- Miñana, C. (2002). Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Memoria del V seminario internacional (Junio 19-23 del 2000).
- Ministerio de Educación, Colombia (2018) Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino

hacia la calidad y la equidad. Disponible en:
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Ministerio de Educación de Colombia (2011) *Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación*. Disponible en
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Republica de Colombia. (2003, Marzo) La revolución educativa. Plan sectorial 2002-2006 Recuperado de:
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_plansectorial_2002_2006.pdf.

_____, (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Disponible en
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_politica_vulnerables.pdf Pág. 5. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales.

Molano Bravo, Alfredo. (2015). « Campesinos y TLC » Diario EL Espectador, 9 mayo de 2015 Disponible sur: <https://www.elespectador.com/opinion/campesinos-y-tlc-columna-559660>

Molano Cuenca, Guillermo. (2002). Panorama actual de LA REGION DEL SUMAPAZ. Fondo de inversión para la paz del observatorio del programa de derechos humanos y derecho internacional humanitario. Serie geografía, vol. 8. Disponible en
http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/sumapaz/sumapaz.pdf

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Ogay Tania, Leanza Y, Dasen P, Changkakoti N (2002) *Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle*. VEI Enjeux, No. 129. Pc 48. Pp Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/17584/17584-4486-4297.pdf> .

Osses Rivera, S.L. Cincuenta años de Radio Comunitaria en Colombia. Análisis sociohistórico (1945-1995). *Revista Científica. General José María Córdova [en ligne]*. Julio-diciembre 2015. Vol. 13. n° 16, 263-283 ; ISSN 1900-6586. Disponible à l'adresse : <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a13.pdf>

Ospina Rodriguez, Mariano. (2003) El páramo de Sumapaz un ecosistema estratégico para Bogotá. *Revista Sociedad geográfica de Colombia academia de ciencias geográficas.[en ligne]*. Disponible sur <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/Paramos.pdf>

Orellana. F. Pamela. (2015) *Le projet d'école et l'émergence de problématiques professionnelles dans la recherche de l'innovation : un défi pour la formation continue des enseignants* [en ligne] Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation Université Paris X Nanterre. Disponible en <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2015PA100140/2015PA100140.pdf>. Pag 15

Paredes, Zioly et Paredes, Diaz, Nordelia. (2007). Los orígenes del Frente Nacional en

Colombia. *Revista de Historia Presente y Pasado*, n°23. Année 12. p. 179-190.
Recupéré du site
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23051/1/articulo11.pdf>

Parra, A. (2016) *La restitution de données, une alternative pour rendre visible la recherche-action de co formation*. Communication présentée à la troisième journée transversale du laboratoire centre de recherche et formation. CREF Usages sociaux de la recherche « *De la restitution à la communication* ». 26 mars 2016. Présentation de Poster. Organisé par le laboratoire CREF à Paris-Ouest Nanterre- La Défense.

Parra Carrasquilla A., Jessup C., Villalba Baquero, M. et Vulbeau A. (2017). *La coopération entre chercheurs et enseignants : une alternative pédagogique et didactique à l'éducation à l'environnement en Colombie*. Participation au Colloque Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle. Dans le cadre du postconflict. Disponible https://afirse2017.sciencesconf.org/data/pages/Programme_previsionnel_2.pdf

Parra Carrasquilla A., Jessup C., Villalba Baquero, M. et Vulbeau A. (2017). *L'éducation environnementale : un apport au développement sostenible dans le cadre d'une perspective à échelle humaine*. Dans *Ville durable : regard croisés France-Colombie*. Colloque international pluridisciplinaire France - Colombie 2017 - du 26 au 28 juin 2017 INSA – LYON. Lyon Année France-Colombie Disponible https://villedurable.sciencesconf.org/data/program/Plantilla_diapositivas_PRESENTATION_LYON_27_junio_2017_ok_4.pdf

Parra Carrasquilla, Adriana. (2011) Pertinence des politiques éducatives dans le département du Guainía en Colombie. Article de réflexion Publiée *Revue Specificités* "L'éducation tout au long de la ville" France, Paris. Numéro 3 mars 2011. Édité avec l'Université Paris Ouest. Éditions: Matrice. Document rédigé en français.

Parra & Villalba (2017). Structures rurales en Colombie et pédagogies innovantes. *Revue Interface Specificités*, numéro 10,(1), 228-246. doi:10.3917/spec.010.0228

Pavón F., & Martínez Aznar, M. (2014). La metodología de resolución de problemas como investigación (MRPI): una propuesta indagativa para desarrollar la competencia científica en alumnos que cursan un programa de diversificación. *Enseñanza de las Ciencias*. 32. 3, pp. 469-492 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1290>. ISSN (impreso): 0212-4521 / ISSN (digital): 2174-6486

Paz P. H., (2012). *Resolución de problemas en una perspectiva de investigación en la formación de ingenieros electrónicos en comunicaciones radio digital* (Tesis doctoral inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Page 79-80.

Pérez, Catalina. et Echeverri, Juan Alvarado. (2008) *Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias de diálogo de saberes*. Leticia: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia, ISBN: 978-958-98806-3-0 / doi:10.5113/ds.2009.01. Disponible en <http://bdigital.unal.edu.co/2157/1/9789589880630.pdf>

- Pérez et al., (1989). Pérez D., Dumas A., Caillot, M., Martinez T. J. La résolution de problèmes papier-crayon comme activité de recherche.1989. DOI:10.13140/RG.2.2.18377.75369.
- Pérez Martínez, Manuel Enrique. (2004) La conformación territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, n° 51. p. 30.
- Pérez Correa, Edelmira.et Pérez; Manuel, (2002) El sector rural en Colombia y su crisis actual. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, no 48.Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana .Pag.38. Disponible en <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=11704803>
- Pérez Correa, Edelmira, & Farah Quijano, María Adelaida (2002). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, (49),9-27.[fecha de Consulta 7 de Mayo de 2020]. ISSN: 0122-1450. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117/11704902>
- Pérez Martinez, Manuel E. (2008) La adaptabilidad de pobladores y asentamientos rurales en áreas de conurbación: El caso de la ciudad de Bogotá (Colombia) *Revista Cuadernos des. Rural*. 5(60):61-86
- Pérez Correa, Edelmira. et Pérez Martinez, Manuel. (2012). El sector rural en Colombia su crisis actual. *Revista Cuadernos de Desarrollo Rural*, n. 48, 28, p. Disponible à l'adresse :<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>
- Perfetty Mauricio. (s.d).*Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia* [document électronique]. Colombia. Proyecto Fao, unesco – dgcs italia – cide – reduc. Disponible enfile:///c:/users/adriana/downloads/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf
- Perregaux C, Dasen P., Leanza, Y, Gorga A. (2008) *L'interculturalisation de savoirs entre pratiques et théories*. Harmattan. 251P
- Perrenoud, Ph., (2010). Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar. Bogota: Magisterio editorail.
- _____, (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage. Paris ESF 5^{ème} édition. [en ligne] https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_A.html (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage. Paris : ESF
- _____, (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. Dans : *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, vol. 5,1998, p. 85-102, DOI: doi.org/10.1080/0969595980050105
- _____, (1995) *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* [en ligne] disponible en https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html
- Peterfalvi, B. (2001). *Obstacles en situations didactiques en sciences : processus*

intellectuels et confrontations. L'exemple des transformations de la matière. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Rouen U.F.R, Rouen.

Piaget, (1977). *Études sociologiques*. Genève : Libraire Droz

Pinzón Sanchez, Alberto. (2012) La Colombie face à l'empire hier et aujourd'hui. Dans *Investigación*. [en ligne] disponible le 05 avril 2012, p. Récupéré sur <https://www.investigacion.net/fr/La-Colombie-face-a-l-Empire-hier/>

Porlán et al., (2010). Porlán, R., Martín, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P., Pizzato, M., El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Investigación didáctica. Enseñanza de las ciencias*, 2010, 28(1), 31–46. Disponible en : <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v28n1/02124521v28n1p31.pdf>

Pozo, J.I, (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, 10 Ed: Morata. ISBN: 9788471123350

PNUD (2011) Colombia rural. Razones para la esperanza. Dans:Informe Nacional de desarrollo humano.[en ligne] Bogotá, Colombia, PNUD, 438 p. Disponible en https://www.undp.org/content/dam/colombia/docs/DesarrolloHumano/undp-co-ic_indh2011-parte1-2011.pdf

Pratoussy, Christian. (2002) « Rich (Joel). Du projet d'école aux projets d'école. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire », in *Revue française de pédagogie*, vol. 140, p. 136-138.

Prensa Colectiva de abogados. (2010). Álvaro Uribe Vélez “. una pesadilla para el campo colombiano” » [en ligne]. *Colectivo de abogados*. Disponible et accès <https://www.colectivodeabogados.org/Alvaro-Uribe-Velez-una-pesadilla>

Pretesac, A. (2006) L'interdisciplinarité : comment lier plusieurs disciplines pour rendre les enseignements plus concrets et plus motivants. IUFM de Bourgogne. **En ligne** https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0400393K.pdf

Pulido, de C. R. (2007). La didáctica de la microbiología centrada en la resolución de problemas en una perspectiva de investigación. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Quevedo Rafael (2004) La educación y la capacitación rural en la región Andina. *Revista Agroalimentaria*. No. 21 (Julio-diciembre 2005). 10(21), 93-112. Recuperado en 21 de mayo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-03542005000200006&lng=es&tlng=es.

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder: antología esencial*, Primera edición., Buenos Aires, CLACSO, « Colección Antologías », 2014, 859 p.

Ramírez R.E., (2013). El modelo de resolución de problemas en una perspectiva de investigación como práctica social normada. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (34); DOI:<https://doi.org/10.17227/01213814.34ted91.102>.

Ramírez C, Ángel I. (2004) *Pedagogía para aprendizajes productivos: proyectos pedagógicos productivos*, Bogotá, Ecoe Ediciones, 135 p. - ISBN 978-958-648-593-7

- Rieiro, Anabel (2008) *Repensando la pedagogía crítica a partir de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores en Uruguay*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008 ISBN978-987-1183-81-4. En ligne <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/16Rieir.pdf>
- Osses Rivera, S.L. (2015). Cincuenta años de Radio Comunitaria en Colombia. Análisis sociohistórico (1945-1995). *Revista Científica. General José María Córdova [en ligne]*. Julio-diciembre 2015. Vol. 13. n° 16, 263-283 ; ISSN 1900-6586. Disponible à l'adresse : <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a13.pdf>
- Rodriguez Amaya, Catalina. (2012) *La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis de Maestría Universidad Nacional de Colombia) <http://www.bdigital.unal.edu.co/8962/1/868093.2012.pdf>
- Rodriguez Palmero, M. (2004) La teoría del aprendizaje significativo. *Revista concepts maps: théory méthodologie, technology*. Pamplona, España. Disponible en <HTTP://CMC.IHMC.US/PAPERS/CMC2004-290.PDF>
- Saldarriaga Velez, Oscar de J. (2011) *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Salgado Ruiz, Henri. (2012) El campesinado de la Amazonia colombiana: Construcción territorial, colonización forzada y resistencias. Tesis de doctorado. Discipline: Antropología. Universidad de Montreal Facultad de Estudios Superiores y Postdoctorale.: 313p.
- Sanchez, É. (2009). Blandin Bernard. Les environnements d'apprentissage: Paris : L'Harmattan, 2007. – 260 p.. *Revue française de pédagogie*, 168(3), 137-138. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2009-3-page-137.htm>.
- Sanchez, Gonzalo. (1998) *Guerre et politique en Colombie*. Recherches Amériques latines. Paris: le Harmattan. 216 p.
- Sansot, Pierre. (1986) *Les formes sensibles de la vie sociale*, 1re éd., Paris : Presses universitaires de France, 213 p.
- Sauve, Lucie (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et postmodernité, Les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans :A. Jarnet, Jickling, B., L. Sauvé, Arjen Wals et Priscilla Clarkin (dir.). (2000). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse : Canadian Journal of Environmental Education, p57-71.
- Sauvé, Lucie y Orellana Isabel. (2002). La formación continúa de profesores en educación ambiental: la propuesta de Edamaz. *Revista Tópicos de Educación Ambiental* 4 (10), 50–62. ISSN 1870-1728,
- Senat (22 octobre 2019) Le « plan Colombie » et la forte implication des États-Unis ».SESSION ORDINAIRE DE 2004-2005. Annexe au procès-verbal de la séance du 2 mars 2005, Disponible <https://www.senat.fr/rap/l04-214/l04-2143.html>.

- Svampa, Maristella. (2008). Cambio de época: Movimientos sociales y poder político. *Cuadernos del Cendes*, 25(68), 134. Recuperado en 07 de mayo de 2020, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082008000200011&lng=es&tlng=es
- Tabariés, M. (2005). Les apports du GREMI à l'analyse territoriale de l'innovation ou 20 ans de recherche sur les milieux innovateurs. Dans Cahiers de la MSH, Centre National de la Recherche Scientifique. 502P. ISSN : 1624-0340. Disponible en <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193845/document>
- Tardif, Jacques. (2013). l'approche par compétences : un changement de paradigme. Conférence à ICAP Innovation, conception et accompagnement pour la pédagogie, Université de Lyon 1. 20 février 2013 [en ligne] <http://www.pass-education.fr/jacques-tardif-l-approche-par-competences-un-changement-de-paradigme/>
- Tremblay, Suzanne. (1999). Du concept de développement au concept de l'après-développement. Collection « Travaux et études en développement régional » [en ligne] Université du Québec. Chicoutimi Récupéré du site Bibliothèque Paul Émile Boulet. Disponible en <https://constellation.uqac.ca/view/people/Tremblay=3ASuzanne=3A=3A.type.html> 49P
- Tubino, Fidel. (2019) Forum Historie lurus [en ligne]. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia Disponible sur <https://forhistiur.de/2019-03-tubino/>
- _____, (2005) La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3 (5). [fecha de Consulta 8 de Mayo de 2020]. ISSN: 0718-0586. Disponible sur: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552/55200506> « La praxis de la interculturalidad.
- Unesco (2005) Políticas educativas de atención a la diversidad cultural –Brasil, Chile, Colombia, México y Perú) disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Varela, Nieto. Paola. (). la resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias. Aspectos didácticos y cognitivos. (tesis doctoral) de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/5/S5006501.pdf>
- Varela Mora, Laura. et Romero Picón, Yuri. (2007) Surcando amaneceres, Historia de los agrarios de Suma-paz y Oriente del Tolima. Bogotá, D.C., Colombia: Fondo Editorial UAN-Alcaldía de Sumapaz. 300 p.
- Vega Cantor, Renán. Las luchas agrarias en Colombia en la década de 1920. *Revista Cuadernos de desarrollo rural*. Vol. 52, 2004. P. 9-47. Disponible en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1264>.
- Veneziano E., (2001). Interactions sociales et développement des connaissances. In: *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 33, 2001. Piaget et les sciences cognitives, sous la direction de Jacques Montangero. pp. 161-170, DOI :

<https://doi.org/10.3406/intel.2001.1639>, Disponible en www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2001_num_33_2_1639

Vicepresidencia de la Republica de Colombia. (2002). Panorama actual dela región de Sumapaz. Bogotá: Fondo de inversión para la paz del observatorio del programa de derechos humanos y derecho internacional humanitario. [En ligne] Serie geografía, vol. 8. Disponible en http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/sumapaz/sumapaz.pdf

Villa, Miguel et Rodríguez Vignoli, Jorge. *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Dans: Repositorio digital Comisión Europea para América Latina CEPAL. [en ligne], CEPAL., 2002. Disponible sur <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/13051>

Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers "sensibles": Une posture de proximité. *Informations sociales*, 141(5), 8-13. doi:10.3917/inso.141.0008.

Wagener B., (2011). Développement et transmission de la métacognition, thèse de doctorat psychologie, la MSH de l'Université d'Angers, 2011, p. 429.

Walsh, Catherine. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas Dans: *Visão Global*, no 12, vol. 15, 2012, « Joaçaba », p. 61 74. Disponible en : <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Wilches-Chaux, Gustavo. (1989) *Desastres, ecologismo y formación profesional: herramientas para la crisis*. [en ligne]. Servicio Nacional aprendizaje, Popayán, Colombia. Dans SENA Sistema de Bibliotecas. Repositorio Institucional. Disponible en: <https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/1034?mode=full>

Yandun, Reina. A.C. (2010) *Necesidades humanas fundamentales de las personas en situación de discapacidad. Desde la relación individuo-entorno*. (Tesis de Maestría) . Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/2763/1/597954.2010.pdf>

Zambrano, Marta. Poblamiento, Conflicto y Ecología en Cabrera, 1950-1990: Una Experiencia de Investigación. *Revista Colombiana de antropología*, vol. 35, 1999, p. 92-113.

Zakharchouk, J.M. (1999). L'enseignant, un passeur culturel. Collection Pratique et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur. Disponible en <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-enseignant-un-passeur-culturel>

Zuluaga G. O. Castro J. O., Noguera C. et al (2012) Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2. Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP: Bogotá.

