Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Marchandisation du français en milieu rural en Colombie

Beatriz VILLA

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/291-marchandisation-du-francais-en-milieu-rural-en-colombie
DOI : numerev_1342
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : VILLA, B. (2019) Marchandisation du français en milieu rural en Colombie. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1342

Résumé

Dans la province rurale de l'Oriente d'Antioquia en Colombie, la langue et la culture françaises sont perçues comme des "biens" qui permettent de "gagner sa vie". Notre étude analyse un projet d'apprentissage linguistique et technique, initié et mené par trois groupes productifs ruraux : un groupe porteur (une vingtaine de futurs enseignants de langue) et deux groupes apprenants (petits producteurs agricoles et artisans céramistes). Nous avons observé le déroulement du projet pendant deux ans, suivant une démarche ethnographique capable de rendre compte des aspects multidimensionnel (rapports sociaux, apprentissages, économie) et multisites (maison, ferme, coopérative, village, atelier de langue) de l'objet d'étude : Quelles valeurs les deux groupes apprenants confèrent-ils aux savoirs linguistiques (FLE) et techniques (fabrication fromagère et céramique artisanale) ? Quels sont les impacts de ces valeurs sur les apprentissages, sur les logiques d'action et sur les configurations sociales de chaque groupe socio-professionnel ?

Dans le groupe apprenant des petits producteurs agricoles, les apprentissages sont caractérisés par une sollicitation fréquente de l'aide de l'enseignant, une centration sur le recadrage de l'activité plutôt que sur la langue étrangère, des passages fréquents d'une séquence conversationnelle à une séquence didactique, en bref, une adaptation moins facile aux rythmes et aux activités proposées. De plus, ils abandonnent le projet d'apprentissage linguistique et technique au bout de six mois d'expérimentation. Ici, la valeur d'usage (le volet technique) de la langue étrangère est déterminante dans leur choix de décliner l'offre d'apprentissage. En effet, les mauvais résultats de la fabrication fromagère lors des ateliers techniques ont une incidence négative sur les ateliers de langue. Pour les artisans céramistes la langue française constitue un moyen et un outil pour se doter d'une nouvelle ressource professionnelle et individuelle. Pendant plus de deux ans ils s'investissent dans cet apprentissage. Les apprenants participent à l'établissement des réseaux de communication, opèrent des choix vis-à-vis de la présentation des formes lexicales et aident l'enseignant lorsque celui-ci rencontre une panne lexicale. Ici, les objectifs techniques sont moins importants car ils s'assignent un statut d'artistes créateurs, donc connaisseurs des techniques. C'est la langue étrangère qui importe. Cet intérêt met en relief un calcul économique et une conscience du fait qu'en dehors du projet, ils ne peuvent pas assumer le coût d'un objet d'apprentissage aussi prestigieux. Dans ce groupe le projet débouche sur la configuration d'une Communauté de pratique autour de la langue française. Pour les deux groupes apprenants, il s'agit d'exploiter au mieux l'offre d'apprentissage du français. Ce processus reste cependant sous influence des valeurs d'usage ou marchande attribuées à l'objet d'apprentissage. A l'issue de cette étude, on observe un lien étroit entre assignation de valeur à la langue et engagement des acteurs sociaux.

Beatriz VILLA
Université Grenoble Alpes

Mots-clés :
Sociolinguistique, Coopération internationale, Formation des enseignants, Désir, Sujet, Dispositif de formation, Français langue étrangère (FLE), Interculturalité

Introduction

Cette étude cherche à comprendre les processus de diffusion et d'appropriation langagière auxquels participent les sujets qui restent attachés à l'espace rural. Un espace exposé, au même titre que l'espace urbain, à des logiques socio-économiques animées par les discours sur la globalisation capitaliste. L'individu doit assurer son accès à la formation, son insertion professionnelle et son investissement dans les dynamiques du développement économique, tel qu'il est pensé dans le modèle néolibéral. En ce sens, la langue constitue pour lui une stratégie de compétitivité. Duchêne et Heller (2012) notent que la langue et la culture sont de plus en plus traitées en des termes économiques. Cette évolution s'expliquerait par la nécessité des États-nations de légitimer leurs modes de régulation du capital en promouvant des valeurs qui jouent sur l'identité du sujet et sur ses rapports au territoire : la langue comme un trésor culturel, comme un moyen de gagner sa vie et comme une valeur ajoutée.

Comment s'articule cette vision utilitariste de la langue à la volonté de se l'approprier notamment chez le sujet en contexte périphérique ? A-t-il accès à la ressource langagière ? Quelles sont les conditions de son parcours d'appropriation ?

J'analyse ici la démarche d'un groupe de futurs enseignants de langues étrangères qui ont créé un marché pour la langue française dans la zone rurale colombienne de l'Oriente d'Antioquia. Pendant deux ans, je les ai accompagnés dans la mise en oeuvre d'un dispositif didactique adressé à deux groupes locaux : des producteurs agricoles et des artisans céramistes. Ici le sujet est envisagé dans son double rôle d'apprenant et d'acteur social, notamment parce qu'il se retrouve confronté à l'accès asymétrique aux ressources et il doit tant bien que mal, faire face à un ensemble de changements sociaux plus profonds qui concernent des domaines de la vie sociale comme le rapport au pouvoir, la reconnaissance et la justice sociale (Blommaert, 2010).

L'ouverture d'un cursus universitaire en didactique de langues étrangères dans la région rurale Oriente d'Antioquia en Colombie, sous ma responsabilité, m'amène à m'intéresser aux habitants et aux dynamiques locales (Villa, 2014). Le choix de la démarche ethnographique est justifié par sa capacité à rendre compte de la complexité

et de l'aspect multidimensionnel et multisite : la famille, l'association, le marché, l'atelier de français, l'atelier de fabrication fromagère, la ferme, la boutique et le village. Les données récoltées sont issues d'observations directes, d'entretiens semi guidés, d'observations participatives et de questionnaires.

La première partie de ce travail porte sur les politiques économiques, éducatives et linguistiques qui encadrent la vie sociale dans ce milieu rural. La deuxième partie analyse les valeurs de la langue française et les impacts de ces valeurs sur les logiques d'action et les modes d'appropriation de la langue. L'expérience de diffusion de la langue française est de courte durée pour le groupe des producteurs agricoles. Il convient alors d'interroger, en troisième partie, les facteurs qui jouent sur leur désengagement : la configuration sociale collective sur laquelle ils sont habitués à fonctionner, la dévalorisation de leur métier, le manque de pratique scolaire autour de l'objet langue étrangère ou les démarches d'enseignement/apprentissage peu adaptées pour ce public ? A partir des obstacles rencontrés dans le cadre du dispositif didactique mis en oeuvre, je mettrai en lumière la nécessité d'une éducation à l'altérité au sein des processus d'appropriation langagière. Si le sujet accepte le pari de la rencontre avec un autre sujet, qui l'amène à s'ouvrir à d'autres façons de communiquer, la vision de la langue comme ressource, instrument ou capital, peut évoluer et donner lieu à une expérience d'appropriation réussie.

1. Cadre politique du développement rural

1.1 Politiques économiques

La prise en compte des contextes politique et économique dans lesquels s'insèrent les groupes socioprofessionnels qui sont au coeur de cette étude, permet de mieux comprendre leurs choix et leurs actions. Deux visions du développement rural évoluent simultanément en Colombie. La première émerge à partir de la décennie 1990-2000 avec un modèle d'ouverture économique qui s'impose sur celui de l'auto-approvisionnement. C'est la panacée du libre commerce, de l'élimination de barrières commerciales et des opportunités d'investissement. La deuxième vision politique et économique du développement du milieu rural est celle d'une agriculture « écologiquement responsable » et « socialement forte », au sein de laquelle on valorise les territoires et les savoir-faire traditionnels, avec un rôle central à jouer par les acteurs sociaux.

Depuis les années 1970 le gouvernement fait des efforts pour réduire la pauvreté rurale dans le pays, en faisant appel à des investisseurs extérieurs. Merklen (2013 : 176, 178) voit dans la coopération internationale un changement de politique sociale, et dans la lutte contre la pauvreté, la mise en place d'un nouveau système d'acteurs. Dans ses termes,

> « Là où on pensait auparavant au travailleur, on pense désormais au pauvre ou à l'habitant. […] Là où la politique sociale tentait de protéger les individus

> des dynamiques d'appauvrissement, les nouveaux acteurs (les ONG et les organismes internationaux) tentent d'agir par une logique de « projets » qui cherche une sortie de la pauvreté au cas par cas en « mobilisant » ou en « activant » les « pauvres » ».

Ils sont amenés à s'associer afin de pouvoir profiter des ressources financières et techniques allouées aux projets de développement rural. Dans ce sens, la consolidation des associations locales et le travail par projet répond avant tout à un objectif politique et à un intérêt économique plutôt qu'à une véritable initiative des acteurs.

L'observation du mode de fonctionnement des groupes concernés par la diffusion de la langue française révèle deux tendances : d'un côté, les producteurs agricoles sont organisés en tant qu'association depuis 1998 et cette structure leur permet de mettre en commun le travail, les techniques, les produits, la vente, les formations (dont le cours de français), etc. ; d'un autre côté, les artisans céramistes décident d'évoluer individuellement dénonçant l'« égoïsme de leur milieu », autant au niveau de la production artisanale que de la circulation d'informations sur les projets subventionnés par les organismes qui opèrent localement. Deux tentatives d'organisation collective, une association et une coopérative, ont vu le jour dans ce dernier groupe, mais les deux ont débouché sur des expériences difficiles (rapports de concurrence, sentiments d'injustice et de jalousie). En bref, la modalité d'action collective et par projet, constitue pour les uns, une manière de s'informer sur les programmes en cours ou à venir, afin d'y participer et d'en bénéficier. Et pour les autres, il s'agit d'un mode opératoire artificiel dont le seul but est de s'assurer l'accès aux aides gérées localement par des organismes internationaux.

1.2 Politiques linguistiques

Le programme national « Colombia bilingüe 2004-2019 » s'aligne sur les travaux du Conseil de l'Europe. Le programme de bilinguisme en Colombie ne va pas dans le sens d'une valorisation des langues et des cultures indigènes, comme dans la Bolivie d'Evo Morales où le quechua et l'aymara sont décrétées langues officielles à partir de 2006. En Colombie, la politique linguistique pérennise une économie coloniale (Galeano, 1971) structurée au service et en fonction des marchés extérieurs. Son objectif principal est de renforcer la compétitivité nationale et toutes les institutions éducatives, de la maternelle jusqu'au supérieur, doivent être concernée par le bilinguisme. Le programme met en avant l'idée que ceux qui maitrisent une langue étrangère seront reconnus par le marché. L'appropriation d'une nouvelle langue apparait comme nécessaire et obligatoire.
La « mobilité » et la « flexibilité » sur le marché du travail font partie de l'argumentaire du Ministère de l'éducation. Ainsi, les travailleurs « innovateurs » sont les mieux préparés pour s'intégrer à l'économie globale, car ils s'adaptent aux changements et aux besoins de leur contexte réel. De plus, le changement d'image du pays au niveau mondial est possible grâce à la capacité des Colombiens de « recevoir les visiteurs dans la langue universelle ». Le programme reconnait également le fait qu'une langue

étrangère facilite la communication, permet de découvrir des réalités différentes et d'approfondir la connaissance d'autres cultures.

En 1998, l'université publique s'installe dans la zone rurale Oriente d'Antioquia, et à partir de 2005 propose un cursus en didactique de langues étrangères. Celui-ci accueille une centaine de futurs enseignants, âgés entre 18 et 25 ans. Ce cursus se donne pour but la formation d'enseignants autonomes, critiques et avec des compétences de communication très développées (1 800 heures d'anglais et 900 heures de français).
Dans le cadre d'un entretien collectif semi-dirigé, j'ai questionné ces futurs enseignants de langues étrangères à propos de leur rôle dans la réalité éducative et sociale de leur région rurale. Cette réflexion a posé les bases d'une enquête de terrain (le marché et le voisinage) tendant à les renseigner sur les personnes potentiellement intéressées par l'apprentissage de l'anglais et du français. Ils ont repéré les deux groupes dont il est question ici, particulièrement intéressés par la langue française, et non pas par l'anglais car d'après eux, l'offre de cours d'anglais est davantage accessible.

Sous mon égide, les futurs enseignants ont conçu un dispositif didactique leur permettant d'améliorer leur niveau dans la langue étrangère, découvrir leur futur métier dans la pratique et promouvoir les langues étrangères auprès de la population de leur région rurale.

2. La langue française en Colombie

La langue française échappe-t-elle à l'injonction utilitaire de la ressource langagière ? Un survol historique montre que depuis la fin du XVIII siècle, le français est une langue valorisée en Colombie, puisqu'elle représente la diplomatie, l'Encyclopédie et dénote un certain élitisme. Elle n'est surpassée par l'anglais que lorsque des événements marquants surviennent et déterminent un nouvel ordre mondial (la première guerre mondiale et le choc pétrolier en 1973). D'ailleurs, la réinsertion systématique du français dans l'éducation secondaire après la visite d'un premier ministre français (Valéry Giscard d'Estaing en 1979 et François Mitterrand en 1985), constitue une preuve manifeste du fait que la promotion de la langue résulte d'une politique interventionniste. Depuis 1993, décennie marquée par le modèle d'ouverture économique et de globalisation, la liberté de choix de la langue étrangère est possible à l'université, car à l'école publique l'anglais est encore la seule langue proposée.

2.1 Valeurs de la langue française en milieu rural : liens entre université publique et région

Deux groupes socioprofessionnels ont manifesté un intérêt particulier pour le français. Un simple calcul économique justifie ce choix : le cout de l'inscription et du transport jusqu'à la ville de Medellin pour suivre un cours de français est de 60 euros, un prix prohibitif compte tenu d'un salaire mensuel moyen de 190 euros. Le choix du français dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage gratuit semble alors normal. Cependant, ce choix ne s'arrête pas à la valeur marchande de la langue. Des valeurs symboliques

assignées à la langue et à la culture française rayonnent jusqu'à cette contrée rurale : le fromage et le tourisme. Les producteurs agricoles envisagent la poursuite d'un projet autour de la transformation du lait de chèvre et souhaitent découvrir la fabrication fromagère française. Les artisans céramistes mettent en avant la valorisation des savoir-faire artisanaux et du tourisme en France. Ces savoirs techniques les incitent à privilégier la langue française et à entreprendre des cours hebdomadaires de 1h30 pendant, au minimum, six mois.

2.1.1 La langue étrangère au service d'une innovation productive

Les producteurs agricoles explicitent le besoin de relier l'apprentissage du français aux processus de promotion du lait de chèvre. Ce volet pratique du cours de français est décrit par un membre de l'association paysanne comme « el anzuelo » (l'hameçon) pour assurer la motivation des petits producteurs agricoles. Leur engagement tient à d'autres raisons, à savoir : la possibilité de rattacher le groupe familial au cours de français et la prévision d'une phase pilote de six mois afin de pouvoir tester l'expérience et considérer sa poursuite. Ces pré-requis explicites conditionnant l'investissement des producteurs agricoles dans un cours de français langue étrangère, prouvent qu'ils ont de l'expérience dans la dynamique de/par projet.

Un technicien fromager et vétérinaire venu de France grâce au soutien du Conseil général de l'Isère, réalise un séjour de sept mois (simultané aux cours de langue) pendant lesquels il fait découvrir différents modes de fabrication de fromages français et participe avec le groupe à la réflexion sur leur développement technique, économique et associatif, dans un cadre d'agriculture écologique. Sa contribution au dispositif didactique permet aux producteurs agricoles d'initier des échanges culturels et techniques avec des paysans français, via internet. Dans ce cadre, la langue française est considérée à la fois comme une valeur ajouté, par la réussite des produits « bio » ou « artisanaux » sur le marché, et comme une valeur symbolique car elle devient un moyen de gestion des réseaux d'échange.

Les attentes individuelles des douze petits producteurs agricoles participant activement aux ateliers linguistiques (9 femmes et 3 hommes), vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française sont : diversifier les activités quotidiennes (5 fois), rencontrer des Français (4 fois), améliorer les produits de la ferme (3 fois), rencontrer des étrangers et d'autres personnes de la région (2 fois), lire et comprendre des documents techniques (1 fois) et exporter certains produits locaux et connaitre d'autres pays (1 fois).

2.1.2 La langue étrangère au service d'un projet personnel de mobilité

Le deuxième groupe intéressé par la langue française est celui des artisans céramistes. Ils demandent également de pouvoir assister aux cours de français avec leurs enfants. Dans ce groupe, la nouvelle langue est reliée à l'activité productive, mais sa valeur principale repose sur l'expectative d'une ouverture personnelle pour un projet de formation ou d'activité professionnelle dans d'autres pays. La mobilité est aussi symbolique car grâce à la nouvelle langue, les artisans céramistes peuvent contribuer

au développement du tourisme local et consolider ainsi le statut social de leur métier. Le changement de routine occupe une place importante dans les motivations, mais les produits sont mis au premier plan avec le souhait d'avoir accès à des marchés internationaux. Les attentes des quatorze artisans céramistes (8 femmes et 6 hommes) concernant leur participation à un cours de français sont : exporter ses produits (6 fois), changer sa routine (4 fois), améliorer ses produits (3 fois), visiter la France et rencontrer des Français (2 fois), visiter d'autres pays (1 fois), intégrer les Arts et les langues (1 fois), lire et interpréter des textes en français (1 fois).

2.2 Logiques d'action

Les interactions au sein des ateliers de français montrent des manières distinctes de participer aux activités didactiques. La configuration intergénérationnelle « enfants/parents » est présente dans les deux groupes. Cependant, dans chaque groupe la démarche est différente : les petits producteurs agricoles sont présents au cours de français à tour de rôle pour les membres d'une même famille, tandis que les artisans céramistes y assistent ensemble.

2.2.1 Optimisation chez les producteurs agricoles

Dans ce groupe, les membres de la même famille se relaient pour participer aux ateliers de langue. Leur assiduité est liée au calendrier agricole et aux impératifs climatiques. La présence en cours et la prise de notes font partie des rôles distribués dans la famille. Par conséquent, une logique d'optimisation prime dans ce groupe. Ce mode opératoire est imposé par le métier de la production agricole lui-même. Dans cette région rurale, tous les membres de la famille doivent participer aux travaux de la ferme ou de la maison, afin d'assurer leur subsistance. Dans la majorité des cas, les enfants d'agriculteur sont voués à devenir eux-mêmes agriculteurs et sont souvent privés d'études secondaires et presque systématiquement n'atteignent pas le niveau de formation supérieure. Ce métier n'est donc pas socialement valorisé. Le cours de français constitue ainsi un moyen d'acquérir un savoir valorisant.

2.2.2 Rentabilisation chez les artisans céramistes

Parents et enfants assistent ensemble aux ateliers de français. Le volet technique apparait comme un thème prétexte pour apprendre la nouvelle langue et non pas comme l'objectif central du dispositif didactique. Dans ce groupe, c'est la langue française qui mobilise les efforts et la persévérance des apprenants. Le calcul économique par rapport à la valeur marchande de l'apprentissage de la langue française, perçue comme prestigieuse étant donné qu'elle est moins facile d'accès que l'anglais, est saillant. Une logique de rentabilisation guide les actions dans ce groupe.

2.3 Processus d'appropriation langagière

Chaque semaine l'atelier de français est animé par deux intervenants qui changent d'une semaine à l'autre : un enseignant et un observateur. Ce dernier est responsable

de compléter un journal de bord collectif, destiné à l'usage de l'équipe enseignante. La semaine suivante, l'observateur devient enseignant et un nouvel observateur se charge de remplir le journal. Ce fonctionnement permet aux membres de l'équipe porteuse du projet (20 futurs enseignants) d'avoir l'occasion d'enseigner dans les deux groupes. Le journal de bord collectif et une réunion hebdomadaire permettent aux membres de l'équipe des enseignants de suivre pas à pas le déroulement du cours de français et pouvoir se relayer de manière cohérente d'une semaine à l'autre.

Le groupe apprenant des artisans céramistes affirme que le fait d'avoir un enseignant et un observateur différents chaque semaine rend plus dynamiques les séances de cours de langue française. En revanche, cette rotation des enseignants, ajoutée à la distribution des rôles entre les membres de la famille, y compris pour assister au cours et prendre des notes en classe de français, complexifient les processus d'enseignement/apprentissage pour le groupe apprenant des producteurs agricoles.

2.3.1 Groupe des producteurs agricoles

Les apprentissages sont caractérisés par la sollicitation fréquente de l'aide de l'enseignant, lui laissant une place importante au niveau du contrôle de la parole. La centration sur le recadrage de l'activité plutôt que sur la langue étrangère est fréquente. Dans la même logique, les passages d'une séquence conversationnelle portant sur le monde, à une séquence didactique portant sur l'activité de cours sont réguliers. Enfin, l'adaptation aux rythmes et aux activités proposées s'avère moins évidente.

Le corpus suivant, collecté après 25 heures de cours de français, rapporte la mise en oeuvre des conduites didactiques prototypiques chez l'enseignant, basées sur le contrôle de la parole, de l'activité et des acquisitions. L'apprenante (M) doit fournir des informations qui manquent à l'enseignante (E). Les questions ouvertes suggérant des réponses plus ou moins complexes sont utilisées (1E, 3D), mais la séquence bascule vers des échanges hautement guidés (5E, 15E, 19E, 23E, 27E) à des fins acquisitionnelles. Les stratégies (écrire au tableau, changer de langue, faire emphase sur certains mots) et les évaluations (3E, 7E, 13E, 23E) de l'enseignante montrent qu'il s'agit d'une séquence didactique et non d'une séquence conversationnelle.

Extrait 1

Signes de transcription

E : animatrice de l'atelier
M : apprenante
Cl : toute la classe
/ : intonation montante
: intonation descendante
& : répétition
: : allongement du son

… : pause
( ) : commentaire
[ ] : prononciation
Italiques : changement de langue
Majuscules : emphase du locuteur
Soulignement : chevauchements

1E : et M euh QUEL est ton métier quelle EST ta profession
2M : éh je suis&je suis éh:: un agricultrice
3E : agricultrice/ très bien et qu'est-ce que tu produis/ quels produits/ …tomates/ oui/
4M : oui
5E : des tomates des carottes carottes/ est-ce que vous comprenez/ carottes/ non/
6Cl : *zanahoria*
7E : oui bravo est-ce que tu produis des carottes/
8M : oui
9E : oui euh: est-ce que tu produis:: enfin est-ce que tu as:: du lait du lait
10M : le lait
11E : c'est quoi le lait
12M : *leche*
13E : oui
14M : éh: oui
15E : oui combien de litres par jour/ combien de LITRES aujourd'hui/ hoy combien de litres/ un LITRE/… (en écrivant au tableau) deux litres/ de lait
16M : éh:: [dou:: dou&dou:: dou] lait
17E : deux litres
18M : oui
19E : deux litres de lait (en écrivant au tableau) ah::
20M : de vache
21E : de vache tu as:
22M : de&de&de&de chèvre
23E : ah lait de chèvre:: ok très bien combien de chèvres est-ce que tu as/ combien/ une/ deux/ trois/
24M : éh: un
25E : UNE chèvre/
26M : oui
27E : alors UNE chèvre… égale… deux litres… de lait/… (en écrivant) par jour/ oui/
28M : oui

Très rapidement après le démarrage du projet, une baisse de la participation générale du groupe est observée. Les producteurs agricoles justifient l'échec de la diffusion linguistique et technique, et la démission massive des participants par des facteurs divers tels que : la difficulté de la langue française, le fiasco de la fabrication de fromages de chèvre (volet technique), les conditions climatiques (période de pluie) liées aux les impératifs de la production agricole et les rapports tendus avec le technicien fromager.

Ces raisons les amènent à conclure que la langue française ne contribue pas à leurs objectifs d'innovation productive, comme il est exprimé par un membre du groupe apprenant des producteurs agricoles, dans l'extrait d'entretien qui suit.

Extrait 2

> « L'idée c'était de voir la fabrication de fromage parce que nous étions attirés par le fromage n'est-ce pas, des fromages secs et tout le reste, des fromages affinés mais bon [...] pourquoi des fromages affinés ici si l'on peut avoir du fromage frais tout le temps ? Ici nous ne sommes pas contraints à faire des provisions. C'est-à-dire que tout le temps nous produisons et quand nous voulons consommer il suffit de se déplacer au jardin potager, chez le primeur et le produit est frais. Il ne faut pas stocker. Alors bon ça a été quelque chose que bon c'est super qu'ici nous ne soyons pas obligés de faire ce genre de choses. Même si l'expérience a été très intéressante nous voulions la faire ? Mais après nous nous sommes rendu compte bon si vous voulez faites-le mais le faire pour notre plaisir parce que nous voulons manger quelque chose comme ça ? Ou pour une pratique mais non pas réellement parce que nous avions besoin. Alors nous nous sommes rendu compte que bon nous sommes dans un petit coin de ciel comme on dit et nous nous considérons favorisés dans ce sens-là ». (Entretien auprès de I, ma traduction)

A partir de cette expérience d'apprentissage langagier et technique, la fabrication de fromage de chèvre est finalement considérée comme inadaptée pour leur contexte, étant donné qu'au niveau climatique, dans un pays tropical comme la Colombie, le produit frais est toujours disponible. Les usages alimentaires locaux sont également pris en compte, car les habitants de cette région andine ne sont pas habitués à apprécier le goût prononcé du fromage de chèvre affiné. D'autant plus que la plupart des expériences de fabrication réalisées avec le technicien fromager, ont donné des résultats peu encourageants. Sur un total de 12 essais de fabrication, dont 10 en conditions réelles dans les fermes, avec du lait de vache et de chèvre et 2 pendant l'atelier de langue française, les résultats se sont souvent avérés décevants : acidité, manque de fermeté, gonflement, amertume, humidité, etc.

Extrait 3

> A Marinilla et dans la région, la transformation fromagère ne répond pas aux mêmes principes qu'en France. Rien ne justifie la fabrication de fromages affinés vu que la production laitière est généralement répartie sur l'année, donc il n'y a pas de nécessité d'avoir du fromage pendant les périodes sèches. D'autre part, dans certaines fermes la capacité maximale de production est rarement supérieure à la consommation. (Paroles du

technicien fromager français)

Selon le technicien fromager, le projet d'apprentissage du français et de la fabrication fromagère à partir du lait de chèvre répondait à la curiosité des membres de l'association paysanne, mais il ne correspondait pas à des nécessités, et ne pouvait donc pas prendre trop de place dans leur quotidien.

2.3.2 Groupe des artisans céramistes

L'extrait 4 rend compte d'une séance ayant lieu au bout de 25 heures de cours rapportant une séquence au fil de laquelle l'enseignant présente les mots interrogatifs à toute la classe . Les artisans céramistes participent à l'établissement des réseaux de communication (M, N, L, O, Cl), opèrent des choix vis-à-vis de la présentation des formes lexicales et aident l'enseignant lorsque celui-ci rencontre une panne lexicale (32L, 34L). Certaines conduites didactiques prototypiques de l'enseignant, comme le contrôle de la parole, de la situation et des acquisitions sont présentes. Cependant, la participation des apprenants est fréquente (28 tours de parole sur un total de 51), aussi bien lorsque l'enseignant pose des questions à toute la classe, que spontanément (40N, 50L).

Extrait 4

Signes de transcription

E : animateur de l'atelier
E1 : observateur de l'atelier
M : apprenante 1
N : apprenant 2
L : apprenante 3
O : apprenante 4
Cl : toute la classe
xxx : segment incompréhensible
/ : intonation montante
: intonation descendante
& : répétition
: : allongement du son
… : pause
( ) : commentaire
[ ] : prononciation
Italiques : changement de langue
Majuscules : emphase du locuteur
Soulignement : chevauchements

1E : l'interrogation quel est le signe de l'interrogation le signe/
2M : *así lo mismo* (en dessinant une interrogation en l'air) (rires)

3E : ha:: c'est ça oui .. c'est pour poser des questions alors: en français/ il y a beaucoup&beaucoup de mots qu'on utilise: pour poser des questions mais aujourd'hui on va commencer/ à:: regarder quelques-uns oui/ on va commencer avec OÙ oui/ ... OÙ.. OÙ (en écrivant au tableau) qu'est-ce que c'est OÙ
4M : *dónde*
5E : alors c'est pour:: un lieu ... oui/ ... si vous voulez/ poser des questions à propos un lieu/ qu'est-ce que c'est lieu/
6M : *lugar*
7E : *lugar* oui/ alors on pose la question avec OÙ par exemple .. éh:: si je veux dire en français: dónde estamos/ comment est-ce qu'on dirait ça
8L : *ser o estar*
9E : ah&ah ... *si esto es dónde*:: alors comment est-ce qu'on fait la&la&la question pose la question
10M : où sommes-nous/
11N : où sommes::
12L : où sommes
13N : où sommes/
14E : où sommes-nous/ (en écrivant)
15N : hum:: *sería*:: où sommes
16L : sommes&sommes
17E : *cómo*/
18L : nous sommes
19E : où
20L : où sommes-nous/
21N : où sommes-nous/
22E : qu'est-ce que vous/ regardez de différent entre cette phrase et ce::&celle-là/
23O : *la interrogación se cambia el verbo*
24E : ah&ah .. nous sommes... par exemple nous sommes:: à l'école
25N : hum::
26E : alors ici on a le sujet nous&nous et le verbe c'est le verbe/ être oui/
27M : hum&hum
28L : être
29E : alors nous sommes/ et dans/ pour poser la question/ on met:: le mot/ de question où/ *dónde*/ et on hum:: comment est-ce qu'on dit::
30E1 : inverse/
31E : inverse:
32L : *reversa*
33N : inverse
34L : *al contrario*
35E : ah oui on fait: une: inversion/
36N : *inversión*/
37E : inversion oui du sujet/ et&et de la conjugaison oui/
38N : hum&hum d'accord
39E : alors ici on a
40N : *se cambia la conjugación/ se invierte se invierte la conjugación*/

41E : ha&ha
42M : ah xxx
43E : tout le monde comprend/
44Cl : (rires)
45E : il m'a dit *como en inglés* et j'ai dit yes
46Cl : (rires)
47E : ok alors:: je vais vous donner une réponse et vous allez faire la question oui/
48M : oui
49E : vous allez faire la question
50L : *vamos a ver*
51E : et je vais vous donner la réponse

Dans ce groupe, l'objet langue occupe la première place et les thématiques portant sur les techniques céramistes et le développement touristique sont moins importants. Le fait que les apprenants s'assignent un statut d'artistes créateurs, donc connaisseurs des techniques, ou que quelques-uns assistent au cours de français s'étant faussement déclarés comme des artisans céramistes, rend secondaire le volet technique du dispositif. Ici, c'est la valeur instrumentale de la langue qui compte, car elle constitue un moyen et un outil pour se doter d'une nouvelle ressource professionnelle. Pendant plus de deux ans ils s'investissent dans cet apprentissage et le dispositif débouche sur la configuration d'une Communauté de pratique (Wenger, 1998) autour de la langue française. Le projet de diffusion linguistique est couronné de succès dans ce groupe, avec l'organisation d'une cérémonie de clôture ouverte au public où chacun propose une expression artistique en français. Cette réussite s'explique par les mérites personnels des participants (Dubois, 1996). Suivant Matthey (2012), la norme d'internalité caractérise le comportement de l'individu de la société néolibérale qui tend à mettre en valeur le soi et les intérêts personnels. Lorsqu'ils évaluent à posteriori le projet de diffusion linguistique, ils estiment s'être investis dans le projet, avoir appris les bases de la langue fran-çaise et manifestent le souhait de continuer à l'apprendre. L'absence de la dimension collective, c'est-à-dire, la difficulté à travailler ensemble en tant que corps de métier chez les artisans céramistes, met en avant les efforts individuels. Il semblerait donc normal que les artisans céramistes dont la démarche professionnelle reste individuelle, trouvent les bonnes raisons d'apprendre la langue française et aspirent à atteindre le niveau de « compétitivité » exigé par le monde globalisé. C'est-à-dire que grâce à la nouvelle langue ils pourront développer un projet personnel de formation ou d'exercice professionnel à l'étranger.

3. Les obstacles de l'appropriation langagière

La vitalité de la langue française dans ce milieu rural colombien témoigne de la valeur marchande et symbolique assignée à la diversification de son répertoire langagier, et particulièrement à la langue française. Cette expérience de diffusion linguistique permet surtout d'observer les stratégies et les efforts mis en oeuvre par les acteurs sociaux, dans un contexte qui les exhorte à s'approprier une ressource indispensable dans le

contexte global actuel.

Au départ, pour les groupes, la langue française représente l'espoir d'améliorer leurs conditions de vie, grâce à une potentielle innovation productive chez les producteurs agricoles et à la possibilité de devenir compétent en matière de tourisme local chez les artisans céramistes. Par ailleurs, le dispositif didactique avançant, les modes de participation évoluent et des différences se marquent entre les groupes.
L'implication des producteurs agricoles est de courte durée, avec 30 heures de français au total. Ils constatent que la langue française ne contribue pas directement aux objectifs d'autonomie économique et alimentaire qu'ils poursuivent en tant qu'association paysanne. De leur côté, les artisans céramistes s'investissent sur un total de 120 heures de français. Pour les membres de ce groupe, la langue étrangère est une ressource qui élargit l'éventail des opportunités professionnelles. Cependant, le volet des techniques céramiques qu'offre cet apprentissage n'apparait pas comme essentiel. Même si les deux groupes apprenant considèrent la langue comme nécessaire, les processus observés portent à croire que plus le métier est socialement valorisé plus le sujet s'investit dans un processus d'appropriation langagière. Suivant le même raisonnement, moins le métier est valorisé, moins le sujet est prêt à s'investir dans un processus long et couteux. C'est ce que nous allons interroger maintenant.

3.1 La nature du métier

Dans ce milieu rural, la céramique artisanale bénéficie d'une image particulièrement favorable car elle représente une tradition culturelle et un patrimoine régional. L'artisan céramiste se considère comme un artiste créateur, formé sous l'égide d'un « maitre » qui l'a initié et qui lui a inculqué des valeurs comme la confiance et la discipline. Grâce à ce processus de « nourrissage », il crée son propre atelier. La base de ce métier est le talent et celui-ci s'exerce de façon individuelle. L'apprentissage, l'amélioration ou l'innovation artisanale semblent être des processus qui se réalisent de manière individuelle. Cette posture professionnelle justifie, en quelque sorte, le fait que les artisans céramistes de cette région rurale ne réussissent pas à s'associer.

Dans la mesure où le métier ritualise certains schémas de transmission des savoirs, il influe sur les processus d'appropriation. L'individualisme forgé par le métier de la création artisanale semblerait donc favoriser les acquisitions langagières. Suivant cette logique, les artisans céramistes conçoivent l'apprentissage de la langue comme un processus qui exige de soi-même. Ils travaillent souvent de manière autonome. Leurs comportements didactiques dans les ateliers hebdomadaires de langue française font preuve de leur investissement dans les processus d'apprentissage : centration sur la langue, nombre et volume de prise de parole élevés, épuisement de leurs propres ressources avant de faire appel à l'enseignant, négociation de la construction de l'activité, non besoin d'un meneur dans le groupe et adaptabilité aux activités proposées par les jeunes enseignants.

3.2 La relation à un développement productif

Lorsque j'ai interrogé les producteurs agricoles sur la cause de leur décrochage par rapport au dispositif didactique, ils évoquent deux raisons majeures. La première a trait aux conditions naturelles. Ils invoquent la difficulté de la mise en oeuvre de processus de fabrication fromagère similaires dans des conditions climatiques aussi différentes par rapport aux saisons en France. La deuxième raison évoquée concerne les usages alimentaires locaux qui privilégient la consommation de fromage frais au lait de vache et non de chèvre. Ils distinguent la mission de leur association paysanne, consistant à produire et diffuser des aliments biologiques, de la mission culturelle qu'impliquerait l'éducation à la consommation de nouveaux produits. Opérer un changement de ce type nécessiterait un travail sur plusieurs générations.

Cette impasse d'ordre culturel est révélatrice de la confrontation entre leur propre dynamique ancrée dans un rayon spatio-temporel limité à leur capacité d'action, alors que l'État-nation leur assigne un objectif de dépassement des frontières géographiques et générationnelles, par sa volonté formelle d'« innovation » dans le cadre des projets qui sont financés. Dans la mesure où les ateliers techniques ne leur offrent pas d'évolution productive concrète et que le développement local ne profite pas de la culture étrangère, ils se désengagent de l'apprentissage technique et linguistique.

3.2.1 Détérioration progressive du rapport à l'intervenant étranger

Il a fallu attendre deux ans pour connaitre d'autres raisons jusqu'alors occultées, expliquant leur décrochage. Lors d'une visite dominicale du point de vente, un membre de l'association paysanne m'explique que les producteurs agricoles ayant participé au projet linguistique et technique, avaient été particulièrement frappés par un geste du technicien, qui « testait la température du lait en plongeant la pointe de son auriculaire dans le récipient contenant le lait chaud et le mettait ensuite dans sa bouche ». D'après mon interlocutrice, ce geste était renouvelé sans se laver les mains entre chaque essai. Des gestes anodins pour le technicien fromager, étaient suivis et interprétés comme un comportement non hygiénique par les producteurs agricoles. Pendant le déroulement du dispositif, le technicien français avait lui aussi mis en cause l'hygiène de la traite, des bassines et la qualité de l'eau du robinet. Du point de vue des producteurs agricoles, les ustensiles rincés avant et après leur utilisation avec de l'eau en abondance, étaient considérés comme propres et aptes au traitement du lait.

Il apparait alors que le sentiment de « manque d'hygiène » chez l'autre est réciproque. Levine et Campbell (1972 : 183), cités par Doise, Deschamps et Mugny (1978, 1991 : 18), ont montré que les traits de l'autostéréotype d'un groupe social trouvent des correspondances systématiquement distorsionnées lorsque ces mêmes traits sont évalués chez un autre groupe social. En général, les évaluations favorisent le groupe d'appartenance et reflètent les relations socio-économiques existantes entre les groupes (Peabody, 1968). Les échecs de la fabrication fromagère ajoutés donc à ces gestes « pas propres », ont démystifié le savoir-faire du technicien fromager et ont affaibli sa légitime place d'expert. La langue et la culture qu'il représentait se sont aussi

dissoutes dans ces hétéro-évaluations négatives. Les rapports entre le technicien fromager et les producteurs agricoles se sont dégradés progressivement.

3.2.2 Négociation de la réciprocité et rupture

Tandis que le désintérêt de la part des producteurs agricoles grandissait, le technicien fromager subissait la pression des comptes qu'il devait rendre à ses financeurs en France et à leurs objectifs de coopération internationale. Il incarnait des donateurs invisibles et devenait leur porte-parole. Il a fait appel aux engagements de chacun à plusieurs reprises (« qui donne quoi ? à qui ? ») pendant son séjour. Cette remise en cause des engagements matériels et moraux a instauré une réciprocité négociée qui au lieu d'égaliser les rapports, les a dégradés. En effet, les producteurs agricoles ont pris une posture de plus en plus désengagée par rapport aux besoins du technicien fromager. La coopération et la solidarité ont été affectées et un sytème d'attributions négatives réciproques s'est développé, jusqu'à la rupture. Les diktat de développement, dont la « diversification du répertoire langagier » ou l'« innovation » font partie, est donc passé à la trappe. La « fierté » des producteurs agricoles s'est nourrie de leur souhait de s'approprier leur territoire en tant que projet socio-politique, cherchant de formes alternatives d'organisation, avec une vision du développement détachée d'une centralité de pouvoir politique et économique. Sous cet angle d'action, la langue française et les savoir-faire techniques auxquels elle donne accès, mettent en circulation des valeurs et des usages basés sur la négociation ou encore la domination. Alors qu'à contrario, les producteurs agricoles aspirent au développement d'une dynamique basée sur l'autonomie.

L'intervenant étranger, technicien fromager, est dépassé par un effort d'adaptation à une apparente quiétude locale vis-à-vis du projet et par la pression des résultats qu'il est censé rapporter à ses partenaires institutionnels. Le hiatus qu'il incarne ne favorise pas son image face à ses partenaires locaux dont la totalité opte pour la décrochage. Tandis que l'intervenant étranger exprime ses exigences et calcule le cout de ses actions, les producteurs agricoles se livrent à une expérience nouvelle et libre, dont les couts sont assumés par l'association paysanne et non pas individuellement. Les positions et les dispositions réciproques génèrent des discordances et la situation s'achève par l'interruption des actions formatives autour de la fabrication fromagère et de la langue française.

3.3 L'éducation à l'altérité

Cette expérience montre que le risque de conflit augmente quand les participants sont conscients de la valeur des objets qu'ils échangent. Ainsi, la réciprocité doit être un choix de libre arbitre et non pas une dette à solder. Cependant, si au centre de l'action se trouvent des individus dotés de sympathie, ayant le pouvoir de se mettre à la place des autres, car « tout le processus dépend de l'identification d'un soi à un autrui » (Mead, 1934, cité par Boltanski & Thévenot, 1991 : 82), il faut pouvoir se former à ce processus d'identification réciproque. L'altérité et le renouvellement continu des rapports entre les hommes sont possibles si les « partenaires rivalisent de générosité »

(Mauss, 1923). Cette pratique de l'altérité permettrait de développer des dimensions telles que la confiance, le regard affectif, l'unité sociale et les sentiments d'engagement (Molm, Collett & Schaefer, 2007 : 207).

Conclusion

Dans ce milieu rural colombien, deux attitudes contradictoires vis-à-vis du français langue étrangère se sont révélées. Il semblerait que la nature du métier détermine les rapports que chaque groupe entretient avec la nouvelle langue, à partir de deux constituants : la modalité de transmission des savoirs (nourrissage ou de père en fils) et la logique de l'agir social (individuelle ou collective). La première influe sur la hiérarchisation des statuts sociaux et la seconde sur l'engagement et les stratégies de réussite.

Dans le groupe des artisans céramistes, les processus d'appropriation langagière sont compris comme nécessitant un effort et un travail autonome soutenu. La valeur marchande du français et la gratuité du dispositif didactique proposé incitent les artisans céramistes à s'engager dans un processus d'appropriation de longue haleine, qui les aide d'ailleurs à surmonter des rivalités issues des tentatives de collaboration collégiale dans le cadre de projets productifs ou artistiques antérieurs. La langue française suscite leur désir individuel d'appropriation et les pousse à se réunir en dehors des cours, pour augmenter les occasions de pratique. Dans ce groupe, l'impératif de développement économique et d'ouverture culturelle trouve un public motivé.

Pour le groupe des producteurs agricoles, la langue devient une ressource certes intéressante mais les efforts en temps et en processus d'appropriation sont trop importants. Ils se désintéressent progressivement des valeurs associés au français et collectivement ils portent les actions vers de nouveaux objectifs comme la commercialisation de leurs produits dans des réseaux locaux. Même si cette renégociation des valeurs associées à la langue française, les éloigne des objectifs initiaux du projet, ils réussissent à réaffirmer leur autonomie et leur pouvoir à l'échelle locale. De cette sorte, ils deviennent plus conscients de leurs propres ressources et prennent de la distance par rapport à l'intervenant étranger.
Du côté des futurs enseignants de langues étrangères, la tentative de création d'un marché pour la langue française dans ce contexte rural révèle la primauté de se former à la rencontre de l'altérité. En effet, dans un milieu certes périphérique mais impacté par une dynamique économique globalisée, les habitants sont au coeur des pratiques sociales nouvelles, s'ouvrant sur des identités diversifiées qui exigent, au-delà des savoirs linguistiques et des savoir-faire techniques, des savoir-être formés et conscients. Il apparait donc que le désir d'apprendre ou l'utilité supposée de la langue française dans bien des cas comme dans celui-ci, ne se suffit pas à lui-même, et doit être accompagné d'une éducation interculturelle réflexive et structurée.

Références bibliographiques

BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent, *De la justification, les économies de la grandeur*, Éditions Gallimard, Paris, 1991.

BLOMMAERT, Jan, *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press, UK, 2010.

Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2005.

DOISE, Wilem, DESCHAMPS, Jean-Claude & MUGNY, Gabriel, *Psychologie sociale expérimentale*, Armand Colin, Paris, 1978.

DUBOIS, Nicole, « Le locus of control », dans Deschamps et Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble, PUG, 1996.

DUCHENE, Alexandre & HELLER, Monica, « Pride and Profit : Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State », in *Language in Late Capitalism, Pride and Profit*, Duchêne and Heller (Ed.). Sabon, IBT Global, 2012, p. 1-21.

GALEANO, Eduardo, *Las venas abiertas de América latin*a, Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid, [1971] 2005.

LEVINE, Robert Alan & CAMPBELL, Donald, *Ethnocentricism, Theories of conflict, Ethnic attitudes and Group Behavior*, London, John Willey & Sons, 1972.

MATTHEY, Marinette, « Rapports intergroupes, exolinguisme et didactique des langues », Cours en partenariat Cned - Université Stendhal Grenoble 3, Master mention Sciences du langage, spécialité Fle, 1re année, 2012.

MAUSS, Marcel, « Essais sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », Année sociologique, dans *Sociologie et anthropologie*, PUF, [1923-1924] 1997, p. 143-280.

MEAD, George Herbert, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, [1934] 1963.

MERKLEN, Denis, « Les effets de la coopération : quel lien génère la solidarité internationale ? », dans Pinet, N. (dir.), *Être comme eux ? Perspectives critiques sur le développement en Amérique latine*, Parangon/VS Editions, Lyon, 2013, p. 169-184.

MOLM, Linda, COLLETT, Jessica & SCHAEFER, David, « Building solidarity through Generalized Exchange : A Theory of Reciprocity », in *American Journal of Sociology*, By The University of Chicago, Volume 113, No. 1, July, 2007, p. 205-242.

PEABODY, Dean, « Group judgments in the Philippines : Evaluative and descriptive aspects », *Journal of Personnality and Social Psychology*, Vol 10(3), November, 1968, p. 290- 300.

VILLA, Beatriz, Les enjeux socio-économiques de l'enseignement plurilingue en milieu rural en Colombie: le cas de l'Oriente d'Antioquia, Thèse de doctorat en Lettres et Arts, Spécialité Linguistique, Sociolinguistique et Acquisition du langage. Travaux dirigés par Marinette Matthey. Université de Grenoble, 2014.

WENGER, Etienne, *Communities of Practice*, New York, Cambridge University Press, 1998.