

L'éducation à la paix et l'enseignement des langues étrangères, un dispositif didactique innovateur d'éducation bilingue pour l'école rurale colombienne*

Educación para la paz y enseñanza de lenguas extranjeras, una propuesta didáctica innovadora para la educación bilingüe para la escuela rural colombiana

Peace-based foreign language program, an innovative initiative for bilingual education in Colombian rural schools

Yeison Mauricio Cárdenas Reyes^a

Doctorant Spécialité Français Langue Étrangère, École Doctorale LLSH, Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes.

* Article de recherche scientifique et technologique.

Reçu : 18 juin 2021 - Accepté : 19 octobre 2022

^a Doctorant Spécialité Français Langue Étrangère, École Doctorale LLSH, Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes.

ymcardenasr@unal.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7556-7472>

Cómo citar: Cárdenas Reyes, Y. M. (2021). L'éducation à la paix et l'enseignement des langues étrangères, un dispositif innovateur d'éducation bilingue pour l'école rurale colombienne. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), 89-133. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALE.V15N1.96790](https://doi.org/10.15446/MALE.V15N1.96790)

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

En este artículo busco presentar una propuesta en didáctica de lenguas extranjeras para la enseñanza del inglés y francés para la escuela rural, basada en educación para la paz, lo anterior es debido al nuevo contexto geopolítico colombiano, el postconflicto, producto del cese de acciones armadas entre las FARC y el Estado colombiano.

Se emplearon los principios de la etnografía de la educación para estructurar el estudio. En el análisis de datos se realizó con los métodos cualitativos. El estudio tuvo dos fases, la primera está relacionada con la realización del programa bilingüe. Para ello, se emplearon cuestionarios de preguntas de opción múltiple para interrogar a estudiantes universitarios en lenguas extranjeras y filología en la ciudad de Bogotá, Cundinamarca y Cauca. El objetivo era conocer nuevas perspectivas en la didáctica de lenguas acerca de la viabilidad de un programa bilingüe para la escuela rural y que abordara el conflicto armado en Colombia. Basado en las respuestas, se establecieron las actividades y las habilidades del habla y los temas de la educación para la paz. Los cursos se planearon apoyados en tres principios de la didáctica de lenguas extranjeras: el contexto, análisis de necesidades del estudiante y materiales. Además, se contemplaron actividades, valores cívicos y metodologías de la educación para la paz. En la segunda fase, la implementación del programa, participaron estudiantes de un colegio público en Quimbaya, Quindío. Parte de los resultados mostraron que el programa bilingüe mejoró las competencias lingüísticas y la fraternidad en los adolescentes gracias a la educación para la paz.

Palabras claves: *conflicto, educación para la paz, escuela rural, lenguas extranjeras, necesidades del estudiante, posconflicto, programa bilingüe, propuesta didáctica.*

ABSTRACT

In this article, I will suggest a peace-based foreign language program on how to teach English or French in rural schools in Colombia. The main reason for this, it is the new geopolitical context called the post-conflict that was born as a result of the negotiations between the FARC and the Colombian State.

To do so, I implemented Ethnographic principles in Education as my main research method to create a research design and collect data. To analyze the data, I used qualitative methods. There were two phases in the study. In the first, college students, in the city of Bogota, Cundinamarca and Cauca, who studied in undergraduate language programs, were selected and interviewed through some questionnaires. They were asked to answer different questionnaires regarding the viability of creating a bilingual program for rural schools related to the issues of the Colombian armed conflict. Based on the answers collected, I established the activities, the language skills, and the peace education topics. The FLT principles used to plan the courses were: context, needs analysis, and material design. Additionally, the peace education approach established some peace-based activities, social values and pedagogic methodologies. As for the second phase, the implementation of the bilingual program, it was carried out in a high-school in Quimbaya, Quindío. Some of the findings revealed that the bilingual program contributed to the development of foreign language skills, but, most of all, it encouraged fraternity among teenagers because of the peace-based approach.

Keywords: *bilingual program, conflict, foreign languages, language program, needs, peace education, post-conflict, rural schools.*

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons un dispositif didactique en langues étrangères pour l'enseignement de l'anglais et du français à l'école rurale colombienne, basé sur l'éducation à la paix. En raison du nouveau contexte géopolitique qui s'appelle le post-conflit, issu de la cessation d'action belligérantes entre les FARC et l'état colombien.

Nous avons employé l'ethnographie de l'éducation pour structurer l'étude et les méthodes qualitatives pour l'analyse des données. La recherche s'est déroulée en deux étapes. La première a consisté à la création du dispositif didactique. Cette étape a compté sur la participation des étudiants en licence et en philologie des langues des universités à Bogota, Cundinamarca et Cauca. Cette décision avait pour but de connaître des perspectives sur la possibilité d'un dispositif didactique bilingue pour l'école rurale et qui traitait des sujets liés au conflit armé colombien. Pour ce faire, nous avons utilisé des questionnaires à choix multiples pour interviewer des étudiants. Appuyé sur leurs réponses, nous avons établi les activités et les compétences langagières et les sujets qui ont visé l'éducation à la paix. Cela étant, nous avons réalisé les cours en considérant trois principes de la didactique des langues étrangères : le contexte, l'analyse de besoins et les supports. La seconde étape a été la mise en place du dispositif. Ici, des élèves d'un collège à Quimbaya, dans le département de Quindío ont participé. Une partie des résultats a permis de constater le développement des compétences communicatives en langue étrangère et de la fraternité chez les adolescents grâce à l'éducation à la paix.

Mots clés: *besoins de l'apprenant, conflit, dispositif didactique, école rurale, éducation à la paix, langues étrangères, post-conflit, programme bilingue.*

ACTUELLEMENT EN COLOMBIE, CERTAINS ÉTABLISSEMENTS scolaires ruraux et urbains accueillent les enfants des victimes du conflit armé avec la guérilla FARC. Dès les années 1950 jusqu'à la signature de la fin du conflit, la cruauté de la situation a touché la campagne colombienne. L'école rurale a subi de longues périodes d'attentats terroristes, massacres, explosions et décapitations des paysans accusés de soutenir des groupes paramilitaires ou guérilleros. En 2018, selon les chiffres de la Defensoria del Pueblo, plus de 12 841 Colombiens ont été contraints de se déplacer vers les grandes villes (Revista Semana, 2018).

Après plus de 55 ans de conflit armé entre les anciennes FARC et l'État colombien, le nouveau contexte géopolitique colombien constitue un nouveau défi. L'éducation à la paix peut jouer un rôle crucial dans la reconstruction du tissu social de la campagne colombienne, qui a été gravement affectée par le conflit. Elle peut aider à garantir le développement social d'une société qui a été victime de la violence. En effet, cette approche pédagogique est polyvalente. D'un côté, elle traite des aspects sociaux, économiques, politiques, éducatifs, culturels et environnementaux¹ (Arboleda, Herrera et al, 2017). Elle considère d'un autre côté l'éducation comme une valeur sociale et vise n'importe quelle population. Pour Johan Galtung, spécialiste en études de paix, l'éducation à la paix n'est pas un élément général d'un pays ; il argumente qu'elle doit être développée au sein de différents groupes sociaux tels que les communautés, les organisations, les associations (ethniques et raciales) (1983, p. 282).

Enseigner une langue étrangère en utilisant l'éducation à la paix constitue une approche innovante en Colombie, car la démarche de la paix établira les activités parmi lesquelles les valeurs et les sujets (la paix, le conflit, l'environnement, le genre entre autres)

1 Nous traduisons de l'espagnol.

seront travaillés en langue étrangère. Ce dispositif didactique contribuera au développement académique et social au sein des communautés rurales ayant été affligées par le conflit, puisque les bases pédagogiques de l'éducation à la paix ont pour but d'encourager la réconciliation et la fraternité. Les enseignants ont traversé par bien de questionnements voire des inquiétudes relatives à la conception d'un dispositif didactique en langues étrangères qui encourage le développement social. En tant que responsable de stage d'une école publique à Bogota, nous avons pu constater que ces suppositions se sont vues confirmées au fil des observations des interventions pédagogiques des jeunes stagiaires de l'Université Nationale de Colombie.

Jusque-là, de manière positive ou négative, en Colombie, l'enseignement et la recherche en didactique des langues étrangères ont toujours été conditionnés par les événements de la politique nationale et les décisions de quelques acteurs religieux et politiques. Selon Gonzáles (2010), le pays a dû faire face à des circonstances particulièrement atypiques lors du développement de la société colombienne au XIXe siècle, notamment l'intervention de l'église dans la formulation des politiques éducatives et la politique. Cela a entraîné des politiques éducatives décontextualisées, populistes, imprécises et éloignées des réalités sociales ainsi que des besoins éducatifs des populations.

Pour cet article, nous tentons donc de nous interroger sur les enjeux didactiques associés à la création et la mise en place d'un cours en langue étrangère contextualisé en milieu post-conflit de la Colombie rurale. En tenant compte du contexte social, culturel et éducatif de l'école rurale, il a fallu voir comment adapter l'enseignement à l'éducation à la paix : *la création d'un dispositif bilingue (en anglais ou français), appuyé sur l'éducation à la paix et adapté au contexte socio-culturel de la campagne colombienne satisfera-t-elle les besoins d'apprentissage*

et contribuera à la construction de la paix à l'école rurale ? De cette problématique générale découlent de multiples questions. Quel type de dispositif didactique sera pertinent pour une école située dans une région affectée par la violence armée ? Pourquoi faudra-t-il tenir compte du contexte socio-culturel de l'institution pour le choix et l'adaptation des contenus langagiers à enseigner ? Le dispositif didactique devra-t-il envisager les nouvelles réalités géopolitiques de la Colombie pour adapter ses objectifs d'enseignement ? Comment le jeune enseignant doit-il affronter les difficultés provoquées par le fait de travailler selon un curriculum déconnecté des réalités socio-culturelles de la région ? Comment le jeune enseignant pourrait-il mettre en pratique les recommandations du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues ? (CECRL, 2001), aux situations de la campagne ou du village ? Quel sera le rôle du jeune enseignant dans le travail avec les acteurs et les victimes du conflit armé ?

À partir d'un ancrage en ethnographie de l'éducation et d'une réflexion inductive, nous présenterons le résultat de l'élaboration d'un dispositif didactique en langue étrangère, élaboré pour l'école rurale, intégrant une perspective d'éducation à la paix. Nous partagerons également quelques résultats de sa mise en œuvre.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

En Colombie, l'école rurale a toujours été considérée comme le noyau du développement de la communauté. Elle participe aux décisions collectives et possède une identité commune : « La intención de la escuela era que se mantuviera la unidad del pueblo, su identidad. Lo más importante era hacer de ésta un espacio abierto, participativo e interlocutor que capacitará e interactuará con la comunidad » (Altablero, 2002). Ce rôle ne doit pas être seulement maintenu mais aussi étendu, car l'école rurale a la

capacité de préserver les traditions socio-culturelles de la campagne colombienne et d'encourager un système de développement, par exemple, fondé tout particulièrement sur l'agriculture.

Il convient également de prendre en compte le fait que pendant le conflit colombien, les difficultés à l'école rurale se sont accumulées sans solutions effectives à cause d'un nombre insuffisant d'enseignants et de formations professorales, d'un manque de financement, d'infrastructures, d'une carence de politiques sociales, d'importance accordée à la culture des communautés locales. La centralisation de la prise des décisions ne prend pas en compte les réalités et les besoins de la campagne. Ce panorama nous oblige à repenser et à restructurer l'école rurale en valorisant ce contexte et ses besoins particuliers. De ce fait, il s'avère indispensable de développer un nouveau paradigme éducatif dans l'enseignement des langues étrangères en contexte post-conflit, perspective innovante qui cherche à regarder l'école rurale comme un espace d'ouvertures et de possibilités. Ce besoin de changement doit situer l'enseignant et l'apprenant au centre de la conception et de la planification des cours : « L'apprenant sera pris en considération dans l'intégrité pour effectuer un travail en coopération avec l'enseignant ou l'équipe enseignante, dans son intérêt et celui de la communauté » (Narcy-Combes, 2005, p. 150). Dans cette perspective, la communauté académique et spécialiste en langues, représentée par des linguistiques, didacticiens et pédagogues, doit, avec urgence, développer et proposer une vision plus pragmatique de l'enseignement. Cette proposition didactique devrait rendre l'interaction collective, participative et inclusive entre les enseignants, les apprenants et les communautés.

Traditionnellement, le rôle de l'enseignant a toujours été de s'occuper de la transmission de savoirs. Cependant, les nouvelles réalités issues du nouveau cadre géopolitique colombien,

notamment la mise en place de l'accord de paix, ainsi que les impacts de la pandémie de Covid-19, ont marqué le début d'une nouvelle ère éducative. L'enseignant doit être repensé comme actif et comme un « facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur » (Narcy-Combes, 2005, p. 150) et, dans le domaine des langues, comme « l'interlocuteur en L1 et L2 » (Narcy-Combes, 2005, p. 150). Il est impératif que l'enseignant des langues cultures soit dans une posture ouverte, c'est-à-dire qu'il sache prendre en compte et interpréter le contexte et les besoins d'apprentissages qu'exige le post-conflit.

En effet, Christian Puren présente trois « postures de styles d'enseignants » : « Le style gestionnaire, le style révolutionnaire, le style complexe » (comme cité dans Narcy-Combes, 2005, p. 151). Les adjectifs « gestionnaire », « révolutionnaire » et « complexe » nous invitent à affirmer que l'enseignant est un professionnel qui cherche l'action, qui ne se contente pas de pratiques professorales traditionnelles et qui désire trouver des solutions face aux contraintes surgissant lors du processus d'enseignement. Dans la situation post-conflit la nouvelle mission de l'enseignant des langues est de tenter de devenir créatif et humaniste, valeurs qui concourent à son savoir-faire professionnel. À sa capacité à mener un travail autonome s'ajoutent des actions menées en collaboration, caractéristiques d'un leader faisant face aux différents défis communs de la salle de classe. En effet, l'enseignant peut tirer profit de la flexibilité curriculaire qui lui est offerte dans bien d'institutions afin d'affirmer, selon les termes de Puren, son « style et sa posture professionnelle » (comme cité dans Narcy-Combes, 2005, p. 151). Cela pourrait permettre à l'instituteur ou institutrice de bien consolider ses objectifs pédagogiques et transformer ainsi les vieux paradigmes d'une instruction obsolète des langues.

Dans la situation post-conflit, l'apprenant de l'école rurale colombienne est aussi au centre de l'intérêt. La plupart des études sur l'enseignement des langues portent sur des apprenants en ville dans le cadre d'institutions. Elles disposent de conditions et d'infrastructures éducatives privilégiées. Or, l'école rurale, dépourvue de salles de classe équipées d'outils technologiques adéquats à l'enseignement contemporain, mérite une attention particulière. Territoire inexploré, la ruralité doit être saisie dans toute la richesse de ses possibilités. Mais pour les faire s'épanouir, le public de l'école rurale, très différent de celui en ville, doit être reconnu dans ses besoins particuliers : « Los estudiantes rurales requieren una consideración distinta, dado que las dinámicas de producción de sus familias inciden en el tiempo disponible para asistir a clases » (Bautista et González, 2019, p. 187). Des difficultés chez les apprenants en milieu rural sont encore énumérées dans l'étude de Bautista et González (2019) :

- a. atender las problemáticas de los estudiantes que provienen de las dinámicas de su entorno familiar y social;
- b. generar procesos de motivación en los estudiantes que les aumenten sus probabilidades de permanecer en las escuelas y transitar hacia mayores niveles de formación;
- c. mitigar la predisposición de los estudiantes de caer en actividades delictivas o en embarazos tempranos; y
- d. realizar aportes a los procesos de construcción de paz de las regiones. (p. 187)

Ces situations typiques de l'école rurale devraient encourager les différents acteurs et actrices académiques et politiques à mettre en place des mesures effectives de renforcement de l'éducation comme la création d'un programme éducatif, adapté et spécialisé pour l'école rurale avec un curriculum flexible et attractif pour les apprenants. La prise en compte de telles recommandations est impérative pour saisir les défis qu'attendent l'école rurale et ses

élèves. C'est pour cela que nous nous donnons comme objectif de construire un dispositif langagier post-conflit. Il cherche à susciter l'intérêt des enseignants et des apprenants pour l'acquisition de nouvelles compétences bilingues, académiques et professionnelles.

CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL

Concevoir un nouveau dispositif langagier post-conflit dans un milieu particulier tel que celui de Colombie exige d'abord la référence aux domaines liés à la didactique des langues, comme l'ethnographie de l'éducation. En effet, cette dernière fournit les trois axes, à savoir *le contexte éducatif, les besoins et les supports*, permettant de mettre en exergue le contexte socio-culturel de l'école rurale et les besoins académiques, sociaux et économiques de la communauté. Ce sont les éléments que l'on doit prendre en considération pour construire un dispositif éducatif adapté aux intérêts de la communauté.

L'éducation à la paix

L'ONU définit le terme « Culture de la paix » comme « un ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des styles basés sur le respect à la vie, la fin de la violence et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération » (1999). Après une cinquantaine d'années de violence et du conflit armé en Colombie, la notion de « Culture de la paix » est devenue graduellement une alternative remarquable qui promeut la réconciliation et la fraternité entre les victimes et les anciens guérilleros à la campagne. Un tel but pourra être réalisé si l'on met en place les programmes pédagogiques d'une approche flexible, qui est apte à être adaptée à la région ciblée et qui offre la possibilité de traiter les sujets du quotidien troublant des populations rurales. L'éducation à la paix en est l'exemple : elle constitue un ensemble de principes multidisciplinaires visant

le développement social et la prévention pour éviter la répétition des faits violents. Elle a pour but, donc, de développer une démarche pédagogique qui aborde, dans les termes de Galtung (1996) : « des causes, des conditions et des contextes au sein de différentes situations » (p. 1). Par exemple, avec l'éducation à la paix, il est possible de traiter des sujets tels que le conflit, la paix, l'environnement, le genre, la politique, l'économie parmi d'autres. Un autre atout de l'éducation à la paix est qu'elle est flexible et peut être développée sous plusieurs optiques, ce qui permet de développer ses principes avec l'enseignement d'une langue étrangère. Dans cette perspective, un dispositif didactique bilingue pourra s'intégrer à la démarche de l'éducation à la paix pour créer des séquences et pour aborder plusieurs sujets troublant et conflictuels chez les populations rurales colombiennes.

Pour la conception d'activités liées à la paix, la proposition pédagogique de David Hicks (1999) s'avère indispensable. Il souligne l'importance de sensibiliser les apprenants : au conflit, à la guerre, au nucléaire, à la justice et développement socioéconomique, au pouvoir, au genre, à la race, à l'environnement et à l'avenir. Chaque séquence élaborée autour de l'un de ces sujets peut être adaptée au contexte et au milieu socio-culturel de l'apprenant. Également, l'enseignant pourra créer des supports authentiques et des activités en langue étrangère selon les besoins académiques des élèves.

Dans cette idée, nous avons récolté des données à l'aide d'un questionnaire, puis les avons analysées.

Le contexte

Le premier élément à discuter est le contexte. La prise en compte du contexte est indispensable dans la planification et la conception de n'importe quel type de cours, et particulièrement dans une perspective post-conflit. Lors de notre expérience professionnelle

dans l'enseignement des langues étrangères, nous avons pu constater l'incohérence pédagogique et la décontextualisation des outils pédagogiques (méthodes, textes et enregistrements) et des contenus linguistiques (vocabulaire et grammaire). Par exemple, pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais, en Colombie, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a élaboré en collaboration avec le British Council des méthodes pour les écoles primaires et secondaires. La collection de la 6^e année à la 8^e s'appelle *Way to go* et celle de la 9^e année à la 11^e du collège *English, please!* Malheureusement, ces méthodes ne traitent en rien les besoins d'apprentissage ni avec les intérêts des élèves colombiens, dont celles et ceux de l'école rurale. Voici par exemple un extrait du livre de l'étudiant *English, please!* de la 10^e année (Chappell et al, 2019, p. 20) :

9. Write true sentences for you using the verbs brackets. Use *be going to* :
 - a. I _____ videogames after class. (play)
 - b. We _____ to the USA on holiday this year. (go)
 - c. My family _____ our grandmother on Sunday. (visit)
 - d. My friends _____ in the see this weekend. (swim)

La plupart des activités grammaticales proposent ce type d'exercices. Ici, il faut remplir les espaces avec les verbes conjugués au présent (*simple present* pour l'anglais). Dans le premier exemple a) l'accent est mis sur les jeux vidéo, une activité courante chez les jeunes dans les villes, mais on peut se demander dans quelle mesure les jeux de vidéo sont utiles pour les enfants n'ayant même pas d'électricité chez eux à la campagne ? Le deuxième exemple b) porte sur les voyages lors des jours fériés aux États-Unis. La situation est encore plus incertaine que celle de l'exemple a). Là où un voyage à l'étranger est difficile pour un enfant en milieu urbain de classe moyenne, il l'est encore plus pour un enfant n'ayant pas moyen à la campagne. Et parler de partir à

l'étranger à quelqu'un qui n'a jamais quitté son village ne serait pas à la portée de son imagination. Cela va-t-il intéresser le jeune paysan qui doit travailler avec son père à la ferme ?

Les concepteurs de ces méthodes auraient dû intégrer le quotidien des enfants des écoles publiques urbaines mais aussi de celles de la campagne. En l'occurrence, dans l'exemple a), une autre activité traditionnelle aurait pu être proposée tant à l'école urbaine que rurale, telle que le jeu *cache-cache* ou « jouer à la lleva »², ce qui aurait pu donner un exemple contextualisé :

« *I _____ hide-and-peek with my friends (play)* ».

Comme les responsables pédagogiques ignorent *le contexte* d'apprentissage, la démarche proposée par le MEN est à la fois insuffisante et inefficace. Autrement dit, ils ne portent leur attention que sur l'enseignement public dans les grandes villes sans contempler un autre milieu comme celui de l'école rurale; comme la plupart des manuels, ils manquent de contenu engageant et d'activités stimulantes (Tomlinson, 2013). Or, le dispositif didactique post-conflit doit redonner confiance et de la motivation à l'enfant paysan.

Quant au FLE, il n'existe pas de manuels ni d'approches adaptés au contexte colombien, alors que l'Ambassade de France à côté des Alliances Françaises (AF) a beaucoup de projets pour diffuser la langue dans le pays. À l'AF, les enseignants donnent des cours avec la méthode *Cosmopolite* (Éditions Hachette). En Colombie, le français n'est pas une langue d'enseignement très répandue à la campagne. Selon Bautista et González (2019), le nombre d'enseignants de français en milieu rural en Colombie est au nombre de 10, ce qui correspond à 0,01 %. Au contraire, le nombre d'enseignants d'anglais est de 3,322, ce qui équivaut à 3,11 %.

2. Auteur : « Jouer à la lleva » ou *jugar a la lleva* est un jeu colombien qui consiste à ne pas se laisser toucher par l'adversaire, l'enfant doit courir partout pour l'éviter.

Pour cette raison, si l'enseignant ne connaît pas bien le contexte, ni la situation d'enseignement, si les manuels sont décontextualisés, les apprenants peuvent perdre l'intérêt pour apprendre une langue étrangère.

Les besoins

Pour connaître les besoins des apprenants, il est important de mener un travail rigoureux *in situ*, en s'appuyant sur les méthodes de l'ethnographie de l'éducation, par exemple, qui propose des méthodes de recherche pour observer et se rendre compte des phénomènes éducatifs, sociaux et culturels de la population à étudier. Selon Hyland (2006), (cité par Zhao et Yu, 2017), l'analyse des besoins fait référence aux techniques pour collecter et estimer l'information appropriée à la conception du cours, qui peuvent impliquer ce que les apprenants savent, ne savent pas ou souhaitent apprendre et qui peuvent être collectés et analysés dans une variété de manières.

C'est la raison pour laquelle, nous insistons sur l'importance de nous déplacer sur le terrain, d'observer et d'interpréter le contexte et les besoins qu'il suscite. L'enseignant ne peut pas dispenser d'un cours de langue étrangère à partir d'une méthode conçue à l'étranger et dont les contenus sont décontextualisés et dont les besoins et les intérêts de la communauté sont ignorés. Négliger ces faits est sous-estimer les valeurs et l'identité culturelle d'une société.

Les supports

Les supports doivent donc être contextualisés mais aussi satisfaire les besoins d'apprentissage de la population cible, tout particulièrement s'il s'agit de l'école rurale. Selon Tomlinson (2013), il y a du consensus dans l'emploi et le développement des supports parmi les chercheurs et les spécialistes de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Voici quelques idées qui prévalent

parmi ces didacticiens au sujet des supports : a. atteindre un impact positif avec des nouveautés, de la variété, des surprises, b. aider les apprenants à se sentir bien à l'aise, c. être perçus par les apprenants comme pertinent et utile, d. fournir les opportunités d'apprentissage à l'apprenant pour employer la langue cible et atteindre les objectifs communicatifs visés. Chaque principe porte sur un élément pédo-didactique innovant en fonction des caractéristiques du public cible. L'objectif est de maintenir l'attention des apprenants et de les motiver.

Pour choisir les supports et les contenus d'un cours, l'enseignant doit porter l'attention sur les compétences langagières des apprenants, les objectifs pragmatiques et socio-culturels, et sur les contenus linguistiques à développer. Ces dimensions s'articulent en fonction de la tâche visée. Elles sont définies selon le niveau de l'apprenant et le but communicatif envisagé et conduisent à penser les activités et les supports. Dans notre cas, le contexte de post-conflit, il faut articuler ces choix pédagogiques à une sensibilisation autour des questions sociales post-conflit.

Inspiré par la proposition de Jean-Claude Beacco³ (Communication, 25 octobre 2011) autour du document déclencheur, nous proposons de tenir compte de quatre éléments pour concevoir les activités et les supports : l'apprenant (âge, sexe, intérêts et motivations) ; le contexte et ses caractéristiques socio-culturelles ; le niveau de performance langagière des apprenants ; les objectifs didactiques et pédagogiques visés.

L'âge de l'apprenant : les enfants disposent de capacités mentales, physiques et émotionnelles particulières pour saisir et associer les informations de la L2. À ce propos, Kucer (2005) présente les bénéfices de ce public au moment d'effectuer des

3 Professeur émérite en sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

échanges communicatifs : « Les enfants peuvent mobiliser plusieurs dimensions du langage avec un degré de contrôle et flexibilité dans différents contextes » (p. 170). Cela signifie que le dispositif didactique doit appréhender les capacités de l'apprenant, et leurs limites, en lien avec l'acquisition des contenus linguistiques, langagiers, pragmatiques et culturels.

Les liens entre le contexte, les activités et les supports sont essentiels dans la conception des cours. Les textes écrits et oraux, par exemple, doivent être associés au quotidien de l'école rurale et aux changements géopolitiques du post-conflit. Les exemples et les explications lexicales et grammaticales doivent faire allusion aux événements qui se passent dans la vie des apprenants et les activités de production ont pour but de développer non seulement les compétences et objectifs promus par le CECRL, mais aussi de sensibiliser aux situations sociales, culturelles et économiques de la communauté.

Pour ce qui est de la performance langagière, elle doit être en accord avec le choix des activités langagières et des supports. Il s'agit alors de mobiliser les compétences cognitives, telles que la « nativisation », concept élaboré par Robinson (2001) qui consiste à l'analyse de nouvelles données de la L2 encore méconnues, la « saisie » de nouvelles données en L2, approche de Cuq (2003) qui fait allusion au « traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. » (p. 219), et de considérer le niveau de maîtrise de la L2 en regard de différentes situations communicatives du quotidien. Une fois que l'enseignant aura circonscrit ces différents éléments, le choix des activités et supports sera plus conforme au public cible.

En effet, la performance langagière offre plusieurs aspects. En s'appuyant sur son approche du document déclencheur, Beacco (Communication, 25 octobre 2011) a proposé une démarche

intéressante pour inciter l'action et la performance lors des échanges communicatifs de l'apprenant. Ellis (2012) propose une approche qui s'inscrit dans la psychologie de l'éducation. Il signale que l'enseignant doit savoir tenir compte de l'âge, du niveau de langue, des compétences cognitives et des intérêts et besoins d'apprentissage de l'apprenant. De plus, il liste quatre capacités cognitives : la négociation de la signification, la fluidité, la précision et la complexité de la pensée. Ces pistes de réflexion sont très utiles quand le jeune enseignant doit construire une séquence pédagogique. La négociation et la saisie et interprétation du sens s'acquièrent grâce à l'apprentissage du vocabulaire, des sons et des formes. La fluidité est déterminée par la vitesse à élaborer les mots. Le nombre de pauses et de répétitions dans l'énonciation est aussi important pour définir le niveau de performance langagière. La précision réfère à la quantité d'erreurs ou à l'exactitude grammaticale. Enfin, la complexité envisage le développement des idées dans l'élaboration de plusieurs énoncés à partir de situations communicatives différentes.

En définitive, la didactique des langues est un champ à la fois riche et polyvalent. Sans cette discipline, l'élaboration du dispositif post-conflit n'aurait pas été possible. Il est évident que les trois dimensions de la didactique abordées ici, le contexte, les besoins et les supports, nous ont aidés à créer la structure des cours langagiers post-conflit.

MÉTHODOLOGIE

Pour la méthodologie de cette recherche, nous nous sommes appuyés notamment sur l'ethnographie de l'éducation pour structurer la méthodologie, définir les outils pour la collecte de données, implémenter les stratégies pour le travail de terrain, et sur l'analyse qualitative des données.

Élaboration d'un questionnaire

La méthode adoptée pour la création d'un dispositif post-conflit repose, dans la perspective de l'ethnographie de l'éducation, sur l'observation de situations pédagogiques actuelles, situations qui nous a permis d'élaborer un questionnaire avec des questions à choix multiples. Les participants ont été un groupe de jeunes enseignants et étudiants de *licenciatura* en langues de l'Université de la Salle, de l'Université du Cauca et de l'Université Nationale de Colombie à Bogota, en Colombie. Le but a été de mettre en lumière leur avis sur l'éducation rurale, post-conflit, la didactique des langues et l'éducation à la paix. Même si la formation de ces participants a eu lieu dans des villes, il s'est avéré essentiel pour l'étude d'entendre les voix de celles et de ceux qui vont être enseignants à la campagne colombienne un jour. Leurs avis ont été analysés et interprétés d'un point de vue qualitatif, et ont été utilisés pour circonscrire les contenus langagiers et concevoir les activités et la méthodologie exploitables dans les cours dans une perspective d'éducation à la paix.

Pour affiner nos premières réflexions autour de la conception, la mise en place d'un dispositif didactique post-conflit et l'élaboration d'une formation professorale, nous avons élaboré trois questionnaires en ligne. Ils cherchent à analyser les points de vue de jeunes enseignants et à approfondir les points suivants :

1. L'enseignement des langues étrangères à l'école rurale.
2. L'importance de la contextualisation des contenus langagiers et socio-culturels.
3. L'éducation à la paix.
4. Les activités à mener pour l'éducation à la paix.
5. Le curriculum en langues étrangères au milieu post-conflit.
6. La formation professorale post-conflit basée sur l'éducation à la paix.

Nous sommes entrés en contact avec les participants (enseignants, apprenants et la communauté) de l'étude sur le terrain. Une école publique nous a permis de faire connaissance avec ses enseignants et élèves et de découvrir leur contexte socioculturel. L'établissement se trouve à Quimbaya, village du département de Quindío, au nord-ouest de la Colombie. Le dispositif langagier post-conflit s'est construit à distance en raison de la pandémie. Pendant le déroulement des cours, nous pouvions jouer un double rôle : celui d'observateur et celui d'enseignant sur le terrain. Étant enseignant, nous pouvions comprendre les inquiétudes didactiques ressenties par les participants et considérer avec intérêt leur part de subjectivité.

Toutefois, les questionnaires nous ont permis de garder une certaine distance et donc peut-être d'éviter de trop nous appuyer sur idées préconçues pendant la réalisation du dispositif langagier post-conflit. Nous avons invité les participants de cette enquête à être actifs dans la proposition de démarches didactiques appropriées pour le dispositif. Nous nous sommes donc attachés ici aux réponses du questionnaire dans une perspective d'analyse qualitative, ce qui nous a permis de réfléchir à la constitution d'un cours langagier post-conflit. Nous avons analysé les réponses à ces questionnaires afin de concevoir le dispositif didactique langagier et post-conflit à mettre en place. La distribution des questionnaires de même que le recueil des réponses se sont effectués par mail.

Les participants

Groupe 1 de participants : L'étape 1 de l'étude correspond à la réalisation des cours. Huit hommes et sept femmes appartiennent à deux universités publiques, l'Université Nationale de Colombie (UN), l'Université du Cauca (UC), et à une université privée, l'Université de la Salle (US) en Colombie. L'âge de ces jeunes

enseignants varie entre 21 et 30 ans. Les filières auxquelles ils sont rattachés sont la Philologie (spécialité français) (UN), *licenciatura en lenguas modernas* (UC) et *licenciatura en español y lenguas extranjeras* (US). Quatre participants ont plus d'un an d'expérience dans l'enseignement des langues.

Groupe 2 de participants : L'étape 2 de l'étude fait allusion à la mise en place du dispositif. Les adolescents qui font partie de cette recherche ont entre 14 et 17 ans. Ils sont en 10e et 11e année et font leurs études au sein d'un collège à Quimbaya, dans le département de Quindío. Ils appartiennent aux secteurs défavorisés.

L'analyse des données

Pour analyser les données, nous avons utilisé *l'analyse de contenu* de Bardin (2013) et la démarche qualitative de LeCompte & Schensul (2010, 2012). Nous avons procédé à cette analyse avec une *pré-analyse* (Bardin, 2013) qui a consisté en un classement général des réponses puis avec un *chunking* (LeCompte & Schensul, 2010), ce qui nous a permis de trier, classer et organiser précisément les données et de les analyser. Cette dernière phase consiste à balayer une grande quantité d'informations utiles pour identifier les traits communs du corpus.

Nous avons ainsi commencé par faire une première lecture générale des réponses puis nous avons listé les mots qui sont apparus dans toutes les réponses à propos de l'éducation à la paix. Nous avons trouvé des similarités et divergences mais nous avons pu relever les termes qui revenaient : éducation, comportements, société, violence, paix, valeurs, conflit, méthodologies, stratégies, pédagogique, didactique, réconciliation, guerre, post-conflit, dialogue, discussion, respect, histoire, éviter, prévenir, formation, tolérance, empathie, acceptation, attitudes et développement. Cette étape a été possible grâce à l'approche de Bardin (2013),

la pré-analyse. Elle avait pour but de faire un tri préliminaire et global des données.

Ensuite, nous avons analysé les réponses en fonction des répétitions afin de les classer et d'établir un schéma lexical comparatif. Dans ce but, nous avons adopté la démarche de James Spradley (1979) appelée « relation sémantique » (cité par LeCompte & Schensul 2010). Autrement dit, nous avons attribué une caractéristique globale selon le sens de chaque mot. Le regroupement des mots a abouti, de cette manière, à la création de quatre premières catégories suivantes :

Valeurs : paix, réconciliation, respect, tolérance, empathie et acceptation.

Société : comportement, développement, attitudes, dialogue.

Éducation : formation, méthodologies, stratégies, pédagogique, didactique, discussion.

Conflit : guerre, violence, éviter, prévenir, post-conflit.

Comme l'objectif de cette partie du questionnaire était d'enquêter sur les enjeux entre l'éducation, la société, ses valeurs et le conflit, nous avons élaboré une corrélation significative entre les thèmes. Par exemple, dans la catégorie « éducation », les mots « formation » et « pédagogique » sont en corrélation proche. Cette mise en catégorisation s'appuie sur les principes de LeCompte et Schensul (2012), Burns (1999) et Bardin (2013), c'est-à-dire procéder par « la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation » (Bardin, 2013, p. 150). LeCompte et Schensul (2012) montrent qu'il s'agit alors de lister, classer et définir. Les résultats obtenus nous ont permis de classer les éléments étudiés en quatre catégories distinctes : *valeurs, société, éducation et conflit*.

Quant aux autres questions rattachées à la didactique des langues, nous avons décidé de regrouper les réponses qui y

étaient associées. À la suite de la démarche de codification et de classification, quatre catégories principales ont émergé :

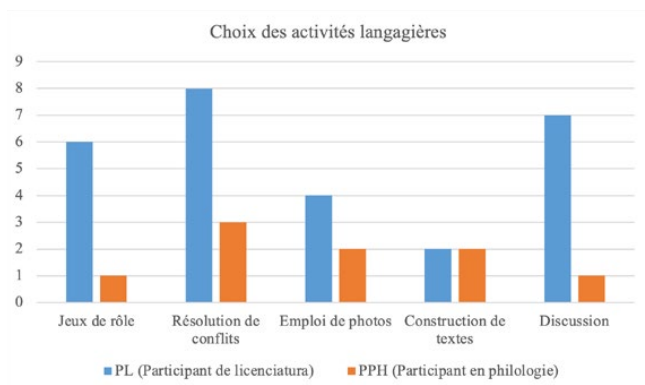
1. **Activités langagières** : ce sont les activités didactiques qui ont pour but de déclencher l'apprentissage et la communication en langue étrangère.
2. **Valeurs pour la paix** : elles portent sur les qualités humaines d'une éducation à la paix à développer avec le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.
3. **Sujets** : il s'agit des thèmes qui cherchent à faire réfléchir sur le conflit armé, la création d'une société active et participative et sur les solutions pour la reconstruction du tissu social en faveur de la paix et de la réconciliation.
4. **Méthodologie** : c'est le procédé utilisé en vue de l'éducation à la paix dans le cadre de cours d'enseignement des langues étrangères.

Cette catégorisation rend compte d'une dimension post-conflit des cours pilotes. Par ailleurs, nous trouvons indispensable que ces quatre éléments soient liés d'une manière progressive et cohérente. Cette catégorisation s'appuie sur les éléments importants pour le fonctionnement de la classe en milieu rural : contextualisation, choix de contenus langagiers, conflit, apprenants et besoins, développement des stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour les apprenants et les élèves.

RÉSULTATS

L'étape finale de la méthodologie consiste à la schématisation, lecture et analyse des réponses par des figures. Chacun présente un ensemble de réponses liées à des propositions didactiques pour l'élaboration des cours post-conflit. La figure 1 montre *les activités langagières* choisies et la démarche didactique utilisée par l'enseignant pour mener à bien son objectif communicatif.

Figure 1: Les réponses des choix des activités langagières.



Source : Élaboration personnelle.

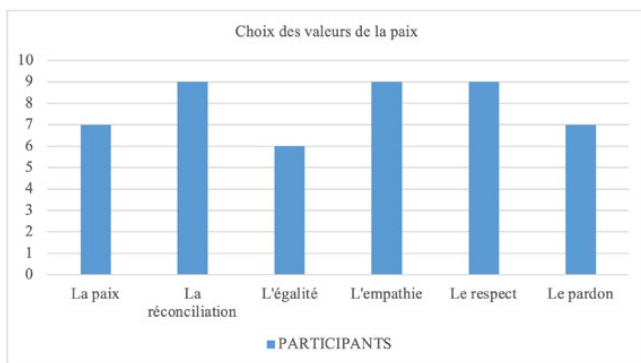
Les données réunies dans la catégorie *activités langagières* nous ont permis de comprendre que la plupart des réponses (voir la figure 1) se rapportaient à la question de la paix, même si c'était évoqué différemment selon que les participants suivaient ou avaient suivi une formation en philologie et langues, spécialité en français (les étudiants de l'Université Nationale de Colombie ont été nommés PPH - Participant en philologie) ou pas (Les étudiants de l'Université de la Salle et de l'Université du Cauca ont été nommés PL – Participant de licenciatura).

Les choix autour des activités langagières peuvent être expliqués en fonction de la formation des participants. En *licenciatura*, le curriculum repose sur la didactique et la psychologie de l'éducation, l'agir professoral et les contenus pédagogiques. *A contrario*, les participants en philologie et langues (spécialité française) suivent une instruction liée à l'enseignement épistémologique reposant sur l'étude formelle de la langue et

de la littérature françaises, sur la grammaire, la traduction et la linguistique et, à la marge, la psychologie de l'éducation.

La figure 2 vise à traiter les réponses liées *aux valeurs de paix* et à leurs apprentissages.

Figure 2: Les réponses liées aux valeurs de paix.

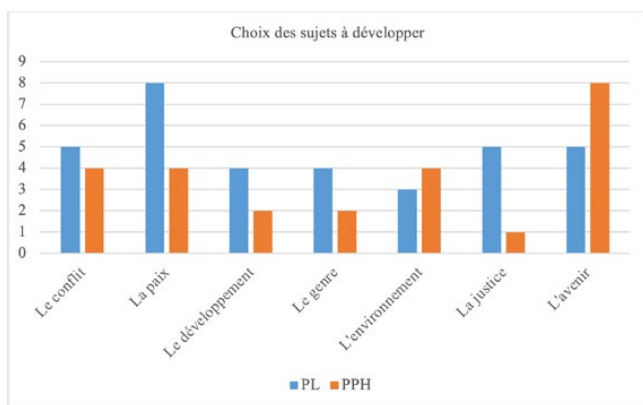


Source : Élaboration personnelle.

Dans cette partie, nous avons tenu compte des expériences et des perceptions des participants face au conflit. Les nouvelles générations parlent d'espoir et de reconstruction d'un nouveau pays et les jeunes enseignants prônent la réconciliation, l'empathie, le respect, la paix, le pardon et l'égalité. Ils souhaitent transmettre les valeurs qui, selon eux, peuvent aider à reconstruire le tissu social dans les établissements ruraux qui ont été le plus affectés par le conflit. Cette vision a émergé grâce aux discussions à la suite des accords à la Havane sur la nouvelle Colombie.

La figure 3 aborde les thèmes liés *aux sujets à aborder*. Ils sont assez divers et représentent les problématiques quotidiennes d'une salle de classe rurale et post-conflit.

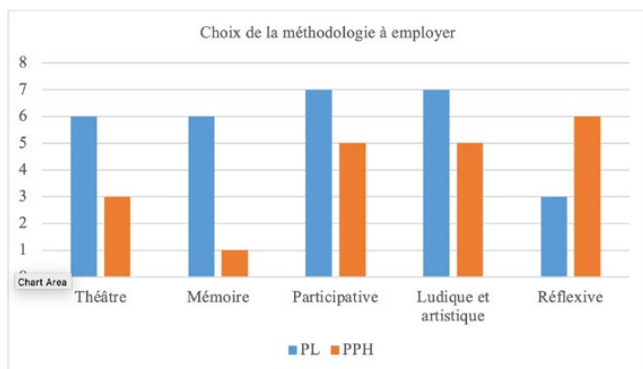
Figure 3: Les réponses des choix des sujets à développer.



Source : Élaboration personnelle.

Dans la figure 3, nous pouvons constater que les sujets qui intéressent le plus tant les PL que les PPH sont le conflit, la paix, le développement, le genre, l'environnement, la justice et l'avenir, donc en lien avec les valeurs de la paix. Ce choix démontre le lien des participants avec les problématiques actuelles comme l'environnement et leur inquiétude en tant que jeunes d'un pays porté par les nouvelles exigences politiques, économiques et sociales dans le monde.

Enfin, la figure 4 porte sur *la méthodologie de l'éducation à la paix* qui offre une série d'activités de sensibilisation en vue de l'acquisition de compétences civiles et sociales pour éviter les conflits et savoir les résoudre.

Figure 4: Les réponses des choix de la méthodologie.

Source : Élaboration personnelle.

En ce sens, la figure 4 montre l'influence de la formation des participants sur les réponses. Nous voyons que les PL ont choisi des méthodologies ayant un lien déterminant avec la didactique de l'enseignement des langues étrangères telles que le théâtre et les méthodes ludiques et artistiques. Ces pratiques ont remplacé les anciennes conceptions structuralistes pour aller vers un développement artistique à travers l'art. Les PPH considèrent aussi, mais dans une moindre mesure, que les pratiques ludiques et artistiques servent à constituer une base pour mettre en place des séquences pédagogiques dynamiques entre l'éducation de la paix, la didactique des langues étrangères et l'art. Enfin, la plupart de PPH affirment qu'il est nécessaire d'employer une méthodologie réflexive pour questionner les représentations et idéologies des élèves.

Proposition de constitution d'un cours post-conflit

Ces réponses nous ont permis de proposer un cours en langue étrangère dans une visée post-conflit. Une telle démarche nous

a demandé de réfléchir à la manière d'intégrer, contextualiser et adapter les réponses analysées mais aussi de prendre en compte les dimensions linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des enseignements. Les premiers résultats ont abouti à choisir les *activités langagières*. Les participants du *groupe 1*, à savoir les *étudiants universitaires*, ont considéré que dans les cours post-conflit, nous devrions faire des jeux de rôles, travailler la résolution des conflits, la discussion, utiliser des photos et les textes écrits. L'autre série de réponses a contribué à définir les *valeurs de la paix*. Pour les participants, la réconciliation, la paix, l'empathie, le respect et le pardon sont les valeurs sociales à encourager et à promouvoir à l'école rurale. En lien avec ces sujets, les participants se sont penchés sur le conflit, la paix, l'environnement, l'avenir et le genre. Et quant à la méthodologie de l'éducation à la paix, ils ont estimé que le théâtre, la pédagogie de la mémoire, la méthodologie participative, la méthodologie réflexive et la méthodologie ludique et artistique étaient les meilleures options pédagogiques pour développer la perspective de la paix au milieu post-conflit.

À ces dimensions thématiques et pédagogiques ont été associés les actes de communication à travailler avec les apprenants du *groupe 2* : les apprenants dans le département de *Quindío*. Les actes de communication prenaient en compte le contexte socio-culturel post-conflit. La raison principale pour laquelle nous avons demandé aux participants de toujours choisir cinq réponses était d'assurer l'articulation et la conception de cinq cours qui proposeraient une séquence divisée entre quatre ou cinq séances selon le temps pris par l'enseignant. Nous proposons que la première séance soit l'accès au sens et à l'analyse du fonctionnement de la langue et que la deuxième vise la production et le réinvestissement des acquis. Cette démarche a pour but d'encourager la réalisation des opérations cognitives chez l'apprenant afin que son expérience d'apprentissage,

de compréhension et de production soit structurée, séquentielle et significative. La durée de chaque intervention pédagogique est fixée en fonction de la durée et de l'espace académique attribués par l'institution. De ce fait, chaque cours implique l'articulation d'une activité langagière, d'une valeur liée à la paix, d'un thème et d'une méthodologie destinée à élaborer un cours. L'association de ces réponses nous a amené à bâtir un cours à l'aide d'une fiche pédagogique. Nous nous sommes basés sur le modèle d'une formation d'enseignants FLE de France Éducation International. Le modèle propose une étape de préparation à laquelle nous ajoutons les informations générales sur le cours et l'objectif communicatif à viser (voir Tableau 1).

Le tableau 1 a été adapté à notre approche didactique post-conflit. Nous avons ajouté les aspects développés dans les questionnaires : *les activités langagières, le sujet à discuter, la valeur de paix et la méthodologie pour l'éducation de la paix*. Chaque rubrique a pour objectif principal de relier les différentes thématiques entre elles et de développer la dimension sociale et pacifiste en fonction de la tâche langagière. C'est pourquoi il a été important de mener à bien une telle harmonisation afin de constituer un dispositif didactique pour l'apprentissage des langues à l'école rurale colombienne.

La deuxième partie (voir tableau 2) de la fiche décrit la démarche didactique selon trois étapes principales : a. l'accès au sens. b. l'analyse du fonctionnement de la langue. c. l'expression. La première aborde la manière dont l'apprenant est exposé pour la première fois à la langue cible. La deuxième fait référence à la compréhension et à la systématisation de nouvelles données en L2 et la troisième précise les activités à proposer pour la production (orale ou écrite).

Dans le tableau 2, nous présenterons de manière détaillée les trois étapes du déroulement de la démarche :

TABLEAU 1. Fiche pédagogique à employer pour la conception des cours post-conflit.

Fiche pédagogique	
Unité didactique	
Tâche visée	<i>Objectif communicatif à mener</i>
Niveau de compétences visées	<i>Niveau de compétence selon les échelles du CECRL</i>
Compétences langagières nécessaires pour réaliser la tâche	<i>Les savoir-faire nécessaires pour faire la tâche langagière</i>
Compétences langagières déjà acquises par les apprenants	<i>Les savoir-faire possédés pour pouvoir accomplir la tâche langagière.</i>
Activité langagière	<i>Le type d'activité langagière signale la route didactique pour développer les compétences langagières et linguistiques. L'activité est choisie selon le sujet à discuter.</i>
Valeur de la paix	<i>C'est la qualité qui cherche à promouvoir la réconciliation et le développement social de la communauté. Elle est choisie selon le sujet et l'activité langagière.</i>
Sujet à discuter	<i>Il correspond au thème à exploiter dans le cours et est sélectionné selon l'activité et la valeur de la paix.</i>
Méthodologie de l'éducation de la paix	<i>C'est la démarche pédagogique pour sensibiliser les apprenants au conflit et encourager la non-réalisation de la violence.</i>
Compétences langagières à acquérir	Objectifs pragmatiques
	Objectifs sociolinguistiques et socioculturels
	<i>Ils estiment le niveau discursif et fonctionnel de la communication.</i>
	<i>Ils visent l'emploi de règles socioculturelles de la langue et la société qui la parle.</i>
	Contenus linguistiques à acquérir pour atteindre les objectifs fixés
	<i>Les choix de vocabulaire, grammaire, prononciation, syntaxe et orthographe selon l'objectif communicatif.</i>

Source : Modèle de planification du cours pris de France Éducation International (communication personnelle, 15 juillet 2020) et adapté au dispositif post-conflit par l'auteur.

TABLEAU 2: Suite de l'explication du déroulement du dispositif didactique.

Déroulement de l'unité didactique	Étapes	Modalités				
		<i>Intitulé et déroulement de l'activité</i>	<i>Technique ou démarche pédagogique utilisée par l'enseignant</i>	<i>Modalités de travail des apprenants</i>	<i>Supports complémentaires</i>	<i>Durée</i>
Accès au sens	Anticipation	<i>Stratégies et type d'activités pour introduire et comprendre le document déclencheur.</i>	<i>Démarche pédagogique pour faciliter la compréhension. Ex : Émission d'hypothèses, confirmation, ou confrontation d'information.</i>	<i>Manière d'organiser les apprenants : individuellement, en groupe, en paires ou avec toute la classe.</i>	<i>Les supports à employer pour présenter la tâche langagière, travailler les traits linguistiques de la langue et pour encourager la communication orale ou écrite.</i>	<i>Temps estimé pour les activités.</i>
	Com-préhension globale					
	Com-préhension détaillée					
Analyse du fonctionnement de la langue	Repérage	<i>Stratégies et type d'activité pour analyser, schématiser et conceptualiser les nouvelles infos en L2.</i>	<i>Démarche pédagogique pour faciliter le repérage et la conceptualisation des traits linguistiques de la langue.</i>			
	Conceptualisation					
Expression	Systématisation	<i>Activités ou stratégies pour mettre en pratique les nouvelles infos de la L2.</i>	<i>Démarche pédagogique pour travailler l'appropriation des aspects langagiers.</i>			
	Production	<i>Activités pour emmener l'apprenant à la communication orale ou écrite.</i>	<i>Procédure pédagogique pour aider l'apprenant à parvenir à la communication.</i>			

Source : Modèle de planification du cours pris de France Éducation International (communication personnelle, 15 juillet 2020) et adapté au dispositif post-conflit par l'auteur.

Le dispositif didactique proposé dans le tableau 2 illustre les étapes incontournables à suivre pour développer et mobiliser les savoirs et compétences langagières chez l'apprenant. Il est à noter que chaque étape de cette démarche est une occasion pour que l'enseignant (débutant ou expérimenté) consolide ses compétences professorales. Le dispositif l'aidera à construire des cours structurés, cohérents et linéaires toujours en fonction d'un objectif communicatif.

Résultats de l'implémentation du dispositif didactique post-conflit.

Les résultats partiels que nous avons trouvés par des observations et de la prise de notes lors de l'implémentation du dispositif didactique bilingue ont été significatifs et particuliers.

Les étudiants ont estimé que les cours avec la méthodologie post-conflit leur ont permis de développer les compétences en langue étrangère. Cependant, pendant la mise en place des cours, nous avons pu mettre en évidence que malgré leur importance au niveau social, les intérêts des participants étaient différents à nos fins pédo-didactiques. Par exemple, durant les séquences il a été possible de constater en salle de classe que lorsque les élèves devaient lire des textes liés aux sujets de la paix et du post-conflit, ils se décourageaient et se sentaient un peu ennuyés. Tandis que quand nous menions des activités dynamiques (des jeux) liés aux mêmes sujets, leur attitude changeait immédiatement. Nous avons souhaité savoir le pourquoi de ce changement de comportement. De manière spontanée à la fin des cours, nous en parlions avec les élèves pour comprendre ces situations, ils nous répondaient qu'on pouvait résumer le pourquoi de leur attitude en deux raisons : la première est qu'ils reconnaissaient l'importance des sujets de la paix mais qu'ils pensaient que les textes (écrits et audiovisuels) et les activités de compréhension écrite, de vocabulaire et de grammaire étaient longs. La deuxième raison

est qu'ils ne comprenaient pas beaucoup ce qu'ils travaillaient et qu'ils avaient honte de le signaler au moment de socialiser les réponses, car leurs camarades pourraient se moquer d'eux.

Ce qui précède devra déclencher une réflexion épistémologique sur un sujet que nous n'avions pas prévu pendant la conception du dispositif langagier et son implémentation : le côté cognitif, psychologique et émotionnel chez le public cible de l'étude. Il sera impératif de considérer donc les approches de la psychologie de l'éducation telles que celles de Piaget (1937) et son développement cognitif, les étapes psychologiques du développement d'Erikson (1950), l'approche d'intelligence multiples de Gardner (1983) et la méthodologie du jeu et la didactique du jeu en classe des langues de Silva (2008).

Un autre résultat que nous avons aperçu a été que les apprenants ont avoué que les cours les ont aidés à mieux dégager les enjeux sociaux aboutant à la réconciliation et au développement social. Néanmoins, presque la moitié des apprenants ont exprimé aussi qu'ils n'ont pas été sensibilisés par les activités, ni par les démarches pédagogiques de l'éducation à la paix. Découverte étonnante parce que la plupart des participants appartiennent à un milieu social défavorisé et sont souvent affectés par les différents types de conflits et de violences d'un village colombien typique.

En dépit de ces affirmations, nous ne pouvons pas encore lancer des affirmations objectives, car ces réponses ont été obtenues de manière informelle. Afin d'approfondir sur les différents aspects mentionnés auparavant et d'autres que nous avons trouvés aussi nécessaires à tenir compte, nous avons conçu un questionnaire avec des questions ouvertes et à choix multiples pour connaître l'opinion sur l'utilité du dispositif bilingue et pour savoir si l'impact de l'éducation à la paix chez les jeunes apprenants a été celui que nous supposions. Les questionnaires ont été répondus via Internet et sont toujours en cours d'analyse.

En fin, en guise d'illustration de la démarche de la paix en langue étrangère nous présentons un petit échantillon d'un cours en anglais que nous avons fait sur la définition personnelle de la paix qu'on avait appelé le symbole de la paix (voir les annexes 1, 2, 3, 4, 5 et 6).

CONCLUSION

Au début de cet article, nous avons proposé la question sur l'importance de concevoir un dispositif didactique pour l'enseignement de l'anglais ou du français à l'école rurale, appuyé sur l'éducation de la paix et trois principes de la didactique des langues étrangères : le contexte, l'analyse de besoins et la création des supports, tous adaptés aux besoins d'apprentissage des communautés paysannes.

La conception du dispositif a entraîné une série de défis en raison de la compréhension des éléments socio-culturels comme l'idiosyncrasie du département de Quindío. Un autre défi auquel nous n'avons pas fait attention a été l'attitude et l'intérêt chez les adolescents participants aux sujets de la paix et le conflit. À ce sujet *l'emploi de la didactique du jeu en classe des langues étrangères* devra aussi être considérée. Cet élément, indispensable pour encourager l'apprentissage tant d'une langue étrangère que des sujets sur la paix et le conflit, pourrait convaincre les élèves sceptiques et qui ne sont pas intéressés par l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous devons donc persuader les apprenants qui se posent souvent la question suivante : *Pourquoi apprendre une langue étrangère dans un village ou à la campagne ?*

En ce sens, la didactique des langues étrangères devra permettre aux enseignants d'y répondre. Elle pourrait agir sur la dimension tant académique que sociale, car elle aborde les enjeux culturels et langagiers des sociétés. Il sera possible d'assumer que cette composante des sciences du langage devra répondre

à des préoccupations sociétales essentielles de leur quotidien. C'est pour cela que la maîtrise d'une langue pourrait contribuer au développement social. Ce qui permettrait à l'enseignant colombien de se questionner si ses pratiques professionnelles pourraient impacter significativement ses apprenants. De ce point de vue, la conception d'un dispositif en langue étrangère post-conflit devient une tâche urgente et innovatrice afin de favoriser le développement académique et la reconstruction de la communauté rurale. Cette proposition ne contribue pas seulement au niveau éducatif, mais il donne aussi un espoir de vie reposant sur un savoir-faire différent dans ce monde mondialisé. Pour illustrer notre propos, avec une formation en langue étrangère à la campagne ou dans les villages, les paysans et villageois pourraient promouvoir le tourisme de leurs territoires ou offrir sur les réseaux sociaux et Internet les produits agricoles de la région.

D'ailleurs, il faudra examiner le rôle qu'a joué l'école rurale et semi-urbaine au moment de la réalisation des cours. Très affectées dans le conflit armé, elles devront se prêter à une révolution éducative, socio-culturelle et économique, indispensable pour éviter la répétition du conflit et pour émanciper ses populations de la violence qui a duré plus de 55 ans. Nous avons pu mettre cela en évidence avec le travail en équipe entre les élèves, les discussions et les réflexions que nous avons faits à propos des sujets tels que *l'avenir, la mémoire du conflit, le rôle de la femme dans le conflit armé* ou *la protection de l'environnement*. C'est pour cela que l'éducation à la paix pourra également procurer une alternative pour aider celles et ceux non seulement à la campagne, mais aussi dans les villes, à se réconcilier et à vivre en convivialité, car elle regroupe une série d'éléments pédagogiques qui cherchent à faire intégrer les élèves, les enseignants et enfin, les parents, qui ont été les acteurs du conflit armé (anciens

membres des groupes guérilleros, paramilitaires, déplacés) par la violence et les habitants de la région.

Enfin, une autre situation qui a toujours fait l'objet de débat concerne les compétences pédagogiques de l'enseignant. Même si l'on crée un dispositif didactique efficace pour l'enseignement des langues étrangères en contexte post-conflit, il s'avèrera également indispensable de penser à une formation professorale adaptée et contextualisée à l'école rurale. Ainsi nous nous permettons de terminer le présent article avec un questionnement inquiétant: de quel type de formation professorale l'enseignant au milieu post-conflit dans les licences des langues des universités en Colombie aura-t-il besoin ? Et lui permettra-t-elle de faire face aux défis éducatifs et sociaux de l'école rurale ?

Références

- Arboleda, Z. et al. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Bogota. *Editions ARKO Consult S.A.S.*, p. 19
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Beacco, J. C. (2011). *L'approche par compétences*. Cours de master en didactique du français et des langues étrangères. Université Paris 3 - Nouvelle Sorbonne. Paris, France.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research For English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer*. Division politiques linguistiques de Strasbourg. Editions Didier.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire didactique FLE*. Clé International.
- Chappell, P., Gutierrez, M.I., Hadland, T., Langton, A., et al. (2016). *English please! Student's book*. Bogotá, Colombia. Editorial Richmond p. 12.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118271643>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
- Galtung, J. (1983). *Revue Internationale Pédagogique XXIX*. Unesco Institute for Education, Hamburg and Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Galtung, J. (1996). *Peaceful Means*. Peace and Conflict, Development and Civilization. International Peace Research Institute, Oslo, Sage Publications.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- González, L. (2010). *Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia*. Revista Signo y Pensamiento 57. Puntos de vista. Volumen 29. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, p. 496-504.
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Ediciones Morata, España, p. 73 - 262
- Kucer, S. (2005). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611536>
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing And Conducting Ethnographic Research: An Introduction*. AltaMira Press.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2012). *Analysis and Interpretation of Ethnographic Data: A Mixed Methods Approach*. AltaMira Press.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2002). *Experiencias Exitosas En Medio Del Conflicto*. Altablero, número 14. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87870.html>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2019). *English, please! 2, Student's book*. Editorial Richmond.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique Des Langues et TIC: Vers Une Recherche-Cation Responsable*. Editions Ophrys.
- ONU (1999). 53/243. *Déclaration Et Programme D'action Sur Une Culture De La Paix*. 107e séance plénière 13 septembre 1999.
- Piaget, J. (1937). *La Construction Du Réel Chez L'enfant*. The construction of the real in the child. Delachaux & Niestle.
- Revista Semana. (25 julio de 2018). Cerca de 18.000 personas se desplazaron en Colombia, en el primer semestre del 2018. <https://www.semana.com/nacion/articulo/18000-desplazados-en-colombia-de-enero-a-junio-de-2018-segun-la-defensoria/576489>

- Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780>
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris. Clé International.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Second edition. Bloomsbury publishing.
- Zhao, B., & Yu, G. (2017). The implementation of EAP Instruction in a Local University in China dans H. Reinders, D. Nunan, & B. Zou (Eds.), *New Language Learning & Teaching Environments. Innovation in Language Learning and Teaching. The Case of China*. Palgrave Macmillan publishing, p. 89 https://doi.org/10.1057/978-1-137-60092-9_10

ANNEXES

Annexe 1 : Échantillon 1 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



*The white pigeon represents
the peace and liberty.*

Annexe 2 : Échantillon 2 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



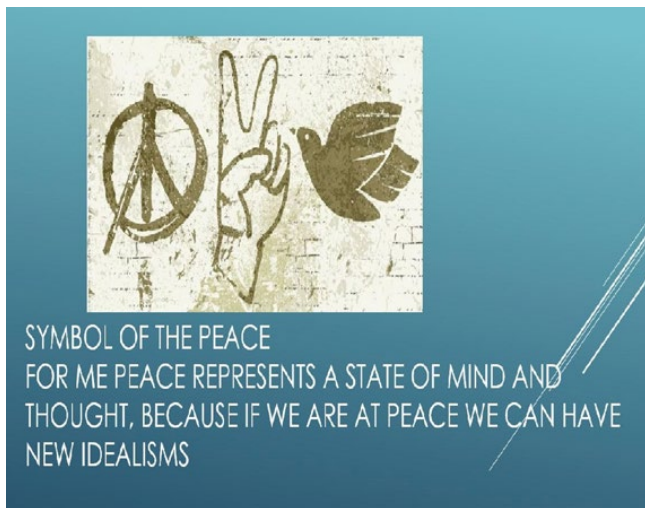
Annexe 3 : Échantillon 3 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Annexe 4 : Échantillon 4 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Annexe 5 : Échantillon 5 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Annexe 6 : Échantillon 6 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.

