



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para
optar al título de:

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora:

Tamara Rojas Triana

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2022



L'impact d'un travail par projets sur le développement de l'autonomie des élèves d'une école
publique à Medellín.

Tamara ROJAS TRIANA

Directeur de Mémoire de Recherche et Directeur de Projet de Recherche :

Juan Carlos PADILLA VILLADA

Titulaire d'un master en Linguistique

Directeur de Stage :

Renán Darío MOSQUERA RIVERA

Titulaire d'un master en Didactique du Français Langue Étrangère

Medellín

Juin, 2022

Résumé

Le développement de l'autonomie des élèves suscite un intérêt dans le cadre scolaire, parce qu'elle touche, de manière transversale, les processus cognitifs, académiques, émotionnels et sociaux des individus. Dans l'enseignement des langues étrangères, l'autonomie devient un besoin de formation afin d'aider les élèves à acquérir des compétences pour apprendre à apprendre la langue cible. Ce travail présente la démarche et les résultats d'une recherche-action menée avec un groupe de collégiens de 7^e année, débutants de FLE dans une institution publique à Medellín, dans le but de favoriser l'accroissement de l'autonomie à travers un travail par projets. On a mis en place un modèle spiral de recherche-action et utilisé le journal de bord, une grille d'observation systématique, deux enquêtes et des entretiens aux élèves, pour la collecte des données. Malgré les difficultés dans le déroulement des actions, les résultats suggèrent un départ positif vers le développement de l'autonomie affective-relationnelle et intellectuelle et la reconnaissance des attitudes et des habiletés.

Mots clés : Autonomie, travail par projets, *talk-show*, travail coopératif, FLE, débutants, école publique, recherche-action.

L'impact d'un travail par projets sur le développement de l'autonomie des élèves d'une école publique à Medellín.

Ce rapport de recherche est le fruit d'une recherche-action développée pendant notre stage professionnel-académique d'enseignement de français comme langue étrangère, dans un collège public à Medellín (Colombie) pendant la période de juillet 2021 à juin 2022. Il correspond à la dernière exigence pour obtenir le diplôme du programme de la licence en Enseignement des langues étrangères (Bac +5) à l'École de langues de l'*Universidad de Antioquia*.

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont rendu possible la réalisation de ce rapport.

Tout d'abord, à ma famille pour le soutien inconditionnel qu'elle m'a toujours apporté.

À mes conseillers de stage pour leurs conseils et leur excellent travail. Au professeur Renán MOSQUERA pour sa compagnie et sa compréhension. Au Professeur Juan Carlos PADILLA pour sa patience, et toute l'aide et le temps qu'il a consacré à ce travail. Sans eux, cela ne serait pas possible.

Aux professeurs coopérateurs Felipe ECHEVERRI et Carlos PEREIRA, et aux tous les élèves qui ont participé au projet.

Aux professeurs qui m'ont apporté leur sagesse et passion pour l'enseignement tout au long de mes études, en particulier le professeur Cristian LONDOÑO.

Aux amis que l'*Alma Mater* m'a laissés et qui ne m'ont pas permis de décliner, Andrés, Yuranis et Romy.

Sommaire

	Page
Avant-propos	6
Description du contexte	7
Présentation de la problématique	10
Question de recherche	11
Objectifs	12
Objectif général	12
Objectifs spécifiques	12
Cadre théorique	12
Plan d'action	15
Déroulement des actions	16
Méthodologie de recherche et analyse des données	18
Résultats et interprétations	20
Conclusions	27
Réflexion	29
Références	30
Annexes	32

Avant-propos

En tant qu'étudiants de dernière année du programme de licence en Enseignement des langues étrangères à l'*Universidad de Antioquia*, nous devons faire partie d'un processus de stage professionnel, ainsi que mener à bien un projet de recherche dans une institution éducative.

Après les observations d'un groupe de collégiens débutants de FLE dans un établissement public de Medellín, nous avons identifié une problématique qui a été abordée par une démarche de recherche-action au cours du premier semestre de l'année 2022.

Ce rapport contient la description du contexte intervenu, la problématique identifiée, les objectifs proposés et les concepts théoriques qui supportent la recherche. Après cela, nous présentons la méthodologie de recherche, l'analyse des résultats et, finalement, les conclusions et réflexions.

Description du contexte

L'institution éducative Antonio Derka est située au quartier *Santo Domingo Savio*, dans la *Comuna 1* de la ville de Medellín. Elle a été créée en 2008 dans le cadre du programme de la mairie « *Medellín la más educada* », qui visait à générer des changements dans la ville en offrant des opportunités éducatives à la population des classes défavorisées. Elle dispose de trois sièges au même quartier et offre la formation depuis l'école maternelle jusqu'au lycée (académique ou technique), ainsi que le programme d'éducation pour des adultes (CLEI)¹.

L'établissement scolaire a pour mission, la formation des citoyens travailleurs et socialement compétents, dotés de valeurs et de principes éthiques solides, engagés dans la transformation de leur environnement. Comme vision, il propose de devenir une institution leader dans le développement de programmes de qualité, innovants, inclusifs et contextualisés.²

Le siège *Santo Domingo* consiste en un bâtiment de trois étages avec des zones administratives (bureau de coordination, salle des professeurs et secrétariat), académiques (salles de classe, un auditorium et une salle d'ordinateurs) et récréatives (deux terrains de sport, une cafétéria et un terrain ouvert). Il est important de mentionner que les salles de classe ne sont pas équipées d'outils technologiques, tels que des vidéoprojecteurs, des téléviseurs, des ordinateurs ou des haut-parleurs, si nécessaires pour le déroulement des cours.

En ce qui concerne la salle de classe 7^e-4, elle se trouve dans un coin au deuxième étage. Elle est équipée seulement d'un tableau, d'un bureau pour l'enseignant et des pupitres pour chaque élève. L'espace est assez délabré et permet aux apprenants de se disperser facilement.

À propos de l'enseignement de langues étrangères, il convient de noter que l'institution ne propose que l'anglais dans le cadre de son programme d'études. La langue française a été y

¹ CLEI (*Ciclos Lectivos Especiales Integrados*).

² D'après le Programme Educative Institutionnelle de l'Institution Antonio Derka (2020, p.10)

introduite à la suite d'une alliance parmi l'établissement, l'*Universidad de Antioquia* et l'entreprise *POMA Colombia*. En conséquence, il n'y a pas de programme de FLE, mais les stagiaires des semestres précédents ont travaillé ensemble pour en créer un. De plus, ils ont élaboré des cahiers pour les élèves, car ils ont considéré que le matériel existant ne répondait pas à leurs besoins ni à leur contexte.

Concernant l'enseignant coopérateur, il est diplômé du programme de licence en Anglais de l'*Universidad Industrial de Santander*. Il a travaillé en tant que professeur de cette langue pendant neuf ans et débute dans l'institution ; cependant, le professeur n'a jamais reçu de formation à l'enseignement de FLE. Quant à la méthode d'enseignement, il a exprimé une préférence pour l'approche communicative et une immersion dans la langue cible. Cependant, en raison des conditions du contexte et d'importantes lacunes d'apprentissage à cause de la pandémie de la COVID-19, il a décidé de diminuer le niveau d'exigence et d'atténuer les carences que présentaient les élèves. Pour ce qui est le processus d'évaluation, le professeur met en œuvre, à la fois, une évaluation sommative et formative, ce qui inclut des devoirs, des ateliers, des examens, des présentations orales, la rétroaction et l'auto-évaluation.

Le groupe d'apprenants est en septième année de l'école secondaire et se compose de 34 élèves, dont 14 filles et 20 garçons, âgés de 12 à 14 ans et de différentes origines : Medellín, zones rurales d'Antioquia, de la région de l'Urabá et du Venezuela. Néanmoins, pendant la durée du projet, deux élèves ont été renvoyés de l'école à cause des problèmes d'indiscipline.

Les collégiens sont issus d'un milieu socioéconomique défavorisé : le contexte présente des problématiques telles que des carences, de la violence, l'absence des parents, des problèmes d'abus sexuel, l'influence du trafic de drogue d'organisations illégales et d'exploitation du travail des enfants. Par conséquent, les problèmes disciplinaires sont nombreux : des bagarres, des vols, le port d'armes blanches, la consommation de drogues, des fuites et des menaces. Heureusement,

en comparaison avec d'autres classes, le groupe présente des problèmes mineurs qui peuvent être traités à court et moyen terme.

Ils apprennent le français pour la première fois et n'ont reçu qu'une formation en anglais comme langue étrangère. La plupart d'entre eux se sont montrés intéressés à commencer des cours de français. Seulement trois élèves n'ont exprimé aucun intérêt pour l'apprentissage de la langue. Parmi les apprenants, il y a différentes personnalités et attitudes : il y a des élèves timides, des élèves actifs et animés, des élèves qui sont facilement distraits, des élèves participatifs, il y a même des élèves qui sont un peu apathiques à l'idée d'apprendre une langue. D'une manière générale, la plupart des apprenants ont tendance à être visuels et auditifs et d'autres sont kinesthésiques.

Il est important de souligner que la présence de la famille pendant le processus d'apprentissage des élèves, est très limitée. Peu d'élèves disposent d'un réseau de soutien à la maison pour développer des activités académiques, soit parce que leurs parents n'ont pas de temps en raison de leur travail, soit parce qu'il n'y a pas d'intérêt de leur part, ou parce qu'ils n'ont pas de connaissances pour le faire.

Pendant la période de juillet 2021 à juin 2022, on a développé ce projet de recherche dans l'institution. Dans le premier semestre, un processus d'observation de classe et de collecte des données a été mené à travers un journal de bord, une enquête adressée aux apprenants et des conversations avec le professeur, afin d'analyser le contexte et d'identifier une problématique. Lors du premier mois, on a observé le professeur et, à partir du deuxième mois, on a commencé à enseigner une heure de français par semaine. Au cours du deuxième semestre de stage, on a pris la responsabilité de tous les cours de français afin de mettre en œuvre les actions d'intervention.

Présentation de la problématique

Dans l'apprentissage de langues étrangères, il y a des facteurs cognitifs et socio-affectifs qui influencent le processus d'apprentissage et qui doivent être surveillés dans un souci d'amélioration. Parmi ces facteurs, on remarque l'autonomie et les interactions entre pairs dans un travail coopératif, ceux qui ont fait l'objet de recherches pédagogiques dans des contextes nationaux et internationaux.

Selon Tassinari (2012), l'autonomie est la capacité de deuxième ordre de l'apprenant à prendre le contrôle de son processus d'apprentissage à différents degrés et de différentes manières, selon la situation d'apprentissage. Par conséquent, les carences liées à cette capacité deviennent un problème inquiétant dans la salle de classe.

De cette manière, on a constaté que les élèves de notre recherche présentaient des difficultés liées au manque d'autonomie, ce qui se manifestait par différents comportements et attitudes telles qu'une faible participation et engagement dans les activités du cours, le manque de prise d'initiatives, des retards dans la remise des devoirs, le manquement aux responsabilités, la tendance à agir pour obtenir une récompense et des difficultés pour maintenir une attention soutenue dans la réalisation des activités.

À plusieurs occasions, il a été évident que les élèves participaient timidement, se montraient gênés ou refusaient tout simplement de participer lorsque le professeur posait une question à l'oral, demandait des volontaires ou lorsque le moment de la performance était venu. Cette situation est illustrée par les extraits suivants du journal de bord : « Avec chaque nouvelle partie du corps, il pose des questions en utilisant la structure et demande aux élèves de répondre en utilisant également la structure. Les élèves ne sont pas très participatifs, certains répondent, mais pas avec la structure » (entrée 2 du journal de bord, 2021).

L'autre équipe était composée de l'élève C, qui n'avait pas non plus participé à la session précédente, qui a refusé catégoriquement de participer, qui n'a donné aucune raison, il ne voulait tout simplement pas ; et de l'élève D qui avait toujours été très participatif, qui répondait toujours correctement, mais probablement influencé un peu par son partenaire, il a dit avoir de la crainte (entrée 10 du journal de bord, 2021).

En ce qui concerne le manque d'engagement et d'accomplissement des responsabilités, des retards fréquents dans la remise des devoirs ont été observés ; peu d'élèves accomplissaient les tâches, et même s'ils les complétaient, peu d'élèves faisaient preuve d'initiative pour les rendre. En outre, des facteurs de dispersion internes et externes se sont observés, ce qui entravait le travail et le déroulement du cours.

Pour remédier à ces situations problématiques, l'enseignant coopérateur a mis en place des stratégies telles que : décerner des récompenses aux élèves, réaliser toutes les activités pendant la séance en évitant les devoirs, promouvoir une atmosphère agréable, mettre les apprenants en confiance et inclure des activités variées pour englober les différents intérêts, habiletés et styles d'apprentissage de leurs élèves. Néanmoins, ces situations ont continué à se présenter et il était pertinent de générer des solutions. Il était donc impératif de développer les habiletés et caractéristiques d'un apprenant indépendant et autonome.

Question de recherche

Au vu de cette situation problématique, on se pose la question : de quelle façon la mise en place d'un travail par projets pourrait-elle contribuer au développement de l'autonomie des élèves débutants de FLE de 7^e année de l'institution éducative Antonio Derka à Medellín ?

Objectifs

Objectif général

Comprendre la façon dont la réalisation d'un travail par projets peut contribuer au développement de l'autonomie des élèves débutants de FLE de 7^e année de l'institution éducative Antonio Derka à Medellín.

Objectifs spécifiques

- ❖ Favoriser le développement de l'autonomie des élèves à travers la mise en œuvre d'un projet basé sur la prise des décisions et la réalisation des tâches spécifiques.
- ❖ Évaluer la progression dans le développement de l'autonomie des élèves tout au long du projet, grâce à des stratégies d'observation systématique et d'auto-évaluation.

Cadre théorique

Pour le déroulement de cette recherche, on s'est appuyé sur des concepts clés comme l'autonomie, le travail coopératif et l'apprentissage par projets. Dans ce qui suit, ces concepts seront abordés à partir des théoriciens et des travaux académiques, afin de les expliciter et d'analyser leur convenance pour notre recherche.

L'autonomie

Dans le domaine de la pédagogie, le développement de l'autonomie des élèves est un élément qui suscite un grand intérêt et préoccupation de la part des enseignants et des chercheurs, dû à son profond impact sur l'apprentissage. Pour la démarche de ce projet, on s'est basé sur les définitions de Benson (2005), Little (1991) et Tassinari (2012).

Selon Benson (2005), l'autonomie est définie comme la capacité à prendre en charge, ou à assumer la responsabilité, ou le contrôle de son propre apprentissage. De manière plus spécifique,

il définit l'autonomie dans l'apprentissage comme la prise de contrôle sur l'apprentissage dans la salle de classe et en dehors de celle-ci ; et l'autonomie dans l'apprentissage des langues comme la prise plus contrôlée des buts de l'apprentissage de langues et des manières de les apprendre.

De son côté, Tassinari (2012) considère l'autonomie comme une méta-capacité constituée par dimensions et composantes cognitives et métacognitives, affectives, motivationnelles et sociales orientées vers l'action. En outre, elle souligne que la gestion et l'équilibre de ces dimensions, du contexte et des situations d'apprentissage sont une caractéristique essentielle de l'apprenant autonome.

Quant à la relation entre le développement de l'autonomie et de l'apprentissage des langues étrangères, Little (2003) offre un éclairage sur la manière de la comprendre. L'auteur explique que lorsqu'il y a un engagement réfléchi dans l'apprentissage, celui-ci sera plus efficace et efficient. En plus, il affirme que le fait de s'engager de manière proactive permettra de développer des ressources pour surmonter les impasses motivationnelles, et que l'indépendance et l'autonomie sociale dans l'environnement de l'étudiant facilitera la maîtrise de ses rôles discursifs favorisant une communication spontanée et efficace.

Évaluation de l'autonomie

Bien que l'évaluation de l'autonomie soit une question complexe sur laquelle les théoriciens ne sont pas parvenus à un consensus, il est important, dans le cadre de ce projet, de procéder à une analyse de son développement et de son niveau chez les apprenants. À cette fin, on va utiliser une adaptation contextualisée du Modèle dynamique de l'autonomie de l'apprenant (Figure 1. *The Dynamic Model of Learner Autonomy*) proposé par Tassinari (2012). Ce modèle est composé par sphères de connaissances, habiletés et activités. De plus, pour chaque sphère, il y a des descripteurs évaluatifs.

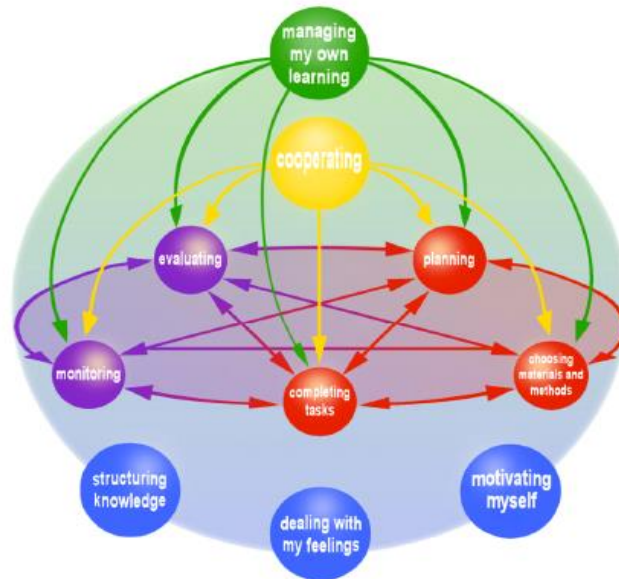


Figure 1. "The Dynamic Model of Learner Autonomy" (Tassinari, 2012).

L'apprentissage par projets

Compte tenu des particularités du contexte, de la problématique et des buts du projet, l'apprentissage par projets, c'est la méthodologie que l'on a décidé de mettre en scène. D'après Bell (2010), l'apprentissage par projets est :

Une approche innovante de l'apprentissage qui enseigne une multitude de stratégies essentielles à la réussite au XXI^e siècle. Les élèves dirigent leur propre apprentissage par le biais de la recherche, et travaillent en collaboration pour rechercher et créer des projets qui reflètent leurs connaissances (p. 39).

D'après Beckett (2002), l'apprentissage par projets encourage la motivation, le travail indépendant et collaboratif, la prise de décision et l'engagement dans leurs processus d'apprentissage. De plus, sa flexibilité permet les liens entre le but, le contenu du cours, les objectifs académiques à atteindre et les intérêts et styles d'apprentissage des élèves.

Pour la mise en œuvre de cette méthodologie, on a adopté la démarche de 10 étapes proposée par Stoller (2002) : 1) Établir un thème pour le projet ; 2) Déterminer le produit final ;

3) Structurer le projet ; 4) Préparer les élèves aux exigences linguistiques de l'étape 5 ; 5) Recueillir l'information ; 6) Préparer les élèves aux exigences linguistiques de l'étape 7 ; 7) Compiler et analyser l'information ; 8) Préparer les élèves aux exigences linguistiques de l'étape 9 ; 9) Présenter le produit final ; et 10) Évaluer le projet.

Le travail coopératif

Si l'on parle du développement de l'autonomie à travers les projets, il convient aussi de parler du travail coopératif. Étant donné que les participants de notre recherche sont des préadolescents qui construisent et renforcent leurs compétences académiques et sociales, le travail coopératif devient la stratégie la plus appropriée.

Les avantages du travail coopératif ont été décrits par Johnson et Johnson (2018) en relation avec le développement de l'autonomie. Les auteurs affirment que le travail coopératif est basé sur la collaboration pour maximiser son propre apprentissage et celui des autres, ce qui favorise une augmentation de la capacité à générer des idées et des solutions, ainsi que du niveau de raisonnement. De plus, ils soulignent que la coopération avec des pairs favorise une augmentation de la santé psychologique, de l'estime de soi, de l'indépendance et de l'autonomie en s'engageant dans des efforts de coopération avec des personnes solidaires.

En outre, les charges et les responsabilités sont réparties en mettant l'accent sur le résultat et l'idée de l'objectif. De cette façon, l'apprenant développe des habiletés et un sens de la communauté qui lui permettent de s'engager dans un travail coopératif à d'autres étapes plus avancées de son développement académique.

Plan d'action

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons chronologiquement les activités planifiées dans l'implémentation du projet :

Date	Événement / Étape	Intervention
Semaine 1	Rentrée scolaire	Rattrapage aux élèves : Révision des contenus linguistiques abordés le semestre dernier Application d'un diagnostic pour connaître les perceptions du niveau d'autonomie que les apprenants estiment avoir ou ne pas avoir (Adaptation des descripteurs proposés par Tassinari 2012) Demande du consentement informé
Semaine 2	Diagnostic linguistique	Application d'un diagnostic à travers un jeu de rôle
Semaine 3	Structurer les groupes du travail	Conformation des équipes Sélection du pays à représenter
Semaine 4	Préparer les élèves aux exigences linguistiques	Parler de ses origines Contenus linguistiques : Les nationalités, les professions
Semaine 5	Structurer le projet	Etablissement de rôles au sein des équipes Pas à pas pour structurer le <i>talk-show</i> Tableau pour organiser l'information des personnages
Semaine 6	Préparer les élèves aux exigences linguistiques	Parler des professions et occupations Sensibilisation : Présenter un personnage, donner des informations personnelles et des descriptions.
Semaine 7	Brouillons des profils	Brouillon des profils d'invités : Rédaction des phrases pour parler des personnages (nom, âge, nationalité, lieu de résidence, professions, etc.).
Semaine 8	Rédaction des dialogues	Création des dialogues : Monologue initial, questions et réponses
Semaine 9	Rétroaction	Création des dialogues : Rétroaction Vérification des sous-tâches liées au développement et mise en scène du <i>talk-show</i>
Semaine 10	Préparer les élèves aux exigences linguistiques	Séance de pratique Rétroaction production orale
Semaine 11	Présenter le produit final	Présentation en direct du <i>talk-show</i> au reste des camarades. Stratégie de co-évaluation
Semaine 12	Évaluer le projet	Application de la grille d'évaluation Discussion dans le groupe-classe Perceptions et sentiments sur le travail et leur performance Evaluation de l'autonomie

Tableau 1. Tableau des actions du projet de recherche

Déroulement des actions

La mise en œuvre des actions a eu lieu pendant le deuxième semestre de stage (janvier-juin) ; cependant, il est important de mentionner que différents contretemps liés au contexte institutionnel ont retardé le déroulement de nos interventions. En conséquence, il a été nécessaire de modifier notre plan d'action.

Les étapes 1 et 2 du projet ont été réalisées à la fin du semestre précédent : les thématiques à travailler étaient liées aux contenus linguistiques et fonctionnels pour le niveau débutant et aux intérêts exprimés sur l'enquête (les présentations, les nationalités, les professions,

questionner sur l'identité, parler de soi-même et d'autres). Le produit final du projet (*talk-show*) a été élu à la majorité parmi 4 possibilités.

Au cours de la 1^{re} semaine d'intervention, un questionnaire a été remis aux élèves pour établir un diagnostic sur les perceptions de leur propre autonomie (Annexe 1). Il était espéré que les collégiens le répondaient et le remettaient lors de la séance suivante, mais cela ne s'est pas accompli et l'activité a dû être répétée dans la 3^e semaine. Également, on a mis en place un diagnostic linguistique travers de différentes activités pendant les premières séances. De plus, la réunion des parents nous a permis de leur présenter le projet et de leur demander leur consentement informé (Annexe 2).

La 2^e et 5^e semaine ont été consacrées à la conformation des équipes, à l'attribution de rôles des membres en tenant compte de leurs compétences, et à la définition des caractéristiques des personnages à représenter. À cette fin, un guide (Annexe 3) a été distribué pour expliquer chaque étape à suivre pour créer un *talk-show* et un tableau (Annexe 4) qu'ils devaient remplir avec les informations personnelles des personnages.

Au cours des trois semaines suivantes, il n'y a pas eu d'intervention en raison des vacances de Pâques et des problèmes de violence et d'indiscipline accablants qui ont conduit à la prise de « mesures correctives » de la part du conseil scolaire. En conséquence, un sentiment généralisé de démotivation chez les collégiens a été observé, ainsi qu'une déconnexion entre les élèves et le cours.

Dans la 6^e semaine d'intervention, on a travaillé à la rédaction d'un brouillon des profils. Dans la 7^e semaine, on a commencé la rédaction du dialogue, c'est pourquoi l'on leur a présenté un exemple d'entretien adapté à leur niveau et aux objectifs du projet.

Malheureusement, « des comportements disruptifs » du groupe n'ont pas permis de réaliser le projet comme prévu. Par conséquent, on a décidé de leur demander, comme devoir,

d'écrire un premier brouillon du dialogue avec les caractéristiques de leurs personnages, en tenant compte de l'exemple donné et des informations fournies dans le tableau. À la fin de la semaine, on leur a demandé de remettre le brouillon du devoir, mais un seul groupe l'a fait.

Comme les groupes étaient en retard sur les responsabilités en raison d'un faible engagement de leur part, on a élaboré et partagé une liste de vérification (Annexe 5). Ils ont ainsi pu cocher les étapes qu'ils avaient déjà terminées et se concentrer sur ce qu'ils devaient entreprendre. Cette liste de vérification a été remise au cours de la 8^e semaine. On s'attendait à ce que tous les groupes se concentraient sur l'écriture, la correction et la pratique des dialogues, mais quelques apprenants ne faisaient que recomposer leur groupe et ne savaient pas très bien ce qu'ils devaient faire. De plus, certains groupes ont dû être échangés à cause des absences et de l'intégration de nouveaux apprenants à la classe.

La semaine suivante avait pour but de peaufiner les détails de l'écriture et de la pratique du *talk-show* pour travailler la prononciation et les aspects logistiques manquants. Cependant, les séances n'ont pas pu avoir lieu en raison de différents imprévus. Malgré cela, il a été possible de mettre en œuvre les instruments de collecte des données. Lors de la dixième semaine, nous avons pris la décision d'interrompre le projet à cause du peu de temps qu'il nous restait et du manque d'engagement de la plupart des élèves. À ce stade, seuls trois groupes avaient une version préliminaire du dialogue à présenter.

Méthodologie de recherche et analyse des données

Cette recherche s'inscrit dans une approche de recherche qualitative, mais appuyée par quelques instruments quantitatifs, afin d'avoir une description et compréhension plus complète de l'objet d'étude et les multiples dimensions qui le traversent. Le type de recherche est une recherche-action qui, selon Lavoie, Marquis et Laurin (2003), se définit comme « une approche

de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. » (p. 41). En outre, cette approche part des besoins sociaux réels, génère des solutions possibles, intègre les différents acteurs, implique une évaluation et un retour d'information tout au long du processus, est flexible pour mieux s'adapter et génère un impact de changement et de transformation. En considération de ce qui précède, on a suivi le modèle spirale proposé par Kemmis et McTaggart (1998) cité par Lavoie et al. (2003) qui se compose des étapes suivantes : 1) Planification ; 2) Action et observation ; 3) Réflexion ; 4) Planification révisée ; et 5) Action et réflexion.

En ce qui concerne les instruments de collecte des données, les outils utilisés ont été les suivants :

- 1. Journal de bord** où les observations participantes et les réflexions sur les interventions ont été consignées, séance par séance. L'analyse de ces informations a été réalisée sur la base de 37 catégories (Annexe 6), regroupées en trois grandes dimensions : 1) l'autonomie affective et relationnelle ; 2) l'autonomie intellectuelle ; et 3) l'autonomie lors du déroulement du projet.
- 2. Grille d'observation systématique** pour enregistrer la fréquence de récurrence des comportements et des attitudes des apprenants, pendant chaque séance et liés à l'objet d'étude, sur la base des catégories mentionnées ci-dessus (Annexe 7).
- 3. Deux enquêtes** pour connaître les perceptions des élèves sur leur propre autonomie. La première a été appliquée comme un diagnostic au début du projet et, la deuxième, à la fin du processus pour faire une analyse comparative des réponses (Annexe 1).
- 4. Un entretien** pour les élèves qui avait pour but d'approfondir sur les questions posées précédemment dans l'enquête et d'explorer l'impact généré par les stratégies mises en œuvre tout au long du cours. Par suite, on a décidé de procéder à un échantillonnage de cas extrêmes

que, comme l'affirme Patton (1990), cela permet de mieux comprendre les aspects à analyser, la portée des outils, des stratégies et des interventions, en faisant une comparaison des cas où il y a eu une amélioration et acceptation, et les cas où il n'y a pas eu ou il y a eu peu d'améliorations et de résistance. On a interrogé un total de 7 élèves : 3 élèves qui avaient obtenu des résultats académiques satisfaisants et qui s'intéressaient beaucoup à la langue et au cours, 3 qui avaient obtenu des résultats faibles et qui s'intéressaient peu à la langue ou au cours, et 1 dont les résultats étaient moyens, mais qui s'intéressait beaucoup à la langue. Chaque participant a reçu un pseudonyme afin de sauvegarder son identité (Dalia, Carol, Camilo, Miguel, Leo, Erika et Susan).

En matière d'analyse des données, on a adopté la démarche suggérée par Burns (1999) : 1) la recollection des données à l'aide des différents instruments ; 2) l'établissement des catégories et des codes en tenant compte de l'objectif et de la question de recherche ; 3) la création d'une matrice de données où l'ont été enregistrées les informations relatives aux catégories d'analyse les plus fréquemment répétées ; et 4) la validation externe de la recherche à travers la triangulation de données et la révision de la littérature.

Résultats et interprétations

Au suivant, nous présentons les résultats de la recherche et nos interprétations :

L'autonomie

La présence et le développement de l'autonomie ont été analysés au regard de trois dimensions : 1) l'autonomie affective et relationnelle ; 2) l'autonomie intellectuelle ; et 3) l'autonomie lors du déroulement du projet.

Premièrement, en ce qui concerne l'autonomie affective et relationnelle, la prise de parole a été l'une des catégories les plus répétées tout au long du processus (40 apparitions dans le

journal de bord). De plus, en analysant la grille d'observation systématique, la ligne de tendance indique une stabilité tout au long du cours : les apprenants ont souvent pris la parole pour se faire comprendre. Les résultats sont présentés dans la figure 2 :

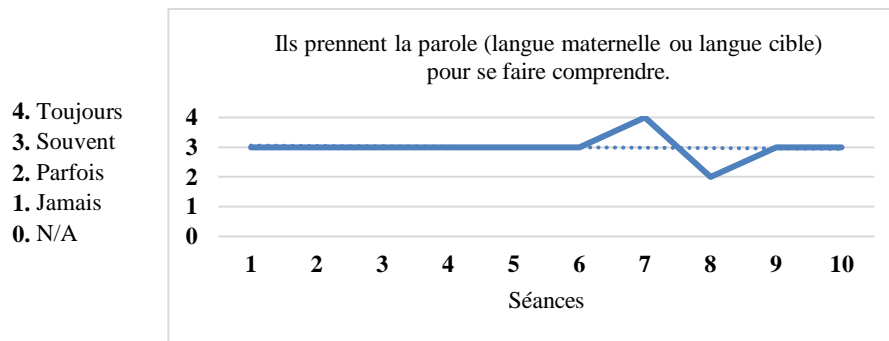


Figure 2. Prise de Parole

Cependant, il y a une résistance à s'exprimer en français et la communication se fait principalement en langue maternelle. En comparant l'initiative de communiquer en français, il a été observé qu'elle était plus réalisable vers le professeur et non entre élèves. Les données des entretiens ont permis d'éclairer les raisons de cette situation : la peur du ridicule de la part de leurs pairs, la timidité, le manque de motivation ou d'intérêt. Dans leurs mots : « *Es que hay veces uno se equivoca y todos se empiezan a reír y a uno como que le da pena* » (Camilo) ; « *Participo lo mismo en clase, más bien poquito porque me da pena* » (Dalia) ; « *Participo menos en clase ¿Por qué? Me da pereza.* » (Miguel) ; « *Participo igual, es decir que no participo, no, es que me da pena. Yo no soy de las personas que participan en nada* » (Leo). Une meilleure compréhension des sujets permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise et de prendre des risques en prenant la parole : « *Participo más en clase porque por ejemplo antes era más callada porque casi no entendía del tema, ahora uno pone más atención y ya entiendo más o menos el tema y sí puedo responder algunas preguntas.* » (Carol).

En matière de l'écoute attentive des autres, on n'a pas pu observer une amélioration significative, ni d'une habitude ni d'un respect de la parole de l'autre. L'aspect comportemental

et attitudinal des élèves a eu un impact fort et négatif sur le développement de cette habileté.

Parmi les conséquences de l'absence de cette faculté, on peut nommer : la démotivation des collégiens intéressés par le cours, les problèmes de compréhension des instructions, les retards dans l'élaboration et la réalisation des activités. En outre, sur la compréhension en français, il y a également eu une certaine résistance, mais cela a été plus facile à gérer, étant donné que l'on a pu les guider avec le langage corporel, le mime et les questions de compréhension.

Une autre catégorie fréquente correspond à la recherche de l'aide de l'enseignant avec une répétition de 35 apparitions dans le journal de bord. Il a été observé que cette demande d'aide était principalement due à la résolution de doutes. Il est également arrivé que les apprenants demandaient un contrôle disciplinaire externe, parce que la capacité à résoudre les conflits, de manière autonome, était très faible. En ce qui concerne la recherche du matériel supplémentaire, dans les enquêtes d'auto-perception, la plupart des élèves ont déclaré qu'ils ne le faisaient jamais. Ce phénomène a été constaté tout au long du cours, et ce n'est qu'à la fin des interventions que quelques apprenants ont demandé à l'enseignante de leur partager les enregistrements travaillés en classe, comme un appui pour faire le *talk-show*.

La dernière catégorie associée à cette dimension est la persévérance pendant les activités. Un nombre considérable d'apprenants ont été observés en train de persévérer, de poser des questions à l'enseignant pour vérifier la compréhension, les réponses, le vocabulaire et la prononciation ; de demander l'aide de leurs pairs ou de comparer leurs réponses ; et de faire des corrections. Le cas inverse a été également observé, où un inconfort quelconque les a poussés à s'éloigner de l'activité et à concentrer leur attention sur des activités extérieures au cours. Avec ces élèves, on a essayé de fournir un plus grand soutien. Dans certains cas, il y avait un besoin clair de quelqu'un pour les encourager et les guider. Dans d'autres cas, il n'y avait pas d'intérêt et le soutien n'a eu aucun effet. La figure 3 montre une amélioration liée à la résolution des

difficultés associées aux tâches. Il est important de noter que la descente après la sixième session est due principalement à l'interruption de la continuité des interventions.

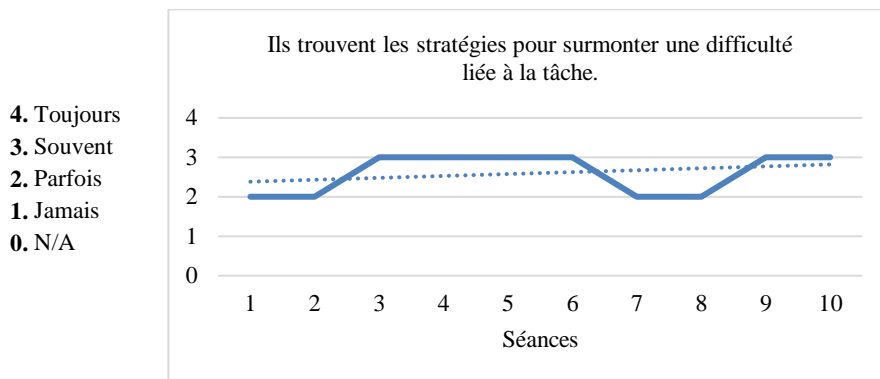


Figure 3. Surmontent des difficultés liées aux tâches

D'autre part, dans les entretiens, les élèves ont déclaré qu'ils étaient capables de se motiver lorsqu'ils se sentaient démotivés. Certains d'entre eux ont dit qu'ils préféreraient que quelqu'un d'autre les soutienne, qu'il serait bon que cette aide et cette confiance viennent de quelqu'un d'autre. Cela se vérifie également dans les enquêtes, où 15 sur 37 élèves ont exprimé qu'ils étaient capables de se motiver et qu'à la fin du cours, ils n'ont pas exprimé de déclin ; au contraire, une amélioration ou une stabilité.

Deuxièmement, par rapport à l'autonomie intellectuelle, la catégorie la plus répétée correspond aux distractions internes et externes avec une fréquence de 45 apparitions. Les observations ont montré que les situations liées aux distractions étaient présentes pendant toutes les séances. Les distractions étaient très variées : la déconnexion de la classe, des intérêts pour autres activités, des conversations et des blagues entre eux, des déplacements, des objets provenant de l'extérieur de la classe ; des altercations telles que des disputes, la perte d'argent et des agressions. Cela a affecté les apprenants qui étaient intéressés par le développement des activités, qui ont exprimé leur mécontentement et leur frustration face à cette situation. En raison de ces distractions, les activités à réaliser ont pris plus de temps que prévu et il a fallu constamment répéter les instructions et les modifier, que ce soit pour gérer le temps ou la

discipline. Cette situation a finalement entraîné de sérieux retards dans la mise en œuvre du projet et, subséquemment, la non-réalisation du produit final (*talk-show*).

En fait, les entretiens ont montré que les élèves reconnaissaient que les distractions constituaient un obstacle à leur processus d'apprentissage. Par exemple, Camilo exprime : « *Es que con tanto desorden uno no hace lo que tiene que hacer* ». Sur sa démarche académique, il indique « *Yo siento que no he mejorado mucho, porque yo soy muy indisciplinado y le presto más atención a otras cosas. Yo podría ser mejor si me enfocara, porque yo soy inteligente y entiendo, pero uno hace otras cosas* ».

Les autres catégories à haute fréquence et qui sont associées à celle-ci mentionnée ci-dessus, sont : 1) l'engagement sur l'activité jusqu'à son terme ; 2) la gestion du travail ; 3) la gestion du temps pour accomplir l'activité ; 4) la réussite au travail individuel ; et 4) le besoin d'un adulte pour démarrer l'activité. Sur la première, on a trouvé un contraste : d'une part, il était évident l'intérêt de vérifier la compréhension et le bon développement des activités ou des exercices, non seulement à les terminer, mais aussi à bien les faire. De même, lorsqu'ils travaillaient en groupe, ils sollicitaient notre présence pour résoudre leurs doutes. Cependant, d'une autre part, on a observé que les distractions et les problèmes de comportement affectaient gravement l'engagement ; par exemple, il était fréquent les retards des remises, le manque d'intérêt sur leurs notes, l'habitude aux prix, les dispersions pendant les activités par équipes, et la résistance aux activités de production écrite. La figure 4 montre l'irrégularité de cet aspect, et la très légère amélioration vers la fin du cours :

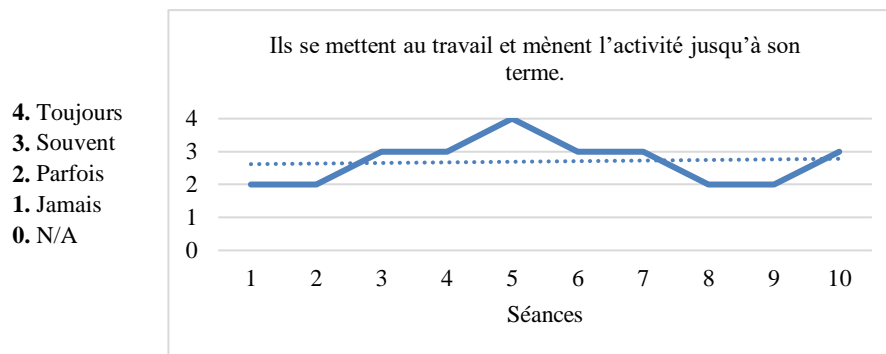


Figure 4. Engagement sur l'activité jusqu'à son terme

De même, les autres catégories mentionnées ont été affectées négativement par les problèmes de comportement et d'indiscipline. Dans l'enquête, 15 élèves ont exprimé qu'ils étaient 'toujours' capables d'organiser leur temps, les tâches et les matériels pour étudier et faire leurs devoirs ; 5 élèves, 'presque toujours', 3 élèves, 'parfois' et 4 élèves, 'jamais' ; néanmoins, on a constaté un manque de progrès dans les activités en raison des distractions et du désengagement. Notamment, le niveau d'autonomie dans le travail et la gestion du temps n'a pas été significatif. Lors des entretiens, certains élèves ont dit que le fait de ne pas faire leurs devoirs est dû à des distractions ou à des oublis plutôt qu'à un manque d'intérêt. Par conséquent, la réussite au travail a également révélé des difficultés : 1) la compréhension des instructions : lorsqu'ils ne comprennent pas ce que l'on attend de l'activité, ils demandent du soutien et une nouvelle explication, 2) l'intérêt et la motivation pour réaliser l'activité, 3) les distractions et les situations d'indiscipline.

Finalement, au sujet de l'autonomie lors du déroulement du projet, les catégories les plus représentatives correspondent à : 1) l'accomplissement du travail ; 2) l'accomplissement des activités extrascolaires ; 3) la connaissance à l'avance du travail à réaliser ; 4) la prévision des outils nécessaires à la tâche ; 5) le travail collaboratif équitable ; et 6) l'auto-évaluation des apprentissages.

On a identifié des problématiques en relation aux catégories ici mentionnées, en premier lieu, l'engagement envers le projet était très faible et des excuses étaient utilisées pour éviter toute responsabilité. Les retards à cause des cours manqués, du faible engagement des élèves, des retards de remise, des retards dans le développement des activités dus à des problèmes d'indiscipline, ont conduit à la non-réalisation du *talk-show*. De la même manière, on a retrouvé un faible engagement pour les devoirs et les activités extrascolaires.

En ce qui concerne les sous-tâches, il a été observé qu'ils rencontraient des difficultés à les identifier, mais cela s'est amélioré avec la mise en place des guides, étape par étape, et des listes de contrôle. Malgré cela, il y a eu aussi des cas où les apprenants n'ont pas utilisé ces outils et ont montré des difficultés à progresser. Au sujet de la prévision des outils nécessaires à la tâche, les élèves n'avaient pas pris conscience qu'ils auraient besoin d'accessoires pour la mise en scène, ils n'avaient abordé que les aspects linguistiques requis pour l'activité. Après la mise en œuvre du guide des étapes et de la liste de contrôle, ils en ont pris conscience. Ils ont été un peu surpris par la liberté de choix et ils ont posé des questions pour les valider : certains ont même demandé un soutien pour obtenir les accessoires.

Sur le travail collaboratif équitable, on a trouvé que les groupes avaient différentes façons de travailler. Certains avaient des leaders forts qui aidaient leurs pairs à développer l'activité. D'autres travaillaient ensemble pour réaliser les sous-tâches et d'autres encore divisaient les sous-tâches en fonction des habiletés et des intérêts. À quelques reprises, il a été observé que quelques groupes laissaient tout le travail à un seul membre lorsqu'il était engagé, tandis que les autres étaient distraits, en marchant et en parlant à d'autres groupes.

Finalement, en relation à l'auto-évaluation des apprentissages, on n'a pas observé cette habileté pendant les apprenants ; de plus, les stratégies, visant à encourager et à réaliser l'auto-évaluation de l'apprentissage, faisaient défaut.

Conclusions

À travers un processus d'analyse et d'interprétation des résultats obtenus de ce projet de recherche-action, on est arrivé aux conclusions suivantes à propos de l'impact d'un travail par projets sur le développement de l'autonomie des élèves débutants de FLE.

En premier lieu, on a constaté, comme le propose Nunan (1997), que les contextes et les environnements dans lesquels se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage sont déterminants pour la promotion de l'autonomie (Nunan, 1997, cité par Benson 2007, p. 24). Les processus pédagogiques requièrent des conditions spatiales et structurelles qui minimisent les distractions et augmentent la concentration, en favorisant un sentiment d'appartenance. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère a besoin d'outils technologiques et de supports pédagogiques adaptés au contexte et au moment historique et technologique dans lequel il s'inscrit. Au-delà, il est également nécessaire d'avoir un contrôle académique et disciplinaire correct qui garantit les conditions pour que les actions pédagogiques soient constantes et continues. De la même manière, on a éprouvé l'affirmation d'Ushioda (2006) qui dit : « L'auto-apprentissage régulé ne peut se produire que lorsque la capacité de contrôler les processus de pensée stratégique s'accompagne du désir de le faire. » (citée par Benson 2007, p. 29). En effet, bien que les collégiens prennent conscience de l'influence directe de leur comportement et de leur engagement sur leur processus académique, cela ne suffit pas à provoquer un changement, car la volonté est l'axe qui transforme l'être.

En deuxième lieu, on est arrivé à la conclusion que le travail par projets favorise la prise de parole, la communication élève-enseignant et élève-élève, ce qui aide, à son tour, la construction de l'autonomie, étant donné que ce sont des stratégies pour résoudre des difficultés

diverses rencontres tout au long du processus. Cependant, dans ce contexte particulier, il n'y avait pas une forte incidence sur l'intérêt de communiquer en utilisant la langue cible.

En troisième lieu, on a aperçu que, concernant à la gestion et réussite du travail, les listes de contrôle sont des outils de grande valeur et efficaces pour organiser le temps, le travail et le matériel, puisqu'elles permettent à l'apprenant de contrôler les facteurs et les tâches impliqués dans le projet. On peut affirmer la même chose des guides, car en plus de ce qui précède, ils permettent d'assigner les rôles et les responsabilités grâce à la reconnaissance des compétences, des forces et des faiblesses. Ces deux outils améliorent la capacité d'organisation, d'anticipation, d'auto-évaluation et de travail en équipe, tous elles, des domaines de l'autonomie.

Quatrièmement, le travail en équipe exige des processus supplémentaires, dont la difficulté augmente progressivement pour enseigner aux élèves, à savoir : 1) identifier les bons candidats pour former une équipe ; 2) communiquer de manière efficace et assertive ; 3) maintenir l'engagement, l'unité et la consolidation de l'équipe ; et 4) gérer soi-même la discipline au sein de l'équipe. En outre, il est de la plus haute importance que les conditions environnementales permettent et favorisent le travail en équipe. De même, il est important de réfléchir et de créer, avec les apprenants, des « sanctions » en fonction des différentes fautes qui peuvent être commises par les membres de l'équipe. Le projet a également aidé certains élèves à mieux se reconnaître et à s'engager sur la voie de la transformation pour améliorer leur façon de travailler avec les autres, en étant plus justes envers eux-mêmes et envers les autres.

En dernier lieu, l'auto-évaluation de l'apprentissage doit gagner du terrain dans les classes des écoles publiques. Il est nécessaire de trouver des stratégies en fonction de chaque contexte et de chaque population particulière, en donnant à l'apprenant plus de contrôle sur son propre apprentissage et en l'aidant à assumer son processus de manière intégrale et autonome.

Réflexion

Bien que ce ne soit pas la première expérience d'enseignement, elle a été l'une des expériences les plus difficiles de notre formation professionnelle. Se confronter à la dure réalité de l'enseignement public en Colombie, surtout dans les secteurs défavorisés, est un défi, non seulement sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan émotionnel. Devoir continuer, jour après jour, en dépit des injustices et des iniquités du contexte, n'est rien d'autre qu'un travail louable.

Cette expérience nous a permis de mieux appréhender le panorama du système éducatif, de comprendre les dynamiques au sein des institutions publiques et les raisons de nombreuses situations et décisions dans l'acte éducatif. Nous avons également pu renforcer différentes convictions pédagogiques et méthodologiques. Par exemple, nous pensons qu'il est nécessaire de commencer à chercher des stratégies significatives qui attaquent les problèmes d'indiscipline à la racine, qui éliminent les sanctions punitives et qui favorisent une véritable transformation. De plus, on a de nombreuses questions auxquelles on espère répondre tout au long de notre carrière d'enseignant, car ce projet n'est qu'un avant-goût de ce que l'avenir va nous offrir.

Nous voudrions conclure cette réflexion en soulignant que nous sommes totalement convaincus que le travail par projets est efficace dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues, car celui-ci dispose d'une marge de flexibilité assez large, en favorisant la connexion avec plusieurs de postulats pédagogiques. De la même manière, nous considérons qu'afin d'améliorer les conditions de l'acte pédagogique, il est urgent de travailler à une lecture critique des contextes propres, d'analyser les problèmes, de travailler à des solutions et de transformer en communauté. Il est important de maintenir la cohérence entre ce que l'on croit, ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Références

- Acta de Compromiso para Prácticas Académicas (2020). Universidad de Antioquia, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo y POMA Colombia.
- Beckett, G. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada journal*, 52-66. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.929>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo (2020). Proyecto Educativo Institucional (versión 2020). Medellín, Antioquia. Consulté le 22 septembre 2021 sur http://derkasantodomingo.edu.co/images/Pdf/PROYECTO_EDUCATIVO_INSTITUCIONAL_IEADSD_VERSI%C3%93N_28-06-2020.pdf
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. *Active learning—Beyond the future*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (2003). *La recherche-action : théorie et pratique : manuel d'autoformation*. Presses de l'Université du Québec.
- Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. *Guide to Good Practice*.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.

Stoller, F. (2002). Project Work: A Means to Promote Language and Content. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Cambridge Professional Learning, pp. 107-120). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>

Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors.

Studies in Self-Access Learning Journal, 3(1), 24-40.

Annexes

Dans la suite, nous présentons les liens pour consulter les différentes annexes de notre recherche :

Annexe 1 : Questionnaire diagnostique sur les perceptions de l'autonomie des apprenants

Lien :

<https://drive.google.com/file/d/1C5EVyg4p4QAtzGunSh2NREi1HNJDCHYk/view?usp=sharing>

Annexe 2 : Consentement informé

Lien : <https://drive.google.com/file/d/1CIeLxVesUBGOJxeWMQS13n43wSpxy-xS/view?usp=sharing>

Annexe 3 : Guide de chaque étape à suivre pour créer un *talk-show*

Lien :

https://drive.google.com/file/d/1CLAu7piD7ZVnE1siKW1_8Jl9cKqxAZ1W/view?usp=sharing

Annexe 4 : Tableau pour placer les informations personnelles des personnages

Lien : <https://drive.google.com/file/d/1CUybe-jQvrgbrCWQMrbHZ-VXqvNOMsMD/view?usp=sharing>

Annexe 5 : Liste de vérification

Lien :

https://drive.google.com/file/d/1CWQg_YV5yG0G1J17gFQcRzJMndY8FfdC/view?usp=sharing

Annexe 6 : Catégories d'analyse

Lien :

https://drive.google.com/file/d/1CZoID6OFqNxc5vnp9Ynv_UKz8FkogJaf/view?usp=sharing

Annexe 7 : Grille d'observation systématique de l'autonomie

Lien :

<https://drive.google.com/file/d/1CZhnVwKQxn1aB2sO7TF4q5nbgddTEzNz/view?usp=sharing>