



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Jose Felipe Restrepo Usuga

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia



L'histoire de vie comme moyen pour explorer les croyances sur l'apprentissage des langues étrangères des élèves de 6e année d'une institution publique de Medellin

Jose Felipe RESTREPO USUGA

Universidad de Antioquia

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Projet de Recherche, Directrice de Stage

Érica María GÓMEZ FLÓREZ

Titulaire d'un master en Sciences du Langage

Medellín

Décembre, 2022

Résumé

Ce rapport vise à rendre compte du projet de recherche mené à l'Institution Educative Antonio Derka Santo Domingo avec le groupe 6^o7. Ce projet cherchait à explorer les croyances des élèves sur l'apprentissage des langues étrangères. À cette fin, nous avons mis en œuvre une recherche narrative en utilisant des instruments de collecte de données tels que des observations consignées dans des journaux de bord, deux enquêtes auprès des élèves, un entretien avec l'enseignante d'anglais et un atelier sur les histoires et le projet de vie des élèves. Les résultats montrent le rôle que les apprenants accordent à l'apprentissage des langues étrangères en fonction de leurs expériences et de leurs projets futurs, ainsi que les difficultés qu'ils ont identifiées dans ce processus.

Mots clés : recherche narrative, apprentissage de langues, histoire de vie, projet de vie.

Cette étude de recherche narrative a été menée entre février et novembre 2022 dans une institution publique de Medellín pendant le stage professionnel-académique exigé pour obtenir le diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia.

Remerciements

J'aimerais exprimer mes plus grands remerciements à chaque personne qui a fait partie de ce processus et qui m'a soutenu pendant la réalisation de ce travail.

Je tiens tout particulièrement à remercier mes parents, Ana Lucía et José Luis, pour avoir encouragé ma curiosité, ma créativité et mon amour pour les études. Je remercie mes sœurs et mon frère : Lorena, Sara, Laura et Hugo, ainsi que mon neveu Matias pour leur compagnie inconditionnelle et leur respect et soutien pour mes projets.

Aux ami.e.s que j'ai rencontrés tout au long de mon parcours et qui ont fait de l'université une expérience mémorable et enrichissante. Je remercie tout particulièrement José pour sa compagnie inconditionnelle et son formidable amour.

À ma directrice de projet de recherche, Erica Gómez, pour son accompagnement, son soutien et sa patience inlassable. À mes collègues stagiaires, Edward et Diana, pour leur aide et leurs idées précieuses.

Enfin, je tiens à remercier mon enseignante coopérante, Maria Elena Quiroz, et les élèves du groupe 6e7, pour leur grande volonté et leur participation à ce projet.

Sommaire

Avant-propos	7
Description du contexte	8
L'institution	8
L'enseignement des langues	9
Les élèves	9
L'enseignante	10
Problématique	10
Question de recherche	13
Objectifs	13
Cadre théorique	14
La recherche narrative	14
L'histoire de vie	15
Développement des actions	17
Méthodologie et analyse de données	19
Résultats et interprétation	20
Les motivations des élèves pour l'apprentissage de LE	20
Les difficultés du projet selon les élèves	22
L'apprentissage des langues en tant que processus socio-affectif	23
Conclusion	24
Suggestions	25
Réflexion	26
Références	29
Annexes	31

Avant-propos

Comme exigence pour l'obtention du diplôme de la Licence en Langues Étrangères à l'Université d'Antioquia, les étudiants doivent mener à terme un projet de recherche dans le cadre de leur stage professionnel et académique dans une institution éducative. Ce processus se déroule en deux étapes clés sur une période d'une année, tandis que les étudiants sont accompagnés par des enseignants conseillers à l'université et des enseignants coopérants à l'institution.

Dans un premier temps, l'étudiant stagiaire doit conduire un processus d'observation qui lui permet d'identifier les caractéristiques et les besoins de l'institution et d'un groupe d'élèves, ainsi que de dégager une problématique encadrée dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. En outre, le stagiaire doit proposer un projet de recherche avec une série d'actions qui pourraient contribuer à l'amélioration de cette situation problématique identifiée. Pendant la deuxième étape, l'étudiant stagiaire doit réaliser le projet de recherche proposé lors de la première étape, en développant les actions nécessaires et en collectant des données qu'il doit ensuite analyser afin d'établir des résultats, des conclusions et des réflexions. Cela permet au stagiaire de rédiger un mémoire dans lequel il rassemble tous les éléments significatifs de son projet.

Description du contexte

L'institution

L'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo est un établissement d'enseignement public situé dans le quartier Santo Domingo Savio au nord-est de Medellín, appartenant à la 1^{ère} des 16 communes de la ville. Cette institution a été créée en 2008 dans le cadre du programme « *Medellín, la más educada* » de la mairie de Medellín qui visait à garantir l'accès à une éducation de qualité et la permanence des enfants et des jeunes des couches les plus démunies de la ville. Actuellement, il compte 4 sièges offrant de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et technique, ainsi que l'éducation des adultes CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados).



Image 1. Vue panoramique de trois des sièges. Siège Santo Domingo à gauche, siège central au milieu et siège Antonio Derka à droite

La mission de cette institution est de fournir une éducation de qualité académique et technique avec des principes humanistes pour former des citoyens compétents sur le plan professionnel et social en vue de la construction de leur projet de vie, de leur engagement dans la transformation de leur environnement et d'une conscience environnementale forte. En outre, l'institution vise, d'ici 2030, à être une communauté éducative leader dans la formation intégrale des élèves à travers des communautés d'apprentissage et des technologies qui permettent l'innovation, la recherche, le multiculturalisme, le leadership et l'inclusion, afin de relier ses apprenants à l'enseignement supérieur et à la vie professionnelle.

L'enseignement des langues

D'une part, le cours de français ne fait pas partie du programme d'études du MEN. Il relève d'un accord entre l'entreprise française POMA, l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo et l'Université d'Antioquia depuis 2018. POMA, responsable des systèmes de transport par câble dans différentes villes de Colombie, cherche à soutenir le processus de transformation sociale de la commune 1 en favorisant l'apprentissage du français avec l'aide de l'Université d'Antioquia, de ses étudiants stagiaires et des enseignants conseillers et coopérants.

D'autre part, dans le cadre du projet de bilinguisme du MEN, l'institution met en œuvre une approche communicative basée sur les tâches dans les cours d'anglais, en augmentant le niveau d'exigence à chaque année. En 6^e année en particulier, les élèves reçoivent 3 heures de cours d'anglais par semaine et sont censés être capables de comprendre des textes simples sur des activités quotidiennes et l'environnement social, maintenir des conversations habituelles pour exprimer des sentiments, des idées, des sensations et des émotions en anglais.

Les élèves

Le groupe 6^e7 se composait de 37 élèves, 24 filles et 13 garçons, dont l'âge variait entre 11 et 14 ans. Selon la première enquête menée auprès des élèves (voir annexe A), ils aimaient faire des activités telles qu'écouter de la musique, regarder des films, jouer en plein air, dessiner, danser et chanter (le 24 mars 2022).



Image 2. Collage de la classe 6^e7

L'enseignante

Diplômée en langues modernes de l'*Universidad Pontificia Bolivariana*, l'enseignante d'anglais du groupe 6^e7 comptait 27 ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement, 2 ans dans le secteur privé et 25 ans dans le secteur public. Elle a fait également des études complémentaires telles qu'un master 1 dans l'administration de l'informatique éducative à l'*Universidad de Santander*, des formations diplômantes et des cours d'anglais proposés par le Ministère de l'Éducation National (MEN).

Elle met en œuvre différentes techniques pédagogiques comme des jeux de rôle, des cartes flash, des graphiques, des exercices d'écoute, des jeux, des chansons et des bandes dessinées ; qui varient en fonction des ressources disponibles, des caractéristiques des groupes, des types d'activités et leurs objectifs.

Problématique

Dans le cadre de ce stage, les étudiants universitaires doivent effectuer une recherche-action dans une institution publique ou privée de la ville de Medellín. Dans ce sens, j'ai décidé de faire mon stage dans l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo où, après quelques mois d'observation, nous avons identifié certaines problématiques liées à l'absence d'un programme de français, la méthodologie du cours d'anglais étant donné le manque de ressources physiques et technologiques ; et l'inhibition des élèves à s'exprimer dans une langue étrangère. De plus, nous avons remarqué un goût chez les élèves pour les activités manuelles et artistiques. Dans cette optique, nous avons proposé un projet visant à encourager la production orale en français à travers la fabrication d'une marionnette et la présentation finale d'un conte court. Pour cela, nous allons nous appuyer sur l'approche actionnelle pour développer des compétences manuelles, sociales et culturelles en utilisant la langue comme outil. Cependant, cette idée

initiale de projet a dû être modifiée, principalement en raison de différentes situations d'ordre public dans le quartier de Santo Domingo Savio qui ont entraîné la perte de classes dans l'établissement et le manque d'intérêt des apprenants pour l'apprentissage du français.

Dans le quartier de Santo Domingo Savio, plus précisément dans l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo, on encourage différentes activités qui contribuent à la transformation sociale de la communauté. Par exemple, dans l'institution il y a le projet social « *Quinceañeras* » qui cherche à fêter le 15ème anniversaire des élèves en situation de vulnérabilité économique et dans lequel s'articulent différentes équipes d'élèves avec des études en planification d'événements et en conception de costumes. Il y a aussi le projet « *Hamacas para la lectura* » (voir image 3) promu par un leader du quartier à l'extérieur de l'école qui, selon le portail Colombia Visible, implique actuellement environ 300 jeunes et enfants. En outre, les élèves de la commune 1 ont bénéficié d'initiatives de la Mairie de Medellín, telles que la livraison d'ordinateurs et de kits scolaires.



*Image 3. Article sur le projet « hamacas para la lectura »
Colombia visible, 2022.*

Cependant, ces initiatives sont souvent éclipsées par les conditions de sécurité dans le quartier. La Commune 1 a toujours porté le stigmate d'être l'une des zones les plus dangereuses et les plus violentes de Medellín. Comme elle se trouve à la périphérie de la ville, la négligence de l'État est plus visible, ce qui laisse aux bandes criminelles la possibilité de s'emparer des différents espaces. Cette appropriation conditionne les habitants d'une manière ou d'une autre, car ils sont parfois acculés par des disputes entre différents gangs. Cette année, il y a eu deux situations avec des bandes criminelles qui ont affecté la sécurité des élèves et des enseignants et empêché les cours de se dérouler régulièrement. En outre, lorsque les cours ont commencé à reprendre, la priorité a été donnée aux activités avec des organisations telles que l'INDER qui ont permis aux élèves de réfléchir à la situation (voir image 4).



Image 4. Murales réalisées par les élèves à l'extérieur de l'école dans le contexte du conflit armé dans le quartier

Il est clair que l'institution, les enseignants et les élèves ont donné la priorité à leur protection et à la réflexion sur la situation. Cela semble avoir fait perdre aux élèves tout intérêt pour l'apprentissage du français, car les séances de cours étaient sporadiques, au point que la plupart des élèves ont oublié leurs cahiers de français, arguant que je ne leur rendais presque jamais visite et que c'est pour cela qu'ils ne les avaient pas emportés. De plus, à cause de peu de séances, les élèves oubliaient facilement ce qu'ils avaient appris dans les séances précédentes et

étaient constamment « distraits, ne prêtaient pas attention (...) ils étaient très dispersés et ne semblaient pas se concentrer » (journal de bord n°11, le 26 mai 2022). De même, les cours sporadiques ne m'ont pas permis, en tant que stagiaire, de trouver des stratégies vraiment significatives pour améliorer la qualité des cours, ni de connaître concrètement les convictions et les attentes des élèves sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

En ce sens, ce projet a visé à explorer les croyances des élèves sur l'apprentissage d'une langue étrangère à travers leur histoire de vie. En outre, il a également cherché à reconnaître l'importance des langues étrangères dans le projet de vie des élèves, ainsi que leurs attentes et suggestions en matière d'apprentissage dans l'institution éducative.

Question de recherche

Comment l'histoire de vie pourrait-elle être un moyen d'explorer les croyances sur l'apprentissage des langues étrangères des élèves de 6e année d'une institution publique de Medellín ?

Objectifs

Objectif général

Explorer les croyances sur l'apprentissage des langues étrangères des élèves de 6e année de l'Institution Antonio Derka Santo Domingo à travers leurs histoires de vie.

Objectifs spécifiques

1. Construire l'histoire de vie.
2. Illustrer les projets futurs en un dessin.
3. Présenter et justifier à l'oral l'histoire de vie et le projet de vie.
4. Analyser les effets de l'usage de l'histoire de vie sur l'exploration des croyances des élèves sur l'apprentissage des langues.

Cadre théorique

Afin de trouver la base théorique de ce projet, on présentera deux concepts clés qui guideront sa réalisation. Tout d'abord, on abordera les principales caractéristiques de la recherche narrative, et puis on introduira la notion d'histoire de vie.

La recherche narrative

« Les narrations sont l'une des formes cognitives et linguistiques naturelles par lesquelles les individus tentent d'organiser et d'exprimer le sens » disait Kvale (cité dans Porta et Flores, 2017, p.40), et c'est à travers la narration que les êtres humains expriment des expériences, des pensées, des idées et des émotions qui peuvent mettre en évidence les changements dans leur parcours de vie car, comme l'affirment Arias et Alvarado (2015)

Raconter implique de resignifier les expériences, remplir sa propre histoire de sens en renommant et recréant une série d'événements, qui plutôt que de répondre à un ordre chronologique et objectif, répondent à un cadre logique et subjectif. (p.172)

En d'autres termes, il s'agit d'une structure subjective car c'est le narrateur qui, selon ses propres termes, décide de la manière de raconter et de structurer la narration.

En outre, Porta et Flores (2017) affirment que la narration permet aux sujets de reconstruire et de réorganiser leurs expériences en attribuant un sens au passé en référence au présent. Cependant, Arias et Alvarado (2015) considèrent que la narration permet également aux sujets de « connecter leur passé, leur présent et leur futur de manière à générer une histoire linéaire et cohérente avec elle-même et avec le contexte » (p. 172). Cela suggère que la recherche narrative ne s'intéresse pas seulement au lien entre le passé et le présent, mais qu'elle peut aussi s'intéresser aux évolutions futures en fonction du développement de la vie des individus. Dans le même sens, Valles (2007) affirme :

En adoptant une perspective historique axée sur l'étude des modèles passés et présents des unités ou types sociaux, le chercheur peut se familiariser avec la séquence particulière de facteurs dans un cas donné et faire des prédictions sur les comportements ou scénarios futurs. (p. 245)

Compte tenu de ce qui précède, la recherche narrative est une recherche qualitative ancrée dans une perspective interprétative, car elle cherche à comprendre l'histoire d'une personne, en réfléchissant à sa vie et en partageant ces réflexions (Huchim et Reyes, 2013, p. 401) et offre de nombreuses possibilités pour « examiner le soi, le personnel et le social, ainsi que les relations entre les identités, les cultures et la structure ou l'organisation » (Silva, 2017, p.127).

L'histoire de vie

D'après Valles (2007), les documents employés dans le genre autobiographique ou biographique peuvent être de différents types : autobiographies, confessions, apologies, épistolaires ou lettres, journaux intimes, mémoires, biographies. Dans cette optique, Pujadas (1992) a effectué une délimitation terminologique (voir tableau 1), avec des contributions notables d'auteurs comme Allport (1942), Marsal (1969) et Plummer (1983) ; où il divise les documents 'naturels' ou 'non-commandés' des documents 'commandés'. Dans la première catégorie, les documents personnels sont des documents produits sans la participation d'un chercheur, tandis que dans la deuxième catégorie, il s'agit de documents produits avec le concours d'un chercheur. Toutefois, le socio-anthropologue précise que les autobiographies, les journaux intimes et certains documents visuels peuvent également être commandés par le chercheur.

<p>A. Documents personnels :</p> <ul style="list-style-type: none">A1. Autobiographies.A2. Journaux intimes.A3. Courrier.A4. Photographies, films, vidéos, d'autres documents iconographiques.A5. Objets personnels. <p>B. Enregistrements biographiques 'obtenus par enquête' :</p> <ul style="list-style-type: none">B1. Histoires de vie :<ul style="list-style-type: none">B1a. Histoires uniques.B1b. Histoires croisées.B1c. Histoires parallèles.B2. Récits de vie.B3. Biogrammes.

Tableau 1. Délimitation terminologique de Pujadas (1992) (Tiré de Valles, 2007, p. 239)

Ce projet de recherche s'est orienté vers les histoires de vie car elles permettent d'inclure « des informations biographiques obtenues à partir de nombreuses autres sources et tout autre type d'informations supplémentaires qui permettent la reconstruction de cette vie (...) dans le but de développer un large modèle d'analyse intertextuelle et intercontextuelle » (Moriña, 2016, p. 34). De plus, on s'est intéressé aux histoires de vie croisées qui, selon Pujadas (1992), « consistent en des histoires de vie de plusieurs personnes du même environnement, qu'il s'agisse de membres de la famille, de voisins dans un quartier, ou de collègues dans une institution, pour expliquer la même histoire 'à plusieurs voix' » (p.83). Cela va de pair avec Moriña (2016) qui affirme que ces histoires « contemplent plusieurs cas ou histoires de personnes autour d'une même réalité » (p. 36).

Enfin, conformément à la classification de Moriña (2016), les histoires de vie collectées dans ce projet sont considérées comme des micro-histoires, qui sont « des histoires de vie dont le

processus de collecte ne s'est pas prolongé dans le temps et s'est limité à quelques entretiens avec les personnes protagonistes des histoires de vie » (p. 37). En d'autres termes, le processus de collecte des histoires de vie n'a pas été allongé dans le temps, ni mené avec intensité, et une relation de complicité n'a pas été construite entre le chercheur et le narrateur.

Développement des actions

Dans le cadre de la recherche-action initiale, nous avons proposé une série de tâches guidées par l'approche actionnelle qui ont été écartées en raison des conditions limitées de leur mise en œuvre. Dans le cadre de la recherche narrative, en revanche, nous avons proposé trois actions qui nous permettaient de découvrir les perceptions des élèves et d'identifier les résultats.

D'une part, les tâches initiales inscrites dans la recherche action ont été divisées en trois actions principales à différents moments du projet :

- 1. Reconnaissance de contes en langue maternelle et en langue étrangère :** À ce stade, les élèves devaient être capables d'identifier et de nommer les parties d'un conte en espagnol. Ensuite, les élèves devaient être en mesure d'identifier et de nommer les mêmes éléments dans un conte en français. Pour cela, les mêmes contes seraient exploités dans les deux langues.
- 2. Fabrication de marionnettes :** À cette étape, les élèves fabriquaient les personnages d'un conte en marionnettes de papier.
- 3. Présentation du conte :** Ce stade était consacré exclusivement à la préparation et à la présentation finale. Les élèves créaient des invitations à la présentation finale pour leurs familles, préparaient la présentation du conte en ajustant les détails au niveau de la compréhension et de la prononciation ; et enfin, ils présentaient le conte à leurs familles en utilisant un théâtre de marionnettes.

D'autre part, les activités proposées dans le cadre de la recherche narrative ont également été divisées en 3 actions principales réalisées avec 5 étudiants sélectionnés au hasard :

- 1. Mon histoire de vie :** À l'aide d'un format préparé préalablement (voir annexe B), les élèves ont réfléchi à leur histoire de vie en se concentrant sur 4 aspects : La famille, les amis, l'école et les langues. Pour chaque aspect, les élèves ont été invités à répondre à des questions directrices qui les ont amenés à s'interroger sur leur relation avec leur famille et leurs amis, sur les cours qui les ont le plus influencés à l'école et sur les langues qu'ils ont apprises jusqu'à présent. Bien que ce ne soit pas l'un des aspects du format, les élèves se sont d'abord concentrés sur eux-mêmes en répondant à la question « qui êtes-vous ? », en décrivant ce qu'ils aiment et n'aiment pas, et en parlant un peu de leur histoire.
- 2. Mon projet de vie en un dessin :** Au cours de cette activité, les élèves ont dessiné une image d'eux-mêmes à l'âge de 30 ans (voir annexe C). Les élèves ont réfléchi à des questions telles que la profession qu'ils aimeraient exercer à cet âge, les endroits qu'ils aimeraient avoir visités d'ici là et les langues qu'ils aimeraient maîtriser. Bien que des crayons de couleur leur aient été proposés pour le dessin, tous les élèves ne les ont pas utilisés.
- 3. Discussion et réflexion sur mon histoire et mon projet de vie :** Enfin, après les deux actions précédentes, les élèves ont partagé leurs expériences avec leurs familles, leurs amis et leur école en prenant comme référence ce qui a été écrit dans le format. En outre, ils ont partagé le dessin de leur projet de vie en l'expliquant et en donnant quelques raisons pour lesquelles ils aimeraient étudier et parler de manière fluide les langues qu'ils ont mentionnées.

Méthodologie et analyse de données

Initialement, cette étude s'inscrivait dans le cadre d'une recherche-action visant à favoriser la production orale chez les élèves de 6^e année de l'Institution Éducative Antonio Derka Santo Domingo à travers la présentation d'un conte avec des marionnettes. Cependant, les différentes situations d'ordre public dans le quartier et la manque de séances à l'institution nous ont amenés à orienter l'étude vers la recherche narrative qui, selon Castaño et Guisao (2022), demande « la participation des sujets dans l'expression et la construction de leurs histoires » (p. 92). Ces histoires, à leur tour, doivent être médiatisées par un processus de socialisation et de réflexion afin que les sujets puissent s'approprier de leur expérience et « travailler à se reconnaître à partir de la reconnaissance des autres » (p.92). Nous avons donc cherché à explorer les croyances des élèves sur l'apprentissage des langues étrangères à travers leurs histoires de vie et leurs expériences.

Pour ce faire, nous avons recouru aux instruments de collecte de données suivants : observations en classe concrétisées dans les journaux de bord recueillis par le stagiaire, deux enquêtes menées auprès des élèves au début et à la fin du projet, un entretien avec l'enseignante coopérante et un atelier sur les histoires de vie et les projets de vie de 5 élèves choisis au hasard. Afin d'assurer la sécurité des participants, les parents ont été informés du projet au moyen d'un formulaire de consentement éclairé signé. En outre, l'identité des élèves a été protégée et leur anonymat assuré à l'aide de pseudonymes.

Pour l'analyse des données, nous avons employé la perspective de l'analyse de narratives décrite par Gay, Mills et Airasian (2009) pour donner de la validité et de la crédibilité au projet. En prenant comme référence cette perspective, les histoires ont été recueillies en tant que données à l'aide des instruments mentionnés ci-dessus, puis analysées en un ensemble de thèmes

communs qui, après avoir été interprétés, nous ont permis de dégager des résultats et des conclusions. De même, les éléments de la recherche narrative tels que le dialogue constant avec les participants et la réflexion sur leurs expériences ont donné à la recherche « une validité communautaire créée par tous les participants et le chercheur, conditionnée par le moment spatial, historique et temporel dans lequel la communauté est intégrée » (Branda, 2017, p. 14).

Résultats et interprétation

Le processus d'analyse des données a permis de dégager les trois catégories suivantes : les motivations des élèves, les difficultés du processus et l'apprentissage des langues en tant que processus socio-affectif.

Les motivations des élèves pour l'apprentissage de LE

Selon la deuxième enquête auprès des élèves (voir annexe D), lorsqu'on leur a demandé pourquoi l'apprentissage des langues était important pour eux et pour leur projet de vie, les réponses étaient liées à l'accès à d'autres cultures, aux voyages, aux opportunités d'emploi et à la communication avec des personnes étrangères (le 2 novembre 2022). Fondamentalement, les apprenants considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère comme un avantage pour exceller au niveau personnel, professionnel et académique.

Ainsi, lors de l'atelier sur les projets de vie (le 15 novembre 2022), les élèves ont fait le lien entre l'importance qu'ils accordent aux langues et leurs projets futurs. Daniel, par exemple, voudrait être footballeur et aimerait voyager dans différents pays comme le Japon, la Chine, la Corée, l'Espagne, les États-Unis, le Brésil, l'Italie, entre autres (voir image 5) ; il considère donc qu'il est très important d'étudier différentes langues car il devra « jouer contre des gens venant de ces pays et les comprendre ». Carolina, elle, voudrait étudier en Corée du Sud et devenir enseignante de coréen (voir annexe C). Martin, quant à lui, aimerait être développeur de jeux

vidéo. Il considère donc qu'apprendre différentes langues pourrait être un atout de taille dans cette profession. Émilie attribue également l'apprentissage des langues principalement à des mérites liés au travail, et aimerait devenir enseignante d'anglais.

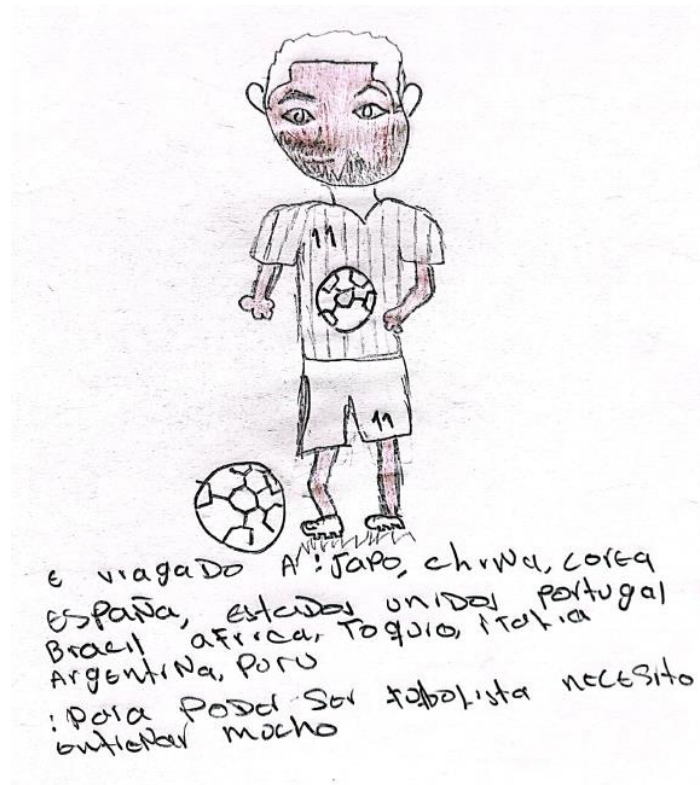


Image 5. Projet de vie de Daniel

À partir de là, je me rends compte que ces projets de vie n'émergent pas soudainement, mais qu'ils ont été construits en fonction de leurs expériences de vie et influencés de multiples façons par leurs goûts, leurs passions, leur famille ou leurs amis. Daniel aime le football depuis qu'il est plus petit, et ses amitiés tournent toutes autour de ce sport. Carolina, quant à elle, a été influencée par son genre musical préféré, la K-pop, ce qui l'a amenée à se passionner pour l'apprentissage du coréen et à planifier sa vie en conséquence. Martin est passionné et se considère comme très doué pour les jeux vidéo, et un grand nombre de ses amitiés sont nées virtuellement. Enfin, le cours préféré d'Émilie à l'école est l'anglais et l'un de ses professeurs

préférés est l'enseignante coopérante, ce qui l'a amenée à envisager de devenir professeur d'anglais à l'avenir. Nous nous rendons également compte que le fait de connaître les goûts et les passions des apprenants peut être l'occasion de cibler l'enseignement des langues en fonction d'eux et ainsi susciter encore plus d'intérêt et, peut-être, augmenter les chances d'apprentissage.

Les difficultés du projet selon les élèves

L'une des questions de la deuxième enquête (le 2 novembre 2022) était « Quels sont les aspects qui, selon vous, devraient être améliorés dans la classe de français ? », ce qui visait à améliorer les activités, la méthodologie ou même l'enseignant. Cependant, de nombreux élèves ont répondu que le principal aspect à améliorer était leur discipline, que les élèves devaient « ne pas trop parler ou interrompre et être attentifs ». Cela s'est traduit à plusieurs reprises par le fait que les élèves « avaient tendance à se disperser aisément, ce qui les empêchait de travailler de manière satisfaisante » (journal de bord n°11, le 26 mai 2022). Les résultats de l'enquête représentent alors un progrès dans la mesure où les élèves ont été capables de s'auto-évaluer, et d'être honnêtes à ce sujet, ainsi que d'assumer la responsabilité des moments où ils n'étaient pas organisés car, d'après l'entretien fait à l'enseignante d'anglais au début du projet (le 24 mars 2022), il y avait « un manque d'habitudes d'étude et d'intériorisation de la règle et le respect de la classe chez les élèves du groupe qui était renforcé par le grand nombre d'élèves ».

En outre, certains élèves ont trouvé la fréquence des séances de français problématique, car dans la même enquête (le 2 novembre 2022), ils ont déclaré qu'ils auraient aimé en avoir plus. En fait, Martin, qui était l'un de ceux qui ont répondu qu'il s'était senti indifférent au cours de français, a déclaré que la raison en était le manque de leçons. En effet, les problèmes socioculturels qui entourent l'école et le quartier ne permettaient pas d'organiser régulièrement les cours, et les élèves semblaient en être conscients.

L'apprentissage des langues en tant que processus socio-affectif

Selon la deuxième enquête (le 2 novembre 2022), 22 des 24 élèves (92%) se sont sentis à l'aise pendant les cours de français. Parmi leurs raisons, on peut citer le fait que c'était un cours agréable, éducatif et amusant où ils pouvaient jouer, expérimenter, apprendre de nouvelles connaissances et faire des choses qui étaient à leur portée. Cela montre que, pour les élèves, l'apprentissage d'une langue doit être quelque chose qu'ils aiment et comprennent. Lorsqu'on leur a demandé quelles étaient les activités qu'ils appréciaient le plus en classe, les élèves ont souligné la fabrication de bracelets pour pratiquer l'alphabet, les cartes à colorier pour pratiquer les couleurs et les jeux dans lesquels nous pratiquions les chiffres avec des opérations mathématiques. Nous pourrions affirmer que, d'une certaine manière, les activités dans les cours de français ont répondu aux attentes des élèves, car dans la première enquête (le 24 mars 2022), certains d'entre eux ont mentionné les jeux et les « activités amusantes » lorsqu'on leur a demandé quelles activités ils aimeraient faire dans les cours.

Par ailleurs, lors d'une activité qui consistait à chercher des couleurs dans un jeu de mots, les élèves « s'entraidaient constamment pour trouver les mots nécessaires » (journal de bord n°13, le 29 septembre 2022). Cela montre que l'apprentissage des langues peut impliquer un travail collaboratif, qu'il soit authentique ou encouragé par l'enseignant. De plus, lors de la fabrication des bracelets (voir image 6), qui visait à pratiquer l'alphabet, les élèves « étaient concentrés et motivés au point de fabriquer plusieurs bracelets, un pour eux et un pour une personne spéciale. D'autres élèves ont fait référence à leur groupe de musique préféré » (journal de bord n°10, le 19 mai 2022), ce qui met plus clairement en évidence le côté socio-affectif de l'apprentissage des langues, qui, en plus de devenir un processus de collaboration, peut être l'expression du comportement émotionnel des apprenants et peut englober leurs goûts



Image 6. Bracelets fabriqués par les élèves

Conclusion

Ce projet visait à explorer, à travers des histoires de vie, les croyances que les élèves de sixième année de l'Institution Educative Antonio Derka Santo Domingo avaient sur l'apprentissage des langues étrangères. En conclusion, nous pouvons affirmer que les histoires de vie sont une stratégie efficace pour connaître la perception des élèves sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Elles nous ont fourni des informations sur les goûts des apprenants, ainsi que sur l'origine de ce qui fait d'eux des êtres humains. En outre, Elles nous ont permis, après une analyse rigoureuse, de mettre en relation les expériences des élèves avec leur famille, leurs amis, l'école et les langues avec leurs projets futurs et le rôle qu'ils accordent à l'apprentissage des langues étrangères dans leurs projets de vie.

L'analyse des données recueillies nous a conduit à déterminer trois catégories principales comme résultats : les motivations des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères, les difficultés du projet selon les élèves, et l'apprentissage des langues en tant que processus socio-affectif.

D'une part, nous avons constaté que les étudiants associent l'apprentissage des langues étrangères à l'accès à des opportunités académiques, professionnelles et culturelles, car ils les considèrent comme un outil nécessaire pour communiquer avec des personnes étrangères et découvrir d'autres cultures. En effet, dans le cadre de leur projet de vie, tous les étudiants envisagent d'apprendre une autre langue que l'espagnol afin d'atteindre leurs objectifs de vie tels que les études ou les voyages à l'étranger.

D'autre part, nous avons remarqué une évolution dans la réflexion des élèves sur leur performance dans le projet, puisqu'au début du projet, l'enseignante d'anglais a affirmé que les élèves ne retenaient pas les règles. Cependant, à la fin du projet, les élèves ont déclaré que l'un des problèmes du processus était le manque de discipline que tous leurs camarades maintenaient en classe. Cette réflexion des élèves représente un progrès car cela laisse ouverte la possibilité qu'ils se comportent différemment à une autre occasion en fonction de leur comportement et de leurs performances dans ce cours.

Enfin, nous concluons que, pour les élèves, l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus socio-affectif, car les activités qu'ils ont le plus appréciées sont celles qui leur ont permis de jouer, d'expérimenter et de faire des choses à leur portée. Par conséquent, l'apprentissage du français, même s'il n'a pas été vraiment intensif, a été un processus agréable et plaisant qui a motivé les élèves au point qu'il est devenu un processus de collaboration et l'expression de leur comportement émotionnel.

Suggestions

La pratique académique est le moment idéal pour aborder des contextes d'enseignement peu familiers qui nous permettent de voir les choses différemment et de manière critique. C'est pourquoi je vous invite à avoir l'esprit ouvert lorsque vous fréquentez des institutions, en

particulier des institutions publiques, car de nombreuses situations peuvent se développer non seulement à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de celles-ci. Il est nécessaire de comprendre que, même si nous le voulons, il sera toujours impossible de tout contrôler, et qu'une situation, aussi petite soit-elle, peut changer le cours de ce qui a été planifié depuis longtemps. Ainsi, je propose d'être flexible en termes de temps et de développement du projet pour éviter l'épuisement physique et émotionnel qu'un projet d'une telle ampleur peut générer, et qui est parfois injustifiable.

En outre, j'aimerais que la recherche narrative soit l'occasion de mener une recherche plus consciente et plus personnelle. Ainsi, je suggère que ce type de recherche soit réalisé avec d'autres publics, des étudiants d'autres classes, d'autres âges et d'autres institutions, afin de construire une base solide pour la recherche narrative à l'Université d'Antioquia. Je pense également qu'il est nécessaire de poursuivre ce type de recherche étant donné les conditions difficiles dans lesquelles ce projet a été réalisé, et de mener d'autres projets de plus longue durée et où une relation de complicité est construite entre les participants et le chercheur.

Réflexion

Au début de mon parcours professionnel, j'avais une idée très naïve et utopique de l'éducation, la vision typique de l'enseignement comme moyen de changer le monde et d'avancer. Si cette idée est toujours présente dans mon esprit, je me suis rendu compte que c'est un travail très difficile et que, dans de nombreux cas, cela ne fonctionne pas. J'ai toujours été très attiré par les cours où nous visitons des endroits comme des écoles rurales ou des centres de ressources, car ils me faisaient confronter mes idées sur l'éducation à la réalité, et j'étais confronté à des contrastes très forts.

C'est pourquoi, ayant l'opportunité et les outils pour comprendre ces réalités que j'ai eu du mal à comprendre tout au long de mes études, j'ai pris la décision de faire mon stage à l'institution éducative Antonio Derka Santo Domingo, où l'on nous a présenté l'opportunité d'enseigner le français dans une institution publique. J'ai choisi cette institution parce que, en tant que professeurs de français à Medellín, nous n'avons pas beaucoup d'occasions de nous approcher de l'enseignement public, si ce n'est dans certaines universités ; et considérant que je voudrais continuer à être professeur de français, j'ai pensé que c'était probablement la seule façon d'enseigner dans une école publique.

Au début, j'avais de grandes attentes, mais très peur d'affronter les problèmes du quartier et de l'institution que tout le monde mettait en avant, mais lorsque j'ai effectué ma première visite à l'école, toutes ces peurs se sont évanouies. J'ai trouvé l'école très agréable, les enseignants très sympathiques, et le quartier très calme et paisible. Cependant, au cours de cette année, il y a eu quelques problèmes d'ordre public avec certaines bandes criminelles dans le quartier qui ont empêché les cours de se dérouler normalement. Parfois, les élèves ne se rendaient pas à l'école par peur ; à d'autres moments, les élèves étaient impliqués et menacés par les gangs.

Lors de la première séance, j'ai eu l'impression que les activités prévues ne convenaient pas vraiment au groupe et j'ai eu le sentiment que toutes les idées négatives que je ressentais avant le cours étaient réelles : je doutais de ce que je pensais savoir, je doutais de ma créativité et de mes capacités ; et je me demandais si je voulais vraiment être enseignant et si je serais bon dans ce métier. Au fil des séances, ces sentiments se sont renforcés et mon désir de poursuivre le processus a diminué. Lorsque j'allais à l'école, les pensées négatives telles que l'ennui, la peur et la méfiance étaient plus fortes que l'excitation de revoir les élèves. Bien sûr, les élèves ont toujours été très gentils avec moi ; certains sautaient et m'embrassaient quand ils me voyaient,

d'autres me saluaient du poing de manière amicale, d'autres encore me donnaient des fruits qu'ils avaient choisi de ne pas manger dans leur collation, et aucun élève n'a dépassé les bornes ou n'a été impoli avec moi. C'est peut-être ce qui m'a le plus motivé, savoir que ma relation avec les élèves était toujours agréable même si mes leçons ne correspondaient pas à mes attentes.

J'ai trouvé ce processus très désolant, car mon intention, au départ, était de réaliser un projet de qualité que les conditions dans l'institution et dans le quartier ne m'ont pas permis de réaliser. Chaque fois que j'ai dû changer quelque chose, j'ai eu l'impression de m'éloigner de cette qualité et je détestais l'idée de réaliser un projet qui ne me plaisait pas totalement. De plus, il me semble que l'université aurait dû veiller à ce que nos stages aient lieu dans un endroit dont les conditions permettraient la réalisation du projet. Bien sûr, il y a des situations que l'on ne peut pas prévoir et qui ne relèvent pas de la responsabilité de l'université ou de l'institution, mais je pense qu'il est nécessaire de faire une analyse très approfondie de chaque centre de stage pour déterminer son potentiel.

Références

- Allport, G. W. (1942). The use of personal documents in psychological science. *Social Science Research Council Bulletin*.
- Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES psicología*, 8(2), 171-181.
- Branda, S. (2017). Investigación narrativa: instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo. *II Fábrica de Ideas (Historias y prácticas)" Narrativas, (auto)biografías y pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*.
- Castaño Gaviria, R. A., & Guisao Gil, G. S. (2022). Investigación narrativa en perspectiva crítica: reflexión metodológica. *Folios*, (55), 89-100.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). Narrative research. *Educational research: Competencies for analysis and applications*, (9th ed., 382-401). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Marsal, J. F. (1969). *Hacer la América. Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial del Instituto Torcuato Di Tella.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa* (Vol. 142). Narcea Ediciones.

- Plummer, K. (1983). *Documents of life: An introduction to the problems and literature of a humanistic method*. Allen & Unwin.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Vol. 5). CIS.
- Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de investigación*, 41(91), 124-142.
- Valles, S. M. (2007). Técnicas de conversación, narración (II): La metodología biográfica (Capítulo II). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, 235-277.

Annexes**Annexe A.** Première enquête aux élèves.

Nombre: _____ **Edad:** _____

1. ¿Cuáles son tus materias preferidas? _____

¿Por qué? _____

2. En las clases, prefieres trabajar Solo/a En grupo

3. ¿Qué actividades disfrutas hacer en tu tiempo libre?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Escuchar música | <input type="radio"/> Navegar por internet |
| <input type="radio"/> Ver películas/series | <input type="radio"/> Dibujar |
| <input type="radio"/> Jugar videojuegos | <input type="radio"/> Hacer deporte |
| <input type="radio"/> Jugar al aire libre | <input type="radio"/> Bailar |
| <input type="radio"/> Leer | <input type="radio"/> Cantar |

Otras: _____

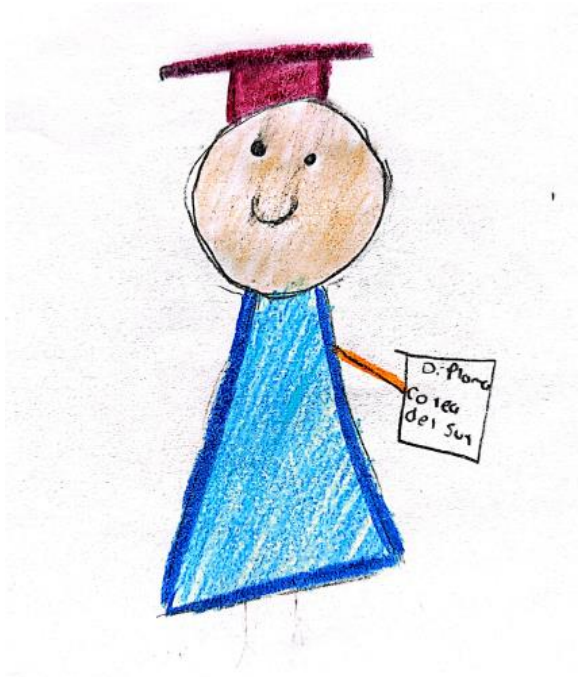
4. ¿Qué géneros de música te gustan y cuál es tu cantante preferido/a?

5. ¿Qué temas te gusta discutir con tus compañeros y compañeras?

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Deporte | <input type="radio"/> Gente famosa |
| <input type="radio"/> Música | <input type="radio"/> Comida |
| <input type="radio"/> Series/películas/novelas | <input type="radio"/> Familia |
| <input type="radio"/> Libros | Otro: _____ |

6. ¿Qué actividades te gustaría realizar en la clase de francés?

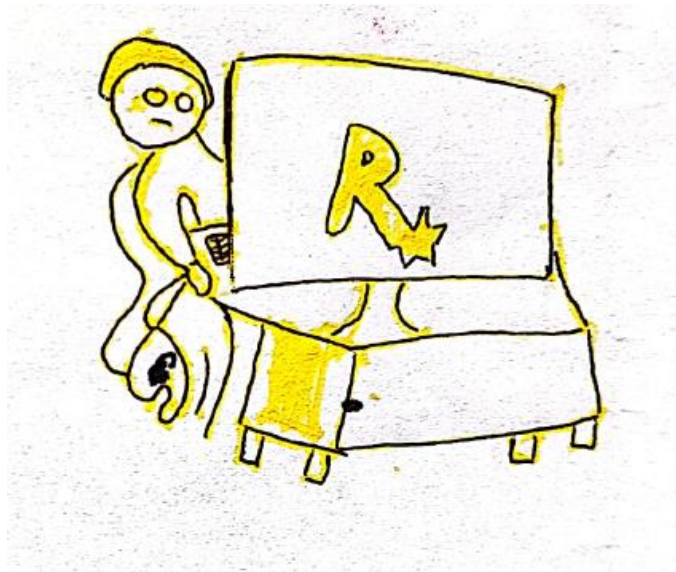
Annexe C. Mon projet de vie en un dessin



Projet de vie de Carolina



Projet de vie d'Émilie



Projet de vie de Martin

Annexe D. Deuxième enquête aux élèves.

Nombre: _____ **Edad:** _____

1. En la siguiente escala, ¿qué tan cómodo/a te sentiste en las clases de francés?



Muy
incómodo/a



Incómodo/a



Indiferente



Cómodo/a



Muy
cómodo/a

¿Por qué? _____

2. ¿Qué actividades disfrutaste hacer en las clases de francés?

3. ¿Qué aspectos crees que deberían mejorar en la clase de francés?

4. ¿Qué tan importante es aprender idiomas para ti y tu proyecto de vida?
