

La pensée critique dans le cadre de la rédaction d'histoires de vie chez des adolescentes de  
onzième année d'une école publique à Medellín

Paula Andrea BERRÍO RODRÍGUEZ

Universidad de Antioquia

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Projet de Recherche

et Directrice de Stage

Érica GÓMEZ FLÓREZ

Medellin

Novembre, 2017

### **Résumé**

Ce travail est la compilation de la recherche-action menée au long de cette année dans l'institution éducative Javiera Londoño à Medellin. Grâce à la nature de ce type de recherche, nous avons suivi les étapes proposées. Pendant le premier semestre nous avons fait les observations requises pour l'identification d'une situation problématique ou à améliorer. Cette période d'observation nous a conduit à l'identification de deux problèmes, l'un par rapport à la langue (production écrite) et l'autre lié aux habiletés sociales (pensée critique). Afin d'aborder ces deux problèmes, nous avons proposé la réalisation d'un annuaire scolaire comme projet des élèves où la production écrite en FLE et la pensée critique se sont complémentées facilement.

Finalement, nous avons recueilli de l'information à l'aide d'instruments variés tels que les journaux de bord, l'enquête, l'entretien et les travaux écrits faits par les élèves en français et en espagnol. Ces instruments-ci ont mis en évidence la progression obtenue par les participantes de ce projet en FLE écrit et dans l'analyse de l'information.

*Mots clés* : production écrite, histoires de vie, pensée critique.

**La pensée critique dans le cadre de la rédaction d'histoires de vie chez des adolescentes de onzième année d'une école publique à Medellín**

Ce projet de recherche-action est remis comme requis pour l'obtention du diplôme en Didactique langues étrangères au sein de l'École de Langues de l'Universidad de Antioquia, à Medellín, Colombie.

### Remerciements

L'éducation est un processus qui implique tous les acteurs sociaux autour de l'apprenant. J'ai été une apprenante depuis ma naissance. Petit à petit j'ai commencé à apprendre de nouveaux sujets, premièrement pour survivre, puis par imposition et finalement pour plaisir. Conséquemment, l'enseignement est devenu l'apprentissage que j'ai choisi par le plaisir.

Tout d'abord je veux faire mention de l'éducation reçue de ma mère, qui m'a donné beaucoup d'éléments et de principes dont je suis fière donc une page ne serait jamais suffisante pour la remercier. En effet, l'université a été le complément pour ses conseils et son amour inconditionnel Merci Flor, ma belle fleur et merci Soco, ma seconde mère.

La famille est un autre acteur social dont nous prenons les moments d'amour, de haine, d'apprentissage, de tristesses et voilà, c'est l'expression de notre ADN. Je remercie ma famille pour avoir contribué à ma formation personnelle. Et mes amis, toutes les expériences que nous avons vécues font partie inévitablement du chemin qui m'a menée à être moi.

Les professeurs, les maîtres, les enseignants, les conseillers, il en existe beaucoup avec différents titres mais sans doute, ils sont les acteurs qui ont contribué à mon choix et conséquemment, je veux et je dois remercier toutes ces personnes qui chaque jour donnent leur mieux.

Finalement, l'amour comme moteur de vie nous aide à tout réaliser et à tout accomplir. Merci mon amour, Daniel, pour m'avoir beaucoup enseigné et spécialement pour m'avoir accompagnée quand j'étais plus fragile. Tout ce que nous avons partagé fait partie des plus beaux enseignements jamais reçus.

En somme, je serai une apprenante à vie, j'espère continuer mes apprentissages et devenir ma meilleure version dans toutes les sphères de ma vie.

**Sommaire**

Avant-propos	6
Description du contexte	7
Problématique	8
Cadre théorique	10
Plan d'actions	15
Analyse de données	17
Interprétation de données	18
Difficultés et limites du projet mené	25
Conclusions	28
Réflexion	29
Références	30
Annexe	32

### **Avant-propos**

Après avoir suivi un processus de formation, les étudiants du programme de Didactique en langues étrangères de l'École de Langues de l'Universidad de Antioquia doivent poursuivre une étape de stage au sein d'une institution pour y développer un projet de recherche-action.

Ci-dessous, nous rendons compte des aspects essentiels pour conduire cette démarche, comptant une description de l'institution, de sa méthodologie, de ses enseignants, des contextes physique et social, de la salle de classe et du groupe participant spécifique. De même, ce rapport compte la question de recherche, les objectifs, les bases théoriques, le plan d'actions suivi, et les résultats obtenus à la fin du processus.

### **Description du contexte**

L'institution éducative Javiera Londoño est une école publique qui offre l'éducation maternelle jusqu'au lycée. Cette école a été fondée en 1949 par Teresita Santamaria et, au commencement, l'école était féminine mais elle reçoit des garçons depuis neuf ans. Au lycée, on y offre de la formation supplémentaire en technologie et, pendant les deux dernières années, les élèves ont des cours d'approfondissement en arts, en technologie ou bien en sciences humaines. Ce choix est fait par les élèves ; c'est-à-dire, l'école a des options de sorte que les apprenants puissent approfondir dans le champ qu'ils aiment le plus.

La mission de l'institution vise à la formation intégrale des citoyens incluant les savoirs, savoir-faire et les savoir-être. La discipline, les valeurs et le rendement académique sont les piliers de l'éducation y offerts. De plus, la vision de l'institution garantit la contribution des connaissances scientifique et technologique de la part des étudiants comme point central de leurs projets de vie.

À l'intérieur de l'école, il y a quatre étages composés des bureaux et des salles de classes. Il y a 4 salles de laboratoires pour les cours de sciences, mathématiques, langues étrangères et artistique. La manière dont l'école est organisée, et conséquemment toutes les salles à l'intérieur, ressemble au modèle traditionnel des écoles. C'est-à-dire, le modèle panoptique des prisons où les espaces de divertissement sont entourés par de hauts bâtiments qui permettent à ceux qui exercent l'autorité de surveiller tout ce qui se passe à l'intérieur.

Le cours de FLE : Le français à l'école fait partie des cours d'approfondissement dans les années dixième et onzième. Les séances ont une intensité de trois heures par semaine. De plus, son plan vise à donner les éléments linguistiques pour que les apprenants arrivent à faire des phrases structurées en français. De ce fait, la méthode la plus employée du cours est la méthode

traditionnelle où le vocabulaire et la morphologie deviennent les sujets d'études. En outre, le recours didactique employé par le cours est *document du français* créé par le professeur titulaire dont chaque élève a une copie.

Les apprenantes : Les filles de onzième année ont entre 15 et 18 ans. Elles viennent de différents quartiers de Medellín et leurs familles ont préféré cette école grâce à sa reconnaissance et qualité. Les filles ont déjà eu du contact avec la langue française l'année dernière. Cependant, leur niveau n'est plus élevé que ce d'un débutant-intermédiaire. De plus, elles sont intéressées par la langue et par la culture française.

Le professeur : Le professeur coopérateur est en effet le professeur d'anglais. Il est diplômé de l'université d'Antioquia en 1986 comme professeur d'anglais et d'espagnol. Et, il a continué ses études aux États-Unis et en Colombie. Grâce à son intérêt par les langues et les cultures, il a décidé d'implémenter une deuxième langue dans le cycle d'approfondissement malgré son niveau basique du français. Il faut remarquer que les connaissances qu'il a de la langue française ont été apprises grâce à sa curiosité et d'une manière empirique.

### **Problématique**

Nous présenterons la problématique observée pour ce projet de recherche à l'aide des observations faites au cours et puis les analyses que nous avons faites au long de cette année.

Au fur et à mesure que nous observions le cours, nous avons dégagé deux éléments clés qui ont déterminé la problématique. D'abord, nous avons trouvé des difficultés chez les apprenantes de onzième année pour comprendre et pour produire des textes en français. Elles produisaient des mots isolés qui n'avaient aucune valeur communicative. Le deuxième élément correspond au manque de réflexion parmi les élèves tel que nous l'avons remarqué dans le journal



4 : « elles croient tout... sans y réfléchir ou se questionner ». Par la suite, et grâce aux éléments déjà mentionnés, nous sommes arrivés à la problématique : les élèves ne faisaient pas d'écrits narratifs qui puissent devenir significatifs, communicatifs et réflexifs.

Premièrement, l'écriture était travaillée d'une manière tellement simple, centrée sur la conjugaison de verbes et la traduction de vocabulaire. Il nous a étonné que la lecture y proposée était *Le Petit Prince*, qui malgré le fait que l'histoire est centrée sur un petit enfant, elle possède un vocabulaire et une rédaction complexe pour les débutants. Ce manque de connexion entre les deux habiletés à l'écrit nous a rendu à la nécessité de travailler sur la compréhension et la production écrite.

Deuxièmement, nous avons vérifié la manière dont les apprenantes recevaient l'information. Parmi elles, personne ne se questionnait par les nouveaux éléments traités. En fait, les élèves acceptaient comme vérité ce qu'elles lisaient. Nous avons donc décidé de mettre l'accent sur cette difficulté parce que les élèves se trouvaient dans une étape décisive des adolescents : le début de la vie adulte.

Compte tenu qu'elles ne faisaient aucune production langagière qui communiquait leurs avis, leurs expériences ou leurs rêves ni à l'oral ni à l'écrit, les éléments y reçus n'ont pas fait partie d'une réflexion ou d'une narration. Dans le journal 4 ce fait-ci est consigné « L'activité est d'écrire 5 fois cette phrase [c'est-à-dire] ... la répétition des phrases isolées [...] ».

Nous avons proposé notre projet de recherche dans le cadre des narratives, des histoires de vie et de pédagogie critique. Nous avons guidé aux apprenantes à construire deux petits textes. L'un a été une histoire de vie, et l'autre a été une petite réflexion à propos de la manière dont elles concevaient le monde dans ce moment-là. Ces écrits ont été groupé dans un livre similaire aux annuaires scolaires faits dans quelques écoles. La réflexion, la discussion, l'écriture et la lecture

ont été les éléments clés ici-employés pour arriver à raconter le passé, découvrir le présent et planifier le futur.

Comme résultat des faits que nous venons de présenter, nous nous sommes posés la question suivante : Comment les histoires de vie peuvent-elles améliorer la compétence écrite en FLE et développer une pensée critique chez les apprenantes de onzième année à l'Institution Educativa Javiera Londoño ?

### **Objectif général :**

Guider les apprenantes au développement d'une pensée réflexive au travers des narratives.

### **Objectifs spécifiques :**

- Favoriser la pensée critique à l'aide des lectures de réflexion
- Faire des activités de connaissance de soi à partir de tâches guidées.
- Travailler l'expression écrite au travers de la rédaction d'histoires de vie.
- Évaluer l'impact que l'usage des lectures critiques et des histoires de vie ont sur la réflexion et la production écrite dans le groupe participant.

### **Cadre théorique**

Dans cette partie nous présentons les théories dont nous nous sommes servies. D'abord, nous donnerons une révision théorique de récits et narratives. Tout de suite, nous apporterons des définitions liées aux histoires de vie. Ensuite, nous prendrons les concepts clés pour le terme de production écrite. Finalement, nous aborderons le concept de pensée critique.

Dans une première partie, nous présenterons les différentes théories qui nous ont permis d'analyser mon sujet de recherche. Dans cette perspective, nous définirons le concept de récit narratif et de production écrite. Puis, nous exposerons ce que représente la pédagogie critique pour enfin aborder le concept d'histoire de vie.

### **Récit**

Le récit est un des outils didactiques les plus utilisés par les professeurs des écoles pour développer le langage oral et écrit des apprenants. Comme le souligne le concept "*Homo fabulator*" dans Erny (2004) employé par Molino et Lafhail-Molino (2003) : le récit fait partie de la nature de l'homme puisqu'il répond au besoin naturel de raconter des événements réels ou imaginaires car son esprit tend à « *...aborder la réalité sous forme de séquences d'événements, de représentation d'actions, de visées d'intentions* » (dossier).

En effet, on peut se demander pourquoi l'homme donne autant d'importance aux narrations faites par lui-même ou par les autres. Selon les auteurs cités : c'est une manière de construire, en commun ou individuellement, la réalité dans un espace et un moment donnés.

Ainsi, les récits peuvent être explorés selon deux niveaux d'après Vargas (2012) : l'un de transmission et l'autre de transformation.

Ce projet vise justement à profiter de ces deux niveaux d'exploration pour que les apprenantes utilisent ses deux niveaux d'analyse ; c'est-à-dire, comme un composant communicatif qui se place sur la mémoire pour recueillir les composants ethnographique et sociolinguistique d'une microsociété. L'école sera donc une microsociété partageant des habitudes, des coutumes et des expressions qui sont généralement rencontrées.

Rigney (1992) définit également les narratives comme un processus de communication créé par un narrateur. Celui-ci sélectionne, organise et verbalise les faits et ainsi construit progressivement ses outils cognitifs.

Cette façon significative de communiquer a une place importante chez les individus car elle répond au besoin de l'homme, être naturellement social, d'entrer en communication *C'est-à-dire, les événements rencontrés sont pertinents par nature grâce à ce qu'ils représentent* (Rigney, 1992). Selon lui, la narration a lieu dans différents contextes institutionnels. Or, les écoles sont justement des contextes institutionnels où les récits sont mis en avant quand quelqu'un raconte une histoire.

Au regard des différents auteurs, nous pouvons définir le concept de récit narratif de la manière suivante et ainsi appréhender ce qu'il sous-tend.

D'une part, la narration est une histoire qui a eu lieu, dans l'aspect anecdotique de *l'Histoire*, (Genette, 1986). D'autre part, les narratives donnent du sens aux vécus car c'est une manière de construire et de mettre en évidence les réalités partagées, (Vargas, 2012). De plus, il existe une prédisposition naturelle des hommes pour raconter des histoires qui « *savent faire vibrer plusieurs cordes à la fois* » (dossier) (Erny, 2004). En conséquence, l'homme raconte constamment sa vie individuelle comme celle de sa communauté, (Molino et al., 2004).

Enfin, l'homme est un individu qui a besoin de raconter pour construire sa réalité et celle de la communauté à laquelle il appartient bien que les événements évoqués soient choisis grâce à ce qu'ils représentent : la valeur d'être racontés.

### **Histoires de vie**

L'histoire de vie ou le récit de vie est une expérience narrative avec laquelle les hommes peuvent retracer une trajectoire singulière (Ricoeur, 1990, cité par Chaxel et al., 2014 p.4). Ces

auteurs mettent l'accent sur l'importance de donner une place centrale à l'acteur pour qu'il puisse reconnaître son identité à travers la parole. Ils reprennent les idées proposées par Boltanski pour affirmer à propos de l'approche biographique « *les individus deviennent des acteurs sensibles agissant sur le monde, qui dans diverses situations, jouent d'éventuelles structures normatives qui s'imposent à eux, s'avèrent ainsi stratèges, inventifs, engagés et surtout actifs* » (Boltanski, 2009, cité par Chaxel et al., 2014 p.4) Alors, les histoires de vie deviennent un outil qui aide à la compréhension des faits sociaux simples ou complexes. L'analyse de cet outil permet donc aux individus la recherche et la construction du sens relatif aux faits vécus.

De plus, pour Delory-Momberger (2012) la nature de l'homme obéit à une définition « *d'espèce racontante* » dont chacun de ses membres peut se raconter une histoire. Cette activité de *biographisation* permet aux individus de totaliser tous les éléments de leurs vécus (Delory-Momberger, 2005, cité par Delory-Momberger, 2016 p.6).

En parallèle, la construction d'une identité en tant qu'apprenant à une communauté exige généralement de la reconnaissance de soi. C'est-à-dire, la précision d'une identité qui détermine que l'on fait partie d'une société et que l'on se distingue de celle-ci. Dans cet ordre d'idées, Le Breton (2004) cité par Chaxel, (2014) évoque que :

« Les récits de vie constituent alors des occasions de mettre à jour dans le détail, les manières dont chacun a réagi au fil des circonstances, les connaissances et registres de justifications qui ont permis d'affronter des événements, les leçons tirées de l'action, les facultés revendiquées d'adaptation. » (p.8)

Par conséquent, les histoires de vie aident les sociétés de la modernité à devenir des sociétés réflexives où les savoirs, discours, règles sont produits par des individus impliqués (Delory-Momberger, 2012). Les histoires de vie constituent alors un exercice d'évocation, de

narration et de réflexion, où les événements qu'y sont racontés sont choisis selon l'importance du vécu des narrateurs.

### **Production écrite**

Yule (2006) affirme que le développement de l'écriture est un processus récent différent de l'oral qui a eu lieu bien des années avant que le langage écrit. En fait, on peut constater les efforts de l'homme pour garder des informations dans les cavernes anciennes. Selon Yule (2006), la naissance de l'alphabet et due à la nécessité de représenter les sons du langage. Par exemple, un des alphabets qui accomplit cette fonction-ci, c'est l'alphabet latin ou roman, qui est la base de l'écriture menée dans les pays d'occident.

Dans cette perspective, le CECR (2001) spécifie que dans la production écrite *“l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs.”* (p.51). Ces textes sont généralement le produit d'activités simples telles que *“remplir des formulaires et des questionnaires”* ou d'activités plus complexes telles que *“essais et rapports.”* (p.51). Le degré de difficulté est dicté par l'intention de l'écrit et le niveau de langue y requis.

Hayes et Flowers (1980 ; cités par Favart et Olive. 2005) soutiennent que la production écrite est une activité de résolution de problèmes dont le texte rédigé est fait à partir de connaissances stockées dans la mémoire du scripteur. L'écriture inclut alors trois types de processus donnés par Favart et al. (2005) :

- *La planification* qui consiste à organiser un plan de texte tenant compte du but de la production,
- *La traduction* qui est la vérification de l'expression linguistique des contenus,

- *La révision* qui implique la relecture et la correction du texte. Grâce aux processus déjà mentionnés, il est possible de conclure que l'écriture implique nécessairement une action réflexive par rapport à la forme et au contenu du texte.

### **Pensée critique**

Quand on parle de pensée critique dans le champ de l'enseignement de langues, il est inévitablement nécessaire de revenir à l'approche de *pédagogie critique* implémentée pour la première fois par Paulo Freire. Également, Puroway (2016) prend le terme de Freire *conscientização* (ou prise de conscience) pour décrire la façon dont on arrive à la pensée critique à mesure que les étudiants exécutent des actions grâce à leur capacité de choix. Cependant, les racines de la pensée critique se trouvent dans les philosophes classiques tels que Socrate, Thomas d'Aquin, Francis Bacon, René Descartes entre autres (Murawski, 2014).

Pour définir la pensée critique, Murawski (2014) fait la distinction entre le sens négatif du mot critique et le sens réel qu'il a dans le concept de *Pensée Critique*. Selon elle, l'action de critiquer requiert de l'évaluation des pensées, des idées et des jugements d'une manière consciente. Ainsi, Elder et al. (2012) offrent la définition suivante pour pensée critique :

*“La pensée critique est le processus d'analyser et d'évaluer cette pensée afin de l'améliorer. La pensée critique implique les connaissances des structures les plus élémentaires dans la pensée et les standards les plus intellectuels pour la pensée.”*<sup>1</sup> (p.38)

Pour conclure, à l'aide des définitions préalables, il est possible de donner des caractéristiques aux penseurs critiques. Ces caractéristiques comprennent : concevoir les problèmes comme défis, utiliser les évidences pour en faire un jugement, penser avant de faire une

---

<sup>1</sup> Traduction propre.

action, garder l'esprit ouvert, écouter activement, entre autres (Murawski, 2014). En somme, les composants clés pour la pensée critique sont la réflexion et l'analyse.

### Déroulement des actions

La pensée critique, émergée à partir de la réflexion de sujets quotidiens ; et la production écrite d'une histoire de vie ont été les objectifs principaux de ce projet. Ces sujets ont été développés de manière simultanée afin d'enchaîner la progression de la pensée critique et ses effets sur la production écrite. Pour que les effets soient observables, chaque séance de discussion a été suivie par une production écrite où les élèves ont rédigé une réflexion et une critique de problématiques contemporaines telles que la jeunesse comme une arme à double tranchant et la situation des femmes par rapport à la publicité.

Activité	Date	Observations
Lecture "La Juventud" Emma Godoy.	Le 9 août 2017	Cette lecture a eu comme but la réflexion et la discussion groupale du sujet <i>la jeunesse</i> . La lecture a été en espagnol et a été lue par les filles à voix haute. Nous avons pu constater le goût des filles pour lire à voix haute. Après avoir lu nous avons commencé à discuter la manière dont l'auteure décrivait la jeunesse. Dans cette discussion les filles ont beaucoup participé et beaucoup écouté les commentaires de leurs copines. (Journal 2,4)
Rédaction "Ce que j'aime, ce que je rêve"	Le 16 août 2017	Cette rédaction a visé à commencer le processus de production écrite en se servant des éléments grammaticaux et du vocabulaire travaillé. Les élèves ont rédigé leurs rêves et leurs passions puisque cette rédaction a été le commencement de la réalisation de l'annuaire. Cela a été intéressant et motivant pour les filles malgré leurs problèmes de rédaction. Elles ont montré en général un intérêt pour s'exprimer à l'écrit. (Journal 2,5)



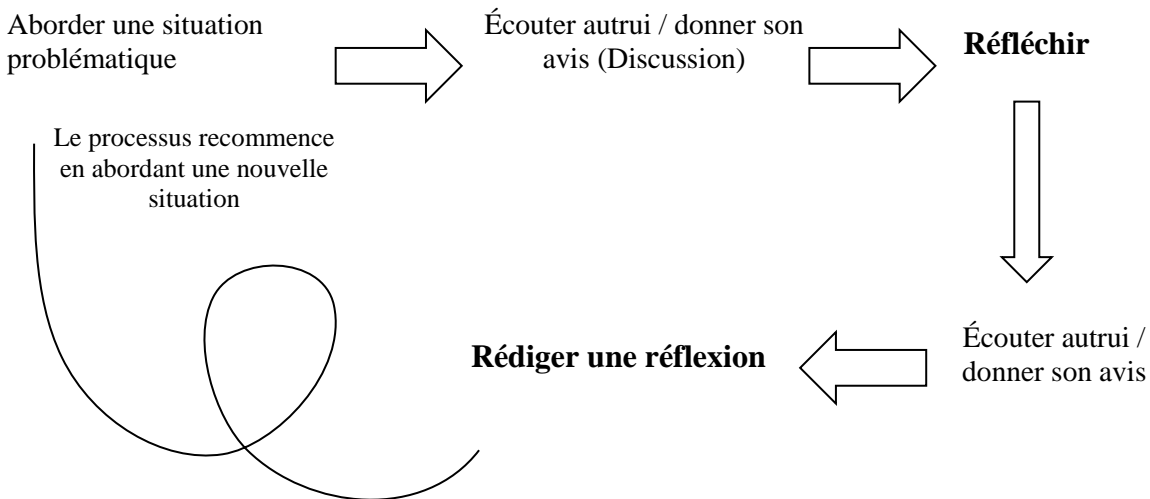
<p>Lecture “Lo que implica ser mujer en estos tiempos”</p> <p>Vidéo “Publicidad que nos destruye”</p> <p>Rédaction “Crítica a la publicidad”</p>	<p>Le 30 août 2017</p>	<p>Cette activité a inclus la lecture d’une critique aux stéréotypes sexiste et l’affichage d’une vidéo faite par une journaliste qui critiquait les mensonges d’acceptation des femmes “imparfaites” dites par la publicité. Le sujet a été choisi parce que pendant les observations faites le semestre préalable, les élèves ont montré une acceptation des messages donnés par la publicité. L’objectif a été faire une discussion et une critique aux médias et la manière dont ils vendent des produits. La rédaction de la critique, qui a été rédigée par groupes, a produit des textes riches en analyse où les élèves ont beaucoup discuté et bien écouté les autres afin de rédiger un texte qui compilait les différents points de vu. (Journal 2,6)</p>
<p>Réalisation Infographie “Iran”</p>	<p>Le 20 septembre 2017</p>	<p>Cette activité a été faite à partir du film <i>Persépolis</i>. Les objectifs ont été deux. L’un a visé à présenter un film français basé sur un BD pour que les élèves puissent comparer le cinéma français avec le cinéma américain qui est le plus commun en Colombie. L’autre but a été de montrer la situation en Iran racontée par un témoin féminin du conflit qui parlait non seulement de la guerre mais aussi des conditions critiques que les femmes ont y vécues. Après avoir regardé le film les élèves ont fait une infographie de presse qui décrivait la situation d’Iran en se servant des images. Cela nous a permis d’apprécier leur progrès de la compréhension et production écrite.</p>
<p>Rédaction annuaire</p>	<p>Pendant le deuxième semestre.</p>	<p>L’annuaire est le produit final de ce projet. Il a été composé par deux parties, l’une en espagnol et l’autre en français. Le texte en espagnol a été une réflexion individuelle. De plus, la production écrite a été une histoire de vie où les filles ont raconté ce qu’elles aimaient et ce qu’elles rêvaient.</p>
<p>Questionnaire</p>	<p>Le 29 septembre 2017</p>	<p>Le questionnaire a eu le but de faire un suivi du projet. Il y a eu 5 questions et l’espace pour justifier chacune. La plupart des élèves ont utilisé cet espace pour s’exprimer par rapport aux questions et au cours. Sauf 3 élèves qui n’ont rien exprimé. (Journal 2,9)</p>

Entretien	Le 27 octobre 2017	Il y a eu un entretien fait avec 13 élèves qui ont été motivées par la production du travail final. Dans cet entretien nous avons inclus des questions par rapport à la manière dont le cours avait permis aux élèves d'avoir une position plus critique par rapport aux sujets spécifiques et leur avis concernant l'écriture en français.
-----------	--------------------	---

### **Analyse de données**

La méthode d'analyse dont nous nous sommes servis a été l'analyse systématique de l'information proposée par Van der Maren (2003) qui suggère les étapes suivantes : la préparation de l'analyse, l'analyse des traces, l'analyse de la qualité des données, la synthèse des données et la vérification. Les instruments de collecte de données ont compris le journal de bord comme l'instrument principal et auquel nous sommes revenus fréquemment, l'enquête menée à 33 élèves qui a inclus 5 questions fermées mais en incluant l'espace pour justifier chaque question, l'entretien semi-directif mené auprès des apprenants, et les travaux écrits réalisés tout au long du cours.

Enfin, l'analyse des écrits fait au début et à la fin nous a permis d'évaluer la réflexion des apprenants et l'impact sur la production écrite. En outre, la conception d'un graphique a facilité la connexion des catégories appartenant aux composants épistémique et linguistique.



Graphique 1

### Résultats et interprétations

Une fois les données ont été collectées, nous avons confirmé que certaines catégories qui ont été préétablies à partir de la théorie comme la progression de la pensée critique et la production écrite à partir des histoires de vie. Puis, nous avons identifié d'autres qui ont émergé lors de la collecte des données telles que la valeur de l'écoute et le sens contradictoire de la notion de progression que les élèves et nous avons eu. En somme, la réflexion et la production écrite appartiennent à cette première catégorie pendant que l'écoute, la discussion, la notion de progrès et la difficulté avec la langue sont les catégories émergentes.

Enfin, à l'aide de l'implémentation d'une triangulation longitudinale (Burns, 1999) nous sommes arrivés à valider les résultats et à vérifier si nous avons accompli les objectifs visés.

### La réflexion de sujets quotidiens

Cette catégorie appartient au composant épistémique de notre recherche où les activités proposées ont visé à l'analyse des situations quotidiennes. En fait, nous avons trouvé dans les

enquêtes et dans l'entretien que les élèves ont donné une importance remarquable à la réflexion pendant les activités faites. En d'autres termes, le déroulement des activités visant la réflexion, ont donné l'opportunité aux apprenantes de s'exprimer, d'écouter aux autres et de modifier ou renforcer leurs avis. Dans le journal 19 nous avons souligné cet aspect « ...elles ont beaucoup réfléchi par rapport aux médias et la publicité »

Les effets positifs des activités de réflexion ont été remarqués par plusieurs élèves dans l'enquête, spécialement dans la troisième et la quatrième question de l'enquête elles ont répondu :

*Question 3.* Pensez-vous qu'il y a eu un changement entre l'avant et l'après du cours par rapport à la manière dont vous percevez les sujets quotidiens tels que la publicité, la jeunesse, la situation des femmes au tour du monde ou l'importance de la prise consciente de décisions ?

*Réponse Étudiante 27 :* « ... ce cours a été vital pour mon année, créer de nouvelles attentes par rapport au langage qui a construit un nouveau rêve<sup>2</sup> »

*Réponse E. 28 :* « aborder un nouveau sujet et approfondir une idée et connaître le point de vue des autres personnes, a en effet un changement sur nos perspectives »

*Question 4.* Pendant les moments de réflexion dans le cours, Avez-vous perçu que ces espaces étaient les adéquats pour participer et réfléchir ?

*Réponse E.6 :* « Il n'est pas normal que nous ayons l'espace pour réfléchir et dans ce cours il a été très approprié<sup>3</sup>»

L'entretien a été en effet la confirmation des réponses mises dans l'enquête. L'étudiante 2 de cette collecte de données a affirmé par rapport à la pertinence de ces espaces de réflexion dans la classe que « la vie ne s'agit pas seulement de l'étude des mathématiques ou de

---

<sup>2</sup> Traduction propre

<sup>3</sup> Idém

l'espagnol, il faut éduquer les gens pour qu'ils soient de bonnes personnes dans la société <sup>4</sup>». Cette affirmation a confirmé le présupposé que nous avons : les élèves ont besoin des espaces pour réfléchir, elles valorisent l'opportunité d'échanger leurs idées. Et, compte tenu que normalement elles n'ont pas ces espaces tel que l'étudiante 1 a dit « nous avons vu ces sujets dans nos cours de [sciences] sociales mais d'une manière disons théorique et pas pratique », cela nous a constaté qu'elles ont trouvé plus significatif étudier un sujet, réfléchir et puis construire une connaissance ensemble et pas seulement lire et écouter ce que le professeur y pense.

Par ailleurs, l'analyse faite dans les écrits d'opinion que les apprenantes ont fait pendant le cours nous a montré leur désir de se questionner, pas seulement de critiquer pour se plaindre mais de proposer quelques solutions pour que les situations *problématiques* changent. Quant au progrès de la capacité de réflexion, il est difficile d'établir un degré d'évolution puis qu'il n'y en existe pas des instruments universels de mesure. Néanmoins, afin de mettre en évidence la progression sur les réflexions faites des apprenantes, nous avons comparé la première et dernière critique. Voici les éléments trouvés :

1. Connaissance de problèmes : Les élèves savent qu'il y existe des problèmes auxquelles elles vont inévitablement faire face dans un futur proche. Elles ont décrit ces problèmes en incluant des détails comme leurs causes et ses effets dans la société de laquelle elles font partie.
2. Attitude active face aux problèmes : Il y a eu un désir pour proposer des solutions pour diminuer l'impact négatif de la situation. Cela nous montre que leur position face aux problèmes ne reste pas seulement sur l'envie de se plaindre. Contrairement, les élèves ont montré une attitude active et responsable comme membres d'une société qui réclame la

---

<sup>4</sup> Idém

participation des jeunes. Par exemple, une d'entre elles a affirmé dans sa critique par rapport aux mauvais traitements reçu par les enfants « ... il dépend de nous de lutter pour le bien-être des enfants et faire que la Colombie soit un pays plus agréable pour eux <sup>5</sup>».

3. L'existence de l'espoir : Malgré la connaissance des problèmes, les apprenantes ont montré un regard positif. C'est-à-dire, elles considèrent que leurs solutions constituent un outil d'amélioration de chaque situation. Une critique de la violence a dit « Tout ira mieux, le monde sera mieux, la vie sera mieux <sup>6</sup>».

### La réflexion de sujets quotidiens

**La discussion comme acte d'écoute et de participation** : Ces deux processus sont étroitement liés à la réflexion. Elle peut constituer un processus individuel où les seules idées qui y coexistent sont les idées propres. Néanmoins, nous avons apprécié l'émergence d'une pensée critique collective, c'est-à-dire, un espace où les individus discutaient en groupe à travers le dialogue. Pendant cette recherche, les apprenantes ont beaucoup apprécié l'opportunité qu'elles ont eu pour écouter leurs camarades et pouvoir donner leurs avis. Grâce à ce qu'elles ont dit dans l'enquête et dans l'entretien, nous avons pu arriver à la confirmation du processus cyclique suggéré dans le *graphique 1*. Dans E.9 un élève a affirmé « nous toutes avons l'intérêt de donner notre avis pour arriver à une conclusion générale<sup>7</sup> ». De plus, toutes les élèves ont mentionné les bénéfices qu'elles ont trouvés de cette pratique. Dans ce cas, les idées les plus répétées ont été « écouter les opinions de mes copines », « savoir ce que les autres pensaient »,

Nous pouvons donc confirmer que les discussions en groupe ont eu un impact positif chez les apprenantes puisqu'elles aimaient bien écouter les commentaires des camarades et nous

---

<sup>5</sup> Idém

<sup>6</sup> Idém

<sup>7</sup> Idém

avons pu constater cette remarque à l'aide des critiques faites au début du deuxième semestre. L'activité ici faite le 30 août a inclus la rédaction d'une critique par groupes. Pendant cette séance, les apprenantes ont bien respecté les idées des autres au moment de la discussion, puis les rédactions ont présenté un point de vue unifié et clair comme suit :

« À la fin de la lecture, nous avons fait une discussion à propos de ce que nous venions de lire. Elles ont remarqué que la lecture visait à souligner les aspects négatifs de la jeunesse... Puis, les apprenantes ont dû répondre aux questions mises sur le tableau. Les réponses ont été assez complètes » Journal 17

Les réponses mentionnées ont eu les éléments trouvés dans la réflexion dont nous avons parlé et de l'analyse de données. Heureusement, nous nous sommes rendus compte que les élèves ont changé d'avis après la lecture proposée. Un des exemples de ces réponses, qui correspond aux questions suivantes : *Quand la jeunesse se termine-t-elle ?* et *Comment définirais-tu la jeunesse ?* Ont été :

« Je pense que jamais. Peu importe l'âge qu'on ait, on aura toujours la tendance à être jeune, en prenant des risques, en découvrant de nouvelles choses, en défendant nos idéals sans penser à ce que les autres en diront. Cela fait qu'on soit jeune<sup>8</sup> » *Élève 5*

« Je la définis comme une étape de la vie où notre priorité fondamentale, c'est édifier notre futur afin d'atteindre le succès. C'est aussi l'étape où on expérimente des goûts, des choses uniques, etc.<sup>9</sup> » *Élève 21*

---

<sup>8</sup> Idém

<sup>9</sup> Idém

### **La production écrite des histoires de vie**

**Difficulté de langue :** Tel que nous avons mentionné, le projet final de cette recherche a été la rédaction d'une histoire de vie qui raconte les rêves, les passions et une petite description de chacune. Cependant, cette activité a eu des difficultés pour se mettre en œuvre.

Certes, le niveau de langue y acquis nous a permis de rédiger des textes courts qui ont été le produit des analyses faites. Cependant, les difficultés de langue ont été récurrentes au cours des activités de production écrite déroulées tel qu'il est mentionné dans le journal 15 :

« Elles posaient des questions par rapport aux adjectifs ... les filles ne savent pas encore comment conjuguer les verbes être et avoir... D'autres filles posaient des questions par rapport aux sujets que nous avons travaillés préalablement...Nous avons fait la lecture du poème de l'amitié mais les filles n'ont presque rien compris. »

### **La production écrite des histoires de vie**

**La perception opposée de la progression :** Comme il est décrit dans nos objectifs, le projet visait à améliorer la production écrite en français des apprenantes. Cependant, la triangulation ne nous a pas conduit aux mêmes résultats ou conclusions. D'un côté, les histoires de vie faites sont simples et basiques donc nous n'avons pas pu apprécier une progression significative concernant le niveau langagier D'autre côté, les apprenantes ont remarqué dans les enquêtes leur progression en français grâce à la répétition ou à la révision des sujets abordés l'année précédente. Par exemple E.4 affirme que « nous avons renforcé les sujets déjà vus que nous avons perfectionnés et améliorés grâce au cours <sup>10</sup>».

---

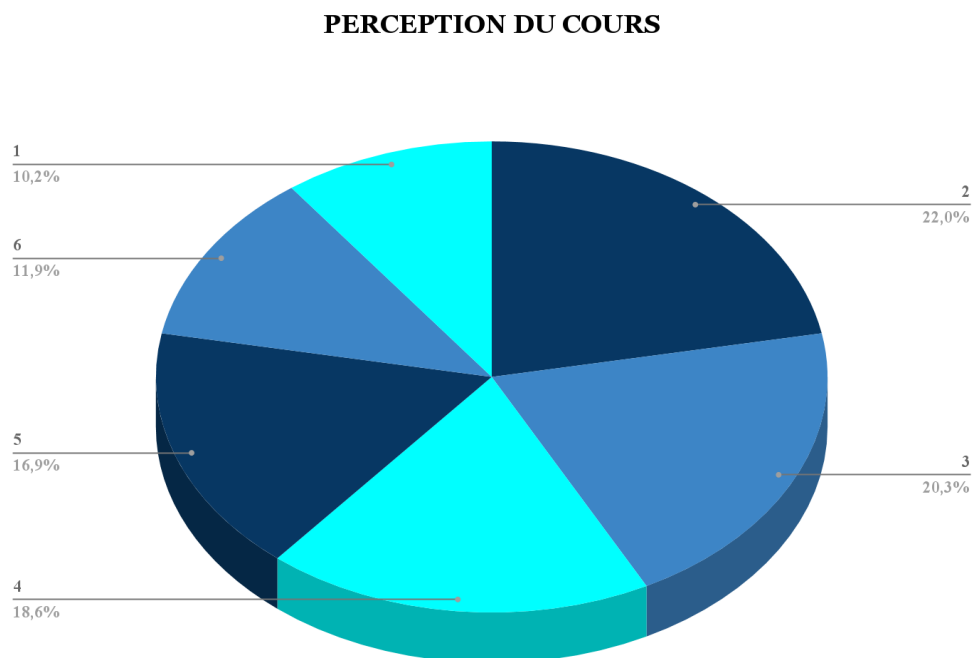
<sup>10</sup> Idém



Cette contradiction a évidemment plusieurs manières d'être interprétée. L'explication à laquelle nous sommes arrivés est la suivante : Les apprenantes ont été enthousiastes de raconter leurs histoires en français parce que « parler de nos vies est un processus significatif même si cela ne s'est pas passé dans ma langue il est intéressant de partager mes rêves dans une autre ambiance<sup>11</sup> » E.27.

D'ailleurs, nous avons découvert que les apprenantes avaient besoin de parler de leurs rêves et leurs projets pour l'année suivante et elles avaient eu peu d'espaces pour le faire. Conséquemment, le fait de rendre visible et tangible leurs désirs de raconter ce qu'elles veulent faire dans une langue étrangère a une connotation de progression assez importante.

Pour finir, nous allons présenter un graphique qui synthétise l'information recueillie dans les enquêtes quant à la perception du cours :



*Graphique 2*

---

<sup>11</sup> Idém

Les affirmations du graphique 2 auxquels les élèves ont répondu sont les suivantes :

« Le cours m'a permis de...<sup>12</sup>»

1. Apprendre de nouveaux sujets [du français] que j'aurais appris dans un autre cours<sup>13</sup>
2. De me sentir motivée par la langue<sup>14</sup>
3. Comprendre de l'importance de la réflexion et la discussion<sup>15</sup>
4. Résoudre des questions de l'avenir<sup>16</sup>
5. Ne pas répondre aux attentes<sup>17</sup>
6. Ne pas avoir un changement<sup>18</sup>

En effet, les affirmations 2 et 3 concernant la langue et la pensée critique ont eu les résultats les plus hauts. En effet ceci est interprété comme une association faisable dans les cours de langues étrangères puisque le fait d'aborder quelques sujets quotidiens en langue maternelle et puis écrire son histoire dans la langue cible, motive les apprenantes à ne pas sentir le cours comme l'espace de sujets éloignés de leur réalité.

### **Difficultés et limites du projet mené**

Malgré l'impact que notre projet a eu chez les élèves, les conditions où il s'est développé ont présenté quelques difficultés que nous allons souligner aussitôt. Tout d'abord, les écoles publiques en Colombie partagent deux problèmes qui sont le nombre élevé d'apprenants par groupe et la basse intensité de cours par semaine. Notre projet -malheureusement- s'est mis en œuvre sur ces conditions donc il a été difficile de vérifier la progression ou les difficultés de chaque apprenante. Le nombre d'élèves, 39 au total, a empêché la réalisation des cours dynamiques où les élèves auraient pu avoir plus d'interactions en français. Par ailleurs, nous

---

<sup>12</sup> Idém

<sup>13</sup> Idém

<sup>14</sup> Idém

<sup>15</sup> Idém

<sup>16</sup> Idém

<sup>17</sup> Idém

<sup>18</sup> Idém

avons eu du cours 3 heures par semaine distribuées en deux jours, un jour de 2 heures et l'autre d'une heure. Cependant, ces jours les cours finissaient justement avant le déjeuner et les élèves demandaient régulièrement du temps pour manger car elles avaient des cours complémentaires à 13h donc les cours étaient entre 20-30 minutes plus courts. Un autre problème a été l'année scolaire. Les séances de français ont été annulées régulièrement à cause des activités créées pour guider leur choix professionnel. Heureusement nous avons eu la flexibilité du professeur coopérateur qui a toujours fait ce qu'il pouvait pour que les apprenantes ne rataient plus de cours. Finalement, le fait d'être en onzième année fait que les élèves soient moins responsables et elles n'étaient pas toujours bien impliquées dans le cours. Parfois nous avons surmonté la situation, mais d'autres fois il ne restait qu'avoir un plan B ou C. Ce sont les implications de travailler avec des élèves de dernière année.

### **Conclusions**

Ce projet a été en effet un espace pour la réflexion et, parfois, pour le français. Nous pouvons conclure que les salles de classes sont les sphères alternes, aux ambiances familières, de discussion et construction de société. Il est vraiment important d'écouter ce que les plus jeunes pensent et disent. Nous sommes habitués à lier la connaissance avec l'expérience et le temps vécus. Néanmoins, nous sommes complètement convaincus que l'acte de la parole n'est pas réservé uniquement aux adultes. Par contre, ce projet nous a permis de conclure que les jeunes ont beaucoup à dire et il faut profiter de la plasticité qu'elles ont pour que les idées destructives soient transformées sur idées de changement social.

En outre, nous avons confirmé qu'il faut faire parler aux apprenants d'eux-mêmes. Cette activité exploratoire d'auto-connaissance motive les usagers de la langue cible à s'exprimer. Le fait de rédiger en français, a deux bienfaits. Le premier est la réflexion personnelle des goûts ou

choix, le deuxième est l'intérêt pour la découverte de vocabulaire et des structures du français. C'est-à-dire, un usage utile de la langue.

Nous proposons de faire ces types d'activités au moins au début et à la fin de l'année pour que les élèves soient habitués à écrire et à réfléchir. Inviter les élèves à relire ce qu'ils ont écrit pour qu'ils analysent leurs pensées et ses origines. Le degré de complexité des sujets peut être établi selon les besoins, l'âge et le contexte qui entoure les apprenants.

Finalement, nous avons conclu que les attentes des enseignants doivent rester ambitieuses bien que les résultats ne le soient pas. Un petit changement dans un petit groupe peut beaucoup signifier pour eux. Pour conclure, nous devons trouver les petits progrès comme de grands progrès.

### **Réflexions**

Cette expérience m'a remonté aux dernières années scolaires où j'avais une attitude que maintenant je critique chez les élèves. J'ai beaucoup appris, non seulement de ma profession mais de tous les acteurs sociaux qui font de l'éducation un projet possible dans notre contexte. Certes, il y a plein d'aspects dont nous devons prendre action pour qu'enseigner soit la solution aux problèmes présents et persistants à nos jours.

Cette année j'ai confirmé l'idée par rapport à l'éducation donnée par une professeure à l'université « l'éducation est un travail social » et elle avait complètement raison. Certainement, je trouve l'enseignement comme un des métiers les plus significatifs et intégraux.

Mon projet est le résultat de mon désir de contribuer à une transformation sociale et, malgré ce sens utopique, je suis fière d'avoir eu un impact positif chez les élèves de ce projet. L'apprentissage le plus important que ce projet m'a apporté, c'est le devoir social que les

enseignants ont : faire penser et réfléchir à nos apprenants par rapport aux conditions et situations vécues. L'enseignement d'une langue étrangère ne sera donc que le véhicule qui nous mènera aux discussions substantives et significatives.

Finalement, et en tenant compte de la valeur que j'ai donnée à la pensée critique et la réflexion, j'ai décidé de rester une apprenante à temps complet. C'est-à-dire, les espaces académiques ne peuvent pas être les seuls moments d'apprentissage-enseignement puisque je suis sûre que ce processus ne doit jamais finir. Les filles qui m'ont accompagné cette année m'ont beaucoup enseigné sans qu'elles le sachent et j'ai appris à rester d'esprit ouvert en chaque situation parce que l'on ne sait jamais le moment ou le lieu où les enseignements arrivent. En conclusion, si nous acceptons que nous puissions beaucoup apprendre des autres, nous pourrions bien construire conjointement un meilleur avenir.

### Références

- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Chaxel, S., Fiorelli, C. et Moity-Maïzi, P. (2014) *Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action*. Récupéré de <https://goo.gl/msZJNi>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Edition Didier.
- Delory-Momberger, C. (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. Le sujet dans la Cité. *Revue internationale de recherche biographique, L'Harmattan*. (p.167-181)
- Elder, L. et Richard, P. (2012). Critical Thinking: Competency Standards Essential to the Cultivation of Intellectual Skills, Part 4. *Journal of Developmental Education, v35 n3* p30-31.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite *Psychologie Française, Volume 50, Issue 3, Pages 273-285*
- Molino, J. et Lafhail-Molino, R. (2004). Contes et récits : pourquoi aimons-nous les histoires ?

*Sciences Humaines #184. Récupéré de <https://goo.gl/7EdRtd>*

Murawski, L.M. (2014) Critical Thinking in the Classroom...and Beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, v10 n1 p25-30

Puroway, A. W. (2016). Critical Advising: A Freirian-Inspired Approach *NACADA Journal*, v36 n2 p4-10 2016

Rigney, A. (1992). The Point of Stories: On Narrative Communication and Its Cognitive Functions. *Poetics Today*, 13 (2), 263-283.

Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. 2<sup>o</sup> édition. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier s.a.

Vargas, D. V. (2012). Las Narrativas: Evidencia cultural en la organización. *Revue électronique Razón Y Palabra récupérée de <https://goo.gl/uC5UCk>*

Yule, G (2006). The Study of Language, Third Edition. *Cambridge University Press*.

**Annexe 1.**

**Annuaire**



**ANA MARIA BALZAN**

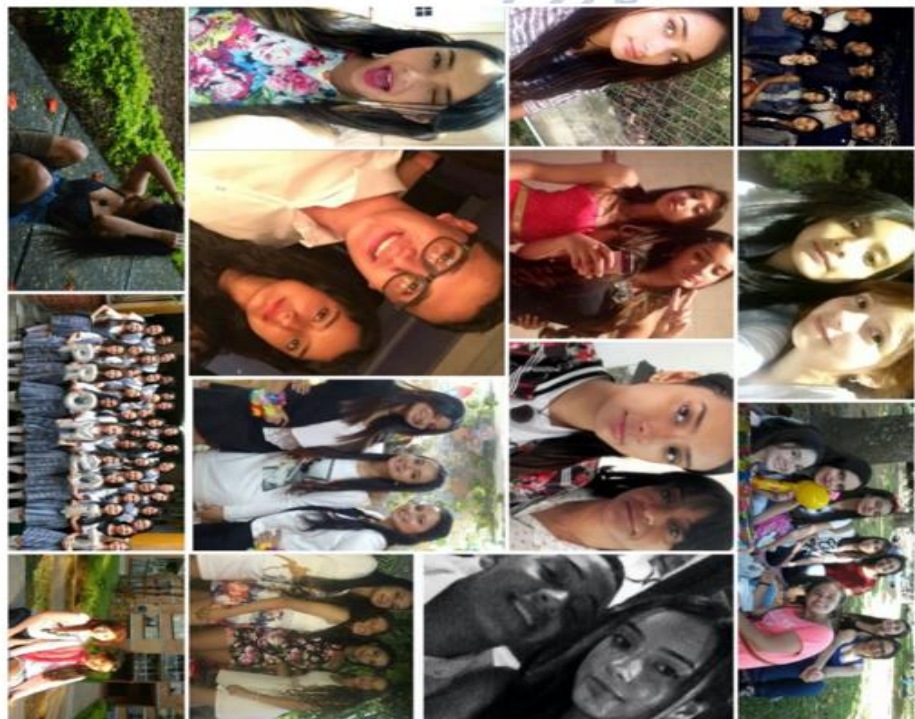
Día a día escuchamos promesas vacías que aseguran que las cosas están a punto de cambiar, y que se hace todo lo posible por mejorar la calidad de vida de los niños, pero lo cierto es que si las medidas que toma el gobierno fueran tan eficaces no se registrarían 29 denuncias diarias en promedio por maltrato infantil. Aunque el gobierno se muestre indiferente e ineficaz ante la situación social vivida por los niños, la responsabilidad de cuidar y garantizar sus derechos no solo recae en él, es también nuestro deber como futuras ciudadanas proteger y denunciar ante cualquier evidente abuso o maltrato provocado a un niño de nuestro entorno. No es aceptable ni tolerable que ellos pasen por estas situaciones, su infancia es su único recurso para soñar, vivir y ser felices, es así como depende de nosotras luchar insaciablemente día tras día por el bienestar de los niños, y a ser de Colombia un país más seguro para ellos

*Mis prácticas...*

*Ma passion est faire du sport parce que j'aime être en bonne santé, aussi mon autre passion est la lecture, écouter de la musique et de l'art comme la photographie et la peinture.*

*Mes rêves...*

*Je rêve de voyager au tour du monde parce que j'aime rencontrer des personnes, de visiter les monuments et les musées. Plus, je veux aussi apprendre à jouer des instruments de musique. Mon grand rêve est d'étudier les relations internationales et être une avocate.*



**Annexe 2. Ma bande de copines**

MA BANDE DE COPINES



Les Royal d'Amiens

Il y a des personnes qui apparaissent dans notre vie et nous le même

**LAURA.** Ne sommes plus jamais le même

Je suis la bébé du groupe ma couleur préférée est rose, je aime lire, et ma pet préférée. Je suis la "fraise" du groupe et aime du Tacos.

**KAREN.** Je suis la reine jye. Je aime je suis joyeux. McDonalds est moi vie. Ma couleur préférée est blue et aime poulet.

**CAROLINA.** Je suis extraverti. Ma couleur préférée est red et je suis rigole du groupe petit ors je aime manger.

**CRIS.** Je suis la sérieux du nus amis et la Justicier. Ma couleur préférée est vert et je suis la mère du groupe je aime empaladar.

**SARA.**

