



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciada en Lenguas Extranjeras

Autora

Ana María Estrada Pineda

Universidad de Antioquia
Escuela de Idiomas
Medellín, Colombia
2020



La création conjointe d'une émission radio pour le développement de l'autonomie dans un contexte d'apprentissage en ligne lors d'une pandémie globale.

Ana María ESTRADA PINEDA

Directrice de Mémoire de Recherche et Directrice de Projet de Recherche

Luz Mery ORREGO

Titulaire d'un master 2 Recherche en didactique des langues et des cultures

Directrice de stage

Diana Milena CALDERÓN VARGAS

Titulaire d'un master en Enseignement et apprentissage de langues étrangères

Medellín

Juin, 2020

Résumé

La présente contribution fait connaître le parcours d'un projet de recherche action visant le développement de l'autonomie des apprenants à travers la création conjointe d'une émission radio. Ce projet s'est déroulé dans un contexte de E-learning résultat du confinement à cause du COVID-19. Tout au long du processus, on a remarqué que le lien établi par les étudiants entre la tâche proposée et leurs vécus a favorisé le développement de leur autonomie groupale. En plus, ce projet met en évidence les possibilités offrant les TICE et l'apprentissage par tâches pour la transformation des circonstances négatives et l'encouragement de l'interaction dans les cours à distance.

Mots clés : autonomie des apprenants en FLE, émission radio dans un cours de FLE, apprentissage par tâches, TICE, E-learning.

Título del proyecto en español: La creación conjunta de una emisión de radio para el desarrollo de la autonomía en un contexto de aprendizaje en línea durante una pandemia global.

La création conjointe d'une émission radio pour le développement de l'autonomie dans un contexte d'apprentissage en ligne lors d'une pandémie globale.

Ce rapport de recherche correspond à un travail effectué dans la période de juillet (2019) à juin (2020) avec les élèves de la huitième année du collège Colombo Francés. Il est exigé pour l'obtention du diplôme du programme de la Licence en Langues Étrangères (Bac +5) de l'*Universidad de Antioquia* et s'encadre dans le stage professionnel-académique dans une institution en Colombie.

LA RADIO ET L'AUTONOMIE	4
-------------------------	---

Sommaire

Avant-propos	5
Contexte	6
Problématique	8
Question de recherche	9
Objectifs	10
Objectif général	10
Objectifs spécifiques	10
Cadre théorique	10
Plan d'action	14
Déroulement des actions	16
Analyse des données	19
Résultats et interprétation	22
Conclusions	30
Réflexion	31
Références	32
Annexes	35

Avant-propos

Afin d'obtenir le diplôme dans la Licence en Langues Étrangères de *l'Universidad de Antioquia*, chaque étudiant doit faire le stage professionnel et académique qui vise à la mise en place d'un travail de recherche-action dans une institution éducative locale. Ce processus se déroule pendant une année. Dans le premier semestre du stage, le stagiaire doit faire des observations d'un groupe, identifier une problématique encadrée dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, et proposer une démarche visant à analyser la problématique identifiée. Dans le deuxième semestre, le stagiaire doit mettre en œuvre les interventions envisagées lors du premier semestre, collecter des données, les analyser et présenter ses résultats et réflexions.

Contexte éducatif

L'année 2020 a été une année pleine de surprises. L'événement plus inattendu, jusqu'au moment, a été la pandémie mondiale de Coronavirus qui a, sans doute, modifié les dynamiques de vie, étude et travail de l'humanité entière. S'adapter aux nouvelles circonstances est devenu un besoin et c'est dans ce contexte que ce projet de recherche a été conçu. Tout d'abord, je vais présenter une courte description du collège *Colombo Francés* et l'enseignement du FLE à l'école. Ensuite, je ferai une brève description de la classe de la huitième année. Puis, je ferai un résumé de l'état de la pandémie et comment elle a affecté le secteur éducatif en Colombie. Finalement, je décrirai comment cette situation a affecté mon projet de recherche de départ.

Le Collège *Colombo francés* est une école privée champêtre, située dans la Finca el embrujo à la Vereda la Saladita à La Estrella, Antioquia dont la plupart des élèves n'habitent pas dans son entourage. (Coordinatrice, communication personnelle, 8 août 2019).

L'école a surgi comme une critique au modèle pédagogique qui s'imposait dans les années 70 : un curriculum encyclopédiste et la transmission autoritaire des connaissances (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2011, p.36). Le collège base son projet pédagogique sur les valeurs de démocratie, participation, reconnaissance de l'identité et la différence. Ce projet promeut la transdisciplinarité et une approche scientifique, éthique et esthétique à la nature. (PEI, 2011, p.37).

L'interculturalité, comprise comme un dialogue entre parties diverses, est un autre principe crucial pour l'école. C'est ici où l'apprentissage du français, joue un rôle essentiel. Le français a été conçu dès la fondation du collège comme une opportunité d'enrichissement culturel qui permet un dialogue entre nombreuses cultures, c'est ainsi que tous les sujets étudiés dans

l'école font référence à l'apprentissage du FLE et à l'engagement vers la francophonie. (Colegio Colombo Francés, s.d., section *Bilinguisme culturel*)

La classe de huitième année est composée par 15 élèves, filles et garçons, entre 12 et 14 ans. En général, la plupart du groupe a déjà acquis le diplôme DELF A1, sauf les deux nouvelles élèves. Tous les apprenants sont en train de se préparer pour passer de DELF A2, selon les critères de promotion de l'école (Colegio Colombo Francés, s.d., section *Bilinguisme culturel*). Normalement, le cours FLE a une intensité hebdomadaire de 4 heures

Ce contexte a été directement affecté par la pandémie de COVID-19. Cette maladie, originée aux marchés de Wuhan, Chine, a occasionné une crise sanitaire globale où des mesures extrêmes de prévention ont dû être prises. La Colombie a dû prendre des mesures strictes afin de contrôler la propagation du virus, entre elles, déclarer l'arrêt des activités de réunion massive, y compris les activités scolaires. Depuis le lundi 16 mars, tout le secteur éducation a arrêté les cours présentiels (Jerez, 2020). Dans le cas du *Colombo Francés*, une école privée, son administration a décidé de continuer avec des cours en ligne.

Cette situation a sans doute affecté mon projet de départ. Au début, mon intention était de travailler sur quelques aspects concernant la prosodie du FLE (rythme, accentuation et intonation) à travers l'engagement corporel. Mais, le contact direct avec les élèves et le travail présentiel étaient indispensables pour mener à bien ce projet. J'ai donc dû faire une restructuration en entier de ce projet de recherche pour mieux adresser les nouveaux besoins du contexte. C'est donc dans cet entourage où, à partir de mes observations, les changements du contexte, les exigences du collège et l'université, j'ai établi une nouvelle problématique pour encadrer ce projet de recherche.

Problématique

Tenant compte les conditions décrites préalablement, l'école a dû faire une restructuration profonde du travail afin de continuer avec le processus éducatif des élèves. Cette restructuration a été conçue à travers deux logiciels, Zoom et Phidias. D'un côté, Zoom est une plateforme consacrée à la réalisation des réunions par visioconférence. De l'autre côté, Phidias est une plateforme pour la gestion scolaire qui a plusieurs modules centrés sur plusieurs aspects de la gestion.

L'intensité hebdomadaire des cours de FLE a été réduite. On a passé d'avoir quatre séances d'une heure à avoir qu'une séance virtuelle de 40 à 60 minutes. L'école a prévu une démarche pour les cours en ligne comportant trois moments à être déroulés chaque deux semaines : une première séance en ligne pour l'explication des thèmes, l'envoi du travail indépendant et une deuxième séance virtuelle pour donner du feedback et éclaircir des doutes. (Colegio Colombo Francés, s.d.).

Compte fait de cette situation et des outils disposés pour le travail virtuel, j'ai décidé d'adopter une approche par tâches. L'apprentissage par tâches, essentiellement, est une approche centrée sur l'élève qui cherche à lui donner un contexte et un « but pour utiliser la langue en le plaçant dans une situation identique au monde réel, une situation où la communication orale est essentielle pour accomplir une tâche précise » (CLIL Open Online Learning Project, COOL, 2013, p. 3). Étant donné la nature de cette approche, la « tâche va permettre à l'apprenant d'acquérir une nouvelle expérience personnelle avec la langue étrangère » (COOL, 2013, p. 3). Elle peut permettre aussi d'introduire un peu de dynamisme dans ce cours du FLE, sachant qu'il a été structuré autour des thèmes de grammaire.

Afin d'illustrer ce dernier aspect, en 2019, les premières 4 séances observées ont eu comme thème central l'impératif, la séance 5 a été structurée autour des adjectifs interrogatifs (Observation 5, 2 août 2019). Les séances 6 et 7 ont été consacrées à la prononciation, la séance 8 a été dédiée à un exercice d'écriture type DELF (Observation 8, 12 août 2019) et puis la séance 9, le passé composé avec l'auxiliaire avoir est devenu le thème central. De même, en 2020, le cours a suivi cette même structure en prenant l'imparfait comme thème primordial pour la première période (Fiche-Journal 1, 18 février 2020), et le plus-que parfait pour la deuxième période (Notes de terrain, 2 août 2019).

Prenant comme base tout ce qui a été préalablement décrit, j'ai envisagé une tâche qui avait comme but la création conjointe d'une Émission Radio unique d'environ 30 minutes, au contenu oral et musical, où les élèves allaient raconter des expériences significatives qu'ils avaient vécues. Cette tâche exigeait d'un côté, un haut niveau de travail autonome, et de l'autre côté, concernant la langue, elle impliquait le travail sur les temps du passé.

Étant donné que la tâche proposée offre des possibilités assez vastes et tenant compte les contraintes du temps pour sa mise en œuvre, pour ce travail, j'ai décidé de me concentrer sur le travail en autonomie des élèves car ceci n'était pas un aspect travaillé pendant le cours et le travail à distance l'exigeait. Concernant la compétence linguistique, nous avons travaillé sur la discrimination phonétique des temps du passé et leur utilisation pour raconter un récit à l'oral.

Question de recherche

Par conséquent, ce qu'on a voulu découvrir c'est : la création conjointe d'une émission radio peut-elle contribuer au développement de l'autonomie des apprenants dans un contexte médié à travers les TICE ? Pour le faire, on a suivi une démarche de recherche encadrée par les objectifs suivants.

Objectifs

Objectif général

Développer le travail autonome, individuellement et en petit groupes, à travers la création conjointe d'une émission radio.

Objectifs spécifiques

1. Travailler individuellement de façon autonome.
2. Travailler en équipe de façon autonome.
3. Discriminer les phonèmes caractéristiques des temps du passé.
4. Utiliser correctement les temps verbaux (passé composé, imparfait et plus-que-parfait) pour raconter un récit à l'oral.

Cadre théorique

Ce projet de recherche action est encadré par un ensemble de concepts qui permettent de lui donner un support théorique et guider la démarche à suivre. Prenant compte les exigences du contexte, en premier lieu je vais aborder la notion de e-learning ou apprentissage virtuel. Ensuite, je parlerai de la stratégie de Classe Inversée. Puis, je discuterai brièvement le concept d'autonomie et, finalement, la méthodologie d'apprentissage par tâches.

La situation de confinement obligatoire nous a imposé le besoin de reconcevoir l'éducation. L'e-learning ou l'apprentissage virtuel a été l'option la plus évidente puisque nous habitons dans un monde où la technologie est devenue progressivement plus universelle. L'e-learning est une stratégie d'enseignement-apprentissage qui consiste à développer un cours ou un plan de formation en utilisant des ressources informatiques et la télécommunication. Dans cette

stratégie, le processus de formation a lieu soit partiel ou entièrement dans un espace virtuel. (Area et Adell, 2009, p. 2).

Le terme e-learning a vu le jour au sein du secteur commercial, avec des entreprises qui offraient des services de formation virtuelle. Ce terme est né comme une stratégie de marketing. Cependant, il a été déjà assumé comme le terme concernant la formation à travers d'un réseau d'ordinateurs (Area et Adell, 2009, p.2).

Selon Area et Adell (2009, p.7) il y a trois types de e-learning : le modèle d'enseignement présentiel avec un appui internet, le Blended et l'apprentissage à distance ou en ligne où l'on fait référence aux cours qui se passent entièrement de façon virtuelle. Cette dernière modalité pourrait être définie comme « une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet à des personnes d'établir des échanges synchrones pouvant utiliser l'image, le son et le texte » (Ferone et Lavenka, 2015, p. 2). Dans la modalité d'apprentissage en ligne, le matériel didactique et l'interaction enseignant-apprenant dans l'espace virtuel acquièrent un rôle essentiel puisque ce sont les éléments qui vont guider, dans une large mesure, l'apprentissage des élèves (Area et Adell, 2009, 7).

Dans le cadre de l'éducation virtuelle, une stratégie qui est devenue populaire récemment est la « Classe Inversée » ou « l'apprentissage inversée ». Elle « est souvent définie comme une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle » (Dufour, 2014, p. 44). Dans cette stratégie, les contenus du cours sont enseignés de façon magistrale avant la rencontre en utilisant des ressources consultables en ligne sur plusieurs formats et le temps de classe est consacré à des activités pratiques, des échanges, projets d'équipes et d'autres activités collaboratives (Bissonnette et Gauthier, 2012, p.24).

La méthodologie de classe inversée comporte « trois courants : les approches par compétences ou par programmes (la cohérence des enseignements), les méthodes actives (centrées sur l'activité des apprenants) et aussi, finalement, un usage « à valeur ajoutée » des TIC » (Lebrun, 2015, p.43).

Dufour (2014, p. 44 et 45), décrit la démarche d'une classe inversée de la manière suivante : tout d'abord, l'enseignant envoie le matériel à consulter à la maison en autonomie dans le but que les apprenants assimilent hors la classe. Ensuite, on passe à l'étape de vérification de la compréhension qui peut être mise en place hors ou dans la classe à travers d'un questionnaire. Ce questionnaire comporte des questions factuelles directes sur les connaissances acquises et il origine l'espace pour la résolution des doutes. Finalement, nous passons à la mise en pratique où les connaissances acquises seront mobilisées et approfondies lors des activités pratiques.

Cette stratégie a plusieurs avantages. Selon Dufour (2014, p.45 et 46), elle permet de donner aux élèves un enseignement différencié, représente un gain de temps, rend possible le tutorat entre pairs, rend les séances plus agréables en privilégiant l'interaction et promeut l'autonomie chez les apprenants. Cependant, elle pose aussi des contraintes. Dufour (2014, p. 46) mentionne que cette méthodologie demande beaucoup de temps et préparation de la part de l'enseignant. De plus, la classe inversée dépend entièrement de l'autonomie des apprenants, s'ils ne consultent pas les ressources, le système ne peut pas fonctionner.

L'autonomie des apprenants devient donc un aspect clé. Elle peut être définie comme « l'habileté de s'occuper de son propre apprentissage » (Holec, 1981. Cité par, Lee, 2016, p. 82). Selon Scharle et Szabo (2000, p.4), cette habileté demande la capacité de prise des décisions, s'approprier des conséquences de ces décisions et l'implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage.

L'apprentissage par tâches (TBL), cherche précisément à impliquer les apprenants de manière active dans leur processus. Selon Rod Ellis (Ellis, interviewé par Jiménez, 2009, p.13), L'apprentissage par tâches est une continuation de l'approche communicative où l'apprentissage se produit à travers des activités qui permettent aux apprenants d'utiliser la langue cible comme un outil communicatif, on arrive à agir avec la langue. Il faudrait aussi noter qu'il y a un intérêt pour la forme, mais toujours, au service des buts communicatifs et actionnels.

De même, Ellis définit une tâche comme une activité qui possède les caractéristiques suivantes : emphase sur la signification ; une brèche d'information, opinion ou raisonnement ; les élèves sont encouragés à utiliser leur propre langage et pas à reproduire un discours prédéterminé. Finalement, une tâche compte avec un produit final au lieu d'une démonstration de « langage correct » (Ellis, interviewé par Jiménez, 2009, p.14).

Tout ce processus, implique, selon Robinson et Gilabert (2019), de nombreux processus cognitifs chez l'apprenant. En faisant une compilation de la littérature, Robinson et Gilabert (2019) mentionne l'idée de Prabhu (1987, cité par Robinson et Gilabert 2019, p. 2) de la séparation consciente du travail, centré sur la signification du contenu, et inconsciente, centré sur la perception des structures linguistiques implicites dans le contenu. Additionnellement, l'apprentissage par tâches implique la notion de Comprehensible Input (Krashen, 1982, cité par Robinson et Gilabert 2019, p.2) et l'interaction (Long, 1985, cité par Robinson et Gilabert 2019, p.2).

En revanche, pour Puren (2004), la définition de tâche est « strictement enfermée dans le paradigme en vigueur » (Puren, 2004 p. 3), dans ce cas le paradigme communicatif, ce qui limite son champ d'action. Pour lui, cette limitation « rend impossible toute véritable comparaison inter méthodologique, méthode de base pour la formation des enseignants » (Puren, 2004 p.4). Puren

propose de garder une définition abstraite du concept de « Tâche » afin de pouvoir l'adapter à des contextes différents. Il définit alors tâche comme : « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». Cette définition permettrait donc de donner des différentes orientations aux tâches où la communication soit un moyen et pas une fin en soi même (Puren, 2004, p.4).

En somme, dans une situation inattendue et inédite comme celle que nous vivons au moment, s'adapter aux changements devient un besoin. Cette adaptation implique la compréhension des notions d'e-learning, classe inversée, autonomie et apprentissage par tâches. Ces concepts vont guider la mise en place des actions pour atteindre les objectifs décrits dans la section précédente tenant compte la réglementation nationale, les demandes de l'institution et du contexte actuel. Dans la section suivante, vous trouverez le calendrier proposé pour le déroulement du projet ainsi qu'une description précise des interventions envisagées.

Plan d'action

Prenant comme point de départ les situations décrites dans la problématique et les concepts décrits dans le cadre théorique, une démarche composée par plusieurs actions a été envisagée. Cette démarche comptait avec trois moments : restructuration du projet, intervention et collecte des données et action continue.

Moment 1 : restructuration du projet – du 16 mars au 30 avril

Ceci a dû être fait à cause de la pandémie du COVID-19. Ce moment a été divisé en sept actions : mise au courant des décisions prises à l'école concernant la pandémie, lecture des documents officiels, rédaction de la lettre de consentement, reformulation du contexte et la problématique ; reformulation de la question de recherche, objectifs et plan d'action ; nouvelle recherche bibliographique et conception des interventions et du matériel pédagogique.

Moment 2 : intervention et collecte des données – du 4 mai au 11 juin

Ce moment comportait huit activités d'intervention divisées en cinq étapes, chacune avec des interventions précises, de la façon suivante :

Étape 1 : présentation du projet (4 au 7 mai). Dans cette étape les élèves allaient regarder une vidéo où la tâche serait proposée et expliquée en détail et ils répondraient un questionnaire visant à vérifier leur compréhension et obtenir leur permission pour l'enregistrement des séances virtuelles.

Étape 2 : préparation (8 au 28 mai). Dans cette étape, les élèves feraient un atelier de grammaire pour renforcer leurs connaissances sur les temps du passé. Ils allaient choisir leur équipes et thèmes pour travailler sur leur émission, ils écriraient le brouillon du script et le corrigeraient suivant le feedback donné par la stagiaire. Ils écriraient la version finale du script et le pratiqueraient. Ils allaient aussi pratiquer leur prononciation à travers des activités guidées pendant les séances virtuelles et des activités à faire en autonomie.

Étape 3 : enregistrement des blocs d'émission (29 mai au 2 juin). Dans cette étape, les élèves enregistreraient leurs blocs d'émission en complète autonomie en utilisant les outils TICE proposés par la stagiaire.

Étape 4 : feedback (4 au 6 juin). Dans cette étape, la stagiaire donnerait aux élèves du feedback par rapport aux enregistrements faisant l'emphase sur l'utilisation des temps du passé et la prononciation. Les élèves auraient une autre opportunité pour améliorer leurs enregistrements s'ils le voulaient.

Étape 5 : partage du produit final (11 juin). Dans cette étape la stagiaire partagerait l'émission radio finale déjà éditée avec les interventions des élèves et la musique qu'ils avaient proposée et on ferait une auto et hétéro évaluation du processus

Moment 3 : actions continues – du 16 mars au 11 juin

Les actions continues, y inclus la lecture, l'analyse des données et la rédaction du rapport de recherche seraient déroulées constamment tout au long des deux mois d'implémentation du projet.

Les instruments utilisés pour la collecte de données étaient : le questionnaire adressé aux élèves, le journal de bord, les notes de terrain, des vidéos des séances virtuelles, notes des séances, les enregistrements de la voix des élèves, leur production écrite et l'évaluation globale du processus qui serait déroulée lors de la dernière séance.

De même, il est important de clarifier que les activités proposées dans ce projet seraient intégrées aux contenus du cours établis par le collège et elles seraient également intégrées au processus évaluatif des élèves. Ces activités n'entraînaient pas de note, étant donné les exigences de l'institution quant à l'évaluation qualitative. Cependant, elles feraient partie des commentaires finaux d'évaluation des élèves pour la deuxième période.

Déroulement des actions

Après avoir conçu la tâche d'émission radio et son matériel, j'ai commencé avec la mise en place des étapes précédentes. Lors de cette étape, j'ai dû faire plusieurs modifications aux activités planifiées afin de mieux cerner les besoins des élèves, adapter la tâche à leur rythme ainsi qu'au temps disponible et pouvoir mener ce projet à bon terme.

Pour l'étape de présentation du projet (4 au 7 mai), j'ai créé une vidéo où j'ai présenté la tâche aux élèves et je leur ai envoyé un questionnaire pour vérifier la compréhension. Cette activité a été faite avant la séance du 7 mai à cause des contraintes de temps. J'ai dû faire des adaptations à mon planning original dès le début. Par exemple, cette première étape incluait du travail autonome sur la grammaire où j'avais proposé des activités pour pratiquer les temps du

passé à travers d'un document PDF interactif que j'avais créé. Je n'ai pas pu envoyer ces activités aux élèves parce que selon la structuration des séances virtuelles, on ne pouvait pas envoyer des devoirs ce jour-là. Les dates des envois n'étaient pas claires pour moi au moment où j'avais tout structuré.

L'étape de préparation et feedback (14 au 28 mai) a été affecté à cause des modifications dans l'étape précédente. Du côté du travail guidé, pour la séance du 14 mai j'avais planifié une révision du devoir, étant donné qu'il n'y avait pas eu de devoir j'ai dû éliminer cette partie. J'avais aussi planifié une activité de remue-méninges sur la plateforme mindmeister, mais j'ai décidé de l'éliminer parce que lors de la séance précédente, j'ai compris beaucoup mieux le rythme des élèves. Je me suis rendue compte que j'avais préparé beaucoup d'activités pour très peu de temps et je préférais utiliser le temps pour faire des activités directement liées au projet de l'émission. J'ai donc décidé d'utiliser le temps que j'avais attribué à l'explication de mindmeister pour l'explication du format du script.

Pour la séance du 21 mai je n'ai pas dû faire des changements à la fiche pédagogique initiale. Cependant, en ce qui concerne le travail autonome, j'avais envisagé d'envoyer quelques devoirs aux élèves. Je pensais leur envoyer un tutoriel pour s'inscrire sur Anchor FM, un exercice de phonétique à faire à la maison et ils devaient aussi corriger leurs scripts. Cela n'a pas été possible, parce qu'on ne pouvait pas envoyer les devoirs ce jour-là. Alors, j'ai décidé de créer une activité facultative de phonétique, et lors de la séance virtuelle, j'ai expliqué qu'elle n'était pas obligatoire mais elle allait leur servir pour pratiquer la prononciation pour l'émission.

À cause des modifications au travail indépendant du 21 mai, j'ai dû restructurer mon planning pour la séance du 28 mai et le travail autonome envisagé. J'ai éliminé la révision du devoir phonétique étant donné qu'il n'y a pas eu de devoir et j'ai ajouté l'explication de la

plateforme Anchor FM. Je considérais qu'il fallait expliquer davantage les instructions pour son emploi. Il était essentiel qu'ils comprennent comment bien l'utiliser parce que l'étape suivante serait entièrement à eux : l'enregistrement des blocs d'émission de façon autonome. Afin de guider ce travail, j'ai préparé deux vidéo tutoriels sur l'utilisation de la plateforme Anchor FM et comment télécharger des chansons du YouTube. J'ai aussi enregistré un exemple de bloc d'émission.

L'étape d'enregistrement de l'émission et son feedback a été originalement planifié pour être déroulée du 29 mai au 6 juin. Initialement, les élèves devaient enregistrer leurs blocs d'émission du 29 mai au 2 juin. Ensuite, je leur donnerais du feedback profond sur la prononciation et l'utilisation des temps pendant la séance du 4 juin et ils auraient jusqu'au 6 juin pour améliorer leurs enregistrements.

Néanmoins, Pendant la séance du 28 mai, le professeur coopérateur m'a dit qu'il fallait faire l'autoévaluation des élèves le 11 juin. À cause de cela, j'ai dû de changer mon planning à nouveau. J'ai donc décidé de supprimer la partie du feedback profond et de passer directement aux étapes suivantes.

J'ai fait ce que j'avais planifié pour le 11 juin pendant la séance du 4 juin : partage du produit final, commentaires des élèves sur leur processus, autoévaluation et évaluation du processus et adieu. Le seul changement que j'ai fait a été celui du questionnaire d'autoévaluation et évaluation du processus. Au lieu de le faire sur Google Forms, j'ai décidé d'avoir un dialogue à ce sujet avec les élèves. Toutes ces activités m'ont permis de collecter un grand nombre de données qui ont été analysées en suivant le processus suivant.

Analyse des données

L'analyse qualitative des données collectées a été développée suivant une méthode déductive-inductive (Miles et Huberman, 2003, p. 16-20). D'abord, J'ai établi une liste de catégories à partir du cadre conceptuel et après j'ai défini d'autres catégories à partir de données récoltées. J'ai suivi une méthode interactive car elle a été faite de manière continue tout au long de la récolte de données en suivant les processus suivants : condensation et présentation des données, élaboration des conclusions/interprétations et vérification (Miles et Huberman, 2003, p. 31).

Étant donné la taille du groupe, j'ai décidé de ne pas faire un échantillonnage. J'ai collecté des données de tout le groupe, 15 élèves en total. En ce qui concerne l'éthique du projet, au début du stage, les élèves et leurs parents ont signé une lettre de consentement où ils autorisaient leur participation dans mon projet. En plus, vu le changement abrupt du contexte éducatif et le virage vers l'éducation en ligne, les élèves ont aussi répondu à un questionnaire où ils m'ont autorisé à enregistrer les séances virtuelles.

Je passe donc à la description de chaque instrument de collecte des données suivant un ordre chronologique ainsi que mon processus de codage et triangulation des données.

Questionnaire

Mon premier instrument a été un questionnaire sur Google Forms que j'ai envoyé aux élèves pendant l'étape de présentation du projet. Ce questionnaire avait comme but la vérification de la compréhension de la tâche proposée et l'obtention du consentement des élèves pour enregistrer les séances virtuelles. Ce questionnaire a été créé en espagnol afin d'éviter des problèmes de compréhension.

Enregistrements et notes des séances.

Étant donné que les élèves m'ont autorisé à enregistrer les séances, je les ai enregistrées en utilisant l'application gratuite Free Cam 8. Basée sur ces enregistrements, j'ai rédigé un texte descriptif pour chaque séance où je décrivais les activités déroulées et les interactions entre moi, le professeur coopérateur et les élèves, les difficultés vécues (techniques, de communication, entre autres)

Journal de bord.

Mon journal de bord a été divisé en 4 entrées, chacune titrée pour mieux la référencier. L'entrée 1 concernait un compte rendu et mes réflexions sur la réglementation du gouvernement pour l'apprentissage en ligne. Dans l'entrée 2, j'ai documenté mon processus de reformulation du projet de recherche. L'entrée 3 décrivait mon processus de conception de la tâche et son matériel. Finalement, l'entrée 4 concernait mes réflexions détaillées de la mise en place de mon projet de recherche et le travail des élèves tout au long du processus.

Notes de Terrain

Les notes de terrain ont été aussi divisées en 4 entrées. Dans ces notes, j'ai décrit des communications informelles avec mon professeur coopérateur et conseillères par rapport à mon processus. La Note 1 faisait référence à l'arrêt des cours présentiels et la période de restructuration scolaire. La Note 2 systématisait des communications informelles entamées lors de la reformulation de mon projet. La Note 3 faisait référence aux communications informelles lors de la conception de la tâche et le matériel. Finalement, la Note 4 soulignait des communications informelles juste avant de commencer la mise en place de mon projet.

Notes des brouillons

Les notes des brouillons sont une compilation du travail des élèves dans l'étape de

préparation où j'ai fait des commentaires détaillés par rapport à leur performance linguistique en termes de grammaire.

Notes des enregistrements

Les notes des enregistrements sont une compilation du travail des élèves lors de l'étape d'enregistrement des blocs d'émission. Dans ce document, j'ai fait des commentaires détaillés sur leur performance linguistique en termes de prononciation faisant l'emphase sur la discrimination phonétique des temps du passé.

Ces six instruments m'ont servi pour collecter toutes les données nécessaires pour répondre à ma question de recherche. Pour les analyser j'ai codé, traité et présenté les données (Miles et Huberman, 2003, p. 109-132) en suivant le processus suivant : Premièrement, j'ai créé un fichier dédié à chaque source, pour les notes de terrain, journal de bord et notes des séances, j'ai fait des dossiers avec des documents uniques pour chaque entrée. Ces documents comptaient avec un tableau divisé en deux colonnes, dans la première colonne j'ai écrit un texte descriptif de chaque source. La deuxième colonne a été réservée au codage.

Deuxièmement, après avoir fait la description des sources, j'ai créé une liste préliminaire des catégories, sous catégories et codes que j'ai pris des références théoriques. Avec cette liste, je suis revenue sur mes sources et j'ai commencé à identifier les codes que j'avais tirés du cadre théorique. Au fur et à mesure que j'identifiais ces codes, j'ai trouvé d'autres codes importants qui ont émergé des données mêmes. Ceux-ci ont été ajoutés à ma liste des catégories et codes. J'ai assigné un numéro et une couleur à chaque catégorie pour mieux organiser ma liste. Après l'avoir organisée, je suis revenue aux sources avec ma liste finale et j'ai fait des changements et ajustements nécessaires au codage.

Finalement, quand j'ai fini de coder mes sources, je les ai mises en relation à travers d'une matrice sur un Google Spreadsheets où j'ai mis, d'abord, ma liste des catégories, sous catégories et codes avec leurs couleurs respectives. Ensuite, le titre des sources divisées en étapes de mise en place. Puis, j'ai compté combien des fois chaque code apparaissait dans chaque source. De plus, j'ai compté le nombre fois que chaque code apparaissait dans l'ensemble des sources. Finalement, j'ai interprété les données afin de pouvoir rendre compte des résultats de la recherche (Miles et Huberman, 2003, p. 428- 432)

Cette analyse soigneuse des données m'a permis d'établir des relations entre les codes. À partir de cela, j'ai identifié trois grandes catégories qui m'ont permis de répondre à ma question de recherche et déterminer l'accomplissement des objectifs du projet.

Résultats et interprétation

Au début du stage, ce projet de recherche visait le développement de la prosodie chez les élèves à travers de l'engagement corporel. Cependant, à cause de l'urgence de santé publique occasionnée par la pandémie du COVID-19, mon travail a été réorienté à découvrir si la création conjointe d'une émission radio pourrait contribuer au développement de l'autonomie des apprenants dans un contexte d'apprentissage médiatisé à travers les TICE.

Après avoir fait la collecte et analyse des données, j'ai dégagé trois grandes catégories : *autonomie et TICE*, qui répond aux objectifs spécifiques 1 et 2, concernant le travail autonome individuel et en équipe. La catégorie *compétence linguistique* qui répond aux objectifs spécifiques 3 et 4, concernant la discrimination phonétique des temps du passé et l'utilisation des temps du passé pour raconter un récit à l'oral. Finalement, la catégorie *approche*, qui collecte les données émergentes qui ont surgi de l'utilisation de la méthodologie d'apprentissage par tâches.

1. Autonomie et TICE

L'autonomie était un de mes intérêts principaux dans ce projet. La tâche d'émission radio était conçue de telle manière qu'elle impliquait le travail autonome des élèves individuellement et en groupe.

Travail autonome des apprenants. Concernant le travail autonome des apprenants on a eu des résultats intéressants : les élèves ont travaillé en autonomie si les activités proposées avaient une relation évidente avec le produit final de la tâche et s'ils travaillaient en groupe.

Les élèves ont rendu toutes les activités en autonomie qui impliquaient du travail en groupe comme le brouillon du script et les enregistrements (Journal de Bord, Entrée 4 - Mise en place de l'intervention, p. 1 et 4). Ils ont aussi fait tout le travail de correction et suivi du feedback en groupe sans aucun problème (Notes des Brouillons, 2 juin 2020). Quelques-uns ont même rendu leur travail avant les dates limites établies. (Journal de Bord, Entrée 4 - Mise en place de l'intervention, p. 3)

On trouve un autre exemple pendant la séance du 21 mai. Après avoir fini la séance virtuelle, les groupes sont restés à travailler sur leurs scripts pendant presque une heure de plus. J'ai remarqué cela dans l'historique d'édition des documents partagés. Ceci m'a énormément étonné parce que je ne leur avais jamais demandé de le faire. Les apprenants ont tout simplement décidé de continuer à travailler sur leurs textes (Notes des Séances - 21 mai, p. 2). Ce comportement montre l'engagement et l'autonomie des élèves pour dérouler les activités liées à l'émission. Ici on peut remarquer la relation directe entre l'autonomie des apprenants et leur engagement avec les tâches proposées.

Manque de travail autonome des apprenants. En revanche, les élèves n'ont pas fait les activités en autonomie s'ils ne voyaient pas une relation directe avec le produit final de la tâche et ils ont eu des difficultés avec le travail individuel.

En général, les élèves n'ont pas rendu les activités individuelles. Ceci est évident pendant deux moments : premièrement, le travail autonome individuel n'a pas été totalement accompli lors de l'étape de présentation de la tâche. Selon les statistiques de ma chaîne de YouTube, la vidéo explicative a eu 23 visualisations et 15 spectateurs uniques. Étant donné que cette classe comptait avec 15 élèves et le professeur coopérateur et mes conseillères l'ont vue, cela indique que 12 élèves, la plupart du groupe, ont regardé la vidéo et quelques-uns l'ont même regardée plusieurs fois. Cependant, seulement huit élèves ont répondu au questionnaire. (Notes des séances - 7 mai, p.1)

Deuxièmement, lors de la séance du 21 mai, j'avais proposé un devoir facultatif individuel pour pratiquer la prononciation à la maison. Il s'agissait d'un exercice de discrimination phonétique entre le présent, le passé composé et l'imparfait à travers d'un document PDF interactif. Les élèves devaient enregistrer leur voix en faisant les exercices et m'envoyer le fichier. Personne ne l'a fait (Notes des séances - 28 mai, p. 1). Dans ces deux exemples, les élèves n'étaient pas engagés avec les activités proposées et ils n'ont pas pu identifier la relation entre les activités proposées et le produit final de l'émission. Alors, ils n'ont pas fait les activités. Ils les ont laissées de côté (Notes des séances - 28 mai, p. 1).

Difficultés avec les TIC. Étant donné leur âge, on supposerait que les apprenants n'auront aucune difficulté avec les TIC. Faux, lors du déroulement de la tâche j'ai remarqué que les élèves ont eu plusieurs difficultés techniques. Par exemple, dans la rédaction du brouillon du script, seulement deux groupes ont utilisé la plateforme google docs, qui permettait la collaboration des équipes pour éditer le même document, les autres ont utilisé Microsoft Word. Malheureusement, j'ai oublié de leur demander pourquoi ils avaient pris cette décision.

Les difficultés techniques se sont montrées à nouveau pendant le processus d'enregistrement. Le leader de l'équipe 3 m'a envoyé ce message :

« Salut prof voici nous envoyons notre travail complet. Je te raconte que pendant le déroulement du travail nous avons eu beaucoup de difficultés pour rentrer l'appli tous en même temps étant donné qu'elle laissait entrer quelques-uns de mes copains mais pas les autres et nous avons aussi eu des problèmes avec l'internet, mais, à la fin nous avons pu faire le travail. Mais, nous n'avons pas pu y mettre la chanson parce qu'on ne savait pas comment la mettre alors on n'a pas pu dérouler ça, mais le plus important c'est le travail, bonne journée prof ». - Traduit à mes soins. (Journal de Bord, Entrée 4 - Mise en Place de l'intervention, p. 3)

Cet extrait des communications avec les élèves montre quelques difficultés qu'ils ont eu du côté technique avec l'outil proposée. En plus, ils ont eu des problèmes pour télécharger la chanson de YouTube. Ceci pourrait être attribué au fait qu'ils n'ont pas vu la vidéo où j'expliquais comment le faire. Selon les statistiques de visualisation sur YouTube, cette vidéo n'a eu aucune vue. Cependant. Le fait qu'ils aient surmonté ces difficultés et soient arrivés à rendre leur travail avant la date limite montre leur engagement, autonomie et capacité de résolution des problèmes.

Lors du bilan de la tâche pendant la séance du 4 juin. Les élèves ont exprimé qu'ils ont eu plusieurs difficultés pour se connecter à l'outil Anchor pour enregistrer leur voix de façon synchrone. Voici quelques extraits :

I : « Je suis très mauvaise pour la technologie, alors c'était très difficile avec l'appli parce que je ne sais rien de ça, alors au début c'était confus la coordination de l'appel, mais à la fin tout s'est bien passé et on a pratiqué plusieurs fois ». (Traduit à mes soins)

3 : « *Pour moi c'est un travail facile mais l'entrée pour le app c'est difcile* ».

4 : « *Bien, un travail en équipe and c'est un peu difficile ... parce que l'application c'est ... je ne connaissais pas l'application et l'équipe pratiqué mas de 5 veces pa' que pudiera dar [plus de 5 fois pour y réussir]* ».

5 : « *Facile, l'application c'est raré pero [Bizarre mais] ... facile* »

Ces extraits du bilan montrent que les élèves ont du mal à travailler avec des outils qu'ils ne connaissent pas. À la fin, ils réussissent à faire le travail, mais cela implique pour eux beaucoup d'effort et d'adaptation. Ils indiquent des sentiments de confusion et méconnaissance. Il y a même eu une apprenante qui a admis qu'elle n'est pas très douée pour la technologie. Ceci impliquait qu'il aurait été désirable de faire un travail préalable de familiarisation avec les plateformes à utiliser, malheureusement on n'a pas eu le temps pour le faire.

Pour la validation des résultats, j'ai partagé avec la version finale de l'émission avec les apprenants et nous avons fait un bilan du processus. Pendant ce bilan, les élèves m'ont donné leurs appréciations sur la tâche et ils ont remarqué leur propre apprentissage. Ce qu'ils partagent sert à confirmer les résultats préalablement décrits. Voici quelques extraits :

1 : « *C'est une bonne activité parce que dans l'école nous... pues, nous avons pas réalisé cette activité* ».

2 : « *Non, prof, très bien, bon travail pour tous. Et, c'était un miracle que tous avons été responsables, que personne n'a manqué* ». – (traduit à mes soins)

« *Ana : et les autres, vous avez quelque chose ou pas avec cette activité ?* »

1 : « *J'ai appris à faire travail avec l'équipe* ».

2 : « *Melissa : Moi, à utiliser Anchor* ».

3: « *prononciation, oui y saber [connaître] un petit peu plus de technologie* ». (Notes des Séances - 4 juin, p. 1).

Dans ces petits extraits des interactions pendant la séance du 4 juin, on peut remarquer que les élèves sont conscients de leur propre processus. Ils remarquent qu'ils ont fait un bon travail en termes d'autonomie, travail en équipe et responsabilité. Le deuxième extrait implique même que ce degré de responsabilité et autonomie n'est pas courant chez eux. Finalement, dans les derniers extraits les élèves remarquent leur apprentissage en ce qui concerne l'utilisation des TIC.

Je considère que l'objectif du travail indépendant en groupe a été largement accompli étant donné tout ce qui a été écrit auparavant. Je voudrais souligner la relation constante entre l'autonomie des apprenants et leur engagement avec les activités proposées. L'engagement a été un aspect clé puisqu'il a permis le déroulement correct des activités centrales pour la tâche de l'émission radio. Concernant le travail indépendant individuel, il y a encore des aspects à y améliorer. Je considère que ici les contraintes de temps y sont plus évidentes, étant donné qu'on ne comptait pas avec le temps suffisant pour inclure suffisamment d'activités visant à développer cette habileté.

2. Compétence Linguistique

La compétence linguistique était mon autre intérêt dans ce projet. Je voulais donner aux élèves une situation où ils pourraient utiliser leur répertoire langagier en faisant l'emphase sur les temps du passé (passé composé, imparfait et plus que parfait). Voici les résultats.

Discrimination phonétique des temps du passé. Concernant la discrimination phonétique des temps du passé, je pense que cet objectif n'a pas été accompli. Les élèves ont pu le faire pendant des exercices guidés lors des séances virtuelles (Notes des séances 21 mai, p. 1 et

Notes des Séances 28 mai, p. 2). Cependant, au moment de parler sans guide, les élèves encore en avaient des difficultés. Ils avaient tous des difficultés avec la prononciation en général, discrimination des temps du passé, nasalisation, liaisons et quelques-uns ont une très grande influence de la langue maternelle sur leur prononciation. La plupart du temps ces erreurs n'empêchaient pas la compréhension du message, mais, il y a eu quelques instances où ils rendaient la prononciation absolument incompréhensible (Notes des Enregistrements, p. 2 et 3).

Ces difficultés de prononciation chez les élèves ont été la raison pour laquelle je voulais centrer mon projet sur la prononciation au début du stage. Il faut encore travailler avec eux cet aspect-là, malheureusement, les contraintes du temps qu'imposait le contexte ont empêché le développement de cet aspect.

Utilisation des temps du passé pour raconter un récit à l'oral. En revanche, l'objectif d'utiliser les temps du passé pour raconter un récit à l'oral a été évidemment accompli. Nous avons fait l'émission et elle s'agissait précisément de cela. Les élèves ont fait une bonne utilisation de la langue cible pour raconter leurs expériences, premièrement à travers d'un texte authentique et puis avec une conversation guidée par ce même texte. Néanmoins, je ne peux pas accrocher l'accomplissement de cet objectif qu'à la tâche. Il faut reconnaître le travail du professeur coopérateur dans cet aspect-là. Il a fait un excellent travail concernant la compétence linguistique des élèves. Il leur avait donné les bases linguistiques pour le déroulement de cette activité, alors je n'ai pas dû faire une emphase fort sur cet aspect-là. Sans ce travail préalable, la réalisation de l'émission radio n'aurait pas été possible.

De plus, il est aussi important de remarquer que pendant le déroulement de la tâche on a beaucoup utilisé la langue maternelle, l'espagnol dans nos cas. Elle a servi comme un outil pour

la facilitation de la compréhension des instructions. Nous l'avons utilisé pour quelques explications pendant les séances virtuelles et pour la description des devoirs à faire en autonomie.

3.Approche

Maintenant, je voudrais décrire tous les autres résultats et apprentissages inespérés que j'ai trouvé lors du déroulement du projet : communication avec le professeur coopérateur et difficultés TICE chez la stagiaire.

Premièrement, je voudrais adresser l'aspect communication avec le professeur coopérateur. L'un des aspects les plus importants du projet a été la communication avec le professeur coopérateur. Dans ce contexte inédit où l'humanité a dû s'adapter aux nouvelles dynamiques d'apprentissage et du travail, nous avons eu des difficultés de communication à cause, principalement, de nos différences méthodologiques et de perspective par rapport à l'éducation en ligne (Notes de Terrain 3 - Conception de la tâche et son matériel, p. 1).

Ces différences ont causé des frictions entre nous au point où il ne me permettait pas de faire partie des premières séances et l'intervention des conseillères a été nécessaire (Notes de Terrain 4 - Communication avec le professeur). Cette situation a causé beaucoup de frustration chez moi pour l'insécurité académique que cela me supposait. Heureusement, on a pu régler ses différences avec un dialogue amical que j'ai proposé où on montrait de l'intérêt pour l'humanité de l'autre. Il me paraît indispensable de remarquer qu'on a fait ce travail au milieu d'un épisode obscur pour l'humanité qui suppose des changements abrupts qui nous sortent de notre zone de confort.

L'amélioration de ma relation avec mon professeur coopérateur a permis le déroulement de mon projet. Cependant, lors de ce processus j'ai trouvé plusieurs difficultés concernant les TICE. Avant le déroulement de ce projet je n'avais aucune expérience avec l'enseignement à

distance, pas comme enseignante ni comme apprenante. Ceci a impliqué plusieurs défis pour moi. D'un côté le E-learning a demandé la familiarisation avec des nouvelles plateformes pour donner les cours telles que Zoom. De l'autre côté, cette situation m'a demandé d'acquérir des habiletés qui étaient absolument nouvelles pour moi comme l'édition vidéo pour la création des vidéos tutoriels pour les élèves et l'édition audio.

Acquérir ces nouvelles habiletés m'a demandé énormément du temps pour rechercher des plateformes appropriées, les télécharger et apprendre à les utiliser ce qui a augmenté considérablement mon temps de planification des cours. Néanmoins, malgré ce défi, me familiariser avec ces nouvelles plateformes n'a pas été difficile. Il faut aussi considérer que je fais partie d'une génération qui a grandi entourée par la technologie, alors, l'utilisation des TIC et réseaux sociaux, etc. est courante dans ma vie quotidienne

Conclusions

En somme, les objectifs de ce projet de recherche action ont été partiellement accomplis. On a pu accomplir l'objectif concernant le développement de l'autonomie chez les apprenants en ce qui concerne le travail en groupe et un aspect clé pour y arriver a été l'engagement des apprenants avec la tâche proposée. Cependant, il faut encore travailler un peu plus sur le développement de l'autonomie individuelle. Les objectifs linguistiques ont aussi été partiellement accomplis. On a pu atteindre l'objectif de l'utilisation des temps du passé pour raconter un récit à l'oral, mais il faut toujours travailler sur la discrimination phonétique et la prononciation en général.

De plus, ce projet a permis d'autres apprentissages concernant la communication tenant compte l'humanité des autres et prenant en considération les situations spécifiques du contexte.

Le projet a aussi permis d'identifier quelques difficultés par rapport aux TICE chez la stagiaire et chez les apprenants.

Réflexion Finale

Le stage d'enseignement en langues étrangères a été une expérience qui m'a permis de découvrir quelques réalités, par rapport à moi-même et à l'enseignement. De nombreux changements se sont produits avec la pandémie et l'état de confinement mais, malgré ce défi, le fait d'être chez moi tout le temps, avoir plus de temps pour réfléchir et considérer mon existence, mes désirs et mes rêves m'ont appris qu'il faut reconnaître son propre rythme de travail et ne pas se surcharger.

J'ai découvert que j'aime bien enseigner les langues, je trouve la beauté dans le partage désintéressé des connaissances. Mes élèves sont des êtres féconds, astucieux, habiles, intelligents et je les admire et respecte profondément. J'apprécie les habiletés que j'ai apprises en faisant ce processus. Elles seraient utiles si dans un moment de ma vie, je sens une curiosité profonde pour quelque chose et j'ai des questions qui me mènent vers le chemin de la recherche.

Références

- Area, M. et Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. Dans J. De Pablos (dir.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, p. 391-424. Récupéré le 20 avril de <https://cutt.ly/NuvXxSR>
- Bissonette, S. et Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? *Formation et profession*, 20(1), 23-28. Récupéré de <https://cutt.ly/OuvVuhz>
- Colegio Colombo Francés. (2011). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*
- Colegio Colombo Francés. (s.d.). *Bilinguisme culturel*. Récupéré le 19 août 2019 de <https://colombofrances.edu.co/fr/bilinguismo/>
- Colegio Colombo Francés. (s.d.). *Círculo de Experimentación Escolarización en Casa, Fase 2*.
- CLIL Open Online Learning Project, COOL. (2013). *L'apprentissage par tâches*. Récupéré le 18 avril de https://www.languages.dk/archive/Methods/manuals/TBL/fr_TBL.pdf
- Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193, 44-48. Récupéré de <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Ferone G. et Lavenka A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? *Distances et médiations des savoirs*. Consulté le 23 avril 2020 sur <https://doi.org/10.4000/dms.1047>
- Jerez, D. (2020, 15 mars). Gobierno anuncia suspensión de clases en centros educativos *La FM*. Consulté sur <https://www.lafm.com.co/colombia/gobierno-anuncia-suspension-de-clases-en-centros-educativos>

Jiménez, M. (2009). Task-Based Language Learning: An Interview with Rod Ellis. *GRETA*, 17 (1&2), 13-17. Consulté sur <https://cutt.ly/4uvNPjY>

Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *Économie et management*, 156, 41-47. Consulté sur <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7625-9355.pdf>

Lee, L. (2016). Autonomous Learning Through Task-Based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81-97. Consulté sur <http://lt.msu.edu/issues/june2016/lee.pdf>

Miles, M. et Huberman, M. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles : DeBoeck.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1). Consulté sur DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>

Robinson, P. et Gilabert R. (2019). Task-Based Learning: Cognitive Underpinnings. Dans Chapelle (dir.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. Récupéré de <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1143.pub2>

Scharle, Á. & Szabó, A. (2000). Why Should You Develop Responsibility and Autonomy? Part 1. Responsibility and autonomy. *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press. Récupéré de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/00710233.pdf>

Annexes

Émission radio complète : <https://drive.google.com/open?id=1YK7tJVIY-ESsp4SEu3am0HEG1rlcvy69>