



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

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

Licenciado(a) en Lenguas Extranjeras

Autor(a)

Melissa Morales Yepes

Jose Fernando Valle Graciano

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2020

L'approche interdisciplinaire dans l'élaboration des guides pédagogiques en FLE sous la
modalité « *Aprender en casa* »

Melissa MORALES YEPES

Jose Fernando VALLE GRACIANO

Universidad de Antioquia

Directrice de Projet de Recherche et Directrice de Mémoire de Recherche

Luz Mery ORREGO

Titulaire d'un Master 2 en Recherche en Didactique des Langues et des Cultures

Directrice de stage

Diana Milena CALDERON VARGAS

Titulaire d'un Master en Enseignement et Apprentissage de Langues Étrangères

Medellín

Juin, 2020



Résumé

Ce projet de recherche a été développé autour de l'expérience vécue par la professeure coopératrice, parents de famille et stagiaires d'une institution éducative publique de Medellín concernant la modalité « *Aprender en casa* » proposée par le MEN pendant le confinement causé par le COVID-19. S'appuyant sur l'approche interdisciplinaire, des activités en FLE ont été intégrées aux cours d'espagnol et sciences sociales afin de les ajouter aux guides pédagogiques livrés aux apprenants. Pour ce faire, nous avons identifié la problématique, nous avons élaboré le matériel et finalement nous avons fait son analyse à partir des sources d'information telles que des journaux de bord, des notes du terrain, un questionnaire et un entretien. Après cette analyse, les résultats montrent l'adaptation favorable des différents acteurs de l'acte pédagogique à la modalité mentionnée.

Mots clés : Approche interdisciplinaire dans l'enseignement et apprentissage du FLE, modalité « *Aprender en casa* », guides pédagogiques en FLE.

**L'approche interdisciplinaire dans l'élaboration des guides pédagogiques en FLE sous
la modalité « *Aprender en casa* »**

Ce rapport de recherche est remis pour l'obtention du diplôme en Enseignement de Langues Étrangères, dans la Licence de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, à Medellín-Colombie.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à nos processus de formation :

À notre directrice de recherche pour la guidance pendant deux semestres de manière patiente et inconditionnelle.

À notre conseillère de stage pour sa contribution à notre formation pédagogique comme enseignants pendant ce dernier semestre.

À notre professeure coopératrice, pour son appui permanent et son engagement dans notre processus de stage, et pour sa contribution intégrale à nos vies personnelles et professionnelles.

À l'Institution Éducative Alfonso Upegui Orozco -UPO-, son personnel directif et ses élèves, pour leur accueil

À nos familles, qui sont nos inspirations et qui nous ont donné le support et l'amour pour poursuivre nos rêves.

Avant-propos

Les étudiants de la licence en Enseignement de Langues Étrangères de l'Université d'Antioquia sont encouragés à faire un stage pédagogique pendant deux semestres dans lequel un projet de recherche-action doit être développé.

De sorte que nous exposons dans les parties suivantes le contexte du public étudié, la problématique identifiée, les objectifs que nous avons prétendus atteindre tout au long de la recherche, et le cadre théorique. Également, nous énonçons le plan d'action suivi et les résultats obtenus dans ce processus. Pour finir, nous menons une réflexion en guise de conclusion par rapport à cette expérience de recherche.

Tableau de contenus

Avant-propos.....	5
Contexte	7
Problématique	9
Question de recherche.....	11
Objectifs	11
Objectifs général	11
Objectifs spécifiques	11
Cadre théorique	12
Plan d'action	16
Déroulement des actions	17
Analyse de données.....	19
Journaux de bord et notes de terrain	19
Questionnaire	20
Entretien... ..	20
Grille d'évaluation.....	21
Résultats et interprétation	21
Modalité « <i>Aprender en casa</i> » (Apprendre dans la maison)	21
Approche interdisciplinaire.....	26
Évaluation... ..	27
Conclusions.....	30
Réflexion finale.....	30
Références	31
Annexe	34

Contexte

L'Institution Éducative Alfonso Upegui Orozco, dorénavant l'UPO, est une institution publique située à San Cristobal, à la commune 60 de Medellín, quartier *Pajarito*. Dans un premier temps, l'UPO formait des habitants de la communauté nettement rurale du hameau. À partir de 1994, étant donné la croissance du voisinage, la gestion pour l'ouverture de l'éducation secondaire a été démarrée afin d'assurer la permanence des apprenants dans le cycle éducatif. Maintenant, l'UPO compte avec des cours de l'école maternelle jusqu'à la fin des études secondaires depuis la maternelle jusqu'à la 11ème année.

Quant à la mission de l'institution, elle se centre sur la construction de la pensée analytique et critique à travers la mise en œuvre d'un plan d'études basé sur le développement de compétences académiques, techniques et citoyennes qui favorisent le bien-être des familles, de la communauté et de l'environnement. L'UPO vise la formation des individus en valeurs comme le respect, la responsabilité et la tolérance. En plus, elle offre une éducation inclusive et de qualité qui promeut la mise en œuvre des compétences académiques et socio-culturelles essentielles pour la saine cohabitation et le soin de l'environnement (I.E. Alfonso Upegui Orozco, n.d., p.19).

Par rapport aux groupes observés, il faut mentionner que le FLE ne fait pas partie du *curriculum* de l'Institution. Nous avons donc observé les cours de sciences sociales (5-1), dont 22 filles et 20 garçons, et d'espagnol (5-3), dont 24 filles et 18 garçons appartenant à la cinquième année de l'école primaire. Après avoir réalisé un travail d'observation et accompagnement auprès de ces deux groupes pendant la première partie du semestre 2019-2 (entre juillet et août), nous avons conçu des avant-projets de recherche entre septembre et octobre de cette même année. Cependant, l'épidémie provoquée par le coronavirus a forcé les autorités nationales à prendre des mesures afin de préserver la santé de la population. Une de

ces mesures a été la fermeture des institutions publiques, et par conséquent, nos projets ont dû être suspendus.

Conformément aux directives gouvernementales, notamment celles du Ministère d'Éducation National (MEN), les institutions d'éducation publique doivent mettre en place la stratégie *Aprender en casa* désignée dans le but d'enrichir la conception des projets pour le travail académique dans la maison. Cette stratégie est proposée dans la directive numéro 5 du 25 mars de 2020 publiée par le MEN, et elle contient des orientations pour la conception et mise en place des ressources variées afin de soutenir le travail académique dans la maison pendant l'émergence sanitaire à cause du COVID-19 (MEN, 2020, p. 1).

Face à l'éventualité du COVID-19, le calendrier scolaire a été modifié. Ces modifications ont été les suivantes : À partir du 16 mars et jusqu'à le 27 mars, les enseignants et les dirigeants des institutions se sont concentrés sur un travail nommé *Développement Institutionnel*, lequel a été consacré à l'élaboration de méthodologies et d'endroits flexibles d'apprentissage. Du 30 mars au 19 avril, toute la communauté éducative est restée chez elle afin de se protéger et protéger les autres. Le 20 avril, selon l'évolution épidémiologique, le Ministère d'Éducation a déterminé la suite des activités scolaires sous la modalité *Aprender en casa* (Alcaldía de Medellín, 2020, p.3).

En somme, le MEN a conçu la stratégie *Aprender en casa* (apprendre dans la maison) pour que les étudiants puissent continuer avec leurs processus d'apprentissage à travers des outils et des ressources disposés par l'institution et avec des indications claires et pertinentes données d'une manière opportune par les enseignants (I.E. Alfonso Upegui Orozco, 2020, p.1). Ceci nous a mené à reformuler un nouveau projet de recherche guidé par une problématique tenant compte les changements du contexte social et éducatif de l'UPO.

Problématique

La reformulation de ce projet de recherche a tenu en compte deux aspects fondamentaux : la détermination du Ministère d'Éducation National de concevoir la stratégie appelée *Aprender en casa* (apprendre dans la maison) comme résultat de la situation actuelle de santé publique, et les actions prises pour l'UPO afin de mettre en place cette stratégie.

La première action prise par l'Institution a été le choix de l'outil à employer. Depuis 2013, l'UPO emploie les nouvelles technologies comme un élément essentiel dans les pratiques didactiques et pédagogiques (I.E. Alfonso Upegui Orozco, n.d., p.1). Un de ces outils, c'est *Upociencias*, un site web éducatif très complet grâce à toutes les ressources y partagées, parmi lesquelles il y a une section d'activités (Giraldo, 2014, p.4). C'est à travers cette plateforme virtuelle que l'Institution a continué avec la formation des étudiants pendant le confinement.

La deuxième action a consisté à établir une modalité de travail. Avant la pandémie, il y avait des projets institutionnels téléchargés sur *Upociencias* suivant une transversalité des contenus parmi lesquels nous pouvions trouver des différents sujets : les sciences naturelles, l'anglais, l'espagnol et la technologie (Giraldo, 2014, p.7). Dans ce sens, l'Institution a décidé de continuer avec cette dynamique et les professeurs ont dû concevoir des guides de travail basés sur une thématique comportant plusieurs sujets. Cette pratique appelée *approche interdisciplinaire* a permis que les enseignants de différentes matières travaillent ensemble dans la conception et élaboration des guides appelés *RETOS* (défis), puisqu'un *travail par défis* est "une opportunité pour proposer, créer, et apprendre" (I.E. Alfonso Upegui Orozco, n.d., p.1).

Cette modalité du travail de l'UPO nous a servi de soutien afin de reformuler nos projets de recherche-action conçus le semestre dernier -*La stratégie prosodique à travers la chanson* et *Le travail coopératif et les interactions en classe de FLE*-. D'un côté, nos projets

étaient conçus pour mener des interventions dans la salle de classe telles que *Développer la perception auditive globale de la langue française à travers des sons corporels* (dans le cas du premier projet) et *La participation et l'engagement personnel dans le processus de travailler par groupes autour d'un projet* (dans le cas du deuxième projet).

D'un autre côté, nous n'avons pas considéré pertinent concevoir un projet de recherche avec une stratégie différente à celle de l'UPO ou en utilisant un outil virtuel différent à celui qui était déjà connu par les étudiants. Nous avons donc décidé d'utiliser l'outil *Upociencias* et de nous servir de l'approche interdisciplinaire afin de concevoir du matériel pédagogique pour les guides pédagogiques (défis) du cours de FLE.

Au mois de juin, les enseignants de l'UPO avaient déjà publié deux défis sur le site *Upociencias*. À partir de ces deux exemples, nous avons conçu les guides pour les cours de FLE en nous appuyant sur les contenus proposés en sciences sociales et espagnol, les deux matières données par notre professeure coopératrice. En plus, nous nous sommes orientés sur le développement de la compétence lexicale en FLE, alors, nos activités étaient destinées à favoriser le développement de la compétence lexicale chez les élèves et le repérage de quelques éléments grammaticaux (articles, pronoms personnelles, verbes *être* et *avoir*).

Le défi 1 était autour du thème "*La migración y su impacto a nivel social*" (La migration et son impact au niveau social) et a été conçu par les professeurs d'espagnol, de sciences sociales, de mathématiques, de sciences naturelles et d'anglais grâce au travail interdisciplinaire. La date limite des étudiants pour envoyer la solution des activités du défis était le 15 mai 2020. Bien que nous ayons désigné un guide pédagogique pour ce défi, il n'a pas été publié sur le site car on l'avait déjà téléchargé sur la plateforme au moment où la Directrice de l'Institution avait décidé d'ajouter le FLE aux défis, à la fin d'avril -car cette matière ne fait pas partie du curriculum officiel-.

Le défi 2 avait comme sujet commun "*El medio ambiente*" (L'environnement) et les matières intégrées ont été l'espagnol, les sciences sociales, les mathématiques, les sciences naturelles et les arts plastiques. De la même manière, nous avons dessiné un guide pédagogique pour ce défi, et cette-fois-ci, il a été téléchargé sur la plateforme. La date limite des étudiants pour envoyer la solution des activités du défi a été le 31 mai 2020 ; cependant, pour ceux qui ont reçu le défi de FLE (5-1 et 5-3), la date limite a été le 08 juin 2020.

Ainsi donc, la question de recherche qui nous a guidé pour le développement du matériel pédagogique a été *Comment la mise en place d'une unité didactique orientée par l'approche interdisciplinaire favorise la compétence lexicale en FLE des étudiants de la cinquième année ?* Mais, comme la réponse des enfants par rapport aux activités du défi 2 est arrivée le 08 juin -une époque où nous avons déjà fini l'écriture de notre rapport de recherche-, nous n'avons pas pu faire l'analyse de ces données et donner une réponse à cette question de recherche initiale. Par conséquent, nous nous sommes orientés vers l'analyse des guides pédagogiques conçus sous une conception interdisciplinaire et destinés aux enfants de la cinquième année de l'UPO, notamment ceux du cours de FLE.

Objectifs

Objectif général

Évaluer la conception et mise en place des défis proposés par l'Institution Éducative basés sur l'approche interdisciplinaire, même celui du FLE, sous la modalité « *Aprender en casa* » (Apprendre dans la maison).

Objectifs spécifiques

- Intégrer le cours de FLE aux défis développés de manière conjointe parmi les professeurs d'espagnol, de sciences sociales, d'anglais, de mathématiques, de sciences naturelles et d'arts plastiques.

- Analyser les répercussions, les avantages et les exigences d'avoir travaillé de manière interdisciplinaire pour élaborer les défis.
- Réfléchir sur les expériences des parents de famille au moment d'accompagner les enfants dans le développement des défis.
- Concevoir une rubrique pour évaluer le matériel et les activités proposées par les stagiaires dans le cours de FLE.

Cadre théorique

Afin de bien comprendre les concepts clés utilisés pour développer cette recherche, nous les définirons ensuite dans deux moments. Le premier, l'approche à utiliser, c'est-à-dire, l'interdisciplinarité. Le deuxième, le développement de la compétence lexicale en classe de FLE chez les enfants.

Auparavant, il était fréquent qu'on trouvait des gens qui pouvaient maîtriser plusieurs domaines des savoirs étudiés par l'homme. Cela était possible étant donné que la connaissance sur les diverses matières étudiées à l'époque était générale et sommaire. C'était au XIXe siècle que les connaissances ont commencé à se développer et à se spécialiser, et par conséquent, le fractionnement du savoir en disciplines s'est déclenché (Brunner, 2014, p.28).

Dans les années 90, l'interdisciplinarité était un concept récent issu de l'essor de la connaissance scientifique qui a été modelée à partir de la structuration de l'expérience scientifique dans les différentes disciplines. Ce concept a évolué grâce aux motifs de différentes natures, épistémologiquement certainement, mais également, social, technologique, idéologique parmi d'autres. Il agit de façon vigoureuse dans de nombreux champs de l'action humaine, scientifique, pratique, professionnelle et scolaire (Lenoir, 1995, p. 228).

L'interdisciplinarité scolaire reste sur trois plans nommés tels qu'opérationnels : l'interdisciplinarité curriculaire, l'interdisciplinarité didactique et l'interdisciplinarité pédagogique (Lenoir et Sauvé, 1998, cités par Brunner, 2014, p. 35).

En premier lieu, l'interdisciplinarité curriculaire est traitée dans une ambiance scolaire comme la première phase de n'importe quelle formation interdisciplinaire. Elle sert, d'abord, "  analyser systématiquement les programmes scolaires en vue de clarifier la place, la fonction et la spécificité de chaque discipline scolaire composant le curriculum" (Brunner, 2014, p. 35).

En deuxième lieu, l'interdisciplinarité didactique garantit la mission intermédiaire parmi l'aspect curriculaire et la pratique pédagogique. C'est dans un modèle didactique interdisciplinaire que les professeurs ont la tâche d'articuler les connaissances à apprendre et les introduire au sein des endroits d'apprentissage (Brunner, 2014, p. 36).

En dernier lieu, selon Brunner (2014), l'interdisciplinarité pédagogique vise à "mettre en pratique le ou les modèle(s) didactique(s) interdisciplinaire(s)" (p. 36). En somme, l'interdisciplinarité scolaire soutient l'intégration des différentes disciplines scolaires dans le but d'encourager l'incorporation "des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves" (Lenoir et Sauvé, 1998, cités par Brunner, 2014).

En outre, faire un travail de forme intégrée constitue en soi des avantages pour les enseignants et les apprenants notamment, car il permet de mettre en rapport plusieurs disciplines. De cette manière, les apprenants peuvent s'approcher au savoir depuis divers points de vue et avoir un plan à suivre plus organisé, didactique et facile à développer.  galement, les professeurs ont l'opportunité de partager leur savoir et enrichir leurs connaissances en vue de créer un guide de travail complet compte tenu des conditions des apprenants (Ortega, 2016, p.13).

Comme Larose et Lenoir (1998) remarquent, la gestion du temps et d'énergie deviennent le bénéfice dominant dans des pratiques intégratrices grâce au fusionnement du matériel didactique destiné à l'apprenant. Néanmoins, les pratiques interdisciplinaires comportent la compréhension détaillée, de la part des enseignants, de l'organisation des finalités, ainsi que de l'alignement d'une approche pédagogique sur la base d'un projet qui demande la découverte d'une "thématique unificatrice" (p. 215).

Les enseignants de l'école primaire sont considérés comme "des professionnels polyvalents", c'est-à-dire, ils doivent posséder des compétences dans le champ éducatif par rapport à la psychologie, l'épistémologie, la sociologie, etc., et aussi dans le champ professionnel en ce qui concerne la didactique des disciplines, la psychopédagogie, la gestion de classe, etc. (Lenoir, Hasni et Larose, 2007, p.260).

Étant donné que la question de recherche nous a guidé pour le développement du matériel pédagogique et elle a été conçue spécifiquement pour déterminer la favorisation de la compétence lexicale des étudiants de la cinquième année dans le développement des défis, nous avons trouvé impérieux la conceptualisation de ce terme.

De manière générale, Florin (1993) décrit la compétence lexicale comme « une condition nécessaire à la compréhension et à la production des textes, et comme le disait Platon, à la connaissance des choses » (p.102). À ce but, le champ lexical comprend la capacité d'un interlocuteur de choisir, parmi un ensemble de mots disponibles dans son vocabulaire, les termes à utiliser pour se communiquer avec un destinataire. Cette caractéristique du domaine lexical est connue comme « actes d'énonciation » (Florin, 1993, p.94) et chaque mot dans cet ensemble a une « connotation », c'est-à-dire, chacun représente un concept, « des connaissances variées, plus ou moins anecdotiques, des sentiments ou des représentations plus ou moins partagées » (Florin, 1993, p.101).

Le développement et pratique de cette compétence est plus intensif dans l'école primaire que dans l'école secondaire, surtout parce que c'est aux premières années de la vie que c'est plus facile d'étendre le répertoire verbale et les mots connus, et l'école comme institution sociale joue un rôle indispensable à ce but (idem); cependant, l'enseignement dans l'école élémentaire est plus pratique. Pendant que dans l'école maternelle « l'enseignement se limite à des séquences de travail sur les mots (trouver un mot approprié, donner le sens d'un mot, l'insérer dans une expression plus large) » (Florin, 1993, p.102), dans l'école secondaire on approfondi sur des « phrases à compléter, travail sur les synonymes, recherches dans un dictionnaire » (idem), ce qui constitue une connaissance plus vaste et variée des mots qui vont être utilisés dans le discours quotidien. En somme, un approfondissement lexical devient plus nécessaire qu'une simple sensibilisation aux mots (Florin, 1993, p.105).

De manière particulier, l'enseignement de la compétence lexicale aux enfants en classe de FLE est considéré comme un savoir essentiel pour le développement de leurs compétences langagières (Florin, 1993, p.100). Puisque le sens donné aux mots dépend de leur usage dans notre contexte particulier, il est nécessaire que dans les cours de langues étrangères, les enfants trouvent l'opportunité de réinvestir les mots une fois appris pour les garder dans leur vocabulaire (Florin, 1993, p.105). En fait, dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, pour se communiquer de la manière plus claire et cohérente possible « il est très important que le parlant sache la quantité suffisante des mots qui lui permettent au futur de s'exprimer et d'exprimer la réalité qui l'entoure » (Toloza, 2018, p.11). Dans ce sens, l'enseignement de la compétence lexicale chez le plus petits ne vient pas d'enseigner « une grande quantité de mots », mais d'approfondir sur « la manière et le moment correcte de l'utiliser » (idem).

En conclusion, la théorie nous a donné des éléments pertinents pour concevoir l'approche interdisciplinaire comme une stratégie pour travailler, et au même temps, elle nous

a permis de réunir ce concept avec le développement de la compétence lexicale en classe de FLE chez les enfants car les caractéristiques du public intervenu le justifie. Après avoir encadré la recherche dans cette conceptualisation, nous trouvons dans la partie suivante le plan d'action qui contient le calendrier de recherche et les actions qui ont été mises en place pendant le premier semestre 2020.

Plan d'action

Au début du stage, ce projet de recherche avait été conçu sous la modalité de recherche-action, mais dû au confinement causé par le Covid-19, notre travail a été orienté principalement à évaluer la conception et mise en place des défis proposés par l'Institution Éducative basés sur l'approche interdisciplinaire, même celui du FLE, sous la modalité « *Aprender en casa* » (Apprendre dans la maison).

Pour atteindre cet objectif, nous avons prétendu, d'une part, intégrer le cours de FLE aux défis développés de manière conjointe parmi les professeurs d'espagnol, de sciences sociales, d'anglais, de mathématiques, de sciences naturelles et d'arts plastiques, et analyser les répercussions, les avantages et les exigences d'avoir travaillé de manière interdisciplinaire pour élaborer ces défis. D'autre part, nous avons voulu réfléchir sur les expériences des parents de famille au moment d'accompagner les enfants dans le développement des défis, et concevoir une rubrique pour évaluer le matériel et les activités proposées par nous, comme stagiaires, dans le cours de FLE.

À ce but, nous avons planifié les actions suivantes, développées pendant mars et juin de l'année 2020, et divisées en trois aspects : les activités d'intervention, les outils de collecte de données et les actions continues.

En premier lieu, les activités d'intervention sont divisées par les Guides pédagogiques que nous avons développés en FLE à partir des défis proposés sur la page web *upociencias*. Ces défis ont consisté à proposer des activités interdisciplinaires aux étudiants en accord avec

un sujet en commun. Comme nous avons déjà mentionné dans la problématique, pour la date d'écriture de ce rapport de recherche -le mois de juin- il n'y avait que deux défis sur la plateforme et seulement les activités de FLE pour le défi 2 y ont été téléchargées.

En deuxième lieu, les instruments utilisés pour la collecte des données ont été : un questionnaire pour les parents de famille vis à vis l'accompagnement aux étudiants dans le développement des défis ; un entretien avec la professeur coopératrice concernant les répercussions, avantages et exigences d'avoir travaillé avec une approche interdisciplinaire pour élaborer les défis ; et une grille d'évaluation pour nous, comme stagiaires, afin de co-évaluer nos guides.

Finalement, les actions continues telles que la rédaction des journaux de bord et des notes du terrain, l'analyse des données et l'écriture du rapport de recherche, ont été développées tout au long de ces deux mois. Dans le tableau suivant nous présentons le calendrier des actions.

Actions		Mars		Avril			Mai			Juin			
		16 au 20	24 au 27	06 au 10	13 au 17	20 au 24	27 au 30	04 au 08	11 au 15	18 au 22	26 au 29	01 au 05	08 au 12
Arrêt des cours présentiellees													
Semaine institutionnelle pour la prise des décisions concernant la modalité "Aprender en casa"													
Vacances scolaires													
Lecture des documents officiels													
Reformulation des projets de recherche													
Lettre de consentement													
Interventions	Conception de la Guide pédagogique sur le Défis 1 "La migration et son impact au niveau social"												
	Conception de la Guide pédagogique sur le Défis 2 "L'environnement"												
Collecte des données	Mise en place de l'unité didactique												
	Questionnaire aux parents de famille												
	Entretien à la professeur coopératrice												
	Grille d'évaluation pour les stagiaires												
Action continue	Journal de recherche												
	Notes du terrain												
	Analyse des données												
	Rédaction du rapport de recherche												

Tableau 1 Calendrier des actions

Déroulement des actions

Après avoir défini nos interventions, nous avons suivi les étapes suivantes pour les mettre en place. D'abord, nous avons attendu le téléchargement des défis sur la plateforme pour analyser la délimitation du sujet pour chacun, les cours liés, et la date limite des étudiants pour développer les activités. Ensuite, nous avons analysé les activités proposées par la professeure coopératrice dans les défis pour les cours de sciences sociales et d'espagnol afin de développer le travail interdisciplinaire FLE. Enfin, nous avons conçu les guides pédagogiques du FLE avec la transversalité des contenus pour être téléchargés sur la plateforme.

Avant tout, rappelons que le FLE a été intégré seulement au défi 2, dont le sujet a été "*L'environnement*" et les cours liés ont été l'espagnol, les sciences sociales, les mathématiques, les sciences naturelles et les arts plastiques. Ce défi a été téléchargé le 15 mai et la date limite des étudiants pour développer les activités a été le 31 mai en général, et le 08 juin pour les étudiants de 5-1 et 5-3 qui ont reçu les activités de FLE.

Étant donné que la professeure coopératrice était l'enseignante titulaire des cours d'espagnol et de sciences sociales dans les deux groupes de la cinquième année avec lesquels nous avons développé notre stage, nous avons intégré le FLE dans les activités du cours de sciences sociales pour les étudiants de 5-1, et du cours d'espagnol pour les étudiants de 5-3. Pour cette transversalité, nos activités étaient destinées à favoriser le développement de la compétence lexicale en FLE chez les élèves, alors, nous avons tenu compte du vocabulaire en FLE conformément au sujet du défi : le vocabulaire des papillons, des pays, des couleurs, des chiffres, et les verbes *être* et *avoir*.

De plus, nous avons fait deux présentations différentes pour l'élaboration des guides pédagogiques : une pour les étudiants qui ont reçu le matériel en ligne, et l'autre pour ceux qui n'ont pas eu d'accès à l'internet, donc, ils ont reçu le matériel en papier. Nous avons aussi

élaboré deux vidéos en espagnol, avec une durée de cinq minutes chacune, pour les élèves de chaque groupe dans le but de leur expliquer chaque activité. Les vidéos n'ont pas été téléchargées à aucune plateforme, mais elles ont été envoyées à la professeure coopératrice par courrier électronique.

À la fin, nous avons envoyé les guides pédagogiques et les matériaux respectifs à la professeure coopératrice qui a téléchargé les guides virtuels sur la plateforme et de la remise des guides en papier aux élèves sans accès à l'internet. Les deux groupes de la cinquième année ont développé les activités du défi 2 proposées dans les guides de FLE et ils nous les ont envoyés pendant le 08 et le 13 juin. Nous n'avons pas pu analyser les travaux parce qu'à cette époque, nous avons déjà fini l'écriture de notre rapport de recherche.

Nous allons décrire dans la partie suivante l'analyse des données collectées à travers les différents instruments utilisés, ainsi que l'objectif de chacun.

Analyse des données

L'analyse des données collectées a été faite de manière qualitative et suivant un modèle interactif tout au long de la récolte de données, qui comprend les étapes suivantes : condensation et présentation des données, élaboration des conclusions/interprétations, et vérification (Miles et Huberman, 2003, p.31).

Nous avons donc fait une analyse déductive-inductive (Miles et Huberman, 2003, p.16) dans laquelle nous avons établi au préalable une liste de catégories à partir du cadre conceptuel et nous avons défini d'autres catégories à partir des données récoltées en employant des outils décrits ci-dessous. Nous avons codé, traité et systématisé les données dans une matrice. Une fois les données condensées, nous les avons interprétées afin de pouvoir rendre compte des résultats de la recherche.

Instruments utilisés

Journaux de bord et Notes du terrain

Tout au long du semestre, nous avons rédigé trois journaux de bord, chacun avec des notes du terrain correspondantes. Le premier rendait compte des *Documents officiels* du gouvernement par rapport à la gestion du Covid-19 dans les institutions éducatives. Le deuxième décrivait les implications de la *Reformulation* du projet de recherche. Et le troisième décrivait également le processus de la *Conception et l'élaboration du matériel*.

Questionnaire

Cet outil a été destiné aux parents de famille des élèves de la cinquième année de l'UPO, groupe 1 et groupe 3. L'objectif était de réfléchir sur leurs expériences au moment d'accompagner les enfants dans le développement des défis. Nous avons utilisé la plateforme *Google Forms* pour élaborer le questionnaire et nous leur avons envoyé le lien le 02 juin. Nous avons reçu des réponses jusqu'au 05 juin -65 réponses en total : 38 des parents de famille du groupe 5-1, et 27 du groupe 5-3-. Une fois nous avons reçu les réponses, nous avons écrit une note de terrain basée sur ces réponses.

Entretien

Pour ce projet de recherche, nous avons conduit un entretien semi-structuré ou semi-directif avec la professeure coopératrice de l'UPO le 10 juin à travers d'une réunion virtuelle sur *Google Meets*. Nous avons choisi ce type d'entretien parce qu'il permet de connaître la pensée de l'interviewée d'une manière plus libre qu'un questionnaire, et d'articuler l'entretien autour de la thématique proposée (Poisson, 1992, p.76). Dans ce sens, cet instrument de recherche a été destiné à identifier les perceptions de la professeure coopératrice par rapport au travail par défis dans la modalité « *Aprender en casa* » (Apprendre dans la maison), et à analyser les répercussions, les avantages et les exigences d'avoir travaillé de manière interdisciplinaire pour élaborer les défis dans cette modalité. Bien entendu, nous avons tenu compte l'aspect éthique et la professeure coopératrice a signé

une lettre de consentement. Afin d'analyser cet outil, nous en avons transcrit quelques extraits pour soutenir les résultats dans une note de terrain.

Grille d'évaluation

Dans le but d'évaluer nos guides pédagogiques, nous nous sommes mis d'accord pour faire une coévaluation. Nous avons élaboré une grille d'évaluation contenant une échelle de notation et une rubrique pour co-évaluer les défis 1 et 2 de FLE à partir des critères définis par les catégories suivantes : les activités proposées dans les guides pédagogiques, le travail interdisciplinaire, le matériel didactique, et les outils virtuels. Chaque stagiaire a évalué l'autre le 12 juin. Les résultats obtenus d'après l'analyse des données collectées avec ces outils sont présentés à continuation.

Résultats et interprétations

À la suite de la collecte et l'analyse des données, nous avons établi trois grandes catégories : la modalité « *Aprender en casa* » (Apprendre dans la maison), l'approche interdisciplinaire, et l'évaluation de ces deux processus. Les relations établies entre ces catégories apportent des éclairages dans l'évaluation des guides pédagogiques conçus sous l'approche interdisciplinaire.

Modalité « *Aprender en casa* » (Apprendre dans la maison)

Pour cette première partie, nous décrivons les expériences les plus importantes des acteurs par rapport à trois aspects : la communication, les émotions et les apprentissages.

1. Communication

1.1 Parents de famille

Par rapport à la communication des parents de famille avec l'institution, nous avons remarqué que l'institution a réussi à établir une relation avantageuse avec les parents de famille. D'après l'analyse du questionnaire, le 49.2% (32 personnes) des parents ont répondu qu'ils ont eu une *excellente* communication avec l'institution, c'est-à-dire, l'information

fournie a été bien comprise et elle a été partagée à temps. Des 32 personnes qui ont répondu *excellente*, 16 personnes correspondent au groupe 5.1 et 16 au groupe 5.3. (Questionnaire, 8 juin 2020). Ceci représente une réussite pas seulement en termes de communication mais aussi en termes de confiance.

1.2 Professeure coopératrice (PC)

En ce qui concerne la relation avec les élèves, la PC a manifesté dans l'entretien : « Dès le début de la quarantaine, la communication a été permanente avec eux »¹ (traduit à mes soins), c'est ainsi que la PC s'est communiquée avec les apprenants par différents moyens, par téléphone, par WhatsApp et par courriers. Également, il a été essentiel la création d'un courrier électronique institutionnel où les enseignants ont généré toutes les activités pour les apprenants à travers de la plateforme Classroom et Meet (Note de terrain 4, *Entretien*).

De plus, l'horaire de travail de la PC a également eu des changements, c'est-à-dire, la journée de travail a été prolongée 24/7 parce qu'elle devait être au courant des parents et des apprenants en vue de répondre aux questions posées par eux (Note du terrain 4, *Entretien*). Selon l'analyse de l'entretien, nous avons remarqué le haut niveau d'engagement qui a eu la PC au moment de résoudre les différents doutes que les parents et les apprenants ont eu pendant le développement des activités à la maison.

Avant les guides pédagogiques, nous nous sommes concentrés sur la partie émotionnelle des enfants. Nous demandions de leurs nouvelles, nous leur appelions, nous parlions avec eux pour savoir comment ils se sentaient et pour qu'ils développent les activités académiques.

Donc, nous avons fait ça pour calmer les esprits et pour les encourager (traduit à mes soins²)

(Entretien, 10 juin 2020).

¹ Desde un principio que empezó la cuarentena la comunicación ha sido permanente con ellos.

² "Antes que retos fue como la parte emocional de los niños porque nosotros estábamos indagando por cada uno de ellos, los llamábamos, conversábamos con ellos cómo se sentían sus familias para poder tenerlos como emocionalmente bien para que pudieran realizar las actividades a nivel académico, entonces fue para mejorar los temores, las inquietudes, los ánimos, entonces como para darles ese parte de tranquilidad".

Ainsi, nous avons remarqué que la PC a suivi la recommandation faite par le MEN d'avoir en compte les émotions des élèves (Journal de bord 1, p. 1)

1.3 Stagiaires

Pour nous en tant que stagiaires, le travail à la maison a impliqué avoir une communication continue avec la PC afin d'être au courant de toute l'information fournie par l'institution par rapport aux directrices données de la part du gouvernement.

Grâce à la bonne communication avec la PC et à la gestion faite pour elle avec la directrice de l'institution, nous avons noté que cela a notablement contribué à accomplir un de nos objectifs lequel était l'intégration du FLE aux activités proposées par l'institution.

(Notes du terrain 3, p.2)

2. Émotions

En ce qui concerne les sensations des parents de famille au moment d'accompagner leurs enfants dans le développement des activités sous la modalité « Apprendre en casa », nous avons observé que la sensation la plus courante a été la tranquillité. Ici, le 43.1% (28 personnes) des parents ont choisi l'option *tranquille*, dont 15 réponses ont été du groupe 5.1 et 13 du groupe 5.3 (Questionnaire, 8 juin 2020). Nous pouvons affirmer avec certitude que cela a été le résultat d'avoir établi une excellente communication de la part de l'institution avec les parents de familles.

Cependant, le sentiment d'angoisse était présente pour le 24.6% (16 personnes) des parents, desquels sept réponses ont été apportées par le groupe 5.1 et neuf par le groupe 5.3. Nous avons attribué ce sentiment d'angoisse aux difficultés quant à la gestion du temps en vue que le 52.3% (34 personnes) des parents ont rencontré des difficultés par rapport à cet aspect. Dans ce cas, 19 des parents sont du groupe 5.1 et 15 sont du groupe 5.3 (Questionnaire, 8 juin 2020). Nous avons aussi observé cette difficulté concernant le temps d'après le commentaire fait par un des parents du groupe 5.1 dans la question comment a été

pour eux et pour leurs enfants l'expérience de continuer le processus de formation sous la modalité « Apprendre en casa » et sans l'accompagnement directe des enseignants. Ce parent a exprimé :

C'était un peu difficile parce que ce sont beaucoup d'activités dans très peu de temps. En plus, comme les enfants n'ont pas l'appui complet des enseignants, ils ont besoin de l'engagement et l'accompagnement des parents (traduit à mes soins³) (Questionnaire, 8 juin 2020).

3. Nouveaux apprentissages

3.1 Parents de famille

Au sujet des apprentissages acquis durant le développement des défis (RETOS), le témoignage apporté dans le questionnaire par deux parents par rapport à la suite des activités a montré que :

Parent du groupe 5.1 : *C'était un processus d'adaptation pour ma fille et pour moi, en tant que mère (traduit à mes soins⁴).*

Parent du groupe 5.3 : *Nous nous sommes adaptés aux outils technologiques. Nous avons beaucoup appris sur les TICE (traduit à mes soins⁵).*

La problématique causée par COVID-19 a signifié pour les parents de famille la réalisation d'activités qu'avec des cours en présentiel, ils n'ont pas l'habitude à réaliser. D'après les réponses données par les parents de famille dans le questionnaire, l'obstacle le plus commun au cours du travail sous la modalité "Apprendre en casa" a été la gestion du temps, suivi des difficultés rencontrées au moment d'utiliser des outils technologiques. Selon les témoignages apportés par les parents, il est certain qu'ils sont devenus plus conscients que

³ "Me ha parecido un poco complicado ya que son muchas actividades en tan poco tiempo y como no tienen de lleno el apoyo de los profes necesitan de mucho acompañamiento y compromiso de los padres".

⁴ "Ha sido un proceso de adaptación tanto para la niña como para mí como mamá".

⁵ "Nos hemos ido adaptando a los medios tecnológicos y sobre todo mucho aprendizaje en nuevas herramientas tecnológicas".

sans l'appui direct des enseignants, ils doivent être plus engagés en ce qui concerne la formation académique de leurs enfants.

3.2 Professeure coopératrice

Tout au long de cette recherche, nous avons pu être au courant de ce qui a impliqué pour les enseignants, particulièrement pour notre professeure coopératrice (PC), avoir fait un travail de manière interdisciplinaire en vue d'élaborer les défis (RETOS), avoir travaillé sous la modalité "Aprender en casa" et le fait d'avoir eu des stagiaires pendant ce processus. Après avoir analysé les données tirées de l'entretien, nous avons observé que l'expérience de travailler sous cette nouvelle modalité a signifié pour la PC l'opportunité d'apprendre à utiliser les outils virtuels qu'elle ne connaissait pas. De même, elle a reçu le support nécessaire de l'institution et des collègues. En outre, la PC a profité de l'aide fournie par le Centre d'innovation pour les enseignants (MOVA) afin d'être mis à jour (Note du terrain 4, *Entretien*). Voici son témoignage :

C'est une nouvelle expérience pour moi et pour tous. J'ai eu quelques difficultés au début concernant les outils technologiques parce qu'en général je ne les connaissais pas tous, mais j'ai eu des formations, j'ai demandé de l'aide à mes camarades, j'ai été sur MOVA... c'est-à-dire, je vois n'importe quelle vidéo pour être plus actualisée (traduit à mes soins⁶)
(Entretien, 10 juin 2020).

Puis, une autre exigence qui a affronté la PC a été par rapport à l'évaluation de plusieurs compétences chez les élèves, pour elle, "il y a quelques-unes qui ont été difficiles à observer parce que ce sont des compétences dont il est nécessaire d'être en face des élèves en ce qui concerne leurs émotions et leurs sentiments, alors, cela a été un peu difficile" (Note de terrain 4, *Entretien*). Elle a mentionné que :

⁶ "Es una experiencia muy novedosa para mí y para todos. Se me han presentado pues algunas dificultades al inicio en cuanto al manejo de plataformas eh...ya que pues en general yo conozco algunas pero no todas las conozco, no todas las conocía entonces me ha sido necesario capacitarme, pedir asesoría de mis compañeros eh... he estado en con MOVA eh...mejor dicho en cuanto video aparece yo me meto ahí para estar como más actualizada".

Par rapport aux défis, c'était un très bon travail parce que dans les guides pédagogiques nous avons fait la transversalité de quelques matières, donc, cette méthode a été très productive car nous intégrons les compétences de chaque matière pour les enfants (traduit à mes soins⁷).

3.3 Stagiaires

Le fait d'avoir intégré nos activités de FLE aux cours de sciences sociales et d'espagnol a représenté pour nous l'opportunité de réfléchir sur la construction de matériel didactique basé sur l'approche interdisciplinaire. De plus, nous avons appris sur l'élaboration des guides didactiques virtuels et en papier en vue d'apporter les activités de FLE pour tous les apprenants (Journal de bord 3, p.2).

Approche interdisciplinaire

Élaboration du matériel

Processus

Afin d'intégrer le français aux défis, nous avons pris en compte les séances que nous avons eues avec les élèves pendant le stage 1 et le stage 2 avant l'annulation des cours présentiels, en ce qui concerne des éléments grammaticaux comme les articles, les pronoms personnels, et les verbes *être* et *avoir*. De plus, nos activités visaient à favoriser le développement de la compétence lexicale en FLE chez les élèves, alors, nous nous sommes concentrés sur le vocabulaire en FLE conformément au sujet du défi : les papillons, les pays, les couleurs, et les chiffres.

Exigences

Cette partie a été déduite à partir de l'analyse du journal de bord et la note du terrain concernant la *Conception du matériel*. Les exigences que nous avons eues, comme stagiaires,

⁷ "En cuanto a los retos, fue muy buen trabajo por que en esos retos tratamos e integramos varias áreas, la hicimos transversalizada. Entonces por ese método de los retos fue muy bueno, muy productivo y porque ahí se alcanzaban a observar competencias en cada una de las áreas de los niños".

pour élaborer le matériel, nous ont laissées trois résultats concernant l'approche interdisciplinaire, les apprenants, et la sélection des outils virtuels ajoutés aux guides. En premier lieu, intégrer de manière transversale le FLE avec les autres cours et créer des activités très simples a été le vrai défi que nous avons affronté au moment de concevoir les guides pédagogiques en FLE. En deuxième lieu, nous avons dû avoir en compte l'aspect émotionnel des apprenants et développer le matériel selon leurs conditions (dans des formats : papier et numérique). En dernier lieu, nous avons dû concevoir une vidéo explicative des activités et des présentations PowerPoint avec des aspects linguistiques pour une meilleure compréhension des apprenants.

Produit

De ce processus d'élaboration du matériel, nous avons obtenu quatre guides pédagogiques de FLE en total : deux pour le défi 1 et deux pour le défi 2, deux pour le groupe 5-1 transversal avec le cours de sciences sociales et deux pour le groupe 5-3 transversal avec le cours d'espagnol. Par conséquent, nous avons achevé l'un de nos objectifs spécifiques quant à l'intégration du cours de FLE aux défis développés de manière conjointe parmi les professeurs d'espagnol, sciences sociales, anglais, mathématiques, sciences naturelles et arts plastiques. Voir deux captures d'écran de la plateforme *Upociencias* avec les guides de français pour le défi 2 dans l'annexe No. 1.

Évaluation

Étant donné que notre objectif général visait à évaluer la conception et mise en place des défis proposés par l'Institution Éducative basés sur l'approche interdisciplinaire, même celui du FLE, sous la modalité « *Aprender en casa* » (Apprendre dans la maison), nous décrivons ci-dessous nos interprétations à partir des résultats qui nous ont aidés à atteindre ce but.

De la modalité "Aprender en casa" (Apprendre dans la maison)

Nous faisons référence ici aux découvertes par rapport à comment les différents acteurs ont évalué le travail avec cette modalité, à savoir, les parents de famille et leurs enfants, les enseignants, et les stagiaires.

Premièrement, selon les réponses du questionnaire, la majorité des parents de famille ont eu deux opinions contrastées : d'une part, ils ont trouvé cette expérience acceptable parce qu'en dépit des difficultés concernant la gestion du temps et le manque de connaissances en TICE, ils ont pu s'adapter à la situation ; d'autre part, ils ont trouvé l'expérience difficile parce qu'ils considéraient que les activités n'étaient pas très bien expliquées. En tout cas, nous avons trouvé que l'opinion générale de cette modalité de travail a été favorable parce que l'Institution a bien inclus à tous les élèves -ceux qui avaient et ceux qui n'avaient pas les ressources- dans les activités académiques.

Deuxièmement, pour les enseignants en général et pour la professeure coopératrice en particulier, l'analyse des données collectées d'après l'entretien nous a montré que cette expérience a été évaluée comme une nouveauté. Même s'ils ont eu des difficultés avec les outils technologiques au début du processus, ils ont atteint les objectifs institutionnels et du gouvernement en ce qui concerne le développement des compétences.

Pour finir, comme stagiaires, nous avons qualifié cette expérience comme un processus d'adaptation, dans lequel nous avons passé par une période d'incertitude au début, mais nous avons fini de manière confortable grâce à la relation de confiance et certitude que nous avons eu avec la professeure coopératrice, et au soutien des différents intervenants de l'université -conseillère de recherche et de stage-.

De l'approche interdisciplinaire

Dans cette partie, nous décrivons comment a été évalué le travail en groupe dès le point de vue des enseignants et de nous, comme stagiaires. C'est ainsi que nous divisons en

deux parties les résultats concernant le travail en groupe : parmi les enseignants, et parmi les stagiaires et la professeure coopératrice.

D'un côté, le travail en groupe parmi les enseignants au moment d'élaborer les défis avec une approche interdisciplinaire a été évalué par la professeure coopératrice dans l'entretien comme une expérience agréable puisque c'était une "opportunité pour créer et proposer"⁸ (traduit à mes soins) de nouvelles stratégies et outils pour chaque cours. En plus, elle a insisté sur le fait que tous les enseignants aient bien travaillé de manière conjointe pour faire de cette transversalité des cours, une manière plus facile d'avoir un produit (les défis) et d'évaluer aux élèves.

De l'autre côté, parmi les stagiaires et la professeure coopératrice, nous avons conclu d'après les données tirées du journal de bord et la note du terrain *Conception du matériel* que planifier les activités en FLE et les compléter avec le travail proposé par la professeure coopératrice a été un défi. Pourtant, il y a eu une communication effective et une bonne relation qui a permis de développer un produit en FLE conforme aux objectifs institutionnels.

De la conception du matériel

Pour cette partie, nous tenons compte de l'évaluation des parents de famille, de la professeure coopératrice, et des stagiaires, dans les réponses sur le questionnaire, l'entretien, et la grille d'évaluation respectivement, par rapport à la conception et inclusion des guides pédagogiques de FLE dans le défi 2 téléchargé sur *Upociencias*.

D'abord, la majorité des parents de famille dans le questionnaire ont eu une réponse positive à l'inclusion des activités de FLE. En dépit de la surcharge de travail pour quelques-uns et du besoin d'accompagnement présentiel pour mieux comprendre les activités, ils ont considéré très important l'apprentissage d'une autre langue différente à l'anglais.

⁸ Oportunidad para crear y proponer.

Ensuite, la professeure coopératrice a manifesté dans l'entretien que le FLE a été une idée avantageuse pour les élèves, autant que pour elle comme enseignante. Pour elle, une langue étrangère différente à l'anglais apport au processus de formation et "génère plus de connaissances et compétences chez les enfants"⁹ (traduit à mes soins), ainsi donc, elle n'a pas considéré le défi de FLE comme une obligation mais comme un bénéfice.

Pour conclure, en tant que stagiaires, nous avons considéré que les activités proposées dans les guides pédagogiques de FLE ont été fidèles au thème proposé dans les défis institutionnels et que les outils virtuels complémentaires que nous avons utilisés pour ces activités ont été pertinents et suffisants pour leur correcte développement.

Conclusions

En général, le travail réalisé au cours de la démarche de ce projet a été positif. C'était difficile au début mais nous avons trouvé l'appui nécessaire de la part de l'institution, des parents de famille, de l'université, des conseillères de stage et, principalement, de la professeure coopératrice.

En outre, bien que le FLE ne soit pas partie du curriculum de l'institution, tous les acteurs se sont mis d'accord pour considérer les guides pédagogiques de FLE comme un travail académique utile pour les étudiants. Ce cours a été bien reçu et dans les maisons, non seulement les parents, mais aussi les enfants, l'ont ouvert un espace dans leurs agendas.

Réflexion finale

Ayant eu l'opportunité de finir notre processus de stage malgré les difficultés rencontrées, ce semestre a signifié pour nous l'acquisition de nouveaux apprentissages.

D'une part, le fait d'avoir changé complétement les avant-projets conçus dans le stage 1 nous a causé un sentiment de tristesse parce que nous avons beaucoup d'attentes concernant la mise en place des actions planifiées, et un sentiment d'incertitude à propos de la

⁹ Genera más conocimientos y competencias en los niños.

continuation des activités académiques avec les apprenants. Néanmoins, l'appui fourni par l'institution et l'université a contribué à notre adaptation aux nouvelles circonstances.

D'autre part, avoir travaillé ensemble pour l'écriture de ce rapport de recherche, et avoir élaboré un matériel sous l'approche interdisciplinaire, nous a donné des atouts pour bien intégrer le cours de FLE aux activités proposées par l'institution. Sans aucun doute, l'expérience acquise tout au long de ce processus nous a aidé à mieux comprendre le travail d'un enseignant et nous a appris l'importance du travail en équipe.

Références

- Alcaldía de Medellín (2020). *Circular 202060000081*. Consulté en avril 2020 sur <https://medellin.edu.co/normatividad/circulares/1338-circular-202060000081/file>
- Brunner, S. (2014). *Intégrer l'interdisciplinarité dans le cours de FLE : Conception des séquences didactiques interdisciplinaires*. Saint-Martin-d'Hères, France: Université Stendhal (Grenoble-III).
- Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, pp. 93-112. Consulté en mai sur https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2096.pdf
- Giraldo, C. (2014). UPO CIENCIAS: Un sitio web para la promoción de la lectura, la escritura y la investigación [Conferencia]. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.
- I. E. Alfonso Upegui Orozco (n.d.). *Académico: Sitio web docente*. Consulté en avril 2020 sur <https://www.iealfonsoupeguiorozco.edu.co/index2.php?id=26143&idmenutipo=3157&tag=>
- I. E. Alfonso Upegui Orozco (n.d.). *Documentos institucionales: PEI*. Consulté en août 2019 sur <https://www.dropbox.com/s/wvlegdjnymftj8u/PEI.pdf?dl=0>
- I. E. Alfonso Upegui Orozco (2020). *Noticias: Orientaciones de cuidado y protección de los estudiantes por emergencia sanitaria por Covid-19*. Consulté en avril 2020 sur <https://www.dropbox.com/s/nx7653sbcn3d6pz/CIRCULAR%20VF.pdf?dl=0>
- I.E. Alfonso Upegui Orozco (2020). *Retos: Básica Primaria - Quinto*. Consulté en avril 2020 sur <https://www.upociencias.com/quinto-3>
- I.E. Alfonso Upegui Orozco (2020). *Reto 1 Quinto*. Consulté en avril 2020 sur https://www.dropbox.com/sh/5lqnbz3c41vjgay/AAAAdVz9VJNjXaR3PdY58g_Ua?dl=0&preview=RETO+1+QUINTO.pdf

I.E. Alfonso Upegui Orozco (2020). *Retos 2 Quinto*. Consulté en avril 2020 sur

<https://www.dropbox.com/sh/23kztrfmbx0j5h7/AABGRPPCFwjsmi89OzGhGCXja?dl=0&preview=RETO+2+QUINTO.pdf>

I.E. Alfonso Upegui Orozco (n.d.). *Upociencias - Home*. Consulté en avril 2020 sur

<https://www.upociencias.com/>

Larose, F., et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228

Lavoie, L., Marquis, D., et Laurin, P. (2003). *La recherche-action théorie et pratique*.

Manuel d'autoformation. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahier de la recherche en éducation*, 2(2), 227-276. doi: <https://doi.org/10.7202/1018204ar>

Lenoir, Y., Hasni, A., et Larose, F. (2007). L'interdisciplinarité et la formation à

l'enseignement : Analyse de résultats de deux recherches. *Rev. Pensamiento*

Educativo, 41(2), 255-276. Consulté en mai 2020 sur

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/426/public/426-954-1-PB.pdf>

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

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional*

docente. Consulté en avril 2020 sur https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Circular No. 5 del 25 de marzo de 2020, ANEXO*

3. Consulté en avril 2020 sur

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/directiva-cinco.pdf>

Ortega, D. (2016). *Le développement de la compétence orale d'apprenants de 2^e année pour décrire leur environnement proche* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Colombia. Consulté en avril 2020 sur

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10730/1/OrtegaDaniel_2016_CompentenceOraleDapprenants.pdf

Poisson, Y. (1992). Chapitre 7 : Entrevues semi-structurées. En Y. Poisson. *La recherche qualitative en éducation* (pp. 73-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tolosa, N. (2018). *Le développement de la compétence lexicale à travers des jeux et le travail collaboratif* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Consulté en mai 2020 sur

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9120/TE-22066.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Annexes

Annexe No.1 : Captures d'écran "Défis (RETOS) de français téléchargés sur la plateforme Upociencias"

