

Apprendre à communiquer à travers des tâches
María Sandra Mennella, Yolanda Quintero de Rincón
Universidad del Zulia
Departamento de Idiomas Modernos

Résumé

Cette recherche consiste en la mise en pratique d'une proposition d'enseignement du FLE à travers la réalisation des tâches où on met en valeur d'autres contenus aussi bien que les contenus linguistiques. Il s'agit des contenus socio-culturels et d'apprentissage. La méthodologie de l'apprentissage se base sur un cadre de référence constructiviste. L'étude a été faite avec un public d'étudiants universitaires hispanophones débutants et vise l'application et l'évaluation de cette proposition de travail pendant deux semestres académiques. La recherche s'est déroulée comme une intervention dans la classe et a été analysée d'une façon qualitative.

Mots clés : apprentissage basé sur tâches, français langue étrangère, constructivisme.

Aprender a comunicarse a través de tareas

Resumen

Esta investigación consiste en la aplicación de una propuesta de enseñanza del francés lengua extranjera a través de la realización de tareas donde se toman en cuenta otros contenidos además de los lingüísticos. Se trata de los contenidos socioculturales y los de aprendizaje. La metodología del aprendizaje se basa en un marco de referencia constructivista. El estudio fue realizado con un público de estudiantes universitarios hispanohablantes principiantes y se enfoca la aplicación y la evaluación de esta propuesta de trabajo durante un periodo de dos semestres académicos. La investigación se desarrolló como intervención en el aula y fue analizada de una manera cualitativa.

Palabras clave : aprendizaje basado en tareas, francés lengua extranjera, constructivismo.

Learning to communicate through tasks

Abstract

This article reports the application of a task-based methodological proposal for the teaching of French as a foreign language, one in which not only linguistic contents are considered, but also the social-cultural and learning contents.. The learning methodology is based on a constructivist theoretical approach. The participants in this study were Spanish-speaking university students of French (beginners), and the research methodology includes the application and evaluation of this teaching proposal during

two semesters. It is a classroom- intervention research and the results were analyzed from a qualitative perspective.

Key words : *Task based learning approach, French as a foreign language, constructivism*

Introduction

Au cours des époques la société est devenue plus complexe. Reconnaître cette complexité dans le processus d'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère aidera la compréhension et le développement de ce processus. Elle accompagne le progrès de l'humanité si on prend en compte que de l'interaction des éléments qui composent la société naissent des situations inconnues (Banda, p. 888).

Cette étude présente un projet d'enseignement du FLE encadré dans une perspective constructiviste de l'apprentissage lequel est défini comme « un phénomène complexe où celui qui apprend est actif, prend des décisions, effectue des choix » (Wolfs 2001, p. 13). Il est interprété aussi comme un processus actif car l'individu assimile et accommode des pièces d'information, devenant le constructeur de sa propre connaissance (Resnick 1983, cité par Heller p. 25).

Les nouvelles approches mettent en relief l'apprenant qui devient donc, le centre du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, l'enseignant cherche dans l'actualité la mise en pratique des stratégies qui soient adaptées aux différents styles d'apprentissage des élèves, car on reconnaît maintenant que ce sont eux qui construisent leurs apprentissages.

On propose dans ce travail, l'apprentissage de la langue étrangère à travers la réalisation des tâches où on met en valeur d'autres contenus aussi bien que les contenus linguistiques. Il s'agit des contenus socio-culturels et ceux qui développent le processus d'apprentissage. Ce syllabus représente un effort pour relier les contenus à la méthodologie, focalise le processus d'apprentissage individuel favorisant chez l'étudiant la recherche de ses difficultés, la réalisation des tâches conduisant à leur résolution et la réflexion sur l'expérience dans le but de considérer des alternatives.

Objectif de la recherche.

Evaluer la mise en marche d'un modèle d'apprentissage du FLE basée sur des tâches.

La postmodernité et la complexité.

Le monde de la postmodernité a amené des changements épistémologiques qui se sont transmis dans les idées qu'on a de l'apprentissage et l'enseignement. En effet, la connaissance postmoderne fait plus utile notre sensibilité face aux différences et notre capacité à supporter l'incommensurable (Lyotard, cité par Buenfil 1995, p. 15). C'est justement cette prise en compte des différences un nouvel élément qui doit être considéré en didactique. Tel que l'indique Buenfil, se basant sur Vattimo, la reconnaissance de la diversité a une valeur libératrice.

Sous une perspective postmoderne, on aperçoit une nouvelle voie dans l'éducation, laquelle intégrera d'autres stratégies pour la transformation et la libération de l'individu.

Aussi observe-t-on qu'en opposition aux systèmes fermés et déterministes typiques de la modernité, il s'origine des systèmes ouverts, entropiques et indéterministes qui acceptent la notion du hasard (Batista, Salazar et Febres 2001, p. 160).

Pour Morin, (cité par Puren 1994, p. 114), cette notion de **système ouvert** est

essentielle et il en obtient les postulats suivants : D'abord, les lois de l'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre mais de déséquilibre de dynamisme stabilisé. Ensuite, l'intelligibilité du système doit être trouvée non seulement dans le même système mais aussi dans sa relation avec l'environnement et celle-ci n'est pas une simple dépendance, mais plutôt elle fait partie du système. La réalité se trouve donc, aussi bien dans la connexion comme dans la distinction entre le système ouvert et son environnement. Il est important d'indiquer, que cette notion de système ouvert est la raison par laquelle un système complexe est capable de s'auto-organiser à partir des agressions aléatoires à son environnement.

D'autre part, Popper (cité par Puren, p. 104), signale l'existence de quelques choses qui nous concernent et qu'on ne peut pas prévoir par des méthodes scientifiques. Or, on ne peut pas prévoir d'une manière scientifique les résultats qu'on obtiendra au cours de la croissance de notre propre connaissance.

Dans ce cadre, Florez Ochoa (1995, p. 251) indique la difficulté de prédire le comportement des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, on pourra et devra planifier les processus épistémologiques - pédagogiques, les stratégies, la structure et la séquence des contenus, les opérations mentales et les processus socioculturels.

En plus, Wagensberg (1989) explique que l'élément central pour l'élaboration de la connaissance est l'inquiétude qui trouble l'esprit pour connaître une complexité.

De ces postulats, on dérive des critères importants pour l'étude d'un système si complexe tel que l'apprentissage ; ils sont à l'origine d'un cadre de référence dans lequel on trouve les bases du constructivisme. Celui-ci est particulièrement utile pour les tâches d'organisation et de développement du curriculum quand elles s'insèrent dans une réflexion plus large sur la nature et les fonctions de l'éducation scolaire (Coll 2000, p. 18). Ceci suppose un processus d'enseignement et apprentissage comprenant la construction des connaissances de la part de l'individu. Pendant le processus, le sujet élabore des significations propres et non simplement les prend ou les assimile (Porlan 1997, p. 166).

Le constructivisme.

L'approche constructiviste pose les bases pour une complète transformation éducative. Le travail pédagogique se centre plus sur l'apprentissage que sur l'enseignement, en cherchant des stratégies adaptées aux différents styles d'apprentissage des apprenants qui construisent la connaissance de la langue cible d'après leurs expériences et les orientations du maître.

Le constructivisme s'appuie sur les contributions de divers courants psychologiques tels que : l'approche psycho-génétique de Piaget, la psychologie socio-culturelle de Vigotski, la théorie d'Ausubel à propos de l'assimilation et l'apprentissage significatif ; tout cela exprime l'existence d'un sujet qui construit la connaissance à partir de l'interaction entre ses dispositions internes et l'environnement (Díaz Barriga et Hernandez 2002).

La théorie constructiviste, notamment les postulats indiqués par Vigotski, fournit les bases pour proposer une approche d'enseignement des langues étrangères qui favorise l'apprentissage significatif chez l'apprenant. Pour Vigotski, l'éducation doit offrir à l'enfant des chances pour développer sa pensée, posant des situations pour lesquelles il n'a pas de réponses prêtes ; au contraire, il sera obligé de faire de nouvelles combinaisons de la pensée, car penser ne signifie que la participation de toute notre expérience préalable dans la solution de la tâche actuelle, et la caractéristique de cette forme de conduite consiste à apporter l'élément créatif en formant toutes les combinaisons possibles des éléments existants dans l'expérience préalable (Vigotski, 2001).

La motivation.

A ce sujet, Paradis, cité par Courty (2003) présente la principale caractéristique à prendre en compte, apportée par les chercheurs qui étudient les aspects cognitifs de l'apprentissage des langues : « lorsque l'étudiant porte attention au message, c'est-à-dire au sens, au contenu des textes, et lorsqu'on lui donne l'occasion d'exprimer une intention de communication personnelle, il se trouve dans la situation la plus apte à la motivation et la plus favorable à l'apprentissage » (p. 53).

C'est pourquoi, l'utilisation des tâches collaboratives est très importante pour provoquer des circonstances favorables pour l'apprentissage d'une langue étrangère, étant donné que les apprenants :

- 1.- constatent des lacunes dans leurs connaissances linguistiques quand ils essaient d'exprimer des significations, ce qui les conduit vers la recherche des solutions ;
- 2.- expriment leurs connaissances, ce qui leur permet d'y réfléchir, de les réviser et les appliquer ;
- 3.- participent activement et les produits obtenus leur permettent de développer l'utilisation et les connaissances de la langue cible (Swain 1999, p. 60).

Dans ce cadre, il est très important de mettre en relief ce que Vigotsky appelle « la zone proximale de développement » (Rosas et Sebastian 2001, p. 45). Celle-ci est considérée comme la mesure des tâches que l'enfant peut résoudre avec de l'aide. Par conséquent, il appelle un bon enseignement-apprentissage celui qui s'effectue dans la zone de développement la plus proche, car si ce qu'on enseigne se trouve hors de cette zone, on n'obtient pas de résultats ; d'autre part, si on enseigne ce que l'enfant connaît, cela constitue une perte de temps.

Il faut souligner l'importance pour les élèves d'avoir la possibilité d'agir à partir du sens personnel qu'ils attribuent à tout ce qui les entoure. Ainsi, Van Oers (1999) propose des activités de jeu comme une partie essentielle dans la classe.

La compétence.

Il est nécessaire de commencer par la définition de la compétence. Celle-ci est « un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Bernaert G., Deloy C., Genard A., Leroy A., Paquay L., Rey B., Romainville M., Wolfs J. L. 1997 ; cités par Wolfs 2001, p. 15).

De ce même postulat, on peut distinguer deux types de compétences : les compétences-produits qui présentent ce que l'individu peut faire face à un type de situations, et les compétences-processus qui permettent d'atteindre les premières (Wolfs 2001).

Les compétences-produits.

On distingue deux types de compétences-produits, d'après leur niveau de généralité :

- a) celles qui se définissent à partir des situations-problèmes significatives et contextualisées ;
- b) celles qui ont un caractère général, définies d'une manière décontextualisée et qui peuvent intervenir dans différents types de situations.

Dans les compétences-produits de type générique, Wolfs propose : les activités de reproduction et les activités de production. Parmi les premières, on trouve la restitution, la reconnaissance, l'application simple et l'observation simple. Parmi les deuxièmes, on remarque différentes catégories : la compréhension (l'interprétation, l'exemplification, la conceptualisation), l'analyse (l'inférence des relations, l'évaluation d'une réalité à partir

des critères, le raisonnement combinatoire), la structuration (le résumé, la synthèse), la résolution de problèmes, les travaux de recherche.

Les compétences-processus.

Wolfs désigne ainsi les stratégies d'apprentissage et/ou les « comportements-outils » utilisés par le sujet pour atteindre les compétences - produits.

En ce qui concerne cette recherche, les auteures se sont intéressées notamment aux compétences-produits ; cependant, on a apprécié aussi quelques stratégies appliquées par les individus analysés dans l'étude.

Approche basée sur des tâches.

Cette étude part de l'approche proposée par Breen (1987). Elle représente un changement dans nos schémas de référence quant à :

- 1.- Sa représentation de la compétence communicative en tant qu'obtention d'un ensemble de tâches ;
- 2.- Sa confiance directe à la contribution des étudiants en termes de mobilisation de la compétence communicative préalable que les étudiants apportent à chaque tâche ;
- 3.- La mise en valeur du processus d'apprentissage comme un contenu approprié pendant l'apprentissage de la langue.

La réalisation des tâches permet l'organisation des activités de classe de façon à produire des comportements semblables à ceux qui se produisent hors classe. Pour décrire le syllabus basé sur des tâches, on analyse les aspects suivants :

- Connaissances mises en valeur : les programmes basés sur des tâches organisent ce que l'apprenant est censé obtenir par rapport à deux types essentiels de tâches : celles qui développent une fonction communicative et celles qui font référence au processus d'apprentissage.
- Capacités : ce type de syllabus se centre sur les activités communicatives aussi bien que sur la capacité d'apprentissage.
- Bases de sélection et subdivision : choisir parmi les tâches les plus communes, les plus généralisables ou les plus remarquables de la situation ; la subdivision engage la planification de tâches d'apprentissage autour d'une ou plusieurs tâches communicatives, un ensemble de tâches communicatives reliées, une large activité qui comprend des tâches subordonnées.
- Séquence : celle-ci a un rapport avec deux aspects : la nature des tâches et notamment les problèmes d'apprentissage qui en résultent et qui ne sont pas résolus pendant la participation dans une tâche communicative.

Le syllabus basé sur des tâches représente un effort pour relier les contenus à la méthodologie, focalise le processus d'apprentissage individuel favorisant chez l'étudiant la recherche de ses difficultés d'apprentissage, la réalisation des tâches conduisant à les résoudre et la réflexion sur l'expérience dans le but de considérer des alternatives.

Méthodologie.

La présente recherche constitue une intervention dans la salle de classe et a été analysée d'une façon qualitative. Zemelman, cité par Hurtado et Toro (2001) définit la méthodologie qualitative comme une délimitation de ce qui est réel qui s'appuie sur une notion de la réalité tel que l'articulation des processus, où on souligne l'importance de ce qui n'est pas fini, ce qui signifie remettre en cause quelconque limite théorique fermée.

De la même façon, Alvarez et Diaz (2000) indiquent que dans la recherche qualitative, on développe des concepts, des sujets et des compréhensions commençant à partir des pauses qui apportent les données.

La population objet de l'étude est constituée par les étudiants de français du deuxième et troisième semestre (Niveaux A1 et A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) de la Licence en Éducation Option Langues Modernes de la Faculté des Sciences Humaines et de l'Éducation de l'Université du Zulia. On a relevé un échantillon de 25 apprenants dans la période Novembre 2003 – Juillet 2004.

Résultats.

A travers une action dans la classe, on a obtenu les critères et jugements des étudiants, ce qui a permis de réaliser le programme adapté à leurs besoins. Ces jugements ont été recueillis dans le journal de l'enseignant à travers des observations directes et des enquêtes.

Le premier semestre, le professeur a proposé sept tâches d'apprentissage :

- 1.- Se registrer à l'hôtel,
- 2.- Jeu de rôles,
- 3.- Réaliser une petite annonce d'offre d'emploi,
- 4.- Réaliser son arbre généalogique,
- 5.- Préparer et expliquer une recette de cuisine,
- 6.- Planifier un document touristique d'une région du Venezuela,
- 7.- Elaborer la biographie d'une personne.

Le deuxième semestre, les étudiants ont proposé les sujets à étudier et, à partir de là, le professeur a planifié les tâches suivantes : 1.- Présenter une interview d'emploi, 2.- Interviewer un camarade et le présenter à la classe, 3.- Réaliser une émission de radio sur les loisirs, et 4.- Réaliser un programme de TV avec des experts qui donnent des conseils sur l'apparence physique.

Au cours de ces deux semestres, les enseignantes – chercheuses ont relevé les opinions des participants quant à la méthodologie, les ressources, le contenu, etc. du programme. Ces opinions ont été classifiées par les catégories suivantes :

Motivation.

Elle constituait le fil conducteur de l'organisation du programme mis en pratique. C'est pourquoi l'apprenant a eu l'occasion de faire des choix concernant ses centres d'intérêt, d'avoir un soutien et un enseignement de ses compétences et ses stratégies. Ceci a provoqué une forte motivation chez lui pendant la durée de la recherche. Voilà quelques commentaires du corpus analysé :

- *Dans ce type de méthodologie, il y a beaucoup d'activités, ce qui nous aide à nous détendre.*
- *Les ressources utilisées ont été très variées et ont motivé la classe.*
- *Les tâches sont plus personnelles que celles d'un livre, moi, comme étudiant, je m'identifie plus.*
- *Il y a plus d'intervention de l'étudiant que du professeur.*

Compétences, contenus, stratégies.

On a apprécié dans la population, le développement de la capacité à utiliser différentes stratégies selon les tâches à accomplir. Le fait d'écouter un document est devenu une activité de solution de problèmes, entraînant diverses stratégies pour la résoudre, par exemple : l'application de l'inférence.

Le rôle de l'enseignant d'après cette étude a été celui de faciliter ou guider l'apprentissage à travers la compréhension des documents et l'expression prenant en compte divers points de vue : le linguistique, le socio – culturel, le processus d'apprentissage. C'est pourquoi on a introduit, dès le début, des textes authentiques, ce qui a permis d'étudier les aspects déjà cités. Cependant, on observe le besoin qu'ils ressentent de travailler la grammaire d'une façon plus large et plus explicite et aussi l'écrit. Cela pourrait être justifié par la tradition que les étudiants ont déjà dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Voilà le corpus qui exprime ces idées.

- *Cette méthode permet de développer plus la partie auditive que l'écrit et c'est plus important la partie orale.*
- *Mais, je vois ça négatif car on n'a pas de base pour écrire.*
- *On a appris des choses de la culture française.*
- *Il faut développer plus l'écrit.*
- *Nous n'avons pas eu une connaissance profonde des structures grammaticales et des temps verbaux.*
- *Je crois qu'on n'a pas fait attention à la grammaire, on a donné plus d'importance au vocabulaire.*
- *Le travail par équipes nous a permis de nous corriger et de partager nos connaissances.*
- *Avec cette méthode, nous avons eu la chance de travailler par petits groupes et ainsi interagir ce qui est bien car nous pouvions nous corriger nous – mêmes et apprendre les uns des autres.*
- *Les jeux réalisés au début du cours, et les virolangues me semblaient d'une grande aide pour éloigner la peur de scène et développer la facilité d'expression.*
- *Les contenus étudiés sont modernes et intéressants.*

Processus d'apprentissage.

On relève, à partir des résultats, la mise en valeur par l'étudiant de sa manière d'apprendre. Il prend conscience de son savoir ; ce qu'il connaît et ce qu'il lui manque pour s'exprimer, il apprend à relier les nouvelles connaissances avec ses acquis en conférant une signification personnelle à son apprentissage. Il reconnaît aussi, l'utilité des stratégies qu'il a mises en pratique ; ce qui l'amènera à continuer à l'appliquer ou à en chercher d'autres. Voilà le corpus :

- *J'ai préféré écrire tout ce que les autres disaient. Le dictionnaire ne m'aide pas avec le passé.*
- *Je ne me frustre pas parce que je ne comprends pas la première fois, parce qu'après, la deuxième, je comprends. Hier, j'ai entendu clair et net « Claude, la femme d'Eric ».*
- *Moi, avec le dictionnaire, je trouve de l'aide.*
- *D'abord, je l'ai fait en espagnol mais quand j'ai voulu le faire en français, je me suis rendue compte que le passé on ne l'a pas encore étudié. Je n'ai pas utilisé le*

dictionnaire. Quand on a un dictionnaire, on sent l'obligation de l'utiliser.

- J'ai travaillé avec ce qu'on avait étudié.*
- J'ai demandé à un copain.*
- Pourquoi je vais inventer ? J'ai travaillé avec ce qu'on avait étudié.*
- On peut le faire avec ce que nous avons étudié.*
- J'ai besoin de quelqu'un qui m'explique d'abord.*
- Moi, aussi.*
- Nous devons écouter tout le temps pour développer l'écoute.*
- J'ai analysé l'annonce et j'ai fait la mienne comme celle-là.*
- J'ai perdu le vice du dictionnaire, je dois chercher les significations de différentes manières.*

Confiance, appréciations.

Les expériences que les participants ont réalisées à travers cette méthode leur ont permis l'acquisition d'une confiance en eux – mêmes, ce qui a provoqué une meilleure ambiance dans la classe, des interactions positives et finalement, un apprentissage significatif. Les pratiques qu'ils ont éprouvées ont atténué les facteurs négatifs qui pourraient troubler le processus, tels que l'état d'insécurité, la timidité. Voilà des exemples du corpus :

- Nous avons perdu la peur de scène, la peur de parler devant un public.*
- Nous avons perdu la peur lorsqu'on parle.*
- Toutes les activités nous ont permis de perdre la peur de parler devant nos camarades.*
- Avec cette méthode, on doit faire plus d'efforts, grâce à ça, on apprend plus.*
- J'ai bien aimé les documents, les vidéos.*
- Les résultats des activités sont très positifs.*
- Il existe une confiance avec le professeur, ça élimine la crainte de poser des doutes.*

Créativité, interactivité.

Les principes de base de la méthode, fondés sur des critères de la psychologie cognitive, se centrent sur l'apprenant. Les activités proposées ont provoqué chez lui des interactions qui l'ont conduit à l'expression libre de ses attentes, son état d'esprit, ses défauts, ses acquis et ses intérêts. Cela peut s'observer dans le corpus suivant :

- Les situations sont très variées.*
- Le cours est très dynamique, différent. Tous les jours, un document différent.*
- J'ai bien aimé la recette parce que c'est nécessaire.*
- Les activités comprenaient la participation de toute la classe faisant le cours plus amusant.*
- Les activités qu'on a réalisées sont très créatives.*
- On nous offre la liberté de chercher des informations.*
- Ce type de matériel nous aide à exercer l'imagination.*

Ressources.

Bien que les étudiants pensent que les matériaux utilisés sont intéressants et variés ; ils ont eu le besoin d'un support déjà préparé tel qu'un livre ou manuel. Evidemment, cela a constitué, pour la majorité des participants, une carence importante qui leur a causé des troubles. Voilà le corpus correspondant :

- *J'ai besoin d'un autre matériel pour pratiquer.*
- *Je veux une liste de verbes.*
- *J'ai besoin d'un matériel pour étudier.*
- *Il me faut un livre. Je dois travailler plus comme ça.*
- *Quand on travaille avec des documents authentiques, le langage est très varié.*
- *Il y a des désavantages aussi quand tu n'as pas de livre parce que tu as besoin de quelque chose pour travailler.*
- *Moi, j'ai besoin du livre. Le livre apporte des explications, quand je voulais étudier, on n'avait pas de livre.*
- *Parce que quand on fait un dialogue, on n'a pas d'exemples.*
- *Pour moi, ça c'est bien (ne pas avoir le livre) parce que comme ça je me prouvais moi – même ce que je savais.*
- *Et aussi, on s'obligeait à s'exprimer avec ce qu'on avait étudié.*

Evaluation.

Quant à ce sujet, on observe différents critères chez les apprenants. Il y en a quelques – uns qui ont constaté, dans les évaluations, la promotion des apprentissages significatifs et l'encouragement de l'autoévaluation. Alors qu'il y en a d'autres qui ont apprécié les types d'évaluation insuffisants ou faibles. Voilà des exemples du corpus :

- *Les évaluations ne sont pas comme les conventionnelles ; elles nous permettent le développement de notre créativité.*
- *C'est une évaluation globale qui ne se base pas sur un point spécifique mais sur le tout.*
- *Nous avons eu la chance de corriger nos erreurs, mais il y a eu une carence d'épreuves grammaticales.*
- *Les contenus étudiés étaient présentés sous la forme d'activités, cela nous permettait de nous corriger nous – mêmes.*
- *La façon d'évaluer me semble d'une part bien et d'autre part non parce que les évaluations orales sont une bonne façon d'évaluer mais il nous faut les évaluations écrites car il y a des gens qui ont des problèmes quant à la grammaire.*
- *Les évaluations comme « l'émission de radio » nous aident beaucoup parce que nous apprenons beaucoup de vocabulaire.*
- *Les types d'évaluation me semblent bien, on apprend en s'amusant et en groupe, mais on a fait un seul examen de grammaire.*
- *Quant à l'évaluation, j'ai bien aimé ce cours car nous avons pu pratiquer l'aspect oral.*
- *Les évaluations ont montré de bons résultats.*
- *La façon d'évaluer est flexible. La méthode d'évaluer permet l'échange des*

connaissances, des idées, etc, entre les étudiants.

- Je crois que l'évaluation est basée sur des critères subjectifs. L'évaluation se base sur une diversité de critères.

Conclusion

Au terme de cette étude, on peut estimer de bons résultats dans la mise en marche d'un cours de FLE basé sur des tâches. L'application de cette méthodologie a pris en considération les efforts cognitifs de l'apprenant, ayant pour but l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Dans ce cadre on constate que, dans un environnement qui prend en compte les intérêts de l'étudiant, celui-ci devient capable d'assumer la responsabilité de son processus d'apprentissage, d'évaluer ses acquis et reconnaître ces défauts.

Au cours de la recherche, différentes questions en résultent. Il serait bien intéressant d'analyser le rôle de la grammaire et la façon de l'aborder dans cette approche. D'autre part, on pourrait aborder différentes stratégies pour aider à la mémorisation.

On a mis en évidence la valeur du travail en groupe pour les participants. Grâce à la possibilité qu'ils ont eu de partager leurs acquis, de rechercher des contenus pour approfondir les connaissances, en somme, d'avoir une aide pour leur apprentissage, ils ont pu travailler dans leur zone proximale de développement. On s'aperçoit finalement, que les apprenants ont besoin d'un support matériel pour être rassurés dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Références

- Banda Tarradellas, A. *Educación para la Paz*, Manual de la Educación. Ediciones Océano.
- Batista, J; Salazar, L et Febres, M. *Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista*. Revista *Omnia*. Año 7 N° 1 et 2, 2001.
- Breen, M. *Contemporary Paradigms in Syllabus Design*. Language Teaching Cambridge University Press, 1987.
- Buenfil Burgos, R. *Horizonte posmoderno y configuración social*. Posmodernidad y Educación. CESU. Mexico, 1995.
- Courtillon, J. *Elaborer un cours de FLE*. Collection dirigée par Gérard Vigner. Editions Hachette., 2003.
- Diaz-Barriga, F et Hernandez, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. 2^{da} Edición. Ed. Mc Graw – Hill, 2002.
- Florez Ochoa, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Editorial Mc Graw-Hill, 1995.
- Heller, M. *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Distribuidora Estudios. Caracas, 1993.
- Hurtado, I et Toro, J. *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Ed. Episteme Consultores Asociados C.A. 4^{ta}. Edición., 2001.
- Porlan, R. *Constructivismo y Escuela*. Ed. Diada. 3^{era} Edición, 1997.
- Puren, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme. Coll. Dirigée par Françoise Lapeyre. Ed. Didier, 1994.
- Rosas, R et Sebastian, C. Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Col. dirigida por Mario Carretero. Ed. Aique. Argentina, 2001.
- Swain, M. *Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks*. Regional Language Centre. Singapore, 1999.
- Van Oers, B. *La pédagogie du jeu aux Pays-Bas*. Une approche vygotkienne. Revue Française de Pédagogie N° 129. Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

- Vigotski, L. *Psicología pedagógica*. Aique Grupo Editor. Primera Edición. Buenos Aires, 2001.
- Wagensberg, J. *Ideas sobre la complejidad del mundo*. 2^{da} Edición. Serie Metatemas 9, Tusquets Editores, 1989.
- Wolfs, J. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Du secondaire à l'université. 2^e édition. Ed. De Boeck, Bruxelles, 2001.