



**L'enseignement des Langues Basée sur les Tâches comme alternative pour l'Introduction
au FLE**

Juan David Barrera Patiño

Projet de thèse présenté en vue de l'obtention du diplôme de licencié en langues étrangères

Directrice de Stage

Elizabeth Rodriguez Montoya, Titulaire d'un master en Sciences du Langage

Directrice de Projet de Recherche

Érica María Gómez Florez, Titulaire d'un doctorat en Éducation

Directrice de Mémoire de Recherche

Érica María Gómez Florez, Titulaire d'un doctorat en Éducation

Universidad de Antioquia

École des Langues

Licence en Enseignement des Langues Étrangères

Medellín

2024

Cita

(Barrera Patiño, 2024)

Referencia

Barrera Patiño. (2024). *L'enseignement des Langues Basée sur les Tâches comme alternative pour l'Introduction au FLE* [Mémoire de recherche]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Le contenu de cette œuvre relève du droit d'expression des auteurs et n'engage pas la pensée institutionnelle de l'Université de Antioquia ni ne décharge sa responsabilité envers les tiers. Les auteurs assument la responsabilité des droits d'auteur et des droits voisins.

Dédicace

Je dédie ce rapport...

À ma famille, qui m'a accompagné dans tout ce processus, qui compte non seulement les événements vécus dans l'Université d'Antioquia, mais aussi ceux des processus préalables qui pour des raisons diverses je n'ai pu pas achever.

À mes amies, qui m'ont soutenu tout au long d'un chemin plein de doutes et de craintes. Je n'aurais pas continué sans leur amour et amitié inconditionnel.

À mes enseignants, qui ont pris le temps et ont donné, chacun, une partie de leur essence pour former l'individu et le professionnel que je suis devenu.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont fait partie de ce processus si enrichissant et en même temps qui a représenté un défi pour moi, en tant que futur enseignant et individu.

Je voudrais dans un premier temps remercier mes amies et camarades d'étage : Robin et Sebastian ; qui ont parcouru ce chemin avec moi et qui ont démontré un véritable sens de fraternité, dont nous avons profité pour atteindre cet objectif si attendu. De plus, j'aimerais mentionner à Santiago, qui même ayant fini la licence avant que moi, m'a guidé dans la rédaction de ce mémoire. En outre, je tiens à remercier Juan David et Mariana, qui avaient commencé avec moi ce processus, mais qui ont décidé de chercher leur futur ailleurs.

Je remercie également mes amies d'autres temps, qui malgré les années, ont continué avec moi et ont contribué à mon bonheur. Bladimir, Camilo, Jorge, Juan Pablo, Manuela, Lina, Juan José et

Julian je vous garde dans mon cœur.

Finalement, je tiens à remercier ma famille et mes enseignantes qui ont contribué à l'évolution de la personne dont je suis devenu aujourd'hui, et qui m'ont aidé à trouver le chemin à suivre.

Table of Contents

Résumé	9
Resumen	10
Introduction	11
Description du Contexte	12
Problématique.....	14
Question de recherche	16
Objectifs	16
Objectif général	16
Objectifs Spécifiques.....	17
Cadre théorique :	17
Le vocabulaire dans l'enseignement d'une langue étrangère.....	17
Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire	18
L'enseignement des langues basée sur les tâches :	19
La carte mentale	20
Plan d'action.....	21
Pré-tâche	22
Préparation de la tâche	22
La tâche	22
Post-tâche.....	23
Action 2 : Évaluation de la méthodologie.....	23
Déroulement des actions	23
Première action, implémentée le 7 et 14 mars 2024 :	24
Déroulement des actions, groupe cinquième année :	25
Méthodologie et analyse des données	26

Résultats et interprétations	27
La reconnaissance et l'utilisation du vocabulaire acquis, comprenant quelques erreurs.	28
L'intérêt de la part des élèves à propos des activités et du matériel utilisé.....	31
Conclusions	33
Recommandations	34
Références	35
Annexe 1	37

Liste des Tableaux

Tableau 118

Liste des Figures

Figure 1. Élèves qui ont atteint l'objectif de l'activité 129

Figure 2. Élèves qui ont atteint l'objectif de l'activité 229

Figure 3. Élèves qui ont atteint l'objectif de l'activité 330

Résumé

Ce rapport de recherche action vise à favoriser un premier rapprochement à la langue française des apprenants d'un groupe de cinquième année d'une école publique de la ville de Medellin. La méthodologie utilisée pour atteindre cet objectif a été l'enseignement des langues basée sur les langues où l'on a mis l'accent notamment sur un vocabulaire basique de communication qui puisse permettre aux élèves de partager l'information personnelle. L'impact de cette démarche a été analysé à travers l'implémentation des outils de recueil des données suivantes : des journaux de bord, des activités réalisées par les élèves et un questionnaire mené à la fin du projet. Lors de la mise en œuvre on a mis en évidence l'impact positif de l'implémentation d'une démarche suivant l'enseignement basée sur les tâches, notamment dans l'identification, de la part des élèves, du vocabulaire acquis et leur capacité de l'utiliser dans la tâche finale proposée. De plus, le matériel utilisé s'est avéré utile au moment d'engager les élèves dans le cours.

Mots-clés : Enseignement des langues basée sur les tâches, premier rapprochement, langue française, recherche-action, vocabulaire

Resumen

Este trabajo de investigación acción tiene como objetivo facilitar un primer acercamiento al idioma francés, de los estudiantes de un grupo de quinto grado de una escuela pública de la ciudad de Medellín. La metodología utilizada para alcanzar este objetivo fue la enseñanza de lenguas basada en tareas, haciendo énfasis en el vocabulario básico de comunicación que permita a los estudiantes compartir información personal. El impacto de esta metodología ha sido analizado a través de la implementación de los siguientes métodos de recolección de datos: diarios de campo, las actividades realizadas por los estudiantes y un cuestionario implementado al final del proyecto. Durante la implementación, se pudo evidenciar un impacto positivo de la utilización de una metodología que sigue las etapas de la enseñanza basada en tareas, principalmente a partir de la identificación, de parte de los estudiantes, del vocabulario aprendido estudiado y de su capacidad de utilizarlo en la actividad final. Además, el material didáctico utilizado resultó útil para motivar a los estudiantes a la clase.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas basado en tareas, primer acercamiento, idioma francés, investigación acción, vocabulario.

Introduction

Ce projet de recherche suit les principes de la recherche qualitative, notamment ceux de la recherche action qui compte les phases suivantes avec le but de trouver la solution d'un problème de type éducatif ou améliorer la pratique des enseignantes : i) L'observation et analyse du contexte, ii) l'identification d'une problématique ou situation à améliorer, iii) l'élaboration des objectifs et d'un plan d'action pour arriver à une solution, iv) la mise en œuvre du plan d'action et l'implémentation des outils de recueil des données, iv) l'analyse et l'interprétation des données et finalement vi) les conclusions et réflexions du projet.

Ce processus a été composé de deux moments : le premier, qui comprend les phases i), ii) et iii), a abouti à la création d'une proposition de recherche, qui a été réalisée lors de la deuxième moitié de l'année dernière et le deuxième, qui comprend les phases iv), v) et vi), qui a été mené dans la première moitié de cette année et qui compte la réalisation de ce rapport finale de recherche.

Il faut remarquer que, en raison de certains problèmes de type administratifs au sein de l'institution éducatif où ce projet s'est développé, on a dû changer le groupe initialement analysé pendant la première partie du processus ; l'on a été censé travailler avec un groupe de sixième année, mais à la fin on a travaillé avec un groupe de cinquième année. Ce changement a eu lieu dans un moment avancé du deuxième moment, par conséquent et aussi à cause du temps qui restait pour la mise en œuvre du projet, la problématique, les objectifs et le plan d'actions ont été modifiés. Le cas échéant, ces modifications seront indiquées à travers les sections de ce rapport.

Description du Contexte

L'institution éducative Santos Angeles Custodios - désormais IÉSAC - est une institution d'éducation, qui, de manière officielle, offre ses services de formation scolaire pour les niveaux préscolaire, primaire et secondaire depuis l'année 2001. Cet établissement naît grâce au travail de la communauté religieuse de Los Santos Angeles Custodios, fondée dans les années 1894, dont les membres, depuis l'année 1969 ont travaillé pour la création d'une institution qui accueille les jeunes et les enfants pour leur formation dans la ville de Medellin. Le site principal de l'école est situé à la commune 15 de la ville, zone industrielle du quartier Guayabal. Il compte deux étages qui incluent 33 salles de classes, des bâtiments administratifs, 3 laboratoires, 1 cantine scolaire, 1 salle d'ordinateurs, 1 salle de professeurs, 1 petite salle du psychologue, et 1 bibliothèque qui accueillent une quantité d'à peu près 749 élèves et 34 enseignants.

La mission de l'institution est d'intégrer les efforts de la communauté éducative et les parents pour éduquer des personnes suivant des principes et des valeurs dans un entourage de saine cohabitation et aussi leur permettant de construire leur projet de vie. La vision est de devenir l'une des 20 meilleures écoles de la municipalité, dépassant ainsi, la moyenne nationale des standards. Les valeurs et principes sur lesquels s'appuient la formation des jeunes et des enfants dans l'IÉSAC sont : le respect, la responsabilité, la liberté, la foi, la justice, la paix, la solidarité et l'honnêteté.

Le curriculum de l'institution, en ce qui concerne les sciences humaines et les langues étrangères, est basé sur des fondements de type logique-disciplinaires et pédagogiques-didactiques. Les fondements logique-disciplinaires soulignent le rôle de l'apprentissage des langues étrangères dans des aspects épistémologiques et culturelles : L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère nécessaire pour l'acquisition et la construction des connaissances, pour la communication et la compréhension avec d'autres cultures et pour l'échange entre cultures. Les fondements pédagogiques-didactiques sont les différentes composantes qui comprennent la

compétence communicative : la composante linguistique (liée notamment aux règles grammaticales), la composante pragmatique (liée à la dimension fonctionnelle du langage), la compétence sociolinguistique (liée aux aspects socio-culturels de la langue), la composante interprétative (liée à la compréhension des démonstrations de la langue), la composante argumentative (liée à la capacité de donner et défendre un point de vue) et la composante propositionnel.

Après les changements de type administratif indiqués précédemment dans l'introduction, l'on a changé le groupe d'intérêt, constitué des élèves d'un groupe de sixième année, pour un groupe des élèves de cinquième année. Cela étant, ce projet de recherche se déroule dans un groupe de cinquième année. La charge horaire dédié à l'apprentissage de langues étrangères établi par l'institution est de deux heures hebdomadaires pour l'anglais. Il faut remarquer que pour ces niveaux de l'école primaire il n'y a pas d'heures dédiées de manière officielle à l'apprentissage du français. L'enseignante titulaire, et la professeure coopératrice est licenciée en pédagogie rééducative et tient aussi un master 1 en gestion éducative et un master 2 en éducation. Lors de son parcours professionnel, elle a travaillé pendant 24 ans en tant que professeure d'espagnol. Dans l'institution elle a le rôle d'enseignante de salle de classe. En ce qui concerne les principes et méthodologies qui caractérisent sa pratique pédagogique, elle fixe des priorités envers ses élèves ; le plus important pour elle est le soin et la protection des enfants. En outre, elle utilise une méthodologie qui favorise la participation des élèves dans ses cours et aussi un apprentissage à travers la pratique. Quant aux qualités d'un bon enseignant, elle mette en avant les vertus et les attributs suivants : Capacité d'écoute, l'actualisation continue des connaissances sur la législation éducative, le maniement des numériques éducatives, la maîtrise d'une deuxième langue et le fait de privilégier l'amélioration de la vie des enfants.

En ce qui concerne le groupe, il est composé de 31 étudiants ayant entre 10 et 11 ans. Leur niveau socio-économique se trouve entre le 2 et le 4. La plupart des élèves habitent les quartiers de la commune 15 de la ville, par exemple : Barrio Antioquia, Santa fé, Rodeo alto et La colinita. À partir d'un questionnaire initial mené le 10 avril 2024 (annexe 1), on a remarqué que, par rapport à l'importance d'apprendre une nouvelle langue, la plupart croient que cela s'avère utile pour voyager dans d'autres pays. Quelques-uns le considèrent important pour communiquer avec des locuteurs natifs et aussi pour obtenir un nouvel acquis. Et peu d'entre eux comme un avantage dans le monde du travail. Finalement, quant à la salle de classe, il s'agit de la numéro 2, située au deuxième étage de l'école. En ce qui concerne les ressources on compte deux tableaux, un situé dans le secteur frontal et l'autre situé au fond. Il y a un ventilateur, une télévision, une horloge, deux étagères, un classeur et un haut-parleur. Les chaises sont rangées.

Problématique.

Le projet institutionnel de IÉSAC par rapport à l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, considère l'acquisition d'une autre langue comme une avantage important dans un monde globalisé comme celui de nos jours, notamment, d'un point de vue culturel, personnel et, dans une future, professionnel. De plus, il justifie leur apprentissage, d'un côté, pour les bénéfiques au niveau cognitif qui dérivent du tel processus, et d'un autre côté, pour l'évaluation de la compétence linguistique et des langues étrangères dans les examens officiels de l'État. Pour atteindre ces bénéfiques, l'institution propose, pour les cours de l'école primaire, une charge horaire de deux heures hebdomadaires en anglais. Cependant, en ce qui concerne l'enseignement du français, celui-ci commence de manière officielle en sixième année, donc les élèves appartenant aux cours plus élémentaires n'ont pas eu un rapprochement initial à cette langue étrangère et culture. Il faut remarquer que l'université d'Antioquia, depuis les derniers semestres, a commencé

un processus pour l'enseignement du français dans les niveaux plus élémentaires, cependant, il s'agit d'un processus encore récent dont les résultats ne seront évidents qu'au futur.

Avec l'objectif d'obtenir un peu d'information sur les acquis obtenus de ce processus, on a demandé aux élèves de répondre le questionnaire initial (Annexe 1) contenant des questions par rapport aux connaissances qu'ils avaient du français, notamment d'un point de vue du vocabulaire :

i) « 2. *De 1 a 10 que tanto crees que sabes de francés, siendo 1 muy poco y 10 mucho* », ii) « *¿Conoces alguna palabra en francés?* ». Dans la première question 12 des 25 élèves ayant répondu le questionnaire ont manifesté avoir un niveau entre 1 et 3 que l'on peut considérer comme un niveau bas (1 = 5 élèves, 2 = 5 élèves et 3 = 2 élèves). 10 de 25 élèves ont affirmé avoir un niveau entre 4 et 5 que l'on peut considérer comme un niveau intermédiaire (4 = 5, 5 = 4 et 6 = 1). Finalement, 3 de 25 ont répondu avoir un niveau entre 7 et 10 que l'on peut considérer comme un niveau avancé (7 = 1, 8 = 0, et 10 = 2). On a constaté, néanmoins, à partir de la deuxième question, que la connaissance (au moins à l'écrit) de quelques mots en français ne se soutient pas. De 25 élèves 8 n'ont écrit aucun mot, et dans le reste des cas, personne n'a écrit correctement les mots : « *commatutapel, obua, como talebu, bonzu, monllur, mamasuel, bonllorno et bongur* ».

À partir de cette situation, on a considéré nécessaire l'implémentation d'une action qui vise l'introduction de ce groupe d'élèves à la langue française commençant par l'apprentissage de vocabulaire basique, qui comme affirme Cuq et Gruca (2017), l'importance du vocabulaire dans les premières étapes de l'apprentissage d'une langue ne peut être sous-estimée, car il sert de fondement essentiel pour la maîtrise ultérieure de compétences linguistiques et non linguistiques plus avancées. En acquérant un vaste répertoire lexical, les apprenants se dotent d'un arsenal d'outils indispensables pour communiquer efficacement et comprendre le monde qui les entoure, ce qui dévient assez utile pour le processus de formation en français langue étrangère qu'ils continueront les années suivantes dans l'institution.

Ce que l'on propose dans ce projet de recherche est d'utiliser l'enseignement des langues basée sur les tâches, en tant que démarche pédagogique pour la sensibilisation de la langue française chez les élèves du groupe d'intérêt. L'utilisation de telle approche naît de l'intérêt du chercheur par rapport aux tâches en tant que recours didactique pour l'enseignement du français langue étrangère, et aussi pour les possibilités qui peuvent être offertes au moment d'introduire du nouveau vocabulaire et aussi de le mettre en pratique, dans des situations s'appuyant d'un contexte favorable à son utilisation. Nunan (2004), décrit une démarche pour l'introduction des tâches où l'on compte 4 étapes visant une introduction initiale du vocabulaire, et une pratique contrôlée des nouvelles expressions et des mots apprises, tout cela, avant de se concentrer sur la tâche elle-même. Tout comme cette démarche, il existe aussi le modèle proposé par Curran et autres (2000), où l'on peut encourager ces moments d'introduction et pratique du vocabulaire et finalement, proposer une tâche pour utiliser ses nouveaux mots en contexte.

C'est ainsi que, à partir de cette analyse de la situation problématique, la question de recherche suivante est proposée : Comment l'implémentation de l'enseignement des langues basée sur les tâches peut-elle introduire les élèves d'un cours de cinquième année au vocabulaire basique de communication en français ?

Question de recherche

Comment l'implémentation de l'enseignement des langues basée sur les tâches peut-elle introduire les élèves d'un cours de cinquième année à la langue française ?

Objectifs

Objectif général

Introduire les élèves d'un cours de cinquième année à la langue française à travers l'implémentation de l'enseignement des langues basée sur les tâches.

Objectifs Spécifiques

1. Prendre un premier contact avec la langue francophone à travers l'utilisation de matériel audiovisuel attirant pour les apprenants.
2. Identifier le vocabulaire élémentaire de communication : Salutations, prendre congé, se présenter, les chiffres, la famille et les loisirs qui sera présenté par le biais de matériel audiovisuel et des éléments graphiques.
3. Créer une carte mentale de présentation dont l'objectif est de communiquer des informations personnelles utilisant le vocabulaire appris.
4. Analyser l'utilisation de l'enseignement des langues basée sur les tâches comme élément clé pour le rapprochement des apprenants vers la langue française.

Cadre théorique :

Dans la section suivante on présente les concepts théoriques et les définitions sur lesquels s'appuie ce projet de recherche.

Le vocabulaire dans l'enseignement d'une langue étrangère

L'enseignement d'une langue étrangère aux débutants peut devenir complexe, entre autres raisons, en tenant compte du manque de contact de la part des élèves avec la langue ciblée. Dans un contexte comme celui de ce projet de recherche, où l'on compte initier les enfants à l'apprentissage du français, l'utilisation d'une approche s'appuyant sur le vocabulaire peut s'avérer une option efficace pour arriver à ce premier contact.

Selon, Cuq et Gruca (2017), le vocabulaire, au moins aux premiers étages du processus d'apprentissage d'une langue, acquiert une grande importance en tant que base pour un postérieur appropriation de compétences linguistiques et non linguistiques plus complexes. Dans le même esprit, Courtyllon (1989) affirme que : « Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le

lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication » (p. 147). En outre, Smyan (2023), remarque que le vocabulaire en ce qui concerne la communication, d'un côté, devient un élément important qui favorise le développement des capacités d'écoute, de lecture, et d'un autre, aide au moment de la production des formulations dans un contexte communicatif.

Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire

Selon Bogaards (1994), cité dans Klett (2017), il est essentiel de présenter le nouveau vocabulaire dans son contexte avec l'objectif de ne pas diminuer le sens des mots, ce qui met en avant l'importance de les introduire dans des situations propres à chaque mot et à chaque expression. Il existe, d'après Schmitt (1997) cité dans Kalinic (2021) deux types des stratégies d'apprentissage du vocabulaire : les stratégies de découverte du sens des mots et les stratégies de consolidation de ces sens appris. Chaque type de stratégie compte plusieurs alternatives pour envisager l'apprentissage du vocabulaire dans la salle de classe, selon le type de stratégie qui puisse se trouver dans les catégories suivantes : détermination, mémorisation, sociales, cognitive et métacognitive. Quelques exemples d'alternatives sont illustrés dans le **tableau 1** :

Tableau 1

Stratégies de découverte de la signification d'un nouveau mot	Stratégies de consolidation pour les mots déjà vus
Vérifier s'il existe un mot similaire dans la langue maternelle (Détermination)	Mémoriser un mot à l'aide d'une représentation imagée de sa signification (Mémorisation)
Analyse des images et mouvements disponibles (Détermination)	Créer une image mentale de la signification des mots (Mémorisation)
Inférence sur le sens des mots à partir du contexte (Détermination)	Création d'associations mentales (eng. Peg words) (Mémorisation)
Utilisation des listes de mots (Détermination)	Grouper des mots pendant l'apprentissage (Mémorisation)
Poser la question à l'enseignant sur la traduction en langue maternelle (Sociales)	Prononciation des mots à voix haute pendant l'apprentissage (Mémorisation)
Découvrir la signification à travers le travail en groupe (Sociales)	Utiliser des listes de mots (Cognitive)

Note : Adapté de Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE, de N. Schmitt, 1997 cité dans M. Kalinic, 2021.

Avec l'objectif d'intégrer ces stratégies d'apprentissage, l'on a considéré la tâche comme outil pédagogique à exploiter dans ce projet de recherche.

L'enseignement des langues basée sur les tâches :

L'enseignement basé sur les tâches est une approche qui vise à développer les compétences linguistiques des apprenants en les amenant à réaliser des tâches authentiques. Ces tâches sont conçues pour être significatives et motivantes, et elles utilisent la langue comme un moyen pour atteindre un objectif concret. Cette approche vise aussi à s'occuper des différents besoins langagiers, en tenant compte des situations auxquelles les personnes sont quotidiennement exposées (Norris, 2009). Ce sont les tâches celles qui concrétisent l'utilisation de la langue cible pour arriver à la réussite d'un but spécifique, dès les plus basiques (saluer, se présenter et prendre congé), jusqu'à des tâches plus élaborés (faire une réservation, demander et donner des instructions et aller faire les courses). La tâche c'est le noyau de l'approche basé sur les tâches, par conséquent, cela demande une définition.

Nunan (2004), définit la tâche comme une activité qui a lieu dans la salle de classe, qui demande l'utilisation, de la part des apprenants, de la langue cible pour communiquer ou transmettre un message. De plus, il y a une insistance sur la signification au-delà de la forme. Finalement, cette tâche doit elle-même représenter un acte communicatif. De façon similaire, Ellis (2003), explique que les tâches sont des actions qui exigent l'utilisation de la langue pour atteindre un objectif et qui se centre aussi sur la signification étant la forme déterminée par le contexte proposé par la tâche, celle-ci imite la façon dont la langue est utilisée dans des situations de la vie réel.

Il existe plusieurs propositions à propos de la démarche à suivre lors de la conception d'une tâche pédagogique. Dans ce projet de recherche, on va suivre la démarche proposée par Curran et

autres (2000). Cette démarche est composée de quatre étapes : (a) *pré-tâche*, (b) *préparation de la tâche*, (c) *réalisation de la tâche* et (d) *post-tâche*. Dans la (a) *pré-tâche* l'objectif c'est d'explorer le sujet, les matériels (vidéos, images) à utiliser (qui sont liées à la tâche) et le vocabulaire. Dans la (b) *préparation de la tâche* on vise à élaborer des activités pour préparer les apprenants à la réalisation de la tâche. Ces activités peuvent être versions plus simples de la tâche elle-même, ou s'en occuper d'aspects spécifiques de la tâche. La (c) *réalisation de la tâche* est le moment où les apprenants effectuent la tâche proposée. Finalement, la (d) *post-tâche* encourage une espace pour réfléchir à propos de langue utilisée lors de la tâche, la performance des élèves et la tâche elle-même.

Avec l'objectif de mettre l'accent sur la partie lexical (Étant donné les circonstances qui ont généré les changements de groupe et le manque du temps subséquent que ces changements ont représenté) on a décidé de se pencher sur la carte mentale, comme la tâche finale que les élèves vont présenter.

La carte mentale

La tâche que l'on propose pour implémenter est la carte mentale. Cette activité fournit plusieurs avantages qui favorisent l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire, ce qui est complètement pertinent aux objectifs de ce projet. La carte mentale est une stratégie inventée par Tony Buzan qui le définit comme une représentation graphique des processus qui ont lieu dans le cerveau au moment de penser et de générer des idées, qui s'avère utile au moment d'utiliser des fonctions cognitives comme : « la memoria, la creatividad, el aprendizaje y todas las formas de pensamiento » (Buzan, 2017, p 31). Dans le même esprit, Yang (2017), prône l'utilisation de cet élément en tant qu'outil didactique vu qui peut favoriser l'organisation des connaissances, la mémorisation et aussi l'apprentissage lexicale grâce aux liens qui se produisent entre les mots qui constituent la carte et aussi à la mise en contexte de ces mots.

Plan d'action

Le plan d'action de ce projet de recherche a suivi la démarche proposée dans l'approche d'enseignement des langues basée sur les tâches, qui comprend les étapes mentionnées dans Curran et autres (2000) : La pré-tâche, la préparation de la tâche, la réalisation de la tâche et la post-tâche. On a proposé la réalisation d'une tâche : la réalisation d'une carte mentale de présentation. Cette activité a visé l'utilisation du vocabulaire élémentaire que les apprenants ont appris pendant le cours et aussi à avoir un premier contact avec la langue française. Il faut remarquer que le plan original, présenté dans l'avant-projet, a été modifié en raison des changements de type administratif que nous avons mentionnés dans l'introduction de ce rapport, et qui par conséquent ont provoqué une réduction assez importante de temps disponible pour l'implémentation des actions. Pour cette raison, on a diminué la quantité des tâches proposées de 2 à 1, d'où les étapes correspondantes déjà mentionnées dans la démarche à suivre.

Dans la pré-tâche, on s'est concentré sur le vocabulaire et les expressions qui ont été utilisées pendant la tâche. Ils ont été présentés à travers de matériels audiovisuels (vidéos, images ou chansons), en plus, des questions à propos de leur compréhension ont été posées par l'enseignant et des diaporamas qui liées aux tâches et au vocabulaire ont été utilisés.

Dans la préparation de la tâche on a proposé des activités pratiques qui ont servi en tant que préparation pour la tâche. Dans la tâche, les apprenants se sont occupés de la réalisation de la tâche. Finalement, dans la post-tâche l'on a fourni les apprenants avec le feedback des activités réalisées dans l'étape de la préparation de la tâche et la tâche elle-même.

Action 1 : Carte mentale de présentation

Pré-tâche

Pour la première tâche, le vocabulaire et les expressions nécessaires ont été : saluer, prendre congé, se présenter, les membres de la famille et les loisirs. Les activités qui ont eu lieu dans cette étape ont été :

- Introduction du vocabulaire et des expressions à partir des vidéos, images ou chansons.

De plus, on s'est appuyé des diaporamas créés par l'enseignant

- Identification des aspects linguistiques qui ont fait partie des différents matériels audiovisuels présentés par l'enseignant.

Préparation de la tâche

Pour la première tâche, on a proposé des activités pour la mise en pratique du vocabulaire et les expressions acquises, et pour la familiarisation avec ces types d'activités :

- Pratique du vocabulaire et d'expressions à partir d'un atelier (voir annexe 1) qui a compté les types des exercices suivants : remplir les trous, terminer la phrase et répondre aux questions utilisant le vocabulaire.
- Mise en œuvre du vocabulaire et des expressions acquises dans des dialogues, par couples ou par groupes, simulant une situation de communication, par exemple, rencontrer par hasard quelqu'un dans la rue.
- Création d'une version du carnet scolaire où l'élève a dû se représenter et ajouter information personnelle (nom, prénom et âge) en utilisant les expressions acquises.
- Présentation d'une carte mentale de la part de l'enseignante en tant que modèle à suivre pour la tâche finale.

La tâche

Dessiner une carte mentale de présentation : L'enseignant a proposé la situation hypothétique suivante. Les apprenants changeraient d'école, pour que leurs nouveaux camarades

connaissent quelques informations d'eux, ils ont dû dessiner une carte mentale fournissant l'information suivante : nom, prénom, âge, sa famille et ces loisirs.

Post-tâche

Au moment de rendre la petite carte aux apprenants, l'enseignant a profité pour faire quelques commentaires à propos de la performance en général de l'étudiant

Action 2 : Évaluation de la méthodologie

On a collecté des artefacts des apprenants pour les analyser et évaluer à quel point ils ont assimilé le vocabulaire travaillé dans la classe, comme manifestation de l'introduction que l'on a proposée.

- On a analysé les entrées des journaux de bord pour faire attention aux événements et réflexions à propos des actions implémentés dans le projet de recherche
- On a analysé le travail des étudiants pour mettre en évidence la reconnaissance ou pas du vocabulaire appris dans les différentes étapes de la démarche.
- On a implémenté deux questionnaires, l'un au début du projet et l'autre à la fin. Le premier pour connaître des renseignements à propos de croyances, idées et opinions que les apprenants ont du français en tant que langue étrangère. Le deuxième, avec des questions visant l'opinion des élèves quant aux activités réalisées, le matériel utilisé dans les classes et une réflexion à propos du processus en général.

Déroulement des actions

Les actions implémentées tout au long de la deuxième partie du stage académique seront décrites ci-dessous. D'abord, l'on va mentionner les actions que l'on a réussi à faire avec le premier groupe des élèves (celui de sixième année). Ensuite, on va continuer avec les actions correspondant au groupe de cinquième année. Les entrées du journal mentionnés dans cette action correspondant

au groupe initial n'ont pas été utilisées pour l'analyse des données, donc elles ne se trouvent pas dans les annexes de ce document.

Première action, implémentée le 7 et 14 mars 2024 :

Il s'agissait de la seconde intervention que l'on a eu dans le premier groupe, on avait l'intention de faire un premier rapprochement à la langue française s'appuyant sur l'un des domaines utilisés par Chandelier (2001) dans le programme Evlang, qui a utilisé « les relations entre les langues : histoire et évolution des langues » (p.4). Donc, l'on a conduit une petite introduction de l'histoire du français, étant la langue cible, et de l'espagnol, étant la langue maternelle des apprenants.

L'on a commencé le cours du 7 mars, avec une phase de pré lecture d'un document adapté et conçue en espagnol par l'enseignant qui présentait l'histoire très résumée des langues d'intérêt : L'espagnol et le français. L'on a fait la lecture des documents tous ensemble et à la fin de cette du cours, l'on a demandé aux apprenants de faire une comparaison entre les histoires de deux langues pour le cours suivant.

Le 14 mars, l'on a fait la deuxième partie de cette action. Il s'agissait d'un jeu par équipes dont le but était d'élaborer la frise chronologique de l'histoire de deux langues. L'enseignante a collé des images sur le tableau évoquant les événements principaux avec leurs dates. Chaque groupe d'apprenants devait choisir un représentant par tour. L'on a choisi de manière aléatoire un des représentants pour choisir l'une de feuilles des événements pour la placer de manière correcte par ordre chronologique et aussi dans la place qui correspondait selon l'histoire (celle de la langue française ou celle de l'espagnol). Ce qui réussissait, marquait un point pour son équipe. En conséquence du temps, l'on a seulement complété la fiche chronologique de l'espagnol. Le reste du cours a été consacré à la réalisation de la frise de la langue française, de manière individuelle

s'appuyant, d'un côté, sur l'activité du jeu, d'un autre côté, sur un exemple de frise chronologique (voir annexe 1) apporté par l'enseignant. De cette façon, l'on a conclu la première action.

Après cette première action, en raison des questions déjà mentionnées, on a dû faire le changement de groupe et donc mener les ajustements nécessaires qui ont été déjà présentés dans le plan d'action.

Déroulement des actions, groupe cinquième année :

Les actions développées dans le nouveau groupe ont commencé le 10 avril et ont continué jusqu'au 29 mai. En raison du temps disponible, on a dû diminuer les attentes par rapport aux objectifs initialement proposés, et par conséquent, les actions à réaliser. On a essayé de mettre en œuvre les étapes pour la réalisation d'une seule tâche, en laissant de côté d'autres aspects propres de la méthode proposée, pour se concentrer surtout sur la partie du vocabulaire. Pendant la première semaine, on a fait la connaissance du groupe. On en a aussi profité pour me renseigner, par le biais de l'enquête initiale (voir annexe 1), des informations des apprenants pour la rédaction du contexte. On a fait aussi le même avec l'enseignante, et finalement on a expliqué le projet et on a distribué les formats de consentement correspondants pour obtenir l'autorisation des parents.

Entre la deuxième et la quatrième semaine, l'on a développé la première étape de la démarche : la pré-tâche. Lors de ce période, on a fait l'introduction du vocabulaire, d'un côté, vocabulaire basique initial pour des apprenants débutants : Les salutation et prendre congé ; et d'un autre côté, celui qui était nécessaire pour la réalisation de la tâche finale : Information personnelle, la famille et les loisirs. Cette introduction a été réalisée par le biais de matériel adapté, de la part de l'enseignant (présentations Powerpoint, fiches et activités imprimés), et matériel attirant de la web (vidéos et chansons). On accompagnait ce matériel avec des activités pratiques, comme les mains de salutation (voir annexe 1) et des jeux pour encourager la pratique de nouveau vocabulaire acquis.

Entre la quatrième et la sixième semaine, l'on a continué avec la deuxième étape de la démarche : la préparation de la tâche. L'on a réalisé deux activités : Une version du carnet scolaire en français et un atelier (voir annexe 1). La première a été conçue avec l'objectif de préparer les apprenants à la tâche finale à travers d'une version de cette tâche plus simple mais simulant le même objectif communicatif : partager de l'information personnelle ; leur prénom et leur âge. Pour cette activité on a apporté des morceaux de papier bristol découpés. Les élèves ont utilisé leur imagination pour se dessiner eux-mêmes ou dessiner quelque objet qui leur représente et après ils ont ajouté leur prénom et leur âge pour compléter la tâche. La deuxième visait la pratique du vocabulaire apprise, notamment les membres de la famille.

La septième et la huitième semaine ont été utilisées pour la réalisation de la tâche finale : la carte mentale de présentation (annexe 1), et aussi pour le feedback qui correspondait à l'étape finale : la post-tâche. Quant à la tâche, ils ont apporté une feuille de papier bristol où ils ont dessiné une carte mentale. L'objectif était de partager son information personnelle, en utilisant les expressions et vocabulaire acquis. Ils ont écrit leur prénom, leur âge, leurs membres de la famille et leurs loisirs. De plus, ils ont apporté du matériel pour embellir leur travail. Lorsqu'ils ont remis leur travail, l'enseignant a pris le temps de donner des commentaires à propos de leur performance et du travail lui-même. On les a appelés de manière individuelle pour mener ce petit rendez-vous.

Méthodologie et analyse des données

Le présent travail s'appuie sur les principes de la recherche qualitative, notamment sur ceux de la recherche action présentés par (Hendricks, 2017), qui définit cette approche comme un processus systématique qui encourage la réflexion continue et qui compte des étapes qui sont mis en œuvre et recommencent pour entraîner un cycle d'apprentissage et d'amélioration de la part des enseignants. Ces étapes sont : la réflexion, l'action et l'évaluation.

Dans le même esprit, le processus d'analyse des données qui a été utilisé, envisage l'utilisation des codes comme le biais pour l'analyse des différentes sources des données utilisées. Comme le soutient Saldaña (2009), le code est le résultat d'un processus aussi cyclique qui permet au chercheur de se plonger dans les données obtenues pour les comparer, les mettre en relation et finalement, bâtir le pont entre les données et les idées.

En ce qui concerne les outils de recueil des données, l'on a utilisé trois : les entrées du journal du bord ; les tâches faites par les élèves et finalement un questionnaire final (voir annexe 1). On s'est servi de ces outils pour mener un processus de triangulation, qui selon Guardian (2007), permet l'identification des points communs dans les différents types des données, ce favorise le contraste dans l'information, et rend les résultats et interprétations plus valides.

Toutes les données obtenues ont été organisées et analysées par le biais des codes qui, à leur tour, ont généré des catégories qui à la fin ont été la source pour l'interprétation de ce qui a eu lieu.

Résultats et interprétations

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'utilisation de l'enseignement basé sur les tâches comme une alternative pour l'introduction des apprenants débutants à la langue française. On a mis l'accent notamment sur le vocabulaire, en raison de difficultés précédemment mentionnées dans l'introduction. Pour cette raison, l'analyse des données et l'identification des codes visent principalement cet aspect. Après les interventions et l'analyse des données recueillis, la catégorie suivante a surgi : L'impact d'une démarche suivant les étapes de l'approche par tâches dans l'apprentissage de nouveau vocabulaire. L'on va illustrer cette catégorie, par le biais des thèmes suivants. En outre, des chiffres ont été attribués aux élèves ayant signé le consentement libre et éclairé, avec l'objectif de sauvegarder leur identité.

La reconnaissance et l'utilisation du vocabulaire acquis, comprenant quelques erreurs.

Les activités proposées dans les interventions (voir annexe 1) faisaient partie de chaque une des étapes de la démarche par tâches qui nous avons suivi tout au long de cette projet : (a) *pré-tâche*, (b) *préparation de la tâche*, (c) *réalisation de la tâche* et (d) *post-tâche* (Curran et autres 2000). Les graphiques suivants (Figure 1, 2 et 3) illustrent que la plupart des élèves analysés ont atteint les objectifs proposés de ces activités. Dans l'activité numéro 1, représentée dans la *Figure 1* (les mains de salutation et prendre congé), d'un total de 13 élèves ayant présenté l'activité ; 12 ont atteint son objectif ; 1 l'a atteint de manière partielle et aucune étudiant a rencontré des difficultés pour l'atteindre. L'objectif de cette activité était : identifier les expressions pour saluer et prendre congé, à partir de la mise en œuvre d'une activité où les étudiants allaient écrire le vocabulaire repéré dans un élément graphique (les mains des salutations). Dans l'activité numéro 2, représentée dans la *Figure 2* (le carnet), d'un total de 12 élèves ayant présenté l'activité ; 11 ont atteint l'objectif ; 2 ont atteint de manière partielle et toute comme la première, le groupe n'a pas eu des problèmes pour la résoudre. L'objectif de cette activité était : utiliser les expressions acquises pour donner l'information personnelle suivante : prénom et âge ; à travers la création d'une version du carnet scolaire en français. Dans l'activité numéro 3, représentée dans la *Figure 3* (La carte mentale de présentation), ils ont eu plus de difficultés mais à la fin, la plupart a réussi, que ce soit totale ou partiellement à atteindre son objectif : 8 de manière totale, 4 de manière partielle et seulement 1 n'a pas réussi. L'objectif de cette activité était : Utiliser les expressions acquises dans les derniers cours : information personnelle, membres de la famille et loisirs à partir de l'élaboration d'une carte mentale de présentation dans laquelle les élèves présentent cette information de manière graphique et créative. Ces graphiques illustrent que les élèves ont été capables de reconnaître et d'utiliser les expressions acquises. On a pu non seulement constater cette affirmation dans les entrées du journal (voir annexe 1) mais encore on a pu établir un lien entre cette capacité de

reconnaître et d'utiliser les expressions acquises et les activités réalisées appartenant à l'une des activités de l'étape (a) *pré-tâche*. Lors de la semaine 3 de l'implémentation, pendant une activité qui visait la pratique et l'utilisation des expressions pour saluer et prendre congé j'ai écrit, dans l'entrée du 24 avril « *J'ai pu noter que la mise en contexte des mots a aidé à les différencier selon sa fonction : j'en ai profité pour remarquer avec lui qu'il fallait répondre avec une salutation lorsqu'on nous saluait, grâce aux moment spécifiques des dialogues adaptés. Aussi ils ont commencé à repérer quelles expressions valaient mieux utiliser selon la situation : par exemple, une élève a pu remarquer que dans l'un des dialogues c'était la nuit, donc on devait utiliser bonsoir au lieu de bonjour* ».

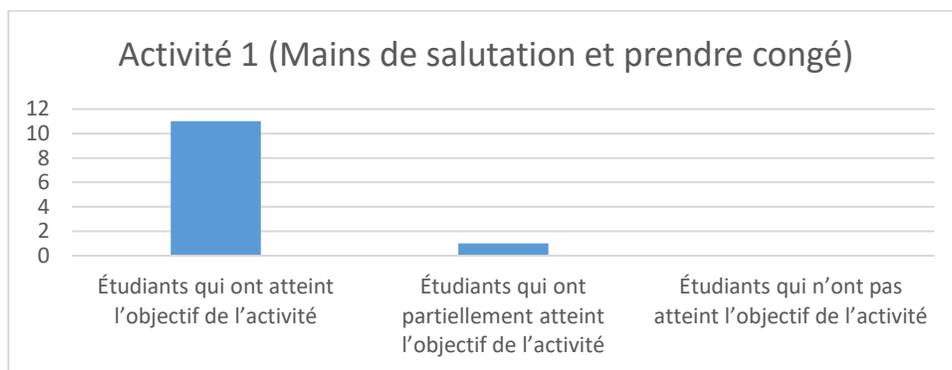


Figure 1. Élèves qui ont atteint l'objectif de l'activité 1

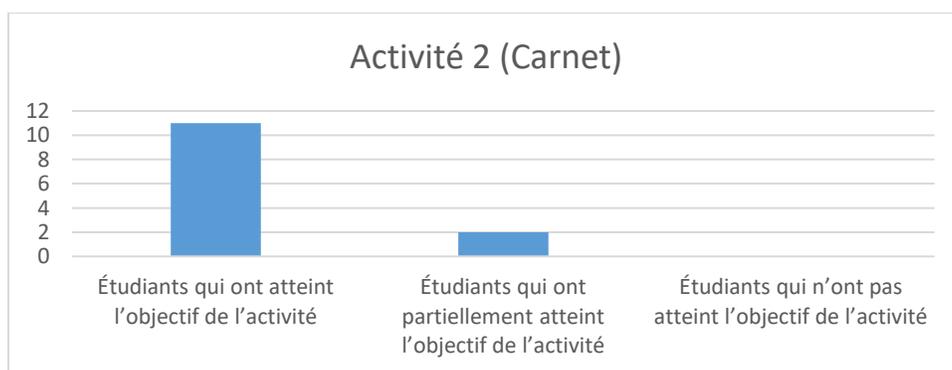


Figure 2. Élèves qui ont atteint l'objectif de l'activité 2

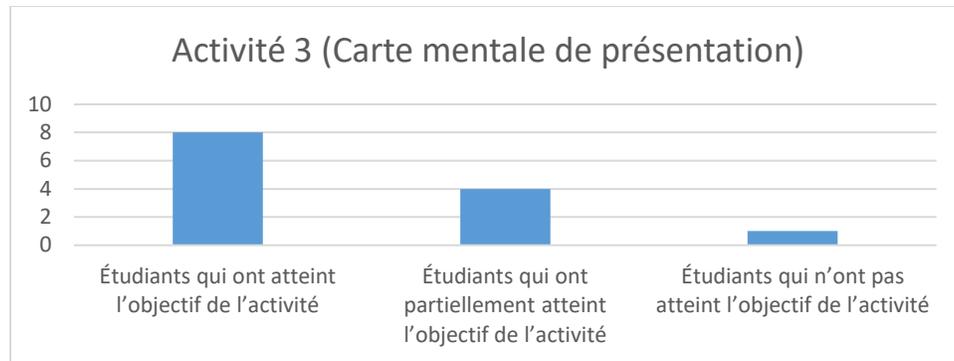


Figure 3. Élèves qui ont atteint l'objectif de l'activité 3

En outre, lors de la mise en œuvre de la tâche finale (la carte mentale de présentation) l'on a remarqué que l'activité numéro 2 (celle du carnet) avait non seulement aidé avec la pratique des expressions pour donner quelque information personnel, mais encore pour faciliter la compréhension pour l'exécution de cette tâche finale comme indiqué dans ces entrées du 22 et 23 mars : « *Au début, ils avaient quelques questions à propos de la tâche, mais lorsque je leur ai dit que cela était pareil à l'activité du carnet, ils ont bien compris.* » Cette découverte confirme ce qui raconte Curran et autres (2000), qui met en avant l'importance de préparer les élèves à la tâche finale, par le biais de l'implémentation des activités moins élaborées mais qui envisagent des aspects qui constituent la tâche elle-même. De la même manière, à partir de la tâche finale les élèves ont eu l'opportunité d'utiliser les mots étudiés dans les séances avec un bout communicatif, celui de partager information personnelle, ce qui a aussi permis de donner un contexte. À cet égard, dans la question numéro 1 « *¿De qué forma crees que las actividades realizadas (la actividad de las manos, el carnet y la tarea final) te ayudaron a aprender nuevas palabras en francés?* » du questionnaire mené à la fin de l'implémentation (voir annexe 1) un élève a répondu : « *Para mí el trabajo que me hizo aprender más palabras fue el de la carta metal es el que me hizo conocer palabras que uno usa todos los días.* » Cela nous montre que cette activité a vraiment contribué à

une utilisation de la langue, notamment du vocabulaire ciblé, avec un bout communicatif ce qui suit les principes de la définition de tâche mentionnés par Nunan (2004).

Malgré la réussite des objectifs et la bonne performance des activités, l'on a constaté aussi que les erreurs ont été partout dans les activités, comme c'est indiqué dans cette entrée du semaine 5, du 8 et 9 mars : « *J'ai pu noter aussi que parfois ils ont une idée générale des expressions pour mettre en œuvre des actions comme saluer, ou se présenter, mais ils confondent les expressions qu'ils doivent utiliser : par exemple lorsque je leur ai demandé de me rappeler comment se présenter, ils ont utilisé l'expression "comment tu t'appelles" à la place* ». En plus, les commentaires faits de la part de l'enseignante au moment d'examiner la performance des élèves dans les activités déjà mentionnées (les mains de salutation, le carnet et la carte mentale de présentation) (voir annexe 1) témoignent eux aussi de ces difficultés. Par exemple, on a écrit le commentaire suivant sur l'un des exercices de l'élève numéro 9 : « *Elle a bien écrit les expressions acquises, mais elle a fait quelques erreurs au moment de choisir les adjectifs possessifs comme "J'habite avec ma père", et quelques autres concernant les accents et les apostrophes comme "J'deteste laver les assiettes"* ». Ces erreurs, même si nombreuses tout au long du projet, sont toutefois petites et dont on aurait pu travailler si l'on avait eu le temps.

Cet aspect du manque de temps n'a pas été analysé à travers les différents outils proposés dans ce projet, entre autres raisons et sans intention de faire appel au pléonasme, pour le manque de temps, à cause des soucis à plusieurs reprises mentionnés tout au long de ce rapport. Pour cette raison, on ne va pas s'arrêter dans cette section, cependant, on va approfondir sur cette question, ultérieurement dans la section de commentaires.

L'intérêt de la part des élèves à propos des activités et du matériel utilisé.

Curran et autres (2000) proposent une étape initiale d'exploration (ou pré-tâche) où l'on a fait l'introduction du vocabulaire nécessaire pour la réalisation de la tâche. On a profité de cette

étape pour concevoir du matériel (présentations Powerpoint, images et vidéos) qui s'avère avantageux quant à la partie linguistique, mais aussi qui attire l'attention des élèves. L'on a trouvé à plusieurs reprises que le matériel implémenté a atteint cet objectif. Par exemple, dans cette entrée du journal du 02 mai j'ai écrit : *« J'ai essayé d'utiliser des personnages qu'ils connaissent pour rendre l'introduction plus attirante, cela a bien marché parce que chaque fois qu'un nouveau personnage apparaissait, ils étaient enthousiasmés ; Ils connaissaient déjà ces personnages comme "finn" de "hora de aventura". »* Dans la même veine, l'on a trouvé beaucoup de commentaires positifs, de la part des élèves, à propos du matériel utilisé tout au long des séances. Pour illustrer l'antérieur, voici quelques réponses à la question *« ¿De qué manera crees que el material utilizado (Las imágenes de robots, de los Simpson, los juegos, los videos y las canciones) ayudaron a hacer la clase más divertida o interesante? »* du questionnaire final (voir annexe 1). Réponse de l'élève numéro 6 : *« Fue divertida y ala ves interesante estaba wena la de los simson y los videos y cancione :) »*. Réponse de l'élève numéro n 16 *« ayudandonos a aprender de una manera divertida y mejor explicada para que los demas que no entiendan puedan entender mejor »*. On peut constater donc que cette étape d'exploration permet à l'enseignant, grâce au fait de tenir compte des intérêts des élèves, de créer du matériel intéressant qui rend les classes plus attirantes et amusantes.

En outre, les activités proposées ont démontré aussi encourager le travail dans un groupe qui normalement présente quelques soucis concernant l'indiscipline. Cette entrée du journal du 17 avril, raconte comment les élèves ont été si concentrés sur la consigne des mains au point d'améliorer le comportement du cours : *« Par la suite, on a demandé aux E's de décorer les mains, les couper et les coller dans leurs cahiers. Au moment de faire cette, plusieurs E's se montraient assez intéressés dans l'activité parce qu'ils ont diminué le bavardage. »*. L'antérieur s'exprime aussi dans cette réponse de l'élève numéro 3 dans la question avant mentionné du questionnaire

final « *Por que era muy creativo, original, la clase no era aburrida y podia aprender cosas creatias y tambien interesantes* ».

Conclusions

À partir de l'analyse et de l'interprétation des données, on est arrivé aux conclusions suivantes en ce qui concerne l'utilisation d'une démarche basée sur les tâches comme alternative pour introduire les élèves d'un cours de cinquième année à langue française, en mettant l'accent notamment sur le vocabulaire acquis.

En premier lieu, on a constaté que la mise en œuvre des étapes de la démarche par tâches : pré-tâche, préparation de la tâche, tâche et post-tâche, a eu un impact positif dans l'introduction de nouveau vocabulaire de la part des élèves du groupe. L'antérieur est mis en évidence à travers les activités réalisés (les mains de salutation et prendre congé, le carnet et la carte mentale de présentation), qui faisaient partie des différentes étapes de la démarche proposé, et dont la plupart des élèves ont atteint l'objectif : la reconnaissance et utilisation des expressions et mots acquises. De plus, à travers des commentaires appartenant aux entrées du journal où l'on a indiqué une influence positive des activités antérieures à la tâche finale, qui ont contribué à la pratique du vocabulaire acquis et à la compréhension de ce qu'il fallait faire au moment de la résoudre.

Cependant, on a aussi remarqué que, dans toutes les activités, les étudiants se sont trompés à plusieurs reprises. On a observé que, même si les élèves ont été capables de reconnaître les mots et de les utiliser, ils ont fait beaucoup d'erreurs par rapport aux accents, à l'orthographe et au fait de confondre certaines parties des expressions : articles, sujets et adjectifs. On se doute que les causes de ces difficultés pour écrire de manière correcte ont été le manque de temps pour faire plus d'exercices pratiques et aussi le manque d'attention de la part des élèves au moment de recevoir l'explication sur l'utilisation de telle ou telle expression. Malheureusement, ce n'était pas possible

d'analyser ces raisons d'une manière plus fouillée, en raison du manque de temps, qui à son tour a été aussi une conséquence des changements que l'on a subi à un moment assez avancé du stage.

En deuxième lieu, on a remarqué qu'en général, les activités utilisées dans les étapes de la démarche, notamment la pré-tâche et la préparation de la tâche se sont avérées utiles au moment d'encourager les élèves et au moment de rendre les cours plus amusants. L'antérieur a été favorisé grâce au moment d'exploration et pratique du nouveau vocabulaire qui est recommandé dans le modèle de Curran et autres (2000).

Enfin, on peut dire que l'objectif de faire une introduction à la langue française a été atteint, et que l'implémentation d'une démarche suivant les étapes de l'approche par tâches a eu un impact positif. Il faut remarquer toutefois que, à cause des restrictions par rapport au temps, on n'a pas envisagé complètement ce qui comprend l'utilisation d'une approche basée sur les tâches, notamment la partie culturelle. Par conséquent, on a mis l'accent surtout sur le vocabulaire.

Recommandations

Le métier d'enseignant implique que les personnes qui l'exercent soient préparées aux événements imprévus. Si l'on ajoute à ce métier la mise en œuvre d'un projet de recherche et le contexte d'une école publique, les imprévus et les soucis qui peuvent avoir lieu tout au long du processus, vont probablement se multiplier. C'est pourquoi, il est important d'être flexible pour que l'on puisse modifier le plan et les objectifs selon les circonstances. Rarement la vie se passe telle comme indiqué dans les livres et les théories, il y aura toujours des difficultés à affronter, ce pour cela qu'il faut être prêt aux changements. Dans ce projet de recherche, on a rencontré plusieurs changements, qui ont bouleversé le plan initial d'action qui avait été conçue et en conséquence il a été nécessaire l'implémentation des modifications au fur et à mesure du processus. Ces changements ont été un vrai défi dans ce processus, et ce pour cela que l'on insiste sur la nécessité d'être flexible.

Références

- Buzan, T. (2017). *El libro de los mapas mentales : Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona : Ediciones Urano.
- Candelier, M. (2001). « Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire ». Dans les actes de séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives, le 27 et 28 mars 2001, Ministère d'Education nationale, Direction de l'enseignement scolaire. <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/conferenceCandelier.PDF>
- Courtilon, J. (1989b). Lexique et apprentissage de la langue. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 146-153.
- Cuq, J., Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Curran, P., Deguent, S., Lund, S.W., Miletto, H., Van der Straeten, C. (2000). *Methodology in Language Learning T-Kit*. Council of Europe Publishing.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Guardian, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José : PrintCenter.
- Hendricks, C. (2017). *Improving Schools Through Action Research : A Reflective approach*. Pearson : Upper Sadler River, N.J.
- Institución educativa Santos Ángeles Custodios. (2017). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. https://modulo.master2000.net/recursos/uploads/225/Documentos_academicos/PEI/PEIV.3DOCUMENTODELPEIAPROBADOV.32017AJUSTADOajustes2022mt.pdf
- Institución educativa Santos Ángeles Custodios. (2021). *Proyecto de Humanidades: Lengua castellana, inglés, francés.*

https://modulo.master2000.net/recursos/uploads/225/Documentos_academicos/Planes_de_area_ajustes_2022/humanitiesprogramcompetences.pdf

- Kalinic, M. (2021). *Les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en FLE au niveau universitaire* [Mémoire de master]. Université de Zagreb. Zagreb.
- Klett, E. (2017). Le vocabulaire : le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères. *Revue de la SAPFESU : Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria* 40, 9-24.
- Norris, J. (2009). Task-Based Teaching and Testing. Dans Long, M., Doughty, C. (dirs.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 578-594). Malden : Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. New York : Cambridge University Press.
- Saldaña, J. (2009). An introduction to codes and coding. In J. Saldaña, *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (pp. 1-31). SAGE Publications.
- Smyan, K. (2023). L'enseignement du vocabulaire en classe de FLF. *Journal of Language Studies*, 7(2), 416-432. [https://doi.org/ 10.25130/lang.7.2.20](https://doi.org/10.25130/lang.7.2.20)
- Yang, T. (2019). *La carte mentale, un outil didactique d'aide à la mémorisation pour l'enseignement/apprentissage du lexique*. 20èmes Rencontres des jeunes chercheurs en Sciences du Langage, Paris, France. <https://hal.science/hal-02013296>

Annexe 1

Outils de recueil des données : les activités réalisées par les apprenants, les journaux et les questionnaires

Les éléments au-dessus mentionnés peuvent être trouvés ici :

<https://drive.google.com/drive/folders/1oqfJ5hpzsSfg26LwB1ZsBjXaZ6mUds8H?usp=sharing>