

**Groupe d'Étude et de Recherche  
en Espagnol de Spécialité**



## **Les Cahiers du GÉRES n° 3 \***

\* Le n° 3 des *Cahiers du GERES* fut publié en 2010 sous forme d'articles en ligne présentés séparément sur le site web associatif. Cette nouvelle version unifiée en forme de revue électronique a été réalisée selon les règles de publication en vigueur en 2014.

### **Actes de la VIIIème Rencontre Internationale du GÉRES**

**« Autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage  
de l'espagnol de spécialité »**

Organisée par :

**Institut d'Administration des Entreprises (Pôle Universitaire de Sciences de Gestion)**

Bordeaux

18-19 juin 2010



**UNIVERSITÉ DE  
BORDEAUX**



**SOMMAIRE**

PRÉSENTATION .....	3
Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN: “¿Existe autonomía del estudiante en la formación LANSAD-español?” .....	5
Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT, « Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité » .....	15
Sofía MONCÓ TARACENA, “Enfoque en la acción digital en la enseñanza de ELE” .....	25
Marcelo TANO : « L'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité par les tâches et ses conséquences sur l'autonomie de l'apprenant-usager » .....	37
Iria VÁZQUEZ MARIÑO: “Aportaciones del ‘constructivismo’ de Vygotsky a la enseñanza de español como lengua extranjera” .....	57
ÉQUIPE ÉDITORIALE.....	68
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS .....	69
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION.....	70
MENTIONS LÉGALES .....	71
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	72

## PRÉSENTATION

Cette livraison des *Cahiers du GÉRES* se penche sur la thématique « autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité », sujet central de la VIIIème Rencontre Internationale du GÉRES organisée par l'Institut d'Administration d'Entreprises (Pôle de Sciences de Gestion) de l'Université de Bordeaux, les 18 et 19 juin 2010. Nous remercions Elena COLLADO HURTADO, organisatrice de cet événement, pour l'effort déployé afin que cette manifestation ait lieu.

Bien que le sujet de l'autonomie de l'apprenant en Espagnol Langue Étrangère (ELE) ait déjà été largement abordé sur le plan international, nous avons pensé qu'il était opportun de le traiter dans le cadre spécifique de l'enseignement supérieur français, lequel a besoin d'élaborer une stratégie d'ensemble concernant les Langues de Spécialité (LSP) et, en particulier, de l'Espagnol de Spécialité (ESP). C'est dans ce contexte que, par le présent numéro de notre revue, nous avons souhaité contribuer au débat pour faire avancer notre discipline en France et ailleurs dans le monde. L'espace d'expression que nous recréons, année après année, grâce aux *Cahiers du GERES*, est la preuve de l'intérêt que suscite de nos jours la réflexion sur l'enseignement et la recherche dans le secteur LANSAD.

La thématique transversale sélectionnée pour ces nouvelles Rencontres du GERES a permis des interventions très diverses, en lien avec la notion d'autonomie, touchant à :

- La pédagogie générale : enseigner à apprendre, le savoir en tant que construction de l'élève, l'approche constructiviste.
- La Didactique des Langues-Cultures (DLC) : la perspective actionnelle, le travail en équipe et le rôle des nouvelles technologies dans le développement de l'autonomie personnelle et collective.
- L'enseignement-apprentissage d'une Langue de Spécialité (LSP) au niveau universitaire : la responsabilisation de l'apprenant, l'alternance entre le travail collectif guidé et l'apprentissage individuel, semi guidé ou autonome.

En ce qui concerne l'élaboration des Actes de ce colloque de 2010, nous remercions les collègues qui nous ont initialement envoyé une proposition de communication ; leur intérêt pour les activités de notre groupe prouve le bien fondé de nos démarches et la nécessité de créer un espace de réflexion collective dans le vaste domaine de l'ESP. Le Comité de Lecture des *Cahiers du GÉRES* est intervenu pour expertiser les contributions reçues en vue d'une ultérieure publication. À l'issue d'une double lecture à l'aveugle, ce comité n'a sélectionné finalement que les articles répondant aux exigences de publication de notre revue électronique, que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

Aura DUFFÉ a cherché à savoir si l'autonomie existait dans la formation LANSAD-Espagnol. L'auteure s'est proposé d'identifier le degré d'autonomie tant du point de vue de l'organisation par l'élève de son propre apprentissage que celle par l'enseignant de son enseignement.

Yannick IGLESIAS s'est penchée sur le sujet du guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en ESP. L'auteure nous a expliqué comment l'approche par les tâches a changé sa manière de faire cours car cette méthode donne plus d'autonomie à l'élève.

Sofía MONCÓ a développé la notion d'activité numérique dans l'enseignement de l'ELE. L'auteure a analysé l'autonomie dans le cadre des nouvelles technologies en effectuant une comparaison entre les consignes du CECRL et l'utilisation du Web 2.0.

Marcelo TANO a abordé le thème de l'enseignement-apprentissage de l'ESP par les tâches et ses conséquences sur l'autonomie des apprenants-usagers. En s'appuyant sur des exemples concrets, l'auteur a montré que l'approche par les tâches contribue à accroître le degré d'autonomie de l'élève.

Iria VÁZQUEZ a analysé les apports du constructivisme à l'enseigneemnt de l'ELE. L'auteure a présenté les principes les plus importants de cette approche et ses répercussions sur le processus enseignement-apprentissage et sur l'autonisation de l'apprenant.

Nous remercions tout particulièrement ces contributeurs de l'effort fourni pour transformer leur présentation orale en article scientifique afin de partager leurs recherches et leurs points de vue avec l'ensemble de notre communauté.

**L'équipe éditoriale des *Cahiers du GÉRES* vous souhaite une bonne lecture !**



#### **SUPPLÉMENT À CETTE PRÉSENTATION EN DATE DU 4 NOVEMBRE 2014**

Le présent numéro des *Cahiers du GÉRES*, comme tous les suivants, a été mis aux normes actuelles de publication de la revue. En outre, à la fin de chaque numéro, nous avons ajouté plusieurs pages d'informations utiles elles aussi valables à ce jour : responsabilités des évaluateurs, critères pour l'évaluation des articles soumis à publication, mentions légales, consignes aux auteurs.

**VIIIème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES  
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« Autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité »

Organisée par l'Institut d'Administration des Entreprises

(Pôle de Sciences de Gestion)

Université de Bordeaux

18-19 juin 2010

**Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN: “¿Existe autonomía del estudiante en la formación LANSAD-español?”**

Université Rennes 2

[aura.duffe@laposte.net](mailto:aura.duffe@laposte.net)

**Résumé :** Les recherches effectuées dans le domaine de l'apprentissage d'une deuxième langue affirment que l'étudiant est autonome quand il arrive à s'approprier du point de vue cognitif, affectif et moteur, des informations, des valeurs, des habiletés motrices et des savoirs reçus soit de la part du professeur, soit d'une autre ressource matérielle. L'étudiant arrive, selon cette perspective, à les faire siens en les reformulant, selon son rythme et son niveau de compréhension. Dans cette étude, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la formation LANSAD-espagnol donnée dans différentes universités françaises, on essaie de déceler les indices de cette autonomie aussi bien du point de vue de l'organisation des ressources proposées à l'étudiant que de l'interaction enseignant-étudiant.

**Mots clés:** Apprentissage, autonomie, enseignement, étudiant, LANSAD, université.

**Resumen:** Las investigaciones realizadas en el estudio del aprendizaje de una segunda lengua afirman que existe autonomía del estudiante cuando éste llega a apropiarse, desde el punto de vista cognitivo, afectivo y motor de las informaciones, de los valores, de las destrezas motoras o de los conocimientos recibidos ya sea por parte del profesor u otro recurso material. El estudiante llega a hacerlos suyos, reformulándolos, según su organización, ritmo y su nivel de entendimiento. En este estudio, relativo a la enseñanza-aprendizaje de la formación LANSAD-español dada en diferentes universidades francesas, se intenta identificar los índices de esta autonomía tanto desde el punto de vista de la organización de los recursos didácticos como de la interacción profesor-estudiante.

**Palabras clave:** Aprendizaje, autonomía, enseñanza, estudiante, LANSAD, universidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

Debido a los avances científicos en diferentes dominios y a los diferentes cambios sociales, culturales y económicos percibidos desde comienzos del siglo veinte, el término de autonomía, como sinónimo de independencia, se propagó mucho en la cultura occidental, sobre todo a partir de los años 60. En la familia se hablaba de la independencia de los hijos con respecto a los padres y de la independencia económica de la mujer con respecto al marido. Esto se traduce más tarde en la toma de posición de una política determinada por parte de los gobiernos en lo que respecta la educación de sus ciudadanos.

En este estudio nos proponemos examinar, primero, a grandes rasgos, cómo y en dónde surgió y se aplicó la búsqueda de la autonomía a nivel educativo y, sobre todo, en lo que se refiere a la autonomía del aprendizaje de una segunda lengua.



Segundo, hablar de autonomía implica también relacionarlo con la enseñanza. En este sentido, cada vez que hablemos sobre este tema, lo haremos en relación con el aprendizaje. Así, la enseñanza-aprendizaje constituye para nosotros dos procesos difíciles de disociarlos<sup>1</sup>. Más tarde, como nuestro contexto de estudio se sitúa a nivel universitario, presentamos algunos ejemplos de universidades que ya han efectuado investigaciones en la búsqueda del aprendizaje autónomo de una segunda lengua; hablamos así de LANSAD (Langue pour Spécialistes d'Autres disciplines). Para esto presentamos primero las diferentes definiciones que se han dado sobre la autonomía y con esto examinamos en qué medida las prácticas de la enseñanza en las universidades corresponden a estas definiciones. Por último, presentamos un caso típico de una sesión de clase para observar la existencia o la ausencia de autonomía. Todo esto nos sirve para responder a la pregunta planteada en el título de este artículo.

## 2. LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Los primeros intentos de la búsqueda de un trabajo autónomo fueron hechos por los hizo Helen Parkhurst, pedagoga norteamericana quien en 1911 inspirándose en los aportes de John Dewey y María Montessori propone un método de trabajo individualizado en la escuela primaria. Su propuesta será conocida hasta hoy bajo el nombre de Plan Dalton.

Su método consistía en proponer una pedagogía diferenciada, estableciendo un plan de trabajo para los alumnos. Más tarde en 1916, se experimenta este método en la enseñanza superior. En los años 30, siempre en Estados Unidos, el Plan Dalton, será criticado por su falta de socialización y se introduce así la idea de grupos de trabajo y de la « Técnica de un proyecto ». Este último enfoque sigue vigente y se ha enriquecido más aún con las contribuciones en Europa y en Asia en el campo de la psicología del aprendizaje de Jean Piaget, Henri Wallon y de Lev Vygotski. Entre 1970-1980 gracias a los aportes de las teorías constructivista y cognitiva se habla de poner al estudiante en el centro de la enseñanza-aprendizaje. Se pregona que no es la enseñanza que produce la adquisición de una lengua, sino el aprendizaje activo de un alumno bajo la forma de un aprendizaje autodirigido.

En la perspectiva constructivista-cognitiva, según un glosario sobre la autonomía, es el proceso de aprendizaje y no el proceso de enseñanza el punto inicial de la adquisición de una lengua. El profesor busca despertar la curiosidad y el interés de los alumnos con el objetivo de desarrollar su razonamiento, su práctica y su sentido de responsabilidad. El glosario precisa que para que exista este tipo de aprendizaje,

*Les activités en classe doivent découler directement du besoin et de l'intérêt de l'apprenant et de son désir de résoudre des problèmes. Les conditions de cet apprentissage se réalisent essentiellement en groupe restreint à travers des situations-problèmes dans la perspective d'une pédagogie différenciée et actionnelle de la tâche. L'apprenant devient un sujet actif et un acteur social. Apprendre n'est pas synonyme d'accumulation de connaissances mais de la construction individuelle des savoirs. L'apprenant ne reçoit pas les informations, mais il va les chercher lui-même en mettant en place des stratégies individuelles d'apprentissage. Cette individualisation des apprentissages rejette l'idée d'un enseignement collectif et d'une progression définie à priori en favorisant l'autonomisation de l'apprenant notamment par des approches directes, naturelles et actionnelles<sup>2</sup>.*

<sup>1</sup> Duffé Montalván, A. L. (2010): *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol. Etudes de textes de presse à l'Université (théorie et pratique)*. Allemagne, Editions Universitaires Européennes, Tome 1, p.32.

<sup>2</sup> <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html>.

Actualmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se habla de la pedagogía del proyecto y autores como Claude Germain y Joan Netten afirman que

*L'utilisation de la pédagogie du projet est (...) fortement recommandée pour aider l'élève à prendre des décisions à propos de certains aspects de son apprentissage (contenus et modalités) et l'encourager à utiliser authentiquement la langue, en tant que véritable outil de communication. Cela ne peut que contribuer à notre avis, au développement de l'autonomie d'apprentissage de l'élève et, partant, de son autonomie langagière<sup>3</sup>.*

Se considera a David Nunan como el pionero de la pedagogía de *proyectos*, ya que habla de *tareas*<sup>4</sup> como una unidad de trabajo centrada en el sentido de la(s) acción(es) (« *meaning-focused work* ») y que busca implicar al estudiante en su trabajo de la comprensión, producción y/o la interacción en la lengua meta. Este enfoque ha sido retomado por el Consejo de Europa (con su perspectiva de la acción y para ciertos diplomas franceses que tienen relación con las competencias exigidas en el aprendizaje de una lengua: le DCL (Diplôme de Compétence en Langue) y el CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement supérieur).

### 3. LAS DIFERENTES DEFINICIONES DE AUTONOMÍA

Partiendo del hecho de que la enseñanza-aprendizaje son dos procesos muy involucrados vamos a presentar algunas definiciones de autonomía y con ellas veremos cómo la autonomía se relaciona con estos dos procesos.

Jean Ravestein cita a Bonniol para establecer una primera premisa de este término. Él nos dice que « l'autonomie, par différenciation avec l'indépendance, c'est être capable d'intégrer des liens de dépendances dans son propre projet » (Ravestein, 1999:104). Luego establece su propia definición junto con Castoriadis al precisar que la autonomía es « l'état où quelqu'un –sujet singulier ou collectivité – est auteur de sa propre loi explicitement et, tant que faire se peut, lucidement (non pas « aveuglement »). Cela implique qu'il instaure un rapport nouveau avec « sa loi », signifiant, entre autres, qu'il peut modifier sachant qu'il le fait » (Ravestein, J. 1999: 105).

En el campo educativo, según Francisco Varela *et al.* 1993<sup>5</sup>, el alumno es autónomo a partir del momento en el cual las informaciones que son dadas por el profesor no tienen una finalidad cognitiva; el sistema didáctico ya no funciona más como una instrucción, sino como bloques de información que son tomados por el alumno e incorporados a su sistema cognitivo. Se lo conoce como la « cognición encarnada ». Vemos aquí que la autonomía se define más bien en relación con la independencia que adquiere el alumno con respecto a una transmisión de conocimientos.

Desde el punto de vista de la enseñanza, Chard Bayle y Michèle Redon-Dilax nos informan que la autonomía del alumno se comprobará en función de la posibilidad que tenga éste de distanciarse con respecto al profesor. Primero, desde el punto de vista espacial y, más tarde, desde el punto de vista temporal. Esto conlleva a la construcción de un centro de recursos pedagógicos que ofrezcan situaciones de trabajo individual en las cuales el alumno sea dueño

<sup>3</sup> Germain, Cl. y Netten, J. (2004): *Facteurs de développement de l'autonomie langagières en FLE/FLS*. Documento disponible en <http://alsic.org>, 7:55-69.

<sup>4</sup> Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*, United Kingdom: Cambridge Language teaching library. 224p.

<sup>5</sup> Rosch, E., Thompson, E. y Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris: Éditions du Seuil, 212 p

de su tiempo, del momento y de la duración de una sesión de trabajo, sin la presencia de un profesor. En este caso se podrá hablar de un trabajo autónomo. Si se quiere ir más lejos en esta formación, el alumno será capaz de seleccionar los materiales con los cuales quiere trabajar, escoger los contenidos, las competencias que necesitan refuerzo en la práctica y en los conocimientos, etc. En este contexto, el papel del profesor no consistirá en proporcionar conocimientos, sino en ser consejero, tutor, guía del aprendizaje. Por otro lado, implica también que el profesor organice de forma coherente los materiales bajo criterios científicos y didácticos<sup>6</sup>.

En este trabajo intenso y continuo de la búsqueda de la autonomía existen cuatro ejes implicados: los instrumentos, los conocimientos, el alumno y el profesor. Según Joseph Rézeau si nos limitamos sólo a las dos personas implicadas: alumno y profesor, observamos que ambos siempre coexisten incluso en una extrema autodidaxia. Él lo explica de esta forma:

*Nous maintenons le point de vue que, dans toute situation d'enseignement-apprentissage, il y a deux sujets: un sujet enseignant et un sujet apprenant. Ces deux sujets coexistent, même dans la situation extrême d'autodidaxie, cas où ils se confondent en un seul individu qui s'auto-enseigne et même (...) l'enseignant étant présent dans ce que nous appelons les instruments, c'est-à-dire les ressources didactisées mises à la disposition des apprenants<sup>7</sup>.*

Así vemos que el concepto de autonomía puede implicar relaciones tan estrechas en la enseñanza-aprendizaje que será difícil establecer una autonomía completa del profesor con respecto al alumno y viceversa.

Sin embargo, pensamos como Philippe Meirieu que el concepto de autonomía debe conllevar a una autonomía más amplia que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La autonomía completa del hombre consiste en tener y defender valores y prácticas que conlleven al bienestar de la humanidad. En este sentido, la autonomía será siempre relativa porque implica tomar en cuenta al otro con respecto a la independencia que queremos tener. Philippe Meirieu, desde el punto de vista de la enseñanza, habla que se necesita transformar los conocimientos en competencias y para esto se necesita siempre descontextualizar nuestra práctica. Él lo explica en estos términos:

*Qu'est-ce que la décontextualisation ? Ce n'est pas le fait, pour l'enseignant, de proposer sans cesse de nouveaux exercices d'application, c'est le fait de faire chercher par l'élève lui-même d'autres situations dans lesquelles il peut utiliser, faire jouer, mobiliser ce qu'il a appris (...). L'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! Elle se construit dans la rencontre d'éducateurs capables d'articuler, dans leurs préoccupations, une meilleure définition de leur domaine de compétences, une plus grande lucidité sur les valeurs qu'ils veulent promouvoir et un meilleur discernement du niveau de développement de l'enfant et des apprentissages qui peuvent lui permettre de progresser. Ce n'est certes pas là chose aisée, mais l'enjeu est si important que nous n'y travaillerons jamais assez<sup>8</sup>.*

<sup>6</sup> Bayle, Ch. y Redon-Dilax, M. (s.a.). « Autonomie et individualisation », France-Paris: Université Pierre et Marie Curie, Paris VI. Documento disponible en:

<http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html> [consultado el 26 de mayo 2010].

<sup>7</sup> Rézeau, J. (2009). Le concept d'espace langues: une analyse de l'évolution des dispositifs dans le cadre d'un enseignement de type LANSAD. Alsic, vol. 12, 40-55. Documento disponible en: <http://alsic.revues.org/index1315.html>. [consultado el 16/03/2010].

<sup>8</sup> Meirieu, Ph. (s.a.). « Autonomie ». Documento disponible en:

<http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> [consultado el 27 de mayo de 2010].



Si bien esta definición concierne el contexto primario y secundario, pensamos que el principio es válido a nivel superior y a nivel del aprendizaje de una segunda lengua. Pasemos entonces a estudiar estos dos últimos contextos.

#### 4. LA AUTONOMÍA EN LA FORMACIÓN LANSAD

En el décimo séptimo congreso organizado por RANACLES (Le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) se abordó el tema de la autonomía en el sistema universitario. Aparte de la autonomía atribuida a las universidades por la ley n°84-52, promulgada el 26 de enero de 1984 en cuanto a su responsabilidad pedagógica, científica, administrativa y financiera, se precisó a nivel de la enseñanza-aprendizaje que el aprendizaje autónomo se ha convertido actualmente en una necesidad para las instituciones universitarias, en particular para Los Centros de Lengua. En efecto, dado que los estudiantes son numerosos y no se cuenta con el número suficiente de profesores, la búsqueda de otros recursos que la simple presencia de los profesores cobra cada vez más importancia en las actuales investigaciones.

Cassandre Meunier en su mesa redonda sobre « *L'autonomie des universités: quelle place pour les centres de langues ?* »<sup>9</sup> señala que 75 de 83 universidades francesas disponen hoy en día de una formación en lenguas extranjeras entre las cuales se encuentran la formación para futuros especialistas de una lengua (LLCE), formaciones para especialistas en Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA) y formaciones en lengua para especialistas de diferentes disciplinas (LANSAD). En las dos primeras es raro encontrar trabajos de investigación que muestren su interés por una innovación en la enseñanza-aprendizaje, es decir se sigue impartiendo una formación directiva del profesor con respecto al alumno (el profesor detiene el saber y lo transmite a los estudiantes). En este caso, hablar de autonomía sólo se utiliza en el sentido de que el alumno es responsable de su proceso de adquisición de la lengua extranjera y del método de trabajo que utilizará para alcanzar sus objetivos lingüísticos. En cambio, en la formación LANSAD, las investigaciones realizadas en diferentes universidades muestran que éste es el sector en el cual se han hecho muchos avances en cuanto a los dispositivos de aprendizaje y a la innovación de la estructuración de la enseñanza. Veamos algunos ejemplos representativos de este hecho.

##### 4.1. Ejemplos de la formación

###### Universidad de Grenoble 3

Esta universidad fue una de las pioneras en la búsqueda de un aprendizaje autónomo. Vemos primero que a diferencia de muchas universidades en las cuales la formación LANSAD forma parte de la estructura de las facultades de lenguas como el inglés, italiano, portugués, español, etc., en Grenoble 3, LANSAD constituye una "facultad" en todo el sentido de la palabra. Esto demuestra que posee una especificidad y estructura propia. Se propone una flexibilidad de horarios, un seguimiento del aprendizaje, se toma en cuenta los ritmos y las modalidades de trabajo. A esto se añade la posibilidad de escoger diferentes enfoques de aprendizaje como el de una formación a distancia, talleres de conversación, prácticas intensivas e incluso seguir lo que se conoce como un aprendizaje en autonomía en « Le Centre d'apprentissage en Autonomie (CAA)<sup>10</sup> ».

<sup>9</sup> Meunier, C. (2009). « L'autonomie des universités: quelle place pour les centres de langues ? ». Université de Versailles Saint-Quentin-En-Yveline: *Autonomie(s): de nouveaux défis pour les centres de langues*, 17 congrès de Ranacles, les 26-28 novembre. Documento disponible en [www.uvsq.fr/ranacles2009](http://www.uvsq.fr/ranacles2009) [consultado el 27 de mayo de 2010].

<sup>10</sup> [http://www.u-grenoble3.fr/84053777/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/](http://www.u-grenoble3.fr/84053777/0/fiche___pagelibre/).

En general se busca en la formación LANSAD contar con una estructura que conjugue diferentes métodos, documentos audio, vídeo y multimedia para lograr la adquisición adecuada de la lengua extranjera. El estudiante puede escoger ya sea trabajar solo apoyado en los materiales didácticos o buscar la ayuda de un profesor y establecer con él un programa y un seguimiento de su progresión. Así, se observa que existe una autonomía cognitiva del estudiante desde el momento en que éste puede decidir por sí mismo los contenidos y prácticas que le faltan dominar o reforzar.

### **Universidad Pierre et Marie Curie – Paris 6**

En otras universidades como *l'Université Pierre et Marie Curie -Paris 6*<sup>11</sup>, la enseñanza de una lengua se imparte en una facultad que reúne varias lenguas. En ésta se enseña aparte del inglés, el alemán, español, ruso y el chino. Las clases se desarrollan bajo la presencia del profesor en grupos de 18 estudiantes como máximo y se proponen también trabajos en autoaprendizaje, en los cuales se invita al alumno a realizar estudios a partir de documentos puestos en la red informática de la universidad. Se proponen talleres, cursos de conversación, según los intereses de los alumnos y sesiones de fórum sobre ciertas temáticas. Los recursos son muy variados dado los múltiples medios de la nueva tecnología: internet, utilización de wikis, blogs, C.D., D.V.D, etc.

### **Universidad Paris 3 – Sorbonne Nouvelle**

Otro caso es la Universidad Paris 3, Sorbonne Nouvelle<sup>12</sup>, en la cual se propone una formación a distancia que personaliza al estudiante a través de la entrega de cursos y útiles de comunicación: fórum, chats, correo electrónico, etc. A lo largo de esta formación, el estudiante beneficia del seguimiento de un tutor o tutores para ayudarlo a manejar las herramientas de trabajo. Universidades como Nancy 2, Paris Didérot 7 proponen igualmente lo que denominan « Formations ouvertes et à distances (FOAD) ». En estos centros los estudiantes pueden seguir sus cursos a su propio ritmo y en función de sus disponibilidades. Paris 7 ofrece por ejemplo cursos teóricos en forma de vídeo-formación vía Internet.

### **Universidades Rennes 1 y 2**

En lo que concierne a las Universidades Rennes 1<sup>13</sup> y 2<sup>14</sup>, la primera, bajo la organización del laboratorio Scelva (Service Commun d'Etudes des Langues Vivantes Appliquées) ofrece cursos de autoformación vía la red informática de la universidad. También se efectúan sesiones de tutoría y se proponen trabajos personalizados y en grupo. Desde su creación en 1974 las experiencias en la búsqueda de la autonomía del alumno han sido muy numerosas y recomendamos leer una reciente publicación de Lisenn Morvan. En ésta se realiza un estudio sobre la comprensión de la lectura de artículos de la prensa en inglés y propone sesiones de trabajo autónomo bajo la presencia de un tutor, en el caso que haya preguntas eventuales por parte de los estudiantes<sup>15</sup>.

Ahora bien, en lo que se refiere a Rennes 2, la enseñanza de una segunda lengua se ofrece a todas las formaciones bajo la estructura de LANSAD (Les LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) y también, como en el caso de todas las universidades, se proponen cursos a distancia.

<sup>11</sup> <http://www.upmc.fr/fr/formations/departements.html>.

<sup>12</sup> [http://www.univ-paris3.fr/27334835/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=ACCUEIL&RF=1207668014981](http://www.univ-paris3.fr/27334835/0/fiche___pagelibre/&RH=ACCUEIL&RF=1207668014981).

<sup>13</sup> <http://www.esir.univ-rennes1.fr/vie-etudiante/services/langues-vivantes/>.

<sup>14</sup> <http://www.univ-rennes2.fr/suio-ip/organisation-enseignements-licences>.

<sup>15</sup> [http://www.eco.univ-rennes1.fr/digitalAssets/113/113445\\_Approche-de-la-presse-pour-etudiants-LANSAD.pdf](http://www.eco.univ-rennes1.fr/digitalAssets/113/113445_Approche-de-la-presse-pour-etudiants-LANSAD.pdf).

En lo que se refiere a esta última formación, el trabajo de autonomía se encuentra implícito en los recursos que se ofrecen, ya que en la mayoría de los casos, se limita a proponer cursos escritos con apoyos auditivos (uso de grabaciones puestos en el sitio electrónico de la universidad) y corresponde a cada estudiante organizar su trabajo para la adquisición de los contenidos. Se efectúan, por supuesto, sesiones de grupo con la presencia de un profesor y el curso se transforma en una enseñanza clásica de un curso práctico.

En cuanto a la formación LANSAD existen diferentes maneras de abordar su enseñanza-aprendizaje. Si se trata de ver los avances que se han propuesto en cuanto a la búsqueda de un trabajo autónomo, lamentamos decir que en español no existe aún nada estructurado que pueda dejar cabida a la libertad del estudiante de decidir por sí mismo los puntos que quiere reforzar y trabajar en su aprendizaje de la lengua.

La relación profesor-alumno sigue manteniéndose de forma directiva; es el profesor quien organiza las sesiones de trabajo y los estudiantes siguen el programa dado en los cursos: análisis lingüístico, explicación de áreas culturales y contenidos específicos de una especialidad, juegos didácticos (canciones, adivinanzas, refranes, películas, reportajes, etc.). Los recursos son variados según la motivación del profesor, pero no existe una concertación del trabajo metodológico puesto en práctica. Existe pues autonomía para el profesor en utilizar los recursos que desea, es decir hay autonomía en la enseñanza, mas no autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. La dependencia cognitiva está presente puesto que es el profesor quien estructura los contenidos y los imparte de forma conjunta a los estudiantes.

Pero esta situación no es la misma para la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas. En el caso del inglés, la aplicación de un trabajo autónomo se ha puesto en funcionamiento desde hace varios años. De forma práctica, existe lo que se conoce como « L'Espace langue ». Este consiste en la reunión de un punto de encuentro de los estudiantes con diferentes recursos y en el cual se ofrecen varios tipos de actividad: uso de Internet, lectura de documentos escritos, reunión de trabajo con el profesor, escucha de documentos audios o visualización de reportajes o películas. En este espacio, el alumno es libre de decidir el recurso que quiere utilizar o el contenido que quiere profundizar con el profesor. A esto se añade el uso de laboratorios en los cuales se trabaja principalmente la competencia oral. Algunos profesores han puesto en la red informática de la Universidad una plataforma de enseñanza en la cual el estudiante se ejercita en la producción escrita y oral.

Recomendamos leer un trabajo práctico emprendido por Joseph Rézeau<sup>16</sup>, autor citado más arriba, en donde se observa la búsqueda de la autonomía del aprendizaje. Sin embargo como se mencionó más antes, según este autor, la autonomía en cuanto al profesor no existe realmente puesto que en el límite extremo de la independencia del alumno con respecto a la enseñanza, éste mismo sigue siendo estudiante y profesor al mismo tiempo a través de los recursos que emplea.

#### 4.2. Ejemplo de un curso LANSAD español

Ahora voy a comentar un curso de LANSAD español bajo una estructura tradicional de la enseñanza-aprendizaje en la universidad Rennes 2 y luego veremos en qué medida se puede hablar de autonomía del aprendizaje.

---

<sup>16</sup> Rézeau, J. (2009). « Le concept d'espace langues: une analyse de l'évolution des dispositifs dans le cadre d'un enseignement de type LANSAD ». ALSIC-pratique et recherche (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 12, 40-55. Documento disponible en <http://alsic.revues.org/index1315.html>. [Consulta 16 de marzo de 2003].

El curso se desarrolla para el nivel de Master 1 en el cual se encuentran reunidos estudiantes de diferentes facultades: artes plásticas, ciencias económicas, ciencias de la educación, comunicación.

El profesor comienza por anunciar el objetivo del curso y los materiales que se van a utilizar: textos de la prensa y un reportaje vídeo de 25 minutos. El trabajo de la clase se prosigue con la lectura de uno o varios textos cortos y luego se establece un debate y comentarios sobre la temática o particularidades lingüísticas. En esta situación, el alumno es libre de intervenir tantas veces como estime necesario y luego tiene un trabajo que realizar en casa: preparar un comentario escrito dando aportes adicionales a la temática estudiada en clase. Más tarde se invitará al alumno a preparar un tema de su elección para presentarlo en clase y discutirlo con sus compañeros. El alumno es libre de escoger los recursos que va a utilizar, sólo tiene la consigna de captar la atención de sus compañeros y escoger temáticas de carácter general para que todo el mundo pueda sentirse implicado de cierta forma en la discusión.

Frente a este esquema del desarrollo de un curso tradicional de Master 1 y si retomamos la teoría dada en la primera parte de este trabajo podemos hacer las siguientes observaciones:

La clase comienza por llamar la atención de los estudiantes sobre un tipo de trabajo. Existe lo que se mencionó más arriba un proyecto de clase. Si este proyecto busca que los contenidos de los textos puedan ser interpretados según la estructura cognitiva de los estudiantes: deductiva, inductiva, sintética, globalizada, etc., se puede hablar que el trabajo ha generado una autonomía cognitiva. Esto constituye el objetivo principal de una enseñanza universitaria. Pero si al contrario, los contenidos han sido tratados por el profesor y los alumnos han sido simples receptores de este análisis, la dependencia cognitiva es total con respecto al profesor y no se puede hablar entonces de autonomía. De esto se deduce que, no es tanto el recurso didáctico lo que determina la autonomía, sino la forma de conducir esos recursos por parte del profesor y también del alumno.

Por otro lado, se habló también de la libertad de elegir temas de su interés y de utilizar diferentes recursos didácticos para presentarlos en clase. Frente a esto, observamos que si bien el estudiante es autónomo en la búsqueda de su tema y de los materiales, este trabajo es impuesto por el profesor bajo un objetivo determinado. Podemos hablar así de una independencia relativa con respecto a una enseñanza que sirve de guía y apoyo para la obtención de esta independencia.

De todo esto notamos que, frente a una enseñanza tradicional dada en el contexto universitario, la autonomía del aprendizaje está presente siempre y cuando el profesor de cabida a las capacidades reflexivas de los estudiantes y éstos puedan juzgar por sí mismos las competencias que han adquirido o no en su aprendizaje.

## 5. CONCLUSIONES

A través de este breve estudio podemos deducir que hablar de autonomía, en el aprendizaje en general y en particular en una segunda lengua, implica tomar en cuenta varios parámetros: autonomía con respecto a la selección de los contenidos, al uso y selección de los materiales, autonomía con respecto a la ayuda del profesor y por ende de la enseñanza, autonomía con respecto a la organización del trabajo, a la gestión del tiempo, del ritmo, etc.

Resulta difícil encontrar todos estos aspectos reunidos en un contexto universitario y nos preguntamos si se los encuentra en otros contextos institucionales como en la enseñanza primaria y secundaria. Para nosotros, no existe una autonomía absoluta sino relativa, dado que en lo que concierne la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua, la ayuda del otro (tomando en cuenta el contexto familiar, social o institucional), como la ayuda de un



profesor, es siempre indispensable para establecer una adecuada comunicación en la sociedad.

En una sesión de clase tradicional de la enseñanza-aprendizaje de LANSAD-español (análisis de documentos, debates), la autonomía del aprendizaje dependerá de las estrategias empleadas por el profesor para motivar la reflexión sobre la lengua. Dependerá si éste permite que sea el estudiante quien descubra el contenido o las destrezas lingüísticas por sus propios medios intelectuales. Todo un trabajo que requiere humildad por parte del profesor, ya que debe ponerse a la altura del estudiante o aceptar que su posición sirva más bien como respaldo para el aprendizaje del alumno. Asimismo, esto le obliga a renovar constantemente su actividad de investigador.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### 6.1. Ouvrages :

Bireaud, A. (1990): *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris: Les Editions d'Organisation. 234 p.

Bonneau, A. (1983): *Comment apprendre les langues étrangères ?*, Malesherbes: Editions Génération. 170 p.

Caudron, H. (2001): *Autonomie et apprentissages*, Douai: Editions Tempes. 75 p.

Comité National d'Evaluation (1999): *Enseignement supérieur: autonomie, comparaison, harmonisation. Rapport au Président de la République 1995-1999*, Paris: La Documentation française. 116 p.

Cormon, Fr. (1992): *L'enseignement des langues. Théories et exercices pratique*, Lyon: Les Editions de la Chronique Sociale. 210 p.

Duffé Montalván, A.L. (2010): *Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol. Etudes de textes de presse à l'Université (théorie et pratique)*. Allemagne, Editions Universitaires Européennes, 2 volumes.

Dupont, P. y Ossandon, M. (1994): *La pédagogie Universitaire*, Paris: Presses Universitaires de France. 128 p.

Martínez, P. (1998): *La didactique des langues étrangères*, Paris: Presses Universitaires de France. 126 p.

Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*, United Kingdom: Cambridge Language teaching library. 224 p.

Ravestein, J. (1999): *Autonomía de l'élève et régulation du système didactique*, Paris: Bruxelles, De Boeck&Larcier. 138 p.

Rieunier, A. (2001): *Préparer un cours 1. Les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris, ESF éditeur. 352 p.

Rosch, E. Thompson, E., y Varela, F. (1993): *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris: Editions du Seuil. 377 p.

Violet D. (1996): *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris: L'Harmattan. 199 p.



Zimmerman B., Bonner S. y Kovach R. (2000): *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*, Paris, Bruxelles: De Boeck Université. 182 p.

## 6.2. Sitographie :

Cassandra, M. 2009. « L'autonomie des universités: quelle place pour les centres de langues ? » [En ligne] Université de Versailles, Saint-Quentin-En-Yvelines: *Autonomie(s): de nouveaux défis pour les centres de langues*: 17 congrès de Ranacles, les 26-28 novembre 2009. Documento disponible en [www.uvsq.fr/ranacles2009](http://www.uvsq.fr/ranacles2009) [Consulté le 27 mai 2010].

Chard B. y Redon-Dilax M. (s.f.). *Autonomie et individualisation*, [En línea] France-Paris: Université Pierre et Marie Curie, Paris VI. [En ligne] <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html> [Consulté le 26 mai 2010].

Demaizière, Fr. y Narcy-Combes, J-P. (2005): *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et tic*. [En ligne] <http://alsic.org>, 8:45-64. [Consulté le 16 mars 2010].

Germain, Cl. y Netten, J. (2004): *Facteurs de développement de l'autonomie langagières en FLE/FLS*. [En ligne] <http://alsic.org>, 7:55-69. [Consulté le 16 mars 2010].

Meirieu, Ph. (s.f.). « Autonomie ». [En ligne] <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> [Consulté le 27 mai 2010].

Rézeau, J. 2009. *Le concept d'espace langues: une analyse de l'évolution des dispositifs dans le cadre d'un enseignement de type LANSAD*. [En ligne] Alsic: vol. 12, 40-55. Documento disponible en <http://alsic.revues.org/index1315.html>. [Consulté le 16 mars 2010].

<http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html> [http://www.eco.univ-rennes1.fr/digitalAssets/113/113445\\_Approche-de-la-presse-pour-etudiants-LANSAD.pdf](http://www.eco.univ-rennes1.fr/digitalAssets/113/113445_Approche-de-la-presse-pour-etudiants-LANSAD.pdf)

[http://www.u-grenoble3.fr/84053777/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/](http://www.u-grenoble3.fr/84053777/0/fiche___pagelibre/)

<http://www.upmc.fr/fr/formations/departements.html>

[http://www.univ-paris3.fr/27334835/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=ACCUEIL&RF=1207668014981](http://www.univ-paris3.fr/27334835/0/fiche___pagelibre/&RH=ACCUEIL&RF=1207668014981)

<http://www.esir.univ-rennes1.fr/vie-etudiante/services/langues-vivantes/>

<http://www.univ-rennes2.fr/suio-ip/organisation-enseignements-licences>

**VIIIème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES  
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« Autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité »

Organisée par l'Institut d'Administration des Entreprises

(Pôle de Sciences de Gestion)

Université de Bordeaux

18-19 juin 2010

**Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT, « Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité »**

Faculté d'Économie, Université de Montpellier 1

yannick.iglesias@gmail.com

**Résumé :** J'explique comment j'ai été progressivement amenée à modifier mon enseignement en introduisant l'approche par les tâches. La mission à réaliser constitue un compromis intéressant entre autonomie et guidage et il est possible d'en négocier les termes collectivement (enseignant et apprenants). Les étudiants doivent prendre des décisions pour la mener à bien et ils peuvent définir une démarche à suivre pour atteindre les objectifs fixés, comme dans le monde professionnel. Cela s'est traduit par plus d'autonomie pour les étudiants et les évaluations mettent à jour une très nette progression (expression orale, écrite et interaction). Cependant, j'ai constaté qu'il existe une relation entre les résultats (évaluation des compétences des apprenants) et le degré de spécialisation. En effet, l'enseignant doit être plus directif avec les étudiants de 1ère année et il doit procéder à des ajustements en fonction du public concerné.

**Mots-clés :** Autonomie, guidage, mission, tâche, espagnol de spécialité.

**Resumen:** Explico cómo el enfoque por tarea llegó a modificar mi actividad docente. En efecto, la misión por realizar constituye un compromiso interesante entre autonomía y dirección y es posible negociar colectivamente las diferentes fases (docente y aprendientes). Los estudiantes deben tomar decisiones, como en el contexto laboral. Esto tuvo como consecuencia una mayor autonomía de los estudiantes, y las evaluaciones confirmaron una progresión muy clara (expresión oral, escrita e interacción). Sin embargo, constaté que existe una relación entre los resultados (evaluación de las competencias de los aprendientes) y el grado de especialización. En efecto, el docente debe ser más directivo con los estudiantes de 1º de carrera y debe proceder a ciertos ajustes en función del público concernido.

**Palabras clave:** Autonomía, guía, misión, tarea, español de especialidad.

## 1. INTRODUCTION

Depuis que je suis en poste à la Faculté d'Économie (2001), je me suis penchée sur la spécificité de l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité en essayant de définir les objectifs de la langue professionnalisante et de proposer des parcours cohérents basés sur la nécessité de passer de l'apprentissage à l'usage. J'ai été progressivement amenée à modifier mon enseignement (espagnol de spécialité, espagnol économique) en introduisant l'approche par les tâches car elle est orientée vers l'action et permet à l'apprenant-usager d'acquérir une plus grande autonomie. En tant qu'acteur social, l'apprenant doit procéder à une série de choix qu'il doit justifier pour mener à bien la tâche proposée. Il faut aussi souligner que cette approche contribue à dynamiser le groupe-classe, car les étudiants doivent réaliser collectivement la mission qui leur est confiée. Avec cette approche, le degré d'implication, d'investissement et d'autonomisation des apprenants est plus élevé. Au cours des années, j'ai

effectué plusieurs modifications, mais je ne retiendrai aujourd'hui que deux exemples en essayant de montrer que l'apprentissage par les tâches constitue un compromis intéressant entre autonomie et guidage. Cependant, j'ai observé qu'il existe une relation entre les résultats (évaluation des compétences des apprenants) et le degré de spécialisation car le niveau d'autonomie des étudiants est moins élevé en début de cursus universitaire. Que faire pour améliorer cette approche ? Comment expliquer ces différences ?

## 2. LES MODIFICATIONS APPORTÉES PAR L'INTRODUCTION DE LA TÂCHE

### 2.1. Définition de la tâche

BOURGUIGNON (2010 : 19) propose la définition suivante : « La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action. La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles. » On propose à l'apprenant une mission à réaliser en définissant clairement les objectifs à atteindre de manière autonome. Il existe des similitudes avec le scénario du DCL (Diplôme de compétence en langue), mais ici la gestion de la mission n'est pas seulement individuelle (nous ne sommes pas dans la même perspective d'évaluation) mais aussi collective. Le terme « mission » définit ici une « macro-tâche » qui suppose un degré élevé de complexité et d'autonomie de nombreux acteurs.

### 2.2. Modifications apportées

J'ai choisi deux cas dans le cursus universitaire des étudiants de la Faculté d'Économie de l'Université de Montpellier. Le premier correspond à la première année de la Licence (L1) et le deuxième à celui du Master 2 Professionnel (M2PRO) Économie et Droit de l'Énergie. Il s'agit de deux cas différents, l'un en début de parcours et l'autre en dernière année d'études. J'ai sélectionné les deux dernières versions (2007-2008 / 2009-2010 pour les L1 et 2008-2009 / 2009-2010 pour les M2PRO), car elles constituent à mes yeux une étape importante dans la réflexion sur mon enseignement.

<p>ESPAGNOL ÉCONOMIQUE L1 (Niveau B2 de Cadre Européen Commun de Référence) 2007/2008 <i>Semestre 1 (15h)</i></p>	<p>ESPAGNOL ÉCONOMIQUE L1 (Niveau B2 de Cadre Européen Commun de Référence) 2009/2010 <i>Semestre 1 (15h + 5h)</i></p>
<p><b><u>I – ESPAÑA EN CIFRAS</u></b> <b>(Comentar cuadros y estadísticas)</b></p> <p>1 – Población y territorio.</p> <p>2 – Economía (principales indicadores, puntos fuertes de la economía, les mayores empresas).</p> <p><b><u>II – LA EMPRESA</u></b></p> <p>1 – Criterios para clasificar una empresa.</p> <p>2 – La cooperativa Mondragón: características.</p> <p>3 – Presentar una empresa.</p>	<p><b><u>MISIÓN: CREAR***UNA EMPRESA*EN ESPAÑA**</u></b></p> <p><b><u>I – * UNA EMPRESA :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Qué es una empresa? Criterios para clasificar una empresa</i></li> </ul> <p><b><u>II – ** EN ESPAÑA :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La imagen de España en el exterior</i></li> </ul> <p>Definición de la « marca imagen » de un país</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>« Radiografía de España »</i></li> <li>• <i>Presentar una empresa española</i></li> </ul> <p><b><u>III – *** CREAR :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diferentes fases y programación de las fases de creación de empresa</i></li> <li>• <i>Creación de empresa (trabajo colectivo)</i></li> </ul> <p>Les étudiants devront impérativement préparer les différents thèmes. Dans la plupart des cas, il s’agira de rechercher des informations afin de les présenter en cours (sous forme de notes et non pas rédigé).</p> <p><b>L’évaluation se fera à chaque séance (contrôle continu) sur :</b></p> <p>1- Les données fournies par l’étudiant (données pertinentes, choix judicieux).</p> <p>2- La restitution des données dans un espagnol correct (formulation).</p> <p>3- La capacité à débattre sur le thème choisi: prise de parole, arguments (convaincre, se montrer réticent, nuancer son propos, etc.).</p> <p>Par ailleurs, les étudiants <b>devront présenter un rapport complet et précis</b> sur la création de leur entreprise (mission à accomplir). Cette présentation sera d’abord orale mais elle devra être accompagnée d’un support.</p>

**Tableau 1 :** Maquettes des programmes de 2007/2008 et de 2009/2010 en espagnol économique des Licence 1

<p>M2PRO ECONOMIE ET DROIT DE L'ENERGIE  <u>ESPAGNOL DE SPECIALITE</u>  <b>2008/2009</b></p> <p>(Extrait)</p> <p>➤ <i>Las distintas fuentes de energía: fuentes de energía renovable y no renovable. Desarrollo sostenible y medioambiente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado actual y previsiones de las energías renovables en la U.E.</li> <li>• Uso de las energías renovables.</li> <li>• La vivienda nueva: aspectos bioclimáticos y energías renovables en casa.</li> <li>• La urbe del futuro o "Ecopolis". El edificio "inteligente" y la domótica.</li> <li>• Energía solar.</li> <li>• Energía eólica.</li> <li>• Agrocultivos. La política del alcohol en Brasil.</li> </ul>	<p>M2PRO ECONOMIE ET DROIT DE L'ENERGIE  <u>ESPAGNOL DE SPECIALITE</u>  <b>2009/2010</b></p> <p>(Extrait)</p> <p>➤ <i>Las distintas energías renovables.</i></p> <p><i>"El sueño de las start-up atraídas por el nuevo oro verde, la multiplicación de micro-experiencias locales y la persistente búsqueda de energías y modos de vida ecológicos". (A. Sinaï*)</i></p> <p><b>MISIÓN:</b> En el contexto de la sociedad pos-petróleo (suponiendo que se acabó el petróleo barato), quiere invertir en el sector de las energías renovables (capital riesgo). ¿En cuál apostaría?</p> <p>* "California, entre espejismos verdes y deseos de sobriedad", <i>Le Monde diplomatique</i>, Edición chilena, julio 2009.</p>
--	--

**Tableau 2:** Maquette des programmes de 2008/2009 et de 2009/2010 en espagnol économique des Master Professionnel 2, Économie et Droit de l'Énergie

Dans les deux cas, les thèmes abordés dans la deuxième mouture sont identiques (radiographie de l'Espagne et l'entreprise pour les L1 et les énergies renouvelables pour les M2 PRO). Le thème de l'entreprise figure dans tous les manuels d'espagnol des affaires : c'est un thème classique et incontournable. Ce qui change fondamentalement, c'est la démarche adoptée pour traiter le sujet. Dorénavant, dans les deux cas cités, les étudiants doivent réaliser une mission. Les missions à réaliser s'échelonnent sur plusieurs semaines (environ 10h en présentiel) et elles sont bien définies : créer une entreprise en Espagne pour les L1, investir dans les énergies renouvelables pour les M2PRO. Dans le cadre professionnel, c'est l'entreprise qui définit les missions, ici c'est l'enseignant qui propose. Nous pouvons donc parler de guidage, mais les étudiants doivent ensuite définir collectivement la marche à suivre pour la réaliser. Sur le concept de guidage, J.-P. Cuq et I. Gruca<sup>17</sup> écrivent que :

*(...) l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. [...] L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens un peu différent : elle est conçue comme une 'disparition progressive du guidage'. Cette disparition progressive suppose une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage. [...] L'auto-*

<sup>17</sup> J.P. Cuq et I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 123.



*apprentissage, (ou encore auto-enseignement, ou autoguidage) suppose que l'apprenant acquière progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage.*

Si l'on imagine un curseur pour le rôle de guidage de l'enseignant, on constate que le guidage est moindre dans les nouvelles versions des L1 et M2PRO. À l'opposé, celui de l'autonomie des apprenants progresse et leur rôle est redéfini par la réalisation de la mission. Dans un ouvrage collectif sur le FOS (français sur objectifs spécifiques)<sup>18</sup>, les auteurs précisent que :

*L'enseignement-apprentissage pour ces publics à objectifs spécifiques n'est plus tourné vers la langue mais vers la réalisation d'actes de paroles, vers l'accomplissement de **tâches** ou de **projets**. Cette approche actionnelle, qui n'est pas particulière au FOS, prend tout son sens avec un public professionnel. En effet, l'approche actionnelle considère les apprenants comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné, et dans un domaine d'action particulier.*

Comme l'affirme Puren, c'est cette dimension d'acteur social qui oblige à « redéfini[r] le concept d'autonomie »<sup>19</sup>.

### 3. CONSÉQUENCES

Auparavant, avec les M2PRO, on menait des études successives sur les différentes énergies renouvelables (l'éolien, le solaire, la géothermie, etc.) en analysant, pour chacune d'entre elles, les caractéristiques (dresser un bilan à l'échelle nationale, européenne et mondiale), en répertoriant les avantages et les inconvénients et en évaluant les perspectives de développement. Chaque étape constituait une tâche à réaliser (préparation en amont, mise en commun des informations, débat).

Dans la nouvelle mouture des programmes, les étudiants sont amenés à réaliser une étude comparative (coût, rentabilité, législation, perspectives de développement, etc.) pour ensuite procéder à un choix. Une fois posé le cadre de la mission, ils ont débattu de la marche à suivre : comment s'organiser ? Élaborer un calendrier et fixer des dates pour une étude collective des différentes énergies ? Se diviser en groupes ? Si oui, faut-il créer deux sous-groupes chargés de présenter séparément les arguments des défenseurs et des détracteurs ?

Après négociation, le travail a débuté. En cours de route, les étudiants ont apporté des modifications à l'organisation de la mise en œuvre de la mission (planning, modalités de présentation). Ils ont aussi appris à gérer les petits conflits qui naissaient au cours des débats (un des étudiants était un fervent adepte du « tout pétrole »...). Dans tous les cas, on observe qu'il y a bien une « minoration progressive du rôle de l'enseignant » ou une « réduction progressive du guidage » au profit d'une plus grande autonomie des apprenants.

Comme je connais les principales problématiques de chaque secteur, je sélectionne des documents complémentaires (articles, documentaires, sites Internet) qui soulèvent certains aspects polémiques et que je propose uniquement lorsque j'estime que le sujet n'a pas été traité dans sa totalité. Cela représente pour l'enseignant un travail important de recherche d'informations et il faut savoir s'adapter au déroulement de la tâche en temps réel. On peut donc parler de restriction de l'autonomie, même si ce guidage ponctuel réactive par la suite la recherche de solutions.

<sup>18</sup> C. Carras, J. Tolas, P. Kohler et E. Szilagyi, *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, CLE International, Paris, 2007, p. 21.

<sup>19</sup> C. Puren, voir note 2 *supra*.

Je mentionnerai juste un exemple d'apport ponctuel d'informations. Dans l'ensemble, les étudiants semblaient plutôt favorables à l'éolien tout en pointant du doigt l'impossibilité en l'état actuel de remplacer les énergies fossiles. Je leur ai donc proposé d'étudier le cas de El Hierro, la plus petite île des Canaries, qui est devenue, au dire de certains, le paradis des énergies renouvelables puisque toute son électricité sera bientôt générée par le soleil, le vent et les vagues. Cette expérience à grande échelle suscite donc l'intérêt des scientifiques du monde entier, et il a d'autant plus suscité celui des étudiants du M2PRO qu'ils ne connaissaient pas ce « laboratoire vert ». Le succès de ce projet repose principalement sur le caractère innovant de sa centrale hydroélectrique. C'est précisément le fonctionnement de cette centrale qui a suscité des interrogations. En effet, comme le document correspondant était un texte de vulgarisation, celui-ci ne leur fournissait pas les informations suffisantes pour parvenir à une compréhension globale du système. Les étudiants ont essayé d'imaginer son fonctionnement, et certains ont proposé des schémas plus ou moins techniques. Comme nous disposons d'une connexion WIFI en classe, je suis intervenue pour demander à l'un d'entre eux de rechercher sur Internet des informations complémentaires. Les étudiants ont ainsi obtenu des suppléments d'information qui leur ont permis de mieux comprendre le système mis en place sur l'île.

J'ai développé cet exemple parce qu'il illustre bien le rôle de l'enseignant de langue de spécialité, qui doit faire preuve d'une grande souplesse au niveau de son intervention. On peut dire que la réussite de la mise en œuvre de la tâche se traduit par la capacité de l'enseignant à savoir se mettre en retrait. On voit bien que dans les deux cas présentés, les L1 et les M2PRO, la mission n'est pas conçue par les apprenants et qu'il s'agit d'une simulation puisque les prises de décision finales ne correspondent pas à des réalisations concrètes : il n'y aura pas réellement de création d'entreprise ni d'investissement dans les énergies renouvelables de la part des étudiants. Par contre, ce sont eux qui ont défini la marche à suivre jusqu'à l'accomplissement de la tâche finale.

#### **4. VARIABLES D'AJUSTEMENT DANS LA MISE EN ŒUVRE DE CETTE APPROCHE**

Dans le cas des L1, la nouvelle version du programme s'explique par la volonté de demander aux apprenants de rechercher par eux-mêmes les informations nécessaires pour la réalisation de la mission, ou macro-tâche. Cela correspond aux différentes étapes à suivre pour créer l'entreprise, en partant d'une idée originale jusqu'à sa réalisation (il existe de nombreux sites qui proposent une aide à la création d'entreprise). En effet, pour créer et implanter une entreprise, ils devront suivre toute une série de micro-tâches que j'ai volontairement indiquées pour essayer de les aider dans la démarche à suivre. En outre, son implantation prévue en Espagne les amènera à approfondir leurs connaissances sur le pays.

Contrairement aux M2PRO, il s'agit d'étudiants en début de parcours de spécialisation, et ils ne sont pas habitués à réaliser ce genre de tâches, ce qui explique ce type de guidage. Auparavant, nous abordions les différents points successivement. Prenons un exemple : pour introduire le thème de l'entreprise, j'utilisais en partie la démarche proposée dans différents manuels d'espagnol des affaires, à savoir une définition suivie de la présentation des principaux critères de classification. Les micro-tâches étaient variées : questionnement préalable sur la définition de l'entreprise, questions précises sur la définition proposée, liste des différents critères pour classer les entreprises (secteur économique, taille, secteur d'activité, statut juridique) accompagnée d'exercices (demander aux étudiants de classer différentes entreprises en fonction des critères proposés).

Dans la deuxième version, cette série de micro-tâches s'inscrit dans une perspective orientée vers l'élaboration d'une tâche finale, la création d'une entreprise en Espagne. Pour ne pas rester dans le flou et l'abstrait, ils devront concrétiser ce projet et l'étayer en justifiant les choix

qu'ils opèreront. Ils devront prendre en compte différents facteurs (ceux de l'environnement socioéconomique) pour construire un projet viable.

Malheureusement, nous devons gérer en L1 l'abandon de certains étudiants au cours des deux premiers semestres. Par conséquent, la composition des groupes d'étudiants évolue et il est parfois difficile de planifier les tâches collectives sur plusieurs semaines. Cela constitue la première différence avec les étudiants du M2PRO (aucun abandon à ce niveau d'études). En outre, les étudiants en première année de licence sont parfois un peu surpris par ce qu'on leur demande de faire.

Je reviendrai juste sur mon exemple de la classification des entreprises : comme pour la première version, après la présentation de la mission à accomplir, les étudiants sont amenés à réfléchir sur la notion d'entreprise. Dans une première étape, ils doivent collectivement proposer une série de critères pour procéder à leur classification. Nous avons ainsi réuni plus d'une trentaine de critères, alors qu'en règle générale on en propose entre quatre et sept. Ils sont surpris de constater que l'enseignant n'opère pas de choix, ou, pire encore, qu'il leur demande d'évaluer eux-mêmes leurs propositions : cela provoque certaines réticences, voire quelques doutes concernant les compétences accordées *a priori* à l'enseignant !

Les étudiants sont invités à faire des recherches sur Internet (on a établi un système pour qu'il y ait un ordinateur portable pour deux) pour ensuite sélectionner collectivement les critères les plus pertinents, ceux qu'ils devront prendre en compte dans le cadre de leur mission. On aborde là une deuxième différence importante entre les étudiants de début et fin de parcours, qui concerne ce rôle d'acteur social déjà mentionné. Pour la grande majorité des L1, cette approche constitue une nouveauté et une transition entre un enseignement-apprentissage plus directif et une approche par les tâches plus autonomisante<sup>20</sup>. Par conséquent, l'enseignant doit définir clairement les objectifs et établir un contrat (voir à ce sujet ce qu'écrit Puren à propos du « contrat didactique »)<sup>21</sup>.

## 5. CONCLUSION

À travers les commentaires de ces deux exemples, j'ai voulu montrer qu'en orientant l'enseignement vers l'approche par les tâches, comme dans le cas des deux missions proposées aux étudiants de L1 et de M2PRO, le nouveau dispositif exige d'eux un plus haut niveau d'autonomie, ce qui est une condition nécessaire (sinon suffisante) pour qu'ils progressent en autonomie. Certes, cette élimination progressive du guidage de la part de l'enseignant requiert en amont une préparation très rigoureuse mais aussi une grande souplesse au cours de la réalisation. Au début, l'enseignant ne propose pas en principe aux apprenants d'informations susceptibles de les aider pour la réalisation de leur mission. Cependant, comme je l'ai indiqué à travers l'exemple de l'île de El Hierro avec les M2PRO, il faut constamment procéder à des réglages et des ajustements entre la conception initiale de la séquence et sa réalisation en temps réel, et doser le guidage en fonction du groupe et de ses besoins.

Dans les deux cas, les résultats obtenus par les étudiants sont très encourageants, et ils sont même très satisfaisants pour les M2PRO. Pour ces derniers, l'évaluation finale (contrôle continu sur les différentes phases de la mission : sélection des informations, présentation,

---

<sup>20</sup> Voir dans l'annexe la fiche de préparation de la séquence. Dans la préparation, j'envisage un guidage possible que je dose en fonction du déroulement en temps réel de la séquence. Si l'on compare cette fiche de préparation et celle qui est distribuée aux étudiants, on constate que j'ai volontairement réduit le guidage mais que je ne l'ai pas complètement supprimé.

<sup>21</sup> Voir *supra* note 2.

débat, synthèse finale) est à la hauteur de l'investissement effectif des étudiants. Pour les L1, il y a deux variables à prendre en compte : la réaction des apprenants face à la tâche demandée et l'assiduité. L'enseignant peut et doit agir sur la première en définissant clairement les objectifs à atteindre et en ajustant le réglage. Par contre, en ce qui concerne les abandons en première année à l'université, notre marche de manœuvre est réduite. Néanmoins, comme les nouveaux programmes (voir tableaux et 2) planifient les tâches sur le semestre, les étudiants semblent opérer plus vite des choix sur la poursuite ou non en espagnol. Il serait prématuré de faire des statistiques, mais il serait intéressant de voir s'il existe une corrélation entre le degré d'autonomie dans la réalisation de la mission et le degré de réussite en 1ère année. Cette étude constituerait un projet de recherche pertinent. En attendant, et pour conclure cet article, je dirai que cette acquisition progressive de l'autonomie par le biais des « missions à accomplir » me semble être un facteur de réussite, et qu'elle correspond aux compétences requises dans le cadre d'une formation professionnalisante, comme c'est le cas pour les étudiants d'économie.

## 6. ANNEXE

### Préparation de la séquence des L1 / *MISIÓN: CREAR UNA EMPRESA EN ESPAÑA*

#### 1. UNA EMPRESA

##### *Definición*

*Criterios para clasificar una empresa:*

- *Dimensión.*
- *Ámbito geográfico.*
- *Propiedad del capital.*
- *Sector de actividad.*
- *Orientación hacia el lucro.*
- *Forma jurídica. Ver también los diferentes tipos de empresas:*
  - *“Tradicional” o “clásicas”.*
  - *Virtuales.*
  - *Sostenibles.*
  - *Etc.*

*¿Tienes madera de emprendedor?*

*Test (ya existentes o por elaborar) que permitan definir las cualidades de un emprendedor.*

#### 2. EN ESPAÑA

*La imagen de España en el exterior:*

- *Encuesta en clase.*
- *Definición de la “marca imagen” de un país (definir los criterios de esta “marca imagen”, su evolución y su importancia).*

*Luego, comparar con el índice de Simon Anholt (NBI, Natio, Brabd Index). Identificar seis “dimensiones” o factores que determinan la percepción de otros países: el turismo, las exportaciones, la política, las inversiones y la inmigración, la cultura y para terminar, la gente.*

*Cuando se proceda luego al estudio de la “radiografía” de España, convendrá entonces comparar la imagen de España de los estudiantes con los datos encontrados. Esto nos permitirá evidenciar si existen o no distorsiones en la percepción que tengan.*

*<http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/278.asp>*

*<http://blog.diarioinformacion.com/tecnologia/2007/04/08/la-imagen-de-espana-en-el-exterior/>*

*“Radiografía de España”:*

- *Imprescindible “conocer” España y posicionarla en la UE de los 27.*
- *Radiografía: principales datos económicos, población, etc.*
- *Consultar por ejemplo los datos del INE (Instituto Nacional de Estadísticas), como **España en cifras** y **España en la UE de los 27**.*



- *Présenter de manière synthétique ces données (sélectionner les plus pertinentes sans perdre de vue la mission finale). Savoir présenter ces données et tableaux aux autres et déterminer lesquels sont les plus intéressants à prendre en compte.*
- *Étude de certaines entreprises espagnoles (Mondragón, etc.). Présenter en classe une entreprise espagnole. Savoir présenter en 15 minutes environ.*

### 3. CRÉER

*Muchissimes références sur Internet sur la façon de créer une entreprise. Par exemple :*

<http://www.crear-empresas.com>  
<http://www.strongabogados.com>  
<http://www.ventanillaempresarial.org>

*Exposer lesquels sont les étapes à suivre. Présenter les différentes phases et la programmation des phases. Se mettre d'accord sur cette programmation en justifiant toujours les raisons. Le scénario est le suivant :*

- *La idée*
- *Le plan de l'entreprise*
- *Types d'entreprise*
- *Financement*
- *Tramitacion*
- *Obligation*
- *Consolidacion*

*En groupes, ils ont donc à créer une entreprise en respectant les différentes phases. Ils devront choisir le secteur d'activité, la localisation géographique (ceci nous renvoie au point 2, sachant qu'ils doivent avoir des connaissances préalables), la forme juridique, le nom, etc.*

*Ils devront présenter un rapport complet sur l'entreprise (présentation orale et présentation sur la plateforme ATLAS) et nous allons procéder à une sélection de la meilleure entreprise du cours (critères à déterminer collectivement).*

*À mesure que les étudiants préparent les différentes tâches, ils doivent le communiquer en leur envoyant sur la plateforme ATLAS et aussi les présenter en classe. Ainsi on peut faire une évaluation qui permette de réaliser quelques ajustements (peuvent être de différents types, soit au niveau individuel ou collectif, linguistique, etc.). On fixe différents objectifs, entre autres une réflexion sur la discipline (économie).*

Voilà donc le document à partir duquel j'ai élaboré la dernière maquette des L1. Même si je ne vais pas développer l'analyse de ce document (en effet, je pense qu'il y a matière à un prochain article), je peux déjà dire qu'il y a un grand décalage entre cette préparation en amont et le déroulement en temps réel. Tous les points n'ont pas été traités ni même évoqués. Cette année, j'avais deux groupes en L1. Dans l'un d'eux, il y avait des faux-débutants qui n'avaient fait que quelques mois d'espagnol et qui n'ont pas toujours les compétences requises pour réaliser la mission proposée. L'hétérogénéité n'est pas un problème sauf dans les cas extrêmes, comme cette année. Cependant, tous ceux qui ont assisté régulièrement en cours au premier semestre sont arrivés à réaliser la tâche finale. Certes, avec des résultats très inégaux, mais l'objectif était atteint. La question que je me pose actuellement est de savoir si je peux supprimer dans la maquette les orientations de guidage et ne conserver que la tâche finale (« Vous devez créer une entreprise en Espagne »), comme c'est déjà le cas pour les M2PRO, pour ensuite introduire le guidage en fonction des besoins du groupe. Comme je le dis plus haut, il me semble intéressant d'étudier ce cas plus en détail et ce sera l'objet d'une prochaine communication.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR. Clés et conseils*, Paris :

Delagrave. Bourguignon, C., Delahaye, P., Puren, C. (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle. L'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Éditions Delbopur.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E. et Abry, D. (dir.) (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris : CLE International.





Iglesias-Philippot, Yannick

- (2009) « La didactique en espagnol de spécialité dans le cadre LMD : quels objectifs pour une langue professionnalisante? », *Les cahiers du GERES*, n° 1. [En ligne]: [www.geres.jimdo.com](http://www.geres.jimdo.com). [Consulté: le 23 janvier 2011]

- (2008) « L'espagnol secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans l'enseignement supérieur », *L'enseignement de l'espagnol en France : réalités et perspectives, Recherches Valenciennes*, n° 27 : 95-103.

- (2007) « Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales », *Las destrezas orales de la enseñanza del español L2-LE*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Universidad de la Rioja, Editor Enrique Balsameda Maestu, vol. II: 665-675.

- (2005) « Mise en place d'un réseau en espagnol de spécialité : le GÉRES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité) », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n° 3, octobre 2005 : 179-184.

- (2005) « Compte-rendu d'expérience : contrôle continu et motivation en espagnol de spécialité », *Les langues modernes*, 99ème année, 2005, n° 1 : 56-62.

Puren, Christian (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. CRÉDIF-Didier, coll. « Essais ». Document disponible à l'adresse [En ligne] : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>. [Consulté: le 23 janvier 2011]

Puren, Christian (2004). "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum* (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada), n° 1: 31-36. [En ligne]: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero1/puren.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf). [Consulté: le 23 janvier 2011]

Sans, Neus (2008). "Aprender una lengua para usarla, usarla para aprenderla: las tareas", en ponencia y taller organizados por la Consejería de Educación y Ciencia, Montpellier: Embajada de España.

Thiry, Bernard (2009). « Proposition didactique pour l'enseignement de la langue des affaires : le site « Español de los negocios » de HEC-Ulg. Structures, contenus et dispositifs pédagogiques », en *Cahier de recherche*. HEC Ulg, École de gestion de l'Université de Liège : Belgique, n° 20090/01. [En ligne]: [www.hec.ulg.ac.be/.../WP\\_HECULg\\_20090101\\_Thiry.pdf](http://www.hec.ulg.ac.be/.../WP_HECULg_20090101_Thiry.pdf) [Consulté: le 23 janvier 2011]

Vez, José Manuel (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*, Rosario (Argentina), Homo sapiens Ediciones, 2001.

**VIIIème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES  
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« Autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité »

Organisée par l'Institut d'Administration des Entreprises

(Pôle de Sciences de Gestion)

Université de Bordeaux

18-19 juin 2010

**Sofía MONCÓ TARACENA, “Enfoque en la acción digital en la enseñanza de ELE”**

Université de Bordeaux III

sofia.monco@free.fr

**Resumen:** Considerando que el enfoque orientado a la acción para la adquisición de segundas lenguas subraya el carácter instrumental y accional de la lengua, que las corrientes del aprendizaje constructivista y significativo proponen la participación activa del aprendiz y la interacción social como motor del desarrollo del aprendizaje, así como que la denominada web 2.0 se basa en el conocimiento compartido y la creación en comunidad, en este trabajo nos proponemos comparar las características básicas del proceso de enseñanza y aprendizaje del español LE y del enfoque orientado a la acción del MCER, con las características generales de distintas aplicaciones 2.0.

**Palabras clave:** Web 2.0, tareas, proyectos, enfoque orientado a la acción, enfoque por tareas.

**Résumé :** Considérant que la perspective actionnelle pour l'acquisition des langues secondes souligne le caractère instrumental et actionnel de la langue, que les courants de l'apprentissage constructiviste et significatif proposent la participation active de l'apprenti et l'interaction sociale comme moteur du développement de l'apprentissage, ainsi que la dénommée web 2.0 est basée sur des connaissances partagées et la création en communauté, dans ce travail nous proposons une comparaison des caractéristiques basiques du processus d'enseignement-apprentissage de l'espagnol LE et la perspective actionnelle du CEER, avec les caractéristiques générales de différentes applications 2.0.

**Mots-clés :** Web 2.0, tâches, projets, perspective actionnelle, approche par les tâches.

## 1. INTRODUCCIÓN

Internet y las Nuevas Tecnologías proporcionan una manera diferente de almacenar, presentar y manipular la información, cuyo auge y utilidad son indiscutibles en la enseñanza y aprendizaje de ELE (Español Lengua Extranjera), como han demostrado recientemente numerosos trabajos que enlistan y analizan diferentes recursos<sup>22</sup>. Asimismo cada vez son más numerosas las publicaciones sobre las ventajas que el uso de diferentes herramientas y aplicaciones de la denominada web social o web 2.0 pueden aportar a la enseñanza del ELE<sup>23</sup>. Por ello, en este trabajo nos proponemos comparar las características básicas del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, a partir del ejemplo del español y del enfoque orientado a la acción del MCER, con las características generales de distintas aplicaciones digitales, como blogs, wikis, podcasts, redes sociales, canales RSS, etc., teniendo en cuenta tres factores principales:

<sup>22</sup> El trabajo de Nomdereu Rull (2008) constituye una reciente actualización sobre el tema.

<sup>23</sup> Véase los trabajos de Herrera (2006) y Herrera-Conejo (2009).

a) por un lado, que el enfoque orientado a la acción para la adquisición de segundas lenguas subraya el carácter instrumental y accional de la lengua;

b) por otro, que las corrientes del aprendizaje constructivista y significativo (desde los conocidos trabajos de L. Vygotsky y de D. Ausebel, respectivamente) proponen la participación activa del aprendiente y la interacción social como motor del desarrollo del aprendizaje;

c) y, por último, que la denominada web social o 2.0 se basa en el conocimiento compartido y la creación en comunidad. A continuación propondremos diversas tareas para el aula de ELE y evaluaremos distintas posibilidades de estas nuevas tecnologías como herramientas educativas que permiten acceder fácilmente a documentos reales actualizados, aportando una visión intercultural (y en nuestro caso panhispánica) así como la versatilidad para desarrollar destrezas tanto orales como escritas, no sin olvidar la dimensión interactiva que fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y habilidades relacionadas con el aprendizaje cooperativo, dentro y fuera del aula.

## 2. EL ENFOQUE EN LA ACCIÓN DIGITAL 2.0

### 2.1. La web 2.0

Desde que en 2004 Tim O'Reilly acuñara el término Web 2.0, muchas han sido las definiciones propuestas. De entre ellas, prestamos especial atención a la expuesta por Marquès Graells (2007) que subraya:

*Un cambio de paradigma sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades, que ahora abandonan su marcada unidireccionalidad y se orientan más a facilitar la máxima interacción entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales (tecnologías sociales) donde puedan expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos.*

El cambio de paradigma afecta tanto al uso de la lengua, convirtiendo al internauta de lector en lector-escritor, como al modelo de comunicación que de unidireccional se transforma en multidireccional o reticular, como representamos en la siguiente tabla:

	web 1.0	web 2.0
uso de la lengua	lectura	lecto-escritura
comunicación	1 → n	n ↔ n
actitud	en construcción	Beta
ejemplo	Britannica on-line	Wikipedia

Tabla 1. Web 1.0 > 2.0

Esta definición del concepto pone de manifiesto las implicaciones educativas de la Web 2.0, pues en definitiva la Web 2.0 permite (inter)actuar y compartir, es decir, aprender haciendo y compartiendo, cuyas relaciones con los procesos de aprendizaje constructivista orientado a la acción y cooperativo son evidentes. “El “Aprendizaje 2.0” se apoya en dos principios básicos de la actual Web: contenidos generados por el usuario y arquitectura de la participación”, Cobo Romaní (2007:102). En definitiva y como señalan autores como Herrera-Conejo (2009:18) o Coto Romaní (2007:103-4) la Web 2.0 propicia cuatro tipos diferentes de aprendizaje:

- 1) Aprender haciendo (*learning-by-doing*)
- 2) Aprender interactuando (*learning-by-interacting*)

3) Aprender buscando (*learning-by-searching*)

4) Aprender compartiendo (*learning-by-sharing*) El uso de las herramientas de la Web 2.0, como blogs, wikis, etc., puede ser de una utilidad extraordinaria para practicar las cuatro destrezas del aprendizaje de lenguas presentándolos de una manera atractiva y motivadora, sobre todo para aquellos aprendices caracterizados por un aprendizaje visual.

Desde la óptica de la educación, el cambio que supone la web 2.0 no resulta significativo por ser una evolución tecnológica, sino por el cambio de actitud que esta conlleva. Como sostiene Van Der Henst (2005) “La Web 2.0 es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final. El Web 2.0 es una actitud y no precisamente una tecnología”. Si trasladamos esta actitud al terreno de la enseñanza-aprendizaje, nos encontramos con una actitud en la que el aprendiente se convierte en sujeto activo y verdadero protagonista de su aprendizaje y profesor adquiere el rol de guía, acompañante y motivador. Este cambio de actitud de la web 2.0 viene a incidir en el cambio de perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas hacia un aprendizaje horizontal basado en el trabajo colaborativo, que potencia la interacción y la comunicación, apostando por la participación de los usuarios: alumnos y profesores. No sin olvidar que la actitud del aprendiente es un factor influyente en el proceso de aprendizaje de una lengua.

## 2.2. El enfoque orientado a la acción

En los últimos años la didáctica de las lenguas extranjeras en Europa ha experimentado a vez un cambio de perspectiva a favor del enfoque orientado a la acción que preconiza el MCER (2.1.) y que identifica al aprendiente con el “usuario” de la lengua:

*El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. [...] El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. (MCER 2.1.) La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida que estas tareas no sean rutinarias un automáticas requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. (MCER cap. 2.1.5.)*

Siguiendo el MCER y como expone Fernández (2007: 13): “el alumno aprende la lengua, no sólo para usarla, sino usándola y usándola para llevar a cabo las tareas de la vida cotidiana que necesita o le interesan. En esa acción motivada se aprende a usar la lengua de forma contextualizada y auténtica”.

De lo expuesto en los apartados anteriores y dado que las actividades por excelencia del enfoque orientado a la acción son: la interacción (o co-acción) social, y la mediación; la didáctica por tareas (comunicativas y próximas a la vida real) y por proyectos; el recurso a



herramientas y entornos colaborativos, en particular los de la web 2.0 (Rosen, 2009:8), podemos observar un paralelismo entre el cambio de paradigma que experimentan la web y la didáctica de lenguas extranjeras, cuyos rasgos principales tratamos de representar en la siguiente tabla:

enfoque orientado a la acción	web 2.0
basado en la colaboración	basado en la colaboración
lengua como fenómeno social	web como fenómeno social
aprendiente	internauta
usuario de la lengua	usuario de la web
construye una entidad de hablante	construye una identidad digital
interactúa con otras personas	interactúa con otras personas
agente social	agente social

Tabla 2.

### 3. HERRAMIENTAS, TAREAS Y PROYECTOS DE ACCIÓN DIGITAL

En los próximos apartados exponemos brevemente los conceptos de tarea y proyecto, así como las herramientas de la web 2.0 más populares.

#### 3.1. Tareas y proyectos

El MCER define la tarea como:

*Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo... por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos. (MCER 2.1.)*

En este punto, es conveniente diferenciar entre tareas como actividades concretas de la vida cotidiana y tareas de aprendizaje, como acciones realizadas en (o desde) la clase que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo en la nueva lengua. Puren (2004:33-34) aporta una definición abstracta de tarea “unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza” y propone una distinción interesante para oponer “tarea” y “acción”, siendo “tareas lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje, y acción lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final”. Ejemplos de acciones en la Web social son: crear un perfil, publicar un blog, participar en un foro, microbloguear, publicar / compartir fotos, vídeos, marcadores, presentaciones, etc. El aprendizaje 2.0 reside en transformar estas tareas de la vida cotidiana en tareas de aprendizaje. En esta línea, recientemente, Herrera y Conejo (2009:9) han denominado “tareas 2.0” a este nuevo tipo de tareas comunicativas digitales que representan con la suma algebraica:  $tarea + web\ 2.0 = tarea\ 2.0$ .

En este trabajo distinguimos entre las herramientas más apropiadas para realizar tareas o proyectos de aprendizaje, entendiendo por tarea “tareas” lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje (Puren, 2004:34) y por proyecto “un conjunto de tareas secuenciadas que implican a un grupo alumnos en la realización de un producto determinado durante un tiempo relativamente amplio (semanas, meses, incluso un curso entero). A su vez,



en lo que respecta a las tareas conviene diferenciar las tareas posibilitadoras o capacitadoras, es decir las fases preparatorias de la tarea final.

### 3.2. Herramientas

El abanico de aplicaciones y herramientas que pueden ser etiquetables como 2.0 es sumamente amplio. Estas se caracterizan por ser atractivas, motivadoras y cercanas al alumnado, por promover el aprendizaje activo y colaborativo, por favorecer el desarrollo de competencias y por ser fáciles de usar y generalmente gratuitas. Herrera y Conejo (2009:5) clasifican estos instrumentos de acuerdo a la manera en la que estos permiten a los usuarios hacer circular la información en tres tipos:

- a) Verticales: blogs, podcast, etc.
- b) Horizontales: wikis, repositorios, etc.
- c) Reticulares: redes sociales, microblogs, etc.

Pero a pesar de las diferencias, todas estas aplicaciones tienen siempre en común uso de la lengua como lecto-escritura y forma de comunicación social. Si atendemos su carácter comunicativo, las aplicaciones de la web 2.0 pueden considerarse canales de comunicación multidireccionales (limitada o abierta), con dos tipos básicos:

- a) Comunicación 1 ↔ n: blogs.
- b) Comunicación n ↔ n: microblogs, wikis, foros, etc.

Estos canales pueden ser sincrónicos si los comunicantes están conectados simultáneamente. Las aplicaciones de la web 2.0 se muestran como instrumentos idóneos para trabajar de forma colaborativa e individual las cuatro destrezas en el aula de español, tanto la expresión y la comprensión escrita (blogs, microblogs, wikis, foros, etc.) como comprensión oral (podcast, videoblogs, repositorios de vídeos, etc.) y la expresión oral (grupos de conversación, repositorios de grabaciones, etc.).

Además de la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, las herramientas de la web 2.0 facilitan el desarrollo de diferentes competencias tanto generales como específicas. El MCER, en su propuesta de enfoque orientado a la acción, incluye junto a las competencias comunicativas cuatro tipos de competencias generales (el 'saber', el 'saber hacer', el 'saber ser' y el 'saber aprender'); si bien estas no se relacionan directamente con la lengua, permiten la realización de acciones. Las herramientas web 2.0 favorecen el desarrollo de las competencias generales, especialmente del saber instrumental digital que facilita el acceso a la información, al conocimiento del mundo, desde la búsqueda y selección de información y su proceso para convertirla en conocimiento, hasta su publicación y transmisión por diversos soportes.

Finalmente, el uso de estas herramientas en clase de ELE familiariza al aprendiz con la diferente tipología textual, así como con el vocabulario específico de Internet, términos como: *contraseña, pinchar, descargar, navegador, bajar(se), enlace*, etc.

A continuación presentamos brevemente algunos ejemplos de posibles tareas o proyectos clasificados a partir de diferentes herramientas web 2.0 que resultan particularmente apropiadas para incorporar al aprendizaje de idiomas<sup>24</sup>.

#### 3.2.1. Blogs

---

<sup>24</sup> Ejemplos desarrollados de tareas web 2.0 en *La Biblioteca de Gente 2* de la editorial Difusión, así como en los trabajos de Herrera y Conejo (2009) y Pérez Tobarra (2010).

Un blog es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos de uno o varios autores. Los blogs se han convertido en el sistema de gestión de contenidos más popular de la Web 2.0, idóneo para desarrollar proyectos como un diario de aprendizaje (blog del alumno o del grupo) o un portafolio digital de tareas<sup>25</sup>.

### 3.2.2. Agregadores de noticias

Un agregador de noticias<sup>26</sup> es un sistema de suscripción que renueva la información de los sitios sindicados. Estos servicios web son un poderoso instrumento de actualización personal y profesional. En la enseñanza de una lengua extranjera pueden ser una herramienta para un proyecto de seguimiento de una noticia o simplemente de sindicación de los sitios favoritos de un aprendiente o de un grupo de aprendices. Una utilidad interesante de los agregadores de noticias para los docentes es el seguimiento de los avances de los trabajos de los alumnos, mediante la suscripción a sus blogs o wikis.

### 3.2.3. Espacios de trabajo compartidos y repositorios

Los espacios de trabajo compartidos (BSCW)<sup>27</sup> permiten almacenar, organizar e intercambiar (subir o descargar) en un espacio de trabajo documentos de un grupo, relativos a una tarea o un proyecto particular (Tarea posibilitadora).

Además de estos entornos específicos de trabajo, existen numerosos repositorios que permiten publicar, almacenar y compartir recursos en Internet, de diferente naturaleza: documentos, imágenes, vídeos, presentaciones, etc.<sup>28</sup>

### 3.2.4. Marcadores sociales

Los marcadores sociales son una herramienta que permite guardar, clasificar y compartir marcadores de páginas web<sup>29</sup>. Los marcadores sociales son una herramienta idónea para desarrollar la estrategia cognitiva del etiquetado en un proyecto a lo largo de un curso de crear (y actualizar) una lista de recursos de Internet que los aprendices consideren útiles o interesantes.

### 3.2.5. Wikis

Los wikis son páginas de escritura colectiva. Su principal cualidad es posibilitar la escritura colaborativa, los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Gracias a ello se pueden llevar a cabo tareas, como crear una historia colaborativa, o proyectos, como elaborar un glosario.

### 3.2.6. Foros de discusión

---

<sup>25</sup> En Internet existen diversos sitios para la creación, los más populares son: Wordpress (<http://www.wordpress.com>) y Blogger (<http://www.blogger.com>).

<sup>26</sup> Los más usuales son: Netvibes (<http://www.netvibes.com/>), Bloglines (<http://www.bloglines.com/>), FeedReader (<http://www.feedReader.com/>).

<sup>27</sup> BSCW: Basic Support for Cooperative Work, en español Soporte Básico para el Trabajo Cooperativo o Biblioteca de Salvaguarda Colectiva en la Web.

<sup>28</sup> Los más conocidos son: a) para documentos: Scribd (<http://www.scribd.com/>), Calameo (<http://www.calameo.com/>); b) para imágenes: Picassa (<http://picasaweb.google.es/>), Flickr (<http://www.flickr.com/>); c) para vídeos: YouTube (<http://www.youtube.com/>), Dailymotion (<http://www.dailymotion.com/es>), Vimeo (<http://vimeo.com/>); d) para presentaciones: SlideShare (<http://www.slideshare.net/>), etc.

<sup>29</sup> Los más conocidos son Delicious (<http://delicious.com/>) y Diigo (<http://www.diigo.com/>).

Los foros de discusión (o de opinión) son aplicaciones web que dan soporte a discusiones en línea. La participación en foro real de Internet permite a los aprendices acercarse a este tipo y género de texto del español. Algunos ejemplos de tareas (finales) pueden ser participar en el foro de un periódico comentando una noticia o en un foro de quejas, como las actividades que proponen Landone (2005) y Seseña Gómez (2009) respectivamente en *DidactiRed*, la Didactiteca del Centro Virtual Cervantes. Otra posibilidad es plantear alguna duda sobre traducción de palabras y frases en un foro de idiomas como el que ofrece el sitio WordReference (<http://wordreference.com/>).

### 3.2.7. Podcasts

El podcasting es un medio de difusión de archivos (generalmente de audio o vídeo), al que los usuarios pueden suscribirse. Por su naturaleza, los podcasts son un recurso inestimable para la práctica de la comprensión auditiva: una tarea puede ser simplemente abonarse a un podcast para aprender un español determinado. Según el nivel de los estudiantes conviene diferenciar entre podcasts de contenidos auténticos con educto real (por ejemplo Podsonoro (<http://www.podsonoro.com/>), Ivoox (<http://www.ivoox.com/>), EspacioPodcast (<http://espaciopodcast.com>), etc.) y podcasts de contenidos didactizados con educto limitado (por ejemplo NotesInSpanish (<http://www.notesinspanish.com/>), Dpili (<http://www.dpili.com/>), SpanishPodcast (<http://www.spanishpodcast.org/>), etc.).

### 3.2.8. Redes sociales

Una comunidad son “redes de relaciones personales que proporcionan sociabilidad, apoyo, información y un sentido de pertenencia e identidad social” (Wellman, 2001: 228)<sup>30</sup>. Las redes sociales en línea constituyen un sistema de intercambio dinámico y en construcción permanente entre personas o grupos, por tanto poseen un potencial enorme para la creación de una comunidad de aprendices de una lengua, un espacio virtual donde interactuar, dialogar, construir conocimiento y compartirlo. Para restringir el número de usuarios y evitar los problemas privacidad de los servicio de redes sociales más extendidos, sería recomendable crear una red propia para una determinada comunidad, ya sea un centro educativo o un grupo de estudiantes<sup>31</sup>.

Otra posibilidad es incorporar a las actividades de aprendizaje el uso de una red social especializada para aprender idiomas<sup>32</sup> para llevar a cabo las tareas como: registrarse, crear un perfil o buscar un intercambio con un hispanohablante con quien poder practicar.

### 3.2.9. Microblogs

Las plataformas microblogueo (*microblogging* o *nanoblogging*) ofrecen un servicio que permite a sus usuarios enviar y publicar mensajes breves. Estas plataformas merecen especial atención porque permiten restringir los grupos, es decir, crear redes en las que solo los profesores y los estudiantes de un determinado grupo pueden acceder a los mensajes y, de ese modo, centralizar las conversaciones y obtener una participación dirigida.

---

<sup>30</sup> I define “community” as networks of interpersonal ties that provide sociability, support, information, a sense of belonging and social identity.

<sup>31</sup> Existen en Internet plataformas que permiten la creación de redes sociales de manera rápida y sencilla, la más conocida es Ning (<http://www.ning.com/>).

<sup>32</sup> Las más populares son: Busuu (<http://www.busuu.com/es>), Livemocha (<http://www.livemocha.com/>), Babel (<http://es.babel.com/>), Myngle (<http://www.myngle.com/>), Palabea (<http://www.palabea.net/>).

Las principales acciones de los aprendices pueden ser: crear un perfil, hacer preguntas al grupo, escribir frases usando diferentes verbos introductorios<sup>33</sup>, compartir páginas web y compartir un poco de su mundo fuera del aula. Asimismo, las principales acciones de los docentes serán: enviar avisos, notas o recordatorios, compartir recursos y enlaces, crear ejercicios sencillos que los estudiantes puedan responder con una frase. De entre las posibles tareas dirigidas citamos algunos ejemplos: realizar un comentario o la descripción de una imagen o vídeo, completar una frase, responder a preguntas breves, dar ejemplos de estructuras gramaticales, corregir u ordenar una frase, escribir una historia colaborativa, originar una tormenta de ideas, expresar un deseo (usando el subjuntivo), etc. e incluso tareas sincronizadas más lúdicas o propias de chat como entrevistas a un experto o a un invitado misterioso y juegos de preguntas y respuestas entre alumnos o con un moderador.

### 3.2.10. Otras herramientas 2.0

Dada la gran variedad y el desarrollo constante de las aplicaciones de la web 2.0, resulta imposible elaborar un elenco exhaustivo<sup>34</sup>. A continuación enumeramos algunas de estas herramientas, citando los sitios más conocidos:

- 1 Carteles: Glogster (<http://www.glogster.com>); Scrapblog (<http://www.scrapblog.com/>)
- 2 Murales: Wallwisher (<http://www.wallwisher.com/>)
- 3 Tormentas de ideas: Solvr (<http://a.freshbrain.com/solvr/>), Bubbl (<http://bubbl.us/>)
- 4 Mapas conceptuales: Mindmeister (<http://www.mindmeister.com/es/home>); IHMC CmapTools (<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>)
- 5 Pizarras digitales interactivas: Scriblink (<http://www.scriblink.com/>)
- 6 Audioguías: Woices (<http://woices.com>)
- 7 Grupos de conversación (*talkgroups*): Voxopop (<http://www.voxopop.com/>), Voicethread (<http://voicethread.com/>)
- 8 Libros virtuales: Issuu (<http://issuu.com/>), Bookr (<http://www.pimpampum.net/bookr/>) Myebook (<http://www.myebook.com/>)
- 9 Generadores de páginas web: Jimdo (<http://es.jimdo.com/>), Weebly (<http://www.weebly.com/>), e incluso de páginas web con fines educativos: Weebly <http://education.weebly.com/>, Schoolrack (<http://www.schoolrack.com/>)
- 10 Calendarios: Googlecalendar (<http://www.google.com/intl/es/googlecalendar/tour.html>), etc.
- 11 Planificadores: Doodle (<http://www.doodle.com/>), etc.
- 12 Ambientes educativos virtuales (*LMS: Learning Management System*): Moodle (<http://moodle.org/>), etc.
- 13 Etcétera.

Para terminar este repaso de las aplicaciones de la web 2.0, podemos clasificar estas herramientas según su función principal en diferentes tipos:

- a) Herramientas de comunicación (expresión): blogs, microblogs, redes sociales
- b) Herramientas de presentación: diapositivas, carteles, murales, etc.
- c) Herramientas de colaboración: wikis, pizarras interactivas, tormenta de ideas, etc.
- d) Herramientas de publicación de libros, cómics, etc.
- e) Herramientas de organización: marcadores sociales, planificadores, mapas mentales, etc.
- f) Herramientas de búsqueda de información y actualización: buscadores especializados, agregadores de noticias, etc.

<sup>33</sup> Un buen ejemplo son las opciones que ofrece Plurk: dice, pregunta, piensa, tiene, comparte, está, siente, etc.

<sup>34</sup> Un excelente repertorio de herramientas se encuentra en el wiki *Web 2.0: Cool Tools for Schools*, disponible en: <http://cooltoolsforschools.wikispaces.com/>.

- g) Herramientas de archivo: repositorios de vídeo, audio, texto, etc.
- h) Otras....

#### 4. EVALUACIÓN

Como señala el MCER (9.1.) hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. Para conseguir estos requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo es necesario tanto la recogida de datos como el contraste de opiniones entre las partes implicadas, es decir, entre diferentes profesores o entre profesor y alumno. Las herramientas que pone a disposición la web 2.0, en tanto que instrumentos de comunicación social, propician este intercambio de opiniones, pero además pueden ser valiosos instrumentos para recoger y contrastar los datos, por ejemplo mediante el uso blogs como diario de aprendizaje o de portafolio de tareas, el seguimiento con un agregador de noticias, etc.

Si atendemos a los agentes de la evaluación, gran parte de las aplicaciones de la web 2.0, dada su índole colaborativa, son propicias para la coevaluación, es decir, para que los aprendientes que se evalúen recíprocamente, pero sin descartar la autoevaluación y la heteroevaluación.

De acuerdo con las nuevas prácticas de evaluación del MCER, estas últimas deben integrar la evaluación de competencias generales y sociales al igual que las lingüísticas. Para la evaluación de las tareas digitales deben tenerse en cuenta diversos factores, como:

- a) la actitud general: autonomía, iniciativa, implicación, etc.
- b) la realización del proyecto/tarea: frecuencia, respeto de plazos, etc.
- c) el resultado final: adecuación de medios y objetivos, claridad, etc.

Dado el marcado perfil colaborativo de las herramientas web 2.0, resulta especialmente interesante contemplar los criterios para evaluación de la colaboración propuestos por SPRINGER (2009:33): la toma de responsabilidades; la evaluación de otros puntos de vista, la consideración de diferencias culturales, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el trabajo en equipo.

#### 5. CONCLUSIONES

De todo lo expuesto, podemos concluir que la web 2.0 es un medio de comunicación social, facilitador del aprendizaje colaborativo en la realización de tareas y proyectos, que permite no solo construir el conocimiento, sino compartirlo. Sus aplicaciones aportan al proceso de la enseñanza de lenguas numerosas ventajas y constituyen una forma atractiva de presentar y compartir los proyectos o tareas. Aunque no hay que olvidar que estas herramientas no tienen sentido por sí mismas sino dentro de un proyecto curricular.

La acción y las tareas 2.0 configuran el “Aprendizaje 2.0”, que consiste en aprender haciendo y compartiendo, lo que favorece el desarrollo de diferentes competencias: digitales (desde la búsqueda y selección de información y su proceso para convertirla en conocimiento, hasta su publicación y transmisión por diversos soportes), competencias cognitivas (búsqueda y clasificación de la información), competencias sociales y competencias metacognitivas (aprender a evaluar).

El enfoque en la acción digital facilita el desarrollo de la triple dimensión del aprendiente de lenguas: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, B. (2006) "Web 2.0, A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?" [En línea] *Educase Review* 41/2. Documento disponible en:  
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf> [Consulta: 6 de junio de 2010]

Anderson, P. (2007) "What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education". [En línea] *JISC* 7. Documento disponible en:  
<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf> [Consulta: 6 de junio de 2010]

Benítez Láinez, J. -Iriarte Romero, E. (2007) "Aplicación de los procesos de autoaprendizaje y autoevaluación a las tecnologías de la información y las comunicaciones". [En línea] *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Documento disponible en:  
[http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez.p df](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez.pdf) [Consulta: 6 de junio de 2010]

Cobo Romaní, C. – Pardo Kuklinski, H. (eds.) (2007) *Planeta 2.0, Inteligencia colectiva o medios fast food*. [En línea] Documento disponible en: <http://www.planetaweb2.net/> [Consulta: 6 de junio de 2010]

Consejo de Europa (2000). *Marco europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. en español editada por el MEC, Instituto Cervantes y Anaya 2002. [En línea] Documento disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Consulta: 8 de junio de 2010]

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press: Oxford.

Fernández, S. (2007). "Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER". [En línea] *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Documento disponible en:  
[http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez.p df](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/PonenciaSonsolesFernandez.pdf) [Consulta: 16 de mayo de 2010]

Herrera, F. (2006). "Web 2.0 y didáctica de lenguas extranjeras, un punto de encuentro". [En línea] *Glosas Didácticas* 16. Documento disponible en:  
<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf> [Consulta: 16 de mayo de 2010]

Herrera, F., Conejo, E. (2009). "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera". [En línea] *MarcoELE* 9. Documento disponible en:  
[http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera\\_conejo.tareas2.0.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf) [Consulta: 16 de mayo de 2010]

Landone, E. (2004). "El aprendizaje cooperativo del ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". [En línea] *RedELE* 0. Documento disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/landone.pdf> [Consulta: 16 de mayo de 2010]

- Landone, E. (2005). "El opinionista". [En línea] *DidactiRed*: Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre\\_05/26122005.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_05/26122005.htm) [Consulta: 16 de mayo de 2010]
- Marquès Graells, P. (2007) "La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas" [En línea]. Documento disponible en <http://www.peremarques.net/web20.htm> [Consulta: 16 de mayo de 2010]
- Nomdereu Rull, A. (2008). "Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet". [En línea] *RedELE* 12. Documento disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Revista12/AntoniNomdedeu.pdf>. [Consulta: 8 mayo 2009]
- Pérez Tobarra, L. (2010). "El uso de blogs y otras herramientas 2.0 en el aula de español" [En línea]. *ELENET*. Documento disponible en <http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=67> [Consulta: 6 de junio de 2010]
- Peachey, N. (2010) .*Web 2.0 Tools for teachers*. Documento disponible en: <http://www.scribd.com/doc/19576895/Web-20-Tools-for-Teachers> [Consulta: 16 de mayo de 2010]
- Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle". [En línea] *Les Langues modernes* 3. Documento disponible en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844> [Consulta: 16 de mayo de 2010]
- Puren, C. (2004). "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". [En línea] *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 1: 31-36. Documento disponible en: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero1/puren.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf) [Consulta: 6 de junio de 2006]
- Rosen, E. (2009). "Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue". *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde* 45: 6-14.
- Seseña Gómez, M (2009a). "Cibertextos (III): ¿De qué te quejas? Cuéntalo en el foro". *DidactiRed*: Centro Virtual Cervantes. [En línea] Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_09/12012009.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_09/12012009.htm) [Consulta: 16 de mayo de 2010]
- Seseña Gómez, M (2009b). "Cibertextos (IV): Chats: Escribe como hablas". [En línea] *DidactiRed*: Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_09/23022009.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_09/23022009.htm) [Consulta: 5 de junio de 2010]
- Springer, C. (2009). "La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif". *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde* 45: 25-34.
- Van Der Henst, C. (2005). "¿Qué es la Web 2.0?" [En línea] *Maestros del web*. Documento disponible en: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/> [Consulta: 5 de junio de 2010]
- Villanueva, M.-L. (2009). "Tâches et cybergenres: une perspective actionnelle" *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde* 45: 72-81.

Wellman, B. (2001). "Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking". *Internacional Journal of Urban and Regional Resaerch* 25/2: 227-252. Documento disponible en: [http://dicult.net/moss\\_texts/TheRiseofPersonalizedNetworking.pdf](http://dicult.net/moss_texts/TheRiseofPersonalizedNetworking.pdf) [Consulta: 5 de junio de 2010]

### Sitografía (herramientas y aplicaciones):

Babbel: <http://www.babbel.com/>  
Blogger: [www.blogger.com](http://www.blogger.com)  
Bloglines: <http://www.bloglines.com/>  
Bookr: <http://www.pimpampum.net/bookr/>  
Bubbl: <http://bubbl.us/> Busuu: <http://www.busuu.com/>  
Calameo: <http://www.calameo.com/>  
Dailymotion: <http://www.dailymotion.com/es>  
Delicious: <http://delicious.com/>  
Doodle: <http://www.doodle.com/>  
Edmodo: <http://www.edmodo.com/>  
FeedReader <http://www.feedReader.com/>  
Flickr: <http://www.flickr.com/>  
Glogster: <http://www.glogster.com/>  
Googlecalendar: <http://www.google.com/intl/es/googlecalendar/tour.html>  
IHMC CmapTools: <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>  
Issuu: <http://issuu.com/>  
Jimdo: <http://es.jimdo.com/>  
Livemocha: <http://www.livemocha.com/>  
Mindmeister: <http://www.mindmeister.com/es/home>  
Moodle: <http://moodle.org/>  
Myebook: <http://www.myebook.com/>  
Myngle: <http://myngle.com/>  
Netvibes: <http://www.netvibes.com/>  
Ning: <http://www.ning.com/>  
Palabea: <http://www.palabea.net/>  
Picasa: <http://picasaweb.google.es/>  
Plurk: <http://www.plurk.com/>  
Schoolrack: <http://www.schoolrack.com/>  
Scrapblog: <http://www.scrapblog.com/>  
Scribd: <http://www.scribd.com/>  
Scriblink: <http://www.scriblink.com/>  
SlideShare: <http://www.slideshare.net/>  
Solvr: <http://a.freshbrain.com/solvr/>  
Twiducate: <http://www.twiducate.com/>  
Twitter: <http://twitter.com/>  
Vimeo: <http://vimeo.com/>  
Voicethread: <http://voicethread.com/>  
Voxopop: <http://www.voxopop.com/>  
Wallwisher: <http://www.wallwisher.com/>  
Weebly: <http://www.weebly.com/>, <http://education.weebly.com/>,  
Voices: <http://voices.com/>  
Wordpress: [www.wordpress.com](http://www.wordpress.com)  
WordReference: <http://wordreference.com/>  
YouTube: <http://www.youtube.com/>

**VIIIème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES  
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« Autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité »

Organisée par l'Institut d'Administration d'Entreprises

(Pôle de Sciences de Gestion)

Université de Bordeaux

18-19 juin 2010

**Marcelo TANO : « L'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité par les tâches et ses conséquences sur l'autonomie de l'apprenant-usager »**

École Nationale d'Ingénieurs de Metz

tano@enim.fr

**Résumé :** La motivation de beaucoup d'étudiants d'espagnol a aujourd'hui une visée professionnelle. Que faut-il faire donc, sur un plan pédagogique, pour les rendre opérationnels dans une utilisation efficace de la langue espagnole en entreprise ? Comment guider leur apprentissage pour qu'ils acquièrent de plus en plus d'autonomie ? L'enseignement par les tâches facilite l'appropriation d'une langue pragmatique et développe des capacités d'autonomisation. Grâce à une réflexion théorique associée à l'analyse de quelques exemples concrets et réalistes, nous verrons comment l'implication dans des tâches d'apprentissage permettra à l'apprenant d'accroître son autonomie tout en développant des compétences communicatives utiles sur le terrain.

**Mots-clés :** Espagnol langue professionnelle, apprentissage par les tâches, approche actionnelle, autonomisation de l'apprenant, enseignement des langues étrangères.

**Resumen:** Hoy en día, la motivación de muchos estudiantes de español es de tipo profesional. ¿Qué debemos hacer desde el punto de vista pedagógico, para que se vuelvan operativos utilizando eficazmente la lengua española en contexto empresarial? ¿Cómo guiar su aprendizaje para que adquieran cada vez más autonomía? La enseñanza a través de tareas facilita la adquisición de un idioma pragmático y desarrolla capacidades de autonomización. Gracias a una reflexión teórica asociada al análisis de algunos ejemplos concretos y realistas, veremos cómo la implicación en tareas de aprendizaje permite al aprendiente acrecentar su autonomía desarrollando destrezas comunicativas útiles en la empresa.

**Palabras clave:** Español lengua profesional, aprendizaje por tareas, perspectiva orientada a la acción, autonomización del aprendiente, enseñanza de lenguas extranjeras.

## 1. DÉFINITION DU CHAMP D'EXPÉRIMENTATION ET PROBLÉMATISATION

L'enseignement-apprentissage de l'espagnol prend progressivement une visée professionnelle. La motivation de nos étudiants d'espagnol est souvent d'ordre professionnel et ils étudient cette langue pour l'utiliser dans un éventuel futur travail. Pour nos futurs cadres supérieurs, gérer des projets en milieu hispanophone implique posséder des savoir-faire opérationnels en matière d'utilisation de la langue. Avec l'internationalisation des métiers, former des acteurs de terrain devient une exigence pour nos centres de formation et une revendication légitime des entreprises.

Les échanges entre les pays Européens et ceux du monde hispanique s'accroissent depuis deux décennies et, selon les experts en prospective, cette évolution ne fléchira pas pendant les années à venir. Comment donc allons-nous former nos étudiants pour qu'ils s'intègrent rapidement à ce contexte international mouvant et mouvementé ? Comment allons-nous leur

présenter des parcours pédagogiques moins opaques afin de les rendre autonomes dans leur apprentissage de la langue ? Autrement dit, comment mieux circonscrire nos programmes ? Quels contenus allons-nous leur proposer pour leur faire acquérir les compétences nécessaires leur permettant de s'intégrer aisément dans l'entreprise de demain qui, si ce n'est pas encore le cas, sera de plus en plus confrontée à la gestion des projets pour lesquels la langue espagnole pourrait devenir un outil de gestion ? Quelles méthodes pouvons-nous adopter pour motiver nos étudiants à acquérir des compétences communicatives utiles pour la vie et pour leur futur métier ? Quelle méthodologie préconiser pour aller droit au but sans trop leur faire perdre du temps ?

Pour répondre à toutes ces questions, les enseignants avides d'une pratique éclectique de l'enseignement ont l'habitude de dire qu'il n'y a pas « une recette » mais « plusieurs recettes » pour parvenir à ces fins. Mais, dès que l'on réfléchit aux différentes approches d'enseignement, nous sommes contraints de vérifier que certaines marchent mieux que d'autres et s'adaptent mieux aux exigences des apprenants-usagers. C'est le cas, par exemple, de l'apprentissage par les tâches. Selon l'avis de beaucoup de praticiens, ce type d'apprentissage facilite l'appropriation de la langue et s'inscrit dans une dynamique d'ouverture à la mobilité internationale.

Afin de répondre aux besoins du marché et aux attentes des recruteurs, l'enseignement supérieur doit accorder plus d'importance à l'acquisition des compétences transférables dans des contextes de communication authentiques. Pour y parvenir, il faut mettre l'apprenant dans des situations proches des conditions de perception, de production et d'échange concrètes pour qu'il puisse, par la suite, être performant quand il sera confronté à une interaction réelle en classe, en entreprise ou dans sa vie privée. Cela requiert son implication dans des tâches d'apprentissage qui lui permettront d'utiliser la langue, de réaliser des activités langagières pour développer des compétences communicatives.

Nous croyons que la fonction pragmatique est la raison première d'exister d'une langue. D'un point de vue méthodologique, nous pensons que c'est par l'usage de la langue que se fait son apprentissage. Voilà pourquoi, pour donner du sens à ce dernier, nous proposons de décloisonner apprentissage et usage dans la réalisation d'une activité bien précise : l'accomplissement d'une tâche où la communication est, à priori, au service de l'action.

Nous pensons aussi que l'apprentissage de l'espagnol peut se concevoir comme une construction progressive de savoirs et de savoir-faire qui se fait par la résolution de problèmes, au sens large du terme, dans un cadre d'actions orientées vers de buts. Dans cette optique, « la pédagogie par tâches constitue un moyen de placer les élèves au centre du processus d'apprentissage en créant un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à des besoins communicatifs » (GRIGGS, 2009 : 80).

En général, les tâches exigent la mise en œuvre de compétences langagières. Nous partons donc du principe que l'apprentissage par les tâches semble être un des plus propices pour nos étudiants car il propose des activités qui peuvent être ancrées pleinement dans la vie réelle pour s'entraîner à l'acquisition de compétences de communication. Pour être efficace dans la vie professionnelle comme dans la vie de la classe, une correcte utilisation de la langue conditionne la réalisation d'une tâche. Pour tous les apprenants qui se préparent pour l'action, la prise de conscience du besoin de communiquer efficacement devrait être une source supplémentaire de motivation.

Tout au long de cette contribution, nous allons voir, par des conceptualisations théoriques appuyées par des exemples concrets extraits de la nouvelle publication EXPERTOS (manuel



pour l'apprentissage de l'espagnol professionnel)<sup>35</sup>, pourquoi et comment nous pouvons développer l'autonomie de l'apprenant en proposant un accès dans la langue par les tâches.

## 2. L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL DE SPÉCIALITÉ PAR LES TÂCHES

### 2.1. Vers une définition de la « tâche » d'apprentissage

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), l'apprenant d'une langue est un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 15). Plus loin, le *Cadre* explicite : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné, en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 16). Le même CECRL nous explique que « communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 19).

Dans le référentiel européen, le terme « tâche » est systématiquement associé à « activités » (de réception, d'interaction, de production). Mais qu'est-ce exactement une tâche ? Les idées suivantes nous permettront de mieux cerner ce concept :

*« Ces tâches effectuées en classe présentent les caractéristiques globales suivantes : elles sont généralement choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs ; elles sont effectuées par un seul apprenant ou par plusieurs ; leur accomplissement donne lieu à une évaluation qui porte sur le fond (la tâche est menée à bien avec succès), mais également sur la forme (une réalisation linguistique correcte) » (ROSEN, 2009 : 25).*

Pour préciser les contours d'une tâche, nous allons maintenant faire appel à la définition que donne l'un des initiateurs de l'apprentissage des langues par les tâches, Rod ELLIS (repris par RICHER, 2009 : 41) :

1. Une tâche est une programmation de travail. [...]
2. Une tâche implique une focalisation fondamentale sur le sens. [...]
3. Une tâche implique les processus d'utilisation du langage utilisés dans le monde réel. [...]
4. Une tâche peut impliquer chacune des quatre habilités langagières. [...]
5. Une tâche engage des processus cognitifs. [...]
6. Une tâche a un résultat communicatif nettement défini. [...]

Dans la perspective actionnelle, « la tâche à réaliser se justifie parce qu'elle est créatrice d'interactions et que, comme dans l'acquisition naturelle d'une langue, c'est par le biais d'interactions que se réalise l'apprentissage » (ROSEN, 2009 : 39). Le modèle d'application préconisé par cette perspective est celui de la production : on apprend parce que l'on fait. L'apprenant devient un acteur investi dans une situation d'apprentissage qui porte en elle sa propre dynamique où la compétence de communication implique une maîtrise du système linguistique ainsi que des règles sociales d'utilisation de la langue.

S'il est vrai que ces activités ne pourront pas être strictement programmées, puisqu'elles interviennent au fur et à mesure des besoins engendrés par la réalisation de la tâche, le point fort de cette approche consiste à rendre évident les besoins en matière de ressource linguistique nécessaire pour la réalisation de la tâche. L'élève découvre que, pour mener à

<sup>35</sup> Voir référencement dans la bibliographie.

bien son objectif, il lui faut nécessairement voir ou revoir certaines notions linguistiques et ceci le rassure. C'est parce qu'il est conscient de ce qu'il lui faut pour faire la tâche qu'il mobilisera ses ressources ou cherchera à se les approprier si toutefois ce n'était pas encore le cas. La recherche et l'organisation des informations mobilisent l'intérêt de l'élève en l'impliquant dans la résolution d'un problème qui rend en évidence le besoin de certaines connaissances et donc, nous pouvons l'espérer, le désir d'apprendre.

## 2.2. La tâche appelle l'exercice

Il est opportun de signaler qu'une tâche n'est pas un exercice. Elle ne l'exclut pas et on peut dire même que la tâche implique la réalisation d'exercices mais le contraire n'est pas vrai : l'exercice n'appelle pas la tâche. Une unité didactique bien construite doit installer les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche dans toute la séquence préalable à l'exécution de cette tâche. « C'est dans le cadre de cette séquence qu'interviennent les exercices, c'est-à-dire les conceptualisations grammaticales, lexicales, phonétiques et même culturelles (...). L'exercice peut donc être considéré comme une activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure » (DENYER, 2009 : 151). L'exercice est donc utile pour effectuer un retour sur la forme, à la fin d'une phase de réalisation, par exemple, pour consolider quelques points de grammaire essentiels. Pour être clair à ce sujet, nous emprunterons la systématisation faite par DENYER dans le tableau suivant :

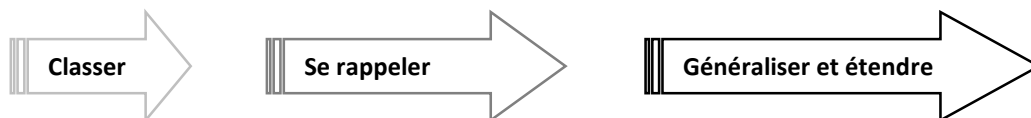
	Tâche	Exercice
<b>Contextualisation</b>	oui	non
<b>Problème à résoudre</b>	oui : actionnel ou extralinguistique	oui : linguistique
<b>Finalisation</b>	oui : actionnelle ou extralinguistique	oui : linguistique
<b>Complexité</b>	oui	non
<b>Produit</b>	peu prévisible et long	prévisible et limité
<b>Didactisation</b>	non	oui

Dans EXPERTOS, nous proposons ce genre d'activités complémentaires de systématisation dans le Cahiers d'Exercices. Mais, déjà dans le Livre de l'Elève, le retour sur la forme intervient dans le volet « *Observación* » de chaque unité. Les étudiants y sont confrontés à une série de productions où prédomine une certaine ressource (lexicale, grammaticale ou fonctionnelle), qu'ils pourront par la suite approfondir en faisant un vrai travail de fixation dans le Cahiers d'Exercices qui, comme son nom l'indique, sert à s'exercer sur certaines difficultés de la langue apparues tout au long d'une unité.

L'idée consiste à aider les élèves à systématiser de nouvelles formes du langage. Voici à titre d'exemple quelques sujets grammaticaux et fonctionnels abordés dans le Cahier d'Exercices pour l'unité 4 « *Exportamos a 70 países* » : faire des concessions, donner un contrargument, expliquer, exprimer la cause/la conséquence/le but, faire une exception, généraliser, inclure, se référer à certains aspects, s'opposer.

Il va de soi que ces retours sur la forme servent à attirer l'attention des élèves sur des points grammaticaux relatifs à la langue à laquelle ils ont été confrontés pendant les tâches préliminaires ou la tâche finale qui consistait à rédiger un rapport (DENYER, 2009 : 151). La réflexion sur les connecteurs logiques du discours (les ressources pour donner de la cohésion aux informations dans un texte) n'est abordée ici que parce qu'elle a du sens pour la réalisation des tâches demandées à l'élève. Les exercices proposés dans le Cahier d'Exercices ne sont pas nécessairement contextualisés, ils ne sont pas tous axés sur l'action mais sur la langue, sont prévisibles et limités et leur réalisation est beaucoup moins complexe que celle d'une tâche. Ces exercices sont soumis à un haut niveau de didactisation puisqu'ils répondent non plus à un besoin de communication immédiat mais à une réflexion suivie d'un usage lucide de

la langue. Ce retour sur la forme, condition sine qua non pour la réalisation des exercices complémentaires, suit un cheminement qui permet à l'élève de mieux s'approprier la langue en développant son autonomie :



En effet, la classification des connecteurs et des phrases attire l'attention de l'élève sur la nécessité d'un emploi correct des relations logiques du discours. Après avoir utilisé tous ces articulateurs dans des tâches intermédiaires et dans la tâche finale, l'élève peut s'entraîner à se rappeler des éléments langagiers identifiés. Finalement, après avoir acquis un certain nombre d'expressions, l'élève va pouvoir généraliser à partir d'exemples dont il se souviendra. S'il se rappelle de cette phrase :

*Debido a la crisis del mercado interno, tuvimos que concentrarnos en el mercado exterior.*

Il pourra produire cette autre phrase :

*Por culpa de la crisis del mercado interno, tuvimos que concentrarnos en el mercado exterior.*

Ce genre de manipulation de la langue manifeste un degré d'autonomie intéressant chez notre apprenant-usager car, pour parvenir au second énoncé, il a classé une expression qu'il a assimilée comme un bloc pour exprimer la cause et il l'a remplacée pour une autre expression servant à un même objectif (l'expression de la cause).

## 2.2. Types de tâches

A ce stade de notre réflexion, il est judicieux de faire une distinction. La nature des tâches se différencie selon qu'elles s'inscrivent dans une situation d'usage (utilisation de la langue en contexte réel) ou une situation d'apprentissage (utilisation de la langue en contexte éducatif). Il va de soi que nous nous intéressons aux deux situations mais que, en tant que pédagogues, nous ne pouvons agir que sur la deuxième : la tâche réalisée en classe d'espagnol est choisie en fonction des objectifs didactiques du professeur et tient compte d'une progression et, comme toute activité d'apprentissage encadré, cette tâche exige une évaluation sur le fond et sur la forme. Voilà pourquoi nous allons distinguer *tâche d'usage* et *tâche d'apprentissage* en nous focalisant sur cette dernière.

S'agissant donc des tâches d'apprentissage, certains didacticiens établissent une distinction :

*« D'une part, entre les tâches monologiques (exposés, compte rendus, etc.) et les tâches dialogiques (jeux de rôle, activités d'échange d'informations, etc.) ; d'autre part, entre les tâches convergentes (activités de résolution de problème), où les partenaires partagent le même but, et les tâches divergentes (débat), où chacun poursuit un but différent. On a constaté, par exemple, que les tâches convergentes et dialogiques génèrent davantage de négociation des formes (surtout lexicales) pour clarifier le sens, alors que les tâches divergentes et monologiques favorisent un discours plus élaboré qui contient davantage d'auto reformulations portant sur la morphosyntaxe » (GRIGGS, 2009 : 94).*

Le CECRL nous parle de plusieurs types de tâches. Pour simplifier, nous en voyons essentiellement trois :

- a) Les tâches de pré-communication, basées sur des activités répétitives destinées à la manipulation décontextualisée des formes linguistiques.

- b) Les tâches pédagogiques, fondées sur « un faire semblant accepté volontairement » nécessaire pour évoluer dans des conditions interactives à caractère réel immédiat.
- c) Les tâches cibles, « proches de la vie », choisies en fonction des besoins de l'apprenant en dehors de la classe, dans des domaines personnel ou professionnel.

Au-delà de ce classement théorique, les tâches peuvent être réalisées selon différents modes interactifs. Nous voyons particulièrement trois façons de faire travailler une tâche :

- a) individuellement ;
- b) en binômes ou petits groupes ;
- c) avec la classe entière et animée par l'enseignant.

L'exemple de l'annexe 1, extrait de l'unité 2 du manuel EXPERTOS (TANO, 2009 : 33), nous montre clairement cette démarche. Voici la situation. Une banque espagnole vient de racheter une petite banque du pays des élèves. Le directeur général du groupe a adressé une lettre à tous les employés leur annonçant que, dorénavant, ils devront tous utiliser la langue espagnole dans la gestion des affaires courantes et que, dans le cas contraire, l'entreprise ne pourra plus assurer leur emploi. Pour y parvenir, il est prévu que ceux qui ne manipulent pas encore l'espagnol suivent un stage accéléré de formation linguistique en Espagne. Parmi les membres du personnel, il y a trois positions bien distinctes :

- les nouveaux cadres supérieurs parlent déjà l'espagnol et ne voient en cette décision que des avantages ;
- les cadres intermédiaires ne parlent pas toujours bien l'espagnol mais pensent que ces mesures, quoiqu'excessives, seraient une opportunité de promotion ;
- les délégués syndicaux ne parlent pas du tout l'espagnol et considèrent ces mesures très exagérées et inadaptées.

L'activité A interpelle l'élève à titre individuel. Après avoir lu la lettre et pris connaissance des positions des cadres supérieurs, des cadres intermédiaires et des délégués syndicaux, il devra se positionner par rapport à l'un de ces trois groupes et dire pourquoi il adhère à cette position. L'activité B sollicite l'élève pour un travail en binômes ou en petit groupe. Avec d'autres élèves qui ont choisi la même option, il doit préparer des arguments pour participer à une réunion de négociation et convaincre ses interlocuteurs. L'activité C fait travailler l'élève avec la classe entière. Il devra participer à une réunion dans le but de trouver un accord entre tous. La réussite de cette tâche dépendra de la capacité des élèves à trouver des solutions consensuelles. Les deux dernières activités, qui nécessitent d'un niveau d'autonomie conséquent, sont facilitées par le fait d'avoir fourni les ressources grammaticales et fonctionnelles pour donner son avis, mettre une condition ainsi que toutes les aides nécessaires pour participer dans un débat et aboutir à une négociation efficace<sup>36</sup>.

### 2.3. Les tâches : un entraînement pour savoir agir

Nous préparons nos étudiants pour qu'ils deviennent compétents dans leur univers professionnel. Les traits définitoires de la compétence langagière dans le monde du travail sont définis en relation avec l'action. Autrement dit, lorsqu'une action est réalisée efficacement (accueillir des partenaires étrangers, rédiger un rapport, conduire une réunion, etc.), c'est bel et bien parce que son auteur dispose de ressources langagières pour la réaliser. Cette capacité, qui dénote un degré d'autonomie non négligeable, est observable par une manifestation concrète, un acte, une tâche ; d'où le nécessaire recours à l'action pour vérifier l'existence d'une compétence de communication.

<sup>36</sup> Voir les pages 30 et 31 d'EXPERTOS (Livre de l'Élève).



En général, nos étudiants n'accrochent pas aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique. D'où notre intérêt à élaborer des tâches réelles ou très proches des réalités professionnelles qu'ils vivront en exerçant leur métier. Mais comment faire pour qu'il n'y ait pas d'imperméabilité entre les tâches langagières effectuées en contexte du travail et les tâches réalisées en cours ? Tout simplement en considérant l'action comme pivot de l'apprentissage car :

*Conformément à une perspective actionnelle du langage, la compétence à communiquer langagièrement composée de compétences plurielles se concrétise et se développe dans des tâches sociales, complexes, collectives, mêlant dire et faire, qui, pour leur réalisation, exigent la mobilisation d'une composante stratégique et requièrent de l'acteur social réflexivité et autonomie » (RICHER, 2009 : 37).*

Ainsi, l'apprentissage orienté par l'action aurait-il trois objectifs : « réactiver les connaissances acquises, définir les connaissances nécessaires, construire de nouvelles connaissances dans l'action en prenant conscience des manques » (BOURGUIGNON, 2009 : 72).

Mais quelles « actions » l'apprenant peut-il faire en utilisant la langue cible ? Tout dépendra évidemment du niveau de langue envisagé et de la programmation selon le profil et les besoins des élèves. Prenons, par exemple, le niveau B2 d'EXPERTOS, un manuel destiné aux étudiants qui se préparent pour acquérir un espagnol à visée professionnelle. Voici un schéma d'actions possibles (TANO, 2009 : 8-11) :

Unité	Objectifs actionnels
1.	<i>Elaborer un CV. Ecrire une lettre de motivation.</i>
2.	<i>Organiser une séance de négociation en élaborant une stratégie ainsi que les arguments pour atteindre les objectifs fixés. Participer activement dans une réunion de négociation en défendant sa position et en cherchant un accord.</i>
3.	<i>Faire des recherches sur les démarches que doit faire une personne pour s'expatrier et sur les conditions pour réussir une expatriation. Discuter sur un cas pratique d'expatriation.</i>
4.	<i>Faire une recherche sur l'économie de son pays. Rédiger un rapport sur un secteur d'activité de l'économie espagnole.</i>
5.	<i>Discuter sur la nécessité et l'émergence de nouveaux services ou produits. Elaborer et exposer un projet de création d'entreprise.</i>
6.	<i>Analyser sa propre manière de dépenser et de gérer son argent. Décider comment devra-t-on gérer un héritage.</i>
7.	<i>Réfléchir sur la façon dont on gère son temps. Elaborer un plan pour son futur personnel et professionnel.</i>
8.	<i>Analyser un cas pratique de conflit dans une entreprise de production. Participer à un forum sur les problèmes habituellement rencontrés dans une usine et débattre sur de possibles solutions.</i>

Nous proposons d'atteindre ces objectifs actionnels en faisant un travail de va-et-vient entre « dire » et « faire ». Si nous adoptons le raisonnement de BOURGUIGNON (2009 : 59), l'apprentissage suivrait donc cette logique :

- 1. Comprendre pour agir** : se représenter l'action à travers la situation, les interlocuteurs, le contexte...
- 2. Agir pour comprendre** : c'est à travers l'action que je me rends compte de ce que j'ai compris et de ce que je n'ai pas compris.



**3. Produire pour donner sens à l'action en se faisant comprendre :** si ma « production » n'est pas « entendable » par l'Autre, je me rends compte qu'il peut y avoir des choses que je n'ai pas comprises et qui doivent faire l'objet d'un nouvel apprentissage.

Ces phases, qui sont suivies de façon plus ou moins consciente, installent nos élèves dans un processus d'interaction nécessaire pour la consolidation de leur apprentissage. En adoptant une idée chère à PUREN, nous dirons que l'élève agit ensemble pour un projet commun en gérant des « interactions » pour arriver à une « co-action ». « L'enjeu pour les uns et les autres n'est pas seulement de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de co-agir » (PUREN, 2009 : 161). D'où l'extrême nécessité de mener à bien des tâches significatives qui entraînent les élèves à agir avec les autres.

#### 2.4. Les critères d'efficacité d'une tâche

Pour se donner des chances de proposer des tâches appropriées, nous pensons qu'il est utile d'anticiper et de se poser un certain nombre de questions lors du processus de création de la tâche. Nous allons analyser une tâche proposée dans l'unité 7 du nouveau manuel EXPERTOS en répondant à une série de six questions proposées par des collègues experts (PLUSKWA, WILLIS, WILLIS, 2009 : 212). La tâche en question (TANO, 2009 : 93) est présentée dans l'annexe 2 :

*a. Est-ce que l'activité va éveiller l'intérêt de l'apprenant ?*

Oui. Tout le monde a des projets personnels et des objectifs professionnels, surtout lorsqu'on a à faire avec un public jeune ayant beaucoup d'idées et de projets. En général, les apprenants aiment se projeter et imaginer ce qu'ils feront dans leur vie et comment ils le feront.

*b. Est-ce que l'accent est mis principalement sur le sens ?*

Oui. Les apprenants ont une vraie raison de faire la tâche : parler de leur avenir et des choses qu'ils feront pour que celui-ci soit le plus prometteur possible. L'activité les interpelle ; ils mettront donc la langue au service d'une tâche significative qui les obligera à s'exprimer avec authenticité. D'abord, dans le point A, on les sollicite pour qu'ils donnent un avis sur les objectifs personnels et professionnels de quelqu'un. Ensuite, dans le point B, on leur indique d'énumérer et d'ordonner leurs propres objectifs. Finalement, dans le point C, on leur demande d'exposer leur plan de vie au reste de la classe.

*c. Y a-t-il un objectif à remplir ou un résultat qui est démontrable ou qui peut être partagé ?*

Oui. La tâche finale consiste à exposer son propre « plan de vie » au reste de la classe. Pour y parvenir, l'élève devra faire un schéma similaire à celui qui lui est présenté et il aura recours à une présentation Power Point, par exemple, pour exposer à ses condisciples comment il voit son avenir personnel et professionnel au fil du temps qui passe.

*d. Le succès est-il jugé en termes d'objectif, plutôt qu'en termes d'exactitude de langue ?*

Oui. L'activité se prête pour que sa réussite dépende du caractère convaincant des projets de l'apprenant. Il devra dire ce qu'il fera et quelles seront les conséquences possibles et envisageables de ses actions futures. Pour ce faire, il devra manipuler certaines ressources lexicales, grammaticales et fonctionnelles au service de la réalisation de la tâche (notamment, l'élaboration de phrases temporelles par rapport au futur).

*e. La réalisation de la tâche est-elle une priorité ?*

Oui. Le professeur aura indiqué d'emblée que dans cette unité les élèves devront réfléchir sur comment ils emploient leur temps et comment ils l'organisent en vue d'effectuer certaines actions futures.

f. Est-ce que l'activité s'apparente à une activité du monde réel ?

Oui. Les élèves sont souvent confrontés au fait de devoir dire ce qu'ils feront plus tard et comment ils géreront leur temps.

## 2.5. L'architecture des unités didactiques construites autour des micro-tâches et des tâches finales.

Notre démarche consiste à concevoir des séquences structurées autour d'une ou plusieurs tâches finales précédées des micro-tâches (préliminaires ou intermédiaires) qui impliquent trois types d'activités langagières :

- activités de réception (lire et écouter) ;
- activités d'interaction (interagir oralement ou par écrit) ;
- activités de production (converser, exposer, écrire).

Les tâches deviennent ainsi le pivot des séquences didactiques, à tel point que beaucoup de spécialistes se réfèrent à la notion de « centralité de la tâche ». Les activités d'enseignement nourries d'objectifs lexicaux, grammaticaux, fonctionnels et culturels sont conçues comme des apports pour la réalisation des tâches (et non pas le contraire !).

Dans le cas précis d'EXPERTOS, nous avons regroupé les tâches autour d'un grand sujet par unité. Par exemple, l'unité 6, « *Cuestiones de finanzas* », gravite autour de sujets relatifs aux finances, dans un sens large du terme. Quatre phases ont été prévues afin de préparer l'élève, progressivement, à la réalisation de la tâche finale.

1. Dans une première étape, intitulée « **Acercamiento** », nous introduisons l'élève dans la compréhension de textes écrits ou oraux. Nous commençons par des tâches relativement simples (TANO, 2009 : 74-75) :

- Répondre à des questions personnelles sur la manière dont l'élève gère ses finances.
- Lire l'article « *Cómo superar la crisis : consejos ecológicos* » et écouter des fragments d'une conférence à ce sujet.
- Commenter les conseils donnés par le conférencier.
- Expliquer les concepts qui apparaissent dans un tableau concernant une étude sur la consommation des foyers espagnols.

2. Les tâches qui suivent présentent un défi linguistique légèrement plus important. La deuxième étape, intitulée « **Observación** » (TANO, 2009 : 76-77), consiste à plonger l'élève dans l'analyse du fonctionnement de la langue en lui proposant de construire la règle d'usage à partir des phénomènes observés et de l'appliquer ensuite dans des activités très ciblées comme, par exemple :

- Observer l'expression du pourcentage en analysant les mots qui la composent.
- Observer les mots marqués en caractère gras qui s'utilisent pour faire des comparaisons et les traduire dans sa langue maternelle.
- Observer les transformations des différents temps verbaux lors du discours rapporté.

3. Une troisième étape, intitulée « **Consultorio** » (TANO, 2009 : 78-79), présente une systématisation des principaux sujets grammaticaux et fonctionnels de l'unité, nécessaires pour la réalisation des tâches intermédiaires et finales; c'est ici que l'élève pourra repérer les notions linguistiques susceptibles de l'aider à mener à bien ses objectifs. Pour cette unité 6, les sujets indispensables de consultation sont les suivants :

- Le pourcentage (article + %).
- Quelques comparatifs spéciaux (*mayor, menor, superior, inferior*).

→ Le changement de temps verbaux au style indirect (présent/imparfait, futur/conditionnel, passé simple/plus-que-parfait, passé composé/plus-que-parfait, imparfait/imparfait, etc.).

Ainsi, le vocabulaire utile à une étape va être enrichi et réemployé dans l'étape qui suit mais de façon différente car nous proposons à nos élèves d'explorer un sujet central, les finances, sous plusieurs angles. En présentant cette variété de types de tâches, les élèves vont naturellement acquérir la langue nécessaire pour communiquer efficacement. Ils vont, tout simplement, devenir compétents. En travaillant étape par étape, ils vont augmenter leurs façons de s'exprimer de façon autonome.

4. Une quatrième et dernière étape, intitulée « **Comunicación** » (TANO, 2009 : 80-81), permettra aux élèves de mobiliser les ressources travaillées dans les phases précédentes pour aboutir à l'accomplissement d'une production concrète, orale ou écrite, personnelle ou collective, qu'on qualifierait de « tâche finale ». Dans l'unité que nous analysons, cette activité communicative consiste à travailler en groupe et présenter, à la fin et devant la classe, des conclusions concernant la répartition d'un héritage en fonction des éléments suivants :

→ M. Páez vient de décéder en laissant un héritage de 10 millions d'euros. Il n'a pas de descendants mais, avant de mourir, il a fait des promesses à plusieurs personnes. Dans un premier temps, les élèves devront lire les précisions faites par M. Páez. Après, ils devront écrire les commentaires réalisés par les héritiers et, finalement, ils devront dire comment il faudrait, à leurs yeux, distribuer cet héritage en tenant compte des projets des héritiers et des promesses faites par M. Páez.

Autant que possible, ces activités doivent être faites par les élèves eux-mêmes et de façon autonome. « Le rôle de l'enseignant est d'inciter et de guider. Plus les apprenants sont capables d'opérer indépendamment, plus ils vont commencer à traiter efficacement la langue... » (PLUSKWA, WILLIS, WILLIS, 2009 : 230).

Comme nous venons de le voir, les unités didactiques peuvent être structurées autour d'une tâche finale présentée comme un résultat identifiable (participer à une réunion de négociation, arriver à une décision commune, présenter une entreprise, rédiger un rapport, envoyer une lettre de motivation, etc.). Pour l'élaboration de ce « produit final », les activités d'apprentissage doivent avoir du sens pour les élèves. Si, dans ces activités, nous partons de la propre identité de l'élève, la communication sera plus authentique. Autrement dit, les élèves doivent avoir une raison valable pour utiliser la langue et éviter toute pratique mécanique et décontextualisée. Si savoir communiquer consiste à savoir agir socialement, il faut donc proposer à l'élève d'agir avec les autres en utilisant la langue. En faisant des activités contextualisées, l'élève découvre, par lui-même, dans son interaction avec ses camarades, les règles de fonctionnement de la langue. Le professeur s'assure ainsi d'ancrer la production langagière à partir de l'identité de l'élève (son expérience, son point de vue).

Dans ce processus, il y a au départ un but à atteindre et au final un résultat observable. En tant que professeurs d'espagnol, nous allons donc concevoir une tâche qui va faire acquérir à nos élèves la compétence souhaitée. Dans le projet proposé, où il est aussi question d'établir une progression, il faut apporter des outils pour effectuer la tâche. Par exemple, si la tâche est un débat, il faut fournir des ressources linguistiques pour annoncer un sujet, donner des informations, demander la parole, présenter son opinion, exprimer son accord ou désaccord, atténuer un argument, contredire, etc.

La tâche communicative est donc au centre de notre démarche et les documents ou supports sont introduits en fonction de cette tâche. Si nous admettons que, dans l'apprentissage par les tâches, l'authenticité de la communication est un point inéludable, comment pouvons-nous faire pour l'obtenir ? Quelles sont ces façons de rendre les tâches plus efficaces en classe ?

Le recours aux règles grammaticales appliquées dans des activités ne suffit pas pour rendre l'acte de communication authentique. Les approches traditionnelles, basées sur la grammaire, mettent souvent nos élèves en situation d'échec puisque l'objectif de la grammaire est l'exactitude. Or, si le but de l'apprentissage d'une langue est de communiquer aisément, la priorité doit être mise non sur l'exactitude mais sur la fluidité. Cela veut dire que, pour apprendre une langue, les élèves doivent expérimenter avec le langage en l'utilisant librement. Mais quel serait notre vrai rôle d'enseignants de langue? Nous devons sans doute accepter que les élèves vont sûrement faire des fautes et que celles-ci font partie du processus d'acquisition du langage. Notre contribution consisterait à aider nos élèves à avoir confiance en eux, à oser prendre la parole sans peur des erreurs. C'est pour cela même que, dans ce contexte d'enseignement-apprentissage, la grammaire a, pour nous, une fonction importante mais subsidiaire.

La méthodologie que nous préconisons est celle où l'élève s'installe dans un apprentissage actif et collaboratif avec ses camarades de classe et son professeur, dans le but ultime d'arriver à la résolution d'un problème communicatif depuis sa propre perspective. C'est pour cela même que toute tâche implique la prise de décisions et la nécessité de faire un choix pour résoudre des problèmes. L'éventail des tâches et la façon dont elles sont présentées vont développer chez l'apprenant une prise de conscience de la nécessité de devenir protagoniste pour atteindre les objectifs préétablis. C'est ainsi que la notion d'acteur responsable joue un rôle central et stratégique dans la conception de l'enseignement de l'E/LE par les tâches. Nous sommes persuadés que cette démarche favorise, plus que d'autres, la formation d'un esprit de responsabilité et le développement d'une certaine autonomie dans le maniement de la langue.

### 3. LES AVANTAGES DE L'APPRENTISSAGE PAR LES TÂCHES

#### 3.1. La prise de conscience et la responsabilisation

Une façon de renforcer la construction active du savoir linguistique consiste à faire prendre à l'élève conscience du procédé d'apprentissage. C'est pourquoi « enseigner, ce n'est pas seulement fournir des contenus et aider les élèves à les apprendre, mais les aider à apprendre à apprendre » (MARTIN PERIS, 2009 : 110).

La tâche comme activité d'apprentissage a l'avantage de transférer la régulation du processus aux élèves eux-mêmes et le rôle de médiateur qu'a l'enseignant fait vite comprendre aux élèves que la gestion de leur apprentissage leur incombe aussi. Voilà pourquoi nous pouvons parler d'une « gestion conjointe » de l'apprentissage de la langue.

En se représentant l'action qu'il doit accomplir, l'élève prend conscience de ses besoins, du chemin qui lui reste à parcourir. Il arrive à gérer de façon très pragmatique son apprentissage car il est conscient de ce qu'il connaît et de ce qu'il doit apprendre pour mener à bien sa tâche. Cette démarche le responsabilise par rapport à son apprentissage. Selon les préconisations du *Cadre*,

*On peut faciliter la réussite d'une tâche en activant au préalable les compétences de l'apprenant. Par exemple, lors de l'énoncé des consignes ou la définition des objectifs, on peut apporter les éléments linguistiques nécessaires ou en faire prendre conscience, puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer des schémas cognitifs convenables et encourager la planification (...) de la tâche. (...) L'attention de l'apprenant peut alors se porter sur (...) les problèmes formels qui peuvent surgir, augmentant ainsi sa chance de mener sa tâche à bien avec succès tant sur le plan quantitatif que qualitatif (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 122).*



Lorsqu'une tâche est bien définie en amont par l'enseignant, elle amène l'élève à se poser des questions sur les éléments de langue qu'il lui faut pour l'accomplir. Une tâche pertinente fait ressortir les besoins réels chez les élèves. L'apprentissage par les tâches implique d'adopter une perspective actionnelle où l'élève devra comprendre pourquoi il a besoin d'utiliser certains temps et modes verbaux, certaines formules ou expressions, certains termes qui ne peuvent pas être absents dans des réponses adéquates aux situations présentées. D'autre part, « la difficulté à accomplir une tâche dans une langue qu'ils ne maîtrisent que partiellement fait que les apprenants focalisent leur attention, davantage que dans un contexte naturel d'usage en langue maternelle, sur les moyens linguistiques de sa réalisation » (GRIGGS, 2009 : 83).

### 3.2. L'implication personnelle et la participation active

« Ce dont a besoin l'apprenant, c'est de participer à un discours significatif construit en coopération dans la classe de langue étrangère et accompagné de moments d'attention sur la forme linguistique ou, si on préfère, de conscience métalinguistique » (MARTIN PERIS, 2009 : 111).

Autrement dit, l'élève avance dans l'acquisition de la langue dans la mesure où il l'emploie de façon significative, en se rendant compte, au moment de faire une activité quelconque, que c'est l'occasion de vérifier tel ou tel mécanisme fonctionnel, lexical ou grammatical.

Confronté à une tâche complexe, il est certain que le rôle de l'apprenant n'est plus d'appliquer une règle de grammaire pour restituer un savoir. Il doit envisager d'agir sur une situation quelconque, seul ou en interaction avec ses camarades. Selon DENYER (2009 : 183), cette action-là peut se décomposer en trois phases :

- analyser la situation pour en percevoir l'enjeu, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part ;
- faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficaces ;
- les mobiliser et les intégrer de telle sorte que sa démarche soit la plus efficace et la plus économique possible.

### 3.3. L'entraide et le travail collaboratif

Il est vrai que certains apprenants apprennent mieux seuls mais, finalement, c'est dans leur confrontation aux autres qu'ils peuvent mesurer leurs capacités langagières. Les tâches sont donc d'autant plus formatrices qu'elles sont faites en groupe (binômes ou groupements de plusieurs élèves). Si les apprenants jouent le jeu du travail collaboratif, les activités menées avec les autres seront une source inépuisable d'enseignements.

*« Lors de l'exécution de tâches communicatives par des apprenants en binômes ou en sous-groupes, une telle stratégie revêt souvent la forme d'un travail collaboratif, qu'on peut qualifier d'étayage mutuel, orienté vers la résolution interactive de problèmes linguistiques au fur et à mesure que ceux-ci se présentent. Dans ce cas, les apprenants abordent la langue cible moins comme un obstacle à l'intercompréhension à surmonter que comme un objet à construire ensemble » (GRIGGS, 2009 : 96).*

Cette activité conjointe de co-construction du discours en langue étrangère nous mène, encore une fois, à la notion de co-action, développée par PUREN, selon laquelle, en classe, il s'agit de mener à bien collectivement le processus conjoint d'enseignement-apprentissage.

### 3.4. La confiance et la motivation

L'apprentissage par les tâches peut aider les élèves à devenir des utilisateurs confiants de la langue. Comme ce sont eux-mêmes qui « produisent », en fonction de stratégies et des choix faits par eux-mêmes, ils développent leur confiance en ses propres forces pour trouver des « solutions » aux problèmes qui leur sont présentés. Malgré leurs fautes linguistiques, si les élèves sentent qu'ils peuvent utiliser leur espagnol pour communiquer avec succès, ils vont être de plus en plus motivés pour continuer leur perfectionnement de la langue.

Le travail par les tâches rompt avec l'approche traditionnelle de parvenir à une totale absence d'erreur dans l'utilisation de la langue. L'objectif est de réaliser la tâche avec discernement, tantôt sur le plan de la forme que du fond. Pour y parvenir, il faut que les objectifs d'apprentissage soient réalistes : dans la vie quotidienne, il est fréquent que les locuteurs fassent tous des fautes dans leurs élocutions. Cela ne les empêche pas de communiquer avec efficacité. Pourquoi demanderait-on à nos élèves d'être grammaticalement parfaits ? La crainte de l'inexactitude et la peur de faire des erreurs amènent l'élève dans des blocages de tous genres. Par contre, si l'apprentissage d'une langue est de communiquer efficacement, la priorité devrait être mise sur la fluidité et l'aisance et non sur l'exactitude, car les erreurs font partie du processus d'acquisition du langage.

Dans l'optique qui est la nôtre, le rôle de l'enseignant consiste à développer chez les élèves des compétences leur permettant de communiquer avec confiance. « Cela signifie que nous devons les aider à avoir confiance en eux, à expérimenter le langage à leur disposition et leur donner le courage de parler librement sans peur des erreurs » (PLUSKWA, WILLIS, WILLIS, 2009 : 207). Cette approche prépare nos étudiants aux défis auxquels ils devront faire face quand ils utiliseront la langue hors de la salle de classe et ceci est une motivation sûre pour continuer à avancer dans le long chemin du perfectionnement de la langue étrangère.

Les tâches, si elles sont bien choisies et bien formulées, peuvent être une source de motivation supplémentaire pour l'élève. L'action qui découle de la réalisation de toute tâche devient facilitatrice d'apprentissage car l'utilisation même de la langue amènera l'élève à devoir ou vouloir connaître toujours plus, voire à se surpasser pour aboutir à un accomplissement satisfaisant de la tâche. Dès qu'il commence à accomplir des tâches de manière satisfaisante, il développe sa confiance en lui et, dans le meilleur des cas, sa confiance dans le groupe-classe avec lequel il est amené à réaliser ces tâches dans un processus d'apprentissage collaboratif.

### 3.5. L'autonomisation et l'auto évaluation

Les enseignants de langues doivent préparer leurs élèves à acquérir des compétences qui leur permettront de continuer à apprendre par eux-mêmes car, par définition, on ne finit jamais d'apprendre une langue.

Dans nos contextes d'apprentissage,

*« L'autonomie peut être envisagée non seulement comme une capacité que les élèves exerceront spontanément, à des degrés différents en fonction des caractéristiques personnelles de chacun, mais aussi comme un objectif à atteindre. En tant que telle, l'autonomie demande l'exécution d'un ensemble systématique de différents processus : de planification, de réflexion, d'introspection et d'évaluation. Il ne s'agit donc pas d'une autonomie spontanée et inconsciente ; au contraire, elle est intentionnelle et consciente... » (MARTIN PERIS, 2009 : 105).*

L'apprentissage de l'espagnol peut être envisagé comme une progression graduelle vers l'autonomie, ce qui implique l'adoption d'un modèle d'enseignement qui incite les élèves à prendre en charge la responsabilité de leur apprentissage. Faire acquérir des techniques qui mènent l'élève de la dépendance à l'autonomie serait donc aussi un de nos objectifs. Il est communément admis que les élèves autonomes développent la confiance en soi à travers l'expérience, limitée mais fructueuse, de l'usage de la langue. « S'agissant du développement des compétences sous-jacentes aux activités langagières, la progression pédagogique part idéalement de tâches simples accompagnées d'un grand soutien linguistique et méthodologique pour évaluer vers des tâches plus complexes où les élèves sont plus impliqués sur un plan communicatif et doivent se prendre davantage en charge » (GRIGGS, 2009 : 97).

Dans EXPERTOS, dès que l'opportunité se présentait, nous avons intégré des conseils pour élaborer des stratégies d'apprentissage afin de développer l'autonomie de l'élève. Voici quelques exemples :

- Dans l'unité 1 : « Pour améliorer et enrichir ton vocabulaire, il est important que tu regardes les notions grammaticales associées aux expressions nouvelles. Par exemple, *subirle el salario a alguien* est une structure qui contient un Objet Direct (le salaire) et Indirect (à quelqu'un). Au moment d'apprendre de nouveaux mots, apprends aussi les structures qui leur sont associées » (TANO, 2009 : 27).
- Dans l'unité 7 : « les moteurs de recherche sont un puissant outil pour savoir comment on utilise un mot ou une expression en espagnol, puisqu'ils montrent de milliers d'exemples d'usage. Tu peux activer les recherches avancées pour limiter les résultats à des domaines liés à un pays hispanique (.es pour l'Espagne, .ar pour l'Argentine, .mx pour le Mexique, par exemple) » (TANO, 2009 : 89).

Les élèves détiennent une part de responsabilité dans l'acquisition de cette capacité de gérer soi-même l'apprentissage de la langue. L'acquisition même de l'autonomie de l'apprenant est subordonnée au concept de volonté pour développer des habilités d'études nécessaires pour un apprentissage autodirigé de la langue. Et, sur ce point, personne n'est mieux placée que l'élève lui-même pour évaluer l'avancée de ses propres progrès.

Il est important de rappeler que, dans la perspective actionnelle axée sur les tâches, le contrôle des connaissances devient une évaluation pragmatique des compétences. C'est-à-dire qu'évaluer les connaissances de l'élève ne sert plus à grande chose lorsque ce dernier n'arrive pas à développer son aptitude à utiliser la langue en situation. Pour suivre le raisonnement de certains experts en didactique des langues, nous dirons que « la compétence n'exclut pas la connaissance mais l'englobe et la dépasse » (BOURGUIGNON, 2009 : 61). C'est-à-dire que ce qui nous intéresserait ce serait d'évaluer l'aptitude à utiliser des connaissances à travers l'usage qui est fait de la langue pour résoudre des problèmes concrets.

Les tâches nous permettent donc l'évaluation des savoir-faire très opérationnels. Pour vérifier l'aptitude à communiquer de l'élève, nous devons prendre en compte à la fois la dimension linguistique (correction formelle de la langue) et la dimension pragmatique (pertinence du message). Autrement dit,

*« L'évaluation (...) ne porte pas exclusivement sur le linguistique mais elle intègre le pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels...), la pertinence des informations utilisées, ainsi que l'efficacité du message transmis. Elle ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas » (BOURGUIGNON, 2009 : 61).*

Cette démarche est une façon pragmatique d'arriver à un minimum d'autonomie dans l'apprentissage de l'espagnol en incitant l'élève à s'auto évaluer. Elle a aussi l'avantage de le faire évoluer dans la réflexivité et la prise de conscience de ce qu'il lui faut pour apprendre. Elle permet surtout de développer une forme d'autonomie d'apprentissage car, au fur et à mesure qu'il se représente la tâche, l'élève fait émerger les connaissances dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. Dans une perspective d'apprentissage collaboratif, cette démarche permet en outre l'inter évaluation entre les apprenants eux-mêmes, ce qui est un indicateur de réussite d'une façon de faire au service des élèves.

#### 4. CONCLUSION

Comme nous venons de le voir tout au long de ces pages, l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité s'avère plus efficace si nous faisons une entrée par les tâches qui souscrivent à une approche de type actionnel. En effet, l'accomplissement d'une tâche de communication au service de l'action permet de développer chez l'apprenant-usager des compétences prisées dans le monde professionnel liées à des savoir-faire opérationnels concernant l'utilisation de la langue.

Le choix de cette approche n'est pas gratuit : si nous voulons développer l'autonomie des étudiants, nous le ferons en impliquant ceux-ci dans leur propre processus d'acquisition. Ils deviendront autonomes parce que, dans leur va-et-vient de réutilisation de la langue, ils prendront progressivement conscience de leurs faiblesses et de leurs points forts et du degré d'efficacité dans le maniement des expressions langagières.

Dans ce cadre, nous avons pu analyser certaines propositions didactiques du manuel EXPERTOS qui se focalise sur l'observation de situations de communication réelles ou proches de la réalité, l'échange significatif d'information et l'acquisition des compétences transférables dans des contextes authentiques d'utilisation de la langue. Nous avons vu l'importance que ce manuel accorde au développement des stratégies de communication qui promeuvent l'autonomie de l'apprenant. Les activités qui y sont proposées exigent la mise en œuvre de compétences langagières qui impliquent une correcte utilisation de la langue pour une réalisation efficace de la tâche.

Nous avons vu que la tâche n'est pas un exercice et que celui-ci n'appelle pas la tâche, alors que le contraire est souvent vrai : nous pouvons faire de simples exercices de consolidation grammaticale ou lexicale, par exemple, à partir d'une tâche complexe. Tâches et exercices contribuent au développement de l'autonomie de l'apprenant grâce au renforcement des compétences à communiquer langagièrement. Les tâches, qui se concrétisent en mêlant dire et faire, exigent la mobilisation d'une composante stratégique et requièrent de l'élève beaucoup de réflexivité.

Cette approche conduit inexorablement à davantage d'autonomisation pour l'élève puisqu'elle rend évidentes les cinq conditions d'un apprentissage réussi :

1. La prise de conscience de ses propres besoins et sa conséquence, la responsabilisation face à ce grand chantier que représente l'acquisition d'une langue.
2. L'implication personnelle qui devient aussi la clé d'une participation active.
3. L'entraide et le travail collaboratif qui servent à accélérer les processus de communication et à décloisonner les pratiques de la langue.
4. La confiance en soi qui est une source d'épanouissement et de motivation renouvelée.
5. L'auto évaluation et l'inter évaluation, deux mécanismes qui agissent en simultanéité pour vérifier ce que l'on sait faire individuellement et/ou en groupe.



## 5. ANNEXES

## 5.1.

Tarea

**11. NUEVO PROPIETARIO**

**A.** Un banco español acaba de comprar un pequeño banco de tu país. Todos los empleados han recibido la siguiente carta, que ha creado una gran polémica. ¿Con cuál de las tres posiciones que te presentamos al lado de la carta te identificas más? ¿Por qué?

**IBERBANCA S. A.**

Dirección de RR. HH.  
Departamento de Formación  
Avenida Fronteras, 10  
28850 Torrejón de Ardoz  
España

Asunto: Formación del personal e integración al grupo

Madrid, 24 de agosto de 2009

Apreciados colaboradores:

IBERBANCO, líder del sector bancario europeo, ha efectuado estos últimos años una serie de compras de entidades bancarias en todo el mundo, entre las que está el banco en el que usted trabaja.

En este sentido, nuestro grupo otorga una especial importancia a la formación del personal con el objetivo de integrarlo lo más rápida y eficazmente posible a nuestras modalidades de trabajo. Por esa razón, para disminuir costes de funcionamiento interno y para seguir afrontando los retos de un mercado muy competitivo, todos nuestros empleados provenientes de fusiones recientes deberán utilizar el español como lengua de trabajo en buena parte de sus comunicaciones. Además, a partir de ahora, todos los empleados deberán adaptarse a nuestro sistema de gestión, para lo cual van a ser formados en nuestra casa matriz en España.

Para ello, nuestro Centro de formación y desarrollo, localizado en las afueras de Madrid, ha previsto una serie de medidas obligatorias para todos los empleados, según los siguientes criterios:

- Los nuevos empleados integrados que ya manejan la lengua española deberán asistir únicamente a un cursillo de formación técnica y administrativa de una semana de duración en nuestra sede de Torrejón de Ardoz.
- Los nuevos empleados que aún no hablen español tendrán que alcanzar un nivel B2 en breve. Nuestro centro propone cursos intensivos, de una duración de dos meses, que se realizarán en nuestra sede de Torrejón de Ardoz. Una vez aprobado el curso, se procederá a la realización del cursillo de formación técnica y administrativa.
- Los gastos de formación traslado, alojamiento y manutención correrán íntegramente a cargo de la empresa.

Con el fin de elaborar las listas de participantes y de ultimar detalles, deberán contactar con nuestro secretariado, escribiendo a la dirección de correo electrónico que adjuntamos. De no haber obtenido respuesta alguna de su parte, interpretaremos que ha sido decisión suya dejar de pertenecer a nuestro grupo y, en ese caso, procederemos a la finalización de su contrato profesional.

Esperando una pronta respuesta de su parte y sin otro motivo que añadir, saluda muy atentamente.

Alfonso Martínez  
Gerente ejecutivo

**B.** Busca dos o tres personas que hayan elegido la misma opción que tú y formad un grupo. Preparad vuestros argumentos para participar en una reunión de negociación: tened en cuenta las implicaciones personales, familiares, profesionales, etc. Debéis pensar qué diréis para convencer a los demás y prever que tal vez debáis ceder en algunos aspectos.

**C.** Celebrad ahora la reunión, que moderará vuestro profesor. Debéis intentar llegar a un acuerdo. El éxito de esta tarea se medirá según vuestra capacidad de lograr una solución consensuada.

1

**Los nuevos directivos del banco comprado.**

Todos manejan la lengua española, aunque en niveles diferentes. Como fueron nombrados por el banco español, están de acuerdo con la medida. Les parece una gran oportunidad de desarrollo para la empresa y para las personas. Consideran que estas decisiones representan un sacrificio muy pequeño a cambio de grandes ventajas futuras.

2

**Los representantes sindicales.**

Ninguno habla español. Están en total desacuerdo con las medidas propuestas, que les parecen injustas y poco adecuadas para el contexto del banco en el que trabajan.

3

**Los mandos intermedios.**

Casi ninguno habla español, pero algunos consiguen leer en este idioma. Consideran que algunas de las medidas son excesivas, pero que esta absorción es una buena oportunidad para todos los empleados que quieran progresar.

## 5.2.

**Tarea 9. UN FUTURO PROMETEDOR**

A. El siguiente diagrama resume los planes profesionales y personales de Carlos.  
¿Qué te parecen sus objetivos?



B. Ahora, haz tú un diagrama similar. Enumera y ordena tus objetivos y reflexiona sobre lo que deberás hacer para lograrlos. Si no quieres hablar de ti, puedes hacer el diagrama de otra persona, real o imaginaria.

C. Expón tu plan de vida al resto de la clase, puedes ayudarte de algún programa de presentaciones, añadir dibujos o esquemas, etc.

## 6. BIBLIOGRAPHIE

### 6.1. Références bibliographiques utilisées dans l'élaboration de cet article :

BOURGUIGNON C. (2009). "L'apprentissage des langues par l'action", p. 49-77, in : LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maisons des Langues. 285 p.

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des langues vivantes (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Ed. Didier. 190 p.

DENYER M. (2009). « La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues », p. 141-155, in : LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maisons des Langues. 285 p.

GRIGGS P. (2009). « A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive », p. 79-100, in : LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maisons des Langues. 285 p.

MARTIN PERIS (2009). "L'éducation pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement", p. 101-118, in : LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maisons des Langues. 285 p.

PLUSKWA D., WILLIS D., WILLIS J. (2009). "L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite", p. 205-231, in : LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maisons des Langues. 285 p.

PUREN C. (2009) : « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », p. 154-167, in : Recherches et Applications, LFDN n° 45, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : Clé International. 191 p.

RICHER J.-J. (2009). « Lectures du cadre. Continuité ou rupture », p. 13-48, in : LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir.) (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Éditions Maisons des Langues. 285 p.

TANO M. (2009): *Expertos: curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelone/Paris: Ed. Difusión / Ed. Maison des Langues. 160 p.

### 6.2. Références bibliographiques complémentaires en lien avec le sujet de cet article :

AGUIRRE BELTRÁN B. (2000): *El español para la comunicación profesional: enfoque y orientaciones didácticas*. Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Amsterdam: CIEFE.

BARROSO GARCIA C. L. (2000): *El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. Algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Zaragoza.

BEACCO J-C (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Ed. Didier. 307 p.

BEACCO J-C. (2008) : *Tâches ou compétences ?* LFDM n° 357. Paris : Clé International.

BOURGUIGNON C. (2006) : *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* dans Synergie Europe n° 1, La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.

BOURGUIGNON C. (2008) : *L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : Pour une pédagogie de l'action*. Cahiers du GERES n° 1.

BOURGUIGNON C. (2007) : *La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence*. APLV (Association de Professeurs de Langues Vivantes).

CANDLIN C. (2009): *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. Recopilación de Antologías Didácticas. Centro Virtual Cervantes.

CONEJO LOPEZ-LAGO E. (2008): *Manos a la tarea*. Encuentro práctico de profesores de E/LE. Barcelone : Difusión.

COSTE D. (2009) : *Tâche, progression, curriculum* dans Recherches et Applications, LFDM n° 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris : Clé International.

ESTAIRE S. (2004): *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. RedELE N° 1 (Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera).

ESTAIRE S. (2009): *El enfoque por tareas I: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*. Recopilación de Antologías Didácticas. Centro Virtual Cervantes.

ESTAIRE S. (2009): *El enfoque por tareas II: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas*. Recopilación de Antologías Didácticas. Centro Virtual Cervantes.

FELICES LAGO Á.et IRIARTE ROMERO E. (2006): *Las aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia en la enseñanza del español de los negocios*. Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Utrecht: CIEFE.

HODEL H-P. (2007) : *La tâche communicative langagière : faire la jonction entre le PEL, le CECR et le manuel scolaire*. Conseil de l'Europe. Centre Européen pour les langues vivantes.

INSTITUTO CERVANTES (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, E. Martín Peris (dir.). [En ligne] Madrid : SGEL. Document disponible sur: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/) [consulté le 30.11.10]



JUAN LAZARO O. (2003): *El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas*. Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos. Amsterdam: CIEFE.

LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (dir) (2009) : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Paris : Editions Maisons des Langues. 285 p.

MANGENOT F. et PENILLA F. (2009) : *Internet, tâches et vie réelle*, dans Recherches et Applications, LFDM n° 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris : Clé International.

MARTIN PERIS E. (2004): *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* RedELE, n° 0 de la Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera.

MARTÍNEZ AGUDO J. (2003): *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. Portal de revistas científicas complutenses. Universidad Complutense de Madrid.

MOURLHON-DALLIES F. (2007), *Quand faire, c'est dire. Evolutions du travail, révolutions didactiques ?*, dans LFDM, Recherches et Applications n°42, « Langue et travail ». Paris : FIPF et CLE International.

OLLIVIER C. (2008) : *L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extralinguistique en intercompréhension*. Cahiers de l'ACEDLE n° 3. Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères.

PUREN C. (2008) : *La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage*. Groupe d'Études et de Recherches en Espagnol de Spécialité. Rencontre Internationale de Toulouse.

ROMAINVILLE M. (2001) : *Les implications didactiques de l'approche par les compétences*, dans Enjeux n° 51/52, Service de pédagogie universitaire, FUND.

ROSEN E. (dir) (2009): *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. N° 45 du FDLM Recherche et Applications. Paris : CLE International. 191 p.

SPRINGER C. (2009) : *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif* dans Recherches et Applications, LFDM n° 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Paris : Clé International.

**VIIIème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES  
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)**

« Autonomie et guidage dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité »

Organisée par l'Institut d'Administration d'Entreprises

(Pôle de Sciences de Gestion)

Université de Bordeaux

18-19 juin 2010

**Iria VÁZQUEZ MARIÑO: "Aportaciones del 'constructivismo' de Vygotsky a la enseñanza de español como lengua extranjera"**

Faculté des Sciences et Technologies, Université de Lille 1

iria\_marino@hotmail.com

**Resumen:** En esta comunicación veremos brevemente cuáles son los principios más importantes del denominado "constructivismo" de Vygotsky, e intentaremos explicar cómo, a partir de estas ideas, se han promovido nuevos modelos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. A continuación veremos cuáles son las características de estos tipos de aprendizaje, y para terminar mostraremos algunos ejemplos de aplicaciones didácticas en el contexto de la enseñanza del español, sirviéndonos de estos nuevos modelos de aprendizaje para intentar confirmar si, como dice Vygotsky, "la lengua se aprende mejor en sociedad".

**Palabras clave:** Constructivismo, Vygotsky, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo.

**Résumé :** Dans cette communication nous nous proposons de présenter les principes les plus importants de ce qui est connu sous le nom de « constructivisme de Vygotsky », et d'expliquer comment, à partir de cette théorie, sont apparus de nouveaux modèles d'enseignement dans les cours de langue étrangère, comme l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif. Nous verrons ensuite quelles sont les caractéristiques de ces types d'apprentissage, et nous présenterons pour terminer quelques exemples d'application didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère. Il s'agira de vérifier l'affirmation de Vygotsky selon laquelle, « la langue est mieux apprise en société ».

**Mots-clés :** Constructivisme, Vygotsky, apprentissage collaboration, apprentissage coopératif.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde que se empezó a estudiar el paradigma comunicativo de la lengua, se comenzó a reforzar la idea según la cual la función primaria del lenguaje era la comunicación. Es evidente que los individuos hablamos para decirnos algo, para poder comunicarnos, y esta forma de comunicación que es el habla, es un producto social que deriva del pensamiento. Todos los procesos como el lenguaje, el razonamiento y la comunicación se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Este proceso de internalización es profundamente estudiado por los constructivistas y en los últimos tiempos ha cobrado bastante importancia a la hora de enseñar y aprender lenguas, esto es, de que los estudiantes adquieran la habilidad de interactuar por medio del lenguaje.

De esta manera, según sus teorías, los estudiantes de lenguas siguen un proceso de adquisición que se va desarrollando gracias a la interacción social con otros individuos. Así, la lengua es el instrumento que utilizamos para comunicarnos y de esta forma, interactuar

socialmente. Y de este proceso comunicativo, se pueden extraer las etapas y procesos básicos de aprendizaje de una lengua extranjera y aplicarlos a las clases de ELE.

En esta comunicación veremos brevemente cuáles son los principios más importantes del denominado “constructivismo” de Vygotsky, e intentaremos explicar cómo, a partir de estas ideas, se han promovido nuevos modelos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras, como son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo.

A continuación pasaremos brevemente a considerar en qué medida estos dos tipos de aprendizaje pueden ayudar a aprender una lengua extranjera como el español, contrastando sus diferencias y también poniendo en común sus semejanzas para intentar comprender qué aporta a la mejora del aprendizaje de lenguas el uso de estos nuevos modelos de aprendizaje. Para terminar, mostraremos algunos ejemplos de aplicaciones didácticas en el contexto específico de la enseñanza del español, sirviéndonos de estos nuevos modelos de aprendizaje para intentar confirmar si, como dice Vygotsky, “*la lengua se aprende mejor en sociedad*”.

## 2. VYGOTSKY Y EL “APRENDIZAJE SOCIAL”

Lev Vygotsky es el exponente más claro de las modernas teorías constructivistas. Este autor, quien se preocupó por estudiar cuáles eran los procesos de adquisición del aprendizaje en los niños, propugnaba que el aprendizaje es una construcción en común entre el niño y el adulto, y que la herencia (sin duda un factor a tener en cuenta), no es lo más importante en la adquisición del lenguaje, sino que se necesita la contribución del entorno social como forma de aprendizaje.

Los principios más importantes del constructivismo son los conceptos de aprendizaje y desarrollo social, la zona de desarrollo próximo y el aprendizaje en contextos significativos. Vygotsky destaca primeramente que la comunidad y el medio social posee el papel principal en el aprendizaje y lo que rodea al estudiante afecta a cómo éste ve el mundo, lo interpreta y a partir de esto cómo aprende. Para él el aprendizaje no es sólo un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino que es una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada puesto que es un proceso activo por parte del propio estudiante quien debe construir su conocimiento a partir de su experiencia, y es gracias a esta última como adapta la información nueva a los conocimientos ya adquiridos. Como añade Payer (2005), el estudiante construye su “propia comprensión en su propia mente”. Así, el conocimiento será el resultado del proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiéndose este medio como algo no sólo físico, sino también social y cultural.

*Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo, ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abott, 1999).*

El constructivismo afirma que “nada viene de nada”, y que un conocimiento viene siempre de un conocimiento previo. Según esto, cuando una persona aprende algo nuevo, lo va incorporando a sus experiencias anteriores y a sus propias estructuras mentales (Payer, 2005).

El constructivismo no espera que el estudiante recupere los conocimientos organizados en la mente intactos como preconiza el cognitivismo, sino que lo más importante es que pueda crear y comprender nueva información y conocimientos por medio del denominado “*andamiaje*” de conocimientos previos que se adaptan a los nuevos. De hecho, como dicen Grennon y Brooks, (1999) “el constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar,

reacomodar y transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas”.

## 2.1 Aprendizaje y desarrollo social

El análisis de Vygotsky sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en relación con la adquisición del lenguaje fue el primer modelo basado en el proceso natural de desarrollo. Según este modelo, el aprendizaje es un medio para fortalecer este proceso utilizando herramientas que han sido creadas por la cultura. Estos instrumentos o herramientas a su vez amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales.

Mientras que para Piaget, desde una visión cognitivista, lo que el niño aprende depende de su nivel cognitivo, para las teorías constructivistas de Vygotsky el desarrollo va a estar condicionado por el aprendizaje social. Como ejemplo, afirma que un estudiante que tenga en su vida más oportunidades de aprender que otro (porque vaya a la escuela, se relacione con otros estudiantes, con docentes que le ayuden en su proceso de aprendizaje, etc.), adquirirá más información y también un mayor desarrollo cognitivo. Por eso, según Vygotsky, el desarrollo cognitivo irá aumentando según el medio social en el que se encuentre el estudiante y no al contrario como afirma Piaget.

Entre las herramientas de las que se hablaba anteriormente, la más importante para el aprendizaje en los supuestos constructivistas es sin duda el lenguaje. Puesto que el ser humano construye su conocimiento no sólo porque se trate de una función natural sino también porque los humanos están acostumbrados a construir a través del diálogo continuo con otros. Como decía Vygotsky (1978), “la contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua”.

Como explicamos, para las teorías constructivistas, la interacción social en el aprendizaje es lo más importante. Esto ha producido que gracias a la contribución de Vygotsky el aprendizaje se ve no como una actividad individual, sino sobre todo social. Para desarrollar este proceso de aprendizaje existen mecanismos de carácter social que lo estimulan y lo favorecen; un ejemplo de esto serían las discusiones en grupo, que potencian el poder de argumentación y la discrepancia entre alumnos que tienen el mismo nivel de conocimiento en un tema.

## 2.2 Zona de desarrollo próximo

Para Vygotsky, lo más importante de la educación es que garantice al aprendiente (al niño) las herramientas, las técnicas y operaciones intelectuales que le permitan adquirir conocimientos. Esta educación de la que habla debe “estar orientada hacia la zona de desarrollo próximo a la cual el niño va accediendo progresivamente con el apoyo del adulto”. Para Vygotsky, este adulto, que en el caso particular de la enseñanza de lenguas tendría relación con el papel del profesor y en ciertos casos con otros compañeros, es participante en las construcciones comunes y además, organizador del aprendizaje. Entonces, este es un aprendizaje que está determinado socialmente, y que se produce en un contexto para el crecimiento a través de la ayuda (Payer, 2005). “Se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo”. (Frawley, 1997)

En este contexto del que hablamos, la zona próxima de desarrollo sería la distancia entre el nivel real de desarrollo del estudiante cuando comienza la formación o se establecen los objetivos de una tarea y el nivel que tendrá al final de ésta. Así pues, el resultado dependerá de si es o no capaz de solucionar de manera independiente los problemas a los que se enfrenta, o bien si para ello el estudiante necesita la ayuda del adulto/profesor o bien de otros compañeros, lo que se conoce como “nivel de desarrollo posible”.



Según Payer (2005), la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel potencial que puede alcanzar el estudiante, determinado por la capacidad de resolver independientemente del problema. Por otro lado, según este autor, hay tres tipos de capacidades para resolver un problema, y éstas a su vez están relacionadas con la zona de desarrollo próximo: primero, aquéllas que el estudiante es capaz de resolver por sí solo, en segundo lugar las que no consigue hacer ni siquiera con ayuda y finalmente las que sí resuelve pero con ayuda de otros. “Zona de desarrollo próximo = diferencia entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con ayuda de un adulto” (Ivi Ivan, 1994).

### 2.3 Aprendizaje en contextos significativos

En relación al concepto de aprendizaje significativo, autores como Méndez (2002) han estudiado cómo el constructivismo de Vygotsky destaca la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento. Así las teorías constructivistas consideran el aprendizaje como una actividad personal inserta en contextos funcionales, significativos y auténticos que se apoya en lo que los constructivistas denominan “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Este modelo propugna un “constructivismo situado” (se entiende en un contexto concreto) porque solamente en un contexto social se consigue un aprendizaje significativo.

En este aprendizaje significativo se da un énfasis especial al rol del profesor puesto que, según los cognitivistas, las habilidades de los estudiantes se desarrollan “de manera natural” y esto se produce a través de lo que el constructivismo llama “rutas” de descubrimiento. Con referencia a esta manera natural de aprender en la que la interacción social tiene un papel destacado, Piaget consideraba que el objetivo de la interacción social era poder estructurar y construir el sistema cognitivo, mientras que, por el contrario, para el constructivismo, la finalidad de que los estudiantes interacciones sería simplemente el poder estructurar significados.

En todo caso, este conocimiento debe ser significativo para que los estudiantes puedan organizar bien la información y relacionarla con el conocimiento que ya existe en la memoria. Este aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante, que construye su propio conocimiento, relaciona lo que tiene que aprender con los conocimientos que ya posee. Estos significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, los cuales los modifican y los enriquece, y se va produciendo un aprendizaje basado en los conocimientos que ya posee el estudiante.

## 3. NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE

Como hemos dicho en los apartados anteriores, la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje cooperativo y colaborativo surgen de la pedagogía constructivista en la cual se considera la educación como un proceso de construcción social. El constructivismo a su vez surge de las aportaciones de Piaget y sus teorías del aprendizaje, de la importancia de la interacción social en la educación que propone Vygotsky (1974) y de la teoría del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, que no trataremos en este artículo. Según la teoría constructivista, el conocimiento es una construcción del ser humano y para llegar a este conocimiento se recurre a los conocimientos previos que cada ser humano posee de antemano. Desde este momento, surgirán nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en el trabajo en grupo contemplado desde diferentes puntos de vista que trataremos a continuación.

### 3.1 Aprendizaje cooperativo y colaborativo

El aprendizaje cooperativo fue un movimiento que surgió en los años 80 del pasado siglo, y que, derivando del constructivismo, defendía que el aprendizaje es una construcción colaborativa del conocimiento. Según la definición de David W. Johnson y Robert T. Johnson, la cooperación consiste en varios individuos que trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Pero también señalan que el hecho de juntar a varias personas en la misma aula y decir que es un grupo no implica que se trate de un grupo cooperativo.

En una situación cooperativa, los participantes de los grupos, que suelen tener un nivel heterogéneo en cuanto al nivel de conocimientos y de habilidades sociales, tienen como objetivo que los resultados sean beneficiosos para ellos y para el resto de los participantes. Los objetivos de los individuos son complementarios, de tal forma que los individuos alcanzarán las metas solamente si el resto de las personas que forman parte de esa cooperación también consiguen sus objetivos. Así, cada individuo será recompensado en función del trabajo de los demás miembros del grupo.

En el aprendizaje cooperativo se produce un sistema tridimensional entre los estudiantes, la actividad y el profesor como orientador de ésta última y de la misma manera como ayuda para los estudiantes. En este tipo de aprendizaje el profesor respeta e intenta potenciar la actividad constructiva del alumno, garantizando que se produzca el proceso de “andamiaje” del que habla Vygotsky y de esta manera se produzcan el desarrollo cognitivo apropiado. Entonces, el docente organiza las actividades para que exista una negociación de significados en relación con lo que se hace y se dice y que los estudiantes sean conscientes de qué están aprendiendo y para qué.

Williams y Burden (1999) añaden que los estudiantes adquieren el idioma a través de la comunicación significativa. Se origina entonces un proceso de interacción, negociación y transmisión de significados en diferentes situaciones. “El aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo” (Eggen y Kauchak, 1999).

Las características principales de estos tipos de aprendizaje son, principalmente, que hay una responsabilidad individual a la hora de cumplir los objetivos de las tareas propuestas en el aula. Esto es, cada alumno es responsable de una parte del trabajo y de esta forma, cada miembro del grupo es también responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Lo que aporta cada uno al resultado final es equivalente de uno a otro participante. De esto último se genera lo que se denomina “interdependencia positiva”, un principio según el cual los estudiantes están unidos los unos a los otros, puesto que cada uno tiene algo que hacer para lograr los objetivos de la tarea, de manera que entre los estudiantes se produce una colaboración positiva para entre todos realizar el trabajo común y alcanzar los objetivos. Por eso como señala Landone (2004), se fomenta la formación de destrezas cooperativas y estrategias para que los estudiantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual, esto es, se fomentan las habilidades de colaboración, ayudando los estudiantes más aventajados a aquellos cuyo nivel (social y/o cognitivo) es menor, de manera que el resultado final sea en cualquier caso un proceso del grupo, donde se han ido negociando los contenidos y significados de cada tarea individual y grupal. El tutor no es la fuente de información. Hay una gran interacción de los participantes así como interdependencia entre los miembros del grupo. Se exige colaboración por encima de la competición.

### 3.2. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y colaborativo

Como decíamos anteriormente, el aprendizaje colaborativo se tiende a confundir con el aprendizaje cooperativo. Pero entre estos dos modelos de aprendizaje existen algunas diferencias básicas, centradas en la responsabilidad del proceso de aprendizaje, la distribución de tareas, los objetivos, tipos de procesos, etc.

El aprendizaje cooperativo será estructurado por el profesor, quien hace la división de tareas entre los que forman el grupo (Dillenbourg, 1996), mientras que en el aprendizaje colaborativo son los propios estudiantes los que deciden quién hace qué. En el aprendizaje cooperativo, cada estudiante es responsable de encontrar la solución a una parte de la tarea. Cada alumno se ocupa de una parte y luego se ponen en común los resultados. Por el contrario, en el aprendizaje colaborativo tienen que estar comunicándose, “negociando” para llegar a un resultado común final.

De esta manera, el grupo cooperativo es más formal: consiste en grupos pequeños de tres a seis personas, que normalmente establece el profesor en una clase de estudiantes con nivel heterogéneo tanto en edad, nivel de conocimientos o habilidades sociales y cooperativas. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo consiste en el trabajo en grupos, de dos a cuatro estudiantes, donde existe una responsabilidad tanto individual como de grupo donde hay que interaccionar para lograr el éxito final. Los grupos de estudiantes suelen ser más homogéneos que en el aprendizaje cooperativo, de manera que se pueda dejar más libertad a cada grupo y ceder la responsabilidad a los participantes. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de lenguas, se podría dar en una clase de estudiantes donde la mayoría tiene la misma nacionalidad y edad.

Entre ambos tipos de aprendizaje hay algunos puntos en común, como el hecho de que cada participante asume su responsabilidad de cómo y qué quiere aprender, según sus habilidades, intentando aportar lo mejor de sí mismo para conseguir un buen resultado final, negociando en mayor o menor medida el proceso con el profesor y/o sus compañeros. Así todos los participantes se preocupan del éxito colectivo, pues este depende del éxito individual.

Por otro lado, el papel del profesor cambia del modelo tradicional (*triangular*) del que hablamos antes – profesor, estudiante, contenido – a un papel donde lo que tiene que hacer es apoyar las decisiones de sus estudiantes y ayudarles en lo que necesiten. En general, se podría decir que el profesor “interviene sin intervenir” (Landone, 2004), puesto que tiene el deber de estimular a los estudiantes para que quieran aprender, aunque sí es cierto que normalmente en el aprendizaje cooperativo, el profesor impone una serie de reglas o normas gracias a las cuales se facilitará el trabajo de los estudiantes y que asimismo se mantendrán todo a lo largo del trabajo de grupo. En cambio, en el aprendizaje colaborativo, estas reglas no tienen por qué ser tan rígidas, y durante el proceso se pueden ir aumentando, restringiendo y simplemente cambiando según se vaya avanzando en la tarea.

### 3.3. Ventajas e inconvenientes

Las ventajas que podemos encontrar en este modelo de aprendizaje son, con toda evidencia, el hecho de que los estudiantes estarán desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje, recibiendo retroalimentación continua, tanto del profesor como del resto de sus compañeros de grupo, además de que se logra una mayor motivación en los estudiantes al tener ellos objetivos comunes y responsabilidades compartidas.

El hecho de que estos tipos de aprendizaje no correspondan exactamente a lo que se conoce como modelos tradicionales (modelo competitivo y modelo individualista) favorece el rendimiento de los estudiantes y les motiva a aprender. En los modelos tradicionales cada estudiante compite con el resto para sacar mejores notas o bien por su propio beneficio personal, de manera que al trabajar en grupo, normalmente se generan actitudes más positivas hacia el aprendizaje en sí, hacia los docentes y entre los mismos estudiantes.

Por otro lado, algunos autores como Vadillo y Klinger (2004), refiriéndose a la enseñanza del inglés, señalan que los trabajos en grupo fomentan la comunicación, la convivencia social y la interacción. Los estudiantes colaboran y se preocupan de que todos los participantes del grupo puedan cumplir lo pactado, intercambiando información, recursos, apoyo y ayuda

cuando es necesario, lo que genera un mayor estímulo hacia la tarea para lograr una meta común y fomenta asimismo las estrategias de aprendizaje.

El inconveniente con el que puede encontrarse un profesor cuando intente aplicar este tipo de enseñanza en el aula es que, al tratarse de modelos particulares, que se salen del típico modelo tradicional de enseñanza donde el profesor habla y los estudiantes escuchan, puede ser al principio complicado que todos los estudiantes se encuentren a gusto. Para conseguir que todos los estudiantes estén de acuerdo con el método presentado por el profesor, es imprescindible que desde el primer momento el docente explique en qué consisten las tareas del curso, cuáles son los objetivos y cómo pueden hacerlo. El estudiante debe tener claro que cuenta con el profesor cuando tenga dudas y cuestiones, y que éste le ayudará en lo que necesite.

#### 4. TIPOS DE ACTIVIDADES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

##### 4.1. Fases del aprendizaje en grupo

En todo tipo de actividades cooperativas o colaborativas, se producen una serie de fases para realizar los objetivos principales de la tarea, de las cuales el profesor tiene que ser consciente para que, como decíamos, se cumplan los objetivos preconizados por estos tipos de aprendizaje.

En primer lugar, habría una fase de planificación. El profesor en este momento debe determinar cuáles van a ser los objetivos principales de la formación, es decir, para qué van a trabajar los estudiantes, qué van a aprender al final de la tarea. Tendrá asimismo que seleccionar los contenidos que se van a tratar y constituir los grupos sociales entre los estudiantes. También deberá ver cuál será la forma de evaluar ese trabajo de grupos y qué necesitan para que todo el proceso se lleve a cabo.

Después nos encontramos con la segunda fase de desarrollo. El profesor debe analizar al grupo de estudiantes, para poder observar qué nivel de adquisición de conocimiento poseen y de esta manera, estar seguros de que se favorezca la interacción. Además, en esta fase del trabajo existen diferencias entre el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

En el primero, será el profesor quien asigne trabajo o tareas a cada participante, ayudándole y apoyándole en la búsqueda y el uso de los medios para realizar el trabajo, mientras que en el segundo caso, la responsabilidad de la división de tareas estaría en manos de los propios estudiantes, que negociarían para ver quién hace qué. En ambos casos, la tarea del docente es ser una especie de orientador que favorezca la solución de problemas que se vayan produciendo.

Por último, y aunque en ocasiones pueda pensarse que es la parte menos importante en una tarea cooperativa/colaborativa, está la fase de evaluación, cuyo objetivo será valorar si se han logrado los objetivos que se había propuesto el docente, si los estudiantes han aprendido los contenidos que se trataban en la tarea y si de esta forma se han desarrollado sus habilidades cognitivas e interactivas.

La evaluación es un asunto muy complejo, y no vamos a tratar en profundidad este aspecto del aprendizaje, puesto que no es el tema de nuestro trabajo. Pero, sin entrar en detalles, podríamos añadir que podemos realizar esta fase evaluando por un lado a cada estudiante en relación con su parte del trabajo elaborada (control de la parte escrita individual, evaluación oral de la exposición en clase, etc.), y por otro con una nota de evaluación que sea común para todos los participantes del grupo. En cualquier caso, el resultado de la evaluación afectará a todo el grupo y también de manera individual a cada estudiante.



## 4.2. Tipo de actividades

En el estudio de las estrategias del aprendizaje han surgido diferentes tipos de actividades para desarrollar el aprendizaje. Estos se conocen como Métodos de Aprendizaje Cooperativo (MAC). Son modelos de tipos de actividades que se han estudiado e investigado para usarlos en las clases y fomentar los principios del aprendizaje en grupo.

Estos métodos tienen dos características principales: en primer lugar el hecho de dividir a los estudiantes del curso en pequeños grupos más o menos heterogéneos y en segundo lugar, que los participantes de cada grupo mantengan entre ellos una interdependencia positiva a través del uso de tareas con recompensas al final y con tareas que deben realizarse para lograr los objetivos propuestos en el curso.

Estos métodos se estudiaron e investigaron para profundizar en el desarrollo y potenciar el aprendizaje cooperativo. En algunos de los que hablaremos, es posible usarlos también desde un enfoque de aprendizaje colaborativo. Las diferencias consistirían en el nivel de responsabilidad de los estudiantes, la negociación común de los contenidos, etc. En los próximos subapartados, explicaremos cuáles son los métodos de aprendizaje que han sido más investigados, y pondremos algunos ejemplos de actividades en grupo que se pueden utilizar en la clase de español.

### 4.2.1. Rompecabezas/Jigsaw

Aronson fue uno de los primeros que trabajó con estudiantes este tipo de actividad. Las características de esta actividad son, en primer lugar, que los grupos tienen que ser de entre tres y seis participantes, asimismo heterogéneos, y la tarea consiste en que cada miembro del grupo tiene asignada una tarea que debe dominar. Es decir, del conjunto del trabajo final, cada estudiante se ocupará de realizar una parte de la tarea. Después una variación de esta actividad es lo que se denomina “grupo de expertos” donde, posteriormente a la división en grupos, se reúne a todos los participantes que tienen que trabajar sobre un mismo tema para que entre todos consigan mejores resultados, y luego cada miembro vuelve a su grupo original. La idea general con este trabajo es que todos terminen sabiendo todos los contenidos que sus compañeros han trabajado. Cada estudiante tiene lo que podríamos llamar una “pieza del rompecabezas” que es el trabajo final, pero todos tienen que saber al final también lo que hacen sus compañeros. El profesor puede hacer alguna especie de evaluación tipo examen individual o un trabajo en equipo, donde todos los participantes del grupo tendrían la misma nota.

Este tipo de actividad podría realizarse en clase por medio del estudio común de contenidos relacionados con el español específico de los negocios. Por poner un ejemplo, se podría trabajar en clase la prospección y la negociación comercial, así como los estudios de mercado. En primer lugar, el profesor tendría que planificar la sesión de trabajo (comprobar que el nivel de los estudiantes se adapta al del material escogido, introducir el tema en cuestión y anticipar los conocimientos previos de los estudiantes, etc.). Después el profesor haría como hemos señalado más arriba, creando los grupos en los que cada miembro se ocupe de una parte de la tarea y juntando los “grupos de expertos” (por ejemplo, para trabajar juntos sobre la negociación internacional...) y al final vuelven a sus grupos de trabajo y presentan lo que han trabajado a sus compañeros. El profesor podría hacer una especie de cuestionario sobre los contenidos que se han ido trabajando en la sesión relativos a aspectos de civilización española o hispanoamericana o bien temas relacionados con el español específico de negocios, como el estudio de una empresa. Si en nuestras clases hacemos español específico de los negocios.

#### 4.2.2. Torneos de equipos de aprendizaje /Teams Games Tournaments (De Vries y Slavin, 1978)

Son grupos de cuatro o cinco personas. Se prepara a los estudiantes para que “compitan” en lo que podríamos denominar “torneos”. Primero, el profesor explica en qué va a consistir el trabajo o actividad y cuáles van a ser los contenidos tratados en la tarea. Se dividirá el trabajo final en partes y los estudiantes tendrán que estudiar juntos y ayudarse mutuamente para que al final todos los participantes estén preparados. Tras la preparación, para el torneo, los alumnos se asignan a “mesas de torneo”, de 3 personas cada una.

Lo más importante en esta situación de torneos es que el nivel de conocimientos sea más o menos homogéneo en cada mesa, por eso este tipo de actividad se suele hacer en semanas consecutivas, y a la hora de establecer los participantes de cada mesa, esto se hará por medio de la puntuación. Es decir, aquellos tres estudiantes con puntuación más alta en el último torneo se sientan en una mesa, los siguientes tres en la otra y así sucesivamente. En cada mesa, los estudiantes compiten en representación de su equipo. Esta actividad ayuda a los estudiantes, que mantienen entre sí una interdependencia positiva, puesto que lo importante es el bien común y un buen resultado en cada mesa de torneo.

Se puede utilizar este tipo de actividad para realizar una evaluación progresiva de los contenidos establecidos al principio del curso por el profesor, de manera que éste pueda ir valorando el proceso de aprendizaje de sus estudiantes durante el curso. Por ejemplo, el profesor puede preparar fichas con cuestiones que se hayan trabajado en clase (desde aspectos gramaticales o léxicos hasta aspectos de contenido). Para terminar, puede establecer un sistema de recompensas que dependa de la puntuación de las respuestas correctas.

#### 4.2.3. Equipos de Aprendizaje por Divisiones / "Student Teams-Achievement Divisions", STAD. (De Vries y Slavin, 1978)

El sistema funciona más o menos como los torneos, pero con la diferencia de que en lugar de hacer un torneo oral, los estudiantes tienen que realizar un examen individual sencillo y breve, que hacen tras haber estudiado en grupos. Las notas que obtengan los estudiantes en los exámenes se adaptan a las puntuaciones de equipo. Para esto hay un sistema denominado “rendimiento por divisiones” que consiste en comparar las puntuaciones en los exámenes de los seis mejores estudiantes con la vez anterior que se haya hecho el mismo tipo de actividad, y el que tenga mejor puntuación de su equipo (lo que sería aquí “la división”) gana 8 puntos, el segundo mejor gana 6 puntos y así consecutivamente. De esta manera se establece una comparación entre el rendimiento de los estudiantes con referencia a los que tienen más o menos su nivel y no con todos los demás estudiantes.

#### 4.2.4. Grupos de estudio e investigación / Group Investigation (G1)

Este tipo de actividad ya implica tareas de aprendizaje complejas y probablemente el que mejor se adapta a lo que se entiende como métodos de aprendizaje cooperativo. Se utilizan para fomentar el aprendizaje de la materia así como para que el estudiante sea capaz de analizar y hacer síntesis sobre un tema en cuestión. Además, se refleja la búsqueda de posibilidades de aplicación de los conocimientos y el establecimiento de habilidades de relación. Da más oportunidades a los estudiantes para que sean más responsables de su propio aprendizaje y más libertad a la hora de seleccionar los contenidos. Así, son los propios estudiantes los que deciden el tema que quieren estudiar entre unos contenidos que el profesor puede haber ido seleccionando de acuerdo con el programa y la estructura del curso. Cada equipo se subdivide en grupos pequeños (“grupo de grupos”) y se ocupa de estudiar diferentes partes del trabajo. Entre los estudiantes y el profesor se establecen los objetivos y

se desarrolla un plan de trabajo donde el profesor será una especie de guía del trabajo de aula e irá ayudando a los estudiantes cuando estos lo necesiten.

Shlomo Sharan en su obra *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation* (1992), establece que este tipo de actividad se desarrolla en seis fases o etapas:

- Fase de identificación: los estudiantes deben decidir qué tema van a trabajar.
- Fase de planificación: se establecerán los grupos de cuatro o cinco estudiantes y empezarán a buscar información, dividirán en grupos más pequeños las partes del trabajo y se decidirá también cuáles son los objetivos del trabajo.
- Fase de realización: Se recopila la información, el análisis de datos, la evaluación y las conclusiones. Es en este momento cuando los estudiantes pueden intercambiar opiniones, consultas, etc. Tanto con el profesor si necesitan ayuda como con otros compañeros de otros grupos, produciéndose así una retroalimentación (feedback) que será beneficiosa para el resultado final del trabajo.
- Fase de finalización: el equipo elabora un informe, con un resumen o exposición de lo trabajado.
- Fase de exposición: lo trabajado se expone en clase de forma oral y se intenta que el resto de los otros grupos y estudiantes puedan aportar sus propias opiniones sobre lo trabajado.
- Fase de evaluación: se evalúa el trabajo, para ver si se han cumplido los objetivos que habían sido acordados al principio de la actividad. Esta evaluación se puede hacer de diferentes formas, primero con la participación de los propios estudiantes en el proceso de evaluar el trabajo y la exposición de sus compañeros y también el profesor debe decidir el sistema de evaluación individual que sea conveniente.

Un ejemplo práctico de este tipo de actividad, podría ser pedirles a los estudiantes que hagan un trabajo en grupo sobre un ejemplo de desarrollo empresarial. Es el profesor el que decide sobre qué aspectos del español específico de negocios van a trabajar los estudiantes, así como decide las pautas que van a facilitar esta búsqueda y exposición posterior. Pero es tarea de los propios estudiantes el decidir qué empresa quieren trabajar, y dividirse el trabajo entre los participantes de cada grupo. Por ejemplo, uno puede ocuparse del desarrollo y la expansión de la empresa, otro de las estrategias de venta (marketing y publicidad) que utiliza la empresa, un tercero puede profundizar en la internacionalización de la empresa o en los aspectos financieros y así sucesivamente.

## 5. CONCLUSIONES

Como hemos podido ver en este trabajo, los nuevos modelos de aprendizaje que surgieron ya hace varias décadas, pero que se siguen desarrollando y estudiando en nuestros días, están fomentando que los estudiantes aprendan de otra manera, y sobretodo que estén motivados a la tarea de adquirir conocimientos.

Asimismo, es importante que en este proceso de construcción de conocimientos a través de las experiencias previas el profesor cambie su papel tradicional para interactuar con los estudiantes, funcionando así como un guía del aprendizaje y no un "experto" que lo sabe todo. Como señalaban con acierto David W. Johnson & Robert T. Johnson, "aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos". Así que, nuestra labor como profesores, es ayudar a que los estudiantes adquieran las estrategias necesarias, no sólo lingüísticas sino también sociales, para poder interactuar con sus compañeros, con el profesor o con otros adultos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Aronson, E. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Beberly Hills, California: Sage Publications. 150 p.

Díaz-Aguado, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide. [En línea] Madrid. Documento disponible [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo\\_en\\_grupo.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/trabajo_en_grupo.pdf) [Consulta: mayo de 2010]

Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1993): "Conductismo, cognitvismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". En *Performance Improvement Quaterly Journal*, San Francisco, 6, 4: 5072.

Ivic, I. (1994): "Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Paris: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIV, nº 3-4, 773-799.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989): "Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to Know", *Pointer*, 33, 2: 5-10.

Johnson, David W. Johnson & Johnson, Robert T. (1999): *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós Ibérica. 146 p.

Landone, E. (2004): "El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". Madrid: *RedELE 0*.

Payer, M. (2005): *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. [En línea] Universidad Central de Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación. Documento disponible en <http://constructivismos.blogspot.com> [Consulta: mayo de 2010]

Serrano, J.M. (1996): "El aprendizaje cooperativo", en J.L. Beltrán y C. Genovard (edis.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, 5, 217-244.

Sharan, S. (1980): "Cooperative Learning in Teams: Recent Methods and Effects on Achievement Attitudes and Athic Relations", en *Review of Educational Research*, 50, 241-271.

Urbano Lira, C. (2004): "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE", Madrid: Revista RedELE, 1[En línea] Documento disponible en: [www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id\\_articulo=264](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=264) [Consulta: marzo de 2010]

Willians M. & Burden R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP. 246 p.



**ÉQUIPE ÉDITORIALE****COMITÉ DE RÉDACTION :****Directeur de la publication :**

Marcelo TANO, PRCE d'espagnol, École Nationale d'Ingénieurs de Metz (France)

**Conseiller de rédaction:**

Christian PUREN, Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

**Rédactrice :**

Elena COLLADO HURTADO, Enseignante d'espagnol à l'Institut Vatel de Bordeaux (France)

**COMITÉ DE LECTURE :**

(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré pour ce numéro en 2010)

**Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ**

MCF d'espagnol, Université Stendhal Grenoble 3 (France)

**Patricia BANERES-MONGE**

MCF d'espagnol, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

**Brigitte BARADAT-LIRO**

PRAG d'espagnol, Université de Savoie (France)

**Aura DUFFÉ MONTALVÁN**

MCF d'espagnol, Université de Rennes 2 (France)

**Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT**

MCF d'Espagnol à l'Université de Montpellier 1 (France)

**Christian PUREN**

Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

## RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les membres du Comité International de Lecture des *Cahiers du GÉRES* se sont engagés à respecter de certains principes dans leur travail :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si possible, recommander un autre évaluateur. Il devra aussi indiquer si l'article nécessite d'être relu par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation sont anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation à la rédaction de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données contenues dans l'article jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original pour ses propres mérites ou défauts sans avoir de préjugés. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge qu'il ne peut pas respecter cette condition de neutralité.
- **L'exactitude.** L'évaluateur devra renvoyer le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera la rédaction afin que celle-ci agisse en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit maintenir une attitude respectueuse vis-à-vis de l'auteur dans l'expression de ses critiques, remarques ou opinions personnelles. Il devra assurer sa fonction principale, qui est d'aider l'auteur à améliorer l'article tant sur la construction et l'écriture que sur le fond.

## CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous publions ci-dessous les critères d'évaluation des articles proposés pour publication dans *Les Cahiers du GÉRES*.

### 1. CARACTÉRISTIQUES PARA-TEXTUELLES

- 1.1. MOTS-CLÉS
- 1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)
- 1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)
- 1.4 BIBLIOGRAPHIE

### 2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

### 3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

- 3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ
- 3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

### 4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

### 5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES

- 4.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)
- 4.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)
- 4.3 STRUCTURE DU TEXTE

### 6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable en l'état
- Article publiable après ajustements mineurs demandés
  - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL
- Article non publiable

### 7. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, etc.)

## MENTIONS LÉGALES

**Titre**

*Les Cahiers du GÉRES*

**Éditeur**

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

**Responsable de l'édition en ligne**

Marcelo TANO

**Type de support**

Électronique

**Site web**

<http://www.geres-sup.com/cahiers/>

**Politique d'édition**

Publication intégrale en libre accès

**Périodicité**

Un numéro par an

**Année de création**

2008

**ISSN**

2105-1046 (n° de publication numérique accordé par le Centre ISSN France en 2010).

Le GERES s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés relèvent exclusivement de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'association, ni, *a fortiori*, à ses responsables.



## CONSIGNES AUX AUTEURS

Dans le but d'uniformiser nos rédactions et de nous adapter aux normes d'usage de publications d'articles, nous avons procédé à l'élaboration d'une série de consignes formelles que tout auteur intéressé de publier dans notre revue électronique devra respecter pour que son texte soit définitivement accepté par notre Comité International de Lecture.

Les règles de publication des *Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/consignes-de-publication/>

L'équipe éditoriale se réserve le droit d'écarter tout article s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

Les sommaires de tous les numéros des *Cahiers du GÉRES* sont consultables en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhesion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.