



HAL
open science

L'enseignement-apprentissage du français au lycée scientifique en Italie : Pratiques de classe et création de supports appropriés

Maria Serafina Russo

► **To cite this version:**

Maria Serafina Russo. L'enseignement-apprentissage du français au lycée scientifique en Italie : Pratiques de classe et création de supports appropriés. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2011. Français. NNT : 2011PA030011 . tel-00752380

HAL Id: tel-00752380

<https://theses.hal.science/tel-00752380>

Submitted on 15 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

UFR de Didactique du Français Langue Étrangère
École doctorale 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission

Doctorat en didactique des langues et des cultures

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
Présentée et soutenue par

Maria Serafina RUSSO

**L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie.
Pratiques de classe et création de supports appropriés.**

Directeur de recherche : Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES
Professeur à l'Université de Paris 3

Thèse soutenue le : 27 janvier 2011

Jury :

Monsieur Jean-Claude BEACCO,
Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Madame Marie BERCHOUD,
Professeure à l'Université de Dijon

Monsieur Richard DUDA,
Professeur à l'Université de Nancy 2

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES,
Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à M. Jean-Paul Narcy-Combes pour ses constants encouragements, son aide compétente, sa patience et ses conseils éclairés dispensés pendant la direction de cette thèse.

Nous remercions les membres du jury pour nous avoir fait l'honneur de juger ce travail et pour l'intérêt qu'ils lui ont porté.

Nos sincères remerciements vont à tous les participants au séminaire doctoral de didactique des langues pour leurs nombreuses suggestions productives, leur appui et leur accueil amical. Nous remercions en particulier Mme Marie-Françoise Narcy-Combes pour sa présence constante et ses recommandations.

Nous adressons ensuite nos remerciements aux professeurs de l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, de l'Université Catholique de Milan et de l'Université Milano-Bicocca qui nous ont accueillie parmi leurs étudiants lors de leurs séminaires.

Les données présentées ici sont, en partie, le fruit d'un travail sur le terrain qui a été possible grâce à M. le Proviseur du Lycée « Lussana » de Bergame (Italie) et, notamment, à la disponibilité et à la grande attention pédagogique de Mme Lorenza Faro, qui nous a accueillie dans ses classes de même que Mme Annalisa Cagnoli et Mme Annamaria Gigliotti : nous les remercions vivement.

Nous exprimons notre gratitude aux anciens lycéens, aux étudiants et aux professionnels ayant accepté de répondre à nos questionnaires pour l'intérêt montré envers notre enquête préliminaire, de même qu'aux personnes qui ont collaboré avec nous pour les contacter.

Une pensée sincère va aux membres des équipes de gestion du « Foyer le Dôme » et de la « Maison de l'Italie » (CIUP) pour leur accueil disponible lors de nos séjours parisiens et aux personnes qui nous ont aidée dans la relecture du travail avec leurs conseils avisés.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner les amis, les collègues et les anciens professeurs qui nous ont constamment encouragée pendant nos études doctorales. Nous sommes particulièrement reconnaissante envers M. Fabio Scotto pour son soutien très précieux, sa grande disponibilité et ses suggestions éclairées dès le début de notre projet.

Last but not least, nous adressons un souvenir à la mémoire de quelques personnes chères qui nous ont quittée et nous exprimons notre gratitude infinie à ceux qui nous ont particulièrement et patiemment soutenue dans tous les sens, dans la joie et dans le chagrin, très proches dans l'esprit même si physiquement lointains, pendant les années consacrées à notre travail. Il s'agit de nos parents et de notre sœur Anna, auxquels ce travail est dédié.

Par respect des conventions, l'auteure de cette thèse utilisera la première personne du pluriel pour parler d'elle-même.

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie. Pratiques de classe et création de supports appropriés.

Cette thèse porte sur l'étude des langues vivantes étrangères dans les établissements du secondaire en contexte italoophone. L'objectif de ce travail a été de mener une réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique, tout en focalisant l'attention sur l'attitude des apprenants face à des tentatives d'initiation à la langue de spécialité complémentaires au développement des programmes scolaires consacrés, notamment, à l'histoire littéraire.

Nous avons émis l'hypothèse générale stipulant qu'« il est possible d'envisager l'organisation de séances au cours desquelles l'apprenant, s'exprimant en français, se livre à des tâches susceptibles de le motiver, lui permettant de connaître le discours et le milieu d'action propres aux futurs professionnels dans le domaine scientifique et médical ».

L'hypothèse en objet a été testée par le biais d'une recherche-action qui a eu lieu en contexte institutionnel. Cette approche a été fondée sur l'utilisation de tâches, choisies/conçues selon le niveau des apprenants, liées surtout à des situations auxquelles les destinataires étaient susceptibles de se confronter dans la vie de tous les jours. La presque totalité du travail a été effectuée grâce à l'emploi des TIC.

Les résultats ont prouvé l'efficacité de la recherche de terrain et en ont témoigné l'appréciation de la part des jeunes apprenants concernés. Par conséquent, l'ambition de cette thèse est de contribuer à nourrir le débat sur l'utilité de l'étude de deux langues vivantes étrangères dans les établissements du secondaire italiens, en harmonie avec les dispositions du Conseil de l'Europe, de même que de dégager les étapes d'un cheminement éducatif menant à l'acquisition des habiletés linguistiques nécessaires lors de séjours d'études/de travail en pays francophones pendant les années à venir.

Mots-clés : supports pédagogiques, recherche-action, terminologie scientifique, tâches, TIC.

AVANT-PROPOS

Nos études doctorales dans le domaine de la didactique des langues se retrouvent liées, en contexte italien, à un thème de grande actualité : premièrement, parce que l'objet concerne l'enseignement/apprentissage du français, deuxièmement, parce que le milieu dans lequel s'est déroulée notre recherche-action est un lycée scientifique.

Indépendamment du fait que de nombreux Italiens sont convaincus que l'anglais, *lingua franca* de la communauté scientifique, constitue aussi l'unique langue internationale de communication qu'il vaut la peine de connaître et d'utiliser dans la vie quotidienne et professionnelle, au moment où nous écrivons de nouvelles directives ministérielles imposent la réduction progressive, pendant les années à venir, du nombre des enseignants de LV2, dans le but de contenir les frais destinés à l'instruction publique.

Le Conseil des ministres a approuvé, le 4 février 2010, la réforme du secondaire, qui démarrera dès l'année scolaire 2010-2011. Cette réforme vise non seulement à éliminer du *curriculum* obligatoire l'enseignement de la deuxième langue vivante étrangère, mais diminue aussi le nombre d'heures destinées à la langue anglaise¹. La proposition d'enseigner une DNL pendant la dernière année du lycée (dans une langue autre que l'anglais) par le biais du CLIL suscite de nombreuses interrogations : non seulement parce qu'elle serait appliquée à la discrétion des établissements dans les limites du contingent de personnel qui y est affecté chaque année, mais aussi par manque de normes relatives au recrutement des professeurs préposés et parce que les destinataires étudieraient auparavant, au lycée, uniquement la langue d'Albion^o

L'enseignement/apprentissage du français, de l'allemand ou de l'espagnol, même s'il restait obligatoire au collège, disparaîtrait, donc, dans plusieurs filières du secondaire, y compris les sections bilingues du lycée scientifique (souvent fréquentées par des apprenants sérieux et très appréciées par de nombreux parents cultivés). En revanche, la résolution du Parlement européen du 24 mars 2009, intitulée *Le multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun*, « recommande aux États membres d'inclure dans leurs programmes scolaires l'étude facultative d'une troisième langue étrangère dès l'école secondaire »². Ce document sanctionne, donc, le droit au plurilinguisme des citoyens européens, dont les jeunes devraient représenter les destinataires privilégiés. À la lumière des observations précédentes, le souhait que notre recherche puisse offrir une petite contribution à la formation des jeunes

¹www.lend.it

²<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//FR>

italiens, malgré les difficultés actuelles, s'est manifesté notamment pendant la dernière période de nos études doctorales, que nous avons commencées vers la fin de l'année 2006.

Remarquons cependant qu'à l'origine de notre vocation de « jeune chercheuse » s'interrogeant sur le processus d'enseignement/apprentissage il y a, sans doute, quelques expériences professionnelles particulières, mais aussi notre vécu personnel. À titre d'exemple, nous mentionnons une petite anecdote qui remonte à notre enfance. Mal à l'aise avec des institutrices très à l'ancienne et fort rigoureuses d'une école maternelle privée (embauchées, nous l'avons su plus tard, sans un diplôme adéquat), selon lesquelles nous étions une mauvaise élève, nous avons finalement obtenu la permission d'accompagner notre mère, professeure des écoles, en classe. Nous avons fréquenté les cours de temps en temps et sans prêter attention ; cependant, nous avons appris à lire avant de nombreux enfants de six ans (à cette époque-là, nous n'avions pas encore fêté notre quatrième anniversaire). La découverte de la lecture nous a certainement ouvert de nouveaux horizons ; nous étions stupéfiée parce que plusieurs adultes, enseignants et non enseignants, se demandaient (et nous demandaient) comment avait eu lieu cet apprentissage qui, pour nous, avait été « presque naturel ».

Notre expérience d'enseignante (d'abord en contexte francophone en tant qu'assistante/formatrice/lectrice d'italien et, ensuite, en Italie comme professeure de français) nous a amenée, plus tard, à nous interroger sur l'importance de la réflexion pédagogique. Au fil des ans, les expériences positives et négatives, au-delà de la chaire, se sont accumulées à celles de l'ancienne apprenante. En plus, pendant les années de la SSIS (École postuniversitaire de spécialisation dans l'enseignement du secondaire), nous avons eu l'opportunité de réfléchir particulièrement sur les aspects didactique et psychocognitif relatifs aux apprenants des établissements du secondaire. C'est probablement pour cette raison que, lors de notre décision de nous engager dans une recherche doctorale en didactique des langues, nous avons choisi un lycée en tant que champ d'action potentiel. Notre choix est tombé sur le lycée scientifique, car nous étions ancienne élève de cette filière et que nous avons continué à nous intéresser à plusieurs thématiques liées à ce domaine. En outre, même si notre expérience d'apprenante n'a pas été « *marquée par le refus scolaire et par l'échec* » (Ferry 1987 : 2), nous sommes sortie du lycée comme G. Ferry : « *frustré, mécontent et soulagé. J'avais un compte à régler avec l'institution, les professeurs, l'autorité, le savoir... En même temps, je commençais à réfléchir à la pédagogie, à réexaminer les pédagogies auxquelles j'avais eu affaire comme élève...* » (idem : 2-3).

Ces prémisses faites, nous renvoyons, pour d'autres détails nous concernant, notamment de nature professionnelle, au positionnement exprimé dans plusieurs chapitres de notre travail, dont nous allons aborder, maintenant, les observations introductives.

INTRODUCTION GÉNÉRALE (QUESTION DE RECHERCHE)

Notre étude, relevant du domaine de la didactique des langues, s'appuie sur une forme de recherche-action relative à l'enseignement/apprentissage du français en Italie. Le contexte concerné est un lycée scientifique, où nous avons expérimenté, pendant l'année scolaire 2009-2010, des tâches (notamment, des macro-tâches), requérant presque toujours l'emploi des TIC. Le travail présenté dans cette thèse visait à proposer aux apprenants des activités portant sur l'introduction à l'étude du français de spécialité. Nous sommes partie de l'idée que, afin d'encourager le choix des sections où l'on étudie le français en tant que deuxième langue vivante optionnelle, on pourrait administrer aux apprenants des activités portant non seulement sur l'histoire littéraire, mais aussi sur une étude linguistique effectuée en utilisant les TIC et en initiant les lycéens au français scientifique.

Étant donné que le but de la recherche didactique consiste d'abord à observer et à décrire des pratiques et, ensuite, à proposer/expérimenter des approches cohérentes, suite à la confrontation des théories aux effets générés sur le terrain, notre recherche-action (Narcy-Combes, J.-P. 2005) a essayé d'évaluer les effets de l'hypothèse ayant permis l'élaboration des tâches exécutées. Nous avons essayé d'adapter nos positions théoriques aux exigences contextuelles, afin de mener une réflexion sur les pratiques de classe susceptibles d'être adoptées et sur la création de supports adéquats. Les apprenants auxquels nous nous sommes intéressée étudient en Italie le français en tant que deuxième langue vivante étrangère, à côté de l'anglais : notre recherche a eu lieu, donc, dans un contexte hétéroglotte (Cuq 2003 : 121-122). La filière du secondaire qu'ils fréquentent n'étant pas professionnalisante, les programmes scolaires ne prévoient pas l'étude de la langue de spécialité à l'instar, par exemple, des établissements à vocation touristique ou commerciale, ou bien selon les modalités adoptées pour la formation des futurs spécialistes, notamment en contexte universitaire.

Au-delà de la possibilité de doter les apprenants en question d'instruments linguistiques leur permettant d'envisager sans problèmes un éventuel séjour d'étude ou de travail en contexte francophone dans les années à venir, conjuguant la bonne réussite des études ou de la profession, la solution des problèmes quotidiens et même la vie sociale, c'est surtout une exigence motivationnelle qui a attiré notre attention^o Il s'agit, donc, de proposer en classe de langue des activités proches des centres d'intérêt des apprenants et portant sur les exigences de la vie de tous les jours, susceptibles à la fois de motiver les destinataires et de constituer des tâches tout à fait en ligne avec la perspective actionnelle. N'oublions pas que, à l'heure actuelle, le plurilinguisme est considéré comme vecteur de la citoyenneté démocratique en Europe et qu'il constitue « *la forme la plus souhaitable et la plus efficace de communication*

dans l'espace du débat public » (*Charte européenne du plurilinguisme* : 3). Il est donc indispensable, pour des apprenants qui se destinent souvent à des professions qui requièrent un niveau culturel élevé, de tenir compte de ces principes et de se doter des instruments de base pour l'insertion active dans une société « *riche de sa diversité* » (*idem* : 4).

Nous avons administré aux apprenants des typologies de tâches différentes, en l'occurrence des tâches « ouvertes » ou « fermées » (Bertin, Gravé et Narcy-Combes 2010), impliquant/n'impliquant pas de cyberquêtes, sollicitant les « quatre compétences » et même sous forme de jeu informatique.

Notre question de départ est la suivante :

« Serait-il possible d'envisager l'organisation de séances au cours desquelles l'apprenant, s'exprimant en français, se livre à des tâches susceptibles de le motiver, lui permettant de connaître le discours et le milieu d'action propres aux futurs professionnels dans le domaine scientifique et médical ? ».

Afin d'essayer de transformer la question de départ en hypothèse de recherche, nous avons structuré un plan d'action comprenant les étapes suivantes : élaboration d'un cadre théorique/méthodologique et de la problématique en mettant en relief les effets pour notre recherche (suivis d'un plan de travail, comprenant les résultats des questionnaires préliminaires visant à repérer les exigences linguistiques des destinataires de notre expérimentation), compte rendu du travail de terrain, recueil et analyse des données, discussion et conclusion°

Notre programme a été ensuite construit en choisissant quelques sujets à caractère scientifique, susceptibles de représenter un certain intérêt pour les destinataires, repérant/créant des tâches appropriées à ces thèmes et adaptées au niveau linguistique des apprenants, de même qu'à la classe fréquentée, déterminant les besoins potentiels des apprenants pour réaliser ces tâches (fonctions langagières, éléments grammaticaux, éléments culturels, renseignements supplémentaires).

Pour le repérage des thèmes sur lesquels fonder nos démarches, nous avons donc administré des questionnaires diversifiés à plusieurs catégories de destinataires compétents (y compris des lycéens fréquentant l'établissement concerné) ; les réponses obtenues nous ont permis de cerner les exigences potentielles inhérentes à la formation actuelle des apprenants et à leurs activités futures. Suite à notre intervention sur le terrain, nous avons proposé aux participants à la recherche-action un « questionnaire d'appréciation », afin que les données en résultant, conjointement aux résultats des tâches, nous permettent de mesurer la validité de notre hypothèse. Dans le but de justifier notre méthode de recherche, nous avons utilisé la « technique des entonnoirs ». Il s'agit, pour J.-P. Narcy-Combes, de

« la façon d'étudier les diverses théories en fonction des besoins et limites du contexte de recherche, qui conditionnent le choix et les positionnements du chercheur en fonction de sa question de recherche, laquelle filtre sa lecture » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 98).

Notre travail débute par une partie introductive, dans laquelle nous présentons notre sujet de recherche, de même que sa problématique globale : en partant du général, nous irons donc vers le spécifique. Le cadre théorique nous permettra ensuite de cerner, justement, les apports sur lesquels nous appuyer en essayant d'établir l'état de notre questionnement et, donc, de construire sur des bases plus solides notre question de recherche. Suite à une tentative de justification de celle-ci, nous concluons notre cadre théorique en formulant notre problématique proprement dite et notre hypothèse de recherche (cf. chap. 7), que nous essaierons de valider à travers une recherche-action menée sur le terrain en contexte italo-phonique (cf. deuxième partie).

Nous construirons, ensuite, notre cadre expérimental. Nous définirons, pour commencer, la recherche-action et nous mettrons en relief les caractéristiques associées à cette méthodologie dans notre contexte.

La présentation des démarches préliminaires à notre travail de terrain (notamment sous forme de questionnaires et d'entretiens opportunément conçus) fera l'objet de la section suivante ; nous proposerons ensuite le compte rendu analytique proprement dit de notre recherche-action, qui a eu lieu presque toujours dans la salle d'informatique ou dans le laboratoire de langues multimédia du lycée choisi.

Pour conclure, nous mentionnerons les résultats des tâches administrées (il s'agit, notamment, de macro-tâches impliquant des cyberquêtes) et ceux du « questionnaire d'appréciation », nous permettant de montrer la validité du travail exécuté.

Nous dresserons enfin une discussion en tant que bilan de notre expérience ; nous aborderons, compte tenu de la réalité du terrain, les avantages, les désavantages, les obstacles à surmonter et les pistes potentielles à suivre dans l'avenir, lors de la mise en place d'autres recherches fondées sur les mêmes principes théoriques et méthodologiques.

Nous tenons à remarquer que cette thèse ne rend pas compte d'un travail de recherche lié à un moment donné de notre parcours professionnel. Comme nous l'écrirons plus en détail (cf. chap. 9), notre condition actuelle (très fréquente, dans notre pays) de professeure de français certifiée, mais pas encore titularisée, depuis plusieurs années, dans les établissements du secondaire, ne nous a pas permis d'entreprendre une recherche directement issue des exigences des apprenants fréquentant un lycée/collège particulier, ou bien une école de la même filière.

L'une des difficultés du travail de recherche auquel nous essaierons de conférer une validité scientifique réside, donc, dans le fait que sa rédactrice a été une enseignante invitée au sein de l'établissement où l'expérimentation s'est déroulée : en raison des contraintes institutionnelles et scolaires, on lui a octroyé un nombre d'heures bien limité pour la réalisation du projet.

Par conséquent, l'expérimentation dont il est question dans cette thèse s'est déroulée sur une partie de l'année scolaire 2009-2010. Soulignons que, pendant l'année précédente, nous avons mené, comme nous l'avons déjà mentionné, une enquête préliminaire plutôt laborieuse par le biais de questionnaires, dans le but de repérer les exigences linguistiques des destinataires et les thèmes à choisir, à utiliser pour confronter les travaux des théoriciens de la didactique (*theoretical knowledge*) avec la *practical knowledge*, c'est-à-dire la théorie issue de la pratique (Ellis, R. 1994 : 2003).

Nous essaierons de faire ressortir de notre recherche, en tout état de cause, l'importance de la centration sur l'apprenant (cf. chap. 3), du nouveau rôle de l'enseignant (cf. chap. 4) et, surtout, de l'efficacité potentielle des procédures de l'apprentissage par tâches (cf. chap. 8), même si les conditions d'approche du terrain et la disponibilité temporelle n'ont pas été optimales.

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : ANCRAGE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE L2

1.1. Introduction

Dans la partie introductive du travail, nous avons identifié le problème sur lequel se fonde notre recherche. Afin de déterminer le genre de connaissance qui se trouve à la base de notre action, nous construisons un cadre théorique. D'après Jordan (2003 : 260), il existe plus de soixante théories sur l'acquisition d'une L2. Après avoir étudié plusieurs fondements, choisis à la lumière de notre question de recherche, nous aboutirons, dans notre synthèse/positionnement, à en retenir les points saillants potentiellement utiles.

1.2. Apports théoriques

Notre travail qualitatif de terrain, entrepris à la lumière de la recherche-action, s'appuie sur quelques théories convenant, d'après nous, au domaine dont il s'agit. Nous commencerons par une réflexion épistémologique, afin de mieux cibler et justifier les apports théoriques qui seront à la base de nos propositions, concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au lycée. Nous adhérons à l'idée qu'un recul épistémique est nécessaire : « *la stabilité du résultat peut être remise en cause dès que de nouvelles lectures ou de nouveaux résultats de recherches, signalent une imprécision, ou une erreur d'interprétation* » (*idem* : 13). Nous reviendrons sur le rôle du recul, notamment dans les parties de ce travail consacrées à la nativisation, à la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère et au travail de l'enseignant. Ensuite, nous aborderons les concepts de *langage*, *langue* et *parole*, d'après l'analyse de F. de Saussure. Selon cet auteur, la langue est l'élément essentiel du langage, un code commun utilisé par une communauté d'individus. La langue s'apprend et évolue par la parole (ou discours), qui est l'activité individuelle du sujet parlant. Il est opportun de ne pas confondre la langue avec le langage : ce dernier appartient au domaine individuel et social. La production de la parole serait donc implicite et relevant de l'inconscient, tandis que la langue en est l'objectivation par le biais des descriptions élaborées des réalisations (parole) des individus appartenant à la même communauté. C'est pour cette raison que la connaissance de la langue – de même que son apprentissage – relève de l'explicite (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64 ; Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 34). En revanche, la production du locuteur, selon les situations communicationnelles dans lesquelles il est impliqué, se fonde soit sur l'application de règles, soit sur l'utilisation de blocs (lexicaux, phonologiques) stockés en mémoire. Dans le processus d'apprentissage de L2, il s'agit donc d'un processus avantageux : de cette manière, comme le remarque J.-P. Narcy-Combes (2005 : 45), les apprenants gagnent du temps et réduisent leur charge cognitive, tout en évitant la construction interne et l'analyse. Il reste à concilier ce qui relève de l'implicite et de l'explicite.

1.3. « Théories énonciativistes » et « Linguistique systémique fonctionnelle »

Au fil des ans, plusieurs écoles linguistiques ont essayé de décrire la langue et, parallèlement, des écoles sociolinguistiques ont cherché à en étudier l'emploi. Il y a eu, donc, des courants qui ont privilégié la *compétence linguistique*, suivant la perspective de la « langue-système », et d'autres qui ont abouti à un travail centré sur la *compétence de communication*, suivant la perspective de la « langue-outil » (*idem*). Le type de travail entrepris nous amène à fixer notre attention sur les *théories énonciativistes* et sur la *linguistique systémique fonctionnelle*.

Depuis 1995, les théories de l'énonciation ont été développées grâce aux travaux de Culioli et d'Adamezewski. Elles visent à établir un pont reliant l'acte de communication, les effets fonctionnels et les processus cognitifs à la base du discours. La participation de l'apprenant est donc envisagée en tant qu'« *acteur et créateur de la situation* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 70-71). Selon la théorie de l'énonciation d'Antoine Culioli, l'énoncé est un agencement de formes permettant d'analyser les mécanismes le constituant, au sein d'un système d'opérations dont il constitue la trace (Franckel et Paillard 1998 : 52). Cela implique la nature épilinguistique du langage (activité métalinguistique non consciente) et la relation entre un modèle, la compétence, et sa réalisation, dont les textes en gardent la trace phonique ou graphique (Culioli 1968 : 108). Quelques études de l'équipe « Charlielle » (Université Paris VII, années 1970) ont proposé pour l'enseignement aux apprenants en âge évolutif, d'après la théorie de Culioli, une approche de la construction de la langue basée sur des concepts énonciatifs, dépassant « *l'irréductibilité des spécificités morphosyntaxiques de surface pour accéder à une perception des enjeux langagiers* » (Chini 2009 : 143). M.-F. Narcy-Combes a observé que l'enseignant souhaitant mettre en œuvre le processus de conceptualisation est amené à guider l'apprenant vers la prise de conscience de ses démarches : en effet, son apport doit « *rencontrer la grammaire de l'élève par : la verbalisation, le questionnement des représentations de l'élève, dans une démarche de type maïeutique...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 70-72).

D'après la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday 1994, Bloor & Bloor 1995, Thompson 1996), chaque proposition comporte trois métafonctions sémantiques : *idéationnelle*, qui concerne les éléments dans le monde et les relations entre eux ; *interpersonnelle*, relative aux relations entre le locuteur et ses interlocuteurs, et entre le locuteur et son message ; *textuelle*, inhérente aux éléments sémantiques qui font qu'une chaîne de mots constitue un texte (Banks 2001 : 7-16). Il nous paraît important, en effet, que les apprenants (futurs utilisateurs dans la vie réelle) se rendent compte que tous les différents

composants de la langue contribuent, dans l'ensemble, à la création de sens et que le fonctionnement de la langue, dans une situation sociale, vise à générer du sens (*idem*). En plus, l'apprentissage linguistique fondé sur le contenu devrait privilégier la communication réelle, de même que l'intention de développer la langue (Pica 2000 ; Mohan Bernard et Beckett Gulbahar Huxur 2001). Cependant, selon F. Demaizière et J.-P. Narcy-Combes, les théories énonciativistes négligent la prise en compte de l'acte social à accomplir et l'effet perlocutoire susceptible de se déclencher sur l'interlocuteur co-énonciateur. La linguistique systémique fonctionnelle (Halliday), même si elle décrit les formes qui réalisent l'acte social, n'a pas un grand degré de conceptualisation° Il serait souhaitable, donc, de combiner les deux types de descriptions (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64, cf. chap. 11).

1.4. Le langage

Plus récemment, au sein des hypothèses concernant l'acquisition de L2, Auroux (2001) a introduit une nouvelle perspective, décrivant le langage comme :

« un appareillage technologique, apparu dans l'instrumentalisation du corps humain qui s'est par la suite considérablement développé avec l'écriture, la conception des listes de mots, et ensuite avec la constitution de grammaires et de dictionnaires, que l'on doit concevoir comme des outils technologiques capables de concevoir et de réguler notre communication » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 25).

D'autres modèles, comme celui de Deacon (duquel s'inspire Auroux), postulent une « co-évolution du langage et du cerveau ». Une autre perspective « avancée » est celle de Martinet (2001 : 51), affirmant que *« la langue n'est pas fabriquée pour penser. La pensée résulterait des besoins de communication qu'il a fallu satisfaire au moyen du langage »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 26). D'autres positionnements sont encore plus extrêmes. Selon Lahire (2001 : 122-131 in Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 27), *« il est difficile de séparer le langage de la conscience, car il est difficile d'imaginer une conscience sans langage »*. Une douzaine d'années auparavant, Simondon (1989) avait postulé que *« langage, culture et savoir(s) se situent dans une relation transductive »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 39) et avait proposé la représentation suivante :

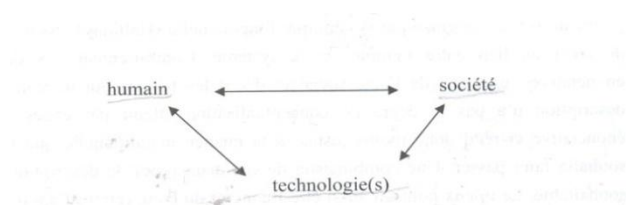


Figure 1.4. : Relation transductive de Simondon 1989 (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 39)

En effet, d'après Simondon (1989), une relation transductive est décrite comme une relation dans laquelle on postule que l'un des termes ne peut exister sans que les deux autres existent. Comme le langage est une faculté propre à tout individu et même un fait social, il en découle que le langage est produit aussi par le biais des interactions entre la société et l'individu. La dimension sociale du langage recouvrant un rôle capital, il nous semble important de mettre en relief, en classe de langue, l'utilité de cet instrument pour analyser la réalité, pour structurer l'individu, pour communiquer avec les autres êtres humains (cf. cadre expérimental, notamment chap. 11).

1.4.1. Nature de la production langagière

Au cours de nos recherches, nous avons mené aussi une réflexion sur la nature de la production langagière. Il y a environ vingt ans, l'école dominante a conçu un fonctionnement langagier qui suit des règles : il s'agit du « système à base de règles » (*rule-based system*), particulièrement étudié par Anderson (1993) sur le plan de la cognition et dont les recherches au niveau de la langue ont été menées par Levelt (1989, 1999). Les études dans ce domaine sont toujours en évolution ; il y a quelques années, d'autres chercheurs ont postulé que la parole est produite en mémorisant des modèles qui sont en lien avec le contexte dans lequel ils sont employés : ce sont les « systèmes à base d'instances » (*exemplar-based systems*, cf. Logan, 1988, en tant que chercheur en psychologie cognitive pour la théorie des instances et les psycholinguistes Nick Ellis (1993) et Rod Ellis (2003), qui ont soutenu les théories de Logan jusqu'à faire l'hypothèse – notamment Rod Ellis – d'un fonctionnement en parallèle des deux systèmes). Dans l'acquisition d'une L2, il est important de considérer la relation entre connaissances implicites, connaissances explicites et traitement du sens (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 35). Pour de nombreux chercheurs (R. Ellis, Jordan, Skehan, Robinson, Seidlhofer in *idem* : 33) les deux formes de connaissances cohabitent, puisque les connaissances explicites focalisent l'attention de l'apprenant sur les aspects qui lui posent problème (en production et en réception) jusqu'à permettre le repérage (*noticing*). Ce dernier est conscient et nécessaire, c'est le résultat des capacités attentionnelles et de leur fonctionnement. En effet, grâce à la construction consciente d'un « énoncé », se déclencherait l'activation des connaissances implicites, contribuant à la mise en place de cet énoncé. Mais c'est le traitement du sens (*deep-processing*) qui est indispensable dans le processus d'apprentissage de L2. Conscient ou non, il est toujours explicite (*idem* : 35-36). Nous reviendrons d'une façon plus détaillée sur les recherches de Logan, de Skehan, de N° Ellis, de R. Ellis et de J.-P. Narcy-Combes dans la partie finale de ce chapitre. Ces notions préliminaires nous amènent à aborder les questions les plus remarquables liées à l'acquisition

des langues : à notre avis, à la base des pratiques de tout enseignant il serait nécessaire de situer une réflexion théorique, afin de repérer les instruments adéquats qui pourraient interagir efficacement avec ses apprenants (au sein du groupe-classe et même individuellement), compte tenu des exigences de ces derniers et de la nécessité de surmonter les obstacles contextuels (cf. chap. 10 et 11).

1.5. L'acquisition de L2

Définissons maintenant le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche et, par conséquent, ce qu'est l'acquisition des langues. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, « on appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue » (Cuq 2003 : 12). Dans le même ouvrage, il est précisé que :

« L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage) » (idem).

Nous nous appuyerons, donc, sur cette définition lorsqu'il s'agira de nous positionner ; nous garderons cependant la terminologie utilisée par chacun des auteurs cités en mentionnant leurs travaux. Introduisons, maintenant, quelques notions et quelques observations sur le processus acquisitionnel, en montrant notre positionnement sur l'acquisition de L2 et, ensuite, sur l'apprenant. Les citations suivantes ont été choisies notamment en fonction des destinataires adolescents de notre recherche. Par rapport au rôle de l'âge dans l'apprentissage des langues, les difficultés rencontrées (étude, interférences de L1 etc.) augmenteraient progressivement (Dulay et Burt, 1973, 1974, Krashen, Sferlazza, Feldman et Fathman, 1976). Fathman (1975) a montré, en revanche, un effet facilitateur de l'âge et une meilleure réussite dans les aspects morphologique et syntaxique dès dix ans (Gaonac'h 1991 : 140). Gaonac'h a mis en relief le rôle des conditions de l'apprentissage. En citant Asher et Price (1967), il a remarqué la supériorité des jeunes enfants ayant eu des occasions d'apprendre dans des situations dans lesquelles les énoncés, correspondant à des actions réelles, sont plus nombreux. Les prestations linguistiques, notamment de C.O., observées chez les adultes/adolescents ayant appris des énoncés en rapport avec des gestes effectués ont été jugées, cependant, mieux réussies (Olson et Samuels 1973 in *idem*). Krashen, Long et Scarcella ont observé que « *les adultes et les enfants les plus âgés acquièrent, dans un premier stade, la L2 plus rapidement que les jeunes enfants, du point de vue morphologique et syntaxique...* » (*idem* : 141).

Gaonac'h mentionne aussi un modèle multifonctionnel du langage, par lequel Cook (1973, 1977) postule que la situation de l'adulte ou de l'adolescent constitue, à la fois, un avantage et un obstacle pour l'apprentissage, en comparaison avec la situation d'acquisition de la L1. En effet, « *il sait déjà comment une langue en particulier s'y prend pour produire du sens, et qu'il peut utiliser cette connaissance pour découvrir comment cette potentialité se réalise dans une autre langue* » (*idem* : 142-143). Ces observations nous semblent un préalable indispensable : notre travail de recherche ayant lieu dans un lycée, il est opportun de connaître convenablement la condition des apprenants concernés et, si nécessaire, de l'expliquer à ces derniers et à leurs parents, afin d'éloigner tout préjugé potentiel (cf. 10.1.).

1.5.1. Recherches en apprentissage de L2 : contexte théorique

Pendant les dernières décennies, le contexte théorique concernant les recherches en apprentissage des L2 a beaucoup changé grâce, notamment, à l'évolution de la psychologie cognitive. Il est approximativement possible de découper l'évolution des théories de l'apprentissage des LVE en trois périodes : les années soixante (béhaviorisme, néo-béhaviorisme), les années soixante-dix (caractérisées par l'*interlangue*), les années quatre-vingt (théories linguistiques et cognitivistes influençant la recherche en ALE). (Gaonac'h 1986, 1991). Après une introduction rapide allant du béhaviorisme à l'émergence de l'*interlangue*, nous souhaitons fixer notre attention sur l'influence des théories de Chomsky. Il s'agit d'une évolution se déroulant dans la dichotomie entre le béhaviorisme (focalisé sur le milieu et sur les comportements) et le cognitivisme (privilegiant les processus mentaux). (*Idem*). Ce sera utile pour la compréhension des phénomènes de l'acquisition d'une L2 : Chomsky, ouvrant la voie à une approche mentale, a contribué à lancer la révolution psychocognitive dans le domaine de l'acquisition des langues, à travers sa critique du comportement verbal (« *Verbal Behaviour* » de Skinner), remettant en question l'approche comportementale de l'étude de l'esprit et du langage et influençant les mouvements de pensée du domaine, pendant les années 70 (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 37).

1.5.2. Les années 50-60 et le béhaviorisme

La linguistique structurale américaine et le néo-behaviorisme skinnérien sont les deux courants les plus remarquables ayant caractérisé les années 50 et 60 du XX^e siècle, dont la convergence a produit des modèles linguistiques présentant l'apprentissage comme « *habit formation* » et l'objet d'apprentissage comme une série de structures proches ou éloignées de la langue maternelle. Weinreich a introduit le concept d'*interférence* (Weinreich, 1953 : 1) et en a désigné deux niveaux, celui de la connaissance de la langue et celui de la parole

(Weinreich, 1953 : 11). Dans son ouvrage *Linguistics Across Cultures*, Lado a introduit la méthode de *l'analyse contrastive*, par laquelle l'enseignant peut comparer la langue maternelle et la langue cible. En outre, il a observé que, par un mécanisme nommé *transfert*, « *individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distributions of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture* » (Lado, 1957: 2). Remarquons que ce modèle d'apprentissage est déjà influencé par le néo-béhaviorisme (Skinner 1957). Cependant, les modèles béhavioristes, construits sur la théorie scientifique du « comportementalisme », n'ont pas produit de résultats expérimentaux satisfaisants, car quelques structures se révélaient plutôt difficiles à apprendre et parce que la production orale des apprenants était elle-même constituée par des énoncés jamais entendus (Gaonac'h 1991). Cela mettait en cause le modèle d'apprentissage néo-béhavioriste, se fondant sur la répétition des contingences de renforcement (*idem*). Rappelons que les positions de Skinner (Skinner 1957), faisant suite aux travaux de Watson 1913 et de Thorndike 1932 – concevant l'acquisition « comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés » (Cuq 2003 : 12) – de même que les études du physiologiste russe Pavlov (Pavlov 1955), sont considérées comme les plus typiques de la psychologie behavioriste. L'expérience du « rat de Skinner » (Gaonac'h 1991 : 13) – sur laquelle se fondent les théories de l'auteur – est très célèbre ; on y trouve les deux principes fondamentaux de l'acquisition d'un comportement :

- « 1. Il faut que le sujet produise une réponse à un moment donné, c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse, quelles que soient les modalités de cette nouvelle apparition... ;
2. Le renforcement...accroît la probabilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété » (Gaonac'h 1991 : 14).

D'après Skinner, les « contingences de renforcement » sont responsables de tout comportement – y compris l'acquisition du langage – ; elles sont dues à l'interaction entre une stimulation, suivie d'un comportement de l'organisme (réponse) et, ensuite, d'un événement extérieur à l'organisme.

1.5.3. Pour résumer

Le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification du comportement observable, qui suit la modification de la force à travers laquelle une réponse est associée à des stimuli extérieurs ou à des stimuli intérieurs agissant sur l'organisme. Ce courant, en didactique des langues, « *a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre* » (Cuq 2003 : 33). On le considère aujourd'hui comme une théorie dépassée, bien que le renforcement et la répétition – aspects qui en découlent – demeurent souvent nécessaires lors de l'acquisition d'une langue

étrangère. Du reste, Gaonac'h a mis en relief qu' « *il n'existe pas une méthode qui serait l'application des conceptions béhavioristes en didactique des L2* » (Gaonac'h 1991). Les chercheurs contemporains, dont nous partageons le point de vue, prônent, en revanche, la nécessité d'associer ces automatismes au repérage actif et au traitement du sens (Narcy-Combes, J.-P. 2005), visant à un travail cognitif explicite. Il est donc possible de prévoir l'emploi de renforcements favorisant l'acquisition de certains comportements et faisant disparaître certains autres. Les nombreuses critiques théoriques au béhaviorisme ont été liées à sa difficulté d'expliquer les mécanismes d'apprentissage complexes (y compris les langues étrangères) ; remarquons cependant que la psychologie a acquis une méthodologie scientifique rigoureuse grâce à ce courant dont l'influence a été remarquable dans le développement de l'enseignement assisté par ordinateur et de la thérapie comportementale cognitive (Cuq 2003 : 33). C'est justement parce que cette théorie continue d'influencer les pratiques que nous l'avons examinée plutôt longuement : elle a permis de mieux comprendre les comportements d'aide, de même que le rôle de médiation sociale et pédagogique au sein de l'apprentissage.

1.6. L'acquisition de L2 : Chomsky et ses références

Le courant générativiste et chomskyen (dont, selon Gaonac'h 1991, il existe plusieurs versions théoriques) se fonde sur « *l'existence de facteurs internes, biologiquement programmés* » (Cuq 2003 : 12). Par le biais du LAD (dispositif inné d'acquisition du langage), les êtres humains naissent avec les instruments nécessaires à cet effet. Chomsky prône aussi l'existence de stratégies universelles, utiles pour le traitement des faits linguistiques. Il a introduit les notions de *compétence* et de *performance*. La *compétence* linguistique se réfère aux « *connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue...* » (Cuq 2003 : 48). Le terme *performance* « *renvoie à la mise en œuvre et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle...* » (idem : 192). Corder reprend à Chomsky la notion de « *compétence* » et décrit l'apprentissage d'une langue étrangère comme un processus de créations de règles (Corder 1967, Gaonac'h 1991 : 97-99) ; dans son modèle, le traitement de l'*input* est même lié au système linguistique se construisant au cours de l'acquisition de L1 (idem : 93-107, 123-127). Conformément aux thèses chomskyennes, l'erreur est « *un moyen privilégié d'apprentissage, en tant que procédé de test des hypothèses relatives à ce fonctionnement* » (Gaonac'h 1991 : 107).

1.6.1. Psychologie cognitive et linguistique

Pendant les années 60, on conçoit une grammaire ayant des règles constituées dans un système et on met en relief les potentialités créatives d'une langue (*idem* : 96-98). Dans les années 70, quelques études prônent que le cerveau de l'apprenant structure et construit les données du milieu et de l'environnement (Chomsky 1965, Raby 2009). La recherche de l'*interlangue* (Corder 1967, Selinker 1972) recouvre « *les différentes étapes par lesquelles l'apprenant passe dans son chemin vers l'acquisition de la langue cible* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 49). L'*interlangue* permet à l'enseignant d'aller au-delà de la correction ponctuelle des erreurs et du repérage des interférences de la langue maternelle : les productions des apprenants paraissent « *représentatives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration* » (Cuq 2003 : 140). Précisons que des recherches avancées mettent en cause ce concept, entraînant des réflexions sur la relation didactique enseignant/apprenant, sur les représentations de l'apprentissage et sur le contexte d'interaction des partenaires conversationnels (Py 2000). Alors que dans les SPA le locuteur novice dessinait le contour de son *interlangue*, dans les SEN c'est l'expert qui censure les expressions énoncées par le premier, en introduisant des expressions de remplacement, pour guider l'apprenant vers ce que l'on considère comme la norme (*idem*).

1.6.2. Cerveau, esprit et langage

Selon Chomsky, le cerveau (*brain*) et l'esprit (*mind*) évoluent à travers des chemins différents. L'esprit humain serait doté de « *special purpose systems* », dont l'un est la faculté de langage, opposée à la faculté rationnelle. Il n'existe pas une théorie générale de l'apprentissage : on ne peut pas prouver le fait que les êtres humains sont plus particulièrement prédisposés à apprendre une langue plutôt qu'une autre. Le langage est institué comme spécificité psychologique par la « *procédure générative* », formée par un système computationnel (responsable de la structure et des expressions linguistiques) et un lexique (produisant les items spécifiques de ces formes). Chomsky est intéressé par le « langage interne », reflet de l'état initial du cerveau/esprit (Chomsky 1975, 1981, 2000). Les thèses chomskyennes sont susceptibles de poser des questions : le fonctionnement cognitif peut-il être entravé par une faculté de langage, rationnelle ou bien sociale ? (Chomsky 1986, 1993). On a trouvé des réponses partielles grâce aux recherches menées dans ce sillage ; cela nous a suggéré d'aborder les points essentiels des études conduites pendant les années suivantes.

1.6.3. Chomsky, savoir linguistique et apprentissage

Pour Chomsky, le savoir linguistique se fonde sur un triptyque : compétences grammaticale (forme et sens), pragmatique (exploitation adéquate du savoir) et système conceptuel (élément en commun entre êtres humains et primates). (Chomsky 1980 : 58). La faculté de langage appartient donc aux individus suite à l'évolution (Chomsky 1982 : 20). Ces éléments se prêtent à encadrer le niveau de départ de l'apprenant et le transfert potentiel de paramètres d'une langue à l'autre. Puisque l'environnement déclenche l'activation du programme génétique (Botha 1991), dans les études chomskyennes il n'existe pas de contradiction par rapport au béhaviorisme ou au constructivisme, mais une opposition concernant les rôles de la stimulation externe et de l'équipement génétique. En effet, le langage se développe naturellement, sans procéder par essai, erreur, correction, abstraction, association. L'expérience linguistique donne forme à la faculté de langage : cela explique pourquoi un enfant parle une certaine langue plutôt qu'une autre (Chomsky 1986).

1.6.4. Chomsky et les L2. Jordan et les critiques de Chomsky

Refusant le modèle béhavioriste skinnérien, l'auteur a remarqué l'impossibilité d'expliquer l'appropriation du langage par le renforcement contingent et par les habitudes dues à l'interaction environnementale. L'extérieur ne se prête pas à l'acquisition de la maîtrise linguistique par imitation et à l'autocorrection de l'apprenant, dans les milieux naturel et scolaire (Chomsky 1965, Chaudron 1988). Du côté psychologique, Chomsky (1986) s'est intéressé à l'acquisition des langues en temps réel (*real time acquisition*). À la base de la Grammaire Universelle et, ensuite, de la Grammaire Modulaire (années 90), se situe la conception chomskyenne du langage externe (lexique et inflexions phonologiques/morphologiques) et du langage interne (système de base, génératif, computationnel). La connaissance d'une langue est liée aussi bien à des principes communs à tous les idiomes qu'à des paramètres variables selon les langues (Cook 1993). Les didacticiens se sont interrogés, donc, sur la condition de l'individu lors de l'apprentissage d'une nouvelle L2 et sur l'existence d'un transfert de paramètres d'une langue à l'autre (White 1985, Chomsky 1993). Les critiques adressées à Chomsky concernent notamment la falsifiabilité de la théorie (une construction théorique scientifique ne peut pas être observée par des recherches empiriques), l'aspect développemental et l'impossibilité d'apprendre certaines structures syntaxiques, innées pour l'auteur (Hildebrand 1987, Parker 1989). Même si l'influence de Chomsky sur la didactique de L2 est indéniable, Jordan pense que l'hypothèse de la grammaire universelle n'est pas très utile en didactique des langues. Il a affirmé que « *Even assuming that UG exists, that UG theories of L1 acquisition are true, and*

that L2 learners have at least some access to UG, most of the question that concerns SLA researchers remain unanswered, indeed they are not addressed » (Jordan 2004 : 164). Cet auteur croit que les observations empiriques susceptibles de falsifier une théorie sont problématiques, car toute observation est empreinte de théorie, aboutissant à un positionnement théorique qu'il appelle « rationalisme critique » (Jordan 2004 : 81). D'après lui, les théorisations de l'apprentissage d'une L2 s'appuient sur un certain nombre de principes et fournissent les critères permettant d'évaluer les théories d'apprentissage d'une L2 (*idem* : 115). Avec J.-P. Narcy-Combes, il a étudié les rapports devant s'établir entre théorie et observation^o Cette dernière est une étape incontournable, indépendamment du moment où elle intervient dans la démarche scientifique. Cela implique de s'interroger sur les caractéristiques propres à l'observateur se destinant à la recherche scientifique. Dans la recherche en didactique, il importe bien sûr de savoir si on peut atteindre la vérité scientifique par induction ou par déduction (Jordan 2004 : 23). Le praticien engagé dans une recherche-action s'interroge aussi sur la valeur scientifique des résultats d'une expérience menée dans un contexte précis et des conditions spécifiques (la recherche étant, donc, limitée). Nous avons vu que les recherches de Chomsky, s'étant intéressées au locuteur-auditeur idéal et aux principes de la grammaire universelle, portent sur la « compétence » plus que sur la « performance ». Cet auteur se préoccupe du locuteur-auditeur idéal. Pour Jordan (2004 : 6), en revanche, la performance correspond à ce que l'individu dit et qui peut être influencé par un nombre important de facteurs de tous ordres, et à la compétence de ce qu'il connaît et sait du langage. Selon le raisonnement de Jordan, la prise en compte des théories de Chomsky en didactique des langues ne peut être que limitée : « *At the very best, (assuming full access) UG can be no more than a part of a part of a theory of SLA* » (*idem* : 165). Chomsky n'a pas participé en première personne au développement de la didactique des langues ; il a cependant ouvert la voie à l'essor des théories linguistiques de l'apprentissage et aux méthodes d'enseignement des langues (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 37).

1.6.5. Pour résumer

Alors que le béhaviorisme fondait ses théories sur le développement des capacités comportementales dû à l'action de renforcements extérieurs, le cognitivisme s'intéresse davantage à la compétence cognitive de l'apprenant, c'est-à-dire aux facteurs internes de l'apprentissage, responsables d'en contrôler et d'en articuler l'expression^o Il vise à fournir une explication scientifique de la connaissance, bien au-delà, donc, d'une simple description du comportement de l'individu. À la lumière de ces observations, nous soulignons l'importance des « facteurs internes de l'apprentissage » déjà mentionnés et en retenons la

validité au sein de notre positionnement. Précisons, cependant, que les théories de Chomsky font encore aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques. Parmi les ouvrages dans lesquels a été exprimé le positionnement des détracteurs de Chomsky, nous mentionnons *Challenging Chomsky* (Botha 1991), qui présente un jeu de rôle amusant entre l'auteur (le tout-puissant « *Master of the Maze* » du « *Generative Garden* ») et ses adversaires qui combattent à la manière des chevaliers du Moyen Âge. Grâce aux concepts introduits par Chomsky, les théories constructivistes et les approches cognitivistes de l'apprentissage des langues ont pris leur essor. Toutefois, nous ne pouvons pas accepter que ses observations sur la construction progressive du langage interne soient valables pour les apprenants de tout âge. Dans l'état actuel des connaissances, du point de vue didactique, nous nous appuyons sur la théorie chomskyenne seulement par rapport à l'attention à l'évitement d'interférences négatives potentielles avec les langues déjà connues (Defays et Deltour 2003 : 194). Conformément aux auteurs cités, nous en tirons, à propos d'un public adolescent, que « *le processus de l'apprentissage d'une langue a sa logique propre que l'on peut certes favoriser, mais pas contrôler, ni forcer, et encore moins modifier sous peine de le compromettre* » (*idem* : 196-197, cf. chap. 11).

1.7. Constructivisme piagétien

Continuons en illustrant le problème de l'acquisition du langage dans le constructivisme, notamment du côté piagétien° Piaget prône que le développement (biologique, psychologique, social) a lieu par la construction d'organisations plutôt stables, se succédant dans le temps. Le nouveau-né ne possède aucune capacité et en développera à partir de simples capacités héréditaires, grâce aux influences environnementales et à l'éducation, se complexifiant ou se simplifiant par degrés successifs (Cuq 2003 : 53). Pour Piaget, tout sujet est acteur de son développement, car ce processus a lieu en réagissant aux sollicitations environnementales. Le rôle de l'action et la capacité organisatrice de l'individu sont donc fondamentaux lors de l'élaboration des processus cognitifs (*idem*). Le langage constitue un objet cognitif participant au développement intellectif. Cette perspective est donc opposée à celle chomskyenne : elle considère le langage comme « *une manifestation parmi d'autres de l'accès à la fonction symbolique et à la représentation* » (*idem* : 53). Dans une optique constructiviste, le langage peut être connu, enseigné, découvert ; l'important, c'est l'étude des liens entre développement cognitif et développement linguistique, privilégiant la représentation et le traitement de l'information° Selon Piaget, de même que pour Vygotski et pour Bruner, l'activité du sujet apprenant est à la base d'un « *apprentissage par construction de la réponse ou apprentissage constructiviste lorsqu'il est tenu compte du rôle joué par l'apprenant dans l'établissement de*

la relation entre situation et réponse » (*idem* : 53). On apprend lors de l'instauration d'un équilibre atteint grâce à l'*assimilation* et à l'*accommodation*°. La première est « une conduite active par laquelle le sujet modifie les données extérieures du milieu et structure celui-ci... » (*idem* : 27), la deuxième, complémentaire à celle-ci, est « la capacité d'un sujet à s'adapter à une réalité qui lui est extérieure » (*idem* : 12). L'acte d'apprendre, selon le modèle constructiviste piagétien, est schématisé dans la figure suivante :

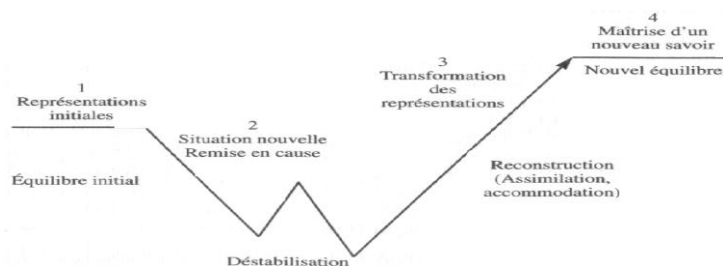


Figure 1.7. : L'acte d'apprendre selon le modèle constructiviste de Piaget (Martin et Savary 2001 : 112)

Il est donc souhaitable de proposer aux apprenants des activités les amenant à réfléchir et à développer leurs capacités critiques. Par conséquent, selon Martin et Savary, de ce modèle découlent quelques conséquences pédagogiques et didactiques : « 1. Apprendre, c'est agir. 2. Apprendre, c'est mobiliser l'activité de l'apprenant. 3. Apprendre, c'est résoudre des problèmes. 4. L'erreur, ce n'est pas une déviance mais un indicateur mobilisant l'acte de l'apprentissage » (Martin et Savary 2001 : 113). Les deux notions-clés de la perspective piagétienne sur le langage sont, donc, *Interactionnisme* (sujet et milieu sont toujours en interaction) et *Constructivisme* (les structures de connaissance sont élaborées selon une succession de stades d'équilibres et de perturbations). Dans la théorie en objet, la notion de « stade » est fondamentale, car « le langage se développe à travers des systèmes successifs, dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence... » et les développements linguistique et cognitif sont étroitement liés (*idem* : 119-120). En conclusion, faisant allusion à un célèbre débat de 1975 entre Chomsky et Piaget (Dortier 1999), Gaonac'h a affirmé qu'« il existe, pour Chomsky, des structures spécifiques aux acquisitions linguistiques... Pour Piaget, les structures de connaissance sont générales ... » (*idem* : 121). Cependant, il a remarqué une convergence sur des points fondamentaux relatifs aux processus d'acquisition du système langagier : les connaissances qui en font l'objet concernent un système de règles et le développement consiste à les découvrir par hypothèses/stratégies, ou à en établir un système intériorisé (*idem* : 121-122).

1.7.1. Critiques au constructivisme piagétien

Les principales critiques socioconstructivistes à la théorie piagétienne sont liées à son épistémologie individualiste (Vygotski 1985, Wallon 1978). Vygotski n'envisage pas la nécessité d'un développement minimum pour apprendre : l'unique apprentissage valable anticipe sur le développement et fait progresser celui-ci (Vygotski 1985). Par conséquent, les enseignants devraient proposer des tâches d'un niveau plus élevé à ce que le sujet sait déjà faire, car l'apprentissage va dans la direction du développement. Selon Vygotski, ce que l'individu est à même de faire aujourd'hui en collaboration, il sera capable de le faire tout seul demain^o. Son concept de « *zone de proche développement* » (ZPD) se fonde, donc, sur l'hypothèse que l'apprentissage influence le développement ; il s'agit de la distance existant entre le niveau de développement actuel de l'enfant et le niveau de développement potentiel, si celui-ci est assisté par un adulte ou par l'un de ses pairs. En travaillant en dessous de la ZPD (entre la zone du non-appris et celle du déjà appris), il n'y a pas apprentissage, mais consolidation des acquis. Pour cette raison, on favorise les acquisitions de l'apprenant aménageant la transition du guidage externe (en tutelle) à l'autoguidage (en autonomie). Il est donc important d'ajuster les contenus et les conditions d'instruction au potentiel de progrès de l'individu, non à ses capacités actuelles. En classe, l'enseignant devrait travailler en interaction, selon l'expérience et les possibilités de l'apprenant, en rapportant à cela le choix des méthodes et des contenus (Vygotski 1985, Cuq 2003 : 248).

1.7.2. Pour résumer

La genèse et la pensée constituent le point crucial de l'œuvre piagétienne, axée sur le constructivisme interactionniste. L'auteur a une vision biologique de l'intelligence humaine, d'inspiration évolutionniste. Il est convaincu que l'organisme s'adapte au milieu même par la pensée et que celle-ci se développe à travers des stades successifs. Il a été pionnier dans l'observation du développement de l'intelligence de l'enfant. À la base de sa théorie sur l'acquisition des langues il y a la présence, chez l'individu, d'un substrat biologique inné, qu'il considère comme fonctionnel et cognitif. Dans le domaine de la didactique, on a beaucoup réfléchi sur le terme *assimilation* (adopté par Piaget d'une façon complémentaire à celui d'*accommodation*), considéré souvent comme synonyme de compréhension, ou de production par imitation, tandis qu'il s'agit d'une compréhension individuelle de la réalité, du processus par lequel l'apprenant intègre le savoir ou le savoir-faire afin de le mettre en œuvre d'une façon personnelle (Khreim 2008 : 43). Khreim a mis en relief l'influence de Piaget sur la théorie de la nativisation et de la dénativisation d'Andersen (1983 : 11). D'après Andersen (cf. 1.9.8., 1.9.9.), nativisation et dénativisation sont deux forces opposées, dont l'une tire vers

une norme externe, et vice versa. La nativisation est le résultat de l'inadéquation du traitement de l'*input*, entraînant une représentation interne inadéquate des normes de la langue cible. Par contre, la dénativisation résulte d'une force externe essayant de conduire l'individu par l'accommodation vers les normes (Khreim 2008 : 109). En réfléchissant sur les conséquences pédagogiques et didactiques que, pour Martin et Savary (2001), l'on peut dégager du modèle piagétien, nous partageons les trois premières affirmations (cf. 1.7.) mais, par rapport au mot « erreur », nous nous sentons en accord avec les perspectives les plus récentes : à la lumière de l'approche cognitive, ce terme est considéré comme « *une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système* » (Cuq 2003 : 87). Pour cette raison, nous considérons cet « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (*idem* : 86) comme ce que l'apprenant peut réussir à produire à un moment donné et comme un indice pouvant aider enseignant et enseigné à travailler pour obtenir des productions conformes aux attentes. Remarquons que l'interactionnisme piagétien concerne la régulation des relations entre le sujet et le milieu, et non l'activité sociale de communication^o Vu que nous avons choisi de fonder notre travail sur une recherche-action et que la perspective actionnelle a pris son essor dans le sillage de l'approche communicative, nous soulignons que pour celle-ci, en DLE, les phénomènes d'interaction sociale occupent une place primordiale par rapport à l'activité piagétienne de représentation (et non vice-versa). Pour cette raison, à la suite de Gaonac'h, « *nous acceptons l'hypothèse que les processus d'acquisition d'une langue sont indissolublement liés à sa fonction communicative* » (Gaonac'h 1991 : 198). Par le concept de ZPD, Vygotsky a souligné l'importance de faire travailler les apprenants en-dessus de de celle-ci, même en favorisant l'acquisition progressive de leur autonomie. Cette idée nous semble conforme même aux exigences des adolescents : nous y reviendrons lors de l'analyse des résultats des tâches administrées pendant notre travail de terrain (cf. chap. 11 et 12). Le socioconstructivisme a donc eu le mérite d'avoir introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, que Piaget n'avait pas pris en compte. Ce courant de pensée a repris sur d'autres points les théories piagésiennes, notamment les principes d'assimilation et de régulation, qui sont permanents et toujours actuels dans les modélisations de l'enseignement-apprentissage (Sagaz 2007). (Cf. chap. 10 et 11).

1.8. Théorie de Krashen et applications pédagogiques

Les études de Krashen concernent le traitement de l'information saisie par l'apprenant. La théorie de cet auteur, prévoyant l'« *existence d'un moniteur qui jouerait le rôle de filtre – via un contrôle conscient de la forme des productions issues de l'acquisition non*

consciente » (Cuq 2003 : 13) a été critiquée par de nombreux linguistes. Nous la mentionnons, cependant, par ses applications pédagogiques et parce qu'elle offre un cadre conceptuel à la réflexion didactique. Krashen a formulé cinq hypothèses (Krashen 1985, Raby 1997, 2002). Dans la première, « *l'hypothèse de l'acquisition/apprentissage* », il met en relief les deux façons distinctes des adultes de développer des compétences en L2. La deuxième concerne l'ordre naturel d'acquisition (*The Natural Order Hypothesis*), selon lequel il existe un ordre prévisible par lequel l'apprenant acquiert les règles linguistiques. Dans la troisième, l'hypothèse du Moniteur (*The Monitor Hypothesis*), Krashen met en évidence le rôle de la conscience dans l'acquisition et le fonctionnement du Moniteur grâce à l'appris. Le quatrième point, l'hypothèse du filtre affectif (*The Affective Filter Hypothesis*) prévoit, pour Krashen, l'existence d'un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet, empêchant l'*input* d'atteindre le dispositif d'acquisition (LAD). Le « filtre affectif », facteur d'ordre psychologique, intervient, par exemple, quand l'apprenant n'est pas motivé, manque de confiance en soi ou est anxieux. L'hypothèse de l'*input* (*The Input Hypothesis*) constitue le dernier point, où l'auteur observe que les individus acquièrent la langue, justement, par le biais d'un *input* compréhensible. Quelques corollaires didactiques de cette hypothèse concernent *l'accent sur l'input* (pour faciliter l'acquisition et aider l'apprenant dans la compréhension des énoncés de la L2), *les activités propices à l'acquisition* (l'enseignement qui en résulte est plus efficace pour les débutants, pour lesquels la recherche d'un *input* simple, dans la vie quotidienne, est difficile : ils nécessitent, donc, d'un un équipement de survie), *les conditions de la situation didactique* (l'enseignant devrait s'assurer que l'apprenant n'est pas anxieux et ne pas l'interrompre pour le corriger : les corrections n'ont aucun effet sur l'acquisition), *l'approche naturelle* (le but de l'enseignement est la compétence communicative ; la compréhension précède la production ; la production apparaît seulement quand l'apprenant est prêt ; le filtre affectif doit être abaissé). (Krashen 1983, Krashen et Terrell 1984). Les applications pédagogiques ayant subi l'influence de la théorie du Moniteur de Krashen (« *'contrôle' serait une meilleure traduction de 'monitor'* », Gaonac'h 1991 : 151) ont été nombreuses : à la base de la construction du modèle du Moniteur il y a la situation de classe, notamment l'enseignement/apprentissage des langues. Nous avons examiné attentivement la théorie en question parce que notre travail de recherche s'est déroulé en milieu institutionnel. À notre étude n'ont pas échappé quelques critiques de ce modèle, par rapport à la pertinence des concepts utilisés par Krashen en décrivant la variété des processus et au manque de clarté dans l'explication des critères distinguant entre processus conscients et subconscients (Gaonac'h 1991 : 153).

Nous avons vu que la théorie de l'*input* compréhensible (Krashen 1985) a eu un fort impact sur l'enseignement des langues, entraînant notamment une dissociation entre tâches de compréhension et tâches de production et postulant la nécessité d'une « période silencieuse » pour mettre en place une compétence de réception, préalablement au « transfert automatique » sur la compétence de production (Guichon 2005). Suite aux recherches de Swain (1985) et Swain et Lapkin (1995), la théorie du transfert automatique a été critiquée : contrairement aux postulats de Krashen, Swain (2000 : 99) a avancé l'hypothèse de l'*output* compréhensible, postulant l'acquisition de la compétence en C.O. par des moyens pragmatiques et sémantiques (*idem*). D'autres discussions sur les théories de Krashen ont porté sur la difficulté de tester le Moniteur, malgré la présence d'hypothèses pertinentes (R. Ellis 1990, Larsen-Freeman 1991, Cook 1993). En outre, cet auteur n'a pas démontré que des tâches non contraintes étaient accompagnées par l'ordre naturel d'acquisition et que des tâches contraintes perturbaient ce dernier (Krashen 1978). D'après Narcy, Krashen « donnait un rôle de premier plan à l'intake (structuration interne), mais il prêtait également à contestation à cause de la séparation rigide qu'il faisait entre acquisition et apprentissage » (Narcy 1990 : 159-160). En effet, notamment chez les adultes, l'apprentissage d'une L2 implique une exposition artificielle à celle-ci, non prévue par l'auteur (*idem* : 160). Terminons par quelques remarques psychologiques de W. Rivers : « il paraît improbable que l'acquisition et l'apprentissage conscient puissent être, sans interaction réciproque, des systèmes totalement distincts » (Rivers 1983) ; cela aurait lieu non seulement l'un par rapport à l'autre, mais les systèmes en objet seraient apparemment distincts de tout apprentissage antérieur (*idem*).

1.8.1. Pour résumer

Krashen a sans doute influencé les recherches sur l'apprentissage des langues, notamment par ses cinq hypothèses célèbres mentionnées plus haut. Dans le modèle du « Moniteur », Krashen décrit l'apprentissage de L2 distinguant entre processus inconscient (acquisition) et processus conscient (apprentissage). De cette façon, on parlerait d'acquisition en tant que résultat de l'exposition à L2 ; l'apprentissage résulterait, en revanche, d'un travail constant sur les règles et sur les mots (Ellis, R. 1990 : 14). Cette théorie risque de créer donc des ambiguïtés sur la signification et sur l'implication réelle des termes « acquisition » et « apprentissage », même si, parfois, quelques-uns les emploient indifféremment. En effet, les termes en question peuvent être utilisés au sens général ou se réduire, dans la première acception, « aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle » (CECRL en ligne, Khreim 2008 : 107), selon un

travail issu de la psycholinguistique théorique, à la connaissance d'une langue étrangère et à la capacité spontanée à l'utiliser et, dans la deuxième, « *au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel* » (*idem*). Le manque d'un « *terme générique évident pour désigner cet acte* » (Khreim 2008 : 94) ne justifie pas, à notre avis, l'adoption totale d'un modèle présentant « *une vision dichotomique entre savoir implicite et savoir explicite et en conséquence entre acquisition et apprentissage* » (*idem* : 95). Étant donné que notre contexte de recherche se situe en milieu institutionnel, nous nous intéressons davantage à l'apprentissage linguistique guidé et, donc, à la forme, au-delà du sens. Pour cette raison, nous ne pouvons pas nous appuyer sur la théorie de Krashen afin de justifier la prise de conscience, de la part des apprenants, de certains phénomènes, car les productions qui en découlent ne sont pas inconscientes. En outre, d'après notre expérience de praticienne, il est difficile de vérifier sur le terrain l'hypothèse du Moniteur : il est impossible de savoir si l'*output* produit par les sujets apprenants constitue vraiment le résultat de l'*input* donné et de leurs connaissances préalables. Nous croyons pouvoir retenir, cependant, quelques éléments de cette théorie. Il s'agit du quatrième point de celle-ci (acquisition de la langue, de la part des individus, grâce à la présence d'un *input* compréhensible) et du cinquième (hypothèse du filtre affectif susceptible de provoquer un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet et qui empêchent l'*input* d'atteindre le dispositif acquisitionnel, LAD). Cela paraît particulièrement remarquable si l'enseignant est confronté à un public captif adolescent, comme le nôtre (Castellotti et Di Carlo 1995), étant donné les caractéristiques particulières liées à cette phase de la vie de l'être humain en formation (Camaioni & Di Blasio, 2007). (Cf. chap. 10 et 11).

1.9. Les approches cognitivistes

Quelques années plus tard ont été introduites des approches dites « cognitivistes », influencées par le développement de la psychologie cognitive. On définit le « cognitivisme » comme le courant de pensée selon lequel le cerveau humain constitue un système de traitement de l'information nouvelle par rapport à l'information qui a déjà été stockée en mémoire. Ce système vise à décrire les fonctions cognitives, c'est-à-dire les fonctions complexes d'acquisition des connaissances, parmi lesquelles le langage (Cuq 2003 : 45). Plusieurs auteurs associent au courant cognitiviste même la psychologie de Chomsky, aussi bien que l'épistémologie génétique de Piaget, et encore, dans quelques cas, la théorie néo-béavioriste de Skinner par rapport à l'apprentissage du langage. On peut considérer comme approches cognitives dans le domaine de l'ALE celles ayant en commun le refus d'accorder

au langage des caractéristiques génétiques, de même que la prétention de savoir modéliser les mécanismes mentaux de l'apprentissage, sans se borner, comme le béhaviorisme, à l'information livrée par l'étude des comportements. Les théories cognitivistes tentent d'isoler les processus mentaux permettant l'acquisition d'une langue étrangère et essaient, de même, d'expliquer la variabilité entre les performances de tous les individus (Gaonac'h 1991). Nous désirons en citer quelques modèles, surtout à la lumière des tentatives d'explication de l'apprentissage des L2 en milieu institutionnel. Commençons, donc, par le modèle d'Anderson°

1.9.1. Le modèle d'Anderson

Il s'agit d'une théorie cognitive s'intéressant beaucoup à l'apprentissage des langues secondes. Dans ce passage, l'auteur explique sa conception de l'apprentissage linguistique en situ

“we are well aware of the rules of the language, especially just after a lesson...One might argue that our knowledge of the language at that time is declarative. We speak the learned language by using general rule-following procedures applied to the rules we have learned, rather than speaking directly, as we do in our native language. Not surprisingly, applying this knowledge is a much slower and painful process than applying the procedurally encoded knowledge of our own language. Eventually...we can come to know a foreign language as well as we know a native language. At that point, we often forget the rules of the foreign language. It is as if the classroom-taught declarative knowledge had been turned into a procedural form” (Anderson 1980 : 224).

Cette théorie repose sur une représentation unifiée de l'esprit humain et sur une modélisation de la mémoire définissant plusieurs types de connaissances. Pour Anderson, l'acquisition des connaissances linguistiques – habiletés cognitives complexes – a lieu en trois étapes, selon le modèle ACT (*Adaptive Control Thought*, Anderson 1980). Selon cet auteur, il est fondamental de distinguer trois types de fonctionnement de la mémoire : 1) la mémoire « déclarative », « statique », qui correspond à la faculté que d'autres chercheurs appellent la « mémoire de travail » ; 2) la mémoire « procédurale », représentant une information plus dynamique et correspondant à la mémoire à long terme ; 3) la mémoire « de travail », utilisée pour la production effective des règles (performance) et s'appuyant sur les deux autres types de mémoire (*idem*). Le modèle d'Anderson s'oppose à l'idée de la faculté de langage : toutes les facultés mentales fonctionnent de manière identique, au sein d'un système cognitif commun pour toutes les activités cognitives complexes qui peuvent être représentées par des systèmes de production° Dans le « *stade déclaratif ou cognitif* », le sujet apprend à réaliser une tâche ; ses opérations mentales sont conscientes. Par rapport au langage, il mémorise des mots/des règles de grammaire/des morceaux de phrases,

qu'il peut analyser. Même si le sujet est capable d'énoncer ce qu'il a mémorisé, ses connaissances ne peuvent pas encore être exploitées en tant que performance communicative. Le « *stade associatif* » voit le sujet sachant non seulement *ce qu'il doit faire*, mais aussi *comment le faire*. Il est capable d'activité de coordination ; par exemple, il sait combiner de courtes séquences d'actions désormais automatisées. Ce processus aide la mémoire à court terme. Grâce à l'activité de « procéduralisation », le sujet peut appliquer une règle générale à une circonstance spécifique (par exemple, la production d'un mot particulier). Pendant le « *stade de l'autonomie* », le sujet est capable d'ajuster les productions, grâce à des mécanismes de « généralisation à d'autres conditions » ou de « discrimination ». Les procédures adoptées par le sujet sont désormais automatisées, quelquefois inconscientes (Anderson 1980). La théorie d'Anderson a inspiré des travaux de plus en plus nombreux, parmi lesquels ceux d'O'Malley et Chamot. Ces auteurs estiment que, au-delà des règles expliquées en classe, les sujets apprenants empruntent des notions d'une expérience plus large et disposent, donc, d'une connaissance non institutionnelle de la langue étrangère pour produire des règles à utiliser. Il s'agit alors de règles « heuristiques », différentes de celles « algorithmiques », qui sont sélectionnées grâce à leur apport plus efficace dans la tâche de communication à accomplir. Par exemple, l'approximation, la paraphrase, l'évitement, la circonlocution, l'invention de mots, la traduction littérale, la question, et même les comportements non verbaux, expliquent bien ces stratégies d'essai (Bialystok 1990).

1.9.2. Pour résumer

Les travaux d'Anderson (1980, 1983) dans le domaine de la psychologie cognitive montrent, au sein du modèle ACT, des analogies entre mécanismes cognitifs d'automatisation et stratégies d'apprentissage à travers les phases déclarative, associative et procédurale, correspondant chacune à une étape du processus d'acquisition^o Cela constitue le premier classement de stratégies d'apprentissage développé d'après un modèle théorique (Sockett 2001). Comme Anderson a souvent illustré sa théorie en faisant appel à l'apprentissage des langues en milieu institutionnel (ambiance où s'est déroulée notre recherche), les études de cet auteur ont retenu toute notre attention^o Nous souhaitons, par conséquent, nous appuyer dans notre travail sur le côté cognitif de son modèle (à intégrer, en tant que point de départ, avec d'autres études que nous aborderons ensuite). De plus, cette théorie, n'admettant pas la conception de Chomsky des domaines séparés et des mystères, s'applique à tous les types d'apprentissage. Il s'agit d'une théorie interactionniste où un rôle capital est joué par le

milieu, impliquant donc que l'instruction, l'enseignement, la pédagogie influencent les mécanismes d'apprentissage. Le modèle d'Anderson comprend soit les méthodes communicationnelles visant à la capacité d'utiliser une langue étrangère pour se faire comprendre, soit les méthodes béhavioristes, tendant à créer des habitudes à travers l'imitation et la répétition^o. Le premier cas est celui de la « *construction du 'stade des productions ajustées'* », le deuxième concerne la « *construction du stade associatif* » (Anderson 1980).

1.9.3. Le modèle de Bialystok

Le modèle de Bialystok (années 80-90) se situe, de même, dans le cadre des théories du traitement de l'information et dans l'approche cognitiviste de l'apprentissage de la langue étrangère. Il s'agit encore d'une théorie constructiviste, postulant la construction du système cognitif linguistique, liée à la double instance de l'équipement génétique et de l'interaction avec le milieu. Ce modèle est original, par rapport à la théorie d'Anderson : il se fonde sur la représentation des connaissances déclaratives et procédurales (Bialystok 1990). Les connaissances y sont représentées « *sous la forme de descriptions structurées mais abstraites, que l'on peut appeler propositions* » (Bialystok 1990 : 50). Puisque notre travail concerne l'apprentissage d'une L2 de la part d'adolescents, nous ajoutons les observations suivantes : « *S'il est évident que les connaissances linguistiques des enfants plus âgés sont quantitativement plus importantes que celles des enfants les plus jeunes, nous soutenons également qu'elles sont plus explicites et plus structurées, même si leur nature ne change pas* » (*idem*). Faisant référence à l'abstraction réfléchissante piagétienne, Bialystok affirme que par l'introspection (ou par image mentale, modèle mental, proposition), l'enfant ou l'adulte est capable de résoudre le conflit s'installant entre sa représentation mentale initiale et celle que le milieu lui oppose. Grâce à la restructuration du schème, le conflit sera résolu par assimilation ou bien par accommodation (*idem*). En outre, c'est le passage à la lecture qui favorise l'émergence des compétences métalinguistiques et l'enseignement aide à expliciter/organiser les connaissances linguistiques. La lecture requiert des focalisations attentionnelles très rigoureuses, car les aspects graphémiques et sémantiques y concourent. Les différents contextes d'utilisation de la langue impliquent des contraintes différentes, par rapport au déroulement temporel des traitements (*idem*). Ajoutons que la fluidité dans l'expression orale requiert un niveau de contrôle important de traitement, mais un niveau inférieur de connaissances analysées. La conversation en langue étrangère et celle en langue maternelle s'opposent sur le niveau de contrôle des traitements : les exigences attentionnelles requises à un individu ne maîtrisant pas encore bien L2 demeurent très fortes.

En revanche, les activités écrites exigent un niveau supérieur de connaissances analysées : elles dépendent des connaissances préalables que le lecteur a accumulées dans sa propre langue. La maîtrise de la lecture et de l'écriture en langue étrangère requiert, donc, une analyse plus claire de la structure de la L2 et une représentation plus formalisée (*idem*).

1.9.4. Pour résumer

Le modèle de Bialystock se situe, de même que celui d'Anderson, au sein des théories du traitement de l'information°. Ses points saillants sont l'émergence de la conscience linguistique, la réflexion intériorisée, le passage à la production écrite, le contrôle du traitement langagier, le rôle de l'analyse et du contrôle dans l'utilisation du langage. Il a permis d'établir des liens entre la linguistique, la psychologie et le domaine de la didactique des langues. Compte tenu que notre travail concerne l'apprentissage linguistique dans le milieu scolaire du secondaire, le support de la théorie de Bialystock nous paraît approprié par le rôle qu'il accorde aux composantes procédurales dans l'étude d'une langue étrangère. En effet, elle postule que les individus peuvent se consacrer avec succès à cet apprentissage, même s'il s'agit de jeunes ou d'adultes. Cela s'appuie sur l'acquisition de certaines représentations conceptuelles dès l'apprentissage de la langue maternelle ; l'apprentissage de la langue seconde n'implique, alors, que le passage à la représentation symbolique correspondante. Cette théorie explique le transfert entre la langue maternelle et la langue seconde, car il s'agit de l'utilisation de connaissances procédurales à travers des structures cognitives (*schèmes*). Bialystok a donné une place fondamentale à la performance au sein de l'apprentissage, elle a essayé de mettre en relation les mécanismes d'analyse et de contrôle et, au-delà de l'importance du contexte, elle a mis en relief le rôle crucial de la nature de la tâche. Ces éléments nous semblent donc appropriés pour contribuer à définir les fondements théoriques de notre recherche (cf. 10.2. à 10.4.1., chap. 11). Nous désirons les compléter, maintenant, grâce à quelques-unes des recherches les plus récentes sur l'acquisition des langues, dans la droite ligne avec les nouvelles études en matière de psychologie cognitive.

1.9.5. Acquisition des langues et facteurs cognitifs : Logan, N° Ellis, Skehan

L'« approche naturelle » de Krashen (cf. 1.8.) et des théories associées (Krashen 1981, Dulay, Bert & Krashen 1982) reflète les préoccupations de l'époque, notamment la découverte des modèles psycholinguistiques du développement langagier chez les enfants et le rejet de la méthode audio-orale, mais non les conditions de l'apprentissage de la L2 en milieu scolaire (Hilton 2005). En effet, en contexte institutionnel, le temps de contact est limité avec la langue cible et la tâche cognitive est qualitativement différente, à cause de

variables individuelles (facteurs cognitifs et affectifs tels que motivation ou aptitude, de même que facteurs sociaux relatifs au contexte d'apprentissage, au rôle des formateurs). (Idem). Il s'agit donc, en l'occurrence, de l'acquisition d'une « compétence cognitive complexe » (Bley-Vroman 1990, Anderson 1981, Kilborn 1994, McLaughlin 1990, Berry 1994, Johnson 1996 in *idem*), que quelques modèles cognitifs de l'acquisition des compétences ont mis en relief (*idem*). La définition de Craddick & Guerrien (1998 : 235) « *apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles en mémoire* » se prête à introduire le modèle mnésique de Logan (1988, 1990) essayant d'expliquer la création d'automatismes en mémoire. En effet, pour chaque instance de traitement, une instance est créée automatiquement en mémoire, et cela se multiplie grâce à l'entraînement. Logan propose donc une « théorie des cas » (*instance theory of automatization*) : l'automatisation serait le résultat d'une activité mémorielle, plus que d'une activité computationnelle (Logan 1988). L'automatisation se réalise lors du passage d'une procédure cognitive effectuée par l'application des règles, selon des instructions données, à une procédure se fondant sur la mémoire. Par conséquent, des procédures volontaires et des connaissances déclaratives deviennent des procédures automatisées et des connaissances procéduralisées, si les apprenants pratiquent. La théorie des instances implique les éléments suivants : 1. L'encodage en mémoire est une conséquence obligatoire et inévitable de l'attention° 2. L'expérience augmente le nombre de traces mises en mémoire, si on prête attention, on encode, si on répète l'attention, on encode encore plus fort. 3. La récupération en mémoire est une conséquence obligatoire et inévitable de l'attention : le fait d'y prêter attention va faire émerger ce qu'on a vu dans le passé (Logan 1988). Pour Logan, par le biais de ces trois points, l'automatisation est donc une récupération mnésique et une performance automatique quand elle est basée sur une récupération directe et en une seule étape de solutions (*idem*). Nous réfléchissons plus longuement sur les caractéristiques de la mémoire et de l'attention au chapitre 3 de notre thèse.

Les recherches du psycholinguiste N° Ellis se fondent, de même, sur l'importance du rôle de la mémoire – notamment, de travail – en matière d'acquisition du langage. À son avis, *“The essence of the Working Memory model is that we have specialist systems for perceiving and representing, both temporarily and in the long term, visual and auditory information, along with a limited resource attentional system. Given the rich sophistication of language and its linguistic descriptions, this may seem a rather banal starting point for a description of the memory systems that underpin language acquisition° But it will do. It has to do. Because that's just about all there is”* (Ellis, N° 2003 : 35).

Il ajoute que, selon plusieurs chercheurs (*idem* : 37), la complexité de la mémoire du langage dérive de l'application de processus d'acquisition simples, répétée de nombreuses fois. Les éléments langagiers variés d'où découle la complexité du langage ont été acquis à

travers les mêmes processus de mémorisation simples. En didactique des langues, N° Ellis accorde une grande importance à l'attention (dont la notion appelle celles de conscience et d'automatisation, au sein de l'apprentissage de L2). (*Idem* : 63). Afin d'attirer l'attention de l'apprenant de L2, notamment sur la grammaire, l'enseignant peut façonner les données qui lui sont destinées en les rendant plus saillantes. Il peut fournir immédiatement une correction de ses énoncés, l'aidant à les complexifier et l'invitant à les reformuler (*idem* : 63-64). Au cœur des recherches de cet auteur il y a, donc, le concept de l'assimilation implicite, qu'il définit « *Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply and without conscious operations* » (Ellis, N° cité par Ellis, R. 2003 : 148).

Les recherches de Skehan (1998, 2002) sur l'apprentissage de la L2 s'appuient, de même, sur des processus cognitifs. D'après le constat que, souvent, les productions d'énoncés dans une langue étrangère sont le résultat d'un choix entre recherche de fluidité et recherche de précision (dont le développement de l'une empêche le développement de l'autre), l'auteur postule que l'apprenant recourt à deux stratégies, en permanence, par alternance ou en les combinant. La première (dont la charge cognitive est potentiellement plus lourde) consiste à générer ses énoncés grâce aux règles de construction de la langue, la deuxième porte sur l'utilisation de blocs lexicalisés de la langue, impliquant la charge cognitive sur la mémoire. D'où la nécessité d'éviter à l'apprenant une surcharge mnémonique, afin que les concepts à retenir agissent en profondeur, plutôt qu'en surface. L'enseignant devrait éviter, de même, les obstacles dus à la nativisation, amenant l'apprenant à s'approprier les concepts de L2 tout en prenant du recul par rapport à ceux de la LM. Skehan (1998 : 201-205) propose, en outre, d'évaluer les aptitudes sur trois facteurs : le traitement des données sonores, l'analyse de la langue et la mémoire, dont chacun s'exprime au travers d'opérations (Skehan 2001 : 203). Ces facteurs concernent trois phases successives de l'apprentissage d'une L2 : l'*input*, l'*intake*, l'*output*. La liste des opérations recensées par Skehan correspond à une description du travail à accomplir dans tout apprentissage d'une L2.

1.9.6. Pour résumer

Les travaux de Logan (1988) aboutissent à des résultats qui concernent, notamment, le rôle de l'automatisation° Cet auteur propose une « théorie des cas » (*instance theory of automatization*), selon laquelle l'automatisation résulterait d'une activité mémorielle plus que d'une activité computationnelle : « *automaticity is memory retrieval* » (*idem* : 493). L'automatisation correspond, à son avis, au passage d'une procédure cognitive effectuée par l'application des règles, selon des instructions données, à une autre procédure fondée sur la

mémoire. Afin que des procédures volontaires et des connaissances déclaratives deviennent des procédures automatisées et des connaissances procéduralisées, il est donc important que les apprenants pratiquent. L'utilisation de la langue doit correspondre à un besoin communicatif ressenti par l'apprenant : c'est à cette condition que les connaissances pourraient être automatisées. N° Ellis se sert du modèle représentant le fonctionnement de la mémoire de travail pour expliquer le rôle que joue la mémoire dans l'acquisition du langage. Il oppose alors la complexité du langage susceptible d'être produit par le sujet, à l'apparente simplicité de ce modèle. Cet auteur souligne (Ellis, N° 2003 : 37) que de nombreux chercheurs sont d'avis que la complexité de la mémoire du langage est le résultat de l'application répétée, un très grand nombre de fois, de processus d'acquisition simples. N° Ellis a observé que la notion d'attention appelle aussi celles de conscience et d'automatisation° L'apprentissage d'une L2 pose la problématique des rôles que jouent respectivement la conscience, l'attention et l'automatisation° L'enseignant peut ainsi attirer l'attention de l'apprenant sur la grammaire (*grammatical consciousness raising*), il peut aussi façonner les données de la L2 à destination de l'apprenant (*input processing*) afin de rendre certains aspects de celle-ci plus saillants, il peut enfin le faire en fournissant à l'apprenant une correction immédiate (*corrective feedback*) de ses énoncés, en lui demandant de les reformuler (*recast*) et en l'aidant à les enrichir ou à les complexifier (*promoting grammatical proficiency*). (*Idem* : 63-64). Les composantes sur la base desquelles Skehan (2002) fonde sa conception sur l'acquisition de la L2 sont les suivantes : « *auditory processing (connected to noticing), which would include the phonetic coding ability ; language processing (combining rule-based analysis and instance-based processing) ; memory, seen in its complexity (implicit/explicit and rule-based and instance-based)* » (Narcy-Combes, J.-P. 2010). En accord avec cet auteur, les recherches actuelles acceptent encore la corrélation entre aptitude et succès dans l'apprentissage. Par conséquent, il est opportun de prévoir des interventions didactiques tenant compte des caractéristiques de l'apprenant, en faisant attention à éviter de le démotiver (*idem*). (Cf. chap. 11 et 14).

1.9.7. Les recherches de R. Ellis : « *a milestone for the profession* »

Le titre de ce paragraphe fait allusion à une phrase de Skehan (1998 : 1) qui parle de l'ouvrage de R. Ellis (1993) dans les termes cités plus haut, par rapport à la profession enseignante. Par son poids dans la didactique contemporaine et par la pertinence à notre contexte, nous le situons parmi les apports théoriques sur la base desquels nous souhaitons construire notre travail, dans le sillage des chercheurs ayant prôné le lien entre acquisition des langues et facteurs cognitifs (cf. 1.9.5., chap. 9 et 10). Pendant les années 90, cet auteur s'est

intéressé à l'apprentissage des L2 en milieu institutionnel. En 1994, il a élaboré un modèle visant à fournir des aides pour l'enseignement et à étudier le rôle exercé par l'instruction formelle sur le code de la langue étrangère. Pour ce faire, R. Ellis a combiné les approches de modélisation systémique et cognitive ; en plus, il a emprunté quelques éléments à la psychologie cognitive, en utilisant la notion d'*intake* (« *traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il a été exposé* », Cuq 2003 : 218), les connaissances implicites et celles explicites, le *processus contrôlé* et le *processus automatique*, les *mémoires à court*, *à long terme*, et un troisième type qu'il a lui-même introduit, la *mémoire à moyen terme*. Comme l'a écrit Jin-Ok, d'après R. Ellis

« *les connaissances explicites désignent les connaissances analysées, abstraites et explicatives, qui existent indépendamment de leur utilisation, dont l'apprenant est conscient et qui sont verbalisables. Les connaissances implicites se divisent en deux catégories : les connaissances d'expressions figées (formulaic knowledge) et les connaissances basées sur les règles. Elles sont intuitives...l'apprenant semble ne pas être conscient de les avoir apprises...Elles se manifestent uniquement dans la performance, et dans ce sens, sont procédurales* » (Jin-Ok, K. 2003).

Pour cet auteur, il existe une *position d'interface faible (weak interface position)* entre les deux types de connaissances. Il s'appuie, pour cela, sur les observations de Long (1988), R. Ellis (1990) et sur l'hypothèse de Meisel, Clahsen et Pienemann (1981), ces derniers ayant avancé la possibilité de distinguer les phénomènes grammaticaux en deux catégories, selon leur degré de susceptibilité de subir les *contraintes de disponibilité (readiness constraints)*. Il affirme donc que la connaissance explicite obtenue par l'enseignement peut se convertir en connaissance implicite, mais à condition que l'apprenant ait déjà atteint le niveau de développement permettant de l'assimiler. R. Ellis combine deux couples de notions (types de connaissances et types de traitement) pour rendre compte de différentes possibilités de traitement en relation avec les types de connaissance, à l'instar de McLaughlin *et al.*, comme le montre le tableau suivant :

Types de connaissance	Types de traitement	
	Contrôlé	Automatique
Explicite	(A) Une nouvelle règle explicite est employée consciemment et avec effort délibéré (<i>A new explicit rule is used consciously and with deliberate effort</i>)	(B) Une règle ancienne explicite est employée consciemment mais relativement rapidement (<i>An old explicit rule is used consciously but with relative speed</i>)
Implicite	(C) Une nouvelle règle implicite est employée inconsciemment mais avec accès lent (<i>A new implicit rule is used without awareness but is accessed slowly</i>)	(D) Une règle implicite apprise complètement est employée inconsciemment et sans effort (<i>A thoroughly learnt implicit rule is used without awareness and without effort</i>)

Tableau 1.9.7. - Quatre possibilités d'emploi de règles selon le type de traitement et de connaissance, R. Ellis 1994 in K. Jin-Ok 2003

Le caractère récent ou non d'une règle acquise détermine, par conséquent, l'intervention d'un traitement contrôlé ou d'un traitement automatique. Les éléments qui ont été acquis à

une époque récente, règles explicites ou implicites, ont besoin d'un traitement contrôlé pour être utilisés (demande d'effort ou accès lent). R. Ellis ajoute que les connaissances explicites et implicites sont le résultat de processus d'apprentissage différents. À la base de l'acquisition des connaissances explicites – à la construction desquelles contribue notamment l'instruction formelle – il y a des mécanismes non spécialisés, comme la mémorisation et la résolution de problème. Même si les connaissances explicites peuvent faciliter le développement des connaissances implicites, « *il y a souvent un délai et celui-ci explique le paradoxe de l'instruction formelle selon laquelle elle est censée raccourcir l'acquisition et rendre celle-ci plus efficace, alors qu'en réalité ce n'est pas le cas* » (*idem*). Par rapport à l'acquisition des connaissances implicites, R. Ellis ne partage pas les idées de Krashen et Long, selon lesquels, lorsque l'apprenant comprend l'*input*, les règles nouvelles sont intériorisées (*comprehensible input hypothesis*). À son avis, il est possible d'envisager l'existence de la compréhension en absence d'acquisition, parce que l'apprenant peut comprendre l'*input* grâce à un traitement descendant (*top-down*), fondé sur les connaissances linguistiques existantes et sur des informations contextuelles. R. Ellis, d'après White (1987), a formulé l'hypothèse selon laquelle l'apprenant effectue trois opérations relevant du processus contrôlé, afin d'acquérir des connaissances implicites. Ces opérations sont les suivantes :

« *a) porter l'attention aux aspects spécifiques de l'input (noticing) ; b) comparer ce qui est remarqué avec ce qu'il produit d'habitude (comparing) ; c) construire de nouvelles hypothèses pour incorporer les faits remarquables dans son système d'interlangue (integrating)* » (*idem*).

Les connaissances explicites, pour devenir automatiques, ont besoin d'activités de grammaire contrôlées. D'après Schmidt (1990), l'auteur a postulé l'importance des connaissances explicites, notamment pour l'apprenant adulte. En effet, l'enfant peut remarquer (*notice*) des aspects linguistiques dans l'*input* à travers la focalisation portant sur le message – attention périphérique ; par contre, l'adulte nécessite parfois une attention plus contrôlée et focalisée. R. Ellis met en relief que les connaissances explicites ne remplacent pas celles implicites et que, à la fin de l'acquisition d'une L2, le succès est dû au concours des connaissances implicites. L'*intake* et la comparaison sont responsables du processus d'acquisition des connaissances implicites. Il existe, donc, des processus contrôlés à la base de l'acquisition des connaissances explicites et de celles implicites. En ce qui concerne les possibles liaisons ou interactions qui peuvent s'établir entre savoir explicite et savoir implicite, si l'apprentissage a lieu en milieu scolaire, il y a plus de chances que l'individu acquière alors un savoir explicite. Il s'agit, donc, de comprendre si ce savoir explicite peut se transformer en savoir implicite. R. Ellis propose à ce sujet que « *Explicit knowledge facilitates the development of implicit knowledge rather than changes into it. According to this view,*

explicit knowledge serves to prime attention to form in the input and thereby to activate the processes involved in the acquisition of implicit knowledge » (Ellis, R. 2003 : 106). Le savoir explicite peut aider l'apprenant à percevoir les données ; cette perception est influencée par les émotions ou la L1. Ce savoir peut permettre à l'individu de prendre un certain recul pour s'extraire des contingences de la communication et se concentrer sur les caractéristiques de la langue. Selon R. Ellis, le rôle du savoir explicite est peut-être plus grand chez les adultes que chez les enfants, car les premiers accordent plus d'attention au sens du message qu'à la forme. Le savoir explicite favorise, en outre, la prise de conscience de l'écart (*noticing the gap*) : il fournit des outils conceptuels pour analyser l'*input* et l'*output*, contribuant donc indirectement au développement de l'interlangue. En plus, pour l'auteur, le savoir explicite peut se transformer en savoir implicite si l'objet de ce savoir explicite correspond à un item développemental (que l'apprenant est en même d'intégrer à son interlangue). Le savoir explicite ne remplace pas le savoir implicite : ce dernier est l'élément essentiel dans l'acquisition de la L2. Par rapport au fonctionnement de la production langagière, il y a coexistence de deux points de vue. Comme l'expliquent Demaizière et Narcy-Combes, certains postulent l'existence d'un « système à base de règles » (« *rule-based system* »), pour d'autres, on produit de la parole même en mémorisant des modèles inhérents à leurs contextes d'emploi, les « systèmes à base d'instances » (« *exemplar-based systems* », Logan 88). D'après R. Ellis (Ellis, R. 2003), les deux systèmes fonctionneraient en parallèle (Demaizière et Narcy-Combes 2005). (Cf. tâches impliquant la P.O., chap. 11).

1.9.8. Nativisation et acquisition des langues

Même les fondements des travaux d'Andersen concernent la compréhension des phénomènes liés au processus d'acquisition d'une L2. En 1974, il a développé le « Modèle de nativisation et dénativisation », s'appuyant sur quatre concepts. Le premier (Brown et Hanlon 1970) porte sur l'acquisition de la LM, de la part de l'enfant, d'une façon progressive vers les normes de ses parents et de sa communauté. Le deuxième (Hakuta 1976) concerne l'acquisition d'une L2 : « *SLA as consisting of a resolution of the learner's "internal consistency" with the "external consistency" of the input* » (Andersen 1983 : 10). Le troisième est le concept de créolisation et décréolisation, le quatrième celui de pidginisation et dépidginisation (*idem*). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut (cf. 1.7.2.), Andersen s'appuie sur les concepts piagétien d'assimilation et d'accommodation, précisant que « *All of these views [...] seem to parallel Piaget's notions of "assimilation" of new input to the learner's existing interlanguage and eventual "accommodation" of the interlanguage to better match the input* » (Andersen, 1983 : 10-11). Le concept de *nativisation* (cf. 1.7., 1.9.8.)

a été développé par Andersen afin d'éclaircir les rapports entre la perception de l'*input* et la production des apprenants de langues (Andersen 1983 : 20, Grosbois 2009 : 19-39). Rolland (Rolland 2002), explique ce terme (cf. Andersen 1990, *Nativization Model in Ellis 1994 : 379*) comme la « *transformation par l'apprenant de la réception (« input »), afin de la rendre conforme à ce qu'il considère mentalement comme étant le système linguistique de la langue-cible* ». Il s'agit donc, comme l'écrivent Demaizière et Narcy-Combes, du « *phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage)* » (Demaizière et Narcy-Combes 2005). Ces auteurs soulignent l'inefficacité de l'apprentissage de la L2 hors du passage par un travail cognitif de dénativisation, afin d'effacer les représentations erronées et d'en permettre le remplacement par celles correspondant au système de la L2. La dénativisation est possible si l'apprenant reconnaît les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2, et s'il fait un entraînement opportun visant à leur réduction°. Selon les spécialistes de neurosciences, ce processus implique la restabilisation de nouvelles connexions synaptiques (cf. Le Doux 2003 : 113-125) : par conséquent, l'apprentissage de la L2 constitue une sorte de réapprentissage ou de nouvel apprentissage. Grosbois (2009) mentionne, à ce sujet, quelques auteurs (Jordan 2004 : 168-172, Corder 1992 : 27, Pallier *et al.* 2003 : 160) montrant que, lors de l'apprentissage de la L2, interviennent des problèmes d'interférence de la part de la langue maternelle et d'autres langues connues.

1.9.9. Le repérage actif de production langagière

Ce modèle (d'après les recherches de R. Ellis et de J.-P. Narcy-Combes) considère que l'acquisition d'une L2 se réalise par le biais d'un traitement en profondeur (*deep processing*) et d'un processus actif (*noticing*), dont R. Ellis fournit la définition suivante :

« *Noticing : a cognitive process that involves attending to linguistic form in the input learners receive and the output they produce. Noticing the gap : a cognitive process that involves learners comparing forms that have been noticed in the input with their current representation of these forms in their interlanguages* » (Ellis, R. 2003 : 346).

En outre, la dénativisation (cf. 1.7.2., 1.9.) est possible uniquement à travers l'effort attentif de l'apprenant, s'il en a déjà pris en compte les effets (Narcy-Combes, J.-P. 2005, Demaizière et Narcy-Combes 2005). La conception de la nativisation de J.-P. Narcy-Combes s'inspire, en effet, de celle développée par Andersen (Ellis, R. 1994 : 379). R. Ellis utilise le terme *accommodate*, renvoyant au terme d'« accommodation », utilisé par Piaget en parlant des modalités de développement cognitif du sujet. Comme la dénativisation nécessite un recul, elle pourrait correspondre à un apprentissage (Arthaud 2007). De plus, la dénativisation

peut avoir lieu si l'apprenant se rend compte des écarts existant entre ses premières interprétations et le système de la L2 qu'il s'entraîne donc à réduire (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 48). Du côté neurobiologique, ce processus implique la déstabilisation de nouvelles connexions synaptiques (Ledoux 2003 : 113-125). La nativisation, pour J.-P. Narcy-Combes, constitue une procédure de construction de représentations, d'après des concepts en place : le transfert est, donc, non pas la cause mais le résultat du processus de nativisation° On pourrait ainsi placer ce dernier dans le domaine des activités cognitives qui concernent la perception et l'analyse des données. D'après cet auteur, il existe de nombreux paramètres entrant en jeu dans l'apprentissage d'une L2 : mémoire, attention, plusieurs mécanismes de compréhension, facteurs socioculturels. Dans la figure suivante, il propose un modèle représentant la progression de l'apprentissage en tant que série d'aller-retour successifs ou simultanés, non comme une progression linéaire :

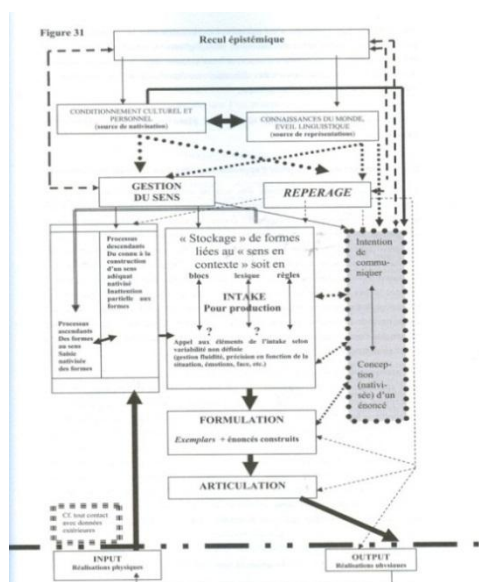


Figure 1.9.9. : Schéma d'interactions ou de modélisation (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 141)

Par rapport à ce modèle, l'auteur en définit la portée et les limites :

« Il nous faut accepter que tout n'est pas encore explicable dans la compréhension des phénomènes et que nombre de décisions pédagogiques se prendront sans certitude sur leur validité. Ceci imposera d'observer leurs conséquences méthodiquement afin d'améliorer la connaissance du domaine en confrontant les résultats de l'apprentissage avec ce qui était attendu » (Narcy-Combes, J.-P. 2004 : 142).

Dans le modèle en question figurent des notions déjà abordées : l'input, l'intake, le repérage, la gestion du sens, le recul épistémique, de même que des phénomènes relatifs à la nativisation et des processus ascendants et descendants. L'apprentissage et l'utilisation de la L2 sont placés dans le vécu (individuel et social) de l'apprenant : ce dernier n'est donc pas un apprenant désincarné, en dehors de toute histoire (Narcy-Combes, J.-P. 2005).

1.9.10. Pour résumer

Les recherches de R. Ellis se situent parmi les apports théoriques sur la base desquels nous souhaitons construire notre travail, pour leur poids dans le domaine de la didactique et pour la pertinence à notre contexte. L'auteur contemple l'apprentissage d'une L2 de deux façons distinctes. Il ne rejette pas la possibilité que les connaissances explicites puissent se transformer directement en connaissances implicites (comme dans la théorie d'Anderson) si c'est le cas d'un élément grammatical de type variationnel, ou bien si l'apprenant se trouve au stade d'assimiler l'élément grammatical de type développemental qui lui a été enseigné. Selon ce modèle, la principale manière d'apprendre est constituée par les processus de saisie et de saisie de l'écart, facilités par l'enseignement explicite des structures morphosyntaxiques. Nous retenons le modèle d'acquisition de L2, proposé par R. Ellis, de par ses implications pédagogiques en accord avec l'enseignement des langues dans les établissements du secondaire. Nous observons qu'il n'est pas facile de le mettre en pratique en contexte italoophone, attendu que les nombreuses contraintes institutionnelles liées à la réalisation des contrôles continus, des examens de fin d'étude et même des bulletins de notes, quadrimestriels ou trimestriels, lors desquels l'importance attribuée à la performance joue un rôle crucial, conditionnent le travail préparatoire. En classe de langue, d'après cette approche, on ne doit pas viser à rendre les apprenants capables de communiquer en utilisant spontanément les structures enseignées, car la maîtrise immédiate des structures cibles n'est pas indispensable. En effet, la conscience accrue prévoit l'existence d'un délai (Ellis, R. 1993). C'est pour cela que les recherches de R. Ellis présentent la pratique de classe plus comme une activité de compréhension que comme une activité de production^o. Le problème de la non-enseignabilité empêche le professeur d'exiger de ses apprenants de produire immédiatement des structures cibles : pour cette raison, il convient d'organiser des activités de compréhension afin de mieux assimiler les propriétés de la langue (*idem*). Il serait aussi souhaitable que l'apprenant pratique la langue cible dans une situation réelle de communication interactive et qu'il participe à des pratiques de classe conçues d'abord en tant qu'activités de compréhension orale ou écrite (contrôlées ou semi-contrôlées) et, ensuite, comme activités communicatives libres. Pour R. Ellis, donc, le professeur ne doit plus faire pratiquer les apprenants jusqu'à l'apprentissage des structures cibles, mais favoriser l'assimilation des propriétés linguistiques formelles en fournissant un *input* communicatif et l'occasion d'exécuter des activités de compréhension/des tâches communicatives. Cet auteur (1997 : 58) a observé que les chercheurs n'ont pas émis de jugements unanimes sur le rôle joué par l'attention à la forme lors de l'apprentissage d'une L2, notamment sur l'efficacité

d'un enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction*). En particulier, quelques chercheurs ont affirmé (*idem* in Arthaud 2007) qu'il s'agit d'un enseignement contre-nature, dénaturant l'*input* et imposant à l'individu l'apprentissage de faits linguistiques qu'il n'est pas toujours capable d'acquérir :

« *form-focused instruction may prevent the normal process of acquisition from operating smoothly* » (*idem*). C'est grâce à l'exécution de micro-tâches d'entraînement que l'apprenant pourrait devenir en mesure d'assimiler les faits de langue souhaités d'une façon adéquate (Narcy-Combes, J.-P. 2010).

Les observations mentionnées sur le phénomène de la nativisation visent à souligner l'importance portée à l'attitude de l'apprenant, analysant les nouvelles données de L2 selon des critères personnels préexistants, variant pendant l'apprentissage. Un travail cognitif de dénativisation permettra donc l'effacement des représentations erronées et leur remplacement adéquat (Andersen 1983, Demaizière et Narcy-Combes 2005).

Le modèle du repérage actif de production langagière implique l'acquisition d'une L2 grâce à un traitement en profondeur (*deep processing*) et à un processus actif (*noticing*). Ce modèle met en relief le rôle de la nativisation et l'importance de l'*input*, de l'*intake*, du repérage, de la gestion du sens, du recul épistémique et du vécu individuel de l'apprenant (éléments souvent négligés, d'après notre expérience de praticienne, en contexte scolaire italien). (Cf. 9.8., chap. 11, 12.8., chap. 14).

1.10. Synthèse et positionnement

Nous avons consacré le premier chapitre de ce travail à l'ancrage théorique choisi en tant que fondement de notre recherche. Suite à une réflexion sur les « Théories énonciativistes », sur la « Linguistique systémique fonctionnelle » et sur la nature de la production langagière, nous avons abordé le domaine de notre recherche, c'est-à-dire l'acquisition des langues. En étudiant les RAL dans la perspective de leur évolution, nous avons réfléchi d'abord sur le béhaviorisme et sur le modèle skinnérien, ensuite, sur l'influence des théories de Chomsky. Nous avons poursuivi par le constructivisme piagétien, par la théorie de Krashen (et les propositions de ses successeurs), par les approches cognitivistes (notamment, les modèles d'Anderson et de Bialystok) et, pour conclure, par les apports de R. Ellis et par le modèle de repérage actif de production langagière. Nous avons ajouté aussi quelques observations sur le rôle de la nativisation dans l'acquisition des langues. Dans le tableau suivant, nous synthétisons le positionnement théorique adopté dans ce travail, à la lumière des éléments justifiant notre choix (compte tenu, notamment, des exigences d'un public d'apprenants captifs adolescents) :

Théorie	Point saillants retenus	Applications dans notre recherche
Théorie de Skinner	La centration uniquement sur le milieu et sur le comportement est dépassée. Renforcement et répétition : aspects souvent nécessaires lors de l'acquisition d'une langue étrangère.	Cf. chap. 11 et 12
Théorie de Chomsky	Initiatrice des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Attention à l'évitement d'interférences négatives potentielles avec les langues déjà connues : approuvable. Observations inacceptables sur la construction progressive du langage interne (valables pour tout apprenant). Critiques de Chomsky : la compétence est ce que l'individu connaît et sait du langage ; la performance correspond à ce qu'il dit, elle peut être influencé par plusieurs facteurs (Jordan 2004).	Cf. chap. 11
Théorie de Piaget	Trois premiers points des observations de Martin et Savary 2001 sur le constructivisme piagétien : « <i>Apprendre, c'est agir ; Apprendre, c'est mobiliser l'activité de l'apprenant ; Apprendre, c'est résoudre des problèmes</i> ». (Martin et Savary, 2001 : 113).	Cf. chap. 10 et 11 (notamment, tâches sous forme de cyberquête et de situation-problème)
Mouvement Socio-Constructiviste (Vygotsky)	L'apprentissage influence le développement. ZPD : distance existant entre le niveau de développement actuel de l'individu et le niveau de développement potentiel si celui-ci est assisté. Proposer des tâches d'un niveau plus élevé à ce que le sujet sait déjà faire.	Cf. chap. 10, 11 et 12
Théorie de Krashen	Acquisition de la langue grâce à la présence d'un <i>input</i> compréhensible (mise en discussion par Swain 2000 : hypothèse de l' <i>output</i> compréhensible). Hypothèse du philtre affectif, susceptible de provoquer un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet et qui empêchent l' <i>input</i> d'atteindre le dispositif acquisitionnel (LAD) : adéquate pour un public adolescent.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches de Production Orale)
Théorie d'Anderson	Théorie cognitive, interactionniste, privilégiant l'apprentissage en milieu institutionnel. Processus d'acquisition des langues se déroulant à travers les phases déclarative, associative et procédurale.	Cf. chap. 10 et 11
Théorie de Byalystock	Théorie concernant le traitement de l'information° Émergence de la conscience linguistique, réflexion intériorisée, passage à la production écrite, contrôle du traitement langagier, rôle de l'analyse et du contrôle dans l'utilisation du langage. Liens entre linguistique, psychologie et domaine de la didactique des langues. Rôle crucial de la nature de la tâche au sein de l'apprentissage.	Cf. 10.2. à 10.4.1., chap. 11 et 12
Apports de Logan, N° Ellis, Skehan	Apports de la psycholinguistique dans l'acquisition des langues. Processus cognitifs (notamment mémoire et attention ; aptitude pour Skehan) à la base de l'apprentissage de L2.	Cf. chap. 10 et 11 (notamment, tâches sous forme de cyberquête)
Apports de R. Ellis	La principale manière d'apprendre est constituée par le processus de saisie et de saisie de l'écart, facilités par l'enseignement explicite des structures morphosyntaxiques. Maîtrise immédiate des structures cibles : pas indispensable.	Cf. chap. 10 et 11
Repérage actif de production langagière	Acquisition de L2 par le biais d'un traitement en profondeur (<i>deep processing</i>) et d'un processus actif (<i>noticing</i>). Importance de la gestion du sens, du recul épistémique et du vécu individuel.	Cf. chap. 10, 11, 12.8., chap. 14

Tableau 1.10. : Théories d'apprentissage examinées (synthèse)

Dans les recherches sur l'acquisition des langues, aujourd'hui « *les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la notion d'âge critique au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir une langue* » (Cuq 2003 : 12-13). Les chercheurs tendent à s'accorder sur la distinction entre *input* et *intake* et sur l'importance de ceux éléments. Il nous semble opportun de conclure ce parcours théorique en soulignant que les recherches concernant l'apprentissage des langues, même en milieu

institutionnel, ont récemment progressé grâce à l'apport de la linguistique et de la psychologie (notamment, de la psychologie cognitive). La didactique des langues évolue dans ce sillage, à la lumière de la centration sur l'apprenant et de la prise en compte de ses exigences et des stratégies qu'il utilise. L'ancrage théorique que nous venons de présenter est donc propédeutique, même en tant qu'introduction aux chapitres suivants dont nous allons aborder, maintenant, la section consacrée à la problématique de l'apprentissage.

CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE

2.1.Introduction

Commençons ce chapitre par l'élucidation des termes *apprentissage* et *enseignement*, suivi de la distinction entre *apprentissage*, *acquisition* et *appropriation*^o. Étant donné que chaque terme est compris sous plusieurs acceptions, nous avons préféré aborder celles qui conviennent au contexte de l'étude.

2.1.1. Apprentissage, acquisition, appropriation

Au début de la section consacrée à la problématique liée à l'apprentissage, nous souhaitons aborder le sujet par une distinction entre l'apprentissage et l'enseignement. D'après Defays et Deltour, « *si l'acquisition (d'une langue étrangère, par exemple) est la finalité commune à l'apprentissage et à l'enseignement, l'apprentissage est le processus personnel, conscient ou non, indispensable à la réalisation de cet objectif, tandis que l'enseignement n'est qu'un moyen qui permet l'apprentissage* » (Defays et Deltour 2003 : 187-188). Ces auteurs soulignent, en effet, l'existence d'autres moyens permettant l'apprentissage – guidé ou non guidé – des langues (maternelles ou étrangères), notamment les processus inconscients, innés et universels classifiés comme abductifs (Peirce, Chomsky) ou instinctifs, l'imitation/interaction spontanée à l'égard d'autres locuteurs, l'apprentissage en contexte scolaire (Defays et Deltour 2003 : 188). Il nous semble donc opportun d'établir une différence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition de la langue étrangère. Selon plusieurs didacticiens, l'« acquisition » est spontanée, non guidée, voire circonstancielle et inconsciente, comme c'est le cas pour la langue maternelle ; par contre, l'« apprentissage » est intentionnel, programmé, contrôlé par l'apprenant lui-même ou un professeur, généralement en classe où se déroule alors un « enseignement » (Defays et Deltour 2003). Defays et Deltour ont proposé, donc, la répartition suivante, que nous retenons :

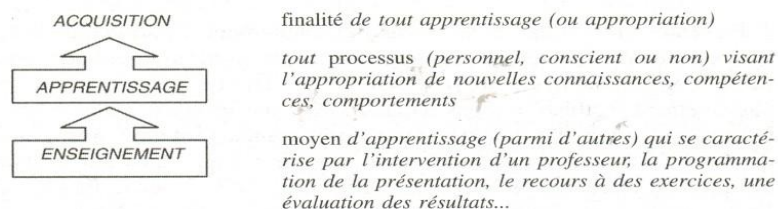


Figure 2.1.1. : Acquisition, apprentissage, enseignement (Defays et Deltour 2003 : 15)

Cela montre que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse), mais aussi qu'il n'existe pas d'acquisition sans apprentissage (*idem* : 14-15).

Cuq et Gruca ont mis en relief qu'en général, après Krashen (Krashen 1981), on considère l'acquisition comme un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, impliquant une focalisation sur le sens et l'apprentissage, en revanche, comme un processus artificiel, explicite, conscient, impliquant une focalisation sur la forme (Cuq et Gruca 2008 : 113). Par conséquent, « *en didactique, appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes* », s'agissant d'habiletés (savoirs, savoir-faire) à atteindre au sein d'une relation d'enseignement/apprentissage (*idem*). La distinction entre acquisition et apprentissage fait aussi l'objet d'une réflexion de Py. À son avis, « *il n'y aurait pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage* » (Py 1994) et, de même, « *il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont 'acquis' sans qu'ils aient véritablement été enseignés* » (*idem*). De Pietro et Schneuwly, dans le domaine des langues, ont postulé l'existence d'influences réciproques entre apprentissage et acquisition, affirmant l'existence d'une survalorisation de l'« acquisition naturelle » et que, dans notre culture, la transmission du savoir en milieu scolaire influence, parfois, l'attitude des acteurs même lors des interactions quotidiennes (De Pietro et Schneuwly 2000 : 462). Une idée fondamentale importante de l'hypothèse acquisitionniste a été mentionnée par Gaonac'h, selon lequel, étant donné que la simple exposition « naturelle » à une L1 permet à un enfant de s'en approprier, « *un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage* » (Gaonac'h 1987 : 134). À la lumière des contributions citées, essayons d'esquisser un bilan théorique sur le rôle joué par les trois termes examinés dans le processus en question d'après la définition suivante, tirée du *Dictionnaire de didactique du français* :

« *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation*° *L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère...* » (Cuq 2003 : 22).

Nous nous appuyons donc, sur cette définition, justifiant ainsi les démarches visées lors du travail de terrain (cf. chap. 11).

2.1.2. Apprentissage spontané et apprentissage guidé

Suite à la définition générale du terme « apprentissage », nous souhaitons mener une réflexion sur l'apprentissage « spontané », sur l'apprentissage « guidé » et sur leurs implications dans les démarches s'inscrivant dans le cadre de notre projet. Il y a un demi-siècle, est apparue « *l'opposition maintenant classique entre (cet) apprentissage non guidé, spontané, voire inconscient, et l'apprentissage guidé, qui a lieu à l'école sous le contrôle d'un professeur* » (Defays et Deltour 2003 : 123). Même si l'apprentissage non guidé peut

être rapide et favorable à l'intégration sociale, plusieurs chercheurs ont observé la tentative d'utilisation de nombreux apprenants des connaissances/compétences acquises en LM ou dans une autre langue connue, risquant des transferts erronés. Il s'agirait des règles intuitives acquises par la pratique communicationnelle constituant la grammaire implicite, tandis que la grammaire explicite, apprise, relève du savoir (Defays et Deltour 2003 : 124). Lorsque l'apprenant « non guidé » estime avoir appris ce qui lui sert pour satisfaire ses exigences communicatives, il peut se vérifier des situations de plafonnement : des imprécisions et des incorrections persistent, dont « *certaines seront même définitivement incrustées au cours de l'apprentissage – on parle alors de fossilisation – parce qu'elles n'auront pas été corrigées à temps* » (idem : 124-125). Un sentiment d'insécurité pourrait, donc, pousser l'apprenant à éviter les situations de communication ou les échanges linguistiques qu'il estime trop difficiles. En situation d'apprentissage guidé (classe de langue), les besoins des apprenants dits « captifs » sont créés par les enseignants et par les institutions scolaires, souvent « *en espérant que l'apprentissage suivra la même voie et le même rythme* » (idem : 125).

L'apport de l'enseignant est donc fondamental, car il peut doser opportunément la difficulté des tâches proposées, corriger les pncs (Narcy-Combes, J.-P., *congrès APLIUT*, 2007) et tenir compte des progrès. Le professeur sera aussi capable d'entraîner les apprenants « *à une réflexion métalinguistique (et interculturelle) dont profiteront ces compétences...* » (Defays et Deltour 2003 : 126). Nous pouvons brièvement conclure, donc, que l'apprentissage scolaire est un processus dynamique permettant, par une série d'échanges avec les pairs et l'enseignant, de mettre en interaction les connaissances du sujet avec des savoirs, afin de construire de nouvelles représentations en fonction des contraintes et des ressources de la situation à laquelle il est confronté, visant l'objectif d'exploiter ses nouvelles cognitions dans des situations non didactiques.

2.2. Langue maternelle et langue étrangère

Le processus d'apprentissage concerne en l'occurrence, au sein de notre recherche, les langues non maternelles en milieu non naturel. Le transfert d'éléments idiomatiques et culturels impliquant la langue de départ (l'italien) et la langue cible (le français), langues proches par rapport à la distance matérielle, culturelle et linguistique, sera abordé, donc, d'une façon à considérer les avantages et les désavantages issus de la mise en acte de stratégies éventuelles de superposition (Cuq 2003 : 150, Robert 2004). Dans plusieurs contextes, les didacticiens ont estimé importante l'étude, voire la comparaison, des systèmes de langues. Ils ont même avancé l'hypothèse que les similitudes linguistiques en favorisent l'apprentissage (transfert) ou, vice versa, que les différences sont à la base des fautes (interférences). (Cuq

2003 : 139). Defays et Deltour ont mis en évidence qu' « *il y a interférence dès qu'une langue maternelle (ou une autre langue étrangère déjà bien connue) prédispose l'apprenant à certaines réalisations et utilisations dans la langue-cible, sur les plans phonétique, syntaxique, sémantique, discursif ou pragmatique* » (Defays et Deltour 2003 : 29). Au lieu de les éliminer, à leur avis il est possible d'en profiter et de prévenir/neutraliser les interférences négatives (idem). Quelques auteurs, au contraire, ont mis en cause les effets négatifs exercés par la langue maternelle qui entraîneraient des interférences dans l'apprentissage de la nouvelle langue (idem : 28-29). Ce qui peut influencer négativement sur l'apprentissage d'une nouvelle langue est par contre, chez les sujets apprenants, la présence de représentations et de stéréotypes, notamment sur la langue-cible et la culture-cible, sur les gens qui les pratiquent, sur les objectifs/les moyens que l'institution impliquée donne à l'enseignement (idem : 101-102).

2.3. Les « groupes de compétences »

Notre domaine de recherche concerne, donc, un lieu d'interactions où sont créées, artificiellement, des conditions favorables à l'appropriation de savoirs et savoir-faire (Cuq 2003 : 42). Nous souhaitons approfondir, maintenant, les notions de « compétences ». C. Puren, dans le cadre de l'approche actionnelle, définit les compétences « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (Puren 2009). Nous souhaitons illustrer, maintenant, les différentes catégories de compétences, telles qu'elles ont été décrites dans le CECR (CECR : 15 in Delhaye 2007), dans le but d'en éclaircir la fonction au sein du processus d'apprentissage : « [...]Elles peuvent être distribuées dans quatre ensembles dont les extensions se chevauchent : ce sont les catégories du savoir, du savoir-être, du savoir-faire et du savoir-apprendre » (idem). De la catégorie du *savoir* font partie la culture générale, le savoir socioculturel et la conscience interculturelle. La catégorie du *savoir-être* rassemble les facteurs personnels liés à la personnalité propre (attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de personnalité). De la catégorie du *savoir-faire* font partie toutes les aptitudes pratiques de réalisation d'actions qui concourent à accomplir la tâche impartie. Le *savoir-apprendre* constitue la capacité à observer en autonomie de nouvelles expériences, y compris les occasions d'apprentissage, dans le but d'y participer et d'y intégrer de nouvelles connaissances ou de nouvelles). Pour Bonvino *et al.* (2008 : 22), « *le terme de compétence est entendu comme la mobilisation de capacités et connaissances en vue de résoudre des familles de situations-problèmes et de réaliser des projets* (idem). Les mêmes auteurs reconnaissent un rôle fondamental à la conscientisation des connaissances préalables et à l'optimisation de leur utilisation : les hypothèses nécessaires

au processus d'acquisition d'une LE sont construites et gérées, en fonction de la tâche visée, par l'apprenant mobilisant diverses connaissances acquises antérieurement, s'il est conscient de leur existence (*idem* : 23). Afin de compléter cette introduction passons, maintenant, à la définition de la performance langagière, compte tenu que les résultats linguistiques ou communicatifs d'un individu ne témoignent pas toujours des compétences préalablement acquises (Cuq 2003 : 192).

2.3.1. La performance langagière

Ajoutons, premièrement, que certains aspects de la compétence communicative langagière peuvent servir de point de départ pour encadrer la *performance langagière* (nous renvoyons, à ce sujet, aux recherches chomskyennes, cf. 1.6 à 1.6.5.). Celle-ci, d'après le CECR (2000), peut être définie par rapport à trois grands niveaux : *utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté*. Ces échelons sont divisés en six niveaux de performance langagière, en fonction desquels on peut mesurer les progrès réalisés dans l'apprentissage d'une langue. Tous les niveaux peuvent ensuite être fractionnés, à nouveau, en sous-niveaux (CECR 2000 : 24). Les échelles d'évaluation fournies, pour chaque type d'habileté, peuvent être utilisées par des enseignants, par des évaluateurs et même par des apprenants, à des fins d'auto-évaluation (CECR 2000). À la lumière de ces apports et de leurs applications, nous retenons la définition du *Dictionnaire de didactique...*, désignant, en tant que *performance*, « *l'accomplissement efficace d'une tâche langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances* », que l'on peut évaluer, même si leur degré de complexité est important, grâce au regroupement des habiletés langagières en habiletés-synthèse, afin de limiter le niveau de complexité dans l'évaluation et dans les tâches qui seront exécutées par les apprenants (Cuq 2003 : 92). Dans le cadre d'une situation réelle, la performance des sujets permet à l'enseignant de mener une observation attentive des personnes impliquées dans leur tâche. Il peut, par conséquent, leur offrir des pistes de réflexion, *feedback*, modèles, supports, rappels et nouvelles tâches, afin d'améliorer leur production par un entraînement approprié.

2.4. La connaissance du contenu disciplinaire

En relation avec le sujet de notre travail, nous ajoutons quelques observations sur les effets potentiels de la transmission de contenus disciplinaires au sujet de la production langagière en langue française. Commençons par quelques réflexions de J.-P. Narcy-Combes. Soulignant l'incidence de la connaissance du contenu (disciplinaire) de l'apprenant travaillant en utilisant L2, il a mis en relief que, pour des raisons liées au développement de l'interlangue,

« ...un développement linguistique peu avancé conduit à construire des énoncés qui juxtaposent les concepts disciplinaires comme des étiquettes, sans souci des formes de L2...ce qui rend l'interaction difficile pour le co-énonciateur, qui doit reconstruire la cohésion en s'appuyant sur sa connaissance du domaine » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 56).

La maîtrise du contenu amène donc à mieux utiliser les structures rhétoriques des réponses, dans des domaines où celles-ci ne sont pas trop modifiées par les différences culturelles (*idem*). En outre, d'après Bygate *et al.* (2001), il ajoute que les productions en L2 (automaticité et fluidité) sont liées plus à un fonctionnement par blocs que par unités lexicales/morphosyntaxiques différentes. Pour cette raison, on expliquerait pourquoi la familiarité avec le contenu influe sur la performance : elle peut faciliter ce type de fonctionnement et, de même, être susceptible d'augmenter la fluidité verbale, mais non sa correction ni sa complexité (*idem* : 57). Il nous semble que les observations de J.-P. Narcy-Combes et de Bygate sont dans la droite ligne de la production potentiellement attendue de la part des lycéens participant à notre expérimentation, dont il sera opportun de tenir compte lors du bilan des résultats. Cela justifie aussi l'importance, pour l'enseignant organisant des cours de langues de spécialité, de l'acquisition de connaissances minimales préalables dans le domaine concerné. Cette introduction linguistique-théorique sur le processus d'apprentissage sera suivie, maintenant, d'une réflexion visant à encadrer le même sujet du point de vue psychologique et neurodidactique. Pour ce faire, nous nous appuierons sur quelques études parmi les plus récentes et les plus significatives portant, en particulier, sur la phase délicate de l'adolescence et sur l'apprentissage en milieu institutionnel.

2.5. La perspective comportementaliste : implications didactiques

Commençons par aborder une réflexion sur l'étude des dimensions psychologiques présentes dans l'apprentissage d'adolescents captifs. Il s'agit, maintenant, de considérer le terme d'« apprentissage » dans l'acception de « *toute modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet* » (*Encyclopædia Universalis*, article de J.-F. Le Ny). La psychologie comportementaliste, née aux États-Unis au début du XX^e siècle grâce à Watson, est fondée sur l'étude du comportement observable. L'apprentissage s'identifie, donc, avec l'acquisition de nouveaux comportements et de nouvelles habitudes ; cela peut résulter d'une association entre deux sollicitations (« *conditionnement classique* »), ou entre une réponse de l'organisme et une conséquence qui en découle (« *conditionnement opérant* »). (Atkinson *et al.* 1996 in R. De Beni *et al.* 2003 : 13). Grâce au « *conditionnement classique* », on peut expliquer certaines situations de la vie quotidienne, parmi lesquelles des réactions émotives (peur, anxiété) même en contexte scolaire (*idem*). On a pu constater que, par le « *conditionnement opérant* » (cf. Skinner,

1.5.1.), le sujet apprend plus rapidement s'il possède, dans son répertoire, le même comportement que l'on veut conditionner. Pour cette raison, une gratification (renforcement positif) invite à répéter une action, une punition (renforcement négatif) amène à la suspendre et même à craindre la personne qui la donne, enseignant compris, et l'endroit où elle a été reçue (*idem* : 15). Si, au début, le comportement n'est pas disponible, il est opportun d'adopter un programme fondé sur un « renforcement progressif », comprenant une série de comportements de plus en plus semblables à l'état final, suivant une procédure nommée *shaping* (modelage). Si le « renforcement » est immédiat, il est plus efficace que le « renforcement retardé ». Cela implique, en milieu éducatif, que l'apprentissage d'un comportement soit sollicité en donnant immédiatement des « renforcements » à l'enfant ou à l'adolescent (par exemple, l'informant le plus tôt possible sur les résultats d'un devoir en classe). Lorsqu'un sujet doit apprendre des notions nouvelles à l'école, au début il est opportun de lui donner des « renforcements » dans chaque phase de l'apprentissage ; à la fin de ce processus, il sera nécessaire de lui en fournir de temps en temps, sans toutefois les négliger (*idem*). Malgré le déclassement de la théorie skinnérienne dû à l'apport d'études plus récentes (cf. 1.5.2., 1.10.), dans certaines situations scolaires on peut recourir avec succès au renforcement et à la répétition (*idem*). Dans ce paragraphe, nous avons mené une réflexion théorique sur les implications de la perspective comportementaliste, du renforcement et du conditionnement (classique et opérant) dans l'apprentissage en contexte scolaire. Ajoutons que les effets du renforcement positif (encouragements, gratifications etc.), concernant la fréquence dans la répétition d'un certain comportement, semblent évidents, chez les adolescents, pendant le processus d'apprentissage plutôt qu'après la fin de celui-ci (*idem* : 15). Par contre, selon Atkinson *et al.* (1999), le renforcement négatif peut provoquer la disparition des effets souhaités et, en plus, des réactions agressives (*idem*). Dans la section consacrée à la motivation, nous avons réfléchi sur l'importance d'une approche adéquate des contenus proposés en contexte scolaire (cf. 2.7. et suiv.). D'autres expériences relatives au processus d'apprentissage ont été effectuées par le psychologue comportementaliste Tolman (« *apprentissage latent* ») et par l'école Gestalt, ouvrant la voie à la perspective cognitiviste (De Beni *et al.* 2003 : 16). En outre, Köler a postulé l'apprentissage « *par insight* », caractérisé par la présence d'une solution à laquelle le sujet arrive tout à coup (*idem* : 16-17).

2.6. La perspective cognitiviste

Nous souhaitons explorer, maintenant, le processus de l'apprentissage dans le cadre plus actuel de la perspective cognitiviste. Le « cognitivisme », mouvement de la recherche psychologique centré sur l'étude des processus cognitifs, doit son nom à un ouvrage du psychologue américain Neisser (1967), dans lequel l'auteur a mis en évidence l'intérêt pour les processus cognitifs (*cognition*) et a présenté le modèle « *Human Information Processing* » (HIP). L'être humain y est considéré notamment comme « élaboration d'informations ». Job (1998) a défini les processus cognitifs en tant que « *[les] représentations et [les] processus mentaux permettant de percevoir et d'élaborer les informations qui sont à la base du comportement* » (De Beni *et al.* 2003 : 17, notre traduction). On peut connaître la réalité à travers les fonctions mentales telles que la perception, l'attention, la mémoire, la faculté de penser. Grâce à l'activité des processus mentaux on peut transformer, réduire, élaborer, stocker et récupérer les informations qui arrivent à nos sens. C'est le résultat de cette activité qui, présent dans la mémoire, pourra être récupéré et utilisé, afin de mener d'autres activités cognitives comme lire/comprendre un texte, résoudre un problème, écrire, faire un exposé, prendre des décisions. (Malim 1995 in *idem* : 17-18, notre traduction). Ce sont Atkinson et Shiffrin (1968) qui ont expliqué, par le « modèle HIP », le passage du flux de l'information à travers le système de la mémoire. Au début, l'*input* physique est transformé par le système visuel, auditif etc. en *input* sensoriel. Puis, il reste pendant quelques fractions de secondes dans le registre sensoriel, gardant l'information dans sa forme originale, même après la fin de l'*input* . Dans ce registre, l'information ignorée déchoit et celle qui est « reconnue » et considérée comme importante est codifiée à nouveau, pour passer à des stades d'élaboration successifs. On active de nouvelles catégories pour les nouvelles informations. L'information est déposée, ensuite, dans la « mémoire à court terme » (MCT, cf. 3.7.5. et suiv.) ; elle passera, après, dans la « mémoire à long terme » (*idem*), où elle pourra même demeurer, dans certains cas, pour toujours.

Dans le « modèle HIP », le flux des informations peut avoir lieu entre l'individu et le monde extérieur, ou bien dans le cerveau. Cornoldi et Caponi 1991 ont considéré la métacognition – concept introduit dès les années 70 – comme « *l'ensemble d'activités psychiques réglant consciemment le fonctionnement cognitif* » (Cornoldi et Caponi 1991 in *idem* : 19, notre traduction). Les processus cognitifs concernant la mémoire, l'imagination, la pensée, la compréhension d'un texte, la solution d'un problème ont une dimension métacognitive liée aux connaissances, aux évaluations, aux décisions permettant d'activer ce processus, de le mener d'une certaine façon, de l'achever ou de l'interrompre. Pendant les années 90, on a théorisé des modèles métacognitifs incluant aussi les aspects émotionnels,

motivationnels, les convictions attributionnelles, le sens d'auto-efficacité, l'autodétermination et le contrôle du processus d'apprentissage (*idem*). Les informations de ce paragraphe, que nous retenons en tant que données potentiellement utiles aux apprenants et aux enseignants, témoignent que le cognitivisme a joué un rôle capital dans le domaine psychanalytique et même en milieu didactique. Nous allons aborder, maintenant, les caractéristiques liées à la conception de l'apprentissage qui en découlent.

2.6.1. Une nouvelle conception de l'apprentissage et de ses caractéristiques

Une nouvelle conception de l'apprentissage s'est donc répandue dans le milieu scientifique grâce au développement de la recherche sur la cognition : on apprend aussi des concepts, des règles, des procédures pour exécuter plusieurs tâches, même scolaires. Il s'agit d'« apprentissages complexes », résultant de l'élaboration de l'information^o. L'apprentissage est donc « constructif », parce qu'il naît de la confrontation entre des informations nouvelles et des connaissances qui ont été déjà stockées dans la mémoire (De Beni 1994 in *idem* : 20). Grâce aux *schémas*, structures abstraites de connaissance se formant à travers la répétition de quelques expériences, on peut organiser et interpréter les informations qui arrivent (*idem* ; Rumelhart et Norman 1981 in *idem* : 21). À la lumière de ces observations il est donc souhaitable, à notre avis, que les enseignants analysent la situation de départ des apprenants, afin d'intégrer d'une façon adéquate leurs connaissances déjà existantes avec celles proposées (cf. chap. 10 et 11). Selon Cornoldi 1995, « *les croyances et les convictions des gens peuvent influencer l'apprentissage* » (Cornoldi 1995 in *idem* : 21-22, notre traduction). Par exemple, si les apprenants croient que les mathématiques sont des disciplines très difficiles, le professeur devra essayer de modifier toute conviction erronée. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est « stratégique », car il requiert une activité spécifique de la part du sujet. En général, les stratégies sont intentionnelles et contrôlées par l'apprenant, même si, chez les personnes expérimentées, elles peuvent devenir automatisées (Cornoldi 1995 in *idem* : 22). Les apprenants peuvent en utiliser plusieurs, selon les exigences, pour atteindre des objectifs qui diffèrent. Il est souhaitable qu'ils soient amenés à modifier, à apprendre et à gérer des stratégies dont l'emploi est lié aux composantes métacognitives et motivationnelles de l'apprentissage. De son côté, le professeur devrait proposer à ses apprenants plusieurs stratégies, afin d'aborder l'étude de la discipline enseignée à travers des perspectives différentes (cf. 3.8., 3.12., 3.12.1.). L'apprentissage est donc caractérisé par son interactivité (Jenkins 1979, Branford 1979, Rohwer 1984 in *idem* : 22-23). Ces apports théoriques ont renforcé notre conviction de chercher à offrir aux destinataires de notre recherche des supports adaptés à leurs besoins et à leurs acquis préalables, et que nous avons

analysés auparavant (cf. chap. 9, 10, 11). En outre, le travail en autonomie dans la salle d'informatique les aiderait à repérer (si nécessaire, guidés) les stratégies adéquates pour réaliser les tâches demandées.

2.6.2. Troubles de l'apprentissage

Nous avons défini l'apprentissage dans une optique scientifique, essayant de mettre en relief les implications psychologiques en contexte institutionnel. Nous nous arrêtons brièvement sur les difficultés se manifestant, parfois, dans ce domaine. L'expression « troubles de l'apprentissage » indique une typologie de problèmes scolaires plus définis et liés au processus d'apprentissage, selon la définition du « *National Joint Committee on Learning Disabilities* » (1988). (Cornoldi 1999 in *idem* : 24-25). Ces difficultés, diagnostiquées en temps utile, peuvent s'améliorer grâce à des interventions appropriées. Par conséquent, les professeurs, les parents et l'apprenant lui-même doivent être bien conscients de l'évolution de ces problèmes et planifier des pratiques éducatives adéquates (*idem*). Les professeurs travaillant au lycée scientifique ne sont pas confrontés, d'habitude, à ces problématiques, vu les caractéristiques et les projets d'études des adolescents de cette filière.

2.7. Apprentissage et motivation

Complétons, donc, ce parcours théorique en mettant en relief quelques éléments pouvant aider les apprenants dans leurs tâches scolaires, ceci par des observations sur l'enseignement stratégique et sur l'importance de la motivation. L'enseignement de stratégies d'étude devrait impliquer aussi les aspects motivationnels/émotionnels de l'apprentissage : il s'agit de la motivation, de l'émotion, de l'affectivité, qui influent sur l'élaboration de l'information (*idem* : 216). Dans la relation entre apprentissage et motivation il y a plusieurs aspects jouant le rôle de médiateur. Ils concernent l'emploi plus efficace/plus métacognitif des stratégies, une bonne attribution des succès et des échecs précédents à des causes internes et contrôlables (par exemple, à l'application), le choix de tâches « de défi », permettant de se mettre à l'épreuve, le choix d'objectifs plus liés aux résultats, les émotions positives éprouvées dans des contextes d'apprentissage motivé (satisfaction, orgueil pour la réussite), dans la confiance en soi-même et dans ses propres habiletés, dans la perception d'auto-efficacité, dans la satisfaction de besoins (auto-détermination, compétence, autonomie). L'effet de ces émotions positives s'étend aux relations avec les camarades et les enseignants, de même qu'à l'intérêt envers les disciplines étudiées). (*Idem* : 217).

La définition classique de motivation dérive de l'étymologie du terme latin « *motus* » = *mouvement*, vue comme une sorte d'impulsion du sujet vers un objet. De Beni et Moè (2000

in *idem*) parlent de motivation comme d'« *une configuration organisée d'expériences personnelles permettant d'expliquer le début, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement visé à atteindre un but* ». Ce qu'on appelle, en psychologie, la « motivation » est souvent repris, en didactique, par le concept de *posture d'apprentissage*. Il s'agit, donc, d'un « *ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé* » (De Landsheere 1979). Par rapport à l'étude, la motivation explique l'intérêt envers cette activité, les modalités d'étude (temps consacré à la tâche, temps pendant lequel le sujet travaille avec intérêt). De nombreux spécialistes (De Beni *et al.* 2003 : 218) distinguent la motivation en « *intrinsèque* » (par ex. : curiosité, intérêt, succès) et « *extrinsèque* » (par ex. : prix, punitions, approbation sociale). Pour d'autres chercheurs, il importe de distinguer la motivation par rapport aux « *croyances de l'individu* » (auto-efficacité, perception de compétence, attributions, sens de contrôle et auto-détermination), aux « *buts* » envers la tâche (objectifs, intérêts, valeurs, motivations intrinsèques) et aux « *réactions émotives* » (anxiété, rage, orgueil, honte, sentiments liés à l'estime de soi). (*Idem*). D'après R. Gardner (1985, 1988, 2000), en acquisition des langues on parle de

« motivation à court terme, cognitive (désir de savoir) et/ou dynamique (plaisir, satisfaction, récompense, punition), et de motivation à long terme, intégrative, dans ce cas l'intérêt pour la langue reflète l'attrait pour la culture cible et le désir d'être intégré comme appartenant à cette culture et/ou instrumentale, dans ce cas la langue est perçue comme un outil de promotion sociale et professionnelle...» (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 48).

M.-F. Narcy-Combes a ajouté aussi l'importance de l'affectivité et de

« s'appuyer sur une pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés...» (*idem* : 49).

Quelques psychologues (De Beni *et al.* 2003 : 218) ont affirmé, sur le même sujet, que seul un enseignant motivé peut orienter positivement la motivation de ses apprenants.

2.7.1. La « motivation intrinsèque »

À la lumière de ce qui précède, examinons maintenant de quelle manière on peut stimuler l'apprenant, dans le but de lui donner le goût pour le travail scolaire et, surtout, le plaisir d'apprendre. La « *motivation intrinsèque* » est celle qui naît chez le sujet, l'amenant à aborder une tâche sans finalités externes : par ex., obtenir de bonnes notes ou recevoir l'approbation des parents/des professeurs (De Beni *et al.* 2003 : 218). On réalise donc quelque chose en étant satisfait uniquement de ce que l'on fait. Berlyne 1971 (*idem* : 219) a étudié la « *curiosité épistémique* », définie comme « *un besoin universel de connaître et d'apprendre, qui s'exprime par l'exploration de l'environnement, motivé uniquement par le*

désir de savoir ». Selon la théorie de la « curiosité épistémique », les caractéristiques des *inputs* sont très importantes (nouveau, complexité, incohérence avec des connaissances précédentes etc.), afin d'éviter des réactions d'anxiété ou de fuite. Il est possible de susciter ce type de motivation même à l'école, en choisissant soigneusement matériels, textes, type de cours. La motivation intrinsèque de contrôler et de maîtriser les situations/l'environnement, afin de se sentir compétent et efficace, a été qualifiée « de compétence » (« *effectance* »). Harter 1978 (*idem* : 219) a étudié le développement de la « motivation de compétence » en milieu cognitif, social et physique, par rapport aux succès/échecs et à la présence/absence de soutien de la part des adultes. Dans la théorie de Harter (1978) il y a quatre concepts importants. Le premier, la « perception de compétence », se développe à la suite des succès et des échecs personnels, des interprétations qu'on leur donne et du soutien de l'environnement, influant sur la qualité des tentatives de maîtrise. Le deuxième, la « perception de contrôle », est lié à la sensation de se sentir personnellement agent de la situation, selon la quantité de travail consacrée à l'activité, le type d'approbation reçue et la qualité des résultats. Le « défi optimal », troisième concept, est lié à la situation où la difficulté de la tâche est tellement grande que le sujet la vit comme un défi, lui donnant la possibilité de se montrer compétent. Les tâches – même scolaires – de ce type devraient être ni trop faciles, ni trop difficiles par rapport aux connaissances de(s) l'individu(s) concerné(s), afin d'être susceptible de le(s) motiver et de ne pas créer de l'anxiété, de la peur ou un désir d'évitement (Narcy-Combes, J.-P. 2005, cf. chap. 10 et 11). La « motivation intériorisée », enfin, naît lors le sujet apprend à s'auto-gratifier ou à s'auto-punir, en se créant un système d'auto-gratification° Il suffit de penser à un jeune qui commence à étudier par des motivations extrinsèques mais qui, au fur et à mesure, planifie le travail en utilisant des stratégies d'apprentissage efficaces. De cette façon, il s'auto-motive et la motivation extrinsèque initiale devient intrinsèque (De Beni *et al.* 2003 : 220). Deci et Ryan 1985 (*idem* : 221) ont proposé la « théorie de l'autodétermination ». Il s'agit du libre choix de mener une action, par la motivation intrinsèque, impliquant curiosité, spontanéité, intérêt, dépendant du désir de la réaliser uniquement en vertu de ses caractéristiques, en choisissant librement les modalités pour l'accomplir. L'état de « *flow* » intervient, même en classe, quand l'individu mène des activités très intéressantes sans s'apercevoir du temps qui passe : l'attention est concentrée plus sur la tâche que sur les résultats (*idem* : 221-222).

Selon Dwek 2000 (*idem* : 222), parmi les motivations qui soutiennent les comportements des sujets, les croyances relatives à l'intelligence et aux habiletés de l'individu ont un rôle important (*idem*). Même parmi les spécialistes, il y a des partisans de la « théorie de l'entité », selon lesquels l'intelligence est fixe, non modifiable par l'expérience/apprentissage, typique

des personnes tendant à la performance/aux résultats, attribuant leurs succès aux habiletés innées et, donc, recherchant la motivation extrinsèque. Il y a aussi des individus ayant peur de l'échec, ayant tendance à la démotivation face à la tâche. Les sujets suivant la « théorie *incrémentielle* de l'intelligence » (pouvant augmenter par des stimulations), au-delà de leurs habiletés, sont donc orientés à attribuer leurs résultats à la quantité de travail consacré à la tâche. Ils ont une motivation intrinsèque et sont très disposés à apprendre et à augmenter leurs compétences/leurs savoirs. Les observations précédentes sont valables même pour les apprenants en milieu scolaire, comme dans le contexte de notre recherche (*idem* : 222-223).

Il est important d'observer que, comme l'a affirmé J.-P. Narcy-Combes, « *la motivation, ou l'investissement, ne sont observables qu'a posteriori par la mesure de la satisfaction, de l'implication et de la progression des apprenants...* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 164). Il est de même opportun de ne pas négliger les effets de la nativisation sur l'apprenant et de prendre en compte une série de critères internes qui poussent celui-ci à « *percevoir, analyser et comprendre les données...ces critères seront d'ordre culturel, conceptuel, phonologique, grammatical* » (Jordan 2004 in Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 165). À ce propos, J.-P. Narcy-Combes a rappelé l'importance du recul épistémique, afin de mettre en place des pratiques apprenantes qui compensent les effets de la nativisation et de prendre en compte le besoin des apprenants de se sentir récompensés de leurs efforts : ils ont souvent des attentes différentes par rapport aux stratégies d'apprentissage et aux techniques de travail qui ont été utilisées (*idem*). Vu que notre travail expérimental prévoit une recherche impliquant l'administration de tâches en milieu scolaire, nous nous intéressons, donc, à la motivation pour la tâche. Dornÿei (2003) a écrit que « *interest in the motivational basis of language learning tasks can be seen as the culmination of the situated approach in L2 motivation research* » (Dornÿei 2003 : 14 in Raby 2008). En effet, la tâche constitue à la fois un but réalisable dans des conditions particulières et l'élément permettant d'articuler enseignement et un apprentissage du côté de la motivation°

F. Raby a observé que « *Les recherches sur la motivation doivent repérer des modes de structuration des tâches, dans leur temporalité, susceptibles d'agir favorablement sur la motivation des élèves...* » (Raby 2008 : 9-16). L'auteure mentionne encore l'importance de théories motivationnelles récentes, rassemblées par Dornÿei dans les théories « *situées et locales* », soulignant l'importance contextuelle ou situationnelle. En outre, l'approche actionnelle oriente des travaux de recherche sur la motivation, la mettant en relation « *avec un contexte particulier, sans pouvoir généraliser les résultats que l'on a pu trouver dans tel ou tel contexte* » (*idem*). Dans l'article « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? » (Narcy-Combes, J.-P. et Raby 2009), les auteurs ont fait un bilan sur la

question de la motivation pour enseigner ou apprendre une langue et sur l'enjeu social, pédagogique et scientifique des recherches à mener dans ce domaine.

2.7.2. La théorie de l'attribution

Poursuivons nos observations sur les facteurs susceptibles d'améliorer ou d'entraver le rendement scolaire de l'apprenant par quelques notions sur la théorie de l'attribution° Selon Kelley 1967, « *les attributions sont les processus à travers lesquels les individus interprètent les causes des événements, des actions et des faits qui ont lieu dans leur milieu* » (De Beni et al. 2003 : 223, notre traduction). Par exemple, un apprenant ayant obtenu une bonne note pourrait attribuer son succès à son travail, à son habileté, à la facilité de la tâche, au hasard, à d'autres causes ou à plusieurs causes à la fois (*idem*). Chaque individu a un schéma d'attributions constitué par un ensemble de croyances/cognitions qu'il adopte en tant que modèle expliquant le réalité : cela constitue son « *style attributif* » (De Beni et Zamperlin 1997 in *idem* : 223-224). Du schéma mentionné sont responsables la performance actuelle, la performance passée, les performances des autres ; en outre, il influe sur la performance future. En cas de succès personnel, les attributions liées à son propre comportement sont surtout internes (« j'ai du succès parce que je suis fort/je travaille »), en cas d'échec personnel, elles sont surtout externes (« je suis malheureux/la tâche était difficile »). Par contre, si les attributions concernent le comportement des autres, en cas de succès elles sont surtout externes (« il a eu de la chance »), en cas d'échec elles sont surtout internes (« il est faible/il n'a pas travaillé »). Weiner (1985 in *idem*) a proposé aussi une classification concernant les réactions affectives et la prévision de contrôle personnel. Il s'agit de la *contrôlabilité*, concernant l'attribution de la responsabilité (et, donc, du mérite et du tort) à soi-même ou à des causes externes ; elle est liée à des émotions (rage, gratitude, sens de culpabilité). En milieu scolaire, l'apprenant attribuant le succès au travail plutôt qu'à l'habileté a une persistance majeure dans l'exécution d'une tâche particulièrement difficile.

2.8. Synthèse et positionnement

La signification et le rôle des termes « apprentissage », « acquisition » et « appropriation », notamment en contexte institutionnel, ont fait l'objet de la première partie de ce chapitre. En particulier, nous avons mis en relief, en opposition au caractère spontané de l'acquisition – typique de L1 – l'intentionnalité, le contrôle et la planification, constituant des éléments propres à l'apprentissage. Quelques auteurs, cités par Cuq et Gruca (2008), ont cependant postulé l'existence, même en milieu scolaire, d'influences mutuelles entre acquisition et apprentissage des langues. Nous avons focalisé ensuite notre attention sur les

implications didactiques de l'apprentissage spontané et guidé, de même que sur le rôle de l'enseignant vers la réflexion métalinguistique de la part de l'enseigné. Notre travail a porté, donc, sur les avantages et sur les désavantages potentiels des interférences dues à la proximité de l'italien et du français. Les groupes de compétences et le rôle de la performance ont été étudiés à la lumière du CECR et de l'approche actionnelle, que nous avons adoptée dans notre recherche. Nous avons réfléchi, enfin, sur les effets de l'apprentissage de la L2 liés à la connaissance du contenu disciplinaire, pouvant aider l'apprenant à structurer des phrases et dont il est opportun de tenir compte en évaluant les résultats. Les apports retenus et les observations qui en découlent rejailliront dans la mise au point du travail de terrain (cf. chap. 10, 11, 12). Le paragraphe suivant a été consacré aux dimensions psychologiques de l'apprentissage, notamment en contexte scolaire. Nous avons examiné les implications didactiques de la perspective comportementaliste, à travers un parcours historique allant du conditionnement skinnérien aux travaux de Tolman, de l'école Gestalt et de Köler. La perspective cognitiviste a constitué, ensuite, l'objet de notre réflexion, à partir des études des années 60 du XX^e siècle (Neisser 1967, Atkinson & Shiffrin 1968). En particulier, le « modèle HIP » nous paraît encore utile afin de régler l'apprentissage en fonction des capacités mnémoniques des individus. La métacognition et ses conséquences sur l'activation du processus d'apprentissage ont focalisé notre attention par leur témoignage, plus récent, des influences positives exercées par le cognitivisme dans le domaine psychanalytique et didactique. Une nouvelle conception de l'apprentissage, donc, en découle, fondée sur le concept de « schéma ». L'apprentissage « stratégique » (notamment, en milieu institutionnel) constitue une conséquence importante de ces recherches dont nous avons apprécié et utilisé les paramètres liés à l'apprenant, aux activités d'apprentissage, aux caractéristiques du matériel à apprendre et à la qualité de l'instruction^o Un autre paragraphe a été consacré aux troubles susceptibles d'entraver le bon déroulement de l'apprentissage et à la nécessité d'aider adéquatement les jeunes concernés.

Nous avons introduit, donc, la motivation, dont nous avons détaillé les caractéristiques en relation avec les pratiques de classe, de même que le rôle joué par l'enseignant dans le développement de la motivation intrinsèque de l'apprenant et dans la prise en compte de l'existence de « croyances de l'individu ». En particulier, nous avons approuvé les affirmations de De Beni *et al.* 2003 et de M.-F. Narcy-Combes 2005 : la motivation des apprenants peut être positivement orientée, donc, seulement par un professeur motivé. La motivation liée à l'exécution de tâches en classe de langue a retenu toute notre attention, vu qu'elle se rattache aux fondements théoriques de la perspective actionnelle et aux principes de la recherche-action dont les résultats sont contextualisés et non généralisables.

Suite à l'analyse de plusieurs aspects relatifs au processus en question, nous pouvons en conclure que l'un des objectifs prioritaires visés par la didactique des langues consiste à « *mieux comprendre, pour mieux la contrôler et mieux en profiter, notre capacité innée à apprendre des langues, quelles que soient les circonstances...* » (Defays et Deltour 2003 : 11-12). En effet, de nombreux individus croient que la pratique des langues étrangères dépend plus d'un don que d'un apprentissage (*idem*). Après avoir réfléchi sur l'apprentissage en général et à travers quelques observations relatives à l'apprentissage en milieu scolaire, réfléchissons maintenant sur le contexte concerné par notre recherche. Puisque les adolescents du lycée scientifique ont besoin, au-delà des connaissances d'histoire littéraire, d'un apprentissage de L2 dans des contextes de communication authentiques, dotés d'un sens pour l'apprenant, il nous semble possible d'adopter l'approche par tâches (cf. chap. 6, chap. 11), même si différentes contraintes nous empêcheront de suivre la progression des destinataires de notre expérimentation et d'en évaluer les effets pendant une période prolongée. Dans la vie réelle, l'utilisation de la langue ne se réduit pas à associer un signifiant à un signifié, ou à répéter de phrases préconstruites apprises par cœur ; les tâches choisies pourraient donc montrer aux lycéens que « *la nécessité, la curiosité et les contacts personnels restent toujours les procédés les plus efficaces pour apprendre une langue étrangère* » (*idem*) : en effet, la didactique contemporaine n'a pas encore trouvé des instruments adéquats pour les remplacer (*idem*).

CHAPITRE 3 : L'APPRENANT

3.1. Introduction

Dans le deuxième chapitre de ce travail, nous avons mené une réflexion sur le processus d'appropriation de savoirs ou de compétences connu sous le nom d'« apprentissage », dont nous avons essayé de mettre en relief quelques caractéristiques notamment en contexte institutionnel. Le but de la section courante consiste à définir la position du sujet apprenant (caractéristiques, rôle, implications dans le processus d'enseignement/apprentissage).

3.1.1. De *learner* à *acteur* : évolution du sujet impliqué dans le processus d'apprentissage

Le substantif dérivant du participe présent du verbe « apprendre », apparu pendant les années 70 en tant que calque de l'anglais « *learner* », a évolué d'une vision passive de l'individu « *récepteur ou réceptacle d'informations* » (Cuq 2003 : 20) à la définition de l'apprenant « *vecteur du processus d'apprentissage* » (*idem* : 23). Après avoir illustré ce qu'est l'apprentissage, partons maintenant du verbe-source et abordons ce processus, notamment dans le domaine des langues, à la lumière du travail cognitif du sujet impliqué. Pour M.-F. Narcy-Combes, il s'agit de « *la manière dont l'apprenant traite l'information qu'il reçoit, et la transforme en savoir, la façon dont à travers des stratégies d'apprentissage, il construit son interlangue...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 47). Nous sommes en train de présenter un travail consacré à des lycéens (communément désignés par l'appellatif « élèves »). Soulignons qu'en didactique il y a, désormais, des raisons bien fondées à l'origine de l'emploi du terme « apprenant ». Nous retenons, ici, la motivation suivante : « *...les publics sont beaucoup plus variés en didactique des langues étrangères, qui dépasse largement le cadre scolaire...* » (Defays et Deltour 2003 : 15-16). Remarquons encore qu'en didactique on n'utilise pas le terme *apprenant* par hasard, car

« *...il est devenu aujourd'hui un être actif : l'apprenant se prend en main et compte aujourd'hui sur lui-même pour apprendre. Il n'attend pas tout de l'enseignant, il attend simplement son aide pour mener à bien les objectifs qu'il s'est fixés, ou du moins aurait dû se fixer...* » (Tagliante 2006 : 26).

Souvent, humoristes et malveillants se sont moqués de l'*apprenant*. Cette étiquette est cependant préférable à celle d'élève : elle désigne un « acteur de la classe » (tandis que le terme d'élève évoque un rôle social) ; elle se situe en position symétrique par rapport à celle d'enseignant, reflétant l'interactivité de l'appropriation du savoir en classe de langue (*idem*). Cuq et Gruca, dont nous partageons le positionnement, ont conclu leur réflexion en considérant l'apprenant comme « *l'élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage* » (Cuq et Gruca 2003 : 137-138) et en ajoutant que le terme « *personne apprenante* », renvoyant à chaque sujet participant à l'acte d'apprentissage,

serait meilleur (*idem*). Pour les raisons exposées ci-dessus, nous utiliserons dans ce travail le terme *apprenant* pour désigner tout participant à notre expérimentation de terrain°

3.1.2. Apprenant, enseignant et apprentissage des langues

À la lumière de ce qui précède, réfléchissons davantage sur le terme *apprenant*, privilégié donc dans notre recherche, qui « *met l'accent sur le rôle actif et responsable des destinataires de cet enseignement, en rapport avec celui de l'enseignant* » (Defays et Deltour 2003 : 94). Autrefois, au centre de l'enseignement traditionnel des langues il y avait l'enseignant « maître », « modèle », « interlocuteur unique ». Avec l'avènement des méthodes communicatives et des approches cognitives, l'enseignement des langues a été recentré sur l'apprenant. Remarquons que les rapports enseignant/apprenant incluent un troisième élément : les autres apprenants et, en plus, les finalités et les circonstances de l'enseignement, comme le montre la figure en forme d'étoile à cinq branches insérée dans les annexes (*idem* : 93 ; cf. annexe n° 1). Pour ses liens cohérents avec le nouveau rôle attribué à l'apprenant, nous l'avons préférée au schéma triangulaire d'Houssaye, basé sur la simple relation élève/enseignant/savoir (Houssaye 2000 : 35). Désormais, la simple réception/restitution des connaissances dispensées par l'enseignant n'est plus acceptable, car la fonction assumée par l'apprenant de langues est plus complexe. Ce dernier recouvre le rôle capital

« d'acquérir un savoir-faire, et même un savoir-vivre en même temps qu'un savoir ; de participer à l'enseignement... aux activités pédagogiques en classe, d'y prendre des initiatives ; de profiter de toutes les occasions pour apprendre en dehors de la classe ; de prendre en charge son apprentissage en général, dans la perspective d'un auto-apprentissage » (Defays et Deltour 2003 : 94-95).

La « centration sur l'apprenant » a donc amené les didacticiens à considérer celui-ci comme « partie prenante de l'apprentissage », « vecteur d'apprentissage », contrairement à l'approche behaviouriste (Carton 2008 : 43). Cela a entraîné la prise en compte des enjeux culturels, des différences individuelles au niveau cognitif, des différences d'ordre linguistique. La relation enseignant/apprenant évolue, donc, vers l'apprentissage autodirigé (*idem*). Grâce à ces nouveaux postulats et des progrès faits en matière de psychologie et de psycholinguistique, « *l'apprenant peut être considéré comme sujet épistémique, c'est-à-dire comme entité théorique...il est le lieu des processus et activités d'appropriation, dont l'investigation théorique et l'observation empirique relèvent d'options et de méthodes diverses...* » (Porquier et Py 2005 : 52-53). Par conséquent, en situation d'apprentissage, le sujet est « *au confluent d'une pluralité de dimensions* » (Barré-de Miniac 2000 : 147) que l'enseignant, par son travail didactique, doit savoir analyser (*idem* : 14). D'où la nécessité de l'individuation et de la prise en compte des besoins des apprenants (ici, en langues), essayant d'en éviter l'imposition et de négliger les souhaits des destinataires (*idem* : 148-149). Dans

son nouveau rôle reconnu d'« acteur social » au milieu du processus d'apprentissage, ainsi de son côté l'apprenant assume cette fonction même au quotidien : « *il tient un rôle actif et prend la responsabilité des activités, des projets* » (Defays et Deltour 2003 : 136). C'est celui-ci, donc, qui incarne le portrait potentiel du sujet participant à une recherche telle que nous l'avons relatée dans le cadre expérimental, comprenant des tâches susceptibles de l'intéresser et stimulant l'intérêt de l'utilisation du français dans la vie réelle.

3.2. La centration sur l'apprenant : pivot épistémologique et exigence de terrain

Grâce aux apports de la psychologie cognitive à l'égard de la didactique des langues, chaque individu est donc reconnu comme l'acteur, principal et social, de l'apprentissage auquel lui-même participe. Par conséquent, il est nécessaire de tenir compte de ses besoins, afin de lui fournir les conditions propices à l'accomplissement d'un processus « *qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu* » (Capelle 1991 : 47). Au-delà du cadre de la classe, l'enseignant devrait repérer et considérer les connaissances et les représentations antérieures de tout apprenant (Tagliante 2006 : 55). Rappelons brièvement que l'idée de « centration » ne constitue pas une idée nouvelle : il suffit de mentionner *l'intérêt* chez Claparède, le *questionnement* chez Dewey, le *matérialisme pédagogique* chez Piaget, la *fonction du groupe* chez Cousinet, *l'empathie relationnelle* chez Rogers, le *désir de savoir* chez Neil, etc. (Astolfi 2000 : 17). Henri Holec a observé, à ce sujet, que « *le concept de "centration sur l'apprenant" est devenu un pivot épistémologique...* » (Holec 1990 : 9). L'apprenant, donc, intervient dans la détermination et dans la construction de l'objectif dans lequel il s'engage ; il est capable, en outre, de transformer l'information reçue en « *connaissance opératoire susceptible d'orienter son activité* » (*idem* 1992 : 49). Le concept mentionné d'objectif d'apprentissage devrait être associé à celui de *besoin* : « *les besoins font question, les objectifs sont réponse, qui doit être adéquate* » (Coste 1977 : 57-77).

Ajoutons que Richterich, définissant ce qu'est une « réponse », a affirmé que ce concept, dès les années 70, est devenu un simple « besoin langagier » (Richterich 1985 : 92). Il est donc opportun de préciser que le repérage du besoin constitue une étape essentielle dans la détermination des objectifs d'enseignement/apprentissage (Porcher 1977 : 1-12). La centration sur l'apprenant implique la prise en compte du concept d'« autonomie de l'apprenant ». Dans le *CECRL* (chap. 6), on souligne que « *...quiconque prévoit de développer et favoriser l'autonomie des apprenants...ne pourra éviter d'analyser et de tenir compte des représentations individuelles et collectives de ces apprenants dans la planification des plans d'études...* » (Lüdi 2005 : 151). Lehmann, reprenant le positionnement de Nunan (1988) dans

ce débat didactique/épistémologique/pédagogique, a mis l'accent sur l'« *awareness* » (développement de la conscience langagière de l'apprenant) et sur la nécessité de distinguer, par rapport à la contribution de l'enseignant, entre « *centration sur l'apprentissage et centration sur l'apprenant* » (Lehmann 1993 : 175-176), cette dernière impliquant une réflexion théorique plus pointue et une souplesse pédagogique.

En tant que praticienne et même au sein de notre travail de terrain, nous avons constaté dans plusieurs contextes que les conditions objectives et de nombreuses contraintes, temporelles et institutionnelles (y compris le manque de continuité didactique), sont peu propices, bien souvent, au développement de l'autonomie de l'apprenant. L'attitude de plusieurs participants à notre recherche dans la salle d'informatique nous a confirmé l'exigence de gradualité dans l'acquisition de cette condition, concernant l'approche des supports à utiliser et le degré de confiance envers l'enseignant (cf. chap. 11, 12, 13, 14).

3.3. Apprenant, autonomie et apprentissage : les fondements d'un travail responsable

Lorsque l'on parle d'apprentissage ou, plus précisément, du rôle de l'apprenant dans ce processus le concernant, on ne peut pas se passer d'éclaircir le concept déjà mentionné d'« autonomie de l'apprenant », dont l'importance est désormais reconnue et sur lequel nous avons déjà réfléchi par rapport à notre expérience. Nous allons retenir, donc, des observations ultérieures potentiellement utiles sur le terrain^o Commençons par les réflexions d'Henri Holec, ayant défini l'autonomie de l'apprenant « *the ability to take charge of one's own learning* », impliquant pour l'individu « *to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning*' (1981: 3) » (Tardieu 2008). Cela implique la détermination des objectifs, la définition des contenus et de leur progression, la sélection des méthodes et des techniques à utiliser, la tâche de monitoring du processus acquisitionnel, l'évaluation des acquis (*idem*). Il serait avantageux, pour le sujet apprenant, de développer une autonomie y compris dans sa réflexion sur l'apprentissage (Fenner 2000 in *idem*). En effet, comme l'écrit La Borderie (1998), cette condition constitue « *un objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage* » (Pothier 2003 : 83 in *idem*). Linard a souligné encore que l'intégration des multimédias en classe de langue (comme lors de notre recherche) entraîne, par conséquent, « *une injonction paradoxale d'autonomie* » (2002 : 145 in Barbot, 2004 : 33)...*on place non seulement l'élève mais aussi le professeur dans une situation nouvelle impliquant des compétences différentes...* » (Tardieu 2008 : 174-178). Cela nous a justement fait réfléchir, dans le paragraphe précédent, sur le chemin de l'autonomie en tant que condition souhaitée, mais à atteindre graduellement. Pour cette raison, la métaphore

concernant la croissance d'un arbre (l'arbre du « savoir-apprendre »), utilisée par Trocmé-Fabre proposant un modèle du processus d'acquisition de cette faculté, nous semble conforme à notre positionnement : « *Savoir-communiquer, qui est l'objectif de l'enseignement-apprentissage des langues, se situe dans la couronne de l'arbre et non dans sa racine, autrement dit au terme du cheminement vers l'autonomie* » (*idem* : 173). Il n'existe pas un seul type d'autonomie : cela est en relation avec la conception de l'apprentissage d'une L2, des enseignants et des apprenants. Par exemple, le modèle positiviste implique la transmission du savoir, le modèle constructiviste la construction du savoir par l'apprenant, le modèle politique la dimension socioculturelle de l'apprentissage. Grâce à l'autonomie, on peut enfin contrôler contenus et méthodologies de son apprentissage (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 92-93). Anderson a mis en relief le sens particulier de l'autonomie de l'apprenant en didactique des langues : c'est une « *disposition progressive du guidage* », impliquant au fur et à mesure la disparition du processus d'enseignement et de l'intervention de l'enseignant (Anderson 1999). D'après H. Holec, enfin, « *l'autonomie s'apprend* » (Holec 1992 : 46), pour que se réalise « *l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates* » (*idem*). Suite à ce parcours, nous observons que la réussite de l'apprentissage n'est pas garantie par la mise en place des conditions favorisant le travail des apprenants en autonomie mais, en contexte italoophone, il nous semble nécessaire que même les enseignants s'approprient ce concept : nous croyons que le partage de l'objectif à atteindre constitue la meilleure prémisse pour la réalisation d'un travail interactif, même confrontés avec de jeunes lycéens en formation en classe de langue (cf. chap. 11, 14).

3.3.1. L'autoapprentissage : l'apprenant au centre de l'action

L'autoapprentissage (autoenseignement, ou autoguidage) suppose donc que l'apprenant acquière progressivement la capacité de prendre les décisions concernant son apprentissage. Comme tout apprentissage est toujours *auto*, on peut affirmer encore avec Henri Holec que, dans les situations hétéroguidées comme dans les situations autoguidées, « *aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétence d'apprentissage...* » (Holec 1992 : 52). Matas-Runquist distingue l'autonomie en « partielle » et « complète » : « *partielle, quand il s'agit d'une autoformation qui peut être complétée par des spécialistes et, complète, quand l'apprenant est le seul responsable de son apprentissage...* » (Matas-Runquist 2008 : 213). En envisageant un enseignement où l'apprenant se trouve au centre de l'action, même le rôle du décor est à reconsidérer, notamment dans les établissements ne disposant pas de structures conformes aux attentes. Pour cette raison, la salle de cours devient « *un lieu qui*

favorise l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère » (de la Torre Aranda 2008 : 257). Il nous paraît important de souligner que dans notre pays les équipements du lycée qui nous a accueillie lors de notre recherche étaient exceptionnels, cette ambiance contribuant donc à favoriser, souvent, les interactions – tendant à l'autonomisation – entre une invitée et des apprenants n'ayant jamais participé à une recherche-action°

3.4. Apprenant et tuteur : acquis préalables d'un projet commun

Remarquons encore qu'« autonomie de l'apprenant » et « centration sur l'apprenant » constituent des concepts basilaires non détachés, notamment face à des mineurs, de l'importance de l'intervention conjointe d'un enseignant-tuteur dans l'enseignement/apprentissage. Nous sommes convaincue, à la suite de P. Bange, que d'un côté l'apprentissage est une affaire dont le sujet actif est l'individu apprenant et, de l'autre, que seule l'interaction entre le novice et un tuteur permet l'apprentissage (Bange 2005 : 8). L'auteur a renforcé cette idée par l'introduction du concept d'*apprentissage procédural* : « *apprendre en faisant (learning by doing). Et faire implique d'avoir le contrôle cognitif de son action et du résultat de son action* » (*idem* : 54-55). Nous avons mené notre expérimentation avec des apprenants adolescents/grands-adolescents. En traçant leur profil afin d'en repérer les besoins potentiels (cf. chap. 9 et 10), nous n'avons pas négligé les avantages et les problèmes liés à cette tranche d'âge. Quelques auteurs ont repéré, parmi les facilités, le désir d'ouverture vers le monde extérieur et les compétences métalinguistiques et métacognitives ; parmi les difficultés, la crise d'identité et les examens. Il est donc opportun de séduire, rassurer, encadrer les adolescents se destinant à l'apprentissage d'une langue étrangère (Defays et Deltour 2003 : 139). À ce propos il importe, à notre avis, de souligner l'utilité du *contrat didactique* (ou *contrat d'apprentissage*), supposant un projet commun entre la partie guidante et la partie guidée en classe de langue (Cuq et Gruca 2008 : 124). La dimension temporelle joue, de même, un rôle central dans les contextes d'appropriation linguistique, souvent la conditionnant (Porquier et Py 2005 : 63). Outre l'appropriation des concepts susmentionnés de la part des professeurs de langues et de leurs apprenants, M.-F. Narcy-Combes souligne l'importance, pour le professeur, de considérer

« le fait que chaque apprenant en langue étrangère arrive avec son expérience, sa connaissance du monde, ses savoirs antérieurs et ses savoirs linguistiques en langue maternelle et en langue cible...Son vécu peut être ainsi responsable de l'existence de filtres cognitivo-affectifs susceptibles de gêner l'appréhension de données nouvelles... » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 47-48).

Cette dernière observation nous semble fondamentale afin de compléter le cadre initial constituant les prémisses nécessaires pour démarrer un travail productif impliquant les deux parties concernées par le processus d'apprentissage. Nous l'avons choisie par sa pertinence

avec la prise en compte du vécu de chaque adolescent, qui pourrait même impliquer, à cet âge, le refus de certaines activités liées à la vie quotidienne, faisant l'objet de tâches réalistes.

3.5. Apprenant et évaluation

Lorsqu'on aborde le sujet de l'évaluation, on fait allusion à un moment crucial de l'apprentissage, faisant partie des attentes de l'apprenant et auquel est souvent finalisé son engagement. L'enseignant évalue continuellement, par un processus à la fois volontaire et involontaire, explicite et implicite, afin de s'assurer de la progression de son enseignement. Même les apprenants s'autoévaluent, par rapport à eux-mêmes ou aux autres : ils veulent vérifier la progression de leur apprentissage. En outre, c'est de ce processus que dépendent la crédibilité de l'enseignant et le mérite de l'apprentissage (Defays et Deltour 2003 : 172). On a parlé aussi de mauvaise réputation de l'évaluation auprès des apprenants, souvent considérée comme sanction pénalisant les fautes, tandis qu'elle devrait les encourager à progresser, « *servir de carotte mais jamais de bâton* » (*idem*). Le caractère bilatéral de ce processus implique que l'apprenant devienne responsable de son évaluation si l'on souhaite qu'il le soit de son apprentissage. En plus, ce n'est pas l'apprentissage qui est au service de l'évaluation, mais c'est le contraire (*idem* : 172-173). Les professeurs titulaires du lycée concerné par notre recherche ont utilisé les résultats des tâches administrées comme instrument d'évaluation formative ; nous regrettons l'impossibilité de nous en occuper personnellement, examinant la progression des apprenants et proposant d'éventuelles activités de remédiation°

3.5.1. Le « trac » en classe de langue

Un problème lié très souvent à l'évaluation et aux erreurs des apprenants est le « trac » en classe de langue, question assez délicate si l'on doit se confronter avec des adolescents. En effet, si l'on s'exprime dans une LE pas encore maîtrisée, on craint de perdre alors le contrôle de la situation et de soi-même, en somme, on a « *peur de perdre la face, dirait le sociolinguiste Goffman...* » (*idem* : 103). Par conséquent, le professeur devrait rassurer ses apprenants et les familiariser aussi bien à la LE qu'aux conditions d'apprentissage, vu que « *l'apprenant est d'autant plus sensible à l'image qu'il donne de lui qu'il maîtrise mal la langue* » (*idem* : 22), tout en désamorçant « *l'identification inévitable entre la personne et sa manière de s'exprimer* » et en évitant que les effets de l'apprentissage restent limités (*idem* : 22, 168). Lors de notre travail de terrain (cf. chap. 11, tâches de P.O.), les lycéens ont parfois accepté volontiers de s'exprimer oralement, ils finalisaient cependant leurs efforts à la préparation aux épreuves des examens de fin d'études.

3.6. La langue vivante étrangère: représentations, fonctions, communication

La recherche que nous avons menée a été conduite au sein d'un établissement du secondaire italien, où « *la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s)* » (Cuq 2003 : 121). Il s'agit, donc, d'un type d'apprentissage *hétéroglotte (idem)*. En général, le choix de la langue étrangère à étudier et même le succès de son apprentissage « *dépendent aussi des représentations positives ou négatives que l'apprenant ou sa communauté se font de cette langue, de la culture qu'elle véhicule, des gens qui l'utilisent, et qui peuvent les stimuler ou les décourager* » (Dabène 1994). L'auteure a cité, à ce sujet, quelques indices susceptibles d'être à la base des représentations susmentionnées : l'(in)utilité de la langue dans la vie quotidienne, sa facilité/difficulté, sa beauté/laideur, son prestige (de ceux qui la parlent, du pays où elle est parlée), la sympathie/antipathie pour les autochtones, l'actualité de la politique internationale (*idem*). Il est fondamental, à notre avis, de ne pas négliger le rôle négatif des stéréotypes les plus variés associés à plusieurs langues, répandus dans le monde entier (Defays et Deltour 2003 : 33). Ajoutons, en revanche, quelques observations relatives à l'attrait et à l'utilité de l'étude de la langue française à l'époque actuelle, face à la prédominance globale de l'anglais :

« *Même si le français est aussi bien la langue de la fusée Ariane et du TGV que celle du Château de Versailles et de Jean-Paul Sartre, il reste surtout une langue de culture et fait souvent chez les apprenants l'objet d'un choix du cœur plutôt qu'un choix de la raison...* » (*idem*).

En outre, à la base du choix de l'apprentissage d'une LVE, il y a sans doute le rôle de la famille et du milieu social d'appartenance, qui poussent tout apprenant à étudier une langue par rapport à son utilité pratique (*idem* : 23). Nous avons consacré ce paragraphe à l'acquisition progressive des compétences nécessaires pour communiquer en LE. Nous rappelons, à ce sujet, l'importance de la langue pour « *agir, sur l'interlocuteur, sur le monde* » (*idem* : 38). Plusieurs chercheurs sont désormais d'accord en affirmant que, dès le commencement de l'apprentissage, l'étude d'une L2 « *représente aussi une expérience personnelle, culturelle, sociale* », susceptible de déclencher des réactions variées lors du démarrage (*idem* : 102). Pour cette raison, avant de chercher à comprendre la langue étudiée, on ne doit pas attendre de « *connaître tous les mots* » : la signification de la communication permet, en général, de surmonter les obstacles et de combler les vides (*idem* : 45). Il est donc indispensable d'envisager l'intervention appropriée de l'enseignant, pour amener les apprenants à une réflexion métalinguistique et interculturelle, à prendre conscience de leurs faiblesses, à s'améliorer constamment et même à prendre des risques (*idem* : 126).

Remarquons, par conséquent, qu'au-delà de la manière d'apprendre une langue étrangère sur laquelle se base sa formation personnelle, le professeur devrait choisir,

successivement, « *la pédagogie la mieux adaptée aux habitudes et aptitudes de ses apprenants* », car l'âge, le niveau scolaire, le nombre des langues déjà connues etc. constituent les facteurs basilières sur lesquels se fonde le travail de l'apprentissage et de l'enseignement (*idem*).

3.7. Apprenant et fonctions cognitives : introduction

Parmi les fonctions cognitives impliquant directement l'apprenant nous mentionnons l'attention, la mémoire, la capacité de compréhension et le raisonnement. Elles ne suffisent pas, cependant, à la réussite scolaire : à la base du modèle d'apprentissage proposé par la psychologie cognitive il y a les facteurs cognitifs et les composantes métacognitives, émotives, motivationnelles. Quelques variables contribuent à faciliter l'apprentissage, d'autres peuvent l'inhiber. Nous essaierons d'illustrer les processus les plus importants liés à l'apprentissage, afin de mieux comprendre les demandes que les professeurs font aux apprenants et les réponses potentielles de ces derniers, utiles pour envisager la création de tâches appropriées.

3.7.1. L'attention

Nous avons abordé ce sujet dans la partie consacrée à l'apprenant afin de mettre en relief quelques stratégies potentiellement utiles pour davantage aider les jeunes dans la réussite scolaire. L'attention constitue, bien sûr, un important acquis préalable de toute activité cognitive, en relation avec des facteurs individuels et l'environnement. Depuis longtemps, les chercheurs ont proposé de nouveaux modèles interprétatifs en la matière. Déjà en 1890, l'américain William James, dans son ouvrage *The principle of psychology*, a mis en relief, pour éviter la distraction, « *l'abandon de certaines choses afin de traiter plus efficacement avec d'autres* » (James 1890 in De Beni et al. 2003, notre traduction). De Beni et autres ont considéré l'attention comme « *le système réglant l'activité des processus mentaux, tout en filtrant et en orientant la perception vers les informations les plus importantes, afin de répondre d'une façon adéquate aux demandes du milieu circonstant* » (*idem* : 35, notre traduction). À la lumière de plusieurs études, nous nous arrêterons sur les mécanismes permettant de se concentrer sur un certain objet, sur les causes de la distraction, sur la durée de l'attention, sur la possibilité d'être attentif à plusieurs éléments en même temps et sur quelques réponses que la psychologie contemporaine fournit aux enseignants, devant donner leurs cours d'une manière captivante, aider les jeunes à apprendre d'une façon productive et les solliciter à adopter une conduite adéquate.

3.7.2. L'attention : processus « automatiques » et processus « contrôlés »

Chacun a pu s'apercevoir que de nombreuses habiletés sont acquises, au début de l'apprentissage, au prix de beaucoup d'effort et d'une exécution scrupuleuse. Ensuite, grâce à l'expérience et à l'entraînement, ces actions sont devenues automatiques. Nous accomplissons, donc, plusieurs comportements à travers des « processus automatiques inconscients », rapidement et même en faisant d'autres activités. Il existe, en revanche, des processus plus « contrôlés » et conscients, se réalisant plus lentement (Shiffrin et Schneider 1977 in R. De Beni *et al.* 2003 : 29). Les processus contrôlés requièrent donc attention, planification, contrôle, tandis qu'il est possible de déclencher des processus « automatiques », même involontairement. La lecture, le calcul, parler et comprendre une langue étrangère sont des apprentissages scolaires qui sont d'abord contrôlés et qui, par la pratique, peuvent devenir automatiques. Précisons que l'attention concerne toutes les informations qui sont manipulées cognitivement ; quant à la conscience, elle gère un petit nombre d'informations que le sujet sait transformer. Grâce à cette faculté, les ressources cognitives limitées peuvent être utilisées pour réagir rapidement à des stimulations importantes et pour se rappeler des contenus saillants. Les informations à élaborer sont choisies en ignorant les *inputs* devenus familiers et en se syntonisant sur les nouveaux. Voici, maintenant, le rôle de l'apprentissage : le milieu aide les individus à comprendre quels sont les *inputs* à privilégier (De Beni *et al.* 2003 : 30).

3.7.3. L'attention: ses fonctions

Durant ces dernières années, plusieurs fonctions de l'attention ont été étudiées. L'« *attention sélective* » permet de sélectionner seulement quelques *inputs* en ignorant ou en atténuant les autres (*idem* : 30-33) : c'est le cas des apprenants qui étudient sans s'apercevoir que quelqu'un entre dans leur chambre, ou en ignorant le son de la radio. Dans des situations pareilles, on peut parler de « concentration », car le « focus attentif » augmente la capacité d'élaborer des informations pendant l'exécution de tâches cognitives, comme la compréhension d'un texte (cf. chap. 11, tâches de C.E. et de C.O.). La « *vigilance* » est la capacité d'être attentif pendant une période prolongée à un champ d'observation, en attendant un signal donné. La « recherche attentive » permet de faire une scansion de l'environnement à la recherche d'*inputs* particuliers. Parmi les professionnels restant dans un état de vigilance prolongé, tous prêts à relever des signaux longtemps absents et pas tout à fait prévisibles, il y a aussi l'enseignant : ce dernier doit être capable d'« anticiper » le comportement gênant de certains apprenants, pour réagir d'une façon adéquate. D'après les études de Malim 1995 (in *idem* : 31-32), on a pu relever l'existence de plusieurs facteurs (personnalité, rythmes circadiens, situations, difficulté de la tâche, événements insolites) desquels dépendent les

meilleures performances. Celles intellectuelles sont sensibles à des niveaux intermédiaires d'activation, loin de la somnolence (niveau bas) et de l'excitation (niveau haut). Pour cette raison, les professeurs devraient être très attentifs à l'état psycho-physiologique des apprenants, afin d'éviter de leur proposer des activités requérant beaucoup d'attention en cas de fatigue, émotions violentes etc. L'étude prolongée requérant une bonne capacité de contrôle et une gestion efficace de ses propres ressources, enseignant et apprenant devraient collaborer : l'un en rendant ses cours les plus intéressants possible par l'emploi de stratégies diversifiées, l'autre, en évitant de se distraire et de ne pas se borner à la recherche d'une motivation extrinsèque. « *L'attention partagée* » est typique des pratiques de classe : pendant son cours, le professeur contrôle toute sa classe et – du coin de l'œil – regarde l'apprenant potentiellement « problématique » (*idem* : 31-32).

3.7.4. Attention, tâches cognitives et apprentissage scolaire

Parmi les chercheurs, le rôle de l'attention dans les tâches cognitives a fait couler beaucoup d'encre. Les premières théories formulées à ce sujet ont considéré l'attention comme un système de filtres (analogie du « goulot ») : les *inputs* sont sélectionnés et même ultérieurement élaborés, s'ils passent à travers le « goulot » (*idem* : 33). L'attention et la concentration sont, comme nous l'avons vu, des acquis préalables pour l'apprentissage. Selon De Beni et autres (*idem* : 35), contribuent au réglage du niveau de concentration de l'apprenant non seulement des caractéristiques individuelles (objectifs, motivation, style cognitif), mais aussi des facteurs environnementaux et liés au type de tâche à accomplir. Il est presque superflu de préciser que le bruit, la fatigue, la maladie annulent tout effort pour apprendre ; par contre, savoir que le niveau d'attention est variable selon plusieurs circonstances internes (par ex., tâches trop faciles) ou externes (par ex., chambre sombre) est utile pour régler ses propres efforts et même pour prévoir les résultats du travail (cf. chap. 11). Tout cela devrait amener l'individu à apprendre d'une façon « stratégique », selon les modalités correspondant à ses aptitudes, que l'enseignant devrait aider à détecter.

3.7.5. La mémoire : caractéristiques générales

Continuons notre parcours par l'élucidation de quelques caractéristiques propres à cette faculté. En milieu scolaire, enseignants et apprenants y font souvent allusion, de même qu'à ses implications dans l'apprentissage. Pour J.-D. Vincent, neuroendocrinologue, « *elle est liée à l'expérience...Elle se constitue en même temps que l'action, c'est un processus dynamique, en constante évolution...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 51). Examinons, maintenant, la définition d'un psychologue (Baddeley 1984) : « *la mémoire est la fonction qui nous permet*

de codifier, garder dans le temps et récupérer les informations tirées de notre expérience quotidienne. Elle est composée d'une série de systèmes interliés complexes...» (De Beni et al. 2003 : 52, notre traduction). Nous pouvons évincer l'idée que l'activité mnémonique est une sorte de reconstruction, et non un enregistrement fidèle de la réalité (*idem*, Bartlett 1932 in *idem*). La « *mémoire verbatim* » est la modalité de mémoire consistant à se rappeler des informations par le menu, utilisée seulement dans certaines circonstances (par exemple, pour mémoriser une liste de termes en L2, cf. *idem*). Selon Cornoldi (1986), il existe trois phases différentes dans l'élaboration de la mémoire :

«l'encodage (*encoding*), par lequel l'input est transformé dans le type de code/représentation que la mémoire accepte et reconnaît ; le stockage (*storage*), c'est-à-dire l'activité de garder en mémoire l'information codée ; la récupération (*retrieval*), correspondant à la phase où l'information est retrouvée pour être utilisée » (*idem*, notre traduction).

Dans le modèle HIP de Atkinson & Shiffrin (1968 cf. 2.6.), on distingue trois systèmes de mémoire : la *mémoire sensorielle*, où l'information reste stockée pendant un temps très court (0.25 s. à 2 s.) ; la *mémoire à court terme*, où l'information demeure de 10 s. à 30 s. ; la *mémoire à long terme*, où l'information peut rester pendant toute la vie (*idem* : 19, 53).

3.7.6. « Mémoire sensorielle », « mémoire à court terme », « mémoire de travail »

Notre réflexion continue par quelques notions sur le travail cognitif strictement lié à la « *mémoire sensorielle* », à la « *mémoire à court terme* » et à la « *mémoire de travail* ». La « *mémoire sensorielle* » a le but de garder actif l'*input* pendant le temps nécessaire à son identification^o Les informations, à ce niveau, sont gardées dans leur état primitif. Le système de la « *mémoire sensorielle* » est lié étroitement aux processus perceptifs. En particulier, la mémoire auditive est impliquée dans l'élaboration de matériel linguistique (*idem* : 53). La « *mémoire à court terme* » (MCT) a des bornes par rapport à la capacité et au temps : en général, selon Miller (1956 *idem* : 53), elle a une capacité de 7 ± 2 unités. Quand l'individu peut relier les éléments avec les informations présentes dans la mémoire à long terme, l'amplitude de la mémoire à court terme change. On peut, donc, codifier à nouveau le matériel en unités plus grandes (*chunks*) ; cela permet d'obtenir des performances cognitives diversifiées. On peut récupérer les informations de la MCT presque automatiquement. Grâce à une stratégie de réitération des informations, le matériel stocké dans la MCT est gardé. Baddeley (1990 in *idem* : 54) a appelé la MCT « *mémoire de travail* ». Ce type de mémoire a la fonction de garder temporairement les informations et même celle de permettre le déroulement d'autres tâches cognitives complexes (cf. Ellis, N° 1.9.5.). Il est possible d'y distinguer quelques sous-groupes, coordonnés par un exécutif central. En particulier, il y en a un qui garde l'information linguistique (« *boucle phonologique* »). (*Idem*). Baddeley (1992

idem : 55) en a mis en relief l'importance lors de l'apprentissage de la lecture, de la compréhension du langage, de l'acquisition du lexique, de l'apprentissage d'une L2. De plus, une capacité prépondérante dans la mémoire de travail est en relation avec une meilleure compréhension textuelle (*idem* : 55). Le « *calepin visuospatial* » (*idem*) garde temporairement les caractéristiques visuelles/spatiales des *inputs* entrant et visualise/manipule les images mentales. Des recherches plus récentes ont confirmé la nécessité de distinguer entre « *mémoire à court terme* » et « *mémoire de travail* » : les sujets impliqués dans une expérience se sont mieux rappelés des premiers – par la MLT- et des derniers – par la MCT – termes d'une liste lue et écoutée. Les mots au milieu ont été souvent oubliés (*idem* : 55-56).

3.7.7. La « mémoire à long terme »

Développons la partie consacrée à cette faculté par l'illustration du rôle de la « *mémoire à long terme* », contenant des informations que l'on peut garder pendant des intervalles de temps allant de quelques minutes à toute la vie. Ce système peut contenir toutes nos connaissances, nos expériences, nos souvenirs personnels, les procédures pour accomplir certaines tâches, la planification d'actions futures (*idem* : 57). La MLT codifie l'information en portant l'attention sur le matériel qui arrive et l'élabore pour lui attribuer une signification^o. Pour Craik et Lockhart (1972 *idem* : 57-58), on mémorise mieux du matériel élaboré profondément et reconnu comme « significatif », au-delà de l'intention d'apprendre les informations proposées. Baddeley (1984) et De Beni (1994 in *idem* : 58) ont souligné la présence, dans la « *mémoire sémantique* », des concepts, du lexique, de certaines notions scolaires. Selon Anderson (1978 *idem* : 58-59), la « *connaissance procédurale* » concerne la capacité de faire quelque chose sans être tout à fait conscient de l'endroit et des modalités liées à l'apprentissage de ces connaissances. Il s'agit d'un type de mémoire concernant les habiletés ; par exemple, grâce à l'entraînement, on reconnaît plus facilement les mots d'une LE, même si on ne se souvient plus pendant quel cours on les a appris. On a pu vérifier que la « *mémoire sémantique* » (concernant le lexique, importante en contexte scolaire) reste intacte longtemps et que la mémoire procédurale reste plus intègre que celle déclarative. Cela implique l'importance à accorder, à l'école, aux habiletés et aux procédures que le sujet apprenant gardera peut-être toujours dans sa mémoire (*idem* : 59).

3.7.8. « Mémoire à long terme » : encodage et récupération

Le mécanisme à la base de la mémorisation des données et du repérage adéquat de celles-ci est impliqué, au quotidien, dans les activités des apprenants. On a comparé la récupération d'une information dans la MLT à la recherche d'un volume dans une grande

bibliothèque : si on ne le trouve pas, cela n'en présuppose pas l'absence, plutôt une faute dans sa recherche. C'est le cas d'une personne qui a un mot sur le bout de la langue et qui n'arrive pas à le retrouver. Les informations mémorisées nécessitant de « clés d'accès » adéquates pour leur repérage sont récupérables, par exemple, lors d'un QCM, grâce aux réponses alternatives. Il est avantageux d'utiliser la même « clé stratégique » aussi bien en encodage qu'en récupération^o Cependant, à l'occasion d'un contrôle, les « clés » fournies par les questions du professeur sont parfois différentes de celles utilisées par l'apprenant (*idem* : 61-62). Le rôle contextuel dans la relation entre encodage et récupération est de même important : il est plus facile de retenir une information ou un événement si l'on se trouve dans le même contexte dans lequel il/elle a été codifié(e) (Godden & Baddeley 1975 in *idem* : 62).

3.7.9. Mémoire et imagination

Dans la mémoire sont contenues même des informations visuelles/imaginatives, très utiles dans le processus d'apprentissage, étudiées notamment par le canadien Allan Paivio (1971). Le matériel verbal (mots, phrases, textes) que l'on peut imaginer facilement a des probabilités majeures d'être mémorisé, par rapport au matériel que l'on n'imagine pas facilement (mots abstraits) ; grâce à l'emploi d'images mentales, la performance de mémoire augmente (*idem* : 60-61). Il y aurait, donc, un double système de codage. On mémorise plus facilement les images parce qu'elles activent immédiatement leur système ; si l'objet en question est familier, il y a en même temps l'activation du codage verbal qui attribue à l'information l'étiquette verbale correspondante. Il en est de même pour les *inputs* verbaux décrivant des objets et des situations à même de susciter des images, pouvant être codifiés immédiatement par le système verbal, mais aussi par l'imagination (*idem* : 61).

3.8. Les stratégies mnémoniques

Définissons, maintenant, les « stratégies mnémoniques » et la façon d'en utiliser quelques-unes dans l'apprentissage, qui nous semble utile notamment en contexte scolaire :

« la stratégie est une modalité, une procédure pour aborder une tâche cognitive...On n'identifie pas les stratégies avec le processus cognitif, mais on les situe à un niveau supérieur, elles sont potentiellement conscientes, mais elles peuvent être utilisées même automatiquement, surtout quand on est plus expérimenté...On peut apprendre des stratégies grâce à l'expérience ou grâce à un guidage spécifique...» (De Beni *et al.* 2003 : 63, notre traduction).

Parmi les nombreuses stratégies d'« encodage » ou de « récupération » des données à retenir, nous mentionnons la *réitération mécanique* (répétition multiple des informations à retenir, pouvant même garder l'information dans la « boucle articulatoire ») ; la *répétition intégrative* (constituée par la répétition du matériel en essayant de le comprendre et de le

relier aux informations déjà stockées grâce à un effort cognitif) ; l'*association* (reliant les informations nouvelles à retenir à quelque chose de familier) ; la *médiation* (transformation de quelque chose de difficile à retenir en des éléments plus faciles, par la formation d'un lien^o). Cette stratégie est utilisée lorsqu'on emploie un mot-clé dans l'apprentissage du vocabulaire d'une L2) ; l'*organisation* (en utilisant les connaissances précédentes, on crée une structure cohérente reliant les informations qui arrivent. Par exemple, elle est adéquate pour apprendre une liste de mots déjà organisés en catégories). (*Idem* : 63-64). En revanche, si le matériel à retenir n'a pas d'organisation préexistante, il est plus difficile de le mémoriser. Dans l'apprentissage de matériel déjà structuré et cohérent, une élaboration personnelle joue un rôle avantageux (Atkinson *et al.* 1996 in *idem* : 64) ; on peut organiser le matériel même graphiquement (schémas, tableaux, dessins etc.). Ces procédés sont plus productifs si c'est l'apprenant lui-même qui élabore le matériel à retenir selon les modalités qu'il préfère. On apprend à bien utiliser en autonomie les stratégies d'apprentissage en s'entraînant ; le professeur peut faciliter l'élaboration du travail même grâce à la structure de ses cours.

3.8.1. Processus cognitif et métamémoire

Examinons, maintenant, d'autres contenus complémentaires potentiellement utilisables par enseignants et apprenants, portant sur la métamémoire au sein des processus cognitifs. Cornoldi (1995) a affirmé que « *le processus cognitif de mémoire est fonction de la stratégie utilisée* » (*idem* : 64, notre traduction). Il s'agit de l'approche métacognitive, expliquant pour quelle raison l'on choisit une stratégie plutôt qu'une autre et pourquoi il y a des sujets plus « stratégiques » que d'autres. Depuis les recherches de Flavell et Wellman (1977 in *idem* : 65), la métamémoire constitue le point de départ de la théorie métacognitive. De Beni et autres la définissent comme « *le secteur de la théorie métacognitive concernant la connaissance et le contrôle des processus de mémoire* » (*idem*, notre traduction), comprenant tous les savoirs et les habiletés relatives aux connaissances du sujet, à ses croyances, aux stratégies qu'il utilise, aux motivations le sollicitant à mémoriser. Selon la théorie métacognitive, si une personne a une bonne mémoire, elle est particulièrement apte à analyser la nature des problèmes, à choisir les stratégies adéquates et, donc, à les utiliser productivement, selon la circonstance. De par la relation complexe entre choix de stratégies et métamémoire, l'apprenant utilise une certaine stratégie parce qu'il l'a déjà validée et, dans des situations appropriées elle peut améliorer son apprentissage. Nous avons déjà analysé, plus haut, la notion de mémoire. D'après les apports cités, il serait opportun de parler de « mémoires » au pluriel, plutôt que de mémoire « *comme entité monolithique* » (Arthaud

2007 : 122). Nous souhaitons terminer, donc, cette partie par un tableau synthétisant le lien entre la faculté mnémonique et notre recherche :

Type de mémoire	Caractéristiques	Utilité pour l'apprenant de L2	Applications (cadre expérimental)
Mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail* ↓ Sous-groupes : Loop phonologique	Garder temporairement les informations et déclencher des tâches cognitives plus complexes.	La mémoire du langage résulte de l'application de processus d'acquisition simples (utilisés même pour acquérir éléments langagiers). Tâches cognitives de compréhension et de logique.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches de compréhension)
Carnet visuospatial	Garder l'information linguistique	Apprentissage de la lecture, compréhension du langage/textuelle, acquisition lexicale, apprentissage de L2	Cf. chap. 11 (idem)
	Garder les input visuels/spatiaux	Manipulation des images mentales (ex. « collier de perles »)	Cf. chap. 11, notamment 11.28.
Mémoire à long terme (MLT)	Garder, même pendant toute la vie, des informations importantes, provenant de la MBT et opportunément élaborées.	Apprentissage durable : obtenu par une longue présence/répétition d'une action présente dans la MCT et par sa transposition dans la MLT. Mécanisme valable pour comprendre/mémoriser données phonologiques et linguistiques.	Cf. chap. 11
Mémoire sémantique	Elle concerne lexicale et plusieurs contextes.	Mémorisation des informations sous forme verbale, utilisables dans le langage quotidien°	Cf. chap. 11 (notamment, tâches liées à la vie réelle)
Mémoire procédurale	Elle concerne procédures et habiletés.	Nécessité d'accorder importance, à l'école, à des habiletés/procédures à garder, peut-être, toujours.	Cf. chap. 11 (notamment, 11.11. et tâches impliquant la conjugaison verbale)

*Ces types sont à distinguer, d'après des recherches récentes.

Tableau 3.8.1. : Mémoire et apprenant de L2

En effet, une consolidation adéquate des acquis chez l'apprenant se réalise grâce au transfert des connaissances de la MCT à la MLT. Les recherches dans ce domaine fournissent des indications pour optimiser le travail mnémonique, même en milieu scolaire, compte tenu de facteurs comme les émotions, les sentiments, la perception du sens de l'activité accomplie. Nous allons aborder, maintenant, une autre habileté dans l'acquisition dans laquelle la mémoire joue un rôle capital : il s'agit de l'étude, à la fois tâche et instrument de travail de tout apprenant.

3.9. Apprenant et étude : l'acquisition d'une « habileté complexe »

La mémoire a été définie, dans les pages qui précèdent, en tant que faculté dont le fonctionnement stratégique est susceptible d'améliorer et d'optimiser l'étude de chaque apprenant. Précisons que l'apprentissage est contextualisé et qu'enseigner à étudier constitue un objectif éducatif et didactique très important. Toutefois, « apprentissage » n'est pas synonyme d'« étude » : on peut apprendre, de façons différentes, selon les habitudes, les connaissances, les réactions émotives. Par contre, étudier constitue une forme particulière d'apprentissage, ayant comme but de lire, choisir et retenir intentionnellement des contenus d'après un texte ou un cours (Anderson 1978 in De Beni *et al.* 2003 : 162). En général, l'étude est une activité autodirigée par l'apprenant qui décide tout seul des objectifs, du temps et des stratégies. On peut y distinguer trois phases : *pré-lecture* (organisation et définition des objectifs), *compréhension et élaboration du texte* (centrées sur la lecture) ; *mémorisation et*

re-évoquant du matériel (idem : 163). Chaque phase prévoit la possibilité d'utiliser des stratégies, simples (comme la répétition pour mémoriser), complexes (comme la mémorisation par des schémas graphiques) ou organisées en séquences, jusqu'à construire une méthode, c'est-à-dire « *un ensemble structuré de stratégies concernant les trois phases de l'étude* » (*idem*). Des apprenants ayant des habiletés au même niveau et accomplissant des tâches identiques par le biais de stratégies différentes, réalisent des performances diversifiées. La répétition de l'emploi des stratégies dans plusieurs contextes améliore la performance, les connaissances/la sensibilité métacognitives, le contrôle. Les apprenants expérimentés utilisent les stratégies d'une façon automatique et spontanée, avec un grand sens de l'auto-efficacité et de la satisfaction personnelle. Leurs homologues débutants, par contre, ont besoin d'aides extérieures et emploient beaucoup de ressources cognitives. Pour cette raison, on trouve des sujets doués obtenant des résultats inférieurs à ceux de quelques apprenants moins doués, mais motivés et habiles, qui utilisent des stratégies d'apprentissage (Cote et Levine 2000 in *idem* : 164).

Complétons ce paragraphe en mentionnant quelques pistes impliquant l'intervention de l'enseignant de langue dans le soutien aux individus apprenants. Selon C. Tardieu, dont nous partageons l'avis, il est fondamental d'accorder de l'importance aux pauses réflexives, à la paraphrase, au temps consacré au langage intérieur, au réinvestissement constamment sollicité (dire la même chose de plusieurs manières). La même auteure a mis aussi en relief la possibilité d'éviter le stress de l'interrogation orale de début de séance (Tardieu 2008 : 145). Par rapport à l'apprentissage du lexique, Tardieu a cité quelques observations de Gaonac'h :

« L'acquisition d'un nouvel élément lexical nécessite la constitution en mémoire à long terme d'une représentation stable d'une séquence de sons (représentation phonologique), liée à d'autres types de représentations (sémantiques, syntaxiques, morphosyntaxiques... » (Gaonac'h 2006 : 121 in *idem* : 146).

Terminons en abordant un sujet souvent négligé et source de reproches scolaires : l'oubli. Il s'agit d'« *une réalité biologique, qui peut avoir des causes multiples, et peut être volontaire ou involontaire* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 51). Cette auteure suggère donc à l'enseignant, pour limiter ce phénomène chez l'apprenant, de

« présenter une information claire et précise ; travailler sur l'attention et la motivation ; donner du sens aux activités proposées ; amener l'apprenant à effectuer une analyse en profondeur de l'information proposée ; mettre en place une méthodologie structurée, progressive, stimulante... » (*idem*).

D'après Trocmé-Fabre, tout apprenant devrait être mis en garde contre l'oubli, une entrave à l'apprentissage (Tardieu 2008 : 146). Cela implique, de la part du professeur de langues, l'attention à la qualité du son/de la photocopie, la contextualisation des apprentissages, la réflexion permettant de classer les informations et, notamment, la création d'une ambiance chaleureuse et l'évitement du stress (*idem* : 147).

3.10. Styles cognitifs différents

Le sujet abordé ci-dessus suscite, chez les personnes impliquées, la nécessité de planifier opportunément l'engagement prévu. Étant donné que nous avons considéré l'étude en tant qu'« habileté complexe » (cf. 3.9.), c'est justement la nature de cette activité qui sollicite apprenants et enseignants à s'interroger sur le style cognitif à adopter/à suggérer, afin d'optimiser l'effort mental qu'elle implique. Les styles cognitifs, donc, sont importants par rapport aux modalités d'exécution des tâches différentes et aux processus choisis pour atteindre certains résultats. Depuis les années cinquante, on a fait de nombreuses recherches à ce sujet : il suffit de penser aux travaux de Bruner (1971), Guilford (1967), Witkin (1962). (De Beni *et al.* 2003 : 164). Selon Boscolo (1986) et Cornoldi (1991), on considère en général le style cognitif comme :

« la modalité d'élaboration que le sujet adopte principalement, qui demeure dans le temps et qui se généralise à des tâches différentes. Le style cognitif est une caractéristique du sujet qui influence non seulement l'élaboration cognitive, mais aussi des aspects de la personnalité, comme les réactions émotives, les attitudes, les relations sociales » (idem : 165, notre traduction).

Boscolo (1986) a ajouté que le style cognitif a des relations et des analogies avec les stratégies cognitives et le style d'apprentissage (*idem*). La stratégie est un ensemble de procédures ayant comme but de résoudre une tâche, tandis que le style cognitif est une tendance constante à utiliser une certaine catégorie de stratégies (par exemple, verbales ou imaginatives). Sternberg (1997) a considéré les styles comme des « préférences » dans l'emploi de ses habiletés, pouvant changer par rapport aux circonstances, à la tâche, à l'âge, et se développant selon le milieu culturel d'appartenance. L'école peut privilégier certaines modalités d'élaboration et en négliger d'autres, ou bien mettre en valeur des stratégies d'apprentissage et en solliciter l'emploi. L'adoption du style préféré amène à de meilleurs résultats qui, à leur tour, stimulent la motivation et invitent à utiliser à nouveau les mêmes stratégies lors de tâches du même type. Le style cognitif est souple, pour cette raison il est important d'adopter la typologie favorite et même d'exploiter des styles différents, selon les caractéristiques de la tâche et du matériel. Il est fondamental que l'enseignant aide les apprenants à prendre conscience de ces concepts et à les mettre en pratique.

De nombreux chercheurs distinguent les styles cognitifs en *style globaliste vs analytique*, *style dépendant vs indépendant du champ*, *style verbalisateur vs visualisateur*, *style convergent vs divergent*, *style systématique vs intuitif*, *style impulsif vs réfléchi* (*idem* : 165). La personne préférant le *style global vs analytique* fait attention, respectivement, à l'ensemble ou au détail. Celui qui adopte un style *dépendant* a une perception peu développée et très dominée par l'organisation du champ ; par contre, celui qui a un style *indépendant* se laisse

peu influencer par le contexte et son attitude est plus autonome (Witkin 1962 in *idem*). Les sujets préférant le code linguistique ont un style *verbalisateur*, ceux qui préfèrent un code visuel/spatial ont un style *visualisateur*. D'après les études de Wallach (1970, 1971), le sujet ayant un style *convergent*, se basant sur les informations dont il dispose, suit une ligne logique vers une réponse unique et prévisible. Le sujet *divergent*, par contre, à partir de l'information donnée, suit un parcours autonome et créatif en produisant de nombreuses réponses variées, originales, flexibles (*idem* : 166-167). Le style systématique/intuitif est lié à la capacité de raisonnement. En effet, l'apprenant *systématique* examine graduellement chaque variable, l'apprenant *intuitif* fait des hypothèses qu'il essaie de confirmer ou de réfuter (Bruner 1971 in *idem* : 167). Les temps décisionnels sont à la base du style *impulsif/réflexif*, concernant les processus d'évaluation/de décision pour résoudre une tâche cognitive très difficile (Kagan 1965). En conclusion, l'apprenant stratégique étudie avec succès, connaît son style cognitif préférentiel et l'utilise dans des contextes appropriés. Il sait être flexible et, s'il le faut, capable d'utiliser un style alternatif.

3.11. Styles d'apprentissage et didactique des langues

Continuons notre étude en réfléchissant sur quelques observations plus spécifiques au domaine auquel nous nous intéressons, issues des ouvrages de spécialistes en didactique des langues. Pour J.-P. Narcy, en général, styles d'apprentissage et styles cognitifs sont présentés de façon binaire. Il a dressé une liste opposant, par exemple, « *field dependant vs field independant (...de leur contexte) ; réflexif vs impulsif ; sérialiste vs globaliste ; tolérant vs intolérant de l'ambigu ; auditif vs visuel vs kinesthésique, etc.* » (Narcy 1990 : 90). David Kolb, Peter Honey et Alan Mumford ont étudié plusieurs typologies de styles d'apprentissage, dont chacune leur a permis de construire des outils de mesure (Cuq et Gruca 2008 : 118-119). D'après Kolb, il existe quatre styles d'apprentissage : le style convergent, le style divergent, le style assimilateur et le style accommodateur. Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge (2000) ont envisagé une catégorisation qui a été critiquée, surtout parce qu'elle privilégie les dimensions bipolaires (Cuq et Gruca 2008 : 118-119). Honey et Mumfield ont conçu, en revanche, les styles d'apprentissage « *selon des dimensions unipolaires liées aux phases du processus d'apprentissage* » (Chevrier *et al.* 2000 in *idem*). F. Ouellet et J. Chevrier *et al.* (2000) ont ainsi décrit la façon d'agir et d'aborder l'apprentissage des langues de la part des individus, selon le style adopté :

« *l'actif...aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre les problèmes en équipe...le réfléchi aime prendre du recul pour réfléchir les situations...et analyse les données...le théoricien...est perfectionniste et analytique...il aborde un problème en suivant une démarche logique* » (Ouellet 2000 : 50).

Enfin, le pragmatique « aime mettre en pratique les nouvelles idées...il aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié » (*idem*). Pour quelques auteurs, le concept de style d'apprentissage devrait être utilisé, en didactique, avec précaution^o. Des variantes socioculturelles y interviennent et les rapports entre ces sortes de variations sont encore problématiques (Riley 1990 : 43-54). On devrait également veiller à ne pas enfermer l'apprenant dans une catégorie : il peut varier de style selon son état de fatigue, d'émotivité, selon la tâche proposée, etc. Il serait délétère, enfin, de profiter de ces taxonomies pour construire d'avance un modèle de bon apprenant (ou mauvais) : même la situation où celui-ci est impliqué constitue un facteur important de variation (Cuq et Gruca 2008 : 121).

3.12. Stratégies d'apprentissage et didactique des langues

Comme nous l'avons observé plus en détail dans les pages précédentes, tout individu joue un rôle primaire dans le processus d'apprentissage dans lequel il est acteur. Suite aux prémisses générales d'ordre psychologique, nous souhaitons compléter notre positionnement par des citations visant à rallier stratégies d'apprentissage et didactique des langues. Ellis, R. (1994) a mentionné plusieurs définitions à ce sujet (Stern 1983, Weinstein & Mayer 1986, Chamot 1987, Rubin 1987, Oxford 1989) ; nous allons citer la plus récente, qui a retenu notre attention par son accent sur le rôle actif de l'individu concerné : « *Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable* » (Ellis, R. 1994 : 531 in Gajo 2001 : 115). En outre, Chamot (1987) a rassemblé les différents types de stratégies dans trois catégories générales : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies sociales ou affectives (Chamot 1987 in *idem* : 117-118). En psychologie cognitive, « *il s'agit d'une notion reliée à celle de métaconnaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (Gaonac'h 1987 : 111 in Cuq et Gruca 2008 : 117). D. Véronique est intervenu à ce sujet en définissant l'apprenant comme « *un locuteur pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » (Véronique 2000 : 408 in *idem* : 117). J.-P. Narcy a fourni, en tant qu'exemple, « *le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc.* » (Narcy 1990 : 90 in *idem*). Il a ajouté que « *ce sont les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre* » et que, justement, leur aspect inconscient les distinguerait des techniques d'apprentissage, c'est-à-dire « *les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre* » (Narcy 1990 : 90 in *idem* : 118). Gaonac'h a proposé de classer les stratégies algorithmiques qui sont des « *procédures figées, aboutissant automatiquement à un résultat déterminé* », et les

stratégies heuristiques, qui sont « des tactiques de recherche de solution relativement faciles à appliquer » (Gaonac'h 1987 : 111-112 in *idem* : 117), mais dont les résultats sont plus aléatoires. À son avis, il est profitable de les utiliser dans le cas où le problème à résoudre est trop compliqué pour que les stratégies algorithmiques soient applicables, comme dans le cas d'un problème d'appropriation de langue. Il nous paraît important d'ajouter les observations de Naiman sur « le profil du bon apprenant ». Selon lui, le concours des « bons apprenants » peut être fructueux dans le but de conseiller leurs stratégies aux moins bons (Defays et Deltour 2003 : 216). Les auteurs cités ont mis en évidence quelques traits psychologiques fondamentaux, susceptibles d'être observés en classe, sous forme d'oppositions binaires. Pour eux, la personnalité plutôt *impulsive* est typique des apprenants à l'aise dans la communication, mais moins sensibles à la correction et aux nuances.

En revanche, l'apprenant plus *réfléchi* risque de tomber dans l'hypercorrectisme. L'apprenant *introverti* tendra à contrôler ses stratégies (méta)cognitives ; par contre, l'*extraverti* s'investira davantage sur le plan social et affectif. L'apprenant trop *autonome* ne suivra pas volontiers les consignes du professeur et sera peu disposé à contribuer aux activités de groupe ; l'apprenant *dépendant*, par contre, hésitera à prendre la responsabilité de l'apprentissage et s'en remettra tout à fait à l'enseignant. Si la personnalité est plutôt *dominante* ou plutôt *complaisante*, tout excès pourrait créer des difficultés au sein du groupe. Il existe aussi la personnalité plutôt *perfectionniste*, plutôt *insouciant*, ou *tolérant l'ambiguïté* : la tolérance à l'approximation/à l'ambiguïté/à l'incertitude/à la contradiction, en production ou en compréhension, constitue un facteur très important pour le succès d'un apprenant en langue. Les apprenants acceptant de sacrifier temporairement la précision, le contrôle parfait de la communication, une certaine image d'eux-mêmes, pourront gérer l'apprentissage d'une façon plus satisfaisante (*idem* : 97).

3.12.1. Les « stratégies » dans l'apprentissage des langues

Notre réflexion sur l'apprenant « stratégique » nous semblerait incomplète sans aborder les implications et les choix potentiels de celui-ci lors de l'apprentissage des langues, auxquels nous consacrons ce paragraphe. Quelques-uns confondent « compétence », « processus » et « stratégies proprement dites ». Cependant, Wenden (1987) fournit quelques critères permettant de cerner la notion de « stratégies » : a. il s'agit d'actions/techniques, pas de traits de personnalité ou de style cognitif ; b. le chercheur peut en observer quelques-unes ; c. elles sont orientées vers un problème ; d. contribuant directement/indirectement à l'apprentissage, elles sont utiles pour l'acquisition/la communication ; e. elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir

automatiques ; f. elles sont négociables et peuvent être modifiées/rejetées/apprises (Wenden 1987 in Altan 2000 : 109 – 123). D'après Brown *et al.* (1982), MacIntyre (1994 : 185) a proposé un modèle d'utilisation des stratégies tenant compte des difficultés potentielles, avec quatre conditions essentielles :

« a. L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées...b. L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie...c. Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser... d. L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives...» (*idem*). Remarquons que les chercheurs en acquisition des langues ont élaboré plusieurs systèmes de classement des stratégies. Nous souhaitons mentionner le système d'Oxford (1990), sur les bases duquel a été développé le *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, un questionnaire ayant comme but de mettre en évidence les groupes de stratégies utilisées par des apprenants des langues. La figure illustrant le système de classement d'Oxford a été insérée dans les annexes (cf. annexe n° 2) ; on y met en relief une dichotomie entre « stratégies directes » et « stratégies indirectes ». Les premières impliquent la manipulation directe de la matière linguistique ; celles indirectes, par contre, n'impliquent pas la manipulation directe de la langue.

Comme nous l'avons déjà observé, le choix et l'emploi de stratégies sont susceptibles de varier selon l'apprenant/la circonstance et par rapport au matériel à apprendre. Au fil des ans, les évolutions méthodologiques et les différents supports utilisés ont entraîné des changements, même dans l'approche des sujets d'étude. Ces modifications ont été particulièrement remarquables lors de l'introduction, dans l'enseignement/apprentissage (y compris celui des L2) des TIC dont l'apport en la matière et les avantages pour les sujets impliqués seront traités dans le paragraphe suivant.

3.13. TIC, composants des TIC et apprentissage des langues

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, toujours *in fieri*, l'évolution technologique a mis à la disposition de l'apprenant des outils toujours plus sophistiqués, lui permettant d'étudier et de s'entraîner. En contexte italien il s'agissait d'abord, notamment, d'activités de P.O., ayant lieu dans les établissements qui disposaient de laboratoires de langues. Grâce à l'introduction de l'ordinateur et de l'Internet de nouveaux projets, impliquant les « quatre habiletés », ont été réalisés. L'acronyme TIC (TICE, faisant allusion au milieu éducationnel) concerne des méthodes, des outils interactifs, des ressources multimédias, conçus à des fins didactiques et pédagogiques. Pendant notre travail de terrain, vu la possibilité d'utiliser soit le laboratoire de langues multimédia soit les salles d'informatique du lycée, nous avons administré des tâches (surtout, des macro-tâches)

impliquant notamment des cyberquêtes, sollicitant les destinataires à s’engager dans un travail en autonomie à travers des instruments encore peu utilisés. Du reste, les avantages de l’emploi des TIC dans l’apprentissage des langues ont été soulignés par Guichon, les ayant considérés comme un levier permettant de capter l’attention des apprenants, d’en accroître la motivation et, de même, « *individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l’apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif* » (Guichon 2006 : 11). L’apport des TIC, grâce aux documents nouveaux et authentiques fournis, éveille bien sûr la curiosité des individus (en particulier, des plus jeunes) ; en outre, elles permettent à chacun de s’entraîner à son gré, individuellement et par rapport à ses besoins, par le biais de micro-tâches appropriées. Du côté neurobiologique, Ginet (1997) et Comblain (2001) ont souligné, en plus, les avantages des outils multimédias dans l’apprentissage des langues : ils permettent de faire travailler, à la fois, les hémisphères cérébraux gauche et droit du sujet, les informations étant fournies par le texte, les images et le son° Vu que notre recherche est consacrée à la création de supports susceptibles de motiver les destinataires concernés, en nous appuyant sur la définition de « supports » en tant qu’« *ensemble des moyens et matériaux transmettant des objets d’apprentissage (langue et/ou culture)* » par lesquels transitent des significations (Bailly 1998 : 205) et sur la nature sémiologique/perceptuelle des documents analysée par l’auteure citée, nous incluons dans la catégorie les documents sonores, les documents visuels, les documents mixtes (*idem*). Soulignons que nous souhaitons réfléchir sur le progrès et sur les avantages, même pédagogiques, liés à l’évolution technologique et à la genèse des supports qu’elle a entraînée, de même que sur les potentialités variées offertes par les TIC. Ces réflexions constitueront, justement, l’objet du paragraphe suivant.

3.13.1. TIC, apprenant et potentialités pédagogiques

Les avantages liés aux propriétés des TIC et à l’emploi de celles-ci dans l’enseignement/apprentissage, y compris celui de L2, concernent donc des potentialités pédagogiques variées, pas encore totalement exploitées. Nous enrichissons les réflexions du paragraphe précédent par le tableau ci-dessous (d’après une liste de Narcy-Combes, J.-P. 2005) :

Paramètres	Travail avec les TIC (potentialités pédagogiques)	Applications (cadre expérimental)
Temps	Nécessité de réactions rapides. Mise en place d’automatismes. Gestion plus individualisée du temps. Travail asynchrone.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches impliquant un travail individuel)
Espace	Avantage, à la fois, de travailler en groupe, individuellement et de communiquer avec l’enseignant/des apprenants lointains. Formation à distance.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches impliquant un travail en groupe/binôme)
Matière	Meilleur traitement des données. Source de multiréférentialité. Exécution/conception de tâches souples et créatives.	Cf. chap. 11 (notamment, tâches permettant l’emploi de documents différents. Tâches créées par nous)
Données langagières	Prise en compte immédiate des messages en L2. Relativisation face à l’information°	Cf. chap. 11 (tâches requérant des documents en ligne, même audiovisuels)

Efficacité/ pénibilité du travail	Travail facilité. Évitement de la surcharge cognitive (mémorisation allégée, consignes moins contraignantes). Focalisation attentive sur des points importants.	Cf. chap. 11 (notamment, macro/micro-tâches de type A, tâches en groupe/binôme impliquant la mise en commun d'un travail différent)
--	---	---

Tableau 3.13.1. : Potentialités pédagogiques du travail avec les TIC (tableau adapté d'après J.-P. Narcy-Combes 2005 : 172-173)

Les TIC permettent, en outre, de modifier de façons multiples l'*input* ; leurs potentialités facilitent efficacement la mise en place de micro-tâches. Parmi les techniques recensées par J.-P. Narcy-Combes 2005, celles particulièrement utiles pour les tâches proposées dans notre recherche sont l'hypertextualité, les demandes d'aide, la collaboration entre apprenants, le visionnement de documents vidéo. Les nouvelles potentialités des TIC impliquent sans doute l'acquisition de compétences nouvelles ; enseignant et apprenant peuvent toutefois, même en contexte scolaire, produire de nombreux documents par le biais de ces technologies sans avoir les compétences requises, autrefois, d'un technicien^o. En plus, la différence entre support et auxiliaire pédagogique (Bailly 1998 : 171-200 ; Bailly 1998bis : 22) devient toujours plus floue, grâce à l'évolution des techniques informatiques. Dans cette perspective, d'après Narcy-Combes 2005 : 23 (cf. annexe n° 3), il est nécessaire de se recentrer sur l'apprenant, car la toile devient support du savoir et l'enseignant, donc, médiateur et accompagnateur de l'apprenant. Les nouvelles techniques entraînent, donc, une nouvelle relation pédagogique (Arthaud 2007 : 236).

3.13.2. TICE, attributs et apprenant

À la lumière de ce qui précède, en conclusion de ce sujet, examinons le concours des TICE dans l'apprentissage des LE, de même que les attributs proprement dits de celles-ci et leur implication dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Dans la figure suivante, J. Atlan a schématisé les rapports entre environnement pédagogique, apprentissage et résultat :

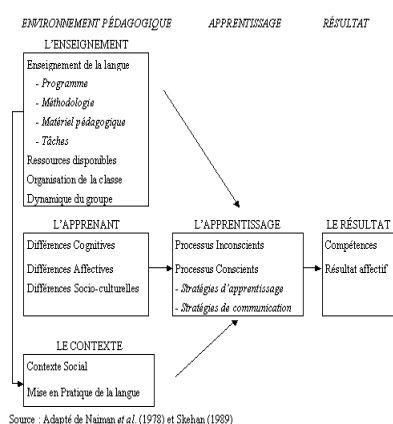


Figure 3.13.2.a : Un schéma d'apprentissage des langues (Atlan, J. 2000)

Il s'agit d'un processus qui a lieu, justement, via les TICE, constituant la partie « traitement » de l'interaction aptitude/traitement. Puisqu'il est parfois difficile de savoir

exactement de quoi on parle en utilisant le terme « technologie » – remarquons que souvent, selon les auteurs, les termes technologie, support, média, multimédia ont des sens différents et que ces termes renvoient à trois notions distinctes – que nous cherchons à définir :

« a. Le support physique qui contient l'information : cédérom, disquette, vidéodisque papier, cassette audio, cassette vidéo, film, etc. ; b. Le dispositif qui transmet l'information : ordinateur, télévision, magnétoscope, lecteur de cassette, lecteur de vidéodisque, livre, rétroprojecteur, imprimante, antenne/décodeur satellite. c. Tout un ensemble de caractéristiques servant à mettre en forme et à encoder l'information à la transmettre : texte, image, son, graphisme, couleur, mouvement, etc. » (*idem*).

Pour illustrer ces trois aspects, Atlan a élaboré un schéma (cf. annexe n° 4) montrant une façon de décomposer les technologies en attributs qui peuvent être combinés de façon presque infinie. Dans ce schéma, le support physique est nommé « support média », le dispositif qui transmet l'information, « équipement » et les deux éléments combinés sont nommés « support de communication ». Le troisième élément – « format média » – est formé de plusieurs caractéristiques qui déterminent la façon dont le contenu linguistique sera présenté. Pour l'auteure, lorsqu'on parle d'une TICE, il est indispensable de compléter le schéma des TIC par la « tâche » ; les attributs de la technologie (structurels ou fonctionnels) sont des critères fondamentaux de présentation de la tâche pédagogique. En outre, ce sont les attributs structurels qui décrivent les caractéristiques du support de communication^o Le rôle des attributs fonctionnels est d'interagir avec les comportements de l'apprenant qu'ils suscitent. En outre, différentes combinaisons des attributs mènent à différentes capacités de traitement et ont différents effets cognitifs sur l'apprenant. Cela implique qu'en parlant d'une technologie pour l'enseignement, on parle d'un ensemble d'attributs caractérisant la technologie en question^o Il est opportun d'ajouter que « *différentes technologies peuvent susciter différentes réactions auprès de différents apprenants* » (*idem*). Dans le tableau suivant, nous avons essayé de mettre en relief quelques réactions suscitées par les TIC utilisées chez les participants à notre expérimentation :

TIC utilisées	Réactions des apprenants	Applications (tâches)
Ordinateur (connecté à l'Internet)	-Stimuler l'intérêt vers le repérage/l'utilisation de documents authentiques -Focaliser l'attention vers le matériel linguistique à repérer/à retenir -Trouver/expérimenter des stratégies adéquates à cet effet -Exécuter la production (écrite ou orale) demandée -Exploiter les potentialités multimédia des documents à repérer/utiliser -Apprécier vs déprécier le travail en autonomie -S'investir dans le travail en équipe/en minimiser l'importance	→chap. 11 (notamment, cyberquêtes) →chap. 11 (<i>idem</i> , entraînement) →chap. 11 (<i>idem</i> , situations-problèmes) →chap. 11 →chap. 11 (tâches requérant des documents Multimédia) →chap. 11 (notamment, tâches individuelles) →chap. 11(notamment, tâches en groupe/binôme)
Magnétophone/ Lecteur CD (but :	-Stimuler la P.O. des apprenants (dépasser la naturelle retenue, soigner la prononciation), même dans le cadre de la préparation à l'examen	→chap. 11 (notamment, tâches impliquant la P.O.)

enregistrement)	final	
-----------------	-------	--

Tableau 3.13.2.b : TIC, réactions des apprenants et tâches

On peut donc constater facilement l'intérêt de l'étude sur l'interaction entre les différences individuelles des apprenants et la technologie utilisée. Si l'on prend en compte les stratégies d'apprentissage et les attributs média, notre façon de concevoir l'utilisation des TICE pour l'enseignement des langues peut changer, car nous focalisons notre attention sur ce que les apprenants accomplissent réellement avec la technologie, au lieu de songer, peu concrètement, à ce que la technologie en soi peut arriver à réaliser.

3.14. Synthèse et positionnement

Pour conclure, nous allons synthétiser ci-dessous les points saillants des théories examinées dans ce chapitre, consacré à l'apprenant (en gras, les liens avec notre recherche) :

L'apprenant : apports théoriques	
1.Apprenant : « vecteur du processus d'apprentissage » (Cuq 2003) ; « être actif » (Tagliante 2006) ; « élément du système appelé classe qui est concerné à un moment donné par l'apprentissage » (Cuq et Gruca 2003). – Participants : adolescents captifs, filière scientifique.	9.Trac en classe de langue : apprenant « sensible à l'image qu'il donne de lui qu'il maîtrise mal la langue » (Defays et Deltour 2003).- Lycéens disposés, souvent, à s'exprimer oralement (pas de notes, entraînement aux épreuves des examens de fin d'études).
2.Nouveau rôle reconnu d'acteur social : « il tient un rôle actif et prend la responsabilité des activités, des projets » (Defays et Deltour 2003). - Prise en compte des besoins potentiels des apprenants.	10.Attention : système réglant l'activité des processus mentaux, tout en filtrant et en orientant la perception vers les informations les plus importantes, afin de répondre d'une façon adéquate aux demandes du milieu circulant »(De Beni et al. 2003). – Acquérir la capacité de contrôler la situation et gérer efficacement ses propres ressources.
3. « Le concept de "centration sur l'apprenant" est devenu un pivot épistémologique... » (Holec 1990). Tâches : choisies/élaborées selon le niveau scolaire et linguistique/les intérêts des apprenants.	11.Mémoire : « elle est liée à l'expérience...c'est un processus dynamique, en constante évolution... » (Narcy-Combes, M.-F. 2005). Cf. tableau, p. - Travail mnémonique : en milieu scol. implique émotions, sentiments, perception du sens de l'activité accomplie. Métamémoire : « secteur de la théorie métacognitive concernant la connaissance et le contrôle des processus de mémoire »(De Beni et al. 2003). – Liens avec savoirs, croyances, stratégies, motivation...
4.Autonomie de l'apprenant : « un objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage » (Pothier 2003). But important de la recherche : travail autonome avec les TIC.	12.Étude : activité autodirigée par l'apprenant, qui décide tout seul objectifs, temps et stratégies (De Beni et al. 2003). – Enseigner/apprendre à étudier : objectif éducatif et didactique scolaire. Favoriser cette activité par la qualité des outils fournis.
5.Autoapprentissage : « aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétence d'apprentissage... » (Holec 1992). Décor/équipements favorisant le travail proposé.	13.Styles d'apprentissage et styles cognitifs : au-delà des taxonomies, la situation d'enseignement/apprentissage constitue aussi un facteur important de variation (Cuq et Gruca 2008).- Plusieurs modalités de travail souvent possibles (notamment, lors des cyberquêtes).
6. Seule l'interaction entre le novice et un tuteur permet l'apprentissage (Bange 2005). – Assistance équilibrée fournie pendant le travail (titulaire, technicien, doctorante). Présence d'une invitée stimulante, pas toujours rassurante (personne à peine connue...).	14.Stratégies d'apprentissage : « les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre » (Narcy, J.-P. 1990 : 90). - Performances diversifiées obtenues selon les stratégies utilisées (visibles à travers les copies examinées).
7.Évaluation : elle devrait « servir de carotte mais jamais de bâton » (Defays et Deltour 2003). – Résultats des tâches fournis par nous, professeures titulaires évaluatrices (contraintes institutionnelles).	15.Tic et apprenant : capter l'attention, accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, plus interactif (Guichon 2006).– Paramètres cités : considérés en organisant et en exécutant la recherche.
8.L'étude d'une L2 : « expérience personnelle, culturelle, sociale » (Defays et Deltour 2003). – Tâches inspirées de la vie réelle et future.	16.TIC et potentialités pédagogiques : cf. tableau (3.13.1.), d'après J.-P. Narcy-Combes 2005). - Découvertes : par la recherche en ligne de documents authentiques et pendant le travail de terrain°

Tableau 3.14. : Apports théoriques sur l'apprenant

Dans cette section, nous avons d'abord constaté l'importance que le rôle central accordé à l'apprenant a acquise, progressivement, parmi les chercheurs, offrant ainsi aux enseignants de nouvelles pistes d'action° Au sein de la vaste littérature consacrée à ce sujet, nous avons

cités les auteurs dont les recherches nous semblent potentiellement utiles afin de concevoir des pratiques de classe innovantes et efficaces. Nous avons réfléchi sur la signification du terme « apprenant », des implications liées à ce substantif par rapport à l'acte d'apprendre et, dans un sens plus large, au processus d'apprentissage. D'où la mise en relief de l'importance, en didactique, de la centration sur l'apprenant, non plus sujet passif, mais acteur social et vecteur d'apprentissage (cf. chap. 9). Cela implique, de sa part, la prise de conscience de la validité de ses choix et la graduelle acquisition de l'autonomie, avec l'aide opportunément conçue de l'enseignant. Bien loin d'être semblable à une simple cruche vide à remplir (Thorndike 1900), il est désormais le responsable du traitement des contenus transmis, par le biais de stratégies appropriées. Le processus d'apprentissage est de plus en plus facilité par la diffusion de l'emploi des TICE, entraînant l'importance de la notion d'interactivité et la nécessité de planifier des projets communs entre « partie guidante » et « partie guidée ». Ayant constaté la nécessité d'évaluer la production des apprenants, nous avons réfléchi sur les modalités adoptables dans ce but (cf. chap. 10). L'idée de J.-P. Narcy-Combes d'éviter la reprise immédiate des pnca (cf. *congrès APLIUT, 2007*) et de choisir des démarches favorisant la structuration de la L2 nous semble, à ce propos, fort pertinente, notamment pour des adolescents craignant les blocages psychologiques (cf. 11.20., 11.21., 11.24.). Nous avons considéré, ensuite, les rapports entre la langue maternelle des apprenants et la L2 étudiée dont nous avons mis en relief représentations, fonctions et rôle dans la communication, parfois négligés lors de la mise en place de son apprentissage.

Notre étude a abordé, ensuite, les fonctions cognitives qui interviennent directement dans le processus d'apprentissage, en particulier en classe de langue. Nous nous sommes intéressée d'abord à l'importance de l'attention^o. Nous avons abordé ce sujet afin de mettre en évidence comment les individus peuvent s'impliquer davantage dans la réalisation des tâches scolaires. Nous avons donc défini le terme en question à travers des références théoriques, le considérant sous forme de processus « automatiques » et « contrôlés » et en mettant en relief l'importance, au sens de « vigilance » et par rapport aux tâches cognitives impliquées. Les rapports entre attention et apprentissage scolaire ont été, enfin, examinés afin d'expliquer dans quelles conditions certaines activités sont à éviter pour garantir la réussite du travail (cf. 11.14., chap. 14). Nous avons continué par les caractéristiques générales de la mémoire, par son rôle et par ses implications dans le processus susmentionné. La fonction examinée contribue à régler l'apprentissage, à la base duquel il y a donc l'action de capter, coder, garder et restituer les informations à retenir. Il est opportun d'envisager l'existence de plusieurs types de mémoires. La « mémoire sensorielle », très courte, correspond au temps de perception d'un stimulus par nos organes sensoriels. La « mémoire à court terme » (ou « mémoire de travail ») offre la

capacité de retenir, pendant une durée de quelques secondes, jusqu'à 7 ± 2 éléments d'information° La « mémoire à long terme » (MLT) stocke les informations pendant une longue période, parfois pendant toute la vie. La « mémoire sémantique » concerne les concepts, le sens des mots et les symboles. L'imagination serait impliquée dans la mémorisation car, grâce à un double système de codage, les images seraient retenues plus facilement parce qu'elles activent immédiatement leur système : si l'objet en question est familier, il y a l'activation simultanée du codage verbal, attribuant à l'information l'étiquette verbale correspondante. Nous avons mentionné aussi la métamémoire, qui comprendrait les savoirs et les habiletés relatifs aux connaissances du sujet, à ses croyances, aux stratégies qu'il utilise, aux motivations le sollicitant à mémoriser.

L'étude étant une habileté complexe, nous avons remarqué l'importance de l'emploi de stratégies d'apprentissage appropriées, dont le développement joue un rôle capital dans le travail scolaire, que tout apprenant, même grâce à l'intervention de l'enseignant, est susceptible d'ajuster à sa propre façon de travailler ou bien selon le type de notions à maîtriser. Il en est de même, comme nous l'avons observé, lors de l'apprentissage d'une L2. Les styles d'enseignement et d'apprentissage ont fait l'objet de nos réflexions suivantes, mais ce sont les études sur les interventions didactiques concernant l'apprentissage stratégique qui nous ont semblé particulièrement intéressantes : nous avons pu constater sur le terrain que les sujets ayant repéré des instruments de travail adéquats obtenaient des résultats positifs plus rapidement que les autres (cf. chap. 11 : tâches de compréhension/production impliquant des cyberquêtes).

L'apport des TICE en classe de langue peut constituer un atout important pour le choix et, par conséquent, pour l'adoption de stratégies d'apprentissage, compte tenu de leur intégration avec les comportements de l'apprenant qu'elles sont susceptibles de susciter. En tant que praticienne, nous avons déjà essayé de tester, avec succès, la validité de quelques-unes et nous avons conseillé, en classe de langue, d'adopter une approche stratégique de l'apprentissage. Nous croyons, par conséquent, qu'une recherche telle que nous avons menée, stimulant les apprenants vers l'auto-apprentissage (guidé) et vers la résolution autonome des problèmes, les amène à tester des stratégies d'apprentissage potentiellement plus efficaces (cf. chap. 14).

Nous terminons ce chapitre en soulignant que, dans notre dispositif, nous avons pris en compte les apports susmentionnés : en effet, dans notre expérimentation, l'apprenant a joué un rôle central d'« acteur » et c'est en fonction de celui-ci que les tâches administrées, dans lesquelles il était appelé à agir, ont été choisies et conçues (cf. chap. 9, 10 et 11).

CHAPITRE 4 : ENSEIGNEMENT ET ENSEIGNANT

4.1. Introduction

Nous avons entrepris ce travail dans le but d'approfondir nos connaissances dans le domaine de la DDL. À la suite des observations sur le processus d'apprentissage et sur le rôle de l'apprenant, recueillies dans les deux chapitres précédents, focalisons maintenant notre attention sur l'enseignement. En effet, pour aider l'individu impliqué dans le processus d'apprentissage, il existe plusieurs méthodes et procédures auxquelles l'enseignant peut recourir, selon la situation et le contexte. Dans le but de préciser les caractéristiques de notre recherche, nous réfléchirons sur le terme « didactique » (notamment, par rapport aux L2, en particulier au français) et nous en montrerons les liens avec le terme « pédagogie ». Nous esquisserons ensuite l'histoire de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues, et surtout du FLE. Nous aborderons, enfin, l'enseignement en milieu scolaire (contexte de notre recherche) et nous mettrons en relief la fonction sociale et sociocognitive de l'enseignement. L'étape suivante nous conduira à nous pencher sur la profession enseignante, dont la problématique est souvent au cœur de nombreux débats, dans plusieurs contextes, produisant des résultats pas toujours conformes aux attentes de l'opinion publique et des professionnels du secteur. Notre recherche s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues dans les établissements italiens du secondaire, nous réfléchirons davantage sur les acquis préalables, sur les caractéristiques, sur la formation, sur le rôle et, donc, sur le travail proprement dit de l'enseignant de langues œuvrant au lycée (en l'occurrence, dans la filière scientifique). Quelques observations de caractère psychopédagogique, susceptibles d'aider les professeurs dans la gestion de la classe, dans la planification des cours et dans l'interaction cognitive avec chaque apprenant, nous seront utiles afin de mettre en relief le rôle-clé de l'enseignant dans l'apprentissage des langues à l'heure des TIC, intervenant notamment en fournissant des données de la L2 à l'apprenant, en examinant la production de celui-ci et – détail non négligeable – comme agent de l'acquisition de la conscience socio-culturelle des jeunes.

4.1.1. Le terme « didactique »

Le mot didactique s'est graduellement répandu, depuis le XVII^e siècle, au sein des traditions pédagogiques européennes. Selon Sarramejane (2001) et Caravolas (1994), les bases de la didactique moderne se trouvent dans la tradition pédagogique germanique du XVII^e siècle de Comenius, Ratke, Asted, Bodinus et Rhenius, auteurs pour lesquels « *la didactique (Didaktik) est un des termes de base de leur pensée pédagogique – comme témoignent les titres de leurs œuvres...* » (Liddicoat 2009 : 34). Le substantif féminin

didactique a été utilisé dans la littérature pédagogique francophone depuis le début du XX^e siècle ; on trouvait, à sa place, *pédagogie pratique*, *pédagogie vécue*, *méthode*, *methodique*, *methodologie spéciale*, ou *technique pédagogique* (Sarremejane 2001). Dans l'usage moderne du terme, il résulte d'une fusion qui a eu lieu dans les zones de contact entre les traditions linguistique et théorique germanique et française (Caravolas 1994, Knecht-von Martial 1985, Perugini, 2001 in Caravolas 1994 : 35). Selon Carravolas, « depuis les années 1970, la didactique s'est établie comme partie centrale des sciences de l'éducation et de l'enseignement des disciplines. On a maintenant une didactique générale et, plus récemment, des didactiques spéciales élaborées pour chaque discipline, dont la didactique des langues » (Idem). Aujourd'hui, le *Dictionnaire de didactique du français* illustre le terme *didactique* (dérivant du grec *didaskhein*, enseigner) comme un vocable désignant, en général, « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire... ». En outre, la didactique des disciplines concerne des discours sur les pratiques et une réflexion sur les disciplines scolaires, y compris les LVE (Cuq 2003 : 69-70).

Abordons maintenant le terme en question dans le contexte, justement, de la *didactique des langues*. En essayant de définir ce domaine, Puren a écrit que la didactique des langues étrangères (DLE) est la « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures » (Puren 2000 : 21). M.-F. Narcy-Combes a affirmé que ce terme désigne :

« une discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.). 'Elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés' » (1^{er} colloque ACEDLE)...» (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 147).

Selon cette auteure, en France on peut distinguer trois grands courants en didactique des langues : linguistique, historique, praxéologique. Dans le premier, proche de la linguistique de l'énonciation, « le didacticien se rattache à un courant linguistique, et analyse le terrain en fonction des théories de ce courant » (idem : 17). Dans le deuxième, « le didacticien étudie l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues et construit une théorie didactique à partir de cette étude » (idem). Dans le troisième, praxéologique,

« le didacticien observe des problèmes qui se posent sur le terrain et va chercher dans les théories des sciences, le fondement des réponses à ces problèmes, qu'il mettra à l'épreuve de la réalité du terrain^o. Son mode de recherche fondamentale est la recherche-action » (idem).

C'est justement suivant cette méthodologie que nous avons conduit notre recherche : grâce à l'observation du terrain, nous avons essayé de savoir si les théories des sciences de fondement retenues pouvaient répondre à notre problématique de recherche portant sur l'enseignement/apprentissage du français de spécialité dans le lycée scientifique italien (cf.

chap. 9). L'auteure a même repris Bailly (1997), qui distingue, entre autres, trois domaines de didactique : la « didactique institutionnelle », la « didactique des chercheurs » et la « didactique personnelle ». On trouve la didactique institutionnelle notamment dans les Instructions et dans les Programmes officiels, s'agissant du « *champ de référence qui soutend les Instructions et Programmes officiels* » (1997 : 17), faisant référence à l'autorité du pays où l'enseignement a lieu et, donc, aux objectifs pédagogiques visés, à l'évaluation et à la régulation^o. La didactique personnelle est construite par chaque enseignant de terrain averti ; elle dérape si elle néglige soit le savoir apporté par la recherche soit les réalités du terrain : son rôle consiste, en effet, à mettre en œuvre une pédagogie efficace (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 17). C'est une didactique reflétant les croyances des enseignants, construite implicitement dans le temps, sans recours aux sciences de fondement, visant à la construction de liens entre théorie et pratique (Bailly 1997 : 165 in *idem*). Nous souhaitons inscrire notre travail dans ce type de recherche, à la lumière des sciences, afin de mieux comprendre les phénomènes liés à l'enseignement/apprentissage des LVE.

Comme ce travail est fondé sur la recherche-action, il devrait viser à l'analyse des pratiques, se rattachant aux RAL (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 132). C. Weber a considéré le champ en objet à la fois comme discipline d'enseignement, de formation et comme outil de pratique professionnelle : « *[il] entretient certes des liens étroits avec les disciplines théoriques et connexes, mais en tant que champ pluridisciplinaire, il s'attache surtout aux fondements de sa science, c'est-à-dire à son épistémologie...* » (Weber 2007 : 18). En définitive, nous pouvons relever que la didactique produit bien sûr des instruments et des prescriptions, mais aussi qu'elle « *ne produit pas seulement des théories, elle fabrique également de nouveaux dispositifs et des instruments qu'elle cherche ensuite à diffuser largement...* » (Goigoux 2000 : 128). Par rapport à notre expérience professionnelle et à notre travail expérimental, nous nous rattachons, respectivement, à la « didactique personnelle » et à au courant « praxéologique » (Narcy-Combes, M.-F. 2005).

Remarquons cependant que, en contexte italien, la précarité dans laquelle versent de nombreux enseignants ne leur permet pas, très souvent, de conjuguer efficacement les paramètres indiqués. Quant au courant « praxéologique », il est cohérent avec le déroulement de notre recherche en didactique du FLE en contexte italoophone. Nos observations de terrain visent, en effet, à découvrir si les théories scientifiques sur lesquelles nous nous appuyons sont en mesure de donner des réponses à notre problématique de recherche (cf. chap. 7, ensemble du cadre expérimental) portant sur l'approche par tâches dans l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique.

4.2. Didactique et pédagogie

Plusieurs auteurs ont étudié les démarches pédagogiques et les fondements didactiques associés ; d'autres encore se sont demandés s'il est opportun de parler de « didactique » ou de « pédagogie » (Cuq 2003). À cet égard, M.-F. Narcy-Combes a remarqué l'existence d'un lien étroit entre les deux disciplines : « *une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 46). Soulignons que, en France, M. Dabène, C. Puren et d'autres chercheurs ont disqualifié le terme « pédagogie » – en préférant le remplacement par le terme « didactique » – parce qu'il apparaissait, à leurs yeux, comme « *une philosophie de l'éducation appliquée ou comme une psychologie appliquée, ou au pire comme un art d'enseigner, sans véritable ambition scientifique* » (Cuq et Gruca 2008 : 49). Dabène et Puren partagent, à ce sujet, l'avis de nombreux didacticiens du milieu anglo-saxon, où la pédagogie :

« a longtemps été considérée comme une sorte de psychologie appliquée. Certains la considèrent aussi comme une voie moyenne entre un art et une science...Paradoxalement peut-être si, comme l'a dit Jean-Louis Chiss (1989 : 44-52), la scientificité de la DDL consiste à « rendre conceptualisable des interrogations pédagogiques », la pédagogie est aussi un moyen pratique de « quitter le terrain de l'idéologie » pour adopter une attitude scientifique » (idem : 49-51).

En guise de synthèse et de positionnement, nous nous appuyons sur Raynal, ayant remarqué la complémentarité entre didactique et pédagogie et l'intérêt, pour le praticien, de s'intéresser aux travaux publiés au sein de ces deux branches, afin d'augmenter l'efficacité de son enseignement (Raynal 1999 : 109).

4.2.1. Linguistique appliquée, didactologie des langues et des cultures et didactique des langues

Continuons, maintenant, en focalisant notre attention sur la « didactique des langues ». Au fil des ans, les études s'inscrivant dans ce domaine ont été mises en relation avec des disciplines dénommées « *linguistique appliquée* », « *didactologie des langues et des cultures* » et, enfin, « *didactique des langues* ». La linguistique appliquée, apparue aux États-Unis dans les années 50, a été définie comme « *le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d'activité sociale enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues* » (Cuq 2003 : 156). Après 1960, cette notion a eu du succès dans l'enseignement des langues, reposant aussi « *sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe, voire la sémantique lexicale* » (idem). Cependant,

après 1970, elle a fait l'objet de beaucoup de critiques, étant imputée de véhiculer « *une vision trop étroite de ce qu'il convient d'entreprendre en matière d'enseignement des langues* » (Véronique 2009 : 45). Le terme « didactologie » a été créé suite à plusieurs événements et à une nécessité pédagogique (Pochard, 1981), de même que la lexie « *didactologie des langues et des cultures* » (Galisson 1986 in Cuq 2003 : 71). On a postulé, donc, l'existence de la *didactologie* en tant que « *construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'interventions didactiques (démarche dialectique)* » (*idem* : 72). L'emploi de l'expression « *didactique des langues* » a représenté une alternative à la linguistique appliquée (Véronique 2009 : 48). Le terme *didactique* a été employé en relation avec l'enseignement, au XX^e siècle, vers 1955 (Astolfi et Develay 1989).

En France, pendant les années 70, la dénomination « *didactique du français langue étrangère* » a remplacé l'appellation de « linguistique appliquée », dans le but de se détacher de la tutelle de la linguistique et des linguistes en matière d'enseignement des langues. En 1986, D. Coste a défini la didactique des langues en tant qu'« *un ensemble de discours adressés à différents publics et obéissant à des objectifs variés* » (*idem* : 47). Il a identifié six pôles, parmi lesquels le « comment faire en classe », les questions de méthodologie et celles des politiques linguistiques. Cette perspective discursive sur la didactique a été retenue, avec des nuances, par Moirand (1986) et Besse (1986). (*Idem*). Terminons en faisant le point sur la situation actuelle : d'après Defays et Deltour, l'évolution de la didactique des langues a lieu entre trois pôles : la langue, le sujet (parlant, apprenant, enseignant), le monde (réel, social, culturel), ayant été tour à tour prioritaires pendant son histoire (Defays et Deltour 2003 : 12).

4.3. La didactique des langues : caractéristiques et implications

La problématique qui nous occupe est donc insérée dans le domaine de la didactique des langues. Celle-ci présente, sans doute, des caractéristiques particulières. F. Cicurel en reconnaît deux éléments fondamentaux : la DDL n'a pas de discipline objet (comme, par ex., la didactique de la chimie) et de modes massifs d'appropriation (Cicurel 1988 : 15-23 in Cuq et Gruca 2008 : 50). De plus, Cuq et Gruca soulignent que « *la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition...* » (Cuq et Gruca 2008 : 50-51). Du point de vue éthique, la DDL implique une réflexion et même une action sur la réalité linguistique : il convient de tenir compte des situations d'enseignement et des ressources disponibles (*idem* : 51). Étant donné que la langue peut être considérée comme « *un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (*idem* : 80), nous ne pouvons pas oublier qu'une autre particularité de la DDL est constituée par l'objet linguistique (la langue étant objet d'enseignement et d'apprentissage) et par le rôle de la culture, car « *toute langue*

véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (Porcher 1995 : 53 in *idem* : 79-80). D'ailleurs, l'intitulé de la discipline en question, dans les établissements du secondaire italiens (*Lingua e Civiltà Straniera*), implique la prise en compte de la pluralité des aspects de ces éléments indissociables. Plusieurs chercheurs se sont confrontés sur l'appartenance épistémologique de cette discipline ; leurs opinions sont souvent discordantes. D'après E. Roulet et L. Porcher, l'autonomie de la discipline est garantie par l'établissement de concepts propres (*idem* : 48). Nous croyons, de même que Pothier (2001), que les enseignants de langues, afin de poursuivre efficacement sur le terrain scolaire les objectifs mentionnés plus haut, ont besoin d'une préparation tenant compte des disciplines connexes, dont ils retravailleraient les données dans une perspective didactique (cf. 9.8.).

4.4. La didactique du français

À la lumière de ce qui précède, exposons à grands traits l'histoire de la naissance d'un sous-domaine plus spécifique à notre recherche, en l'occurrence la didactique du français. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, se sont développées des filières distinctes : le FLE et le FLM. (Pour la définition du FLS, débordant le cadre de notre étude, nous renvoyons à Cuq et Gruca 2008 : 10-13, 20-22). Nous nous intéressons, dans ce travail, au français langue étrangère, dont le développement est dû à l'intervention de l'UNESCO, dans le but d'étendre l'enseignement des grandes langues de communication^o La diffusion du FLE a été promue notamment par les travaux du « Français fondamental », du BELC, du CREDIF, par la revue « Le Français dans le monde », par le célèbre *Niveau Seuil* (Chevalier 2000 : 73-74). Dans la tentative de définir la didactique du français, on peut retenir la centration sur trois éléments : des savoirs/savoir-faire propres à la discipline, une « matrice disciplinaire » la caractérisant, l'interaction entre enseignement/apprentissage, théories/recherches, histoire/épistémologie de la discipline (Reuter 2005 : 212).

Suite au débat sur le degré de scientificité de la didactique des langues des années 80, Eddy Roulet, en 1989, a écrit « *Les huit commandements du didacticien* » (cf. annexe n° 5), pour tracer un bilan dans la matière et suggérer des pistes pour l'avenir (Roulet 1989 : 3-7 in Cuq et Gruca 2008 : 45-46). En conclusion de ce petit parcours historique de la discipline, compte tenu des observations précédentes, de la réalité du terrain et surtout des défis/échanges que les acteurs du FLE sont appelés à vivre à l'heure actuelle, nous pouvons affirmer, avec Gohard-Radenkovic, que « *la didactique du français langue étrangère est, de par de la diversité de ses problématiques linguistiques, culturelles et sociales, un champ pluridisciplinaire...* » (Gohard-Radenkovic 2005 : 19). Nous appuyant sur A. Boissinot (1991,

2002), refusant d'opposer maîtrise des savoirs et manière de les transmettre, nous justifions les apports précédents, dans un chapitre consacré à l'enseignement, pour remarquer que la didactique possède un espace de recherche à ne pas négliger, dans lequel s'articulent savoir théorique et pratique de la classe (*idem*).

4.5. L'enseignement des langues vivantes : méthodologies ou méthodes ?

Puisqu'il est opportun d'encadrer une transmission adéquate des contenus concernant les langues vivantes étrangères (dans notre cas, le français) en classe, il nous paraît nécessaire de parvenir à justifier le choix de l'approche privilégiée pendant notre travail. Ce qui nous conduira, d'abord, à analyser l'évolution des méthodologies adoptées dans des contextes et à des époques différents. Nous souhaitons préciser que des spécialistes en terminologie ont parlé de *méthode* dans le sens de *méthodologie*. En général, on emploie le terme de *méthode* dans les acceptions désignant soit le matériel d'enseignement, soit « une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre » (Cuq et Gruca 2008 : 253). Nous ajoutons, d'après C. Puren, que « les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voit naître ou qui conditionnent leur naissance... » (*idem* : 254). Suivant les indications du *Dictionnaire de didactique...*, nous adopterons dans ce travail l'appellation « méthodologie » pour désigner la « méthodologie traditionnelle », la « méthodologie directe », la « méthodologie audio-orale » et la « méthodologie audiovisuelle » (Cuq 2003 : 167).

4.5.1. L'essor des méthodologies constituées : la méthodologie traditionnelle

Du point de vue chronologique, il est opportun de commencer par la « méthodologie traditionnelle ». Cette appellation fait allusion, en général, à :

« toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui se sont basées sur les méthodes 'grammaire-traduction' ou 'lecture-traduction' » (Cuq et Gruca 2008 : 254).

Pendant plus de trois siècles, elle a endossé plusieurs formes, dont on peut en évincer quelques caractéristiques générales :

-L'importance donnée à la grammaire, dès le début de l'acquisition^o Toutes les leçons sont axées sur un point grammatical ; l'exposé théorique et l'explication des règles sont suivis d'exercices d'application – notamment exercices de version – ou de thèmes.

-L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit : l'enseignement de l'écrit prédomine. Chaque point grammatical est illustré à travers une phrase d'auteur et, ensuite, est explicité par les activités de traduction de textes littéraires. Cette conception, très forte et répandue, n'a pas été remise en question pendant longtemps.

-*Le recours à la traduction* : le rôle joué par la traduction est fondamental. On apprend par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.).

-*L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue* : L'accès à la littérature, constituant l'objectif ultime de l'apprentissage d'une LE, a lieu par des morceaux choisis. Il est donc difficile d'établir une distinction entre apprentissage de la langue par la littérature et apprentissage de la littérature par la langue. De même que pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient le support privilégié de la traduction orale et son oralisation s'insère bien dans l'enseignement littéraire de la civilisation (*idem* : 255-256). On n'imaginait pas d'autres méthodes possibles, on visait à doter les apprenants d'érudition et « *la capacité à utiliser réellement la langue concernée pour communiquer était plutôt considérée comme accessoire* » (Defays et Deltour 2003 : 225, cf. chap. 9).

La méthodologie traditionnelle, fondée sur l'étude formelle de la grammaire, sur l'enseignement linguistique centré sur l'écrit, sur l'oralisation de textes écrits, sur l'importance de la traduction et de la littérature et sur l'enseignement littéraire de la civilisation, a influencé très longtemps, même en contexte italoophone, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De nombreux professeurs ont continué à l'adopter, malgré l'apparition de méthodologies plus récentes, risquant ainsi de doter les apprenants de LVE des mêmes instruments utilisables dans l'approche du latin et du grec. Cette situation sera mise en relief même à travers l'élaboration de notre cadre expérimental.

4.5.2. La méthodologie directe

Passons, maintenant, à la description de la « méthodologie directe ». Elle a ouvert le XX^e siècle et a rapidement subi une évolution vers une méthodologie « mi-directe, mi-traditionnelle ». Jusqu'à la première guerre mondiale elle a gardé son efficacité, mais a eu du mal à supplanter la méthodologie traditionnelle proprement dite. Cuq et Gruca ont mis en exergue son développement par rapport aux nouveaux besoins sociaux liés au commerce et à l'industrie, entraînant l'exigence de communiquer, surtout oralement, en LVE (Cuq et Gruca 2008 : 256). Cette méthodologie est caractérisée par l'enseignement direct de la langue étrangère pratique, sans recourir à la langue maternelle et en s'appuyant à la fois sur les gestes, sur les images et sur l'environnement immédiat de la classe. L'apprenant acquiert ainsi oralement les mots concrets (*idem*). La méthodologie directe prônait l'apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire présentée sous forme inductive/implicite, l'accent sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, l'écrit d'abord envisagé comme un

auxiliaire de l'oral, la progression selon les exigences des étudiants, l'approche globale du sens (*idem* : 256-257).

En résumé, au début du siècle dernier, à la méthodologie traditionnelle a fait suite la « méthodologie directe », axée sur l'enseignement des mots étrangers sans l'intermédiaire d'équivalents en LM, l'utilisation de la langue orale sans passer par sa forme écrite, l'enseignement inductif de la grammaire, le recours aux exercices de conversation dirigés par l'enseignant. Selon C. Puren, la « méthodologie directe » peut être considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (Puren 1988). Même si elle a été bientôt remplacée par des procédés plus actuels, quelques auteurs lui ont reconnu le mérite d'avoir « *posé les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité* » (Cuq et Gruca 2008 : 258).

4.5.3. La « méthodologie audio-orale »

De 1940 à 1970 environ, s'est développée, aux États-Unis, la méthodologie audio-orale suite à certains besoins surgis pendant la seconde guerre mondiale : « *faire apprendre rapidement les langues à des troupes dont les idiomes d'origine étaient extrêmement divers* » (Cuq 2003 : 27). *The Army Method* était basée sur des stages intensifs, où l'on mémorisait des dialogues de langue courante avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases. La méthodologie audio-orale prévoyait l'emploi d'une structure de base (*pattern*), des opérations de substitution et de transformation, l'apprentissage par cœur des structures proposées, des exercices structuraux (*pattern drills*) destinés à l'automatisation des structures de base. Elle se fondait sur les conceptions béhavioriste et skinnériste, réduisant le langage à un type de comportement humain (*behavior*). (Cf. 1.5.2.). Pour éviter les interférences linguistiques entre langue source et langue cible, l'acquisition des structures suivait une progression graduelle (*step by step*) ; le vocabulaire (de base) occupait une place secondaire.

Les fondements théoriques de cette méthodologie ont été contestés par la grammaire générative-transformationnelle et par les critiques de Chomsky, pour lequel l'acquisition d'une langue relevait principalement de processus innés (cf. 1.6. à 1.6.5.). La méthodologie audio-orale a eu cependant le mérite d'amener à communiquer en LE dans la vie de tous les jours, en impliquant les quatre habiletés. On accordait la priorité à l'oral : la langue était conçue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques. La « MAO » a donc contribué à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à donner aux moyens audiovisuels une place centrale dans le renouvellement méthodologique (Cuq et Gruca 2008 : 259-260).

4.5.4. La méthodologie structuro-globale-audiovisuelle

Le renouvellement méthodologique a ainsi laissé la place à une démarche nouvelle. Pendant les années 1960 à 1980, P. Guberina et P. Rivenc ont développé une méthodologie s'appuyant sur « *un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux servant de base à des procédures variées en fonction des situations* » (*idem* : 211). Dans la leçon SGAV, les phases successives ayant des buts précis sont : présentation du dialogue enregistré, explication, répétition, exploitation ou réemploi, transposition, afin de réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type (*idem* : 262-263). L'évolution de cette méthodologie a tracé de nouvelles pistes, conjuguant l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et privilégiant le document authentique. Cependant, d'autres théories/d'autres publics vont apparaître ; les exigences des scientifiques entraîneront l'essor du français instrumental et du français fonctionnel (*idem*: 263-264).

Pour résumer, soulignons que la méthodologie SGAV reposait sur trois éléments : situation de communication, dialogue, image. Même si elle visait les quatre habiletés, on accordait la priorité à l'oral sur l'écrit. Du côté de l'apprentissage, elle suivait la théorie de la Gestalt, préconisant la perception globale de la forme et l'intégration unitaire des différents éléments perçus par les sens. On prenait aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions. La langue était considérée comme un ensemble acoustico-visuel et la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique concouraient à faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. Cette méthode se prêtait aussi bien à l'enseignement du lexique en langue étrangère qu'à l'enseignement de la grammaire.

4.5.5. L'approche communicative

Examinons, maintenant, la méthodologie qui, vers la fin du XX^e siècle, a jeté les bases du développement des perspectives didactiques adoptées aujourd'hui. En faisant allusion à l'approche communicative, les didacticiens considèrent la période allant de 1980 à nos jours (compte tenu des évolutions vers la perspective actionnelle). Selon Cuq et Gruca, il est opportun de parler d'« approche » (*approach*) plutôt que de méthodologie, pour en souligner la souplesse (*idem* : 264). Il s'agit de choisir des dispositifs « *visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer* » (Cuq 2003 : 24). L'usage occasionnel du pluriel vise à créer une distanciation par rapport aux courants antérieurs. En classant les éléments intervenant dans la compétence de communication, on peut distinguer : une composante *linguistique* (connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.) ; une composante *sociolinguistique* (connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, imposant l'utilisation des formes linguistiques

appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication) ; une composante *discursive* (assurant la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication) ; une compétence *stratégique* (capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication). (Cuq et Gruca 2008 : 265-266). À l'écrit ou à l'oral, on apprend à communiquer en adaptant les énoncés linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication ; savoir communiquer signifie surtout connaître les règles d'emploi de la langue. La notion de *besoin* (Chancerl et Richterich 1977) constitue un autre point fondamental, mis en valeur par l'équipe du *niveau-seuil*. La flexibilité des matériaux d'apprentissage dérive donc de l'analyse des besoins et le matériel sera souvent conçu pour un public précis. L'approche communicative préfère les documents dits *authentiques* (oraux ou écrits) aux documents « fabriqués ». En harmonie avec la psychologie cognitive, l'apprenant se situe au cœur de son apprentissage ; le rôle de la pensée devient fondamental pour découvrir des règles. À la lumière de la centration sur l'apprenant (cf. chap. 3), l'enseignant favorise les interactions en classe, fournit les moyens linguistiques nécessaires et propose des situations communicatives stimulantes.

Les retombées pédagogiques conséquentes impliquent une place de choix réservée à l'oral, l'acquisition de compétences socioculturelle et stratégique, l'enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens, la réhabilitation de l'écrit dès les débuts de l'apprentissage, la mise en relief de la compréhension globale ou sélective, la généralisation de l'approche globale des écrits selon les principes méthodologiques mis en place par Sophie Moirand (Moirand 1979) pour la lecture des documents authentiques, la priorité culturelle des éléments de la vie quotidienne (*idem* : 267-268). Remarquons que l'approche communicative connaît encore une certaine évolution^o Nous ne nous arrêtons pas sur les « méthodologies non conventionnelles » et sur l'éclectisme, sur la valeur desquels plusieurs didacticiens sont encore en train de réfléchir (Puren 1994).

Ajoutons qu'au début du troisième millénaire, grâce au CECR, les didacticiens européens disposent d'une base commune pour élaborer des programmes de L2, des référentiels etc. et pour définir les niveaux de compétence permettant d'évaluer les progrès de l'apprenant. Le CECR préconise une « approche de type actionnel », considérant l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés (CECR, chap. 2 : 15 in Cuq et Gruca 2008 : 269-270). J.-L. Chiss a affirmé, à ce sujet, que « *dans la perspective de C. Puren, toute méthodologie a une 'perspective actionnelle'...les directions du Cadre européen redéfinies en 'perspective co-actionnelle – co-culturelle' se comprennent à partir de la formation d'un*

acteur social impliqué dans un faire collectif...» (Chiss 2005 : 44). De très nombreux professeurs, dans le monde entier, adoptent désormais l'approche actionnelle. C. Puren a réfléchi davantage aux nouvelles implications de l'enseignant de langues et aux tendances de la didactique. Il a souligné la nécessité d'assurer une cohérence d'enseignement, une répartition rationnelle et une distribution chronologique des unités didactiques dans le temps, à l'importance liée à « *la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues – cultures étrangères...* » (Puren 2004). Nous avons inséré, dans les annexes (annexe n° 6), un tableau détaillé prospectant la continuité et l'innovation à travers le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, sur les bases de laquelle nous avons fondé notre travail expérimental (cf. chap. 8, chap. 11).

4.6. L'enseignement du FLE : histoire et implications didactiques

Nous avons fait le constat de l'importance que revêt aujourd'hui l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, même dans le domaine visé par notre recherche. Si nous nous arrêtons plus particulièrement sur l'histoire de l'enseignement de la langue française à ses débuts, nous découvrons, d'après les travaux de Chervel, que le premier enseignement du français a été adressé à des étrangers, notamment adolescents ou adultes. Au XVI^e/XVII^e siècle, on rédigeait aussi la grammaire française en d'autres langues, parmi lesquelles l'italien^o. On apprenait plus particulièrement la prononciation et le bon usage oral (Chervel 2006 : 42-43). Tout en considérant la situation italienne, le même auteur a souligné que le décollage du manuel français a eu lieu en retard, car l'italien était l'idiome de culture jusqu'au XVII^e siècle (après 1650, l'enseignement du français commençait à se répandre, jusque dans l'Europe entière). (*Idem* : 136-138). L'histoire la plus récente a déjà été tracée, à ce sujet, en décrivant l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement des langues. Puisque le champ du FLE est englobé par des champs d'ordre linguistique, culturel, politique etc., il constitue un sous-ensemble de la didactique des langues (Cuq et Gruca 2008 : 8).

Parvenu à cette étape, un petit bilan sur les implications didactiques de l'enseignement du français s'impose. Le professeur de langues, omniprésent et omniscient dans la méthodologie traditionnelle, a graduellement cédé la place à l'enseignant se servant d'un magnétophone, recourant la collaboration des locuteurs natifs, médiateur, enfin, entre les différents acteurs de la classe. La didactique des langues est devenue, de même, communicative et cognitive, elle a dû faire face aux nouvelles exigences qui se sont multipliées pendant ce dernier demi-siècle. Une brève introduction sur l'histoire de

l'enseignement de la langue française (avec des références spécifiques à l'Italie, siège de notre recherche) a montré que ce domaine, au-delà de nombreuses difficultés objectives, se prête encore à une réflexion continue sur le binôme enseignement/apprentissage et sur l'existence d'un lien indissociable entre idiome et culture.

4.6.1. L'enseignement des langues en milieu scolaire

Après avoir abordé le domaine général de l'enseignement des LVE – notamment du français – nous souhaitons nous arrêter sur l'enseignement linguistique en milieu scolaire et, plus particulièrement, sur les objectifs/compétences visés. Commençons par affirmer que :

« les objectifs généraux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères sont définis au niveau national en tentant de répondre aux exigences de trois facteurs : les nécessités propres de l'institution, celles liées aux caractéristiques de la discipline et l'ensemble des besoins exprimés par la société dans laquelle s'insère l'école » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 68).

En outre, ces objectifs devraient être expliqués et même négociés avec les apprenants, qui participeront, autant que possible, à leur élaboration et à leur réalisation (Defays et Deltour 2003 : 171). Les contraintes de lieu et de temps imposent la compression des éléments linguistiques (et, donc, le choix des contenus) et souvent les instructions officielles définissent des programmes prévoyant conjointement la méthodologie à utiliser à un niveau donné (Cuq et Gruca 2008 : 129-130). À la base de toute intervention en matière d'enseignement/apprentissage, il est fondamental de ne pas négliger le fait que la réflexion didactique concernant les langues et leur transmission/appropriation peut s'appuyer sur les descriptions de l'objet d'enseignement, des processus d'apprentissage/appropriation, des situations éducatives (Beacco 2005 : 60). N'oublions pas que l'objectif culturel, ou mieux, le *« travail réflexif sur sa propre culture »* (Defays et Deltour 2008 : 72) est désormais considéré comme un objectif à part entière dans l'enseignement des langues.

Rappelons donc, brièvement, que l'enseignement des langues en milieu scolaire se fonde sur des contraintes liées, à la fois, aux nécessités institutionnelles, à la discipline en question et aux besoins du contexte. De même, il est nécessaire d'établir opportunément les objectifs à atteindre, même avec l'implication des apprenants concernés et compte tenu des situations éducatives/évaluatives. Les facteurs à considérer dans l'enseignement des langues sont l'authenticité de l'interaction verbale et la réflexion sur sa propre culture d'origine. L'intervention de personnes ressources en classe de langue, ne remplaçant pas le rôle de l'enseignant, peut favoriser la prise de recul et le choix de solutions susceptibles de résoudre d'éventuelles difficultés. Ce sont les bases, donc, pour concrétiser celle que Giordan (1998) appelle, en utilisant une phrase se prêtant à une réflexion constructive dans plusieurs contextes, *« une nouvelle culture de l'école »*.

4.6.2. L'enseignant et la classe de langue : quelques observations

Terminons cette réflexion sur la classe de langue et sur les activités qui s'y déroulent, notamment dans le domaine se référant à notre recherche. En didactique, autour du concept central de « classe » ont surgi de nombreuses définitions. Pour certains auteurs, « *le mot classe évoque un rangement* » (Arénilla *et al.* 2000 in Cuq et Gruca 2008 : 125), dans le sens d'un « *ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus* », en fonction du degré de compétence atteint (*idem*). Selon R. Galisson et D. Coste, la classe est un « *groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune (...)* », et même un « *synonyme de cours...* » (*idem*). Cuq et Gruca considèrent la classe comme un concept méthodologique (Cuq et Gruca 2008 : 125) ; en outre, ils l'ont définie comme « *une compression de l'espace* » (notamment, en tant que « *point central du système didactique* »), « *une compression de temps* », « *une compression disciplinaire* » (*idem* : 125-126). Les relations entre la classe et la « compression du temps » impliquent la variation du temps réel de la classe par rapport aux cultures scolaires (selon le nombre/la durée des séances, la capacité d'attention du public, l'apprentissage en dehors de la classe. Il existe, en outre, un temps de l'enseignement, qui ne coïncide pas avec celui de l'apprentissage). (*Idem* : 127-128). Ces auteurs ont parlé, enfin, de « compression disciplinaire », allant « *des contenus aux savoirs en passant par les compétences* » (*idem* : 129), à laquelle font partie les contenus d'enseignement et d'apprentissage (*idem*). Si l'on examine les rapports existant, aujourd'hui et autrefois, entre la classe de langue et les autres classes, remarquons que, naguère,

« on enseignait les langues vivantes comme les autres matières... La didactique des autres disciplines a bien sûr aussi évolué, mais à un autre rythme et sans pareilles ruptures...L'enseignement des langues étrangères s'est donc démarqué des autres enseignements au fur et à mesure que ses spécificités s'affirmaient... » (Defays et Deltour 2003 : 132).

Dans la classe de langue, la participation des apprenants est particulièrement pregnante, de par les fortes implications psychologiques qui s'y jouent. La mise en jeu totale de soi-même, la régression éventuelle de ses capacités expressives, la demande de confiance en soi constituent des « *caractéristiques qui s'avèrent d'autant plus délicates pour des adolescents à la recherche de leur personnalité* » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 58). Remarquons que, au sein de la classe, la langue assume à la fois le statut particulier d'objet et de moyen d'apprentissage. Cuq et Gruca ont mentionné, à ce propos, la *fonction métalinguistique* décrite par Benveniste et Jacobson, c'est-à-dire la propriété de la langue « *d'être un système sémiotique capable de parler de lui-même* » (Cuq et Gruca 2008 : 134). Dans une classe de langue, quel que soit l'âge/la nationalité des apprenants et la langue étudiée, les professeurs

devraient considérer que les difficultés potentielles dans l'enseignement/apprentissage dérivent

« des blocages psychologiques ; des relations entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère ; d'une maîtrise insuffisante de la langue maternelle ; des représentations de la discipline ; des contradictions entre les exigences de l'institution et la nature communicative de la langue » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 16).

L'un des éléments nécessitant un soin particulier dans ce contexte est constitué par la conception des consignes : apparemment acte d'enseignement, cette élaboration constitue un moment important de l'apprentissage (Cuq et Gruca 2008 : 136). En effet, « le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux, saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche » (Beaucourt 1995 : 140 in *idem*). D'où la nécessité d'un déchiffrement efficace, d'une éventuelle reformulation, d'une morphosyntaxe simple, d'éventuels éléments de méthode utiles pour élaborer la réponse finale (Beaucourt 1997 : 64 in *idem*, cf. 6.1.1., 11.11., 11.26., 12.8.). Il existe, cependant, des enseignants qui donnent exprès des consignes « floues », dans le but d'amener l'apprenant à trouver tout seul les modalités de résolution (Cauterman et Delcambre 1997 : 115-129 in *idem* : 137). En matière d'enseignement/apprentissage, selon A. Giordan, dans la classe de langue « les jeunes acceptent très bien les contraintes ou les exigences pourvu qu'elles aient du sens à leurs yeux » (Giordan 1998 : 216-217). Même l'évaluation constitue une contrainte : l'enseignant est tenu de dire à l'élève (nécessitant de repères adéquats) à quel niveau il se situe. Être un évaluateur ne signifie pas sanctionner, mais aussi expliciter un projet, le poursuivre dès sa mise en œuvre et proposer des remédiations pour dépasser les éventuelles difficultés (*idem*). Souvent l'évaluation ne constitue pas une tâche simple pour les professeurs de langues étrangères : le manque de moyens permettant de développer un enseignement axé sur la communication les amène fréquemment à assumer une attitude sceptique, sans assurance et craintive face aux indications des instructions officielles (Castellotti et Di Carlo 1995 : 70).

Pour résumer, soulignons que l'essor de l'enseignement *communicatif* des langues étrangères a entraîné des ambitions nouvelles, différentes par rapport aux autres disciplines. La langue, instrument de communication vivant, spontané et subjectif, est difficilement assimilée à une « matière » ou à une « discipline » ; cela implique que son apprentissage doit être suscité par les conditions de la communication^o. Les facettes culturelle, affective, relationnelle etc. des apprenants doivent être mobilisées : pour cette raison, le changement de rôle du professeur et de l'apprenant lui-même doit éviter que « la matière l'emporte toujours sur la manière... » (Defays et Deltour 2003 : 132-134). D'où la nécessité d'échanges

constructifs, actifs et équilibrés entre enseignants et apprenants, appelés à organiser aussi bien l'enseignement que l'apprentissage. En outre, aux apprenants de langues il est demandé une forte implication psychologique et la discipline d'étude devient objet et moyen d'apprentissage. À ce propos, la fonction métalinguistique de la langue n'est pas négligeable. Les blocages psychologiques, les relations entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère, la maîtrise insuffisante de la langue maternelle (souvent déclassée, en Italie, à la simple méconnaissance de la langue véhiculaire de la part des immigrés), les représentations de la discipline, les contradictions entre les exigences de l'institution et la nature communicative de la langue constituent des obstacles susceptibles d'être rencontrés (et surmontés) par les apprenants de langues. Ainsi nous souhaitons affirmer par ce développement, que l'approche dans laquelle nous nous inscrivons est une approche différente, plus appuyée sur les théories des sciences de fondement.

Nous avons mentionné, en plus, l'importance de la clarté des consignes fournies par les professeurs. Nous avons connu des enseignants qui donnaient exprès des instructions peu compréhensibles, afin d'avoir la possibilité de « noter sec » et, donc, de montrer leur supériorité à l'égard de la classe. Nous avons observé les difficultés souvent entraînées par l'évaluation dans l'enseignement de L2, parfois dues aux moyens insuffisants pour mettre en pratique les instructions officielles, à l'insécurité des enseignants et à l'incapacité d'utiliser certains systèmes dans le contexte approprié. N'oublions pas les répercussions (inconfort, manque de stabilité) que cela peut engendrer chez les apprenants. Nous avons mis en relief, enfin, l'importance de la création de liens – terminologiques et communicatifs – entre la classe et l'extérieur. Cela constitue, à notre avis, la clé de voûte de la valorisation des exigences des enseignants et des apprenants à la lumière de la perspective actionnelle.

4.7. Enseigner : une fonction sociale et sociocognitive

Même en contexte italien et dans les établissements du secondaire (objet de notre recherche), la conception de l'enseignement et le rôle des professionnels impliqués dans ce secteur peuvent être considérés comme le résultat de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, de l'histoire sociale et de la formation du corps enseignant (Brisard et Malet 2004 : 131). Cela nécessite la constitution d'imaginaires sociaux s'exprimant à travers les groupes de travailleurs concernés, les rapports avec l'État, l'évolution des *curricula* formatifs, les instructions officielles, la nature des dispositifs de formation^o. En outre, les attentes sociales à leur égard, devenant de plus en plus complexes, « *bouleversent les conceptions traditionnelles de leur identité et de leur rôle* » (idem), et persiste la tendance à se définir, du côté professionnel, par la discipline enseignée (Obin 2002). Il est indéniable

que, dans la société actuelle, l'évolution de l'activité d'enseignement a amené à recomposer rôles et compétences (Brisard et Malet 2004 : 139). De même qu'en France, en Italie le corps enseignant est composite et les effets de massification du second degré ont exercé des ont eu des conséquences variées sur la nature de l'exercice professionnel, de même que sur l'image sociale de la fonction (Obin 2002). D'où une sorte de « banalisation répandue » de celle-ci et une baisse du prestige social des professeurs, accrue par des perspectives de carrière/titularisation très peu nombreuses et par un traitement économique insatisfaisant. À l'hétérogénéité du public scolaire s'accompagne, à l'heure actuelle,

« une forme de déconsidération de la fonction enseignante, de plus en plus en concurrence avec des modes d'accès à la connaissance qui se sont diversifiés. L'enseignant n'est plus omniscient, et les savoirs qu'il incarne sont mis en cause par ceux auxquels il s'adresse, dans leur capacité à favoriser l'insertion sociale » (Brisard et Malet 2004 : 143-144).

La crise des valeurs entraîne, donc, celle de l'autorité et de la relation pédagogique : le rapport traditionnel maître/apprenant, souvent refusé, complexifie l'action enseignante. Par conséquent, les problèmes et les doutes concernant l'image de soi et la capacité à assumer sa mission ne devraient pas être sous-évalués (*idem* : 144), même dans le but de rendre la pleine crédibilité sociale à la profession en question et l'activité à laquelle elle est liée.

4.7.1. Un nouveau rôle pour l'enseignement et pour l'enseignant

Depuis les années 70 une nouvelle conception de l'enseignement et de l'enseignant, où le rôle et les compétences apparaissent diversifiés, s'est de plus en plus répandue. Il suffit de mentionner H. Holec, ayant écrit que :

« l'enseignant traditionnel, dont on pouvait penser qu'il était remplaçable (cf. les machines à enseigner), laissera la place à un enseignant dont le rôle dans le processus du développement de l'apprenant sera irremplaçable par des machines. Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant » (Holec 1979 : 25).

Il nous paraît donc opportun de nous interroger sur les fonctions de l'enseignement dans la société actuelle (remarquons que la « fonction sociale » proprement dite de l'enseignement vise à offrir à tous les individus des chances égales d'émancipation sociale), sur les principaux problèmes auxquels est confronté le système d'enseignement et sur l'attitude de l'enseignant accomplissant sa mission°. D'après les études socioconstructivistes (Wallon, Vygotsky, Bruner), la nature de l'enseignement implique la prise en compte des besoins des apprenants ; on prévoit un travail fondé sur les « situations problèmes » dans des contextes réalistes, afin de construire un savoir en interactions sociales au sein d'un « conflit sociocognitif ». L'enseignement ne se résume pas seulement à la transmission des connaissances, mais il s'agit aussi de mettre en relief le « savoir-faire » et le « savoir-

être ». Les apports de la psychologie cognitive, en outre, montrent que chaque sujet construit ses connaissances en interagissant activement avec son environnement physique et social (Johnsua et Dupin 1993 : 115). En citant M.-F. Narcy-Combes (2005 : 110), M.-C. Deyrich affirme que l'enseignant d'aujourd'hui est, d'abord, un expert de sa discipline (d'où l'obligation, dans notre domaine, de la maîtrise de la langue) et un expert en didactique et en pédagogie, sachant adapter son enseignement au public et le préparer avec rigueur (Deyrich 2007 : 85). Deyrich mentionne, de même, d'autres rôles : le « technicien » (organisant l'apprentissage choisissant les supports, les activités, etc.), le « chercheur » (ajustant sa pratique aux découvertes relatives à sa discipline), « l'éducateur » (contribuant au développement intellectuel de l'apprenant) et « l'employé de l'Éducation nationale » (connaissant les instructions officielles et s'y référant). (*Idem*). Dans un enseignement de type traditionnel, l'enseignant gérait l'ensemble des paramètres. En revanche, dans un enseignement par tâches (choisi lors de notre expérimentation), l'apprenant prend conscience de son processus d'apprentissage, incité par le dispositif utilisé (Narcy-Combes, J.-P. 2005, Narcy-Combes & Walski 2004, Deyrich 2007 : 115). Par conséquent, puisque le professeur n'est plus un exécutant de la transmission/exécution des savoirs, savoir-faire etc., entre en jeu dans son enseignement sa responsabilité personnelle (Narcy-Combes, J.-P. 2005). Cela implique un travail préparatoire important sur des apports théoriques et le développement d'un recul épistémique (*idem*).

Auparavant, il était plutôt simple d'argumenter sur le rôle social de l'enseignant : sa condition et sa profession lui conféraient une autorité suffisante au sein des rapports traditionnels fondés sur le respect et sur la justice. Les anciennes croyances selon lesquelles une bonne connaissance de sa langue maternelle et la capacité de la parler lentement suffisaient pour l'enseigner à un étranger, de même que le recours pédagogique aux traducteurs, aux logopèdes, aux psychologues, aux assistants sociaux ou aux comédiens ont été presque totalement réfutées. Ces convictions, discutables, étaient susceptibles de mettre en cause le professionnalisme des enseignants de langue en matière de formation, rôle et utilité. Pour ces raisons, « *il arrive aussi que le professeur de langues ait plus à subir que les autres professeurs l'ingérence de non-spécialistes qui ne se gênent pas de lui dire comment procéder, comme si l'enseignement des langues relevait du simple bon sens...* » (Defays et Deltour 2003 : 107-108). La revendication scientifique de la didactique est liée, en effet, à la professionnalisation du métier d'enseignant de FLES qui aujourd'hui accomplit des tâches que les formations traditionnelles ne prenaient pas en charge. C'est pour cela qu'intervient l'*ingénierie de la formation*, impliquant la conception, la réalisation et le contrôle des actions par un processus de réflexion-action (Cristin 2000 in Cuq et Gruca 2008 : 145-147). À travers

leurs observations sur le rôle scolaire et social de l'enseignant et sur l'exigence d'une formation soignée, Castellotti et Di Carlo ont remarqué qu'

« en Italie comme en France, on a pendant longtemps nié à ce métier une dimension professionnelle, en insistant sur les aspects subjectifs, vocationnistes, volontaristes, missionnaires...d'une part, les familles tendent à confier à l'école des tâches qui lui sont propres et à surévaluer sa responsabilité dans l'éducation des jeunes...D'autre part, les enseignants et l'institution dans son ensemble sont accusés d'inefficacité, d'inadéquation, d'inutilité » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 42).

C. Tagliante a mis en avant la nécessité d'acquérir une conscience professionnelle critique à l'égard des méthodologies et des pratiques à adopter (Tagliante 2006 : 49-50). D'où l'importance du passage d'un travail formatif centré presque uniquement sur la pratique, à un engagement plus complexe, se déroulant dans le temps, favorisant le passage graduel d'une conception de l'enseignement en tant qu'art, artisanat ou métier (*craft model*), centrée sur l'acquisition des savoirs à travers la pratique, à une conception rigoureuse, scientifique et plus exigeante de l'enseignement, considéré comme « profession » (Cavalli 2005 : 257). G. Ferry, s'interrogeant sur les critères à adopter lors de la sélection des futurs enseignants, a remarqué qu'« à la différence de celui des médecins ou des avocats, le statut professionnel des enseignants n'est pas clairement établi et il est parfois contesté... » (Ferry 1987 : 40-41). D'après Leslie Farrel, il faudrait considérer que « les nouvelles pratiques langagières présupposent de nouvelles identités professionnelles, de nouveaux savoirs professionnels, de nouvelles relations professionnelles sur le lieu de travail... » (Grunhage-Monetti et al. 2005 in Grunhage-Monetti 2007 : 39). Nous écrivons à un moment où, même dans notre pays, le statut et la formation des enseignants de langues sont d'une actualité brûlante. Dans une telle situation, « l'impact des changements des conditions de travail sur la perception qu'ont les enseignants de leur investissement et du retour sur leur investissement » (Narcy-Combes, J.-P. et al. 2009) est intéressant à analyser. Par rapport à nos exigences contextuelles, nous estimons significatives quelques observations de D. Houpert. Parmi les compétences dont la construction devrait être favorisée chez l'enseignant, elle mentionne d'abord les compétences de « réflexivité » : « il réfléchit, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action » (Houpert 2005), mais surtout quand son analyse intellectuelle « se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels » (*idem*). Souvent, l'institution et ses membres oublient qu'il s'agit d'un individu susceptible de subir la pression des apprenants et des parents, ou les harcèlements du chef d'établissement et des collègues. On lui demande d'être assidu, engagé, maîtrisant toujours sa situation professionnelle. Pour y parvenir, la connaissance de soi demeure donc indispensable (*idem*).

4.7.2. Enseigner : mettre en place des pratiques apprenantes raisonnées

Les observations précédentes sur l'enseignant, sur sa professionnalité et sur son rôle social impliquent donc, en contexte institutionnel, la mise en place de l'apprentissage de L2 d'une façon raisonnée (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 142). Enseigner constitue, aussi, une activité sociale consistant, pour l'auteur cité, à « *concevoir, organiser, suivre et évaluer des systèmes d'apprentissage dans lesquels travaillent des apprenants* » (*idem*). Par conséquent, en milieu institutionnel (comme dans notre cas), les pratiques apprenantes devraient être fondées sur la négociation de tâches entre les destinataires et l'enseignant/tuteur responsable de l'organisation des séances, du choix/de la création des tâches, qui essaierait de travailler à l'intention de ces derniers et de leurs besoins, compte tenu des descriptions théoriques disponibles et des buts à poursuivre. Le programme de travail serait donc élaboré « en dialogue », favorisant une étude linguistique à l'enseigne de la création de conditions adéquates de repérage et de traitement du sens (*idem* : 142-143). Il paraît également fondamental de redéfinir les fondements de la relation pédagogique, à l'heure de l'utilisation des TIC en classe de langue. J.-P. Narcy-Combes envisage un cadre nouveau, dans lequel l'enseignant ne peut plus jouer le rôle de transmetteur de savoir, mais un rôle plus complexe, à l'enseigne du dialogue favorisant l'échange avec les apprenants, leur offrant des pistes d'action et limitant les interventions directives. L'enseignant s'engagera, donc, dans un accompagnement de l'apprentissage, sans inhiber le recul épistémique et travaillant selon le mode du *counsellor* (cf. Curan 1972 et Rogers 1969). (*Idem* : 148-149). À la lumière de la perspective socioconstructiviste (Vygotski 1997, Riley 2003), cela implique, pour J.-P. Narcy-Combes, une réflexion sur la responsabilité épistémologique (*idem* : 150). En particulier, lors de la mise en place d'une pédagogie par tâches, l'enseignant devrait assumer le rôle de tuteur, en qualité de « *médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances spécifiques qui permet l'apprentissage), et évaluateur de la progression (cf. Narcy 1990 : 205-217)* » (*idem* : 159-160). Dans le chap. 8 (cf. 8.5.1.), nous avons mené une réflexion approfondie sur les postures enseignantes et sur l'attitude à assumer lors de notre recherche ; soulignons, maintenant, que dans les établissements du secondaire et pour les vacataires il est, à notre avis, particulièrement difficile d'assumer la posture souhaitée, vu le niveau de maturité de certains apprenants et la précarité de leur intervention dans le contexte (cf. 8.5.2., 8.8.).

4.7.3. Enseignant et apprenant

Les relations scolaires entre enseignant et apprenant, de même que les fonctions du premier à l'égard du deuxième ont été étudiées, entre autres, par J.-P. Narcy-Combes. L'auteur a écrit que l'objectif du professeur est de

« proposer une méthodologie adaptable, avec une démarche authentiquement maïeutique, où l'apprenant sera pris en considération dans son intégrité pour effectuer un travail en coopération avec l'enseignant ou l'équipe enseignante, dans son intérêt et celui de la communauté » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150).

Il est donc opportun que l'apprenant dispose des ressources nécessaires à sa formation, et qu'il soit responsabilisé et non dirigé (*idem*). J.-P. Narcy-Combes considère l'enseignant comme facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur (Narcy 1990), interlocuteur en L1 et en L2, professionnel capable de décomposer les parcours et de mettre en place les formations (*idem*). Pour cette raison, il devrait jouer son rôle avec prudence et souplesse, y compris dans sa relation avec la responsabilité dans l'initiative pour les formations. L'enseignant, en tant que conseiller – organisateur, devrait être capable de repérer des techniques adaptées aux pratiques des apprenants avec qui il travaille et prendre conscience de sa responsabilité épistémologique face à sa profession^o. Cette responsabilité implique, selon une optique inspirée de Rogers 1969, *« du recul et de l'empathie ; un savoir didactique ; une expérience pédagogique ; une capacité de médiation »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150-151).

Ajoutons encore quelques extraits sur le concept d'« accompagnement » (Barbot & Camatarri 1999). Il s'agit, pour les auteurs cités, *« de se placer sur un plan affectif, celui de la motivation, sur un plan cognitif et sur un plan social et interculturel pour s'adresser à la personne dans sa globalité et lui permettre de s'approprier de son apprentissage »* (Barbot 2006). L'accompagnement comme *processus* se fonde aussi sur l'intersubjectivité et sur la reconnaissance de l'autre comme partenaire, même si le cadre de la relation a des limites (*idem* ; Ardoïno 2000). À la base d'une philosophie du sujet et de l'altérité, le but est, donc, de reconnaître et de faire naître l'autonomie de l'autre, afin de trouver avec lui la bonne distance à l'enseigne du respect et d'une reconnaissance mutuelle (Barbot & Camatarri, 1999). L'autonomie de l'apprenant n'équivaut pas à déresponsabiliser l'enseignant : *« il ne faut pas retomber dans un impérialisme des enseignants, mais déboucher sur une coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative »* (Carré *et al.* 1997 : 168 in *idem*). L'accompagnement est fondé sur une bonne perception/discrimination des situations et sur la réactivité. L'une des compétences de l'enseignant intervenant dans ce processus est l'*adaptativité* (*idem*).

4.7.4. Enseignants et dispositifs technologiques

Dans la partie conclusive de ce paragraphe, abordons une réflexion sur les potentialités et sur les avantages de l'emploi des TICE en DDL. Remarquons, en fait, que notre expérimentation a eu lieu en utilisant des instruments informatiques. Pour ce faire, nous nous appuyons sur quelques observations de N° Guichon, concernant l'accompagnement pédagogique à organiser et l'attitude des formateurs face aux dispositifs technologiques à maîtriser. À son avis, l'intégration des TIC

« entraîne forcément un aménagement de l'espace et du temps d'apprentissage ainsi qu'une modification des interactions pédagogiques... À travers les pratiques et les discours des enseignants confrontés à la situation d'apprentissage médiatisé, l'usage est donc ce qui va modeler la technologie, l'ajuster, la détourner, la rendre propre à l'apprentissage » (Guichon 2004 : 71-83).

Guichon a même réfléchi à la situation des professeurs vis-à-vis des dispositifs d'apprentissage conçus en utilisant les TICE, observant que *« l'introduction d'un dispositif nouveau peut être ressentie de diverses manières et peut créer des déséquilibres en comprenant, par exemple, une redéfinition des savoir-faire ou de l'identité personnelle et professionnelle » (idem)*. L'auteur a rassemblé les différentes postures des enseignants dans trois groupes, synthétisant les attitudes repérées dans les catégories caractérisées par *immobilisation, réticence, prudence*. Les interviewés du premier groupe ont avoué leur impuissance devant la machine et la nécessité de recourir à un spécialiste pour la faire fonctionner. Ils ont perçu la technologie comme une intrusion dans le fait pédagogique (*idem*). Les professeurs du deuxième ont considéré le problème des TICE comme un investissement, sûrs que les résultats ne seront pas conformes aux attentes. Ceux de la troisième catégorie, pionniers dans l'utilisation de la technologie, en ont conseillé cependant un emploi pertinent et réfléchi (*idem*). Lorsqu'il n'y a pas d'adéquation entre les besoins perçus et l'objet d'apprentissage, ou des dysfonctionnements au sein de l'équipe pédagogique, il est difficile de mettre en place des supports pédagogiques adéquats et avantageux pour les apprenants. À notre avis, ce type d'inconvénient dépend beaucoup (au moins, en Italie) du manque de ressources économiques destinées à l'éducation et de l'absence d'une formation continue obligatoire pour les professeurs, qui relègue au rang de « marginaux » ou même de « présomptueux » les collègues désirant travailler d'une façon allant bien au-delà du simple emploi des équipements scolaires « traditionnels », sans un travail collaboratif en équipe.

4.8. Synthèse et positionnement

Suite à une introduction chronologique sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, nous avons abordé les tendances commençant à se frayer un chemin au sein de la didactique les concernant. Par conséquent, la sélection des contenus à

enseigner, la cohérence dans les unités didactiques, la distribution de celles-ci dans le temps devraient contribuer à garantir l'efficacité pédagogique aussi bien du côté de l'enseignement que du côté de l'apprentissage. Le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a été ensuite examiné du côté théorique, à travers les indications du CECR et en considérant langue et culture comme des instruments d'action^o. Au-delà de la perspective actionnelle, nous estimons qu'il est fondamental d'y recourir, même avec des adolescents en classe de langue. L'implication de ceux-ci dans les activités proposées est d'autant plus conséquente s'ils peuvent utiliser la langue et la culture cible dans des situations réelles, propres à la vie de tous les jours. Il s'agit, justement, de ce que nous avons pu constater en tant que praticienne et au cours de notre expérimentation, notamment par les observations des lycéens ayant exécuté des macro-tâches réalistes.

Le terme « didactique », les implications de celle-ci et de la pédagogie dans la recherche et dans la pratique enseignante, les caractéristiques et le rôle de la didactique des langues (notamment du français), l'évolution historique des méthodologies/méthodes dans l'enseignement des langues vivantes (de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle), les problématiques liées à l'enseignement du français et, dans un sens plus général, à l'enseignement des langues en milieu scolaire ont constitué de même l'objet de ce chapitre. Nous avons réuni, au fur et à mesure, quelques éléments en guise de synthèse et des observations inhérentes à notre expérience. Nous sommes convaincue, en effet, que l'enseignement – bien au-delà de fournir de simples informations aux apprenants – n'est pas synonyme de « savoir », mais plutôt de la manière d'interagir d'une façon dynamique avec les destinataires, afin qu'ils trouvent, maïeutiquement, les instruments pour s'en approprier. Il s'agit donc d'une activité aux fondements anciens, mais en pleine évolution^o.

Réfléchissant sur la place de l'enseignant dans un monde en évolution, nous avons mis en lumière, d'abord, les implications théoriques et pratiques de l'intervention du professeur de langue, notamment en contexte institutionnel, par des observations se prêtant à illustrer quelques changements dont nous souhaitons la réalisation, y compris en Italie. N'oublions pas qu'aujourd'hui le rôle social et sociocognitif de l'enseignant (et de l'enseignement) est devenu irremplaçable : ce professionnel devient de plus en plus « *facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150). D'où l'inopportunité de jouer son rôle grâce à la seule intuition et la nécessité de parcours formatifs/d'actions à mener à l'enseigne d'une responsabilité épistémologique, récusant les démarches de type commercial et des produits visant à suivre des modes ou des intérêts économiques/politiques (*idem* : 152). L'autonomie de l'enseignant et la relation de celui-ci avec l'accompagnement

ont été ensuite abordées, afin d'encadrer davantage la question des relations scolaires entre enseignant et apprenant.

À la lumière de l'emploi, toujours plus répandu, des TICE en milieu scolaire, nous avons réfléchi, grâce à quelques contributions de J.-P. Narcy-Combes et de N° Guichon, sur les postures enseignantes envers la classe et l'utilisation des dispositifs technologiques d'apprentissage. Il existe bien sûr, même dans notre pays, des problèmes d'intérêt général communs à tous les professeurs (salaire inadéquat, absence de continuité didactique dans les classes, stagnation des ressources humaines, refus de l'innovation pédagogique, démotivation). Il nous paraît donc important de veiller, dès la fin de la formation initiale, à la formation continue des enseignants et à leur insertion adéquate dans le milieu de travail : comme beaucoup le croient, la manière dont on entre dans une profession est susceptible d'influencer la suite de la carrière. Dans le tableau suivant, nous avons schématisé les points saillants retenus (par rapport à l'enseignement et à l'enseignant) et les application envisagées dans le cadre expérimental :

Enseignement/Enseignant	Points retenus	Applications (cadre expérimental)
Le didacticien face à l'enseignement	Observation des problèmes du terrain° Recherche des réponses à ces problèmes dans les théories (à mettre à l'épreuve). Adoption de la recherche-action à ce sujet.	Cf. chap. 8 à 12.
Méthodologies et méthodes	Approche actionnelle : l'apprenant est un « acteur social » accomplissant des tâches dans un domaine d'action/des circonstances/un environnement donnés (cf. CECR).	Cf. chap. 8 à 12.
Enseignement des langues en milieu institutionnel	Nécessité d'expliquer et de négocier avec les apprenants les objectifs généraux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères.	Cf. chap. 10, 11, 14. (Contraintes influant sur l'exploitation efficace de ces principes pour une enseignante invitée).
Un nouveau rôle social et sociocognitif pour l'enseignement et pour l'enseignant	Travail prenant en compte les besoins des apprenants, favorisant les interactions sociales en contextes réalistes. Importance de la responsabilité de l'enseignant, du travail préparatoire, du recul épistémique. Capacité de faire face à la « crise des valeurs » actuelle et d'utiliser les TIC. Enseignant « facilitateur », « médiateur », « tuteur » (Narcy-Combes, J.-P. 2005).	Cf. 8.5.1., chap. 9 à 11, chap. 12, chap. 14.

Tableau 4.8. : Enseignement/enseignant, éléments retenus et applications (cadre expérimental)

Il nous semble crucial de mettre en relief, donc, que les contenus présentés dans ce chapitre joueront un rôle de premier plan dans notre expérimentation (cf. ensemble du cadre expérimental), à travers laquelle nous souhaitons offrir une petite contribution au développement de ce même savoir didactique ayant constitué le fondement de notre recherche (cf. 12.8.).

CHAPITRE 5 : LES LANGUES DE SPÉCIALITÉ

5.1. Introduction

Notre réflexion sur les acteurs principaux du processus d'enseignement/apprentissage sera suivie, dans ce chapitre, d'une présentation de l'évolution du domaine dans lequel s'inscrit notre travail et de quelques pistes d'intervention sur le terrain, compte tenu des destinataires visés. Le public concerné par notre recherche est constitué d'adolescents fréquentant le lycée scientifique, n'ayant pas encore choisi leur cursus universitaire et susceptible de se consacrer à une profession scientifique. Considérant le type de formation qu'ils reçoivent pendant les heures de cours (pas encore « professionnalisée », à l'instar des apprenants de l'école hôtelière, de la filière touristique etc.), le type de langue qui nous concerne est le « Français de Spécialité ». Nous pourrions même ajouter que, vu que ces jeunes ne sont pas encore inscrits à l'université, leur domaine d'étude – et notre domaine d'action – pourrait être considéré comme une sorte de « *Français pré-spécialisé* », c'est-à-dire une formation scientifique encore généraliste ne visant pas une particulière discipline/des particulières disciplines du domaine en question^o. Les observations théoriques et méthodologiques de la section courante nous aideront, donc, à encadrer les destinataires de cet enseignement et les contenus à apprendre, de même que les modalités à adopter pour une mise en place efficace des séances proposées.

5.1.1. Le français et les publics à orientation scientifique : parcours historique

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, quelques problèmes liés à la diffusion linguistique se posaient à la France (Cuq et Gruca 2008 : 196). En 1951 a été donc élaboré le programme à la base de la naissance du *français fondamental* (*Le Français Fondamental Premier degré*, 1959), « conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française » (*idem* : 197) et suivi par la réalisation du « second degré du français fondamental », visant une progression dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire (*idem* : 198-199). Ensuite, la création du VGOS a constitué « une sélection lexicale qui visait à satisfaire les besoins des étudiants de filières scientifiques étrangers désireux de poursuivre leurs études en France » (Weber 2007 : 16). À partir de la décennie 60, les langues dites de spécialité ont servi de base à des recherches linguistiques et pédagogiques en particulier grâce au soutien du MAE. Au début des années 70 a été publié le manuel *Le Français scientifique et technique* (Hatier, 1971); dans les années 74-75 est apparue l'expression « français fonctionnel », précédée, dès les années 60, par « français de spécialité » (Cuq et Gruca 2008 : 360). Cela reconnaissait à la langue française la capacité « à créer et à véhiculer des sciences et des techniques » (*idem*). En raison de la crise économique des années 70 et des nouveaux

scénarios politiques internationaux, il fallut privilégier une formation linguistique plus ciblée, destinée aux professionnels eux-mêmes dans le domaine scientifique. À cette époque, l'expression *français fonctionnel* couramment utilisée semblait construite d'après le *français instrumental*, utilisé en Amérique du Sud. Dans cette dénomination, « *l'idée d'instrument renvoyait surtout à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français...* » (*idem* : 361). Voici, donc, la parution de recueils tels que le VGOS, le VIEA et le VGOM (*idem*).

En 1976, la publication de l'article de L. Porcher « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen » a marqué un tournant méthodologique. Pour Porcher, il serait impossible de mettre en place une méthodologie pour l'enseignement du français scientifique en remplaçant « Voici M. Thibaut » par « Voici un bec Bunsen », vu la nécessité de se centrer sur des besoins particuliers et sur les événements de communication potentiels des destinataires (Carton 2008 : 40). À ce moment-là, la dichotomie entre français général et français de spécialité était presque inexistante : c'était à chaque locuteur d'effectuer un découpage linguistique et pragmatique selon la situation de communication souhaitée (*idem*). Au français fonctionnel était liée « *une inféodation idéologique au technicisme... qui risquait de vider l'enseignement du français des valeurs humanistes dont il s'est toujours voulu le porteur privilégié* » (Cuq et Gruca 2008 : 360). Pendant les années 80, le FOS a accompagné « *l'avant-garde puis le triomphe du courant communicatif* » (Lehman 1993 : 76 in *idem* : 362). Mourlhon-Dallies a remarqué la création, depuis la moitié du XX^e siècle, d'une dizaine d'appellations différentes par rapport à l'enseignement des langues à finalité pratique et professionnelle (Mourlhon-Dallies 2008 : 10-16). En particulier, « *Français scientifique et technique* » était une expression se référant à des variétés de langue et à des publics auxquels on voulait les enseigner, ne renvoyant à aucune méthodologie précise. « *Langue de spécialité* », dans le sillage du *Français fondamental*, prévoyait la conception de cursus suivant une progression^o Soulignons, d'après Mourlhon-Dallies, qu'il y a environ dix ans ont été introduites les dénominations de « *Français de la communication professionnelle* » et de « *Français à visée professionnelle* » (et, ensuite, de « *Français langue professionnelle* »). De nombreuses variantes autour de FOS peuvent renvoyer à *Français à Objectif Spécifique*, *Français sur Objectifs Spécifiques*, *Français sur Objectif Spécifique*. D'ailleurs,

« *selon la nature des demandes et selon les méthodologies dominantes, l'accent a été mis tour à tour sur des contenus et des objectifs de formation différents (maîtrise du lexique, de la grammaire, aptitude à lire, à communiquer, spécialisation et compétences professionnelles, adaptation au monde du travail)...* » (Holtzer 2004 : 8-24).

Le tableau suivant montre une synthèse didactique/méthodologique des courants considérés et des caractéristiques didactiques et méthodologiques associées :

Priorité didactique	Courant/Appellation	Méthodologie didactique en arrière-plan
Maîtrise d'un lexique technique (différent du français général et quotidien) et de structures syntaxiques types.	Français, langue de spécialité (dont français scientifique et technique).	Structuro-Globale-Audio-Visuelle, Français <i>fondamental</i> .
Lecture de textes spécialisés.	Français instrumental.	« Méthode par la lecture ».
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant dans son travail.	Français fonctionnel.	Approche communicative, en particulier analyse des besoins, analyse systémique.
Connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent.	Français de spécialité (type : français du tourisme, français du droit, etc.).	Approche communicative, nourrie d'analyse des discours spécialisés.
Réponse aux besoins de communication de l'apprenant quel que soit son travail.	Français de la communication professionnelle/français à visée professionnelle.	Approche communicative, avec identification de situations de travail et d'actes de paroles transversaux aux différents domaines d'activité.
Prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions.	Français langue professionnelle.	Approche post-communicative [et emprunts à des disciplines autres que la didactique].

Tableau 5.1.1. : Principaux courants constitutifs du domaine examiné (Mourlhon-Dallies 2008 : 13-14)

Du milieu du XX^e siècle au début du XXI^e siècle s'est donc développé un enseignement essayant d'articuler le linguistique à des domaines extérieurs (socioculturels, économiques, cognitifs, professionnels). Les particularités grammaticales des discours spécialisés ont été étudiées tardivement : une perspective énonciative a d'abord renouvelé l'approche linguistique des écrits scientifiques, tout en examinant les procédés de neutralisation de l'énonciation (présent atemporel, utilisation du « nous » ou du « on » à la place du « je » de l'énonciateur, fréquence de l'impersonnel ou du passif, etc.). (Carras *et al.* 2007 : 16). Soulignons que les discours spécialisés oraux recourent à l'analyse de discours, au sens anglo-saxon du terme, et dont les travaux se sont intéressés notamment aux discours dialogaux. Pour cette raison, « on suit un « tournant actionnel » en essayant de prendre en compte les actes non langagiers, qui s'associent aux actes de langage, dans la mesure où l'on parle pour agir et où l'on parle en agissant... » (*idem* : 17). Nous avons inséré dans les annexes (annexe n° 7) un tableau schématisant le parcours de l'évolution, à la fois historique et méthodologique, du français destiné à des publics scientifiques à partir des années 60 (*idem* : 17-18). Parmi celles de ce tableau, la méthodologie didactique en arrière-plan de notre recherche est l'approche post-communicative (ou « approche actionnelle »/« perspective actionnelle », cf. annexe n° 6). Dans notre cas, le courant correspondant n'est pas le FLP, mais l'appellation « Français pré-Spécialisé », issue du « Français de Spécialité » (cf. 5.1.), qui vise à l'approche d'un public de filière générale au français scientifique. Nous avons déjà remarqué qu'il n'est pas nécessaire d'approfondir des domaines particuliers : la filière d'étude en question n'envisage pas encore la prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions.

5.2. L'état des recherches actuelles : Français sur Objectifs Spécifiques, Français de Spécialité, Français Langue Professionnelle

Comme nous l'avons vu, on a souvent associé dans une même appellation les domaines scientifique et technique. Vers la fin des années 70 ont été effectuées les premières études concernant les discours spécialisés (Darot 1975, Beacco et Darot, 1977, 1978) et le discours scientifique a commencé à être dissocié du discours technique, « son habituel second ». À ce sujet, d'après Holtzer, il est nécessaire de distinguer deux orientations différentes. La première porte sur l'organisation des textes et les mécanismes de textualisation ; du côté didactique, cela conduit « à la recherche de transversalités » (Holtzer 2004 : 15). La deuxième concerne les typologies du discours scientifique et les genres discursifs. On décrit le discours scientifique en tant qu'ensemble composé de genres différents :

« le discours de vulgarisation adressé à des non-experts, le discours pédagogique de transmission de savoirs (communication enseignant/étudiants), le discours de l'écrit de recherche (thèse, mémoire), etc. (A.-M. Loffler-Laurian, 1983). Sous cet angle, les discours peuvent être classés en deux grandes catégories : ceux de l'interlocution interne (échanges entre spécialistes) et ceux de l'interlocution externe (diffusion et vulgarisation)... » (idem : 16).

À la fin des années 80 ont lieu de nouvelles transformations sur des bases terminologiques, entraînant des retombées didactiques ; l'approche conversationnelle offre une nouvelle place à l'oral, auparavant négligé. De plus, on repère des genres différents, des procédures particulières, une spécification plus forte des objectifs (*idem* : 17). Dans les époques plus récentes, le développement des TICE et le nouveau marché éditorial ont favorisé la diffusion du discours de vulgarisation scientifique. Au début, les destinataires du FST étaient notamment des adultes spécialistes ; plus récemment, on a envisagé les apprenants des filières « bilingues » ou celles « francophones », là où l'enseignement des disciplines scientifiques était dispensé en français. L'appellation « langue de spécialité » a semblé plus adéquate pour couvrir les nouvelles exigences et les outils d'apprentissage « non-généralistes » du FLE (méthodes, dictionnaires, cédérom). De même,

« dans les discours politico-institutionnels, toutes les formes d'enseignement spécifique sont regroupées sous l'étiquette « français de spécialité » qui, dans le champ de la diffusion du français, englobe « des formations linguistiques spécialisées correspondant à des besoins professionnels, comme le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique, le français des relations internationales, etc. » (État de la francophonie dans le monde, 1997 : 427) » (idem : 17-18).

Pendant les dix dernières années du XX^e siècle, on a mis l'accent sur les « discours spécialisés » : on avait négligé, en milieu scientifique et technique, les situations où l'on utilisait différemment des discours structurés, par rapport aux prototypes des textes spécialisés (Mourlhon-Dallies 2008 : 34-35). Cette notion s'est donc ouvert le chemin à travers celle de

« communication spécialisée », vu la présence, dans les situations de communication, de régularités récurrentes (Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992 : 64 in *idem* : 35). À travers l'analyse du discours, différents écrits/conversations concernant les domaines de spécialité ont été décrits par rapport au contexte, considérant leurs conditions de production, de circulation et de réception (Moirand et Felten 2007 in *idem* : 36).

Nous souhaitons aborder, au fur et à mesure, le « *Français sur Objectifs Spécifiques* », le « *Français de Spécialité* » et le « *Français Langue Professionnelle* », tout en mettant en relief les situations/les publics sous-tendant cette catégorisation^o. Pendant les années 80 est apparue la nécessité d'acquérir rapidement la capacité de se débrouiller dans des situations réelles. L'expression FOS (au pluriel), au début des années 90, renvoie à des apprentissages relatifs à des demandes d'ordre professionnel ou de jeunes souhaitant poursuivre des objectifs universitaires (buts précis, identifiables, conduisant à des apprentissages courts et intensifs). (Mangiante et Parpette 2004). Grâce à l'analyse des besoins, l'apprenant sera donc capable de « *faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle* » (Richterch 1985 : 48 in Cuq et Gruca 2008 : 365). À l'étiquette répandue « FOS » n'est pas associée, cependant, une véritable stabilité (Mourlhon-Dallies 2008 : 48 ; Cuq 2003 : 109 in *idem* : 49). Une deuxième définition, essayant de tracer la frontière entre Français de Spécialité et FOS, met en relief deux logiques différentes :

« celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible [...]. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante et Parpette 2004 : 17 in *idem*).

Suite à cette définition, on peut donc affirmer que le français de spécialité constitue un ensemble de ressources et de démarches pédagogiques axées sur des domaines de spécialité, utilisables par les enseignants pour l'élaboration des cours. Par contre, le FOS considère chaque demande comme unique, visant des compétences à faire acquérir à des personnes déjà au travail : pour cette raison, la dénomination en question explique l'écriture du FOS au singulier (Français sur Objectif Spécifique). Graduellement, le nombre d'éléments considérés pour construire l'intervention didactique pour le FOS est augmenté : l'adoption du pluriel est devenue, donc, légitime (*idem* : 51-52). En 1996, dans une brochure publiée par la DGRCST, était mentionnée la « vieille dénomination » de *français de spécialité*, correspondant « *à des besoins professionnels, comme le français médical, le français scientifique et technique, le français des relations internationales, etc.* » (Cuq et Gruca 2008 : 363). Cela implique le rôle prioritaire de la coopération universitaire à l'égard de la formation linguistique, l'instruction de formateurs et des relations entre ce renouveau et le développement des technologies de

l'information (*idem*, Carras *et al.* 2007 : 18-19). Lorsqu'il s'agit d'anticiper les besoins futurs des apprenants concernés, il y a un lien très flou avec un objectif final ou même hypothétique. Par conséquent, « *le contenu du programme, les documents qui serviront de support, le type d'évaluation, etc. ne sont pas contraints par une demande extérieure, ils sont déterminés par l'institution et l'enseignant, dans les limites du domaine de spécialité concerné...* » (*idem*). Malgré d'incontournables soucis initiaux, cela entraînerait, à notre avis, des avantages potentiels, au sein du lycée scientifique. Il s'agirait de stimuler la créativité d'enseignants et d'apprenants, d'encourager le recours à des techniques/des supports variés et au travail en équipe, de participer à plusieurs projets même internationaux, de fournir des liens moins abstraits avec la réalité. (Nous essayerons de montrer la validité, à la lumière de notre question de recherche, du choix d'organiser des séances scolaires favorisant la connaissance du domaine scientifique en L2). Pour ce faire, l'adoption d'une approche par tâches (cf. chap. 6) constituerait une modalité privilégiée, car elle permettrait la mise en place des séances d'une manière souple et susceptible de faciliter le travail des apprenants, autorisant même la résolution d'éventuels problèmes se présentant pendant toutes les phases de la formation° Plus récemment, dans le panorama didactique sont apparues les appellations « *Français Langue Professionnelle* » et « *Français à visée Professionnelle* » (Mourlhon-Dallies 2008 : 19-21, 41-43, cf. 5.1.1., tableau p. 347-348). Il s'agit d'une approche transversale au français de spécialité et au FOS, ouvrant de nombreuses perspectives didactiques à l'avant-garde, mais ne concernant pas encore les jeunes apprenants impliqués dans notre expérimentation°

5.3. Le Français de Spécialité : caractéristiques générales

Nous avons déjà observé que notre domaine de recherche s'inscrit dans le champ du Français de Spécialité (cf. 5.1.1.). Il nous reste, maintenant, à le définir davantage, en essayant de mettre en relief les éléments le caractérisant et les buts à envisager. Nous réfléchissons à ce sujet en prévision d'une approche scolaire du langage/du milieu d'action des professionnels du domaine scientifique et médical – conformément à notre question de recherche – compte tenu du contexte et des exigences des destinataires. Une approche empirique des différents domaines de spécialité a été offerte par Mourlhon-Dallies, ayant mis en exergue que « *l'appellation « français de spécialité » s'emploie fréquemment sans ancrage conceptuel particulier... elle renvoie à un découpage empirique en domaines de spécialité plus ou moins bien délimités* » (*idem* : 26). Les enquêtes du MAE ont permis de cataloguer une dizaine de domaines du FLE, chacun de ceux-ci pouvant être subdivisé en sous-domaines/micro-domaines de spécialité émergents, comme le « français de l'aviation ». Ainsi, le français scientifique concerne la géologie, la biochimie, les mathématiques, la botanique,

l'électromécanique etc. (*idem*). On parle de « niches » de spécialités et on s'interroge sur les notions de « spécialité »/« spécialisé ». Essayant de résumer brièvement, on peut distinguer :

« Avant 1990 : Vocabulaires spécialisés, Langues de spécialités...De 1990 à 2000 : Français de spécialité (droit, tourisme), Communication spécialisée (1990), Langues spécialisées (Lerat, 1995), Textes spécialisés (Cusin-Berche, 1997), Discours spécialisés (Moirand, de 1990 à 2000)...Après 2000 : Discours professionnels (Moirand), FLP (Mourlhon-Dallies, 2006) » (*idem* : 26-29).

L'appellation « Français de Spécialité » est normalement utilisée, en didactique du FLE, d'une façon différente par rapport au FOS (cf. p. 348), réservé à des formations centrées sur des compétences circonscrites, liées à l'exercice d'un métier (Olmo Cazevieille 2008 : 198). Il concerne un type d'enseignement axé sur le lexique spécialisé, la grammaire de spécialité, la maîtrise des actes de parole et la pratique des genres discursifs. On le dispense dès les premières années, en y ajoutant, au fur et à mesure, des éléments interculturels et socio-historiques. Le public d'apprenants de français de spécialité englobe à la fois des étudiants en voie de spécialisation (formation initiale) et des professionnels en formation continue (Berchoud 2004 : 58). La proposition d'initier au français de spécialité des lycéens italiens hors d'un projet CLIL paraît donc, dans notre cas, pionnière, mais pas trop éloignée des apports théoriques récents, compte tenu du niveau linguistique et des intérêts de nombreux apprenants (cf. cadre expérimental). Puisque la qualité du transfert des informations et des connaissances scientifiques est indispensable pour atteindre les objectifs envisagés, on emploie le plus souvent l'anglais, mais le français est fréquemment utilisé notamment par les spécialistes des organismes humanitaires (par exemple, les « *french doctors* », ayant fait l'objet de deux de nos tâches) et parce que plusieurs pays en voie de développement se trouvent dans une zone francophone, notamment africaine (Rolland 2004 : 62-63).

5.3.1. Le Français de Spécialité : objectifs à viser

Ces observations sur les rapports entre langue de spécialité et milieux de travail sont propédeutiques à quelques considérations sur la situation actuelle de l'enseignement dans ce domaine, et nous concernant en tant qu'apprentie-chercheuse. Elles constituent, pour Delagneau, la partie essentielle des cours pour étudiants d'autres disciplines (LANSAD), même à des degrés de spécialisation différents. Cela est lié, entre autres, au développement de la mobilité étudiante (Delagneau 2008 : 106) ; soulignons que, dans la deuxième partie de la thèse, nous nous sommes arrêtée sur l'analyse des besoins linguistiques potentiels des étudiants partant pour des échanges internationaux (comme, peut-être, les participants à notre projet dans quelques années). L'auteur cité croit que le but des langues de spécialité consiste à suivre l'évolution des disciplines auxquelles elles se réfèrent, dont elles sont vecteurs privilégiés de communication° En outre, les enseignements en question ont été confrontés, en

milieu institutionnel, à une augmentation de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité, due à la révolution technologique et aux mutations sociales (*idem*). Afin de lui garantir un traitement conforme aux nouvelles exigences, il ne s'agit pas, donc, de réduire la langue de spécialité à un lexique spécialisé (ou terminologie) ou à un référentiel lexical/grammatical abstrait, ou bien encore à un dispositif d'apprentissage des langues vivantes utilisant uniquement les TICE pour des contenus spécialisés. En citant Hoffmann (1987), Lerat (1995) et Cabre (1998), Delagneau en met en relief les moyens permettant la compréhension entre les acteurs-spécialistes concernés et les trois variables qui la caractérisent pragmatiquement : sujet, utilisateurs, situations de communication (*idem* : 106-107). Les travaux scientifiques les plus récents ont contesté la domination exclusive du lexique comme critère de définition à retenir par les approches traditionnelles (*idem* ; Benveniste 1974, Olmo Cazevieille 2008 : 198). Notre choix de moyens moins « ennuyeux » et moins contraignants pour l'acquisition potentielle du vocabulaire scientifique en L2 est donc soutenu par les apports cités (cf. chap. 11). Mourlhon-Dallies a abordé la question des usages spécialisés de la langue à travers l'ouvrage de Kocourek (1982), dont le positionnement est confirmé par Cousin-Berche (2003 : 106). L'auteure a mentionné quelques ressources propres à cette langue, par exemple, la richesse des suffixes (Mourlhon-Dallies 2008 : 32-33). J. Tolas (2004) a identifié les principales opérations logico-discursives à l'œuvre dans le domaine, tenant en compte la quantification, la mesure, la description – d'un objet, d'une matière, d'un procédé, d'un processus, etc. (*idem* : 33). On procède, donc, bien au-delà de simples listes de mots à apprendre, dans une optique comportant des prémisses pour une réflexion ultérieure sur l'importance des logiques professionnelles ou disciplinaires (*idem* : 34). On peut observer, au sein du Français de Spécialité, des termes anglais ; l'éventuelle nécessité d'intervenir à ce sujet par des modifications demeure, pour O. Challe, délicate, liée à la situation politique (Challe 2002 : 107-108).

Suite à cette introduction théorique visant à encadrer les bornes de notre travail, nous abordons une question cruciale lors du choix et de la création de tâches destinées à des apprenants très jeunes, même des débutants en français. La plupart des auteurs partagent l'idée qu'il est possible d'enseigner le Français de Spécialité à tous niveaux (Olmo Cazevieille 2008 : 198). Quelques pistes à ce sujet sont exploitables, à notre avis, avec des apprenants grands-adolescents ou adultes, hors d'une recherche-action^o. Il s'agit, d'abord, d'employer un vocabulaire/une syntaxe simple ; dans un deuxième temps, on peut utiliser des textes authentiques des savants célèbres de la langue cible ; enfin, on peut présenter les aspects intéressants de la culture technoscientifique en France, comparée à celle du pays de l'apprenant (Kocourek 1991 : 218). Pour d'autres auteurs, la création de matériel spécifique

concerne des niveaux plus avancés (Olmo Cazevieille 2008 : 198-200). Mangiante et Parpette (2004 : 139-140) suggèrent uniquement l'emploi d'une méthode généraliste en début de formation° Par le biais de recherches supplémentaires, nous aimerions vérifier si, en contexte institutionnel, ces démarches sont vraiment susceptibles de motiver les apprenants, notamment les plus jeunes (cf. 8.7., 10.3., chap. 11).

5.4. Le discours scientifique : quelques caractéristiques

Après avoir défini le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche, examinons maintenant le discours scientifique proprement dit, dans le but de repérer les aspects sur lesquels il convient de focaliser l'attention par rapport aux exigences des apprenants. Les caractères particuliers de ce discours (notamment, des textes écrits) ont été mis en relief, en français, de la part de Cuq et Gruca. Ils ont invité d'abord les enseignants, expérimentés d'habitude dans le traitement des textes littéraires, à en prendre conscience ; en outre, du côté de l'apprenant, ils ont souligné l'importance de la connaissance des caractéristiques examinées en production : il est opportun de « *connaître avec précision les formulations essentielles de telle ou telle branche...* » (Cuq et Gruca 2008 : 368). D'après M. Tugia, le discours scientifique a une caractéristique bien forte : il est *a priori* tenu pour vrai, d'où la nécessité d'en repérer les garants et les conditions d'énonciation° En français, il est de même important de ne pas négliger l'emploi spécifique des pronoms (Tugia 2008 : 370).

5.4.1. Les termes du français scientifique

Nous avons déjà mentionné le rôle capital longtemps joué par le lexique dans l'enseignement/apprentissage des langues à des publics spécialisés. Même s'il ne s'agit plus d'apprendre par cœur de longues listes de termes relatifs au domaine de spécialisation visé, il constitue partie intégrante des cours de langue de spécialité, secteur où, peut-être, il n'a pas été considéré comme « *le parent pauvre de la didactique des langues* » (Galisson 1971 : 7). Nous sommes convaincue que, même dans l'optique actionnelle, le choix de tâches utilisant des termes afférents aux futurs milieux d'activité peut être, aussi, susceptible de motiver les plus jeunes en classe de langue. Nous souhaitons réfléchir, donc, sur les définitions de *lexique* et de *vocabulaire*. Le *Dictionnaire de didactique du français...* explique que le lexique :

« *désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes* » (Cuq 2003 : 155).

Le même ouvrage mentionne que, couramment, on emploie le terme vocabulaire pour désigner « *l'ensemble des mots d'une langue... Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit : vocabulaire des mathématiques, du droit, du tourisme par exemple...* » (*idem* : 246). Pour O. Challe, on peut appeler lexique un inventaire de mots, s'approchant ainsi du sens de glossaire, englobant les termes propres à une science, une technique, un domaine. Il s'agit, donc, d'un répertoire correspondant à un vocabulaire spécialisé, au dictionnaire d'une communauté spécifique (Challe 2002 : 71). À la lumière de ces citations, nous retenons le terme lexique en tant qu'« inventaire de mots » et celui de vocabulaire par rapport au discours dans son ensemble (dans notre cas, le discours scientifique). Réfléchissons, maintenant, sur quelques observations didactiques relatives à la langue de spécialité. D'après Cuq et Gruca, l'entrée par le vocabulaire est naturelle pour les apprenants de L2, en tant que canal direct reliant le sujet à son système conceptuel (Cuq et Gruca 2008 : 403). Mourlhon-Dallies a mentionné l'exigence, pour de nombreux chercheurs, de trouver un positionnement entre lexique spécialisé, langue de spécialité et langues spécialisées. Elle a cité Lerat, estimant qu'

« une « langue spécialisée » ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (Lerat 2000 : 7-18 in Mourlhon-Dallies 2008 : 29-31).

Tukia a mis en évidence quelques caractéristiques du vocabulaire scientifique (souvent appelé « jargon », s'adressant à des spécialistes), de même que leur implication en didactique. De vastes champs sémantiques le composent, dont les non spécialistes en ignorent souvent les lexèmes. L'appartenance à une même communauté est donc importante pour la transmission/réception du message, de même que la création lexicale constante, face aux nouvelles découvertes (Tukia 1983 : 34-43 in Cuq et Gruca 2008 : 371). En relation avec l'acquisition du vocabulaire, il y a eu différentes techniques, créées par rapport à l'évolution des méthodologies et des connaissances psycholinguistiques. Cuq et Gruca, devant l'intérêt montré par les didacticiens d'aujourd'hui envers l'entrée lexicale et l'enseignement du vocabulaire, ont observé qu'« *il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte. On peut alors travailler sur les relations extrinsèques ou associatives du mot, telles que les cooccurrences, ou les connaissances culturelles qu'il véhicule* » (Cuq et Gruca 2008 : 409). Ils ont mentionné les propositions de Singleton, ayant préconisé « *de favoriser les tâches langagières qui provoquent une implication personnelle* » (Singleton 1993 : 161-173 in *idem*), de même que la possibilité – souvent remise en cause – d'utiliser le dictionnaire (Tréville 1996 : 106-107 in *idem*), ou encore de « *travailler sur les relations*

intrinsèques au mot, qu'elles soient morphologiques (dérivation) ou sémantiques (par exemple les recherches de synonymie ou d'antonymie, de définitions, d'équivalences métaphoriques) » (idem). Du côté linguistique, langagier et textuel, le lexique est donc l'élément caractérisant chaque discipline. Plusieurs enseignants se sont cependant rendu compte que, notamment dans le cas de langues « très proches », telles que l'italien et le français (nous concernant dans notre recherche),

« le lexique scientifique s'appuie sur une relative transparence interlinguistique... Ainsi une approche contrastive permettrait-elle, à travers la comparaison de termes en italien et en français (notamment quant aux rapports phonie-graphie), d'approfondir les règles de passage d'une langue à l'autre (Gajo 1999 : 5)... » (Cavalli 2005 : 223-225).

Cependant, l'acquisition du lexique scientifique reste liée aux situations d'apprentissage envisagées par rapport au travail de conceptualisation disciplinaire (*idem*). En guise de conclusion, nous soulignons que, à l'heure actuelle, *« le besoin de connaître une langue étrangère est indissociable du besoin de connaître une terminologie appropriée à chaque situation... »* (De Vecchi 2008 : 246). Par conséquent, comme nous le détaillerons plus loin, nous avons conçu pour notre recherche des tâches centrées sur des sujets et sur des situations évoquant la vie quotidienne et des problématiques scientifiques susceptibles d'intéresser les apprenants, en qualité de citoyens et de futurs professionnels.

5.4.2. Le français scientifique : contenus à envisager

Comme toute discipline d'enseignement, la langue de spécialité – dans notre cas, le français scientifique – nécessite une réflexion préalable avant la mise en place des formations, afin de cibler les objectifs souhaités par rapport aux destinataires concernés. Nous tenons à préciser que la plupart des suggestions mentionnées ici sont destinées notamment à des apprenants grands-adolescents et adultes. À la suite de Lehman (1993), Spanghero-Gaillard a affirmé que *« Les objectifs de la formation sont définis par les tâches que les apprenants doivent être en mesure d'effectuer à l'issue de, ou parallèlement à, leur formation grâce à la langue apprise... (Spanghero-Gaillard, 2003) » (idem : 176).* Du côté de la formation, Eurin-Balmet et Henao de Legge ont introduit une proposition méthodologique empirique, *l'approche réaliste*. Il s'agit d'une démarche de traitement d'une demande de formation en français spécialisé, se déroulant en trois étapes : analyse de la demande/des publics, sélection des contenus (en fonction de(s) domaine(s) disciplinaire(s), des types de communication, des opérations discursives, des formes linguistiques récurrentes des discours), mise en place des savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques (Eurin-Balmet et Henao De Legge (1992) in Cuq et Gruca 2008 : 364-365). Mourlhon-Dallies envisage aussi, à la base de l'organisation d'un cours « classique » de français de spécialité (même pré-professionnalisant), les contenus

suyvants : « *lexique spécialisé, grammaire de spécialité, principaux actes de paroles (décrire, présenter, localiser)...simulation de tâche professionnelle sur le base de « vrais » projets...* » (Mourlhon-Dallies 2008 bis : 75-78).

Remarquons, en tout cas, que les destinataires des formations en français de spécialité sont des publics souhaitant acquérir « *un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle* » (Carras et al. 2007 : 7). Deux auteures ont porté à l'attention des professeurs de français que cette langue « *peut également être attractive pour des étudiants scientifiques mais davantage pour accéder à une ouverture culturelle différente que pour étudier des textes scientifiques...* » (Eurin-Balmet et Henao De Legge 1992 : 81). En outre, lors de l'étude d'un sujet de caractère scientifique ou technique, elles ont proposé de « *privilégier un contenu thématique de type culture scientifique plutôt que des contenus linguistiques liés à une communication scientifique spécialisée* » (*idem*) et ont souligné que malheureusement, « *avec ce public de scolaires et d'étudiants de sections scientifiques et techniques, il convient de se souvenir que le besoin principal réel est l'obtention d'une bonne note* » (*idem*). Nous ajoutons, en conclusion, quelques observations de Goes et Zamfir, ayant constaté que,

« si les enseignants de FOS ont pour la plupart une formation initiale de linguistes, ils se transforment très souvent en concepteurs de méthodes de FOS et en spécialistes du domaine scientifique... un piège serait que l'enseignant de langue se mue en enseignant scientifique, anticipant sur les connaissances des apprenants dans la spécialité... » (Goes et Zamfir 2004 : 118).

Ces réflexions nous semblent très pertinentes à l'acculturation personnelle même des enseignants de Français de Spécialité. Soulignons que ces derniers devraient considérer que l'âge et le niveau des apprenants, lorsqu'il s'agit de lycéens, ne permettent pas un échange paritaire de connaissances linguistiques/scientifiques entre enseignants et enseignés et que des cours disciplinaires adéquats sont donnés, même dans le secondaire, par des spécialistes (cf. 9.1.2., 10.3., chap. 11).

5.5. Le français scientifique et ses publics

Afin de cerner de la meilleure manière possible les contenus à proposer aux apprenants des filières en question, nous mentionnons une catégorisation concernant les destinataires potentiels des formations à mettre en place, leurs conditions d'apprentissage et leurs objectifs. Commençons par les *scolaires et étudiants des filières scientifiques et techniques* (groupes nombreux, homogènes linguistiquement et culturellement, envisageant des besoins de communication liés davantage à la vie quotidienne ou « réelle », plutôt que des échanges dans les domaines scientifiques/techniques). En particulier,

« Si les apprenants sont des jeunes lycéens, leur appartenance à une section scientifique ne peut pas être retenue comme un critère de choix de contenu... Leur vocation scientifique n'est pas encore suffisamment affirmée pour qu'un enseignement de français faisant appel à des supports très marqués scientifiquement puisse attirer leur attention... » (Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992 : 81).

On peut distinguer, en outre, les *publics relevant de programmes spécifiques* (souvent, étudiants en préformation avant un départ pour la France. Selon les mêmes auteures,

« l'essentiel de la littérature scientifique internationale est produit en anglais, la langue de communication des colloques. Si les étudiants sont intéressés par la lecture de textes de leur spécialité en français, il s'agit le plus souvent des sciences sociales ou de domaines très spécialisés... (idem) ».

Il existe aussi de jeunes scolaires et des étudiants scientifiques en formation initiale ; des étudiants des programmes communautaires (vu leur origine européenne, ils n'ont pas besoin d'informations socioculturelles), des professionnels en formation scientifique, nécessitant la connaissance du français dans l'exercice de leur profession ; des stagiaires scientifiques de recherche (visant à communiquer efficacement avec les chercheurs du même laboratoire), des étudiants scientifiques niveau DEA (aujourd'hui Mastère) et doctorat (ayant besoin de connaissances linguistiques de base et d'informations pour s'adapter à la vie française, mais surtout de savoir comprendre les cours, prendre des notes, lire des textes de spécialité, écrire des rapports, faire des exposés, discuter avec leur directeur, soutenir une thèse etc.) ; des professionnels scientifiques individuels en stage de courte durée ; des apprenants devant exercer temporairement leur profession dans un pays francophone (exigence de communication usuelle, exercice du savoir-faire professionnel en français...). (Idem).

Quelques auteurs ont essayé de dresser une liste des habiletés que les apprenants devraient avoir acquises pour s'insérer efficacement dans leur vie universitaire/professionnelle. Il s'agit de : rendre compte de l'état des recherches et des expériences, exprimer les difficultés rencontrées, analyser les résultats obtenus ; se présenter du point de vue scientifique ; comprendre/transmettre des consignes ; tenir un cahier de laboratoire ; procéder à des échanges professionnels/amicaux sur la vie du laboratoire ; lire des bibliographies, index, abstracts, publications, articles et ouvrages, tirer des informations, faire des comptes rendus/des résumés ; comprendre les cours/les exposés, prendre des notes, intervenir dans le cours, participer à un débat, présenter un exposé, rendre un travail écrit, rédiger un rapport/un mémoire/une thèse et autres (idem : 66-67). Outre Eurin-Balmet et Henao de Legge, d'autres chercheurs, comme Béninchoux (1997), Dalq *et al.* (1999), Defays (Defays *et al.* 2003), Navard (1991/1992), Challe (2008), ont proposé, dans leurs ouvrages, des tables de matières, des chapitres détaillés, des schémas de cours potentiels progressifs, des pistes d'exploitation lexicale (y compris l'emploi de sigles, expressions idiomatiques, particularités syntaxiques, figures stylistiques) concernant l'organisation des formations

scientifiques. Nous n'approfondissons pas le sujet dans ce contexte, étant donné que les destinataires potentiels sont, souvent, plus âgés que les lycéens.

Nous souhaitons enfin faire remarquer notre positionnement, concordant avec les affirmations/suggestions mentionnées. Nous précisons, par rapport à la citation de Eurin-Balmet et Henao de Legge (1992) sur l'enseignement du français scientifique à des lycéens, que le but de notre recherche ne consistait pas à proposer aux apprenants des contenus scientifiques pointus, mieux adaptés aux spécialistes/futurs spécialistes. Nous avons essayé de valider l'hypothèse que, à côté de l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises, on pourrait motiver le public visé par des sujets bien sûr de nature scientifique, mais portant surtout sur des événements récents d'intérêt collectif, dont l'année 2009 était très riche (« Année mondiale de l'astronomie », « Bicentenaire de la naissance de Darwin », « 400^e anniversaire de l'utilisation astronomique du télescope de la part de Galilée », « Don du sang en tant que grande cause nationale en France », « Risque pandémique lié à la nouvelle grippe A H1N1 »), de même que sur l'écologie, sur la technologie appliquée à la vie de tous les jours, sur le volontariat au sein de la Croix-Rouge. Des tâches semblables à celles publiées dans l'ouvrage cité, ou même dans le volume de J. Tolas (2004), *Le français pour les sciences*, nous semblent trop complexes pour des lycéens et, en tout cas, inadaptées à une recherche expérimentale fondée sur les principes de la recherche-action^o

5.6. L'enseignement du français de spécialité

L'enseignement des langues de spécialité devient, à la lumière des politiques linguistiques actuelles, un impératif dicté par le marché du travail, par la mobilité universitaire et professionnelle, par le développement de nouvelles filières dans l'enseignement du supérieur et de l'enseignement de DNL dans les établissements du secondaire. C'est pour cela qu'une réflexion axée sur l'enseignement et sur l'apprentissage s'impose, de même que sur les paramètres susceptibles d'en augmenter l'efficacité. Eurin-Balmet et Henao de Legge ont observé la nécessité, afin que le français demeure une grande langue internationale, qu'il soit aussi présent dans les milieux de la vie scientifique et des relations internationales. Elles ont ajouté que la place modeste occupée par les travaux d'expression française est due, par rapport à l'anglais, à la quantité de la science produite par les chercheurs francophones (Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992 : 72). O. Challe a mis en relief l'impossibilité d'aborder le français de spécialité uniquement du point de vue linguistique : il peut constituer « *un lieu privilégié pour l'apprentissage d'autres cultures...[il] peut contribuer à préserver la mosaïque des langues pour que toute vision planétaire se nourrisse de diversités* » (Challe 2002 : 122, 130-131). Lehmann est convaincu

que la « culture scientifique et technique » occupe aujourd’hui, au quotidien, un rôle comparable à la culture elle-même, car «...la question de la culture scientifique et de la présence ou non de la composante scientifique et technique dans le capital culturel de chacun, peut se poser en termes d’exercice de la citoyenneté...» (Lehmann 1993 : 34).

À partir des années 70, la centration progressive sur l’apprenant a contribué à mettre en évidence les limites de la méthodologie audiovisuelle, les avantages et les inconvénients de la lecture de textes spécialisés (face à la nécessité d’utiliser rapidement les documents pour la profession/les études), ouvrant la voie au français fonctionnel et à des recherches plus complexes, impliquant plusieurs disciplines (Mourlhon-Dallies 2008 : 20-22).

5.7. L’enseignant de langue de spécialité

Réfléchissons, maintenant, sur la tâche confiée à l’enseignant de langue de spécialité. Il joue, à notre avis, un rôle de premier plan au sein du renouvellement de la didactique des langues. En effet, il devrait connaître les enjeux du secteur de travail/d’études des individus apprenant la langue, de même que les conditions dans lesquelles ils devront l’utiliser. Dans l’enseignement de la langue de spécialité, l’objectif principal est constitué par l’apprentissage de la communication en LE dans une discipline scientifique. Il n’est pas tout à fait simple de repérer des solutions tenant compte des destinataires, des programmes, des documents nécessaires et des pratiques pédagogiques (Matas-Runquist 2008 : 208-209). Souvent, un professeur de français ayant reçu une formation littéraire a des doutes concernant l’organisation du cours, le contenu, la méthodologie à adopter (Challe 2002 : 18-19). On se pose, justement, la question de la formation des enseignants devant se confronter avec des apprenants non francophones de français de spécialité (ou de FOS). Pour M.-J. Berchoud,

« il semble qu’à ces enseignants l’impossible soit demandé : être un excellent connaisseur en français général (et en culture du même nom) et un enseignant familier des termes, des procédures, des situations de communication en usage dans telle ou telle spécialité, en même temps qu’un enseignant sensibilisé à ce que sont l’apprentissage et la cognition... » (Berchoud 2004 : 58).

L’auteure met en relief, donc, l’importance du travail collaboratif entre celui-ci et les collègues de la discipline en question, notamment pendant la formation continue, compte tenu de la nécessité de résoudre des conflits de valeurs (*idem* : 59). Selon C. Galian, il est rare de rencontrer un enseignant possédant, à la fois, des connaissances scientifiques dans le domaine envisagé et des compétences en FLE. Il a parlé de la solution potentielle de recruter des spécialistes dans une discipline avec un bon niveau en français, ce qui n’est pas souvent réalisable. Dans l’impossibilité de fournir une évaluation objective, il ne reste qu’à être confiant dans l’expérience, dans les aptitudes psychologiques, dans la motivation, dans la curiosité scientifique, dans la capacité d’autoformation de chaque candidat (Galian 2004 : 75-

76). Matas-Runquist est cependant convaincu qu'une double formation des enseignants de français de spécialité est indispensable et propose d'introduire une nouvelle appellation indiquant le domaine en question (*LEOS : Langue Étrangère sur Objectifs Spécifiques*), offrant ainsi aux professeurs un cadre formatif où interagissent des expériences individuelles et collaboratives, se fondant sur l'interdisciplinarité et l'interculturalité (Matas-Runquist 2008 : 216).

Nous soulignons que les enseignants de FOS (ou de français de spécialité) sont souvent confrontés à des apprenants plus compétents qu'eux dans le domaine disciplinaire et que les mathématiques, la physique etc. sont susceptibles d'évoquer, chez un professeur ayant reçu une formation littéraire, de mauvais souvenirs scolaires. Selon Galian, tout dépend de la posture de l'enseignant concerné : s'il surmonte ses blocages, il peut trouver de l'intérêt pour sa nouvelle filière d'enseignement et même repérer des pistes l'aidant à combler par lui-même ses lacunes, choisir des documents appropriés et « *devenir apprenant face à ses apprenants* ». Remarquons que ce qu'on demande à l'enseignant de langues, c'est de donner « *un cours de français avec un objectif identifié, celui d'apprendre à communiquer en français sur une discipline scientifique* » (Galian 2004 : 77-78). De même, « *...le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes...* » (Challe 2002 : 19). Soulignons encore que les connaissances pointues ne sont pas inhérentes au seul domaine scientifique : il en est de même, par exemple, pour le français de la littérature, parce que les enseignants ne sont pas à la fois spécialistes de stylistique et d'histoire littéraire.

Selon Challe est donc indispensable, pour le formateur en langue de spécialité, l'acquisition d'une culture interdisciplinaire (*idem* : 40) ; en outre, la nécessité d'une formation continue soignée a été mise en évidence pour l'enseignant de FOS (ou de français de spécialité) : « *l'enseignant... doit se documenter, s'informer et se former dans les domaines où il intervient, actualiser ses connaissances et son matériel, ce qui implique un contact étroit avec le milieu cible, mais également un investissement personnel important...* » (Carras *et al.* 2007 : 55). Pour d'autres chercheurs, une acculturation personnelle, d'abord intraculturelle, est indispensable pour l'enseignant, avant qu'il puisse favoriser chez ses apprenants une acculturation interculturelle (Lehmann 1993 : 13). Outre à développer chez ses publics des compétences linguistiques et scientifiques sur la discipline concernée, l'enseignant de langue de spécialité, à la lumière des technologies, doit favoriser la rencontre de l'altérité, par une réflexion sur la multicanalité de la communication et sur les codes la régissant dans la culture cible (Matas-Runquist 2008 : 214). Cependant, au-delà de la formation des professeurs et des buts à atteindre, tout enseignement de LVE (y compris celui

de français de spécialité) devrait démarrer tenant compte, comme on l'a déjà observé, des exigences des apprenants (Defays et Deltour 2003 : 218).

5.8. « EMILE » ou « CLIL » : quelques observations

Dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des LVE dans les établissements du secondaire, nous consacrons un paragraphe à une typologie de cours peu répandue en Italie (même si plusieurs tentatives ont été effectuées dans les régions du Nord, notamment, pour le français, au Val d'Aoste), mais potentiellement utile dans la formation de futurs spécialistes d'autres disciplines. Le recours à l'enseignement bilingue impliquant l'apprentissage intégré d'une langue étrangère et d'une DNL est de plus en plus adopté en Europe, dans le but d'atteindre un meilleur niveau de compétence en langue étrangère ou en langue seconde (Snow, Met et Genes (1989), Swain (1996) in Coyle 2000 : 99-100). L'acronyme français EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) est couramment moins utilisé que son homologue anglais CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, cf. Narcy-Combes, J.-P. in Bertin *et al.* 2010 : 3) pour désigner cette expérience plurilingue. Cet apprentissage intégré a été considéré comme un facteur jouant un rôle important dans le développement des Dossiers de Langues, associé au « Cadre commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues – L'apprentissage linguistique pour une citoyenneté européenne » (document de travail, Strasbourg, 1996), selon le principe que « *l'héritage de langues et de cultures diverses est une richesse commune à protéger et à développer, et un effort éducatif majeur est nécessaire pour faire de cette diversité, d'un obstacle à la communication, une source d'enrichissement et de compréhension mutuels* (Strasbourg 1996 : 1) » (*idem* : 102). Au-delà de la constitution d'une pratique scolaire susceptible de motiver les apprenants, quelques recherches (Coyle 1999) ont montré que, s'il y a en amont une organisation efficace,

« la réussite dans la discipline n'en souffre pas ; la confiance linguistique et la compétence augmentent ; enfin, on note l'augmentation progressive des bénéfices additionnels – tels qu'une meilleure concentration chez l'apprenant, la mise au point de stratégies d'apprentissage performantes et un fort développement des capacités de communication 'réelle'... » (*idem* : 103).

Coyle est convaincu que la méthodologie propre à la matière devrait se centrer sur l'apprenant, afin de rendre explicite et transparent l'apprentissage de la langue et de la DNL, définissant ainsi des compétences spécifiques à la discipline, dotant les apprenants des moyens pour combler l'écart entre leurs capacités conceptuelles et cognitives et leur niveau linguistique (Coyle 2000 : 104-105). CLIL/EMILE a été adopté par certains pays européens pour des raisons socio-historiques liées à la diffusion du bi-plurilinguisme ; il y a donc, à la

base, des cultures didactiques différentes. En contexte francophone, d'après la sociolinguistique, on s'intéresse surtout

« aux identités des apprenants, et donc à des répertoires de variétés, de genres, de textes et de rôles plus larges et plus variés ; les aspects culturels du plurilinguisme suivant l'approche EMILE ne sont pas abordés en eux-mêmes, car ils sont portés de manière interne par la matière enseignée, source de culture... » (Takala 2000 : 54).

Outre les implications de caractère didactique le concernant, dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une LE on doit considérer les apports réciproques entre enseignement linguistique et enseignement disciplinaire. Selon Snow *et al.* (1989), il existe des « connaissances linguistiques obligatoires », indispensables pour l'acquisition des concepts disciplinaires, et des « connaissances linguistiques compatibles », plus strictement linguistiques, non requises pour l'acquisition des concepts disciplinaires (Cavalli 2005 : 153). Pour identifier celles qui sont compatibles, Met (1998 : 60) a indiqué trois sources : « *le curriculum linguistique... l'analyse de la part de l'enseignant des besoins linguistiques des apprenants... les connaissances linguistiques obligatoires nécessaires pour les futures leçons de discipline...* » (*idem* : 154). Ce sont l'enseignant de langue et celui de discipline (s'il en existe un) qui doivent collaborer, selon Cavalli, y compris en matière de norme linguistique et de réflexion sur la langue (*idem* : 155). J.-P. Narcy-Combes a récemment observé que l'on devrait entreprendre de nouvelles recherches visant à vérifier que « *des formations CLIL augmentent la compétence de communication de l'étudiant dans la langue cible, en particulier sur des critères pour définir quel output compréhensible augmenterait le développement langagier en L2* » (Narcy-Combes, J.-P. in Bertin *et al.* 2010 : 4). Toutefois, c'est souvent l'enseignant de DNL (se positionnant comme inexpérimenté en langue) qui a du mal à parler de manière appropriée des problèmes rencontrés avec la L2 et qui ne sait pas voir au-delà de la fonction instrumentale de la langue (Berthoud *et al.* in Beacco *et al.* 2005 : 89-90, 105). La formation des enseignants de discipline constitue une question très débattue entre les chercheurs, car il est difficile de repérer des professeurs ayant reçu une préparation linguistique adéquate et parce qu'ils sont rarement pleinement sensibilisés « *à la dimension linguistique et langagière de la matière qu'ils enseigneront...* » (Cavalli 2005 : 152-153). Les implications réciproques entre langue étrangère véhiculaire et discipline enseignée deviennent plus pressantes lors de l'évaluation, se situant à l'articulation entre discours et contenu disciplinaire (Cavalli 2005 : 238-239).

Nous ne nous arrêtons pas longuement sur les bénéfices potentiels de l'introduction du CLIL/EMILE dans les classes italiennes de filière scientifique pour l'enseignement/apprentissage de la langue de spécialité (dont nous sommes, pourtant, bien

convaincue) car, pendant la rédaction de ce travail, la proposition d'enseigner une DNL en langue étrangère (même différente, par rapport à celle étudiée au lycée) aux apprenants de 5^e année, risque de faire passer au deuxième plan une nécessité urgente, en harmonie avec les décisions du Conseil d'Europe mais encore négligée : l'enseignement scolaire obligatoire de deux langues européennes après le collège.

5.9. Synthèse et positionnement

Dans la littérature examinée, où il est question d'aborder le français de spécialité, l'on met souvent en relief que, même si l'anglais est considéré comme *lingua franca*, notamment dans le milieu professionnel, la connaissance de la langue française « *apporte une valeur ajoutée* » (Challe 2002, 4^e de couv.) dans les échanges de différentes sortes et facilite les relations (cf. 9.7.5., 9.8.). À travers une introduction concernant le parcours historique de l'enseignement/apprentissage du français aux publics à orientation scientifique, l'état des recherches actuelles (entre FOS, Français de Spécialité, FLP), les caractéristiques et les objectifs propres aussi bien au Français de Spécialité qu'au français scientifique, les termes du français scientifique, les contenus et les publics à envisager lors de la mise en place des formations de français scientifique, le rôle et les implications de l'enseignant de français scientifique et quelques observations sur l'enseignement des langues de spécialité par le CILL (ou EMILE), nous avons essayé d'encadrer notre domaine d'action en ajoutant, au fur et à mesure, quelques réflexions personnelles. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les destinataires de notre recherche étaient des lycéens italiens de filière scientifique, nécessitant, donc, des supports peu complexes au niveau des contenus et susceptibles de les intéresser à des thèmes liés, notamment, à l'actualité scientifique (cf. 9.1.2., 9.1.3., 9.8., 10.1.).

Terminons ce chapitre en proposant quelques pistes pour la mise en place de cours de français au lycée et pour la création de supports appropriés (cf. chap. 11, 12, 14). Afin de repérer une personne assez expérimentée en langue française et en discipline scientifique qui interviendrait en classe de langue (en réalisant, donc, une sorte de « compromis » entre l'assistantat et le CLIL/ÉMILE), il nous semblerait profitable d'élargir la participation au projet « FADOM » parrainé par la FIPF (<http://www.fadom.org/>) aux étudiants de Mastère se destinant à l'enseignement (filiales scientifiques), en leur permettant d'effectuer des stages pédagogiques dont les crédits acquis seraient capitalisables au sein de leur formation^o. Quelques initiatives réalisées en Roumanie dans les filiales scientifiques des établissements du secondaire, conjuguant l'enseignement de la littérature et les intérêts plus spécifiques des apprenants, pourraient offrir des suggestions utiles pour la création de tâches adaptées aux destinataires de notre recherche et à leurs homologues (Popi 2009 : 79-80). Étant donné que

l'on discute, même en Italie, de la possibilité d'utiliser des manuels scolaires en ligne pour contenir les frais d'édition, il serait plus facile de les actualiser et d'ajouter aux textes de base communs des annexes contenant des activités consacrées à l'exploitation spécifique dans des filières différentes non professionnalisées (y compris celle scientifique, cf. 11.6., 11.11.). Il nous semblerait utile, en plus, de vérifier d'une façon moins contextualisée si l'approche du français scientifique est avantageuse, pour les lycéens italiens, dès le début de la formation, ou bien s'il vaut mieux employer une méthode tout à fait généraliste pour les débutants (cf. 5.3.1.).

CHAPITRE 6 : L'APPROCHE PAR TÂCHES

6.1. Introduction

Dans l'état actuel de notre travail, après avoir réfléchi sur quelques théories de l'apprentissage des langues, sur les processus d'enseignement/apprentissage et sur ses acteurs, de même que sur le domaine dans lequel s'inscrit notre recherche, nous allons examiner la notion de tâche. Il s'agit de vérifier si l'approche par tâches constitue une procédure d'apprentissage exploitable dans le contexte considéré (lycée scientifique italien), compte tenu des données théoriques précédemment observées. Si les résultats de notre réflexion sont en accord avec les points précédents, nous retiendrons l'enseignement/apprentissage par tâches en tant que démarche de notre expérimentation de terrain°

6.1.1. La notion de « tâche »

Commençons par aborder le sujet en définissant, du point de vue général et, ensuite, dans une perspective didactique, la notion de tâche. Selon J.-L. Chiss, le terme « tâche » appartient d'abord au vocabulaire courant et, en tant que terme d'usage, il est important de le considérer dans un réseau dénotatif et connotatif. En outre, au-delà du champ sémantique du travail, « *il peut renfermer une dimension d'efficacité et aussi de devoir moral... ses emplois récents chez les didacticiens des langues semblent renvoyer à la 'théorie de l'action'* » (Chiss 2005 : 40). Le *Dictionnaire de didactique...* fait remonter la notion de tâche, provenant de la recherche anglo-saxonne, aux années 80 du XX^e siècle (Cuq 2003 : 234). À la fin des années 70, outre-Manche il y avait déjà une certaine intégration entre la dynamique d'apprentissage et la réflexion didactique. Il suffit de penser à la TSA (*Target Situation Analysis*) développée par Munby (1978) et à la PSA (*Present Situation Analysis*) de J. Swales *et al.*, qui mettait en relation le niveau de départ des apprenants avec les objectifs de formation (Robinson, P.C. 1989 : 403 in « An overview of English for specific purposes » : 395-427 in Mourlhon-Dallies 2008: 61). Plusieurs approches ont concerné l'enseignement de l'anglais langue étrangère « généraliste » pendant les trente dernières années, soulignons que parmi ceux « *mettant en avant les procédures, des variantes existent, dont la plus connue se joue entre le TBL (Task-Based Learning) et le PBL (Problem-Based Learning)* » (*idem* : 61). Nous souhaitons continuer, maintenant, par une série de définitions du terme « tâche », choisies parmi les plus remarquables dans la littérature didactique. Nous citons, d'abord, Skehan, R. Ellis et Narcy (Skehan 1998, Ellis, R. 2003, Narcy 1997), ayant considéré une tâche comme « *une activité authentique (qui fait sens pour l'apprenant) à réaliser individuellement, en binôme ou en petit groupe en vue d'une production, le résultat de la tâche, qui permettra de mesurer dans quelle mesure il y a eu apprentissage* » (Nicol-Benoit 2004 : 135 in Narcy-Combes, M.-F. 2006 :

55). Skehan (1998 : 270) a dénombré aussi des critères précis correspondant à une tâche, utiles afin de circonscrire opportunément cette notion : « *la primauté du sens, le but à atteindre, enfin, le lien avec la vie réelle* ». Ce sont les besoins langagiers des apprenants qui sont à la base des choix des contenus à enseigner ; il est de même important de fournir l'occasion de vivre, en classe de langue, des situations de communication se rapprochant de celles de la vie quotidienne (De Koninck et Huot 2007 : 83). Faisant allusion aux nombreux impacts d'une tâche efficace, Skehan (1998) a expliqué qu'« *en termes d'apprentissage d'une langue, une bonne tâche devrait permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en direct (fluency), leur précision pragmatique et une certaine complexité dans la production langagière* » (Dervin 2009 : 112). D'après la définition fondamentale élaborée par Rod Ellis, une tâche est donc

« *un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non-scolaire » ou pour reprendre les termes qu'il utilise de « real world activities » (R. Ellis 2003 : 3) et de « real world processes of language use » (R. Ellis 2003 : 10). La tâche est une activité cohérente et organisée ce qui permet d'assurer un repérage efficace, si par repérage on entend la perception et la compréhension d'écarts dans L2, ou dans L1 et L2, ou entre ce qui a été produit et ce qui était attendu* » (Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. 2007 : 75).

Ces auteurs ont mis en relief quelques caractéristiques particulières de la tâche, parmi lesquelles son lien avec la réalité, la concrétude de son résultat, son efficacité potentielle dans le processus d'apprentissage, la diversité et l'ordre différent ; en plus, « *elle assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation formative, ou information critique, personnalisée* » (*idem*). Au niveau de la progression, on s'interroge encore sur l'organisation d'un apprentissage par tâches (Benoit 2004), car on peut combiner des macro-tâches complexes et réalistes avec des micro-tâches d'entraînement, selon le contexte spécifique, à la lumière de l'approche actionnelle (cf. Puren 2004). (*Idem* : 75-76). Du côté cognitif, ajoutons encore la définition de Narcy (1997), selon lequel les points clés d'une tâche sont « *le déclenchement de processus d'apprentissage, l'évaluation ou l'information critique personnalisée* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 167), en relation avec la cohérence de l'activité, son éventuelle interactivité, la présence de gestion du sens, le lien avec la réalité, la précision de ses objectifs, la priorité du résultat pragmatique sur la performance langagière (*idem*). Si nous nous demandons, maintenant, ce que c'est qu'une « bonne tâche », voici une intervention à ce sujet, d'après R. Ellis 2003 :

« *Une tâche est un plan de travail (workplan) qui met en œuvre de l'information ainsi que des instructions sur les résultats (et apprentissages) attendus à partir desquelles les apprenants travaillent... elle propose une problématique humaine/éthique, elle nécessite un mode discursif/narratif et elle ne dépend pas d'un seul et même contexte* » (Dervin 2009 : 112).

Le terme en question, « *unité de sens à l'intérieur du processus d'apprentissage* » (Puren 2003), est apparu depuis longtemps en psychologie cognitive dans un sens proche de « connaissances procédurales ». On a fait souvent référence, à ce propos, à Leontiev, psychologue soviétique disciple de Vygotski (Nonnon 1991 : 99), qui l'a définie comme une « *activité finalisée sur laquelle s'exercent des contraintes* » (Chiss 2005 : 40). J.-L. Chiss a cité aussi Gajo (2001), pour lequel, à l'enseigne de l'interactionnisme de Gumperz (1989), les « tâches langagières » sont l'équivalent des actes de langage, « *un découpage sous forme d'une séquence verbale d'énoncés liés sémantiquement* » (*idem* : 40-41). D'après Breen, le mot « tâche » a été utilisé en didactique des langues avec des acceptions différentes ; par contre, la définition la plus large de la tâche se réfère à plusieurs projets de travail qui ont globalement pour but celui de faciliter l'apprentissage d'une langue (Breen 1987). Pour Nunan (2004), à la suite de plusieurs auteurs (Candlin, Wright), le terme « tâche » est défini par ce qui la compose : « *les objectifs, les supports, les procédures, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, le cadre* ». Même s'ils renvoient à la situation didactique, ces éléments font également référence aux documents, aux objectifs pragmatiques. Nunan insiste encore sur le fait que la tâche est liée à du sens, qu'elle est en relation avec des activités réelles, que l'évaluation est effectuée à partir du résultat. Willis met l'accent, lui aussi, sur ce dernier élément (Willis 1996) : « *Dans cet ouvrage, les tâches sont toujours des activités où l'objectif langagier est utilisé par l'apprenant dans un but communicatif pour atteindre un résultat* » (Bérard 2009 : 38). En outre, Willis (1996 : 35-36) a justifié le recours aux tâches lors de l'enseignement-apprentissage en affirmant aussi qu'

« *elles permettent aux apprenants de construire leur confiance en eux dans l'interaction en langues étrangères... elle [la tâche] leur donne la possibilité de s'adonner à une interaction spontanée, de négocier les tours de parole, d'essayer diverses stratégies de communication, etc.* » (Dervin 2009 : 112-113).

Les grandes lignes de la typologie de R. Ellis ont été reprises par Bachman (1990), ensuite par Bachman et Palmer (Bachman et Palmer, 1996). À leur avis, en plus, la formulation de la consigne doit être claire et doit préciser les conditions de réalisation de la tâche, dans le but de favoriser la performance attendue par rapport au niveau considéré (Riba 2009 : 126-127). Le rôle de la motivation dans l'apprentissage par tâches a été mis en relief par D. Coste, ayant affirmé, d'après Goullier et Rosen, qu'« *il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser* (Goullier, 2005 ; Rosen, 2006) » (Coste 2009 : 17-18). Sur les liens entre tâche et progression J.-L. Chiss est intervenu à nouveau, en stipulant que la notion de tâche devrait être conçue comme une « *microprogression à l'intérieur d'une*

macroprogression ou comme « séquence didactique » qui, selon Daniel Véronique (2000), *pourrait intégrer parcours acquisitionnel et parcours d'enseignement* » (Chiss 2005 bis : 43). À la base de la notion de « tâche » il y a, donc, l'idée de l'accomplissement d'actions, dans tous les domaines de la vie quotidienne (éducatif et professionnel compris). Du point de vue méthodologique, soulignons encore que le concept de « tâche » se situe à la base de l'approche actionnelle (Cuq 2003) et que pour créer le CECR, notamment par rapport au modèle « actionnel » (cfr. CECR : 15), les chercheurs se sont appuyés sur les travaux des linguistes Canale et Swain (1981) et Bachman (1990). À la lumière de cette approche, l'apprenant est donc un « acteur » capable de mobiliser ses compétences pour parvenir à la réussite de la communication langagière et la tâche est « toute visée actionnelle que l'auteur 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 » (CECR : 16 in Mourlhon-Dallies 2008 : 65).

L'approche par tâches permet donc d'élaborer des activités d'apprentissage portant sur la compétence langagière, au sein de domaines spécifiques, à travers la réalisation d'activités communicatives « dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements » (Tagliante 2006 : 32). Dans le Cadre (CECR 2001 : 19, 46, 113, 121, 127) on distingue plusieurs catégories de tâches, selon « les domaines dans lesquels elles se trouvent, la nature, la complexité, le traitement de textes oraux ou écrits qui lui sont associés, les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour l'effectuer, le type, l'évaluation qui leur est » (idem 2006 : 68-69). On y présente aussi une distinction entre tâches « authentiques » et tâches « pédagogiques », de même qu'une sorte d'équivalence entre « tâche » et « activité » (Coste 2009 : 19).

6.2. La « macro-tâche »

D'après J.-P. Narcy-Combes et Demaizière (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64), la tâche se décline en « macro-tâches » et « micro-tâches ». La « macro-tâche » est considérée comme le point de départ de la séquence pédagogique, comme « un ensemble d'actions qui constituent une forme de 'mise en scène' de la réalité. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (voir les « real-world activities », Ellis, R. 2003 : 3, et les « real world processes of language use », Ellis, R. 2003 : 10) ». (Idem). Il est possible de construire des macro-tâches s'inspirant de plusieurs situations différentes, que l'on peut repérer dans la vie quotidienne ou professionnelle. C'est le cas, par exemple, des simulations globales. On peut aussi compter au nombre des macro-tâches les *Moo* (*Mud – Multi-User Domain/Dimension – Object Oriented*), tâches suscitant une forte implication parce que la

réalité virtuelle qui est créée correspond, psychologiquement, à du réalisme. Constituent également des macro-tâches certaines formes de cyberenquêtes, surtout celles impliquant des interactions entre apprenants. Du point de vue théorique, les hypothèses sous-jacentes envisagent la création de SPA (*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*) grâce aux interactions suscitées par la tâche. Pendant l'exécution, une interaction efficace entre les participants se fonde sur le repérage et sur le traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Le processus qui conduit à un apprentissage se déclencherait, donc, à partir de ces bases. Au cours de l'exécution de la tâche, la relation entre le repérage (*noticing*) et la prise de conscience de la nativisation implique l'existence d'une médiation (étayage), qui s'appuiera sur les descriptions/savoirs de la langue système ou outil. L'enseignant sera impliqué dans ce processus dans un rôle de tuteur (évaluation formative ou information critique) par rapport aux problèmes relevés (cf. chap. 4), lors de la mise en place de « micro-tâches » ciblées, visant à aider l'individu à consolider son apprentissage (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64).

6.3. La « micro-tâche »

Dans le même article, les deux auteurs ont affirmé que « les « micro-tâches », plus circonscrites et moins réalistes, incluant gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne peuvent pas être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation, si l'on vise aux déclenchements des processus activant l'acquisition langagière. Si les micro-tâches réussissent à faire vivre de « mini-SPA » aux apprenants, elles seront efficaces. Grâce à cette opportunité de découverte, l'apprenant sera invité à repérer (*notice*), à percevoir dans quelle mesure son observation le sert et le dessert. Cela implique des avantages à l'occasion des échanges langagiers hors tâches. Le but des micro-tâches est de permettre l'accomplissement du travail à exécuter pendant les phases de pré et post-tâche. Parmi les micro-tâches, il y a des tâches d'interprétation et de sensibilisation, ou des tâches d'entraînement.

Dans un dispositif constitué par macro-tâches et micro-tâches, l'apprenant travaillera, compte tenu de ses besoins, dans un environnement non perturbant, prévoyant des interactions langagières non typiquement scolaires, supporté par une médiation lui permettant de compenser les éventuels problèmes d'apprentissage par un entraînement spécifique, fondé justement sur des « micro-tâches ». Le rôle de l'enseignant concernera donc le guidage, la didactisation ou la pédagogisation du contenu (cf. chap. 4), afin d'aider l'apprenant à accélérer le processus d'apprentissage (*idem*). Nous avons inséré de même, dans les annexes (annexe n° 10), un tableau montrant une classification des micro-tâches.

6.4. La mise en place d'un programme « *Task-based learning* » (TBL)

Après avoir mis en évidence les liens existant entre approche actionnelle et approche par tâches réfléchissons, maintenant, sur la possibilité de réalisation d'un programme d'apprentissage scolaire axé sur ces fondements. Commençons par expliquer les éléments qui ont différencié l'approche actionnelle de l'approche communicative, sur lesquels nous nous sommes déjà arrêtée du côté théorique (cf. 4.5.5.), afin de montrer qu'à présent on demande aux apprenants l'implication, en classe et dans le monde réel, dans des actions collectives. Le tableau suivant met en relief ces différences :

	Approche communicative (AC)	Approche actionnelle (AA)
1	Interaction	Co-action
2	Objectifs communicatifs	Objectifs sociaux
3	Pas de distinction entre emploi et apprentissage de L2	Distinction entre emploi de L2 et apprentissage de L2

Tableau 6.4. : Approche communicative et approche actionnelle (Narcy-Combes, J.-P. in Bertin, Gravé, Narcy-Combes 2010 : 10)

J.-P. Narcy-Combes a souligné que « *les tâches en AA ne sont pas simplement linguistiques, leur évaluation relève de la pragmatique et concerne les processus également...* » (*idem* : 10). À la lumière d'un apprentissage centré sur la forme (*Form-Focused Instruction : FFI*), nous citons R. Ellis (Ellis, R. 2003) en matière de création de tâches, telles celles consistant à conduire l'apprenant à se focaliser sur la forme, de même que des tâches proposées dans « *une approche intégrée, tels que des cours de contenus dans lesquels les apprenants apprennent la langue tout en apprenant le sujet disciplinaire* » (Ellis, R. 2003 in *idem* : 10-11). J.-P. Narcy-Combes considère trois étapes dans la mise en place d'un programme TBL : le choix du contenu de ces tâches (pour nous, le programme disciplinaire) ; le classement des tâches à partir d'une typologie d'une part et des objectifs des apprenants d'autre part ; la séquence des tâches en fonction de critères explicites de classement (valeurs relatives de chaque tâche). Dans un programme TBL « traditionnel », une séquence comprend trois phases (Willis and Willis, 2007) dépendantes les unes des autres : *pré-tâche, tâche, post-tâche* (*idem* : 11). Dans les annexes (annexe n° 9), nous avons inséré un tableau faisant une distinction entre les différents types de macro-tâches, abordés par rapport à l'apprentissage de L2, très utile lors de la mise en place de séquences pédagogiques ou de dispositifs d'apprentissage (cf. 9.2.1., 10.4., 10.4.1., chap. 11) et justifiant notre choix de privilégier des macro-tâches dans notre travail expérimental. L'efficacité et la réception de ce travail de la part des apprenants peuvent être mesurées à travers une recherche-action^o Les tâches en objet répondront aux problèmes grammaticaux, lexicaux, phonologiques, conceptuels ou culturels des apprenants ; les enseignants pourront les créer/développer à

travers une expertise spécifique (Arthaud 2009). Ces formes d'entraînement peuvent être orales ou écrites ; l'important, c'est de bien calculer le minutage et de bien soigner la répétition et la longueur, dans le but d'assurer l'entraînement souhaité (*idem*).

Il est de même important d'éviter que les apprenants s'entraînent excessivement sur un aspect, en négligeant le reste (Khreim 2008). Il existe encore des tâches complexes, requérant souvent une production langagière et un travail collaboratif, qui peuvent être proposées pour un contenu disciplinaire. Parmi ces tâches, plusieurs peuvent être mises en place par les apprenants, à condition de bien décrire la production attendue et de formuler des consignes adéquates, soit par rapport aux matériaux à collecter soit par rapport à la manière de les traiter. Par exemple, les macro-tâches de type B et (quelques) micro-tâches de type B comprennent projets et tâches créatives, expériences personnelles/comptes rendus, discussions, tâches de prédiction, séquences de tâches comprenant des *jigsaw task sequences* (séquences de tâches en puzzle/emboîtées), jeux s'appuyant sur des ensembles, supports visuels, tables, tableaux, *mind-maps* (schémas heuristiques, cf. Buzan, 1995) etc., trames chronologiques ou événementielles, lecture et écriture intégrées (*idem* : 14).

Dans l'ouvrage cité, J.-P. Narcy-Combes a schématisé quelques types de tâches impliquant des « *Environnements de communication médiée par ordinateur (CMO)* ». Dans l'étude des langues, les CMO sont particulièrement efficaces dans la réalisation de tâches socio-collaboratives (Lamy & Hampel 2007) ; ces tâches donnent lieu à des débats. Ces outils, permettant de mettre en place des macro-tâches de type B, peuvent être utilisés en mode bi ou plurilingue. Nous les mentionnons, ci-dessous, d'une façon synthétique : clavardages, cyberquêtes (*webquests*), forums, *Moo's*, travail en tandem, mondes virtuels, visioconférences, blogs, wikis, outils mobiles (*idem* : 15-17). Puisque de nombreuses tâches expérimentées lors de notre recherche-action ont été conçues sous forme de cyberquêtes, nous en fournissons une définition^o Catroux 2004 a écrit que :

« la cyberquête est une recherche d'informations sur des sites Internet présélectionnés par l'enseignant, organisée autour de la résolution d'une tâche impliquant la participation active des apprenants, et reposant sur un travail collaboratif et autonome. Il y a appel aux moteurs de recherche et à l'hypertextualité, ce qui conduit à repérer, traiter, choisir et organiser de l'information... la cyberquête permet l'interaction, le traitement du sens et le repérage » (*idem*).

Les approches par tâches prévoient que les concepteurs facilitent le travail des apprenants, en utilisant des suggestions potentielles par rapport aux différents points à résoudre. Pour la mise en place de formations souples et adéquates, J.-P. Narcy-Combes a offert des suggestions potentiellement utiles pour la résolution de problèmes se présentant avant le cours/la formation. Nous en fournissons quelques exemples dans les schémas insérés dans les annexes (cf. n° 11 et n° 12). Il est de même fondamental de fixer le contenu

linguistique des tâches par rapport au programme, aux objectifs pédagogiques et aux éventuels problèmes des apprenants ayant une connaissance préalable d'autres langues (cf. chap. 9 à 11). À ce propos, J.-P. Narcy-Combes suggère de tenir compte de la phonologie, de quelques points de langue spécifiques, des facteurs sociolinguistiques, de la sensibilisation interculturelle et interdisciplinaire. Il existe de même de nouveaux dispositifs (notamment en ligne) permettant aux apprenants de concevoir leurs tâches ; les publics concernés sont souvent de niveau universitaire (*idem* : 20). Afin de construire un programme/une séquence de tâches, R. Ellis (2003) a proposé deux types de classification, utilisables par les enseignants, prenant en compte activités attendues, compétences, discours, opérations cognitives, contenu disciplinaire, linguistique et pragmatique. (Ellis, R. 2003 : 22).

Les concepteurs de tâches ont à leur disposition plusieurs éléments. Par exemple, Richards & Rogers (2001 : 20 in Lamy & Hampel, 2007 : 71) décrivent un modèle en trois niveaux incluant approche, conception et procédures, compte tenu des objectifs, des matériaux, des choix théoriques, des pratiques au quotidien, des rôles des apprenants et des enseignants (*idem* : 22-23). Les indicateurs de complexité définis par Skehan (Skehan 1998) prennent en compte : Complexité du code, Complexité cognitive, Traitement cognitif, Tension communicative, Modalités de travail, Enjeux de la tâche, Disponibilité du contrôle, Disponibilité des aides (Skehan 1998 in *idem* : 23, cf. 1.9.5.). Dès la création et la mise en place des tâches, l'enseignant ne devrait pas négliger le *feedback* et ses implications. La rapidité/l'immédiateté d'un *feedback* cohérent joue un rôle capital chez l'apprenant ; il est donc important de le fournir efficacement et d'une façon permettant d'éviter le découragement de la personne impliquée, même grâce à un suivi qui peut être informatisé (*monitoring*, cf. White 2003 et Bertin & Narcy-Combes 2007, cf. 1.9.6., 2.7.1., chap. 11).

6.5. Le cycle d'apprentissage

Nous avons déjà réfléchi, d'une façon plutôt détaillée, sur les « macro-tâches » et sur les « micro-tâches ». À travers la figure suivante (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 144), il est possible de représenter la distinction et les relations entre ces deux typologies de tâches : la présence des premières est justifiée « socialement », tandis que les deuxièmes sont proposées à la suite d'hypothèses cognitives et sont fondées sur plusieurs sciences du langage.

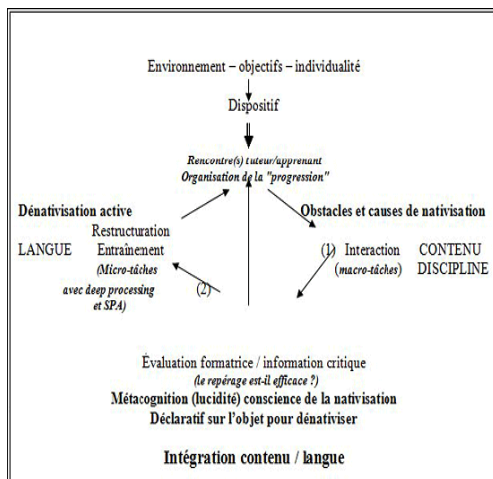


Figure 6.5. : Le cycle d'apprentissage (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 144)

Remarquons que l'apprentissage des langues sera facilité en présence d'un dispositif permettant à l'apprenant de se poser des questions à ce sujet, lui donnant un meilleur repérage des données langagières et modifiant son interlangue par rapport à ses objectifs. Dans le schéma ci-dessus, le parcours fléché (1) montre les macro-tâches correspondant aux objectifs des apprenants. Grâce à l'information critique, est mesuré le travail, initial et spontané de l'apprenant dans ces tâches ; en outre, c'est le dialogue entre enseignant et apprenant qui permet la mise en place d'un travail relevant uniquement du parcours (1) du cycle. Selon Narcy-Combes & Walski (Narcy-Combes & Walski 2004), l'évaluation formatrice devrait être centrée plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la perfection du produit. Afin d'éclaircir le parcours fléché (2), soulignons que l'enseignant pourra proposer à l'apprenant plusieurs types de tâches, selon ses besoins et ses problèmes, pour lui faire observer et mémoriser des règles ou des blocs lexicalisés (*exemplars*). Si les tâches incluent gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, l'acquisition langagière se basera aussi sur des hypothèses à avancer, non seulement sur l'analyse. Pour Demaizière et Narcy-Combes, il est opportun de considérer la pédagogisation du contenu dans la mise en place des tâches : c'est une sorte de médiation par laquelle l'enseignant anticipe les réactions des apprenants et organise la tâche en déclenchant, quand il le faut, les processus efficaces. Par rapport aux tableaux portant sur l'organisation des « micro-tâches » (cf. annexe n° 11 et n° 12), les mêmes auteurs ont souligné que celui-ci est le reflet d'une réponse didactique en ligne avec l'application des théories socioconstructivistes. L'emploi des TIC est conçu pour donner aux tâches toute leur potentialité et facilité de gestion, en fonction des hypothèses de référence. Le choix de la tâche, comme le soulignent les auteurs, se fait en fonction de l'objectif et en lien avec une théorie d'apprentissage. On verra ensuite quelles fonctionnalités offertes par les TIC serviront davantage cet objectif, dans le cadre théorique choisi par le chercheur (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64).

6.6. Critères de validation des « tâches »

Continuons notre approfondissement du sujet en question en citant, d'après Narcy-Combes 2005, quelques propositions concernant les critères de validation des tâches. Pour l'auteur, à la lumière des recherches de R. Ellis (2003 : 21) et de Chapelle (2001 : 68), il est nécessaire de prendre en considération : le but, le degré de motivation chez l'apprenant, le potentiel d'acquisition langagière, l'apprenabilité (*learnability*), l'*input*, la cohérence, l'authenticité, les possibilités de traitement du sens qu'il apporte et la faisabilité des tâches qu'il permet, les conditions (apprenant, contexte, prérequis logiques, charge cognitive pas trop lourde), le degré de sécabilité, la gestion proposée du temps, les consignes, le rôle de l'enseignant, le contrôle de l'apprenant, l'authenticité des actions à entreprendre, l'efficacité du traitement du sens. Les résultats seront mesurés en termes de produit (impact) et en termes de processus (faisabilité, rentabilité). (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 169-171).

Dans l'article de Demaizière et Narcy-Combes déjà cité plus haut, sont mentionnés aussi des principes de mise en œuvre et des éléments à prendre en compte pour créer des tâches. Vu que notre travail concerne également la proposition de suggestions pédagogiques adaptées aux lycéens de filière scientifique, il nous paraît opportun de réfléchir aussi à ce sujet. Dès le début de l'apprentissage de la L2 – afin d'éviter des inconvénients phonologiques, paraverbaux et gestuels, dus à la nativisation – les tâches envisagées devront être conçues pour déstabiliser l'apprenant d'une manière appropriée : il prendra donc conscience d'un écart et du recul. Il est opportun de bien déterminer l'écart, compte tenu que l'apprenant dispose de sa langue maternelle, dont il pourra profiter en partie au cours de son apprentissage d'une langue étrangère. R. Ellis (Ellis, R. 1997 : 128) souligne, en outre, le lien entre l'obstacle à présenter à l'apprenant et le rôle du médiateur/tuteur : ce dernier doit élaborer des stratégies pour responsabiliser l'apprenant dans le processus dans lequel il est impliqué (*idem*, cf. chap. 11 et 12, notamment 12.8.).

6.6.1. La validation des « tâches » en recherche-action

J.-P. Narcy-Combes et Demaizière ont abordé aussi la question de la validation des tâches en recherche-action (démarche que nous avons suivie dans notre travail, cf. chap. 13) et ont fourni à ce sujet, à partir de R. Ellis (Ellis, R. 2003) et Chapelle (Chapelle 2001), quelques critères à considérer, variables selon les choix théoriques : le but, l'*input*, les conditions, les résultats (*idem*). Lors de la mise en place des tâches, ces auteurs – pour lesquels la pédagogisation revêt un rôle de premier plan – envisagent deux possibilités. Il s'agit de créer une tâche, de chercher une théorie susceptible de l'expliquer, de mesurer ce qui se passe avec les apprenants, ou bien, à la lumière d'une théorie, d'imaginer/créer des tâches cohérentes et

de les valider (*idem*). Étant donné que notre recherche se consacre aux pratiques à mener au sein d'établissements scolaires du secondaire, nous désirons aborder la question de la mise en place des pratiques apprenantes en contexte institutionnel. Pour organiser un travail en classe de langue, à l'enseigne du développement de la performance langagière et de l'autonomie des apprenants, l'enseignant proposera/élaborera des tâches répliquant/stimulant les pratiques sociales qui constituent des objectifs pour les apprenants ou pour l'institution^o

A posteriori, on réfléchira sur les descriptions théoriques et on relèvera les problèmes apparaissant lors de l'exécution des tâches (*idem*). N'oublions pas le rôle central joué par l'attention, afin de focaliser l'intérêt de l'apprenant et de lui permettre d'accéder à la prise de conscience et au repérage. Il est important de se rappeler, donc, des limites attentionnelles, des attentes des apprenants et des enseignants, du traitement de l'*input*, des consignes/instructions données, de la prise de conscience, des éventuels phénomènes de suppression chez l'apprenant. Il est de même opportun de ne pas négliger les effets provoqués par l'interlangue, de même que ceux dus à la nativisation, surtout au niveau phonologique, en relation avec l'*input* en L2 et la production d'un *output* compréhensible (*idem* ; Jordan 2004).

6.7. Organiser une séance autour d'une tâche

À la lumière des observations précédentes, réfléchissons sur la conduite à tenir lors de l'organisation d'une séance autour d'une tâche. F. Mourlhon-Dallies a mis en relief qu'actuellement de nombreux professeurs s'inspirent du *CECR* et du modèle anglais d'enseignement par résolution de tâches (*Task Based Learning*) pour organiser des séances autour d'une tâche (notamment, d'une macro-tâche). L'auteure souligne que le travail par tâches exige une fragmentation du cours en micro-tâches, afin de réaliser efficacement le travail avec la macro-tâche. Cependant, en contexte français, cela se révèle encore plutôt empirique (Mourlhon-Dallies 2008 : 225-226). Si l'on considère la tâche dans une perspective de production, depuis 2001 il y a eu une évolution dans la manière de concevoir les interventions en classe de français. Voici, d'après la même auteure, quelques observations sur l'approche actionnelle déclinée à la française :

« [elle est] ouvertement centrée sur les tâches, met surtout l'accent sur l'effectuation de projets concrets, souvent conduits en groupes et fortement orientés vers la production^o La remédiation et l'analyse du cheminement créatif ne sont pas, en pratique, systématiquement menées... » (*idem* : 66).

Compte tenu du niveau des destinataires concernés et du savoir-faire du professeur préposé à la guider, la séance sera fondée soit sur un esprit d'imitation, soit sur un esprit d'initiative. Un rôle capital sera joué par le projet de groupe ou par l'événement visé, afin de permettre le développement de la coopération et de l'activité collaborative, quelquefois, faute de temps, au détriment de la remédiation individuelle. Du reste, « on se gardera de

confondre : la méthodologie très spécifique dite de TBL ; la perspective actionnelle du cadre européen, qui met en avant l'exécution de tâches en langue cible ; la pédagogie du projet, axée sur la réalisation collective de tâches en cours de langue » (idem : 65-66).

Ces observations nous semblent fort intéressantes ; nous reviendrons, dans le cadre expérimental (cf. 11.11., 11.17., 11.18.), sur la nécessité de bien planifier la progression des tâches à administrer en classe de langue, même à la lumière de l'emploi, pas toujours très satisfaisant, du manuel *Rond-Point*. L'auteure citée a souligné que, souvent, en contexte francophone on substitue au terme « tâche » celui d'activité,

« qui devient une sorte de fourre-tout désignant à la fois des micro-tâches, des exercices au sens strict et la macro-tâche elle-même. [cf. M. Denyer 2007 : 10] ...la tâche (au sens de macro-tâche) est somme toute un horizon du cours ; elle permet le déploiement étape par étape d'un parcours formatif à la carte... » (idem : 226-227).

Par contre, en contexte anglophone, les principaux didacticiens (T. Hutchinson, A. Waters, J.M. Swales, C.N° Candlin) ont défini la tâche par son orientation vers un but et par le fait d'être fractionnée en plusieurs étapes (*sequenceable*). (*Idem*). Mourlhon-Dallies a motivé ce tournant pédagogique en observant que, pour eux, on exprime par le terme « tâche » « *un ensemble de propositions d'exercices et d'activités variés...* » (*idem* : 227-228). À la base de l'enseignement axé sur les tâches il y a aussi *l'approche pédagogique par projet* (APPP), correspondant à « *une unité pédagogique qui comporte des tâches à réaliser qui sont motivantes et qui suscitent suffisamment l'intérêt de l'élève à s'investir dans son apprentissage et dans l'accomplissement de la tâche...* » (De Koninck et Huot 2007 : 82). L'introduction des tâches dans la classe implique que, dans le cours de langue, l'on attribue à la discipline enseignée un rôle différent par rapport aux tâches à administrer. De Pietro *et al.* ont affirmé, à ce sujet, qu'

« on attendra... qu'ils la réalisent [la tâche] en employant les termes appropriés et corrects de la langue... Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche » (De Pietro, Matthey, Py 1988).

En considérant l'implication de l'apprenant dans une séance organisée autour de l'approche par tâches, quelques auteurs (Laveault, Leblanc, Leroux, 1999 ; Laveault, 1999) ont écrit que l'engagement du sujet dépend de plusieurs facteurs, notamment l'authenticité du travail, l'intervention de compétences complexes, le sentiment d'efficacité. Pour Riba, « *les apprenants apprécient les tâches qui répondent à ce que l'on pourrait appeler l'effet Nintendo, selon lequel le joueur accroît volontairement et progressivement son niveau de difficulté* » (Riba 2009 : 125-126). Il est de même important de mentionner les différentes dimensions utilisées par Ellis (Ellis, R. 2003 : 1-35) pour la définition d'une tâche : la portée (*the scope of the task*), la perspective à partir de laquelle la tâche est considérée, l'authenticité,

les activités langagières concernées, les processus cognitifs, les résultats attendus (Riba 2009 : 126). Il est fondamental, dans une approche par tâches, d'introduire en classe des documents authentiques, qui ne sont pas conçus à des fins pédagogiques, afin de proposer « *des éléments culturels issus du vécu quotidien des personnes dont on enseigne la langue... Ce type de document ne devient pédagogique que par l'exploitation qu'en fait le pédagogue* » (Tagliante 2006 : 57). (Cf. chap. 11).

On peut remarquer, en conclusion, que l'objectif d'une approche par tâches est de permettre bien sûr la construction de savoirs et savoir-faire complexes autour de la réalisation d'une tâche, mais aussi d'impliquer des capacités linguistiques et comportementales conformes au contexte culturel du domaine d'expertise des étudiants (Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. 2007 : 82). Le didacticien, prenant en compte opportunément les données contextuelles, pourra contribuer au développement de ce type d'enseignement pour « *réaliser au mieux une organisation en cohérence avec les théories didactiques du moment dans le contexte offert...* » (*idem* : 81). L'apprenant, de son côté, sera considéré comme « *partie prenante, dans la conceptualisation des tâches et dans la recherche de ressources...* » (Hamez et Lepez 2009 : 54) et sera responsabilisé en tant qu'acteur social et « créateur de la situation » (cf. 1.3., chap. 3).

6.7.1. Tâches et TIC dans les pratiques de classe

Le paragraphe suivant de notre travail est consacré à l'apport des TIC dans les pratiques de classe : nous les considérons comme des outils désormais irremplaçables dans la mise en place de tâches scolaires susceptibles de motiver les destinataires. Commençons, donc, par quelques observations générales sur le travail à ce sujet. Levy et Hubbard (2005 : 145) ont mis en relief le rôle de plus en plus important de la technologie dans l'enseignement/apprentissage des langues, dans lequel il s'agit désormais non pas de « production-consommation », mais d'influence réciproque entre ces instruments de la médiation et de l'apprentissage (Levy et Hubbard in Lamy 2007). Pour M. Warschauer, « *les TIC sont à la fois apport et résultat lorsqu'on prend en compte les changements socio-économiques qui affectent le contexte entier et l'écologie de l'enseignement des langues d'aujourd'hui* » (Warsh 2000 : 520 in Narcy-Combes, J.-P. 2004 : 165-175). Si l'on veut essayer de faire quelques considérations générales sur leur potentiel, d'après J.-P. Narcy-Combes 2005, on peut affirmer que ce type de travail met en place des automatismes et favorise l'asynchronie et la gestion individualisée/autonome du temps. Les TIC (cf. 3.13. à 3.13.2.) impliquent une interactivité permanente, la multicanalité, la multiréférentialité, la relativisation face à l'information (cf. Lancien, 1998), la souplesse et la créativité au niveau

des tâches, l'auto-évaluation de ses besoins langagiers réels (*idem* : 172). Parmi les avantages liés à l'emploi du support informatisé il y a de même l'aide à la mémorisation et à l'évitement de la surcharge cognitive, la réalisation facilitée de micro-tâches, la collaboration entre apprenants, la correction, le traitement de texte (*idem* : 172-173). En outre, grâce à l'utilisation de certains logiciels, en manipulant des pavés sonores/vidéo, les apprenants peuvent composer de nouveaux énoncés sans passer par l'écrit. J.-P. Narcy-Combes ajoute que, afin de mettre en place une macro-tâche ou une micro-tâche, au lieu de partir de la potentialité technique ou des exercices permis par les logiciels, il faudra essayer d'établir un lien entre une théorie et une potentialité et de postuler les effets favorisés par tout cela dans l'apprentissage. Les tâches seront construites ensuite, puis il s'agira d'invalider les hypothèses faites dans le dispositif de suivi (*idem*).

6.7.2. Mise en place de dispositifs d'apprentissage

Lorsque le contexte d'action et les contraintes institutionnelles le permettent, il serait intéressant de mettre en place des dispositifs d'apprentissage utilisant les TICE. Guichon a souligné, à ce sujet, le rôle de l'ergonomie en tant que dimension fondamentale à examiner pour concevoir un dispositif utilisable, notamment du côté de l'interface graphique et de la navigation : elles « *doivent être au service de l'apprentissage et faire sens pour l'apprenant* » (Guichon 2009). Ajoutons, maintenant, quelques observations de J.-P. Narcy-Combes (2005) relatives aux « *situations-problèmes* », qui ont attiré notre attention lors du choix des activités à expérimenter en classe (cf. chap. 11). Dans les « *situations problèmes* », on utilise Internet pour rechercher des informations permettant de résoudre des problèmes. De cette façon, pour surmonter l'obstacle donné, les apprenants pourront combler des écarts d'opinion ou d'information° L'avantage des tâches de ce genre est de permettre la mise en place des procédures d'autorégulation et de transfert de connaissances. Les « *situations problèmes* » impliquent gestion de sens, possibilité de repérage et, éventuellement, interaction et besoin de produire un *output* compréhensible (favorisant les processus d'acquisition). En définitive, comme le souligne J.-P. Narcy-Combes, les concepteurs de dispositifs et de tâches devraient prendre en compte les exigences contextuelles et les données théoriques ; à la lumière des résultats, il s'agira ensuite d'intervenir « *pour ajuster soit les dispositifs et les tâches, soit pour modifier la théorisation, soit enfin pour signaler aux autorités les faiblesses contextuelles* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 190).

6.8. Synthèse et positionnement

Ce chapitre, consacré à l'approche par tâches, a été construit autour d'un survol théorique de la notion de « tâche », de la définition de « macro-tâche » et de « micro-tâche », de la mise en place d'un programme « TBL », du « cycle d'apprentissage (en utilisant macro- et micro-tâches) », des critères de validation des « tâches », de la validation des « tâches » en recherche-action^o. Nous nous sommes arrêtée, ensuite, sur l'attention dans la création des « tâches », sur l'organisation d'une séance autour d'une tâche, sur l'emploi de tâches et TIC dans les pratiques de classe et, enfin, sur la mise en place de dispositifs d'apprentissage. Au-delà de la littérature disponible sur le sujet en question, la notion de tâche a été mise au centre de l'enseignement/apprentissage et de l'utilisation des langues vivantes étrangères par le CECR qui, en tant que document de référence, donne des indications utiles pour intervenir en classe : en effet, la tâche est adaptable à n'importe quel contexte culturel (Ellis, R. 2003). Étant donné que la tâche est une notion appartenant aussi bien au domaine de la RAL qu'à celui de DLE, l'approche par tâches semble représenter une passerelle potentielle entre eux. Nous avons même observé les implications de cette approche dans l'enseignement du français et sur les obstacles à surmonter dans ce domaine, du côté pratique et du point de vue théorique, vu que les bases didactiques développées en contexte anglophone sont encore plus solides. Nous réfléchissons davantage sur l'investissement lié à la mise en place d'une recherche-action fondée sur l'approche par tâches conjuguée à l'emploi des TICE en milieu italophone, dans le cadre expérimental.

Le tableau synthétique suivant rappelle, en guise de conclusion, les liens avec le reste du CT et la pertinence pour notre recherche :

Caractéristiques des tâches	Buts envisagés	Pertinence pour notre recherche	Applications
Tâche : activité authentique	Avoir un sens pour l'apprenant.	Exploiter les ressources attentives/mnémoriques de l'apprenant.	Cf. chap. 3, 6.1.1.
Macro-tâches en général	Apprentissage lié à des situations le plus possible réalistes.	Contribution de l'entraînement informatique et des intérêts scientifiques comme levier pour l'apprentissage linguistique. Favoriser l'autonomie de l'apprenant. Favoriser le rôle maïeutique de l'enseignant, tuteur et « motivateur ».	Cf. chap. 3, 4, 5
Micro-tâches en général	Rebrassage et révision des acquisitions antérieures.	Adoption de modalités « déguisant » et faisant oublier « l'austère nécessité de la répétition » (Bailly 1998 :148). Favoriser l'autonomie de l'apprenant. Favoriser le rôle maïeutique de l'enseignant, tuteur et « motivateur ».	Cf. chap. 3, 4, 5
Cyberquête, Situation-problème	Acquérir des connaissances nouvelles/des concepts nouveaux par le biais des TIC.	Approche du vocabulaire/du domaine scientifique par le biais de L2. Contribution de l'entraînement informatique et des intérêts scientifiques comme levier pour l'apprentissage linguistique. Activités liées à la vie quotidienne susceptibles de motiver les apprenants.	Cf. chap. 5, 5.5., 6.7.1.

Tableau 6.8. : Caractéristiques des tâches, buts envisagés, expérimentation

Comme nous avons pu l'observer dans ce chapitre, les chercheurs n'ont pas défini unanimement et d'une façon précise la tâche. Il existe, cependant, plusieurs éléments communs, visant les buts tels que nous les avons synthétisés plus haut. Conformément à la méthodologie que nous souhaitons adopter (la recherche-action), l'apprentissage par tâches

nous permettra donc, à la lumière des apports retenus, d'examiner les productions des apprenants et, d'après les résultats obtenus, d'en évaluer l'enseignabilité et l'apprenabilité (cf. chap. 11 et 12).

CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUE

(ÉVOLUTION DE LA QUESTION DE DÉPART – EFFETS DU CADRE THÉORIQUE SUR NOS CHOIX)

Comme nous l'avons déjà explicité à la fin du chapitre précédent, la réflexion que nous souhaitons mener dans la partie suivante de la thèse concerne la possibilité de réaliser une recherche-action se fondant sur l'enseignement/apprentissage par tâches et sur l'utilisation des TIC en milieu institutionnel. Pour définir les fondements des démarches à envisager, nous avons posé, dans la première partie de notre travail, un cadre théorique, en essayant de répondre à notre question de recherche (cf. introduction). Nous allons présenter maintenant, en guise de « *synthèse des synthèses et positionnements* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 119), notre problématique. Nous sélectionnerons les éléments les plus pertinents pour notre recherche du cadre théorique, afin de construire notre positionnement, tout en motivant nos choix et l'éventuelle évolution de la question de départ. À la lumière d'une approche polythéiste (Narcy-Combes, J.-P. 2005), aucune des différentes approches examinées ne peut suffire, à elle seule, à l'explication d'un processus d'appropriation d'une LE. Par conséquent, nous avons pris en compte, pour chacune, quelques éléments positifs, que nous avons reconnus comme adéquats pour la construction de notre modèle d'apprentissage.

Nous retenons, premièrement, un postulat dérivant des théories énonciativistes de Culioli : les liens entre acte de communication, effets fonctionnels et processus cognitifs, impliquant, dans la construction du discours, la participation de l'apprenant en tant qu'« *acteur et créateur de la situation* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 70-71).

Psychologues et didacticiens ne distinguent pas toujours entre *acquisition* et *apprentissage*, tendant quelquefois à les associer, respectivement, à « milieu naturel » et à « milieu institutionnel ». Il est question, dans ce travail, de construire notre positionnement sur l'étude de l'apprentissage en tant que « *démarche consciente et volontaire* », dont l'acquisition constitue le résultat (Cuq 2003 : 12). Nous avons observé que le béhaviorisme, approche de matrice skinnérienne visant à la centration sur l'environnement et sur le comportement observable, constitue désormais une théorie surannée. Nous avons cependant remarqué que le renforcement et la répétition sont des aspects susceptibles d'intervenir souvent avec succès pendant le processus d'apprentissage des langues étrangères. Cela est en accord avec les affirmations de quelques chercheurs contemporains, pour lesquels il est nécessaire d'associer les automatismes au repérage actif et au traitement du sens, afin de réaliser un travail cognitif explicite (Narcy-Combes, J.-P. 2005).

Le cognitivisme a focalisé l'attention, en revanche, sur les facteurs internes de l'apprentissage préposés au contrôle et à l'articulation de son expression, de même que sur

une explication scientifique de la connaissance. Nous croyons qu'actuellement il est encore possible de retenir quelques aspects de la théorie chomskyenne : en effet, les concepts de *marquage* et de *paramétrage* semblent pertinents pour prédire la facilité avec laquelle certaines formes seront acquises/la facilité du recours à un transfert pour compenser l'ignorance de ces formes (MacLaughlin 1987, Narcy 1991). Les observations concernant la construction progressive du langage interne, que l'auteur étend aux apprenants de tous âges et dans tous les contextes, nous semblent, par contre, non susceptibles d'être retenues.

Le constructivisme piagétien se fonde sur la prépondérance du rôle de l'action lors de l'élaboration des processus cognitifs (Cuq 2003 : 59). La connaissance se construit, donc, progressivement et, au fur et à mesure, l'apprenant étant acteur de son développement. Nous pouvons en retenir, donc, l'idée de responsabilisation des apprenants pendant la construction des connaissances en LVE. Les trois derniers points des observations de Martin et Savary (2001) sur la théorie piagétienne nous semblent acceptables du point de vue pédagogique et didactique (« *Apprendre, c'est agir ; apprendre, c'est mobiliser l'activité de l'apprenant ; apprendre, c'est résoudre des problèmes* »). Par contre, l'erreur est à considérer, d'après Cuq 2003 : 86-87, dont nous partageons le positionnement au détriment de l'idée de Piaget, comme un indice susceptible d'aider enseignant et apprenant à planifier opportunément le travail en vue de l'obtention de productions conformes aux attentes.

Vygotski a partagé la nécessité d'un développement minimal chez le sujet, afin de réaliser le processus d'apprentissage, soutenue par Piaget. Sur le postulat que l'apprentissage va dans la direction du développement et de l'influence, il a bâti le concept de « zone proximale de développement » (ZPD), c'est-à-dire la distance existant entre le niveau de développement actuel et le niveau potentiellement atteint si l'apprenant est assisté. Cela implique un apprentissage interactif en classe, l'envisagement d'activités en autonomie et un travail ne se situant pas au-dessous de la ZPD pour qu'il n'y ait pas qu'une simple consolidation des acquis (Vygotski 1985). Nous avons adopté le concept de ZPD et les implications en découlant lors de notre travail de terrain, l'utilisant de même en tant que paramètre permettant d'évaluer la charge cognitive du travail effectué par les apprenants.

La théorie de Krashen, se fondant sur les « cinq hypothèses », présente quelques faiblesses, dues notamment au manque d'un terme générique indiquant l'action d'apprendre et à la présence d'une vision dichotomique entre savoir implicite/explicite. Il est difficile, en outre, de vérifier sur le terrain la théorie du Moniteur. Nous en retenons l'importance de l'acquisition de la langue grâce à la présence d'un *input* compréhensible et l'hypothèse du « filtre affectif », pouvant provoquer un blocage mental dû à des facteurs affectifs du sujet et empêchant l'*input* d'atteindre le

dispositif acquisitionnel (LAD). En revanche, plus récemment Swain (2000), ayant avancé l'hypothèse de l'*output* compréhensible, a postulé que l'acquisition de la compétence en compréhension de l'oral doit être acquise grâce à des moyens « sémantiques et pragmatiques ».

Plusieurs principes de la théorie cognitiviste/interactionniste d'Anderson nous paraissent approuvables en matière d'apprentissage des langues en milieu institutionnel (domaine qu'elle privilégie, justement). Il s'agit, notamment, du fait que le processus d'acquisition des langues se déroule à travers les phases déclarative, associative et procédurale. À la lumière de la psychologie cognitive, ses travaux montrent quelques analogies, précisément, dans le modèle ACT, entre mécanismes cognitifs d'automatisation et stratégies d'apprentissage, surtout à travers les phases susmentionnées, correspondant à des étapes du processus d'acquisition^o. Il s'agit, donc, du premier classement de stratégies d'apprentissage, très importantes en classe de langue, développé sur la base d'un modèle théorique.

Le modèle de Bialystock a étudié le traitement de l'information et, en tant que théorie constructiviste, a postulé l'existence d'un système cognitif linguistique par rapport à l'équipement génétique/à l'interaction avec le milieu. Contrairement à la théorie d'Anderson, à la base de ce modèle il y a la représentation des connaissances déclaratives et procédurales. L'intérêt de cette théorie réside, à notre avis, dans l'émergence de la conscience linguistique, dans la réflexion intériorisée, dans le passage à la production écrite, dans le contrôle du traitement langagier, dans le rôle de l'analyse et du contrôle dans l'utilisation du langage. Ses liens entre linguistique, psychologie et domaine de la didactique des langues sont, en outre, remarquables. Dans cette théorie, le rôle de la nature de la tâche (pilier de l'approche actionnelle, adoptée par nous) au sein de l'apprentissage est crucial.

Le modèle de R. Ellis est, de même, pertinent avec notre travail. Selon l'auteur, les processus de saisie/saisie à l'écart constituent la principale manière d'apprendre, facilités à travers l'enseignement explicite des structures morphosyntaxiques. D'après ce modèle, un travail cognitif de dénativisation est envisageable chez l'apprenant, pour permettre aux représentations correspondant au système de L2 de remplacer celles erronées (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 165).

Les travaux de Logan impliquent, par la « théorie des cas », que l'automatisation corresponde au passage d'une procédure cognitive effectuée en appliquant des règles, aboutissant à une procédure fondée sur la mémoire. Il est donc important que les apprenants pratiquent, pour que les connaissances déclaratives deviennent procédurales.

N^o Ellis a remarqué l'importance du rôle de la mémoire dans l'acquisition du langage, en l'occurrence de l'application réitérée de processus d'acquisition simples, de même que de

l'attention stimulée par l'intervention de l'enseignant, aidant le sujet à reformuler les énoncés et l'incitant à les complexifier. Les recherches de Skehan postulent que l'apprenant de L2 utilise en permanence deux stratégies : l'une visant à utiliser les règles pour construire ses énoncés, l'autre, plus mnémonique, par l'emploi de blocs lexicalisés de la langue. Par conséquent, il est important d'éviter une surcharge mnémonique, pour faire agir les concepts en profondeur.

Le modèle du repérage actif de production langagière met en relief l'importance de l'acquisition de L2 par le biais d'un traitement en profondeur (*deep processing*) et d'un processus actif (*noticing*). Dans ce modèle, un rôle de premier plan est joué par la gestion du sens, par le recul épistémique et par le vécu individuel de l'apprenant.

L'apport des neurosciences dans les RAL nous semble particulièrement remarquable, en considérant des apprenants adolescents et adultes, parce que les notions sur le fonctionnement cérébral ont déclassé l'idée – source de nombreux préjugés – qu'au-delà d'un âge critique l'individu ne peut plus s'approprier une langue.

Par rapport aux destinataires et au contexte institutionnel de notre recherche, nous avons mis en évidence l'intentionnalité, le contrôle et la planification, qui constituent des éléments propres à l'apprentissage. En outre, lors de l'apprentissage d'une langue de spécialité, les effets liés à la connaissance du contenu disciplinaire ne nous semblent pas négligeables : ce dernier pourrait aider l'apprenant dans la structuration des phrases.

L'étude des dimensions psychologiques qui concernent l'apprentissage, notamment en contexte scolaire et à la lumière de la perspective cognitiviste, nous paraît indispensable pour tout enseignant, afin de régler l'apprentissage en fonction des capacités mnémoniques et attentionnelles des individus. L'apprentissage « stratégique » (notamment, en milieu institutionnel) constitue une conséquence importante de ces études ; nous avons retenu (et déjà utilisé, en tant que praticienne) les paramètres liés à l'apprenant, aux activités d'apprentissage, aux caractéristiques du matériel à apprendre et à la qualité de l'instruction^o Il en est de même pour la prise en compte des styles cognitifs d'apprenants et d'enseignants, source potentielle d'apprentissage constructif ou, parfois, d'inconvénients, et pour la motivation intrinsèque que les tâches proposées sont susceptibles de susciter.

Notre réflexion portant sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues nous a permis d'examiner, en particulier, le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle (adoptée, comme nous l'avons déjà remarqué, dans notre recherche). Nous en relevons l'importance, même pour des adolescents, liée à l'utilisation de la langue cible dans des situations réalistes.

Suite à l'analyse des termes *didactique* et *pédagogie* et de leur implication dans la pratique enseignante, nous en avons conclu que l'enseignement est à envisager en tant qu'interaction dynamique entre enseignant et apprenant. Le professeur n'est plus, donc, le détenteur d'un savoir fournissant de simples informations, mais un tuteur capable d'intervenir maïeutiquement en classe, stimulant l'intérêt pour l'appropriation des connaissances.

La connaissance du parcours historique et de l'état actuel de la recherche sur la didactique du français à des publics à orientation scientifique nous a permis d'encadrer notre travail expérimental dans le champ du Français de Spécialité (ou, d'après nous, du « *français pré-spécialisé* », vu que les apprenants concernés, lycéens, n'ont pas encore choisi leur filière universitaire). Pour cette raison, compte tenu du niveau des destinataires, de l'évolution méthodologique et de l'approche adoptée, nous n'avons pas administré des tâches portant sur des sujets disciplinaires pointus, mais sur des thèmes liés, notamment, à l'actualité scientifique.

Notre survol théorique concernant la notion de « tâche » nous a permis d'organiser les séances de terrain, en raison des contraintes institutionnelles et scolaires, notamment autour de macro-tâches sous forme de cyberquête et de situation-problème. La mise en place d'un programme TBL, comprenant un « cycle d'apprentissage » utilisant macro et micro-tâches (Narcy-Combes, J.-P. 2005) a été, donc, forcément limitée. Les suggestions théoriques portant sur l'organisation d'une séance autour d'une tâche, sur la création de tâches et sur l'utilisation de dispositifs conçus grâce aux TIC (*idem*, Bertin, Gravé, Narcy-Combes 2010 ; Ellis, R. 2003), même si elles sont au milieu de notre positionnement, n'ont pas pu, malheureusement, être totalement appliquées.

Nous revenons, maintenant, à notre question de recherche (cf. p. 7). À la lumière de ce qui précède essayons, à présent, d'aboutir à une redéfinition de celle-ci (Narcy-Combes J.-P. 2005 : 119). Notre hypothèse de recherche en constitue, en réalité, une reformulation :

« Il est possible d'envisager l'organisation de séances au cours desquelles l'apprenant, s'exprimant en français, se livre à des tâches susceptibles de le motiver, lui permettant de connaître le discours et le milieu d'action propres aux futurs professionnels dans le domaine scientifique et médical ».

Il apparaît, donc, que l'idée initiale d'organiser des séances autour d'une tâche et par le biais des TIC (notamment, d'ordinateurs connectés à l'Internet), visant à l'approche du Français de Spécialité, se prête d'une façon adéquate à compléter la formation linguistique de lycéens de filière scientifique, d'autant plus que, comme nous l'avons déjà souligné (cf. 5.4.1., 5.5.), il ne s'agirait ni de l'étude terminologique/mnémorique de listes lexicales (selon les principes de la méthodologie traditionnelle), ni de sujets pointus, à l'instar des formations destinées aux spécialistes. Des thèmes scientifiques d'actualité et des tâches faisant sens pour

les exécutants, liés à la vie réelle et requérant des documents authentiques nous semblent être, par conséquent, les moyens appropriés, susceptibles de motiver les apprenants et de constituer partie intégrante d'une expérimentation à mener sur le terrain^o. Notre hypothèse majeure consiste, en effet, à passer par une approche par tâches (cf. chap. 6) ; nous essaierons de planifier notre travail de manière à responsabiliser les apprenants (cf. 6.6.), à en stimuler les efforts cognitifs vers l'exploitation des quatre habiletés et, souvent, à les habituer au travail en équipe en classe de L2 (Nunan 1989, 2004, cf. 6.1.1.). Pour ce faire, notre rôle consistera à faciliter/organiser l'apprentissage, aidant les lycéens à s'organiser (notamment, dans la salle d'informatique), afin qu'ils utilisent des stratégies efficaces tout en bénéficiant d'un contrôle opportun (cf. 1.9.2., 1.9.3., 1.9.5., 2.6.1., chap. 3, 6.1.1., 6.6.).

Les caractéristiques de notre recherche, de même que la méthodologie utilisée (suivant les principes de la recherche-action), seront illustrées au début de la partie suivante (« cadre expérimental »), à laquelle nous renvoyons pour des détails supplémentaires. Il s'agira, ensuite, d'identifier les besoins des destinataires par des enquêtes préliminaires et, par rapport aux caractéristiques du contexte d'action, de sélectionner/concevoir des tâches ayant les caractéristiques mentionnées plus haut, à administrer compte tenu de la classe fréquentée et, donc, des acquis préalables linguistiques et scientifiques (cf. chap. 9 et 10). Par le biais des résultats obtenus lors de l'exécution des tâches et par le degré d'appréciation exprimé par les apprenants à la fin de l'expérimentation, nous pourrions valider (ou invalider) l'hypothèse de départ (cf. chap. 12 et 13). Dans le premier cas, cela confirmera les apports sur lesquels se fonde notre cadre théorique et impliquera une réflexion sur les avantages apportés par les tâches dans le processus d'apprentissage des lycéens concernés ; dans le deuxième, les résultats non-conformes à nos attentes constitueront une source d'observations portant sur la nécessité de modifier les tâches originales/les modalités d'exécution et de prévoir d'éventuelles activités de remédiation (cf. chap. 12 et 14).

CADRE EXPÉRIMENTAL

CHAPITRE 8 : LA RECHERCHE-ACTION

« Les années 2000 sont propices à la recherche-action ».

(Giroud, A. 2005 : 291)

8.1. Introduction

Il nous paraît nécessaire, ici, de rappeler notre démarche de recherche. Notre projet visant à réfléchir sur l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique italien, notamment en relation avec les supports à proposer (ou à créer) lors de la mise en place de séances en contexte institutionnel, nous nous sommes d'abord dotée d'éléments de référence, constituant la première partie de notre travail. En effet, à travers la confrontation entre les apports théoriques/méthodologiques qui y sont contenus et l'analyse des pratiques que nous allons présenter dans la deuxième partie, nous essaierons de faire ressortir les éléments pertinents à notre recherche et ceux qui ne pourront pas être retenus, tout en justifiant nos choix et les aspects examinés. La présentation du cadre de notre étude sera précédée par l'illustration de notre angle d'approche (la recherche-action) ; nous aborderons, dans les chapitres suivants, le contexte de l'étude, l'enquête préliminaire, le type de supports à expérimenter et le travail de terrain, suivis, d'une discussion portant sur les résultats obtenus.

Nous avons déjà précisé que notre travail expérimental se fonde sur les principes de la recherche-action^o. Comme nous l'avons souligné dans notre problématique (cf. chap. 7), il nous faut un moyen efficace afin de rapprocher l'enseignant de la recherche et de cerner sur le terrain les exigences spécifiques des apprenants, dans le but de mettre au point des supports pédagogiques adéquats. Dans les paragraphes suivants, nous allons définir notre cadre d'action et nous allons justifier notre décision, à la lumière de la littérature sur le sujet.

8.1.1. Le concept de recherche-action

Le pionnier des travaux sur la recherche-action a été Kurt Lewin, psychologue américain spécialisé dans le domaine de la psychologie sociale et du comportementalisme. Souhaitant améliorer les conditions de travail des ouvriers, se fondant sur ses visées humanistes et sur des idées proches des théories de Taylor, il a mis au point une méthode de recherche scientifique proposant des techniques visant à la réalisation d'expériences réelles au sein de groupes sociaux naturels. À la base de ces techniques, appliquées initialement au domaine sociologique, il y avait l'idée que, dans un cadre expérimental, la recherche et l'action peuvent se fondre pendant le déroulement d'une même activité. Ce processus de construction de la recherche implique, donc, que chercheurs comme acteurs participent à l'expérimentation, selon des principes méthodologiques qui diffèrent par rapport à ceux des sciences « dures » (Lewin 1943). Le terme « recherche-action », proprement dit, a été introduit par l'anthropologue Collier (Collier 1945), dont les recherches sur les Indiens

d'Amérique ont été menées à l'enseigne de l'intervention sur une réalité observée et à modifier, si possible de l'extérieur, dans le but de créer une réalité plus valide par rapport aux valeurs de référence. Les années 50 ont vu le développement de la recherche-action, avec un déplacement graduel en contexte européen et un déclin pendant les années 60, notamment pour des raisons politiques. À partir des années 80, elle a été utilisée en France dans le champ des sciences de l'éducation, surtout par rapport à l'apprentissage scolaire. Elle n'a pas été considérée comme une méthode ou un protocole de recherche, mais en tant qu'ensemble de convictions observées et problématisées par des pratiques et des normes fondamentales pour des enquêtes sociales. La recherche-action a été traversée, au fil des ans, par des courants différents et a pris plusieurs formes. En plus, de nombreuses sciences se l'ont appropriée et ont contribué, donc, à laisser cette notion plutôt dans le flou.

Remarquons aussi qu'en contexte français, influencé par le cartésianisme, une méthodologie intuitive impliquant les praticiens et parfois peu construite n'est pas trop appréciée et que son manque de clarification ne lui confère pas, bien souvent, une réputation solide de scientificité (Montagne-Macaire 2007 : 94). Montagne-Macaire a cité H. Bazin, ayant observé qu'en recherche-action il n'existe pas de validation, même s'il y a des validations d'acquis par la recherche-action (Bazin 2003 in *idem*). Son caractère qualitatif et son ouverture au changement la rendent, en outre, appropriée pour de nombreux objets du domaine de la didactique des langues (*idem*). À la base de la recherche-action on trouve :

« le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables. La recherche-action est ainsi présente dans une variété d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs pour révision de programmes à l'intention de changer radicalement des pratiques ou comportements en passant par la résolution de problèmes » (idem : 94).

Dans le but de clarifier la notion de « recherche-action » dans le domaine de la didactique des langues, Montagne-Macaire a focalisé son attention à la fois sur la direction exploratoire (contribuant à décrire et à expliquer la méthodologie de la recherche-action) et sur celle visant à comprendre la notion en question par rapport aux théories scientifiques et aux valeurs sous-jacentes. Au sein de la recherche-action sont prises en compte, d'une façon complémentaire, l'approche descriptive, plus rationnelle et la compréhension des phénomènes, plus subjective et plus épistémologique (idem : 95-96). S'appuyant sur Charlier (1998), l'auteure a souligné la pertinence de cette méthodologie en tant que posture apte à aborder les pratiques linguistiques d'enseignement/apprentissage, son but étant d'intervenir

sur les pratiques non seulement afin de les modifier, mais pour les rendre conscientes et pour permettre de les analyser et de les comprendre. En effet, « *les langues étant des pratiques sociales et scolaires, la recherche-action s'offre tout naturellement comme une démarche pour observer leur enseignement/apprentissage en contexte institutionnel ou lors d'actions de formation* » (*idem* : 97). À la lumière de ce qui précède, le principe sur lequel se fonde toute recherche-action considère l'action d'enseignement ou de formation comme une source de connaissance, qui peut être réinvestie dans l'action en cours, dont le bénéficiaire est, donc, l'action elle-même (*idem*). La méthodologie même, au fil des ans, s'est éloignée des perspectives de Lewin et s'est rapprochée :

« pour une part d'approches cliniques (Blanchard-Laville, 2003) ; ces approches ont livré des observations des pratiques enseignantes, des travaux sur l'analyse de pratiques, par exemple, les contrats et régulations didactiques, l'espace psychique de la classe ; pour une autre part d'approches sociologiques (Barbier, 1996 ; Bazin, 2003 ; Amado et Levy, (2001), qui fournissent des travaux sur les interactions, les postures et rôles des acteurs, les approches par tâches » (idem : 102).

René Barbier propose la classification suivante des courants de la recherche-action, dont sont issus les travaux contemporains :

*« les recherches-action d'inspiration lewinienne ou post-lewinienne : œuvrant sur un terrain réel, impliquant des acteurs de ce même terrain, le chercheur à l'initiative de la recherche est confronté à un problème concret dans lequel il doit s'impliquer pour avancer ; la consultation-recherche d'inspiration analytique ou socioanalytique : le chercheur agit comme thérapeute, à la demande des acteurs. Le changement attendu est d'ordre sociothérapeutique ; l'action-recherche : destinée à favoriser des recherches en vue de changements volontaires décidés par le chercheur, ces changements ont été au préalable formulés par le groupe des acteurs au terme d'une recherche menée sur eux-mêmes ; l'expérimentation sociale, ou expérimentalités sociales pour Barbier, ce sont des formes de recherches en actes, des expériences de vie qui engagent l'être et son devenir, mettent à l'épreuve des idées, les soumettent à l'analyse » (Barbier 1996 in *idem* : 102-103).*

En résumant, voici une définition de la recherche-action en didactique des langues, que nous retenons en tant que formule explicative du parcours que nous avons entrepris :

« une recherche-action en didactique des langues est une intervention sur un dispositif d'enseignement/apprentissage ou de formation/accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs. Enfin une recherche-action s'inscrit dans le temps et dure rarement plus de trois ans, eu égard au fait qu'elle sollicite fortement les enseignants en dehors de leurs pratiques » (idem : 98).

Dans le domaine considéré, la recherche-action ne constitue pas, donc, un système fermé, mais ouvert (avec possibilité d'apports complémentaires). Elle est un espace de création plutôt qu'un champ d'intervention : en effet, selon ses partisans, les praticiens peuvent travailler en autonomie.

8.1.2. Caractéristiques de la recherche-action

Lors du repérage des caractéristiques de la recherche-action, plusieurs auteurs ont proposé des modèles prévoyant un cycle en boucle (Lewin 1946, Catroux 2002 et al. in *idem* : 107). On a donc représenté un plan d'action sous forme de spirales successives où, à partir de l'observation d'un champ d'action offrant une situation-problème, on passe à l'analyse contextualisée de celle-ci pour aboutir, justement, à un plan d'action qui sera ensuite étudié. Suite à d'éventuelles réflexions sur les effets de l'action, il y a une autre planification, puis un cycle complet qui se conclue avec une évaluation^o Les cinq phases constituant la méthodologie de la recherche-action sont les suivantes :

« La phase diagnostic de la situation-problème, la prise de décision des praticiens et des chercheurs sur les actions à mener qui débouche sur un plan d'action, l'analyse postérieure à l'action des effets et ajustements par rapport à des incidents critiques, la phase d'évaluation et une phase de rétroaction et transfert... Elles correspondent à divers registres d'accompagnement d'équipes par exemple » (idem : 107).

Le modèle de Carr & Kemmis (1986) a également attiré notre attention, car il schématise le plan d'action à travers quatre phases, dont chacune est définie par un verbe se référant à une activité : *plan, act, observe, reflect*. Le passage d'une activité à l'autre constituerait, donc, à un passage de la pratique au discours (Carr et Kemmis 1986 : 186). Ce modèle est représenté dans le schéma suivant :

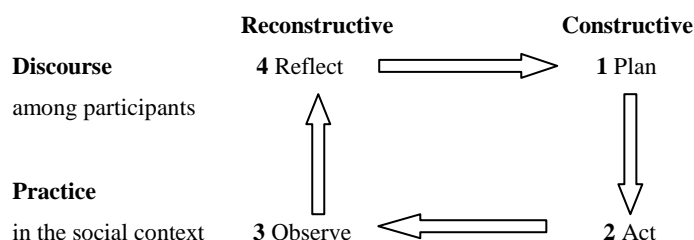


Figure 8.1.2.a : Les phases de la recherche-action (Carr & Kemmis : 1986 : 186)

Un autre modèle de la recherche-action a été proposé par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 116). Dans la figure suivante est représenté, d'une façon détaillée, le « cycle de la recherche-action », proposé par cet auteur :

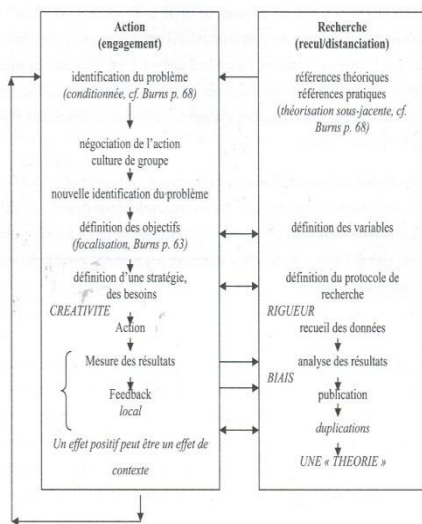


Figure 8.1.2.b : Le cycle de la recherche-action (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 116)

Ce modèle explique les requis que la recherche-action demande au chercheur dans ses différentes phases : engagement, recul, créativité, rigueur. Il s'agit, donc, d'une tâche complexe qui lui impose de conjuguer d'une façon synergique postures, qualités et activités (qui, souvent, s'opposent réciproquement).

8.2. Mise en place d'une recherche-action

Lors de la mise en place d'une intervention sous forme de recherche-action, il est opportun de réunir quelques critères fondamentaux :

« Il faut une situation de départ susceptible d'être problématisée et diagnostiquée comme telle... Le problème soulevé se doit d'être en lien avec le changement visé ; il faut qu'existe un groupe social d'acteurs (praticiens et chercheurs)... en mesure de résoudre le problème par une action collective, négociée et flexible, proche de la création... La recherche-action est une intervention collaborative... ces pratiques s'appuient sur la négociation, l'explicitation, l'élucidation, la justification, l'exploration et la validation d'hypothèses, la formulation de pistes et de propositions... ; il faut des produits et des traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action dans son plan et dans sa réalisation... ; une certaine rigueur est attendue pour collecter les données et les analyser... ; il faut qu'existe une possibilité de décalque vers d'autres situations ou de nouvelles créations. Ceci passe par la valorisation de la recherche-action et la communication de ses conclusions... » (idem : 107-109).

Pour résumer, en souhaitant fixer les concepts fondamentaux de la recherche-action à retenir pour notre travail, nous nous appuyons sur un travail de M.-F. Narcy-Combes où d'après elle, il s'agit d'une recherche positive, ancrée dans le terrain, réflexive, agissant sur les situations de classe en essayant de résoudre les problèmes. Cela implique la participation d'un chercheur engagé, disposé à prendre en compte un recul intellectuel et affectif. La recherche-action est démocratique et conditionnée par son contexte socioculturel, de même que par les participants, par leur personnalité et par leurs compétences. Elle est bien délimitée

dans le temps et dans l'espace et s'appuie sur les méthodes d'analyse et de recherche typiques des sciences sociales. Cependant, sa rigueur méthodologique va permettre la validation des résultats (généralisables avec précaution) uniquement pour un public donné et à un moment donné (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 151).

8.3. Les types de recherche-action

Trois types de recherche-action ont été repérés et répertoriés par R. Ellis (1997). Il s'agit, dans le premier cas, de la recherche-action « technique », menée par des chercheurs choisissant des praticiens afin d'accomplir ensemble des travaux de recherche visant à valider ou à invalider, sur le terrain, quelques hypothèses théoriques ou à dupliquer des expérimentations précédentes. Cela favorise la création d'une collaboration entre chercheurs et enseignants, ne modifiant pas les critères universitaires de la recherche. Le deuxième type de recherche-action est mis en place par un enseignant qui entreprend une recherche dans le cadre de ses activités professionnelles d'enseignement. Il ne s'agit pas de transformer l'enseignant en chercheur, mais de lui fournir une procédure lui permettant d'évaluer ses pratiques de classe. Le troisième type est appelé recherche-action critique. Par rapport au deuxième, il cherche non seulement à améliorer une pratique, mais aussi à émanciper les acteurs directement impliqués dans cette recherche. Par conséquent, les enseignants qui y participent doivent se rendre compte que leurs capacités d'analyse sont influencées par des facteurs d'ordre social et que la perception qu'ils se sont créée de leur enseignement/de leurs apprenants peut être altérée. Il est indispensable, donc, que les participants communiquent très librement entre eux, afin d'établir des normes d'action valides. L'éventuelle présence d'un chercheur expérimenté peut briser, dans certains cas, l'homogénéité sociale du groupe d'enseignants et fausser, par conséquent, les effets de son discours (Ellis, R. 1997 : 23-24).

En considérant notre situation à l'égard de l'établissement choisi pour notre projet, de même que les observations susmentionnées, nous croyons pouvoir nous situer dans le champ de la recherche-action critique. Étant donné que nous ne sommes pas intervenue dans une école dans laquelle nous avons été affectée par l'académie préposée, dans un cadre plus général, nous avons essayé de contribuer à améliorer et à actualiser les pratiques de classe à mener au lycée scientifique en employant, dans ce but, des techniques innovantes et en encourageant le travail en autonomie de l'apprenant (cf. chap. 11 et 12).

8.4. « Mode d'emploi » de la recherche-action

Le titre de ce paragraphe, qui semblerait choisi conformément au sujet scientifique de notre expérimentation, reprend, en réalité, les mêmes termes que J.-P. Narcy-Combes (2005)

a utilisés afin d'expliquer comment procéder lors de l'application de la recherche-action^o
D'après cet auteur, définissons, maintenant, les paramètres suivants :

« La recherche-action est exigeante... Elle demande une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisations, un bilan et une publication... La recherche-action doit être faisable. L'objectif d'une recherche-action doit être ciblé avec précision... Le degré de scientificité ne peut dépasser les compétences des intervenants... Cette durée [d'une recherche-action] doit rester courte... Une recherche-action requiert une grande dynamique et une certaine souplesse institutionnelle... une recherche-action a une forme collaborative ... et implique des ajustements au niveau des individus... tout travail de ce type exige des précautions éthiques, en particulier lors de la diffusion des résultats (anonymat, etc.)... toute recherche-action nécessite un suivi (monitoring) rigoureux et non menaçant pour les acteurs... une recherche-action exige un compte rendu dont l'absence la transforme en simple innovation sans suivi... » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 112-113).

L'auteur a souligné encore qu'*« il ne faudrait pas oublier que la recherche-action est une recherche plongée dans l'interaction sociale, dans la vie réelle, et non une recherche de laboratoire. Elle exige à la fois innovation, créativité, scientificité et donc distanciation »* (idem : 121). En plus, *« une recherche-action doit mesurer la validité pratique des emplois qu'elle fait des descriptions de la langue ou de l'apprentissage »* (idem : 133). On pourrait ajouter encore, d'après J.-P. Narcy-Combes, que les caractéristiques de la recherche-action dépendent de la culture du pays où elle est menée, que cette méthodologie, selon la tradition française, est *« plus universitaire »* (nécessitant, donc, d'un cadre théorique rigoureux) et, par conséquent, objective et liée à la vérification d'hypothèses. En effet,

« la conduite de la partie recherche varie selon les contextes... la première étape relève du terrain : un problème y est identifié. Pour le résoudre, une réflexion débute : prise de recul, regard vers la (les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques afin de trouver de nouvelles solutions... L'apport des regards sur les théories et les pratiques d'autres contextes et la réflexion en groupe conduiront, dans la plupart des cas, à une redéfinition du problème, qui est ici une action à mener. De cette nouvelle identification de l'action à mener jailliront les objectifs de l'action^o Du côté de la recherche, cela permettra alors de déterminer les variables à étudier » (idem : 114-115).

Pour cette raison, on souhaite l'organisation d'un travail en équipe et la négociation de l'action de la part de tout le groupe participant.

8.5. Enseignants et recherche-action

Les enseignants menant des recherches-actions de terrain rencontrent souvent des difficultés. Selon Nunan (Ellis, R. 1997 : 25), cela dépend d'un manque de pratique dans le champ de la recherche, d'une incapacité d'observation et d'auto-observation, d'une incapacité ultérieure à évaluer leur pratique, à fixer des objectifs susceptibles d'être atteints, à encadrer une problématique de recherche, à rédiger d'une façon appropriée les comptes rendus de leurs travaux. Il nous paraît important de souligner que quelques chercheurs issus du milieu anglo-

saxon, comme Crookes (*idem* : 24), croient dans la valeur, notamment locale, des travaux axés sur la recherche-action qui, lors de leur publication, ne requièrent pas les mêmes critères qu'une recherche universitaire (comme nous l'avons vu plus haut, ce n'est pas le cas dans le milieu francophone).

8.5.1. Recherche et choix d'une posture

Il est très souhaitable que le praticien-chercheur se forme une posture dans laquelle cohabitent engagement social et distanciation scientifique, contrôlés par le recul, de même que – selon Barbot et Camatarri, 1999 – « *ses goûts, ses visées, ses ressources, ses contraintes* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 78). Dans le même ouvrage, cet auteur a écrit que les sociologues ont relevé l'existence de trois grandes postures de base, dont les deux principales sont :

«1. La posture explicative (tradition de Durkheim). Elle est objectiviste et le chercheur s'intéresse aux observables et non à ce qui est intérieur aux individus. Elle est descendante : à partir d'une théorie, elle formule des hypothèses et cherche à les valider. 2. La posture compréhensive (tradition de Weber). C'est une posture subjectiviste, cherchant à comprendre ce qui meut les individus, de même que le sens que les personnes donnent à leur action° Elle est ascendante, car elle part de données pour comprendre les phénomènes sociaux. Le chercheur peut se reconnaître dans une posture ou une autre à cause de son conditionnement personnel ou culturel. Grâce au recul, cette position peut être explicitée... Le positionnement adopté permettra de mieux concevoir la façon d'organiser les paramètres intervenant dans les options épistémologiques d'une recherche et même de proposer un cadre permettant d'assurer, à la recherche en question, une cohérence méthodologique » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 67).

En outre, « *tant qu'il y a concordance apparente entre les faits observés et les descriptions que contiennent les théories, celles-ci restent valides* » (*idem* : 67-69). Par rapport à la posture d'un chercheur, rappelons que, comme le disent Legros et Crinon,

*« il est vrai que la didactique et la recherche en éducation ne peuvent se contenter de décrire et d'expliquer ce qu'elles ont observé : elles ont vocation à proposer des pistes pour l'action... Dans une recherche très contextualisée, la théorisation ne pourra pas prendre toute la mesure des effets de contexte... Pour établir un savoir qui serve de support à des pratiques enseignantes ou apprenantes, il est préférable d'être en mesure d'établir une concordance validable entre ce qui est enseigné et ce qui est traité cognitivement, ce qui revient à se poser des questions sur la nature de l'objet d'apprentissage... » (*idem* : 72-73 et Narcy-Combes & Walski 2004).*

À la lumière des apports mentionnés, nous avons adopté, dans notre rôle d'apprentie-chercheuse, une posture descendante, telle qu'elle a été décrite par Durkheim. En effet, en nous appuyant sur le cadre théorique produit, nous avons formulé des hypothèses et nous avons cherché à les valider sur le terrain, tout en essayant de garder une cohérence méthodologique.

8.5.2. Posture des enseignants impliqués

J.-P. Narcy-Combes a mené une réflexion sur le comportement de plusieurs praticiens impliqués, comme nous, dans une recherche-action ; il en a déduit que chacun adopte, lors de cette expérience, une posture particulière. Il a défini ce comportement « *l'attitude dominante, largement conditionnée, le comportement réflexe, qui se traduit souvent par une posture physique dominante* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 151). Les enseignants en question montrent, normalement, des postures caractéristiques, pouvant influencer sur le déroulement de leur projet de recherche. L'auteur cité a donc répertorié les postures susceptibles d'être adoptées à travers la réalisation d'un tableau, qui met en relief, pour chacune, les conséquences susceptibles d'être entraînées dans l'enseignement et dans l'emploi des TIC. Nous l'avons inséré dans les annexes (*idem* : 153 ; cf. annexe n° 13). Les principales postures envisagées sont : transmission d'un savoir, respect de l'ordre et des règles, aide à l'apprenant, refus d'enseigner. Selon J.-P. Narcy-Combes, « *il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes* » (*idem*).

D'après Barbot et Camatarri (1999), à la base de la constitution de chaque posture entrent en jeu plusieurs facteurs et interviennent, en plus, le conditionnement personnel et culturel de l'individu, de même que son degré d'ethnocentrisme et sa formation, son statut, ses valeurs, ses goûts, ses visées, ses peurs (il s'agit, par exemple, de la peur de la nouveauté, de la peur du travail en équipe, de la réticence à se remettre en cause), ses ressources et ses contraintes. J.-P. Narcy-Combes remarque, à ce propos, que le recul est indispensable afin qu'un adulte retrouve les origines de ces comportements. À son avis, on peut expliciter consciemment et sans résistances seulement les statuts, valeurs, goûts, ressources et contraintes. Il s'agit d'un travail bien complexe sur soi-même (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 154).

8.6. Recherche-action et didactique

La pratique (le terrain) et la recherche (la théorie) sont liées, donc, par un rapport de complémentarité, que nous sommes en train d'essayer de mettre en relief dans ce travail. Selon les indications de Cohen et Manion (1994 : 186), dans la recherche-action il s'agit de mettre l'accent sur un problème spécifique, à l'intérieur d'un contexte particulier : « *[...] action research is appropriate whenever specific knowledge is required for a specific problem in a specific situation; or when a new approach is to be grafted onto an existing system* ». Suite à ces prémisses, la généralisabilité de la RA requiert, comme nous l'avons déjà observé, beaucoup de prudence. Bien qu'elle soit ancrée dans le terrain, cette recherche est tournée vers la pratique et menée en situation, afin de permettre l'identification d'un problème et la résolution de celui-ci dans le contexte donné.

D'après Narcy (1998 : 230), elle est présentée comme ascendante : dans cette démarche, à partir d'un objet construit, le chercheur met en place un dispositif de recueil de données à travers des outils conformément choisis. La recherche-action constitue, donc, une réflexion sur la pratique pédagogique. Elle vise à apporter des solutions à des problèmes présents sur le terrain° Ces solutions ne conduisent pas uniquement à une production de savoir, mais aussi à un changement du côté didactique. Il s'agit d'un type de recherche participative et, souvent, collaborative, dont la dynamique est, comme nous l'avons déjà observé, cyclique : en fait, le processus, tendant vers une amélioration, est sans fin° Nous avons inséré le schéma suivant (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 76), afin d'explicitier encore les rapports entre chercheur et domaine de recherche :

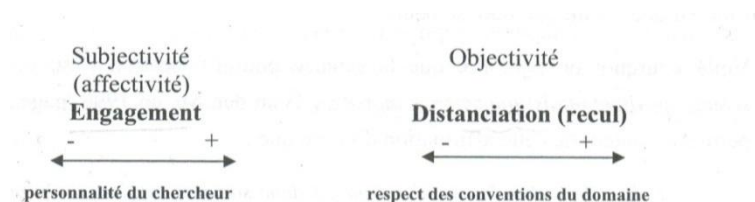


Figure 8.6. : Engagement et distanciation (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 76)

Cette figure met en relief, en l'occurrence, les liens existant entre la personnalité du chercheur, dont l'engagement relève de la subjectivité, et le respect des conventions du domaine qui amène à une attitude objective (par exemple, à l'adoption de la terminologie des chercheurs du domaine) et à la distanciation.

8.7. L'identification du problème

Tout type de travail de recherche implique, initialement, l'identification du problème. Après avoir fait le point sur les références théoriques et sur les objectifs, l'enseignant/l'équipe intéressé(e) devra bien focaliser le problème à résoudre, sur lequel il/elle travaillera tout en conjuguant créativité et rigueur scientifique. Remarquons que la recherche varie selon les contextes et que, pendant l'action et lors de la validation des résultats de celle-ci, il sera opportun de faire une distinction entre les effets locaux, susceptibles d'en empêcher la réussite. J.-P. Narcy-Combes a affirmé, à ce sujet, que

« les théories sont passées au filtre de la question de recherche, pour aboutir à une synthèse et à un positionnement du chercheur... car il est nécessaire de préciser après la présentation de chaque théorie ce qui justifie qu'on l'ait convoquée, et ce que l'on en retient pour l'expérience, pour quelle raison et dans quel but (synthèse/positionnement) » (idem : 118-119).

Pour cette raison, la duplication de l'expérience dans d'autres contextes est souhaitable, avant d'établir une nouvelle théorie.

8.8. Synthèse et positionnement

Ce chapitre a été conçu dans le but de mettre en relief le rôle de la recherche-action, en réfléchissant, d'abord, sur l'origine et sur la signification du terme en question, notamment dans le domaine de la DDL. Il s'agit d'une démarche susceptible d'aider les enseignants à repérer des moyens visant à l'amélioration de leurs pratiques et à une réflexion pédagogique efficace. À la lumière des apports théoriques fournis, nous avons constaté que le travail que nous souhaitons entreprendre consistait à intervenir de manière collaborative sur un dispositif d'enseignement/apprentissage, afin d'essayer d'obtenir un changement au sein du système (cf. 10.1.). En syntonie avec les principes énoncés plus haut, la recherche-action prévoyait une courte durée et amenait les enseignants impliqués à analyser d'une façon critique les pratiques de classe proposées (et, éventuellement, à élaborer des stratégies correctives, cf. Catroux 2002). Pour les raisons déjà exposées, les résultats de notre recherche-action ne seront pas généralisés, mais contextualisés. Nous avons considéré la recherche-action comme un système ouvert à d'éventuels apports complémentaires et, de même, comme un espace de création (cf. 9.5.4.). Notre démarche a d'abord prévu un diagnostic du problème (cf. chap. 9), une décision concernant les actions à mener et leur planification (cf. chap. 10), une analyse des effets produits (cf. chap. 12) et une phase d'évaluation des résultats (cf. chap. 13, 14). Par rapport au type de recherche-action considéré, nous avons situé notre travail dans le cadre de la « recherche-action critique » et nous avons adapté les pratiques envisagées au contexte socioculturel concerné, de même qu'aux contraintes que celui-ci nous a imposées. Nous avons adopté, sur le plan de la recherche, la posture explicative de Durkheim et, en tant qu'enseignante, une attitude se situant dans une condition intermédiaire entre l'« aide à l'apprenant » et le « respect de l'ordre et des règles ». (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 154).

Nous regrettons l'impossibilité de mener notre recherche, de même que d'autres collègues de l'équipe DILTEC, dans un contexte (scolaire, universitaire, autre) nous permettant une planification différente de notre travail et, peut-être, l'adoption d'une posture différente (cf. 9.2.1., 9.5., 14.5.).

Nous tenons à souligner davantage que notre situation particulière d'enseignante invitée, pas en poste dans l'établissement ayant participé au projet en question, ne nous a pas vraiment permis d'obtenir une rétroaction : cela implique le fait que notre RA a été limitée (cf. chap. 11, 12, 14). Mais c'est dans les situations les plus difficiles que l'on repère, parfois, des idées profitables ! Nous sommes bien loin, peut-être, de l'introduction potentielle généralisée de nouvelles pratiques en milieu italoophone (où la recherche-action en didactique est très peu connue et l'approche actionnelle n'est pas encore largement adoptée par les professeurs). Nous souhaitons cependant que notre expérience encourage d'autres enseignants à

l'innovation (et, surtout, à la réflexion) pédagogique et que les années à venir nous offrent d'autres occasions pour contribuer à la mise en place de projets de recherche dans ce domaine cf. 9.8., 14.5.).

CHAPITRE 9 : LE TRAVAIL DE TERRAIN

9.1. Contexte de l'étude

9.1.1 Choix du sujet d'étude

Le choix de notre sujet de thèse n'a pas été dicté, de même que pour plusieurs collègues enseignants, par des exigences issues directement du terrain d'action^o. En espérant que notre CDD dans un établissement du secondaire italien se transformât en CDI, et n'ayant pas la certitude de pouvoir garder pendant quelques années notre poste dans la même école (ou dans un établissement de la même filière), nous avons entrepris des études doctorales en didactique des langues avec, à la fois, l'impossibilité de jouir d'un futur champ d'expérimentation désigné et la liberté de choisir un sujet proche de nos intérêts. La deuxième raison ayant impérativement prévalu sur la première, vu notre intérêt pour les langues de spécialité et notre curiosité envers les sciences, nous avons envisagé la possibilité de les conjuguer dans un domaine, peut-être, plutôt insolite dans notre pays : l'enseignement potentiel du français de spécialité au lycée scientifique, filière générale (et, donc, non professionnalisante) garantissant parfois, pendant toute la durée du cycle, l'étude de l'anglais et d'une deuxième langue vivante étrangère.

9.1.2. L'établissement

Le lycée scientifique, cursus d'études de 5 ans, constitue, donc, une filière générale du secondaire visant à garantir aux apprenants un rapport équilibré entre les disciplines scientifiques et littéraires. Il est considéré comme une école formative par sa rigueur méthodologique, sa tendance à l'analyse, son esprit critique et la sensibilité culturelle qu'il permet d'acquérir. C'est l'un des lycées qui sont normalement considérés comme le point de départ propédeutique aux études universitaires le plus adéquat. Plusieurs établissements prévoient, outre l'emploi du temps « traditionnel », la mise en place de filières expérimentales, visant à enrichir et à actualiser la préparation culturelle. Cela inclut même l'introduction d'une deuxième langue vivante étrangère, afin de favoriser l'acquisition de connaissances et capacités critiques tout en utilisant des langages et des instruments d'analyse concernant des sociétés et des cultures différentes. Le site http://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/classica.shtml fournit des détails supplémentaires à ce sujet. Nous ajoutons que nous sommes en train de rédiger ce travail juste pendant la période où le ministère de l'Éducation nationale a décrété l'introduction d'une réforme visant à éliminer cette option (cf. avant-propos), suscitant de nombreuses contestations, notamment de nature culturelle. Pour cette raison, le site indiqué pourrait présenter des pages en construction^o.

Présentons, maintenant, l'établissement qui nous a accueillie lors de l'expérimentation sur le terrain° Il s'agit du lycée public « F. Lussana » de Bergame (Italie du Nord, région : Lombardie, <http://www.liceolussana.com/>), qui peut se vanter d'avoir une longue tradition pédagogique et d'adhérer, avec succès, à de nombreux projets impliquant plusieurs disciplines au niveau local, national et international. Le proviseur et les professeurs de français qui nous ont accueillie dans leurs classes étaient, donc, particulièrement dynamiques, au courant par rapport aux exigences des apprenants dans un contexte moderne et tout à fait disposés à collaborer avec nous dans la réalisation d'une étude visant à améliorer les conditions et les supports d'apprentissage des adolescents. L'établissement dans lequel s'est déroulée l'expérimentation possède trois laboratoires de langues et trois salles d'informatique (cependant, pas toujours disponibles, compte tenu des nombreuses classes et de l'emploi du temps de chacune).

9.1.3. Les apprenants

Les destinataires des tâches que nous avons administrées étaient, donc, des apprenants de 13 à 19 ans, fréquentant le lycée scientifique, dont le niveau de connaissance en français se situait entre A1 et B2 du CECR (informations fournies par les professeurs titulaires).

Comme les apprenants ne se destinaient pas encore à des professions spécifiques, et afin de leur proposer des tâches susceptibles de les motiver, nous avons choisi des sujets différents (actuels, utiles et parfois un peu ludiques), compte tenu du curriculum scolaire, de l'âge et des intérêts des destinataires. N'oublions pas d'ajouter que, selon les principes de l'approche actionnelle, il s'agissait notamment de tâches réalistes et que les supports utilisés, très souvent en version informatisée, étaient des documents les plus authentiques possibles (cf. 3.13., 4.5.5., 6.7., chap. 9 à 11). Il nous semble opportun de souligner que l'analyse du corpus obtenu d'après les réponses aux questionnaires préalablement distribués à plusieurs catégories de publics compétents, dont nous parlerons ensuite, nous a permis de cibler les exigences suivantes de la part des apprenants concernés (cf. chap. 2, 4.7.1., 5.3., 5.4., 8.1.) :

- apprendre à se débrouiller en France/dans un pays francophone dans la vie quotidienne ;
- être suffisamment capables de comprendre, lire, parler, écrire le français scientifique (notamment, en raison des exigences liées aux échanges Erasmus/Leonardo dans les universités, dont ils seront participants potentiels) ;
- s'entraîner à la réalisation de tâches, en langue française, inhérentes aux activités propres d'un étudiant/d'un professionnel en disciplines scientifiques (compte tenu du niveau linguistique et de la préparation scientifique acquise).

Précisons que, étant donné que les manuels les plus récents, conçus d'après les principes de l'approche actionnelle, contiennent de nombreuses activités concernant, par exemple, le déplacement d'un point à un autre de la ville à pied/en métro, la recherche d'une chambre à louer, la réponse à une petite annonce, la compilation d'une fiche, la rédaction de lettres de motivation, les courses etc., nous nous sommes concentrée dans la recherche et dans la création de tâches envisageant les autres exigences constatées (notamment, en relation avec le français de spécialité). En fait, des tâches semblables ne sont présentes que très rarement dans les manuels destinés, à la fois, à tous les apprenants fréquentant le lycée général.

9.2. Mise en place de la recherche-action

9.2.1. Caractéristiques de « notre » recherche-action

Comme nous l'avons déjà explicité, nous avons choisi de mener, pour notre travail, une recherche-action^o Elle est de type expérimental (et donc, analytique, déductive et avec un contrôle élevé des données explicites, même si – parfois – il pourrait arriver qu'elle s'éloigne un peu de ces caractéristiques). (Cf. 8.2., 8.6., chap. 11). En tant que recherche expérimentale, elle requiert « *des entretiens et/ou une recherche-action, dans une approche compréhensive* » et « *des questionnaires établis en fonction de théories et/ou d'expériences en laboratoire, dans une approche explicative* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 104). Nous avons voulu déterminer à l'avance notre posture afin d'entreprendre une démarche cohérente, de gérer d'une façon adéquate le choix de celle-ci et de bien employer ses outils, de comprendre de façon efficace la complémentarité entre compréhension/explication/interaction etc. (Cf. 8.1.1., 8.5.1., 8.5.2.). Vu notre condition exceptionnelle d'« invitée » au sein d'un établissement d'accueil, au sein duquel nous avons mené notre recherche-action soumise à des contraintes institutionnelles plutôt rigoureuses, il nous est difficile de nous reconnaître tout à fait dans l'une des postures répertoriées dans le tableau à la p. 350 (cf. annexes, 8.5.1., 8.5.2.). En nous appuyant sur les observations supplémentaires de l'auteur cité ci-dessus, prévoyant quand même l'existence d'autres attitudes ou de combinaisons d'attitudes, notre posture correspondrait à une condition intermédiaire entre l'« aide à l'apprenant » et le « respect de l'ordre et des règles ». La première est liée au « besoin de reconnaissance » et au souhait de promouvoir l'autonomie guidée de l'apprenant, la deuxième au « besoin de sécurité/de pouvoir », motivée par notre condition d'enseignante pas encore titularisée (malgré les acquis préalables possédés), ne pouvant pas profiter d'un établissement « fixe » dans lequel planifier opportunément des recherches en didactique de longue durée, impliquant des apprenants « connus » (cf. chap. 9 à 14). Les caractéristiques générales de la recherche-action d'après J.-P. Narcy-Combes, et que nous avons choisie en tant que positionnement pour les démarches à

entreprendre au sein de notre travail, ont été déjà illustrées au chap. 8. L'auteur a remarqué que la recherche-action est une recherche plongée dans l'interaction sociale, dans la vie réelle, et qu'il ne s'agit pas d'une recherche de laboratoire : elle exige donc, à la fois, innovation, créativité, scientificité et distanciation (*idem* : 121). Il a ajouté qu' « *une recherche-action doit mesurer la validité pratique des emplois qu'elle fait des descriptions de la langue ou de l'apprentissage* » (*idem* : 133), que « *la conduite de la partie recherche varie selon les contextes* » et que la première étape relève du terrain : il s'agit, en effet, de l'identification d'un problème, pour la résolution duquel il est fondamental de mener une réflexion, de prendre du recul, de regarder vers la (les) théorie(s) et/ou vers d'autres pratiques, dans le but de trouver de nouvelles solutions. Grâce à l'apport des regards sur les théories et des pratiques d'autres contextes, de même qu'à la réflexion en groupe, les chercheurs arriveront, dans la plupart des cas, à redéfinir le problème constitué par une action à mener. Les objectifs de l'action à mener jailliront suite à cette nouvelle identification de l'action en question° Cela permettra de déterminer, dans l'optique de la recherche, les variables à étudier (*idem* : 114-115). Pour cette raison, il est souhaité que s'instaurent l'organisation d'un travail en équipe et la négociation de l'action de la part de tout le groupe (cf. chap. 10).

Étant donné que notre recherche-action concerne l'enseignement/apprentissage de la langue française et qu'elle a été menée dans un pays issu de la tradition linguistique et culturelle romane, sur le « *continuum action research – recherche-action* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 114), nous nous situons du côté du cadre de la tradition française de la *recherche-action* (objective et visant à la vérification d'hypothèses). Une approche systémique (Morin 1999) sera donc adoptée, dans le cadre de la pensée répondant à la pensée cartésienne, réductrice. Nous tenons à remarquer que notre travail a été soumis à de nombreuses contraintes institutionnelles, nous permettant exclusivement la mise en place d'une expérimentation limitée, sans rétroaction évaluable par nous-même, prévoyant surtout des macro-tâches sous forme de cyberquêtes (cf. 3.13., 6.4., 10.3. et suiv., chap. 11, chap. 12) dans la salle d'informatique ou dans le laboratoire de langues multimédia du lycée concerné (à utiliser pendant quelques heures et à partager avec d'autres professeurs).

N'étant pas professeure titulaire/remplaçante/vacataire dans ce lycée, nous avons dû respecter, en outre, les contraintes institutionnelles et la planification annuelle des collègues en service. Avant de présenter le compte rendu de notre travail de terrain, nous examinons les résultats de l'enquête préliminaire (cf. chap. 7, 8.1., chap. 9), propédeutique pour encadrer les besoins du public visé et pour le choix de tâches potentiellement appropriées. Nous avons inséré les textes intégraux des questionnaires administrés dans les annexes (annexes n° 14, n° 15 et n°16).

9.3. Organisation du travail

En fonction de notre problématique, du contexte et de la méthodologie de la RA choisie, nous allons annoncer notre plan de recherche et le calendrier suivi. Afin de mieux cerner les objectifs à atteindre et les contenus à envisager lors du travail de terrain, nous avons réalisé une enquête préliminaire, impliquant des destinataires potentiellement compétents et ayant des caractéristiques différentes. Ensuite, avant le démarrage de l'expérimentation, des entretiens avec les enseignantes titulaires de français et le proviseur du lycée choisi ont été prévus pour planifier le travail, choisir les classes participantes et connaître l'établissement, les caractéristiques des apprenants le fréquentant. L'enquête préalable s'est déroulée pendant toute l'année 2008. Vers la fin de cette année-là, nous avons pris les premiers contacts avec le lycée « F. Lussana », dont l'une des professeures de français, en qualité de porte-parole et de coordinatrice de notre intervention dans l'établissement, nous a conseillé d'intervenir comme invitée dès la rentrée 2009, en raison de nombreuses contraintes scolaires et institutionnelles. Pour les mêmes raisons, notamment liées à l'emploi du temps, la phase préparatoire de la recherche a eu lieu pendant les mois de septembre/octobre 2009, les tâches ont été administrées dans les classes participantes en octobre/novembre 2009, le questionnaire d'appréciation a été proposé aux lycéens une fois le premier trimestre terminé. Comme nous le précisons davantage, une intervention plus prolongée/diluée pendant l'année scolaire n'a pas été autorisée.

9.4. QUESTIONNAIRES (compte rendu de l'enquête préliminaire)

Au début de l'année 2008, nous avons élaboré trois questionnaires en italien (anonymes, selon les principes de la recherche-action). La formulation choisie a été celle du « questionnaire à réponse ouverte ». Bien qu'il pose le problème de la synthèse par l'enquêteur et soit coûteux à enregistrer (saisie et recodage des données), il est susceptible de favoriser l'empathie avec le répondant et permet, souvent, d'obtenir plusieurs informations intéressantes, de type qualitatif. Ces questionnaires (que, pour des raisons de praticité, nous avons administré, si possible, par courriel étaient opportunément différenciés, même par rapport au nombre/aux types de questions et aux publics (moins d'*items* pour les plus jeunes, davantage pour les destinataires expérimentés) ; ils visaient à préparer un travail sur le terrain (prévu pour l'automne 2009). Une fois identifiée la problématique, nous avons bâti les questionnaires, compte tenu de la nécessité de mieux connaître le domaine sur lequel portait notre étude. Pour ce faire, nous avons repéré les thèmes concernant l'enquête, puis les informations primaires recherchées, nous permettant de rédiger, au fur et à mesure, tous les *items*. Nous avons posé, en premier, les questions portant sur les déterminants sociaux des

répondants, puis celles concernant leurs expériences scolaires/universitaires/professionnelles et linguistiques (cf. 4.6.1., 5.2. à 5.6.). Ces dernières ont été suivies par des questions plus implicantes et plus précises, portant progressivement vers les thèmes visés par notre question initiale de recherche et sollicitant les destinataires à exprimer un avis, à donner des conseils et à écrire des observations supplémentaires en la matière (cf. 3.1.2., 3.2., 5.2. à 5.6., 6.1.1., 6.4., 6.6.1.). Remarquons que nous nous sommes présentée aux répondants potentiels tout en fournissant des informations supplémentaires, personnelles et universitaires, par rapport au texte introduisant chaque questionnaire. Les destinataires de notre enquête étaient constitués par :

1. Des apprenants majeurs qui allaient terminer le lycée scientifique (ou des étudiants qui, après leur « *diploma di maturità scientifica* » – diplôme de fin d'études de la filière scientifique – fréquentaient justement des facultés scientifiques, la faculté d'ingénierie ou celle de médecine) ;
2. Des étudiants qui allaient avoir leur licence/mastère/doctorat dans les disciplines déjà citées, ou de jeunes professionnels spécialisés dans ces mêmes disciplines, ayant fréquenté le lycée scientifique et ex-participants au Projet Erasmus/autre en France ;
3. Des professionnels ayant obtenu un mastère (une ancienne maîtrise) ou bien un doctorat dans les domaines en question, qui avaient travaillé (ou avaient fait des stages, ou avaient participé à des congrès) en pays francophones.

Le but de l'enquête préliminaire (terminée à la fin de décembre 2008) était, donc, d'évaluer les expériences de caractère linguistique des interviewés (en contexte scolaire, extrascolaire et professionnel) et les « *desiderata* » (en vue d'un éventuel – ou d'un ultérieur – séjour d'étude, de travail ou de recherche en contexte francophone), afin d'en tenir compte lors du choix/de l'élaboration des tâches à proposer aux destinataires de notre expérimentation, susceptibles de vivre des expériences du même genre dans l'avenir (cf. 5.1.1., 5.2., 5.3., 5.3.1., 5.5., 5.6.). Nous avons inséré les textes intégraux des questionnaires dans les annexes (n° 14 à n° 16) ; soulignons que, lors de l'examen des données obtenues, nous en avons reformulé, au fur et à mesure, les *items* en français (cf. chap. 9). Dans les paragraphes suivants, nous présenterons le compte rendu détaillé des résultats obtenus.

9.5. « QUESTIONNAIRE *POST-LICEO* » (compte rendu)

Nous commençons par l'examen des données concernant le « Questionnaire *Post-Liceo* », constitué de 31 *items*, dont 8 (*items* 1, 5, 8, 10, 18, 20, 22, 29) ont fait l'objet d'une analyse statistique. Il a été difficile de repérer des destinataires ayant les pré-requis convenables à notre enquête. À cet effet, nous avons contacté de nombreux lycées de

plusieurs régions italiennes mais – dans les écoles ayant des classes adaptées à participer à notre recherche – les chefs d'établissement ne nous ont pas répondu, n'ont pas été disposés à parler avec nous, ou bien n'ont pas réussi à convaincre les professeurs de langues à proposer le questionnaire à leurs apprenants. Il en est de même par rapport aux étudiants universitaires, désormais très intéressés par leur nouvelle vie et, quelquefois, désireux d'oublier leur expérience scolaire. En outre, ces derniers devaient avoir passé, impérativement, le « *diploma di maturità scientifica* » (examen de fin d'études du secondaire de la filière scientifique), afin que nous puissions profiter le plus possible de leurs avis concernant la filière d'études secondaires faisant l'objet de notre recherche.

Cependant, grâce à la collaboration de quelques connaissances et de collègues qui étaient au courant de notre travail de recherche en cours (auxquels nous adressons la plus vive reconnaissance), du printemps à l'automne 2008 nous avons réussi à atteindre le nombre de 60 participants, nécessaire pour élaborer une analyse statistique. Afin de bien garder l'anonymat de chaque personne, nous mentionnerons les données recueillies en parlant au masculin et nous citerons uniquement les « *capoluoghi di provincia* » (chefs-lieux d'appartenance) en tant que lieux d'origine des interviewés (en effet, plusieurs participants résident dans de petites villes ou de petits villages). Nous adopterons aussi ces critères pour le traitement des données concernant les destinataires des deux autres questionnaires.

Parmi les 60 jeunes gens qui ont rempli notre « questionnaire *post-liceo* » il y avait des garçons et des filles, dont nous ajoutons les informations supplémentaires suivantes :

Profil des répondants (sur 60 personnes)

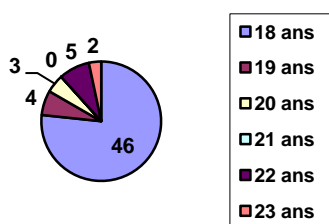


Figure 9.5.a : Âge des participants (chef-lieu et province)

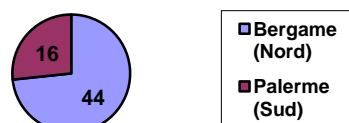


Figure 9.5.b : Ville d'origine des participants

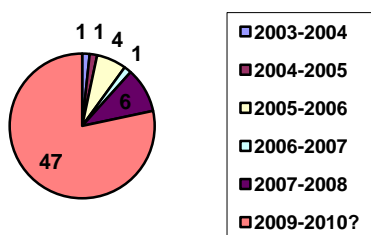


Figure 9.5.c : Année académique d'immatriculation

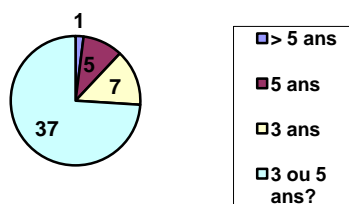


Figure 9.5.d : Durée prévue des études choisies

Observations supplémentaires

-**Âge** : Remarquons qu'en Italie le lycée dure 5 ans et que les apprenants, commençant ce cycle d'études de 13 à 14 ans, le terminent, normalement, entre 18 et 19 ans.

-**Ville** : Bergame et sa province se trouvent dans l'Italie du Nord (région : Lombardie), Palerme et sa province dans l'Italie du Sud (région : Sicile). Dans les zones où vivent les jeunes en question, l'étude de la langue française est encore très valorisée (même en contretendance par rapport à ce qui se passe ailleurs en Italie et aux derniers événements à caractère sociopolitique, cf. avant-propos). Cela justifie l'intérêt envers notre recherche de la part des apprenants qui ont accepté de remplir le questionnaire (et de leurs professeurs !).

Nous avons essayé de contacter aussi des établissements dans lesquels ont été réalisées des expériences d'enseignement axées sur le *CLIL* – surtout dans les régions du Val d'Aoste et du Frioul-Vénétie Julienne, y compris à l'aide de collègues y travaillant – sans aucun résultat.

Cela démontre, en effet, notre constatation du manque d'une culture de l'importance de la recherche pédagogique dans notre pays, car l'engagement requis aux professeurs était uniquement de proposer à leurs apprenants de remplir soigneusement le questionnaire – sous garantie d'anonymat – même à la maison (cf. 9.8.).

-**Année académique d'immatriculation** : Précisons qu'en Italie il n'existe pas de « délais fixés à court terme » pour soutenir tous les examens de la faculté choisie avant la fin de l'année académique et que, probablement, parmi les étudiants interviewés il y avait des jeunes qui avaient travaillé ou qui s'étaient réorientés après avoir quitté les établissements du secondaire. Cela explique le fait d'avoir accepté, parmi les participants à notre enquête, des sujets ayant les caractéristiques déjà mentionnées (surtout par rapport à l'âge) : il ne s'agissait donc pas de cas exceptionnels.

-**Durée prévue des études choisies** : Nous ajoutons qu'en Italie la « *laurea breve* » (3 ans) correspond, en France, à la licence et que la « *laurea specialistica ou magistrale* » (*laurea breve* + 2 ans) est équivalente au master. Quelques facultés (par exemple, médecine) prévoient des cursus uniques de 5 ou 6 ans (« *laurea a ciclo unico* »).

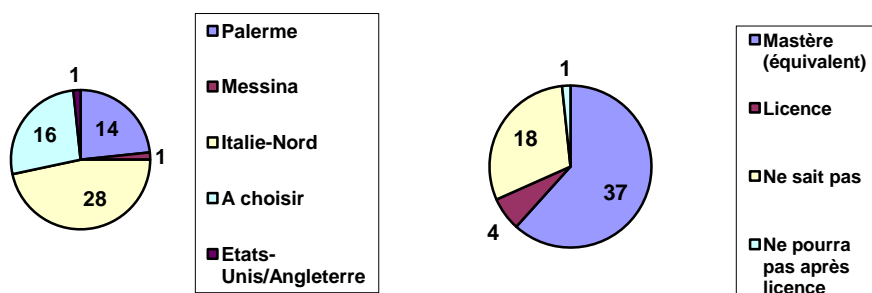
9.5.1. « Questionnaire *post-liceo* » : items 1 à 9

Après ces observations préliminaires visant à commenter la partie introductive du « questionnaire *post-liceo* », nous allons analyser maintenant en détail les 31 *items* proprement dits. Les 9 premiers incluent des questions concernant la faculté, le lycée, la langue(s) étudié(e)s, la disponibilité aux déplacements à l'étranger.

Faculté	Fréquence	Pourcentage	Faculté	Fréquence	Pourcentage
Je ne le sais pas	10	16,6%	Physiothérapie	2	3,3%
Psychologie	1	1,6%	Sc. de la Formation	1	1,6%
Agronomie	1	1,6%	Chimie et Tech. Pharm.	1	1,6%
Ingénierie	13	21,6%	Economie	3	5%
Architecture	2	3,3%	Vétérinaire	1	1,6%
Bio-Technologies	1	1,6%	Sc. de l' Infirmier	2	3,3%
Sciences Naturelles	2	3,3%	Médecine	9	15%
Tech. de laboratoire	3	5	Langues	4	6,6%
Droit	2	3,3%	Design	1	1,6%

Item 1 : Faculté universitaire choisie/à choisir

Item 1 : Nous soulignons que le lycée scientifique italien est considéré – selon les spécialistes et dans l'opinion publique – comme une école très formative aussi bien dans le milieu littéraire que dans le domaine scientifique (et, donc, comme une filière propédeutique même pour des études supérieures de caractère différent).

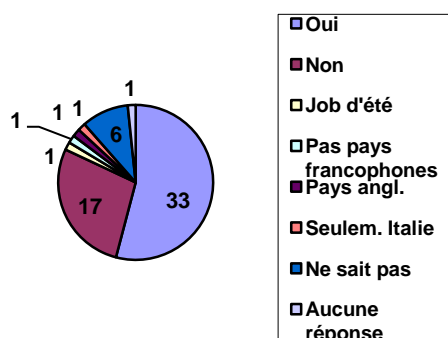


Item 2 : Sièges de l'université fréquentée (ou à fréquenter)

Item 3 : Niveau envisagé d'études supérieures

Item 2 : D'après les réponses des interviewés, il est évident que la plupart d'entre eux avaient choisi ou choisiront des universités italiennes très proches de leur propre domicile actuel (le domaine de notre enquête ne prévoit pas de réfléchir davantage à ce sujet).

Item 3 : Un étudiant – ne souhaitant pas s'éloigner de Palerme – a affirmé que le mastère de niveau supérieur par rapport à la licence qu'il désirait obtenir n'était pas encore activé dans cette université.



Voyage/échange	Fréquence	%
Échange scolaire à Antibes	37	61,6%
Voyage scolaire en France (autres villes)	5	8,3%
Voyage scolaire à Prague ???	1	1,6%
Voyage à Lyon, mais pas avec l' école	1	1,6%
Aucun voyage ou échange scolaire	16	26,6%

Item 4 : Voyage / échange scolaire effectué en pays francophones

Item 5 : Disponibilité au travail en pays francophones

Item 4 : Même si les interviewés étaient encore des lycéens ou des étudiants en faculté, nous avons voulu tester également leur disponibilité envers la recherche d'un emploi – temporaire ou non – dans un pays francophone pendant les années à venir. En effet, à notre avis, c'était un moyen assez efficace pour stimuler leur intérêt vers des thèmes concrets liés à l'utilité (et à l'utilisation sur le terrain) des langues étrangères et, notamment, d'une langue autre que l'anglais (du reste, carrément pas envisagée par deux participants).

Item 5 : De nombreuses personnes ont été très synthétiques dans leurs réponses ; parfois, ce sont les affirmations de leurs camarades les plus attentifs qui nous ont permis de reconstruire leurs expériences. Seulement deux lycéens ont écrit spontanément des appréciations sur leur séjour à Antibes et sur l'utilité de celui-ci.

<i>Ville (province) du lycée</i>	<i>Participants déjà diplômés</i>	<i>Participants pas encore diplômés</i>	<i>Total (sur 60)</i>
Palerme	13 (2004 à 2008)	3	16
Bergame	0	44 (2009 ? En cours...)	44

Item 6 : Ville du lycée fréquenté (+ année de diplôme)

Item 6 : Pour garder l'anonymat, nous mentionnons uniquement le « *capoluogo* » (chef-lieu d'appartenance) de la province des participants.

Item 7 : Tous les répondants avaient fréquenté des lycées publics (aucun graphe nécessaire). Cette question a été motivée par le fait que quelquefois, en Italie, ce sont surtout certains établissements gérés par des institutions religieuses ou par des associations laïques qui sont particulièrement attentifs à la formation linguistique de leurs apprenants, les encourageant souvent (même s'ils ne sont pas inscrits au lycée linguistique) à effectuer des vacances-étude ou à suivre des cours de langues l'après-midi. Cependant, d'après des données déjà analysées ou à analyser, il est possible de relever que quelques-unes des écoles publiques fréquentées par les participants encourageaient des initiatives linguistiques fort approuvables.

<i>Langue(s) étudiée(s)</i>	<i>Fréquence</i>	<i>%</i>
Français + Anglais	52	86,6%
Anglais	7	11,6%
Français	1	1,6%

Item 8 : Langue(s) étrangère(s) étudiée(s) au lycée

	Français	Anglais	Français +Anglais (2 langues pendant 8 ans)	Langue étrangère (non spécifiée)	L3
Collège (3 ans)	8				
Lycée (5 ans)	25	27		4	
Collège+Lycée (8 ans)	22	20	0		1
Lycée (2 à 3 ans)		2			
École primaire (1 an)	1				

Item 9 : Langues étrangères étudiées à l'école (lieu et durée, réponses obtenues)

Item 8 : Précisons que, depuis quelques années, les lycéens fréquentant la filière d'études examinée peuvent choisir, outre les sections traditionnelles, des *sections expérimentales* (privilégiant l'étude des mathématiques, de l'informatique, de la physique, des sciences naturelles ou de *deux langues étrangères* – dont la première est partout l'anglais) tout en assurant quand même un rapport équilibré entre les disciplines scientifiques et littéraires.

Item 9 : Nous signalons que, dans le système scolaire italien, la durée du collège est de 3 ans après l'école primaire (5 ans) et que, ensuite, les jeunes fréquentent le lycée (5 ans).

9.5.2. « Questionnaire *post-liceo* » : *items 10 à 19*

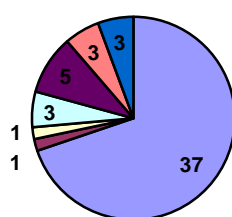
Ils concernent les séjours linguistiques effectués (lieu, durée, âge), la connaissance du français avant/après l'expérience, les attestations linguistiques obtenues.

Pays	Fréquence	%
FRANCE (Antibes)	30	50%
FRANCE (autres villes)	1	1,6%
IRLANDE	1	1,6%
ANGLETERRE	3	5%
ANGLETERRE et IRLANDE	1	1,6%
ANGLETERRE et FRANCE (Antibes)	6	10%
IRLANDE, MALTE et FRANCE (Antibes)	1	1,6%
TURQUIE (Istanbul) ???	1	1,6%
AUCUN SEJOUR LINGUISTIQUE	16	26,6%

Item 10 + 11 : Séjours linguistiques à l'étranger et localité(s) choisie(s)

Item 10 et item 11 : Le lycéen étant parti en vacances-étude en Turquie (Istanbul) pendant deux semaines n'a écrit aucun détail supplémentaire concernant la langue étudiée, ne nous permettant pas d'évaluer sa réponse d'une façon plus précise, du point de vue linguistique...

Durée	Fréquence
Antibes(1 semaine)	37
Un séjour (2 semaines)	11
Deux séjours (2 sem. chacun)	2
Istanbul (2 semaines)	1



15 à 17 ans (Antibes)
13 ans
14 ans
15 ans
16 ans
17 ans
18 ans

Item 12 : Durée de l'éventuelle vacance-étude à l'étranger (7 personnes ont effectué plus d'un séjour)

Item 13 : Âge lors du départ à l'étranger (7 personnes ont effectué plus d'un séjour)

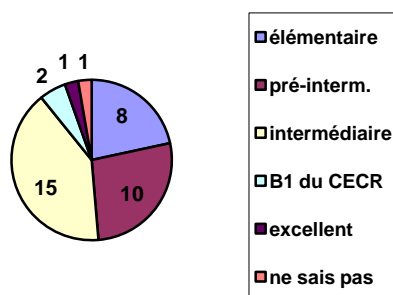
Item 12 et item 13 : Connaître l'âge des participants lors de leurs séjours à l'étranger nous a semblé opportun, afin de réfléchir sur l'enseignement/apprentissage des langues pendant les années au lycée scientifique, même en contexte extrascolaire. Nous remarquons que, lors de cette expérience, tout le monde – ou presque – devait avoir déjà terminé le collège.

Item 14 : Tous les lycéens/étudiants ayant séjourné à l'étranger connaissaient déjà le français avant leur voyage, même si – spontanément – quelqu'un a affirmé qu'il le connaissait « juste un peu » (aucun graphe nécessaire). Il nous paraît important de souligner qu'une seule personne avait fait un séjour vacances-étude en France non organisé par l'établissement scolaire qu'elle fréquentait.

Période	Collège	Lycée	Collège + Lycée	École primaire, Collège, Lycée
3 ans	7 personnes			
5 à 6 ans		19 personnes	1 personne	
8 ans			16 personnes	
9 ans				1 personne

Item 15 et 16 : Étude du français avant le séjour à l'étranger (lieu et durée)

Item 15 et item 16 : Nous soulignons que nous avons voulu proposer les *items* en question à tous les interviewés afin de savoir s'ils avaient suivi, à l'étranger, des cours de langues destinés aux adolescents débutants ou faux-débutants. Cependant, en répondant, les participants ont donné des interprétations différentes aux questions, car un seul a indiqué pendant combien d'années il avait étudié le français avant son voyage. Pour cette raison, dans l'impossibilité d'évaluer opportunément chaque situation individuelle, nous avons choisi – selon les données fournies par la plupart des interviewés – de considérer la durée globale des études suivies.



Attestation linguistique	Fréquence	%
DELF scolaire B1	7	11,6%
TRINITY (anglais)	3	5%
FIRST B2 (anglais)	1	1,6%
FIRST (anglais)	2	3,3%
Att. non spécifiée angl.	1	1,6%
Att. non spécifiée	3	5%
Cours, pas d'examen	1	1,6%
Aucune attestation	42	70%

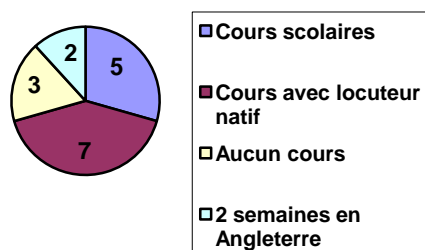
Item 17 : Niveau de connaissance du français avant la vacance-étude (autoévaluation°
Les autres participants n'ont pas répondu)

Item 18 : Attestations linguistiques obtenues

Item 17 : Il s'agissait d'une question dont l'analyse des données impliquait la prise en compte des observations concernant les deux *items* précédents.

Item 18 : Depuis quelques années, dans les établissements italiens du secondaire la possibilité de fréquenter des cours préparatoires à la soutenance des épreuves valables pour obtenir des attestations linguistiques est en forte augmentation (notamment pour le DELF scolaire). Nous avons donc pensé qu'il était possible d'interviewer les jeunes participants même à ce sujet.

Ces résultats montrent carrément la nécessité d'intensifier l'information linguistique à ce sujet aussi bien auprès des professeurs qu'auprès des apprenants.



Item 19 : Modalité de préparation aux épreuves des certifications (seules réponses obtenues)

Item 19 : cf. item 18.

9.5.3. « Questionnaire *post-liceo* » : items 20 à 31

Ces *items* portaient sur le désir de participer à une expérience Erasmus et sur la ville préférée, sur l'apprentissage du lexique scientifique au lycée et sur les éventuelles modalités d'étude des cours fréquentés (y compris le CLIL) ainsi que sur d'éventuelles observations supplémentaires.

Paris	Marseille	Lyon	Annecy	Paris/ Nice	Paris/ Bordeaux	Paris/ Nice/ Cannes	Paris/ Arles/ Nice	Paris/ Lyon	France ? Spagnola ?	Aucune préfér.	Aucune réponse
21	3	1	1	2	1	1	1	1	4	5	19

Item 20 : Participation Erasmus en France (demande)

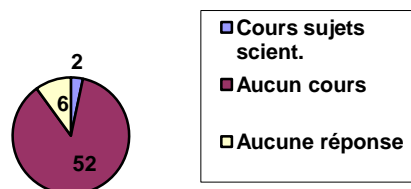
Item 20 : Nous avons posé cette question aux participants afin de les faire réfléchir sur la possibilité de faire une expérience d'étude dans le domaine choisi et de vie quotidienne dans un pays dont ils avaient déjà étudié la langue, offrant de nombreuses opportunités de formation aux Italiens en mobilité. En outre – surtout pour ceux qui n'envisagent pas de quitter leur foyer pour poursuivre leurs études – à notre avis un long séjour à l'étranger pourrait constituer une expérience très significative au niveau humain, favorisant le développement de l'autonomie et, dans un contexte international, le contact enrichissant avec des cultures différentes. (À plus long terme, dans un contexte professionnel – comme nous l'avons déjà expérimenté – les différences entre la mentalité et la capacité opérationnelle de ceux qui ont séjourné ou travaillé à l'étranger et celle de leurs collègues ayant trouvé un poste dans un endroit assez proche de chez eux deviennent fort évidentes...).

Participation potentielle Erasmus (France)	Fréquence	%
OUI	38	63,3%
NON	19	31,6%
PEUT-ETRE	1	1,6%
JE NE LE SAIS PAS	1	1,6%
OUI, mais priorité Pays anglophones	1	1,6%

Item 21 : Ville française préférée pour le « Projet Erasmus » (seules réponses obtenues)

Item 21 : Nous regrettons le manque de détails visant à motiver le choix (par exemple, dans le cas des étudiants les plus âgés, la présence d'une certaine université prestigieuse, de centres de recherche ou d'entreprises constituant un atout potentiel pour la future insertion professionnelle...). Les participants à l'enquête ont mentionné les noms de ces localités sans savoir, quelquefois, s'il s'agissait de villes universitaires ou non°

Options proposées	Fréquence	%
Oui	51	85%
Non	3	5%
Assez utile	1	1,6%
Aucune réponse	1	1,6%
Connaître au minimum une LE	1	1,6%
Oui, mais aussi littérature	1	1,6%
Je ne le sais pas	1	1,6%
Question trop difficile	1	1,6/



Item 22 : Apprentissage du lexique scientifique et TP propédeutiques aux activités typiques des étudiants Erasmus et des professionnels du domaine scientifique

Item 23-24-25 : Cours scolaire de langues de sujet scientifique suivis (cf. item 22)

Item 22 : Le nombre élevé de personnes ayant répondu affirmativement n'exprime pas, à notre avis, l'exigence d'abandonner l'étude de la littérature française et de la grammaire, mais plutôt celle d'organiser les cours scolaires de langues vivantes d'une façon « dynamique », avec la mise en place de nombreuses activités orales et non « détachée » de la future réalité du contexte de travail. Il serait profitable d'utiliser, à cet effet, des supports (et des ressources humaines) susceptibles de motiver les apprenants, dans l'attente de sortir de la salle de cours pour mettre en pratique d'une façon efficace, sur le terrain, des contenus plus que suffisants pour se débrouiller dans la vie professionnelle et – détail non négligeable – dans la vie pratique.

Items 23-24-25 : Par rapport à la structure des cours considérés, soulignons que les 2 jeunes ayant répondu affirmativement à la question n° 23 avaient participé à des leçons pendant lesquelles les professeurs avaient prévu la « lecture et compréhension de textes sur des sujets scientifiques en langue étrangère ». Ils n'ont pas spécifié si la langue en question était le français ou l'anglais, cependant, d'après leurs réponses à la question n° 8, nous avons déduit

qu'il s'agissait de l'anglais. Il nous est difficile d'écrire des observations sur les supports pédagogiques utilisés par les professeurs des apprenants interviewés, car ces derniers n'ont donné aucune réponse à ce sujet. À travers les réactions à la question n° 24, nous déduisons que ces enseignants avaient choisi des supports papier « traditionnels » (photocopies, livres, revues ou journaux), parce que leurs apprenants n'ont pas mentionné la lecture ou l'analyse de textes publiés sur des sites Internet (remarquons que l'emploi de l'ordinateur en classe de langue représente encore une « nouveauté » et une « raison d'orgueil », dans plusieurs établissements italiens) ou d'autres supports didactisés.

Items 26-27-28 : Expériences d'enseignement/apprentissage concernant le CLIL : aucune réponse positive (aucun graphe nécessaire). Chacun était invité à indiquer, dans l'affirmative, les disciplines impliquées, à exprimer ses impressions et à ajouter ses observations. Nous avons déjà écrit quelques lignes sur l'impossibilité d'obtenir des réponses, dans notre enquête, de la part de personnes ayant fréquenté des lycées au sein desquels avaient été réalisées des initiatives pédagogiques de ce genre, y compris dans les disciplines non scientifiques. Nous-même et, bien sûr aussi les collègues ayant collaboré à notre initiative, nous avons dû expliquer aux participants la signification de l'acronyme CLIL et les modalités de réalisation de quelques expériences dont nous avons connaissance.

Malheureusement, donc, tous les jeunes interviewés ont répondu négativement à ces dernières questions.

Activité proposée	Fréquence	%
OUI, sujets d'actualité scientifique	2	3,3%
OUI, quelquefois sujets de biologie	2	3,3%
NON, mais exercices en anglais dans le livre de physique (jamais faits)	1	1,6%
OUI, histoire (la constitution anglaise) ???	2	3,3%
JAMAIS	53	88,3%

Affirmations/propositions des répondants	Fréquence
École italienne à améliorer	2
Promouvoir séjours/échanges scolaires	1
Promouvoir initiatives avec DNL et CLIL	2
Plus de conversation/assistants étrangers	3
Étude d'une troisième LVE	1
Aucune idée	1

Item 29+30 : Lecture en classe de textes scientifiques (heures de mathématiques et de SVT) en LE

Item 31 : Observations supplémentaires facultatives des participants (seules réponses obtenues)

Items 29 et 30 : Compte tenu de la question n° 29, nous mentionnons aussi le sujet des textes lus. En outre, deux réactions nous paraissent dignes d'être commentées : l'une, parce qu'elle met en évidence le manque de correspondance existant, parfois, entre le manuel et le choix méthodologique du professeur qui l'a adopté, l'autre, par... l'énorme étourderie de ceux qui l'ont écrite (cf. annexe n° 18) !

Item 31 : Précisons que nous avons traduit en français les commentaires supplémentaires (propositions, suggestions, critiques liées à l'expérience des interviewés, cf. annexe n° 19), de même que les réactions détaillées, déjà synthétisées dans tous les tableaux précédents.

9.5.4. Pour résumer

L'apport des données obtenues grâce au « Questionnaire *post-liceo* » a été sans doute utile pour notre recherche. L'intérêt montré par les répondants envers le choix potentiel de sujets scientifiques en classe de langue a confirmé notre hypothèse initiale (cf. chap. 7) et nous a encouragée dans notre idée de proposer aussi des tâches à ce sujet, permettant ainsi de varier le contenu des séances « traditionnelles ». Les réactions positives des jeunes ayant participé à des initiatives linguistiques scolaires à l'avant-garde et les souhaits de ceux qui aimeraient la réalisation de changements institutionnels, à l'enseigne de la modernité et de la créativité, nous ont soutenue dans notre projet de choisir des supports nécessitant l'emploi d'ordinateurs connectés à Internet et privilégiant des thèmes liés à l'actualité, susceptibles d'apporter des changements même par rapport au rôle de l'apprenant (plus autonome/motivé, cf. chap. 3) et de l'enseignant (en qualité de médiateur/tuteur, cf. chap. 4).

En outre, vu que « *le nombre de jeunes en partance pour l'étranger va augmenter, la France étant une destination très recherchée pour la haute qualité de son système éducatif et de ses conditions de vie* » (Wehrle 2010 : 26), par le biais de notre recherche nous espérons avoir permis à des lycéens/anciens lycéens d'Italie de réfléchir concrètement sur l'importance des échanges culturels entre pays différents et sur la prise en compte – parfois sous-évaluée – du choix de séjourner dans un pays francophone.

9.6. « QUESTIONNAIRE ERASMUS » (compte rendu)

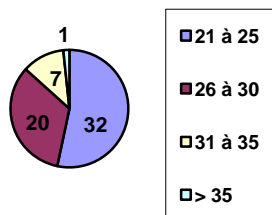
Continuons le compte rendu de notre enquête en présentant les résultats issus de l'analyse du deuxième questionnaire (« Questionnaire Erasmus », avec 40 *items*), dont 9 (*items* 1, 4, 8, 14, 21, 22, 25, 31, 39) ont fait l'objet d'une analyse statistique. Il a été adressé à des étudiants fréquentant des facultés scientifiques, la faculté d'ingénierie et celle de médecine (ou à de jeunes professionnels spécialisés dans ces domaines), ayant participé au « Projet Erasmus » (« Leonardo », autre) en France et ayant obtenu, de préférence, un « *diploma di maturità scientifica* » (diplôme de fin d'études du secondaire, filière scientifique). Il a été très difficile de réussir à atteindre le nombre de 60 participants à l'enquête – nécessaire, afin d'analyser selon des critères statistiques quelques *items* – car les lois pour le respect de la vie privée n'ont pas permis aux universités italiennes de fournir les noms et les coordonnées des étudiants en mobilité et des « anciens Erasmus ». En outre,

plusieurs interviewés, ayant déjà l'équivalent d'un mastère (d'une ancienne maîtrise) se sont rendu compte beaucoup mieux que les étudiants proprement dits de la nécessité d'aider la recherche en didactique et de l'importance de la connaissance des langues en milieu professionnel. Il nous semble opportun d'introduire notre commentaire en précisant que, lors de l'élaboration de ce questionnaire, les destinataires envisagés étaient uniquement – comme nous l'avons déjà expliqué – des étudiants ayant participé au « Projet Erasmus » (« Projet Leonardo », autre) en France, ou des étudiants en mobilité lors de l'interview, avec un diplôme italien de filière scientifique, de même que le public idéal concerné par les recherches de notre thèse.

Cependant, face aux difficultés pratiques de caractère juridique (impossibilité d'accéder aux données universitaires, diffusion interdite de celles-ci de la part du secrétariat) qui nous empêchaient d'atteindre les résultats quantitatifs souhaités, nous avons décidé d'accepter aussi les contributions de quelques participants diplômés du lycée classique, du lycée linguistique ou ayant obtenu un baccalauréat de la filière technique. Les expériences de ces interviewés se sont révélées intéressantes et ont été, pour nous, source de réflexion^o Pour la même raison, nous avons accepté un nombre – extrêmement limité – d'étudiants et de jeunes professionnels ayant séjourné dans d'autres pays francophones, un étudiant ayant participé au « Projet Erasmus » en Angleterre (mais ayant fait des expériences linguistiques significatives par rapport à l'étude du français) et un jeune professionnel d'origine française, ayant obtenu le « bac S » en France, ancien étudiant Erasmus ainsi qu'ancien doctorant en Italie : avec son « profil à rebours », par rapport à celui recherché, il a fait l'objet d'une petite « réflexion supplémentaire » de caractère comparatif entre les expériences et les desiderata d'un ex-étudiant italien et celles d'un ex-étudiant français. Ce même jeune scientifique a accepté de remplir aussi notre « *questionario professionisti* » (questionnaire adressé aux professionnels), dont nous parlerons ensuite.

Il nous paraît important de préciser que nous avons accepté, parmi les destinataires de notre enquête, un étudiant inscrit à la faculté de sport et une personne fréquentant la faculté de sciences économiques (option : économie du tourisme). Notre motivation est la suivante : dans le premier cas, le participant – de même que ses collègues italiens – avait dû aussi passer des examens de bio-ingénierie, de physiologie, d'anatomie, de pharmacologie, de neurologie, de médecine du sport, d'hygiène etc. ; dans le deuxième, l'offre formative prévoit des cours de mathématiques, d'informatique, de statistique etc., conjointement à l'étude des langues étrangères. À notre enquête ont participé, donc, 60 étudiants et jeunes professionnels dont nous mentionnons, d'une façon anonyme, les données suivantes :

Profil des répondants (sur 60 personnes)



Zone d'origine
Italie du Nord (Pavie 1, Varese 1, Bergame 4, Belluno 2, Bologne 3, Ravenna 1, Udine 4, Milan 4, Gênes 1, Forlì 1, Reggio Emilia 1, Brescia 1, Parma 1, Padoue 1, Turin 1, Trieste 1, Gorizia 1, Mantova 1)
Italie du Centre (Rome 9, Rieti 1, Pisa 2, Ascoli Piceno 2, Lucca 1, Teramo 1, Sienne 1)
Italie du Sud/Îles (Caserta 1, Catanzaro 1, Salerno 2, Naples 3, Cagliari 1, Bari 1, Palerme 1, Foggia 1, Brindisi 1)

Figure 9.6.a : Âge des participants.

Tableau 9.6.b : Provenance géographique des participants (N°B. Un participant français à ajouter).

Université	Fréquence
Paris (Paris V: 1; Paris VI: 2; Institut Curie: 2; Paris VII: 12; Paris XI: 1; Paris XII: 4; Institut Cochin : 1 ; Non spécifiée : 5)	28
Lyon (Lyon Sud : 1 ; INSA : 1 ; IRCE : 1 ; Univ. Claude Bernard: 1; ENS: 2; Non spécifiée : 2)	8
Anancy-ESIA	1
Caen	3
Montpellier (École Polytechnique Universitaire : 2 ; Non spécifiée : 1)	3
Lille (Lille 1 : 1 ; Univ. Des Sciences et des Technologies : 1 ; Non spécifiée : 1)	3
Aix-Marseille II	1
Rennes	1
Strasbourg (Univ. Louis Pasteur : 1 ; Non spécifiée : 1)	1
Dijon - ENSBANA	1
Versailles-Saint-Quentin + SAMTECH	2
Nice	1
Nantes - INRA	1
Grenoble - CHU	1
Autres pays : Lausanne (2) ; Sheffield GB (1) ; Louvain La Neuve - Univ. Catholique : 1 ; Turin - Politecnico + Pisa - École Normale Supérieure : 1	5

Tableau 9.6.c : Université française (autre) fréquentée lors de l'échange.

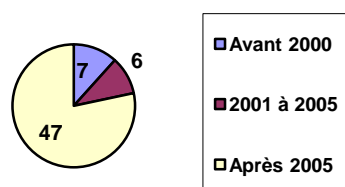


Figure 9.6.d : Année universitaire de l'expérience à l'étranger.

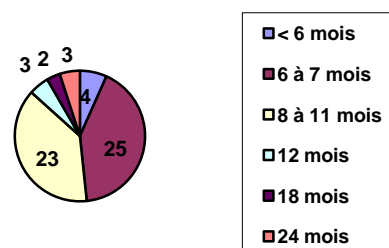


Figure 9.6.e : Durée de l'expérience.

9.6.1. « Questionnaire Erasmus » : items 1 à 9

Suite aux informations visant à encadrer le profil des destinataires du « *Questionario Erasmus* », nous allons aborder ces 40 *items*, les accompagnant opportunément, si possible, de nos réflexions. Les 9 premières questions concernaient les études effectuées et les langues apprises (lycée et université), de même que la disponibilité aux séjours d'étude/travail en pays francophones.

Faculté	Fréquence	%	Faculté	Fréquence	%
Biologie	9	15%	Physique	2	3,3%
Biotech. Méd. et Pharm.	7	11,6%	Informatique	3	5%
Chimie Industrielle	2	3,3%	Vétérinaire	1	1,6%
Chimie	2	3,3%	Fac de Sport	1	1,6%
Agronomie	1	1,6%	Économie du Tourisme	1	1,6%
Médecine et Chir.	15	25%	Sc. Naturelles	1	1,6%
Mathématiques	3	5%	Ingénierie	9	15%
Sc. Et Tech. Alimentaires	2	3,3%	Biotech. Industrielles	1	1,6%

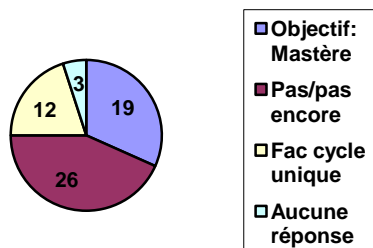
Item 1 : Faculté universitaire choisie

Item 1 : Rappelons que nous avons déjà expliqué les raisons pour lesquelles nous avons retenu les candidatures des interviewés en question, en particulier dans certains cas.

Université	Fréquence
Italie du Nord (Milan : Statale 6; Bicocca 3; Vita e Salute-S. Raffaele 1; Turin – Politecnico 3; Pavie 1; Bergame 1; Padoue 2; Bologne 2; Udine 5; Trieste 1; Parma 2; Gênes 1; Modena e Reggio Emilia 2)	30
Italie du Centre (Roma : La Sapienza 7 ; Tor Vergata 3 ; Campus Biomedico 1; Pisa 4; Urbino 1; Sienne 1)	17
Itali edu Sud/Îles (Naples : Federico II 1; Seconda 4; Bari 3; Università della Calabria 1; Cagliari 1; Palerme 1; Foggia 1)	12
Autre (Toulouse : 1 participant français)	1

Item 2: Universités italiennes (autres) fréquentées par les participants

Item 2 : Remarquons que, cette fois, il s'agit d'une répartition assez bien équilibrée et plutôt représentative par rapport au territoire national.



Disponibilité	Fréquence	%
Oui	45	75%
J'y travaille déjà	3	5%
Peut-être	3	5%
Pas actuellement	3	5%
Je crois que non	2	3,3%
Non	1	1,6%
Ne sais pas	1	1,6%
Préférence pays anglophones	1	1,6%
Je regrette réponse négative précédente	1	1,6%

Item 3 : Inscription en Mastère (équivalent italien)

Item 3 : Le niveau d'études déjà atteint par les interviewés – compte tenu du fait que de nombreux jeunes avaient 21-25 ans – était, par conséquent, assez élevé, justifiant, donc, le choix d'une formation universitaire facultative à l'étranger.

Item 4 : Disponibilité à travailler dans un pays francophone

Item 4 : Face à la possibilité de travailler dans l'un des pays considérés au sein de notre enquête, l'attitude des interviewés a été, en général, très positive. Ces réponses reflètent bien la situation occupationnelle italienne : en effet, de nombreux scientifiques de notre pays apprécient les conditions de travail et la rétribution de leurs collègues français.

Expériences de travail en pays francophones	Fréquence
Pas encore	37
Aucune réponse	4
Actuellement doctorant/chercheur/professionnel en pays francophones	9
Déjà travaillé/déjà stagiaire/actuels voyages ou contacts professionnels	9
Jobs saisonniers pour financer le séjour Erasmus	1

Item 5 : Séjours de travail effectués en pays francophones

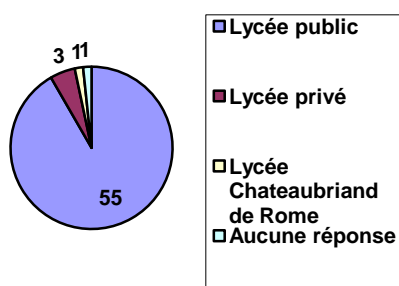
Item 5 : Les témoignages examinés (cf. annexe n° 20) mettent en relief le rôle capital joué par la connaissance de la langue française – acquise ou perfectionnée sur le terrain – dans les expériences d’abord d’échange universitaire, ensuite de stage, de travail ou d’études supérieures dans un pays francophone. Il s’agit d’un atout dont l’utilité est reconnue non seulement par les intéressés, mais aussi par leurs professeurs, par leurs employeurs ou par des partenaires étrangers.

Ville du diplôme de fin d’études secondaires (province)	Fréquence
Même ville que celle de résidence (cf. p.)	53
Terni	1
Caserte	1
Bari	1
Cagliari	1
Cremona	1
Varese	1
Tulle (Limousin, Corrèze)	1
Gifhorn (Allemagne)	1

École secondaire fréquentée	Fréquence
Lycée scientifique/équivalent	50
Lycée classique (5) /linguistique (1)	6
Lycée technique (<i>Istituto tecnico</i>)	4

Item 6 : Ville du diplôme de fin d’études secondaires (province) et type de diplôme obtenu

Item 6 : Rappelons que nous avons déjà écrit quelques observations préliminaires, par rapport à la filière d’études du diplôme obtenu. Il nous paraît utile d’observer qu’un jeune technicien a écrit, un peu « vexé », qu’en Italie tous les diplômes du secondaire permettent d’accéder à l’université et que l’on sous-entend, souvent, que tous les étudiants ont fréquenté le « plus prestigieux » lycée scientifique (vu que les lycées techniques s’appellent, dans notre pays, « *istituti tecnici* » et que le manque d’une dénomination commune implique, pour de nombreuses personnes, l’idée qu’il s’agit d’écoles « de deuxième catégorie ». Pourtant, dans le message accompagnant ce questionnaire, nous avons motivé notre choix uniquement comme une exigence liée au sujet de notre thèse et au domaine de notre recherche.



Item 7 : Fréquence école publique/privée

Langue(s) étudiée(s)	Fréquence	%
Anglais et Français	11	18,3%
Anglais	34	56,6%
Français	5	8,3%
Allemand	2	3,3%
Anglais et Espagnol	1	1,6%
Anglais, Allemand, Russe	1	1,6%
Anglais, Français, Espagnol	1	1,6%
Anglais, Français, Allemand	2	3,3%
Anglais et Allemand	3	5%

Item 8 : Langue(s) étrangère(s) étudiée(s) au lycée

Item 7 : Cette question a été posée aux répondants pour les mêmes raisons mentionnées à la p. ... (voir « Questionnaire *post-liceo* »). Remarquons que le « Lycée Chateaubriand » de Rome est, en effet, un établissement français d'État à l'étranger (mais, selon plusieurs Italiens, c'est une « école française privée », vu les frais de scolarité élevés à régler chaque année).

Item 8 : Les participants les plus jeunes (grâce à une réforme scolaire italienne) ont étudié deux langues étrangères (en général, français et anglais). En particulier, un interviewé a écrit qu'il a appris, en réalité... 4 langues étrangères : anglais, allemand, latin et grec ! Il voulait nous communiquer, d'une façon un peu « provocante », que ses professeurs de langues classiques et ceux de langues vivantes avaient adopté la même méthode d'enseignement...

Années d'étude scolaire de la deuxième LVE	Fréquence
5 ans	14
1 an	1
2 ans	1
5 ans L2 et 3 ans L3	2
Cours extrascolaires d'anglais (2 ans)	1
Cours extrascolaires d'allemand (1 an)	1
Anglais à l'école primaire	1
Collège et lycée : anglais + allemand (8 ans)	1
Aucune réponse	38

Item 9 : Nombre d'années d'étude scolaire de la deuxième LVE

Item 9 : Lorsque les répondants ne fréquentaient pas encore l'université, l'étude de deux LVE n'était pas obligatoire au collège et facultatif dans un nombre limité de lycées.

9.6.2. « Questionnaire Erasmus » : *items 10 à 23*

Ils concernent les séjours linguistiques effectués, la connaissance du français avant l'expérience Erasmus/Leonardo, l'étude du français pendant le séjour à l'étranger (modalité, durée, niveau, lieu), les éventuelles certifications obtenues.

Séjour(s) effectué(s)	Fréquence
Séjours linguistiques (1 sem. à 3 mois)	17 (14 à 24 ans)
Autres séjours (1 sem. à 13 mois)	4 (14 à 30 ans)
Aucun séjour d'étude avant Erasmus	39
<i>Lieu du/des séjour(s) linguistique(s) – plusieurs réponses possibles :</i> France (1), Londres (2), Angleterre (7), Wiesbaden – Francfort (1), Allemagne (1), Irlande (2), Dublin (1), Cork – Irlande (1), Oxford (1), Cambridge (1), Graz – Autriche (1), Etats-Unis (2), Barcelone (1), Cardiff (1), Cannes (1), Muenster (1), Saint Petersburg (1).	

Item 10 à 13 : Séjours linguistiques effectués avant l'expérience Erasmus/Leonardo (+ âge, durée, lieu)

Items 10, 11, 12, 13 : Dans les annexes (annexe n° 21), nous avons inséré des détails supplémentaires et quelques réponses concernant des expériences qui ont eu lieu après les séjours linguistiques considérés dans notre enquête.

Connaissance du français avant le séjour	Fréquence	%
Oui	17	28,3%
Non	25	41,3%
Un peu	13	21,6%
Pas très bien	1	1,6%
Presque rien	2	3,3%
Cours de la fac	1	1,6%
Français scolaire (inefficace)	1	1,6%

Item 14 : Connaissance du français avant le séjour Erasmus/Leonardo

Item 14 : Précisons qu'il s'agit tout à fait d'une autoévaluation des interviewés, comprenant le niveau linguistique atteint. Les adjectifs ont été choisis par les répondants.

Apprentissage du français avant Erasmus	Fréquence
Cours particuliers	4
Cours universitaires (Italie)	3
Collège	8
Lycée	6
Collège + Lycée	11
Lycée + cours pré-Erasmus	1
Séjour linguistique	1
Ecole primaire+Collège	1
Ecole primaire+Collège+Lycée	1
Collège+autodidacte+famille en France	1

Item 15 : Lieu/époque de l'apprentissage du français avant le séjour Erasmus/Leonardo (participants ayant étudié la langue auparavant)

Période d'étude	Fréquence
12 ans	1
8 ans	10
5 ans	6
3 ans	10
2 ans	1
2 à 3 mois	1
1 mois	1
2 semestres fac	1
Quelques mois	1
2 semaines séjour ling.	1
10 jours (20h) avec locuteur natif	1
Aucune réponse	2

Item 16 : Temps consacré à l'étude du français avant le séjour Erasmus/Leonardo

Items 15 et 16 : Nous avons traduit uniquement les réponses des jeunes ayant répondu affirmativement à la question°

Niveau langue (autoévaluation)	Fréquence
Bon anglais, français presque « inexistant »	1
Insuffisant	2
Bon anglais et bon français	1
Niveau scolaire	3
Bon	6
Discret	1
Macaronique	1
Très bon	1
Très bon anglais	1
Bilingue italien/français	1
Aucune réponse/réponse non pertinente	16

Item 17 : Niveau de connaissance du français avant le séjour Erasmus (autoévaluation ; adjectifs choisis par les participants ; uniques réponses obtenues)

Étude du français en France	Fréquence
Oui	32
Non	23
Pratique orale avec collègues/amis	5
5 mois après mon arrivée	1
En retard	1
Cours de la fac déjà terminés !	1
Quelques cours seulement	1
Après 1 mois de séjour	1
Projet TANDEM (Montpellier)	1
Cours de la fac	1
Cours intensif (pour trouver des amis !), inefficace	1

Item 18 : Étude du français dans le pays francophone par les répondants (plusieurs réponses acceptables)

Item 17 : Précisons qu'il s'agit tout à fait d'une autoévaluation des interviewés, comprenant le niveau linguistique atteint. Les adjectifs ont été choisis par les répondants.

Item 18 : Un jeune a signalé que, à Montpellier, on promouvait le projet « TANDEM », visant à mettre en relation des étudiants de langue maternelle française désirant apprendre les langues avec des étudiants étrangers, pour des échanges de conversation°

Modalité/lieu d'étude du français à l'étranger	Fréquence
Cours organisés par l'université d'accueil	28
Cours particuliers	2
Autodidacte à Nice (livre+support audio)	1
Cours Mairie de Paris XVe (soir)	1
Cours pour étudiants/doctorants à Lyon 1	1
Autodidacte+cours universitaire de français médical (Lyon)	1
Admis à un cours pour chercheurs étrangers (CNRS Marseille)	1
Cours intensifs universitaires de 2 semaines	Information signalée
Cours universitaires gratuits dans plusieurs villes	Information signalée

Item 19 + 20 : Modalités et lieu d'étude du français pendant le séjour Erasmus

Items 19 et 20 : Deux personnes ont signalé l'existence, à Caen, de cours intensifs (15 jours) organisés par l'université, d'autres ont écrit que les cours organisés par l'université étaient gratuits.

Niveau de français après le séjour	Fréquence
Bon/intermédiaire	11
Suffisant/élémentaire	8
Discret	7
Niveau B 1 du CECR	1
Très bon/élevé	4
Locuteur natif/bilingue	2
Comme une vache espagnole	1
Je viens de commencer/ je vais commencer	3
Aucune réponse	37

Attestation(s)	Fréquence	%
Aucune	48	80%
Pas encore	3	5%
DELFB1	1	1,6%
DALF C1	1	1,6%
Goethe et PET	1	1,6%
Goethe et Trinity	1	1,6%
PET et IELTS	1	1,6%
DELFB en préparation	1	1,6%
DELFB2, DALF C1 en préparation	1	1,6%
Aucune réponse	1	1,6%

Item 21 : Niveau de connaissance du français après le séjour

Item 22 : Attestations linguistiques obtenues

Item 21 : Une personne a mis en évidence la tendance, de la part des étudiants Erasmus, à parler en utilisant la syntaxe de la langue de leur pays d'origine pour construire des phrases – compréhensibles – en français (en créant, donc, une sorte d'« interlangue collective ») et que, dans les milieux estudiantins fréquentés, il y avait la possibilité d'apprendre facilement de nombreuses expressions familières et argotiques. Elle a ajouté qu'il faudrait tenir compte, dans l'évaluation de sa propre maîtrise de l'oral, du recours à la demande aux locuteurs natifs de rendre leur débit de parole moins rapide et, en jugeant son niveau de production écrite, de la difficulté dans l'emploi des accents.

Item 22 : La synthèse des réponses est, à vrai dire, un peu décourageante et met en évidence la nécessité de promouvoir la connaissance des attestations linguistiques au sein des établissements scolaires et des universités. Remarquons que – surtout dans le cas du « DELF scolaire » – en Italie depuis quelques années seulement on peut passer les examens en

question dans son collège/lycée et que, auparavant, il fallait se rendre pour cela à l'étranger ou dans les « Centres culturels français » (présents surtout dans les grandes villes).

Modalités de préparation à la soutenance des épreuves	Fréquence
Cours organisés par le lycée	1
Cours organisés par les universités italiennes	2
Cours en Irlande	1
Uniquement conseils du professeur du lycée	1
PET : cours extrascolaire (lycée). IELTS : autodidacte (obligatoire au Mastère)	1
Cours de 4 semaines (Université Catholique de Lyon)	1

Item 23 : Modalités de préparation à la soutenance des épreuves valables pour les certifications linguistiques (uniques réponses obtenues)

Item 23 : Dans les annexes (annexe n° 22), nous avons ajouté quelques observations supplémentaires à ce sujet, écrites par quelques interviewés.

9.6.3. « Questionnaire Erasmus » : items 24 à 33

Ces items portent sur les examens universitaires dans les pays francophones et sur les éventuelles difficultés rencontrées (compréhension, prise de notes, épreuves écrites/orales).

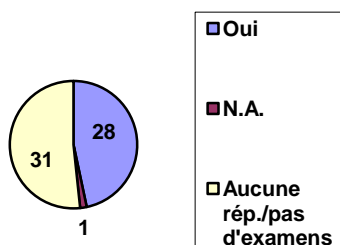
Modalité de soutenance des examens (universités pays francophones)	Fréquence
Uniquement épreuves écrites	16
Uniquement épreuves orales	1
Épreuves écrites et orales	7
Aucun examen/pas encore	15
Thèse écrite en anglais+épreuve orale en italien	1
examens en anglais	1
« Comme les étudiants français » (?)	5

Difficultés dans les épreuves	Fréquence	%
Oui	18	30%
Non	12	20%
Oui à l'écrit, non à l'oral	1	1,6%
Pas pour la langue	1	1,6%
Aucune épreuve écrite	1	1,6%
Quelquefois	7	11,6%
Épreuves écrites plus difficiles	1	1,6%
Thèse en italien (choix)	1	1,6%
Épreuves en anglais	3	5%
Aucune épreuve soutenue	1	1,6%
Aucune réponse	14	23,3%

Item 24 : Modalité de soutenance des examens universitaires dans les pays francophones (seules réponses obtenues)

Item 25 : Difficultés éventuelles lors de la d'examens (universités des pays francophones)

Items 24 et 25 : Des commentaires supplémentaires ont été recueillis dans les annexes (cf. annexe n° 23 et annexe n° 24).



Item 26 : Soutenance d'examens dans l'université d'accueil

Difficultés-prise de notes/Modalité choisie	Fréquence
Difficultés : oui/un peu/assez/au début/parfois	22
Difficultés : non/pas spécialement	20
Aucune réponse/autre (cf. annexes, p. 361)	18
En italien/au début en italien, puis en français	15
Tantôt en italien, tantôt en français	11
En français/surtout en français	19
En anglais	4
En français et en anglais	1
Langue choisie en fonction des cours/mélange linguistique	1
Transcription des concepts difficiles en italien	1
Aucune réponse	8

Item 27 + 28 : Difficultés dans la prise de notes pendant les cours universitaires et modalité de la prise de notes

Item 26 : Nous avons cité, dans les annexes (cf. annexe n° 25), quelques détails supplémentaires ; nous y avons mentionné en italien les examens dont les participants ont écrit les noms en cette langue, et vice-versa en français. Nous désirons ajouter quelques citations d'après Parpette et Mangiante, soulignant les difficultés des étudiants étrangers liées, souvent, à la nécessité de développer des compétences qui diffèrent par rapport à celles déjà acquises en langue maternelle :

« La diversité sur tous les plans qui prévaut au sein de cette catégorie que constituent les étudiants allophones – discipline, niveau d'étude, niveau de français, culture universitaire d'origine – à laquelle s'ajoutent les incompatibilités d'emploi du temps favorise, voire rend nécessaire la mise en œuvre de formes d'apprentissage individualisées par le biais de dispositifs TICE d'accompagnement pédagogique... S'agit-il de dispositifs traitant des compétences langagières transversales à différentes disciplines ? Préfère-t-on favoriser une approche disciplinaire ? Quelles implications croisées des enseignants de disciplines et des enseignants de FLE peut-on envisager ? Comment les environnements numériques prévus pour les étudiants français peuvent-ils rejoindre les besoins des étudiants allophones ? » (Parpette et Mangiante 2010 : 12).

Items 27 et 28 : Nous avons inséré, dans les annexes (cf. annexe n° 26), d'autres détails supplémentaires sur la prise de notes et sur les obstacles à surmonter en la matière. Ces réactions constituant, à notre avis, des indices non négligeables sur les instruments utiles aux participants à des échanges dans les universités étrangères, nous souhaiterions réfléchir davantage sur les contributions des destinataires du « Questionnaire Erasmus ». Quelques chercheurs sont déjà intervenus à ce sujet ; par exemple, Mingyang a observé que, pour les étudiants allophones,

« la tâche la plus difficile est la prise de notes, qui implique une sélection dans le discours professoral afin de dégager les informations importantes. Il faut, pour cela, maîtriser un certain nombre de pré-requis, et aussi l'art de l'abréviation et du symbole... » (Mingyang 2010 : 35).

Difficulté de compréhension/Rapports avec langue ou lexique spécialisé	Fréquence
Oui/au début/quelquefois/un certain nombre/un peu	19
Non/pas trop/pas spécialement	29
Aucune réponse/autre	12
<i>Difficultés liées, en général, à la compréhension de la langue</i>	17
<i>Difficultés liées à la langue spécialisée de ma discipline</i>	6
<i>Langue en général + langue spécialisée</i>	6
<i>Aucune réponse</i>	14
<i>Autre</i>	17

Item 29 + 30 : Difficultés de compréhension lors de la fréquence des cours universitaires et implications des connaissances linguistiques en général/du lexique spécialisé

Items 29 et 30 : Quelques personnes ont ajouté des observations supplémentaires, que nous avons transcrites dans les annexes (cf. annexe n° 27 et annexe n° 28).

Difficultés	Fréquence	%
Oui	18	30%
Non	12	20%
Oui /écrit(, non (oral)	1	1,6%
Pas pour la langue	1	1,6%
Aucune épreuve écrite	1	1,6%
Quelquefois	7	11,6%
Épreuves écrites plus difficiles	1	1,6%
Thèse en italien (choix)	1	1,6%
Épreuves en anglais	3	5%
Aucune épreuve soutenue	1	1,6%
Aucune réponse	14	23,3%

Item 31 : Difficulté soutenance épreuves écrites/orales

Item 31 : Il aurait été bon de connaître des opinions plus nombreuses à ce sujet, vu qu'environ ¼ des interviewés n'a donné aucune réponse. Nous ajoutons, dans les annexes, quelques commentaires supplémentaires (cf. annexe n° 29).

Items 32 et 33 : Quelques interviewés ont ajouté des commentaires (cf. annexe n° 30). Du reste, on sait que pour les étudiants scientifiques, habitués aux QCM, la rédaction écrite en français est souvent particulièrement difficile (Nagami et Bourgeois 2010 : 54). M.-C. Pollet a écrit davantage sur le sujet : elle a affirmé qu'

« on remarque, d'une part, la tendance à transposer en français des constructions syntaxiques et des mots de vocabulaire de leur propre langue ou d'une autre langue qu'ils maîtrisent ; d'autre part, la tendance à 'écrire de l'oral', sans réfléchir, donc – ou sans les connaître – aux spécificités et contraintes de l'écrit par rapport à l'oral... » (Pollet 2010 : 138).

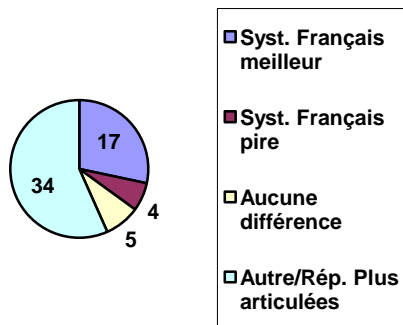
Nous soulignons que certains participants ont répondu seulement à la question n° 32, d'autres uniquement à la question n° 33.

9.6.4. « Questionnaire Erasmus » : items 34 à 40

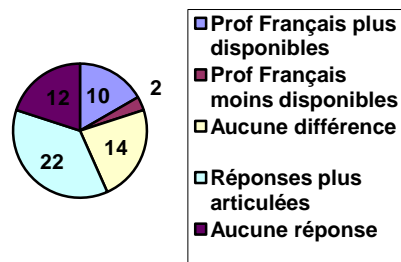
Il s'agissait d'exprimer un avis sur les systèmes universitaires français et italien (de même que sur l'attitude des professeurs), sur le niveau de connaissance du français des étudiants italiens par rapport à celui de leurs collègues étrangers, sur l'étude du lexique scientifique au lycée, sur les conseils à donner à des jeunes désirant faire la même expérience ainsi que des observations facultatives finales.

Difficultés linguistiques universitaires/ <i>Stratégies pour les surmonter</i>	Fréquence
Oui, liées à la connaissance de la langue	22
Oui, pas liées à la connaissance de la langue	2
Aucune réponse	36
<i>Lecture de livres, journaux, ouvrages scientifiques</i>	5
<i>Exercices d'écriture (mail, Internet, dictionnaires, autres)</i>	4
<i>Pratique orale/collègues/professeurs</i>	8
<i>Étude individuelle</i>	5
Aucune réponse	38

Item 32 + 33 : Difficultés linguistiques rencontrées à l'université et stratégies utilisées pour les surmonter



Item 34 : Comparaison entre les systèmes universitaires français et italien



Item 35 : Comparaison entre l'attitude des professeurs français et italiens

Item 34 : Afin de compléter le compte rendu des résultats de cette question, nous mentionnons dans les annexes (cf. annexe n° 31) les réponses les mieux articulées. Nous signalons que ce sont les étudiants en médecine et les jeunes médecins qui ont écrit presque toutes les contributions les plus détaillées.

Item 35 : Nous avons proposé aux participants la question concernant la comparaison entre les professeurs français et les professeurs italiens – même si, souvent, il ne s'agissait pas de juger des professeurs de langues – afin de pouvoir réfléchir davantage sur la professionnalité enseignante. Des détails supplémentaires ont été recueillis dans les annexes (cf. annexe n° 32).

	Connaissance du français par rapport aux collègues de l'UE	Connaissance du français par rapport aux collègues hors UE
Meilleure	7	12
Pire	18	7
Même niveau/moyen/bon	19	13
Réponses plus détaillées	16	12
Aucune réponse/Ne sais pas/Je n'en ai pas connus hors UE	0	16

Item 36 + 37 : Comparaison entre le niveau de connaissance du français des étudiants italiens et celui de leurs collègues ressortissants de l'UE et de pays hors UE

Items 36 et 37 : Parmi les interviewés, quelques-uns ont ajouté des détails (mettant en relief, souvent, la préparation linguistique pas tout à fait adéquate des Italiens), qu'il nous a paru opportun de traduire dans les annexes (cf. annexe n° 33 et n° 34).

Conseils donnés	Fréquence
Fréquente un cours de français, notamment avant le départ	25
Parle/établis des contacts avec les locuteurs natifs	5
Évite de parler avec les compatriotes, au début	4
Conseils enthousiastes/encourageants/pratiques/universitaires	17
Aucun conseil	9

Item 38 : Conseils donnés aux jeunes partant pour des séjours d'étude en pays francophones

Item 38 : Nous avons traduit dans les annexes (cf. annexe n° 35) les interventions à ce sujet, nombreuses et, quelquefois, concernant aussi la filière d'études choisie.

Apprentissage lexique scient.	Fréquence	%	Apprentissage lexique scient.	Fréquence	%
Oui	31	51,6%	Étude langues important	1	1,6%
Oui (plus de TP)	5	8,3%	On apprend les langues sur le terrain	1	1,6%
Oui, non seulem. littérature	1	1,6%	Non : aucune possibilité de pratique au lycée	1	1,6%
Oui (plus de TP oraux)	1	1,6%	Changer enseignement des langues en Italie	1	1,6%
Oui, mais aussi littérature	1	1,6%	Pas lex. scient./+séf. étranger/-grammaire/littérature	1	1,6%
Non	5	8,3%	Oui, mais aussi gramm.	1	1,6%
Non, mais favorable CLIL	1	1,6%	Utile, pas indispensable	1	1,6%
Plus d'anglais, plutôt	3	5%	Oui, sans trop de détails	1	1,6%
Question pas claire	1	1,6%	Lexique quotid.+import.	1	1,6%

Item 39 : Apprentissage lexique scientifique et TP propédeutiques activités Erasmus et professionnels domaine scientifique

Item 39 : Ce schéma révèle que plus de la moitié des participants a répondu affirmativement à la question ; il nous semble utile de tenir compte, pour nos réflexions en didactique et pour nos suggestions en matière de supports pédagogiques, de leurs observations. D'après les réponses obtenues (cf. ensemble des annexes), nous avons pu relever que les contributions des étudiants ayant séjourné longtemps en pays francophones montrent leur capacité accrue d'encadrer la problématique linguistique d'une façon critique, compte tenu des avantages et des désavantages dérivant de leurs études précédentes et de leur expérience sur le terrain^o

Observations facultatives	Fréquence
Expérience à l'étranger positive	7
Conseils pour l'enseignement/apprentissage des langues	18
Séjour à l'étranger indispensable perfectionnement langues	4
Nécessité d'augmenter la mobilité étudiante	4
Observations de caractère pratique pour le séjour	5
Aucune observation	22

Item 40 : Observations supplémentaires facultatives des participants

Item 40 : Il nous a semblé utile de fournir les observations – personnelles et facultatives – que les interviewés nous ont offertes (il s'agissait, quelquefois, de participants encore en mobilité). Nous les avons traduites dans les annexes (cf. annexe n° 36). Soulignons que, parfois, les participants les plus jeunes ont ajouté aux commentaires envoyés par courriel des « émoticons », afin de mettre en relief l'état d'esprit qu'ils voulaient exprimer en écrivant leurs réponses.

9.6.5. Pour résumer

En guise de synthèse conclusive, remarquons que l'apport le plus significatif pour notre recherche, d'après les résultats du « Questionnaire Erasmus » (où ont été également mises en relief les observations déjà mentionnées par rapport aux lycéens, cf. 9.5.4.), est constitué par l'exigence remarquée d'une étude linguistique tenant compte des besoins futurs des étudiants

en mobilité, à l'université et dans la vie quotidienne (pas encore envisagés par les destinataires du questionnaire précédent), qu'il vaut mieux construire graduellement plutôt qu'en l'occurrence entreprendre rapidement. D'où l'utilité potentielle de tâches entraînant à la prise de notes en L2, à la compréhension écrite/orale, à l'exposé oral de données suite à une recherche personnelle. Ces éléments ont donc guidé nos choix des activités à proposer ; ils confirment, complètent et complexifient les données déjà retenues, suite à l'analyse des réponses au « Questionnaire *post-liceo* ». Nous souhaitons citer encore quelques réflexions focalisant l'attention sur les questions susceptibles d'être examinées dans les situations étudiées plus haut, d'où découle l'émergence du « français langue de scolarisation » :

« Tout étudiant passant de son université d'origine à une université francophone... doit s'adapter à des modalités différentes... De la simple autorisation d'inscription... jusqu'aux programmes disciplinaires adaptés avec formation linguistique d'appui, la variation est grande sur le plan de l'accompagnement institutionnel. Il en va de même pour les universités d'origine qui prennent en charge à des degrés très divers les projets d'études en français de leurs étudiants. Sur le plan plus proprement didactique, l'apprentissage en situation académique croise deux champs qui font l'objet d'une évolution rapide depuis quelques années : le français langue de scolarisation, et le français sur objectif spécifique... »
(Parpette et Mangiante 2010 : 11-12).

Cela implique, donc, l'urgence d'intervenir opportunément à tous niveaux dans la formation propédeutique des jeunes s'apprêtant à partir pour un séjour d'études dans un pays francophone (ou en envisageant un dans les années à venir).

9.7. « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS » : compte rendu

La partie conclusive de notre enquête concerne le troisième (et dernier) questionnaire (« Questionnaire Professionnels », avec 45 *items*). Il a été conçu afin d'interviewer sur le même sujet des professionnels – spécialistes dans les disciplines déjà mentionnées – ayant travaillé, ayant fait des stages ou ayant participé à des congrès dans un/plusieurs pays francophone(s). Vu l'absence de contraintes dues aux lois sur le respect de la vie privée, et grâce au sens de l'importance de la recherche et de la connaissance des langues étrangères dérivant de l'expérience des interviewés, 74 professionnels ont été repérés sans difficulté. Ils ont accepté – souvent, avec enthousiasme et intérêt – de répondre à notre questionnaire. Ils ont été à même de nous signaler, quelquefois, les coordonnées de collègues ayant les pré-requis nécessaires pour participer au sondage. À ce propos, il nous paraît important de remarquer que nous avons eu l'honneur d'entrer en relation même avec des scientifiques italiens se consacrant à des recherches de haut niveau, dans des contextes internationaux très importants, qui ont réussi à consacrer quelques minutes à notre questionnaire. Précisons que, au début de notre recherche, nous aurions voulu contacter uniquement de jeunes

professionnels venant de s'insérer dans l'univers du travail après, peut-être, quelques expériences scientifiques (et linguistiques) à l'étranger. À cause de la difficulté dans le repérage de destinataires ayant les acquis préalables adéquats – du moment que plusieurs individus avaient choisi, de préférence, des pays anglo-saxon pour leurs déplacements à l'étranger – et ayant constaté l'intérêt et la disponibilité de quelques professionnels plus âgés connaissant bien la France et le français (auxquels nous nous étions adressée au début, afin de leur demander de nous aider à contacter des anciens étudiants ou des collègues plus jeunes), nous avons élargi la tranche d'âge à considérer. Nous allons commenter, donc, les résultats de notre enquête, dont 10 *items* ont fait l'objet d'une analyse statistique des données.

Profil des répondants (sur 74 personnes)

Nous avons pris en compte, à cet effet, âge, sexe, provenance géographique, faculté universitaire fréquentée et année de *laurea* (maîtrise/mastère), ville étrangère siège du séjour, durée de(s) expérience(s).

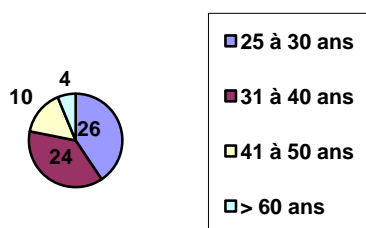


Figure 9.7.a : Âge des participants

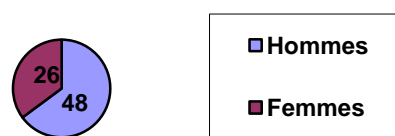


Figure 9.7.b : Sexe des participants

-**Âge** : Ajoutons qu'en Italie, par rapport à la France, l'âge moyen de l'obtention de la « *laurea specialistica* » (mastère) ou de la « *laurea* » (ancienne maîtrise) est supérieur. Parmi les causes possibles à prendre en compte, considérons la durée plus longue du lycée, le système universitaire différent etc. ; cela implique une insertion plus tardive dans le milieu professionnel, aggravée, pendant ces dernières années, par un taux de chômage élevé.

-**Sexe** : Contrairement aux critères adoptés pour l'évaluation des données des deux autres questionnaires, dans le cas des professionnels il nous a paru opportun de mettre en relief le nombre des femmes ayant participé à notre enquête pour des raisons de caractère socioculturel. En effet, en contexte italien, jusqu'à il y a quelques années les dames étaient peu enclines à envisager des séjours de travail à l'étranger, même de courte durée, en raison du mariage et de la maternité. Au-delà de tout commentaire de caractère sociologique, nous signalons quand même que la dame la plus âgée avait 50 ans lors de la compilation du questionnaire et que la plupart des femmes participant à notre enquête avaient moins de 40 ans. Les autres paramètres considérés ne nécessitent pas d'observations supplémentaires.

Zone d'origine	Fréquence
Italie du Nord (Cremona 1; Treviso 2; La Spezia 3; Genova 3; Ferrara 1; Brescia 2; Vercelli 1; Milano 2; Bologna 5; République de S. Marino 1; Verbania 1; Torino 4; Pavie 1)	27
Italie du Centre (Grosseto 1; Roma 4; Pisa 18; Livorno 4; Firenze 1; Ascoli Piceno 1; Lucca 4; Terni 1; Massa Carrara 1; L'Aquila 1)	36
Italie du Sud/Îles (Lecce 1; Palerme 3; Naples 1; Brindisi 2; Crotone 1; Bari 1; Caserte 1)	10
Autre : Toulouse 1	1

Tableau 9.7.c : Provenance géographique des participants (14 régions italiennes sur 20).

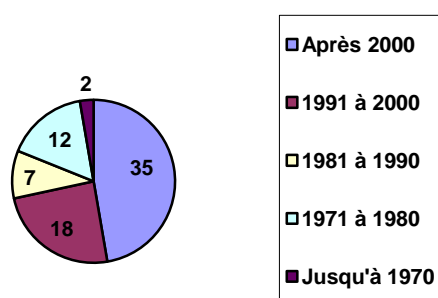


Figure 9.7.e : Année universitaire de « laurea »

Faculté	Fréquence	%
Physique	19	25,6%
Médecine et Chirurgie	8	10,8%
Ingénierie	18	24,3%
Agronomie	3	4%
Mathématiques	3	4%
Biologie	7	9,4%
Chimie et Tech. Pharm.	1	1,3%
Biotech. Pharmaceut.	3	4%
Primatologie	1	1,3%
Psychologie	1	1,3%
Sciences Naturelles	2	2,7%
Biotech. Aliment. et Vég.	1	1,3%
Sc. Des Matériaux	3	4%
Chimie Industrielle	1	1,3%
Géologie	1	1,3%
Chimie	2	2,7%

Tableau 9.7.d : Faculté universitaire choisie

Ville française	Paris 19 ; Besançon 1 ; Annecy 1 ; Les Houches 1 ; Avignon/Clermont-Ferrand/Corte 1 ; Bordeaux 3 ; Nice 1 ; Lyon 7 ; Paris/Nice 1 ; Marseille 3 ; Nancy/Paris/Brest 1 ; Paris/Besançon 1 ; Nice/Toulon/Banjuls sur Mer 1 ; Nantes/Paris/Grenoble 1 ; Orléans/Propiano-Corse 1 ; Cachan 1 ; Strasbourg 1, St. Genis/Poully-Ain 1 ; Nancy 1 ; Grenoble 2 ; Nice/Briançon/Marseille 1 ; Le Tholuet-Aix-en Provence 1 ; Aix-en Provence 1 ; Orsay/Paris 1 ; Montpellier/Besançon/Paris (+Monastir-Maroc) 1 ; Metz/Nevers/Versailles/Paris 1 ; Lyon/Paris 1 ; Saclay-Ile de France 1
Ville francophone	Bruxelles 2 ; Genève 6 ; Fort Dauphin-Madagascar 1 ; Québec-Canada 1 ; Mol-Belgique 1 ; Louvain La Neuve-Belgique 1 ; Louvain La Neuve/Mol-Belgique 1 ;
Autre	Turin/Pise (1 jeune professionnel français) ; Taskent (Ouzbékistan – contexte francophone) 1 ; Aucune réponse : 2

Tableau 9.7.f : Ville française (francophone) de travail/stage/congrès.

Durée de l'expérience (terminée/en cours)	Fréquence
1 semaine	4
1 à 2 mois	5
3 à 4 mois	5
6 mois	2
8 à 10 mois	3
1 an	11
1 à 3 ans	13
> 3 ans (CDI signé)	11
Courts séjours intermittents	9
Longs séjours intermittents	7
1 mois par an, depuis 15 ans	1
Aucune réponse	3

Tableau 9.7.g : Durée de l'expérience/des expériences (terminée(s) ou en cours) à l'étranger.

9.7.1. « Questionnaire Professionnels » : items 1 à 17

Passons, maintenant, à l'analyse des 17 premiers *items* du questionnaire. Ils concernent les études effectuées et les langues apprises (lycée et université), de même que la disponibilité aux séjours de travail en pays francophones, l'étude du français/autres langues avant l'expérience à l'étranger, le niveau de connaissance atteint de cette langue.

Faculté	Fréquence	%	Faculté	Fréquence	%
Physique	19	25,6%	Primatologie	1	1,3%
Médecine et Chirurgie	8	10,8%	Psychologie	1	1,3%
Ingénierie	18	24,3%	Sciences Naturelles	2	2,7%
Agronomie	3	4%	Biotech. Aliment. et Vég.	1	1,3%
Mathématiques	3	4%	Sc. Des Matériaux	3	4%
Biologie	7	9,4%	Chimie Industrielle	1	1,3%
Chimie et Tech. Pharm.	1	1,3%	Géologie	1	1,3%
Biotech. Pharmaceut.	3	4%	Chimie	2	2,7%

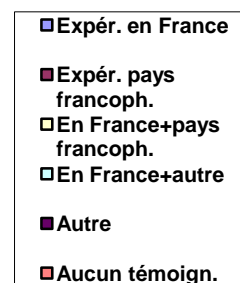
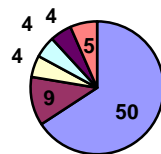
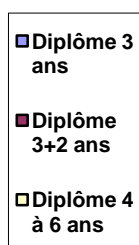
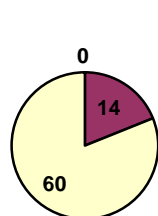
Item 1 : Faculté universitaire choisie

Item 1 : D'après notre enquête, nous avons pu relever que la majorité des interviewés était constituée par des physiciens et par des ingénieurs.

Université fréquentée	Fréquence
Italie du Nord (Pavie 2; Padoue 1; Gênes 3; Ferrara 1; Brescia 1; Milan-Statale 4; Milan-Bicocca 1; Bologne 5; Turin 4; Venise-Ca' Foscari 1)	23
Italie du Centre (Pisa + École Normale Supérieure 36; Roma-La Sapienza 3; Sienne 1; Chieti-Pescara G. D'Annunzio 1; Rome-Tor Vergata 1; Florence 1)	43
Italie du Sud/Îles (Università del Salento 1; Palerme 3; Naples-Federico II 2; Bari 1)	7
Autre: Toulouse 1 (jeune professionnel français déjà mentionné)	1

Item 2: Universités fréquentées par les participants

Item 2 : Nous avons contacté même des professionnels ayant fréquenté des universités différentes, dans le but de diversifier davantage notre échantillon de participants, mais sans résultat. Nous aurions souhaité des réponses plus nombreuses de la part de personnes travaillant au sein d'établissements du supérieur situés en villes ayant, traditionnellement, de nombreuses relations économiques et culturelles avec la France (Turin, Bologne, etc.).



Item 3 : Diplôme universitaire obtenu

Item 4 : Expériences en France/pays francophones/autres

Items 3 et 4 : Aucun participant n'avait uniquement une « *laurea breve* » (licence). Dans les annexes (cf. annexe n° 37), nous avons inséré tous les témoignages que nous avons pu

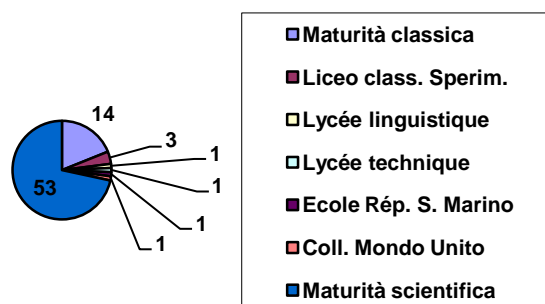
recueillir parmi les répondants ayant accepté de raconter brièvement leurs expériences dans les pays francophones.

Disponibilité travail en pays francophones	Fréquence	%	Disponibilité travail en pays francophones	Fréquence	%
J'y travaille déjà	10	13,5%	Pas pour toujours	2	2,7%
Congrès/université	2	2,7%	Je ne le sais pas	1	1,3%
Oui	35	47,2%	Pas probablement	1	1,3%
Pas maintenant	1	1,3%	Maintenant Italie, ensuite...	1	1,3%
Je suis trop âgé !	3	4%	Non, je vais bien en Espagne	1	1,3%
Aucune réponse	12	16,2%	C'est ma 1 ^e expérience	1	1,3%
L'année prochaine	1	1,3%	Je crois que non, mais j'y travaille...	1	1,3%
Préfér. pays angloph.	2	2,7%	//	//	//

Item 5 : Disponibilité à de nouveaux séjours professionnels en pays francophones

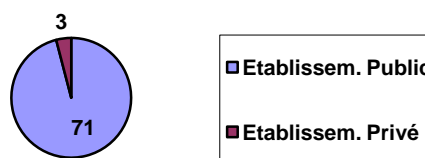
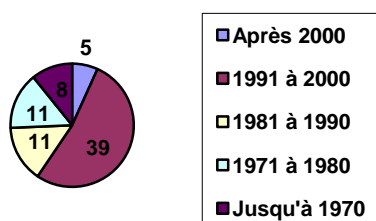
Item 5 : Nous avons reçu des réponses d'une quinzaine de types différents, allant du CDI signé avec plaisir il y a quelques années à l'intention de vouloir travailler ailleurs à la fin d'un CDD. Le nombre des participants disposés à travailler/travaillant dans un pays francophone permet d'insister sur les raisons entraînant la nécessité d'améliorer les études linguistiques que nous avons déjà exposées en commentant les réponses au « Questionnaire Erasmus » (cf. 9.6.5.).

Même province de provenance	57
Autre (Terni 1; Latina 1; Caserte 1; Pavie 1; Florence 2; Bari 1; Milan 1; Brindisi 1; Massa-Carrara 1; Lecce 2; Pistoia 1; Bologne 1; Trieste 1)	15
Étranger (Toulouse 1; Repubblica di San Marino 1)	2



Item 6 : Ville où les professionnels ont obtenu leur baccalauréat (chef-lieu de province)

Item 6a : Type de diplôme de fin d'études du secondaire obtenu

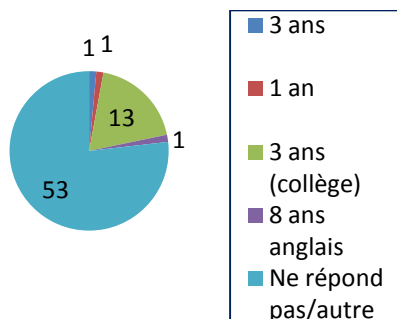


Item 6b : Année d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires

Item 7 : Etablissement public/privé fréquenté

Items 6, 6a, 6b et 7 : Nous avons accepté, exceptionnellement, même les témoignages de professionnels ayant obtenu d'autres diplômes, vus les nombreuses expériences leur permettant d'avoir un cadre bien clair de la situation en question. Le « *diploma di maturità*

classica » est un diplôme de filière littéraire, le « *liceo classico sperimentale* » un lycée à visée littéraire prévoyant l'étude de deux langues étrangères. L'ancien élève du « *Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico di Duino-Aurisina* » (Trieste), avait obtenu le « baccalauréat international (IB) bilingue italien-anglais ». Seuls trois participants avaient fréquenté une école non gérée par l'État (cf. 9.5.1.).

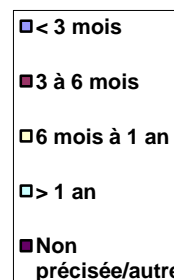
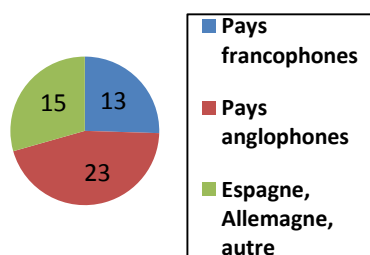


LE étudiée(s) lycée	Professionnels	Pourcentage
Français	19	25,6%
Anglais	41	55,4%
Allemand	6	8,1%
Anglais et allemand	4	5,4%
Français et anglais	2	2,7%
Français, anglais et allemand	1	1,3%
Anglais et espagnol	1	1,3%

Item 8 : Langue(s) étrangère(s) étudiée(s) au lycée

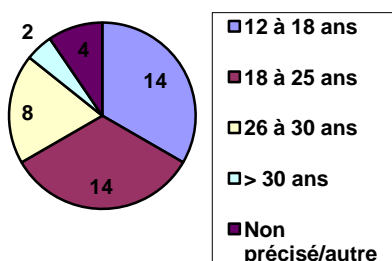
Item 9 : Années d'étude scolaire de la deuxième LVE

Items 8 et 9 : Même si la majorité des interviewés avait appris seulement l'anglais, un certain nombre de participants avait étudié aussi le français et, quelquefois, 2 ou 3 langues.



Item 10+11 : Lieu du/des séjour(s) d'étude à l'étranger

Item 12 : Durée du/des séjour(s) effectué(s)



Connaissance préalable du français	Fréquence	%
Oui	30	40,5%
Un peu	14	18,9%
Non	21	28,3%
Je parlais anglais	1	1,3%
Pas obligatoire pour mon travail	1	1,3%
Aucune réponse	6	8,1%
J'ai commencé en lisant en français	1	1,3%

Item 13 : Âge lors du premier séjour à l'étranger

Item 14 : Connaissance du français avant l'expérience de travail

Items 10 à 13 : Nous avons traduit dans les annexes (cf. annexe n° 38) les réponses de tous les interviewés ayant ajouté des détails à ce sujet. Il s'agit, souvent, de séjours d'études universitaires impliquant l'apprentissage d'une langue étrangère.

Item 14 : Nous avons pu relever que plus de la moitié des participants connaissait déjà le français avant le séjour dans le pays francophone (ou en avait quelques notions).

Lycée, 5 ans	5
Collège, 3 ans	11
Lycée+Collège, 8 ans	8
Lycée+Collège, 4 à 5 ans	4
6 mois, dans ma ville	1
2 semaines+voyages	1
Cours d'un an de mon partenaire	1
Aucune réponse	43

Item 15+16 : Lieu et durée d'étude du français avant le départ à l'étranger

Niveau de connaissance du français avant l'expérience	Fréquence
Bon/Bon par rapport au collège	10
Moyen	1
Discret	1
Suffisant/élémentaire/scolaire/plutôt bas	11
DEL F A2 ou équivalent	2
Insuffisant/médiocre/bas	5
Mon anglais était excellent (hors sujet !)	1
Je ne connaissais pas le français	43

Item 17 : Niveau de connaissance du français avant l'expérience (autoévaluation, adjectifs choisis par les répondants)

Items 15 et 16 : Il nous paraît important de réfléchir sur l'affirmation d'un participant (« l'expérience en question ne requiert pas la connaissance du français »), vu que de nombreux professionnels ayant séjourné dans des pays différents pensent que la connaissance de plusieurs langues étrangères constitue un atout important, surtout pour la vie quotidienne et sociale au dehors des laboratoires, et que l'interviewé en question (n'ayant pas bien compris, évidemment, le but de notre recherche) avait moins de 30 ans. (Cf. annexe n° 39).

Item 17 : Les témoignages, souvent riches, des participants ayant répondu à cette question (parmi lesquels il y a aussi des professionnels travaillant actuellement à l'étranger) ont été recueillis et traduits dans les annexes (cf. annexe n° 40).

9.7.2. « Questionnaire Professionnels » : items 18 à 30

Ces questions portaient sur l'étude du français à l'étranger (modalités, niveau atteint), les certifications obtenues, l'emploi des langues en contexte professionnel et dans la vie quotidienne, les stratégies utilisées pour surmonter d'éventuelles difficultés.

Étude du français (pays francophone)	Fréquence	%
Oui	25	33,7%
Non	35	47,2%
Aucune réponse	7	9,4%
J'ai commencé en lisant...	1	1,3%
Pas de temps...	1	1,3%
N/A	1	1,3%
Seule pratique de la langue	4	5,4%

Item 18 : Étude du français dans le pays francophone

Item 18 : Plusieurs personnes ont mis l'accent sur la nécessité d'étudier et de pratiquer la langue, même de la part des scientifiques.

Item 19 et 20 : Par rapport au lieu et aux modalités d'étude du français dans le pays francophone, les réponses des interviewés nous ont permis d'obtenir plusieurs informations ayant retenu notre attention (cf. annexe n° 41).

Niveau de français après le séjour	Fréquence
Bon/intermédiaire	11
Suffisant/élémentaire	8
Discret	7
Niveau B 1 du CECR	1
Très bon/élevé	4
Locuteur natif/bilingue	2
Comme une vache espagnole	1
Je viens de commencer/ je vais commencer	3
Aucune réponse	37

Item 21 : Connaissance du français après l'expérience (autoévaluation, adjectifs choisis par les répondants)

Item 21 : Nous avons ajouté aussi quelques commentaires supplémentaires des interviewés (cf. annexes n° 42).

Item 22 : L'âge moyen plus élevé des professionnels en justifie, dans certains cas, l'obtention manquée d'attestations, pour des raisons liées aux politiques scolaires et linguistiques italiennes.

Lieu et modalités	Fréquence
Autodidacte/ Beaucoup de pratique de la langue (oral, lecture, films, TV)	5
École privé/cours particuliers	5
Cours organisés ou payés par le CNRS/ l'entreprise/l'Institut de recherche	4
Cours organisés par les universités italiennes (pendant le doctorat)	1
Alliance Française + Cours de la Mairie de Paris (5e)/ Cours de la Mairie de Paris	2
Institut Français de Glasgow + cours particuliers	1
Cours (Université française)+écoles privées (Paris)/ ENS + Alliance Française	2
CIUP (cours réservé aux chercheurs)	1
École non précisée	1
École partenaire du lycée fréquenté	1
Réponses négatives ou manquantes	51

Item 19+20 : Lieu et modalités d'étude francophone

Attestations obtenues	Fréquence	%
Pas encore	2	2,7%
Oui, dans mon université	1	1,3%
DELF A2 (certificat non reçu...)	1	1,3%
Non, mais je suis plus fort que ceux qui ont passé les examens	1	1,3%
Épreuves de langues pour obtenir bourse	1	1,3%
Lors du bac (convention institutionnelle)	1	1,3%
En cours	1	1,3%
DELF B1	1	1,3%
TOEFL	1	1,3%
Non/aucune réponse	64	86,4%

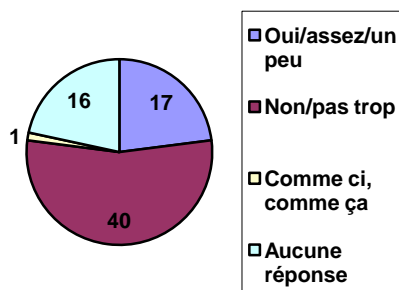
Item 22 : Attestations linguistiques obtenues

Préparation aux examens des certifications	Fréquence
Alliance Française en Italie	1
Centre linguistique interdépartemental (Univ. de Pise)	1
Autodidacte	1
Lycée classique européen (7h/semaine de français)	1
École de langues genevoise	1
Préparation scolaire/individuelle en cours	1
Aucune réponse/attestation	68

Item 23 : Lieu et modalités choisies pour la préparation aux épreuves des certifications linguistiques

Item 23 : Nous n'avons pas de détails supplémentaires à ce sujet.

Item 24 : Précisons encore que nous avons retenu, parfois, plus d'une réponse pour chaque participant, car il adoptait, plus ou moins fréquemment, l'une ou l'autre modalité mentionnée (cf. annexe n° 43).



Item 25 : Difficultés dans l'utilisation du français en milieu professionnel

Item 25 : Même dans ce cas, nous avons ajouté, dans les annexes (cf. annexe n° 44), d'autres détails, écrits par les participants.

Item 26 : Les réactions détaillées en objet ont été traduites dans les annexes (cf. annexe n. 45).

Emploi du français en milieu professionnel	Fréquence
Langue parlée	36
Langue écrite	27
C.O. suffisait	25
C.E. suffisait (ex. lecture textes de spécialité)	11
Langue officielle de travail	21
Pas travail, mais vie quotidienne	13
Conversations informelles avec collègues	11
Langue utilisée pour enseigner	1
Essai d'utiliser même/seulement l'anglais	4
Pas besoin du français pour travailler	2

Item 24 : Modalités d'utilisation du français en milieu professionnel (plusieurs réponses retenues)

Stratégies pour surmonter les difficultés	Fréquence
Cours fréquentés/à fréquenter/étude/lecture	13
Dictionnaires/Internet	11
Peu de difficultés	3
Encore difficultés/difficultés dans la P.E.	4
C.E. pas difficile	4
Anglais, en milieu scientifique	2
Aide d'amis/collègues	2
Autres, plus personnalisées	3

Item 26 : Stratégies utilisées pour surmonter les difficultés liées à la C.E. du français (seules réponses obtenues)

Stratégies pour surmonter les difficultés	Fréquence
Difficultés initiales	4
Lorsque les Français parlaient vite/ demande de répéter lentement	15
L'exercice m'a aidé (conversation, télévision, films, autre)	26
Pas encore surmontées/emploi d'autres langues	6
L'accent québécois ne m'aidait pas !	1
"Please I speak english only"	1
Analogies entre français et italien utiles	1
Autre	4

Stratégies pour surmonter les difficultés	Fréquence
Difficultés pas encore surmontées	14
Aide des collègues	6
Je n'ai pas écrit en français	8
Dictionnaires/correcteurs autom./ traducteurs en ligne	11
Entraînement/étude	9
Je fréquenterai un cours de français	2
Connaissance grammaire italienne utile	1

Item 27 : Stratégies utilisées pour surmonter les difficultés liées à la C.O. du français (seules réponses obtenues)

Item 28 : Stratégies utilisées pour surmonter les difficultés liées à la P.E. en français (seules réponses obtenues)

Item 27 : Les contributions obtenues ont fait l'objet de plusieurs réflexions (cf. annexe n° 46), liées au travail propédeutique potentiellement envisageable à ce sujet, surtout adressé à des lycéens, ayant abouti notamment aux tâches expérimentées.

Item 28 : Cette fois, nous avons traduit les réactions des participants ayant eu ce problème et qui ont voulu nous faire part de leur expérience (cf. annexe n° 47).

Stratégies pour surmonter les difficultés	Fréquence
Difficultés pas encore surmontées	4
Entraînement/étude/conversation/ collègues	36
Utilisation d'autres langues/mimique	6
Cours de français fréquenté/à fréquenter	3
Improvisation/imagination	2

Langue(s) utilisée(s) pendant l'expérience	Fréquence
Anglais/notamment l'anglais (milieu scientifique)	35
Français+anglais (selon les circonstances)	15
Français	8
Même l'italien/espagnol/allemand/malgache	14
Aucune réponse	2

Item 29 : Stratégies utilisées pour surmonter les difficultés liées à la P.O. en français (seules réponses obtenues)

Item 30 : Langue(s) utilisée(s) en contexte professionnel

Item 29 : Nous avons traduit encore une fois les réponses que nous avons recueillies de la part de tous les professionnels désireux, à la fois, d'améliorer cette compétence et de nous faire part de leurs tentatives linguistiques (cf. annexe n° 48).

Item 30 : Les réponses obtenues, nombreuses et variées, ont été traduites, en détail, dans les annexes (cf. annexe n° 49).

9.7.3. « Questionnaire Professionnels » : items 31 à 40

Il s'agissait notamment de sonder l'opinion, cette fois, sur les implications liées à l'utilisation d'une/plusieurs langues pendant l'expérience (notamment avec les collègues et

les locuteurs natifs), sur le milieu de travail étranger par rapport au contexte italien, sur la qualité des supports/clarté des consignes à l'étranger, sur le niveau de connaissance du français des professionnels italiens et étrangers (même par rapport à l'âge et à la provenance), sur l'utilité de l'apprentissage du lexique scientifique et de TP en français propédeutiques aux activités des étudiants Erasmus et des professionnels du domaine scientifique.

Langue(s) utilisée(s) pendant l'expérience : avantages, désavantages, problèmes...	Fréquence
Anglais plus connu/uniquement connu/international/langue scientifique	12
Pratique avantageuse de plusieurs langues	7
Pratique difficile/ parfois problématique de plusieurs langues	9
Avantages pratiques liés au français (même avec les collègues)	12
Proximité linguistique avantageuse entre français et italien	2
Les Flamands préfèrent l'anglais	1
Emploi de l'anglais souvent impossible en France	2
Autre	5

Item 31 : Avantages, désavantages, problèmes etc. liés aux langues utilisées en contexte professionnel (seules réponses obtenues)

Difficultés interaction avec locuteurs natifs	Fréquence	%
Oui	11	14,8%
Non	38	51,3%
Aucune réponse	9	12,1%
Quelques difficultés	7	9,4%
Selon disponibilité et culture...	1	1,3%
J'ai de la famille en France...	1	1,3%
Plus avec les québécois	1	1,3%
Locuteurs natifs disponibles	1	1,3%
CERN institution européenne...	1	1,3%
Tempérament des interlocuteurs...	1	1,3%
Pas avec collègues	1	1,3%
Anglais : <i>no problem</i> !	2	2,7%

Item 32 : Interaction avec les locuteurs natifs

Items 31 et 32 : Quelques observations supplémentaires ont été recueillies dans les annexes (cf. annexe n° 50).

Raison(s) des éventuelles difficultés avec les locuteurs natifs	Fréquence
Compréhension de la langue française en général	26
Langue de spécialité (1 médecin, 1 ingénieur nucléaire)	2
Tempérament des individus (notamment Parisiens)	3
Aucune difficulté	2
Argot des jeunes/verlan et abréviations difficiles	3
Ma discipline requiert l'anglais	2
Le problème, c'est la prononciation, pas les termes en soi	1
Débit de parole et accent des locuteurs natifs	1
Je préfère parler français avec les Français	2

Item 33 : Raison(s) des éventuelles difficultés rencontrées avec les locuteurs natifs (seules réponses obtenues)

Difficultés avec les étrangers	Fréquence	%
Oui	12	16,2%
Non/quelquefois	43	58,1%
Aucune réponse	12	16,2%
Moins qu'avec les Français	1	1,3%
Mélange linguistique avec les collègues	1	1,3%
Je n'ai parlé français avec aucun étranger	1	1,3%
On a choisi l'anglais	4	5,4%

Item 34 : Difficultés dans l'interaction avec les collègues/clients étrangers

Items 33 et 34 : Quelques détails supplémentaires, ont été traduits dans les annexes (cf. annexe n° 51).

Raison(s) des difficultés avec les collègues/clients étrangers	Fréquence
Vocabulaire français limité (emploi conséquent de l'anglais)	7
Compréhension langue française (expressions idiomatiques, débit de parole rapide, manque d'exercice)	7
Timidité et manque de vocabulaire	1
Manque de connaissances grammaticales	1
Pas de difficultés, mais plusieurs jeunes collègues connaissant anglais/autres langues	2
Difficultés concernent notamment professionnels non parlant langues maternelles romanes	1

Item 35 : Raison(s) des difficultés rencontrées avec les collègues/clients étrangers (seules réponses obtenues)

Stratégies pour surmonter les difficultés dans l'interaction avec collègues/clients étrangers	Fréquence
Étude du français/exercice/patience...	7
J'ai encore des difficultés	2
Emploi de l'anglais/italien/mimique	6
Choix d'interlocuteurs disponibles	2

Item 36 : Stratégies choisies pour surmonter les difficultés dans l'interaction avec collègues/clients étrangers (seules réponses obtenues)

Items 35 et 36 : Les témoignages que nous avons réussi à recueillir à ce sujet ont été traduits dans les annexes (cf. annexe n° 52 et n° 53).

Milieu de travail du pays francophone comparé à l'ambiance italienne	Fréquence
France : meilleur	28
Aucune différence	23
France : pire/désorganisé	2
Jamais travaillé en Italie/ne sais pas répondre	3
Milieu de la recherche plutôt semblable	3
France : plus efficace/plus de ressources/plus de respect envers les professionnels	17
France : plus professionnel/formel	6
France : plus méritocratique	2
France : poste fixe à moins de 30 ans/la France aide beaucoup les jeunes	2
France : plus de compétitivité	2
France : ambiance plus « figée »	1
Question mal formulée	1
CERN/autre : milieu international, non seulement français	4
France : ambiance plus informelle	1

Item 37 : Comparaison entre le milieu de travail du pays francophone et l'ambiance de travail italienne (seules réponses obtenues ; plusieurs commentaires retenus par personne)

Item 37 : Cette question visait à repérer, implicitement, d'éventuelles raisons ayant motivé les destinataires vers l'apprentissage du français. En général, compte tenu d'autres réponses des professionnels, nous avons remarqué une correspondance biunivoque entre conditions de travail (bonnes)/type de contrat (long) et désir d'étudier la langue. Nous avons recueilli et traduit les réponses détaillées obtenues (cf. annexes n° 54).

Qualité des supports/transmission-exécution des consignes dans le pays francophone	Fréquence
Bons/meilleurs/plus efficaces	37
Même niveau	11
Pires	1
Je ne le sais pas/ je ne peux pas juger/ je n'ai jamais travaillé en Italie	7
Je ne comprends pas la question	6
France : > subsides, notamment pour les femmes	1
France : salaires plus élevés	1
France : > formalité/efficacité/meritocratie	2
Pas de supports (subsides ?) au Madagascar	1

Item 38 : Qualité des supports et de la transmission/ exécution des consignes dans le pays francophone (seules réponses obtenues)

Item 38 : Cette question visait à enquêter, implicitement, sur l'emploi du vocabulaire scientifique intégré à celui du français « standard », favorisé par les instruments de travail, par la compréhension des modalités d'utilisation et par les utilisateurs eux-mêmes. Remarquons que le mot italien « *sussidi* » signifie, à la fois, « supports » et « subsides ». Naturellement, nous souhaitons poser la question en matière d'instruments professionnels, pas en tant qu'aides sociales. Nous avons été donc surpris de constater que certains interviewés avaient interprété la question dans un cadre d'assistance sociale et de cotisations ! Les résultats obtenus ont été opportunément recueillis dans les annexes (cf. annexe n° 55) ; il serait nécessaire, peut-être, de rendre la question de manière plus explicite.

Item 39 : Certains répondants ont ajouté les détails recueillis dans les annexes (cf. annexe n° 56). D'après les réactions de plusieurs participants, on pourrait déduire que la connaissance du français des professionnels ressortissants d'autres pays de l'UE soit liée à l'étude scolaire (même obligatoire) de cette langue, ou bien à la prise en compte de l'importance de connaître des LE, au-delà de la période préalable de permanence des collègues des interviewés en contexte francophone.

Niveau de connaissance du français des collègues de l'UE	Fréquence
Bonne/meilleure	19
Rôle important de la proximité avec la langue maternelle	4
Pire	9
Même niveau	9
Discrète/moyenne	5
Les générations <i>under 50</i> ont été "britannisées"	2
Je ne le sais pas/je ne peux pas répondre	13

Item 39 : Niveau de connaissance du français des professionnels ressortissants de l'UE par rapport aux collègues italiens (seules rép. obt.)

Niveau de connaissance du français des professionnels non ressortissants de l'UE par rapport aux collègues italiens	Fréquence
Bon/meilleur	22
Même niveau	4
Discret/moyen	1
Pire	7
Je ne le sais pas/je ne peux pas répondre	15
Implications du passé colonial/de l'influence de la France	5

Item 40 : Niveau de connaissance du français des professionnels non ressortissants de l'UE par rapport aux collègues italiens (seules réponses obtenues)

Item 40 : Des détails supplémentaires à ce sujet peuvent être connus à travers les affirmations insérées dans les annexes (cf. annexe n° 57).

9.7.4. « Questionnaire Professionnels » : items 41 à 45

Le but des dernières questions était notamment de repérer d'éventuelles analogies/différences par rapport à l'âge/les tâches accomplies, à l'utilité de l'étude scolaire du lexique scientifique et de l'approche des activités typiques d'un professionnel du domaine scientifique/médical. Cette fois, les destinataires pouvaient alors donner des conseils destinés aux jeunes et écrire des observations supplémentaires.

Âge : analogies/différences	Fréquence	%
Oui	20	27%
Non	22	29,7%
Aucune réponse/je ne sais pas/ c'est difficile	30	40,5%
Unique collègue non francophone	1	1,3%
Connaissance personnes même âge	1	1,3%

Item 41 : Différences/analogies par rapport à l'âge et la connaissance du français des professionnels italiens (seules réponses obtenues)

Analogies/différences entre tâches accomplies et connaissance du français	Fréquence
Oui, il y a des analogies	7
Non, il n'y a pas d'analogies	22
Juste quelques différences	1
Je ne le sais pas	9
Question pas claire	1
Aucune occasion de juger	1
Autres observations	12

Item 42 : Analogies/différences entre les tâches professionnelles accomplies (et la préparation linguistique préalable)

Item 41 : Parmi les réactions des participants ne concernant pas les LE, remarquons qu'un professionnel a écrit, par rapport à l'âge, qu'en France les chercheurs ne sont pas « *precari* » (ils ne signent pas uniquement des CDD) jusqu'à l'âge de 40 ans...

Item 42 : Parmi les interviewés, quelques-uns ont ajouté des commentaires supplémentaires, recueillis dans l'annexe n° 58. Il nous semble comprendre que, d'après plusieurs répondants, la connaissance du français est souvent l'apanage des *over 50*, des *under 30* et de ceux qui ont séjourné longtemps à l'étranger (cf. question n° 41) et que l'on tend à sous-évaluer, parfois, les avantages de la connaissance de plusieurs langues dans un contexte où l'anglais est *lingua franca*.

Conseils donnés	Fréquence
Apprenez le français à l'école/avant le départ	23
Apprenez le français dès votre arrivée à l'étranger/entraînez-vous	12
Apprenez d'abord l'anglais	6
Apprenez plusieurs langues	3
Restez à l'étranger : c'est souvent avantageux !	4
Pensez aux sciences, le français arrivera	1
La culture est démodée (et, avec elle, même l'étude du français)...	1
Allez-y : vous ferez une expérience enrichissante/enthousiasmante !	6
Immergez-vous dans la culture étrangère, sans stéréotypes !	4
Partez encore très jeunes !	1

Apprentissage lexique scientifique...	Fréquence	%
Oui	35	47,2%
Non	16	21,6%
Seulement anglais	2	2,7%
TP/assistantat/lexique quotidien	13	17,5%
Étude de deux/plusieurs langues	4	5,4%
Aucune réponse	4	5,4%

Item 43 : Conseils adressés à des jeunes se préparant à vivre leur même expérience dans un pays francophone (seules réponses obtenues)

Item 44 : Utilité de l'apprentissage du lexique scientifique et de TP en français propédeutiques aux activités des étudiants Erasmus et des professionnels du domaine scientifique

Item 43 : Encore une fois, nous avons traduit les exhortations en détail dans les annexes (cf. annexe n° 59). Au-delà des avantages formatifs liés aux expériences estudiantines et universitaires en contexte international, plusieurs interviewés ont mis l'accent sur l'importance de l'apprentissage des LE, de l'immersion dans la culture étrangère. La réaction du professionnel ayant écrit que « la culture est démodée » est liée, peut-être, à la constatation que l'on croit souvent qu'il suffit de parler sa langue maternelle et l'anglais et que, en milieu scolaire, l'abandon de l'étude du français entraîne la méconnaissance et la transmission manquée d'une partie considérable de l'héritage issu du patrimoine historique et culturel européen (cf. 5.6.).

Item 44 : Soulignons que de nombreux interviewés ont insisté sur l'importance de l'intervention d'un assistant étranger en classe de langues et de la pratique de l'oral (vu la facilité de l'apprentissage du lexique scientifique). Selon nous, les répondants ayant affirmé l'inutilité de l'apprentissage scolaire du lexique scientifique faisaient allusion à une étude selon la méthodologie « traditionnelle » (apprentissage lexical par cœur de listes de mots), ou bien n'ont pas bien compris l'encadrement général (de « pré-spécialité », susceptible de motiver les apprenants) des tâches que nous aurions voulu expérimenter.

Observations facultatives	Fréquence
Plus de mobilité internationale, dès le lycée	2
Promouvoir l'apprentissage de plusieurs langues (école et université)	12
J'ai utilisé plusieurs langues	1
Bien connaître, auparavant, sa langue maternelle...	1
Favoriser l'emploi de plusieurs langues en milieu scientifique	1
Français peu valorisé en milieu scientifique	1
Terminologie scientifique semblable/facile	1
Plus de P.O. et locuteurs natifs/moins de latin et méthodes traditionn./ classes moins nombreuses	7
Expérience à refaire/choisir	2
Mon père souhaiterait me faire apprendre le français...	1
Aucun commentaire à ajouter	2

Item 45 : Observations supplémentaires facultatives des participants (seules réponses obtenues)

Item 45 : De nombreux interviewés ont accepté de nous faire part de leurs réflexions très riches : nous les partageons souvent et nous les ajoutons bien volontiers dans les annexes (cf. annexe n° 60).

9.7.5. Pour résumer

Même l'apport des données issues du « *Questionario professionisti* » a été fructueux pour notre recherche : nous avons eu l'occasion de confirmer encore une fois la validité potentielle de nos projets didactiques à visée scientifique liés à l'hypothèse de départ (cf. chap. 7) et d'ajouter des observations supplémentaires aux commentaires déjà retenus, suite à l'examen des résultats des questionnaires précédents (cf. 9.5.4. et 9.6.5.). Il s'agit, en particulier, des réflexions dictées par la connaissance directe d'un contexte professionnel, par la permanence – souvent prolongée et concernant plusieurs pays – à l'étranger et par l'opportunité/le choix de fréquenter des endroits où l'on ne se borne pas à rencontrer de jeunes homologues, notamment non francophones/autochtones (cf. 5.3.1., 5.4.1., 5.4.2., 5.5.). Il en découle que la connaissance du français (et même d'autres LE) est avantageuse, afin d'établir des relations professionnelles et amicales et de s'approcher davantage de la culture d'autres peuples, non seulement européens (cf. 5.6.). Cela nous a amenée à choisir des tâches visant aussi la compréhension de notices d'utilisation, l'argumentation, la résolution de problèmes, l'intervention professionnelle sur le terrain (cf. chap. 11, par ex., les tâches « Médecins sans frontières », « Quels métiers... ? », « Cybersciences-professions », « Le travail du chercheur »). Il semble donc nécessaire, même avant le début des études universitaires,

« d'adapter une démarche de FOS [ou de français de spécialité, d'après nous] appliquée à l'enseignement supérieur, adapter car la diversité des situations rend souvent l'étape de la demande de formation imprécise, le dispositif d'accompagnement des étudiants allophones couvrant souvent l'ensemble des programmes d'échanges » (Goes et Mangiante 2010 : 143).

D'après le souhait encourageant exprimé par le dernier professionnel dont nous avons traduit l'avis sur la situation actuelle des travailleurs dans le domaine scientifique séjournant dans des pays francophones et sur leur préparation linguistique (« *à présent, je n'ai rien à ajouter, car j'ai vécu mon expérience il y a dix ans. Je pense que la réalité d'aujourd'hui – que je ne connais pas – est différente, j'espère beaucoup plus internationale* »), nous concluons notre compte rendu par l'opinion de quelques auteurs, affirmant que les approches méthodologiques,

« même si elles se doivent de répondre à des demandes spécifiques formulées par établissement et par spécialité, ne peuvent ignorer aujourd'hui qu'elles répondent aussi à une demande commune qui est celle du français sur objectifs universitaires » (Cortier et Kaaboub 2010 : 64-65).

Nous en partageons l'avis et en apprécions les tentatives de contribution à la recherche didactique, tout en essayant de prendre en compte les obstacles liés à la massification de l'enseignement (notamment, dans le secondaire), conjointement à l'exigence d'innovation et au respect des cultures éducatives (cf. chap. 3, chap. 4, 9.5.4., 9.6.5., chap. 14).

9.8. Synthèse, positionnement, conclusion

Comme nous l'avons déjà observé, la majorité des lycéens, des étudiants et des professionnels interviewés, à la lumière des expériences vécues, a mis l'accent sur l'importance potentielle de l'initiation à la langue de spécialité dès le lycée scientifique et, notamment, sur la nécessité d'augmenter et d'améliorer l'apprentissage scolaire d'au moins deux langues vivantes étrangères, à continuer après le collège (cf. 9.5.3., 9.6., 9.7.). Les répondants les plus jeunes (cf. 9.5. à 9.5.4.) ont montré avoir apprécié la possibilité de pratiquer la langue en séjournant à l'étranger avec l'établissement fréquenté. Du reste, la proximité géographique entre la France et l'Italie du Nord favorise bien sûr (notamment pour des raisons économiques) la possibilité de se rendre dans le pays considéré (de même qu'en Belgique et en Suisse). En outre, nous souhaitons que de nombreux établissements italiens du secondaire organisent des échanges scolaires, afin que les apprenants partagent, de la façon la plus authentique possible, quelques jours de la vie quotidienne avec leurs correspondants étrangers. La disponibilité à la mobilité internationale devrait constituer, selon nous, un « savoir être » fondamental au sein des objectifs de formation des jeunes du lycée scientifique (vu les nombreuses possibilités que l'univers du travail leur offre, dans les futurs domaines d'action choisis).

Cependant, d'après nous, ces types de projets – comme, par exemple, « *e-twinning* » – ne sont pas faciles à mettre en place dans notre pays, surtout pour les raisons suivantes :

-retards très longs (à rattraper) dans les établissements de la titularisation de jeunes professeurs déjà habilités et spécialisés dans l'enseignement des langues (dont le dynamisme,

les séjours à l'étranger effectués – notamment assistanat dans les lycées et dans les collèges, séjours Erasmus, séjours linguistiques – et la maîtrise des TIC devraient favoriser les contacts avec les partenaires des autres pays et contribuer à donner une meilleure renommée à l'école italienne) ;

-manque de formation continue obligatoire pour les professeurs italiens (qui, une fois titularisés, gardent en l'état leur poste jusqu'à la fin de leur carrière, quelles que soient leurs compétences initiales ou acquises). Nous avons connu des collègues de langues, même proches à la retraite, très cultivés, ayant toujours consacré une bonne partie de leurs temps libre à l'auto-formation, aux activités culturelles, aux voyages et aux initiatives visant à la promotion de la formation linguistique des apprenants, mais aussi de nombreux professionnels de 50-65 ans environ ne sachant pas – ou peu – utiliser l'ordinateur et des professeurs – même plus jeunes – n'ayant jamais visité l'un des pays dont ils enseignaient la langue... En outre, au XXI^e siècle, l'appartenance au sexe féminin et le statut de mère de famille ne justifient pas du tout, dans le contexte socioculturel italien, l'impossibilité revendiquée de se rendre de temps en temps dans les pays dans lesquels on parle la langue enseignée.

D'après les réponses obtenues grâce au « *Questionnaire Erasmus* » (cf. 9.6. à 9.6.5.), nous avons pu observer que les affirmations des étudiants, ayant séjourné longtemps en France, mettent en relief la capacité accrue d'encadrer la problématique linguistique d'une façon critique, compte tenu des avantages/désavantages dérivant de leurs études précédentes et de leur expérience sur le terrain^o Les réactions du jeune scientifique d'origine française ayant rempli les questionnaires « Erasmus » et « Professionnels » (cf. 9.6., 9.7., annexes) montrent une attention majeure, de la part de la France, à l'étude des langues pendant la scolarité et à l'insertion professionnelle des jeunes, qui a lieu beaucoup plus rapidement dans ce pays (cela constitue, sans doute, des avantages culturels/occupationnels dont même les jeunes italiens aimeraient profiter). Nous avons déjà mis en évidence l'intérêt manifesté par de nombreux professionnels interviewés envers notre recherche. En effet, grâce à leur parcours scolaire et à leurs expériences de travail en pays francophones (souvent, assez longues et réitérées) ils se rendent compte davantage de l'importance de l'étude de deux ou plusieurs langues étrangères, notamment du français (qui, malheureusement, dans les établissements scolaires italiens n'a plus beaucoup de poids). Pour cette raison, ils nous ont souvent exprimé, de manière plus informelle, le souhait que notre recherche, enrichie de leurs observations, offre une modeste contribution à la mise en évidence de la nécessité d'améliorer/changer l'enseignement/apprentissage des langues en contexte italien^o Les résultats des trois questionnaires que nous avons présentés pourraient donc constituer le point

de départ pour une réflexion didactique plus approfondie sur le sujet abordé, même en collaboration avec des spécialistes dans le domaine scientifique.

Revenons encore, pour terminer, au but principal de notre enquête, c'est-à-dire le sondage impliquant les catégories de participants susmentionnées ayant exprimé leur avis (en large partie favorable, supporté par leurs expériences internationales d'apprenants/anciens apprenants/professionnels, qui manquent souvent aux professeurs de langue italiens, cf. chap. 4) sur l'initiation à la langue de spécialité au sein des cours de français destinés aux lycéens de la filière scientifique. Ils nous ont aidée à cerner, grâce à leurs expériences linguistiques/scientifiques et à leurs *desiderata*, des sujets potentiellement utiles à la formation en français de lycéens se destinant, probablement, à des activités dans le domaine scientifique (telles que les nombreuses professions mentionnées plus haut) et qui feront d'éventuels séjours d'études/de travail en pays francophones. Il s'agit, notamment, de notions susceptibles d'être utiles dans la vie quotidienne (pratique, étudiante, professionnelle, relationnelle), au sein de laquelle l'intégration du vocabulaire issu du domaine scientifique constituerait un atout avantageux (cf. 5.4.1. à 5.5.). De nombreux interviewés ont mis l'accent sur la méthodologie à choisir à cet effet : les participants ayant entendu parler de l'approche actionnelle proprement dite n'étaient pas, certainement, très nombreux ; cependant, d'après leurs expériences d'apprenants en langues et d'utilisateurs sur le terrain plus ou moins expérimentés, ils se rendaient compte du manque d'efficacité des méthodologies « traditionnelles » dans les cours de langues (cf. 4.5.1.), notamment de spécialité et adressés à de jeunes publics en Italie (cf. 9.6.1., annexes). En outre, de nombreux répondants se sont aperçus, en ligne avec les instructions du Conseil de l'Europe (cf. avant-propos), de la nécessité d'apprendre au moins deux LVE dès l'enfance/la préadolescence et de l'avantage d'une préparation préalable à ne pas improviser, notamment de caractère linguistique, pour les jeunes envisageant des séjours à l'étranger. Les conclusions de ce compte rendu de données nous ont été fort utiles pour l'élaboration des supports à utiliser pendant notre expérimentation de terrain (cf. chap. 10 et 11), compte tenu des difficultés et des suggestions signalées (parmi lesquelles, la dotation d'instruments linguistiques non désuets/abstraites, non uniquement issus de l'histoire littéraire, favorisant la capacité à communiquer dans la vie quotidienne).

Les observations des interviewés ont été précieuses, donc, pour proposer des pistes d'action potentielles aux effets non seulement conformes aux exigences scolaires des établissements du secondaire (amélioration des 4 compétences, notamment de la P.O. ; étude visant à se débrouiller dans les situations quotidiennes et, ensuite, de travail ; utilisation de sujets d'actualité, même scientifique), mais aussi, dans la perspective future

d'enseignement/apprentissage, utiles pour mieux se confronter à « *la question des compétences académiques et linguistiques requises pour un bon déroulement des études dans le système universitaire français* » (Parpette et Mangiante 2010 : 13), vu que les étudiants et les anciens étudiants – même dans le domaine scientifique – en passant d'un système universitaire/professionnel à un autre, acceptent de vrais « *défis à la fois institutionnels et intellectuels* » (*idem* : 14). Au-delà de l'objectif principal lié à l'administration des questionnaires et concernant le recueil de données potentiellement utiles pour notre recherche en DDL, nous souhaiterions, comme nous l'avons déjà écrit ci-dessus, utiliser les réactions des répondants pour une étude envisageant la sensibilisation des professionnels italiens à combler leurs lacunes linguistiques (à planifier opportunément avec quelques experts). Dans le tableau suivant, nous détaillerons les principaux résultats obtenus lors de l'enquête préliminaire et les façons de les prendre en compte dans le travail proposé (cf. chap. 10, 11) :

Principaux résultats	Prise en compte dans le travail
<i>Utiliser des supports modernes</i>	Travail avec les TIC, notamment par le biais de l'ordinateur connecté à Internet
<i>Variation du contenu des séances « traditionnelles » ; utiliser une méthodologie à l'avant-garde</i>	Ne pas limiter les <i>input</i> linguistiques à l'histoire littéraire. Activités plus dynamiques, susceptibles de motiver les apprenants. Adoption de la recherche-action
<i>Appréciation potentielle de sujets scientifiques/concernant le milieu professionnel futur</i>	Proposer des tâches liées à l'actualité scientifique, visant à la compréhension de notices d'utilisation, concernant la résolution de problèmes, favorisant la connaissance du milieu d'action de professionnels dans le domaine scientifique
<i>Appréciation potentielle de sujets actuels ou liés aux exigences quotidiennes</i>	Proposer des tâches réalisées par le biais de documents authentiques/sites Internet, concernant des sujets potentiellement utiles dans la vie réelle
<i>Attention aux exigences futures des étudiants en mobilité</i>	Voir ci-dessus. Proposer des tâches entraînant à la prise de notes et à l'organisation d'exposés oraux

Tableau 9.8. : Principaux résultats de l'enquête et prise en compte dans le travail

Soulignons que d'autres remarques et *desiderata* déjà mentionnés dans la thèse ou dans les annexes, issus des questionnaires administrés, ne peuvent pas être pris en compte lors de notre expérimentation, vu qu'ils concernent des sujets qui reviennent aux institutions et aux établissements italiens. Nous pouvons affirmer, d'après les observations précédentes, que l'enquête relatée confirme notre cadre théorique et qu'elle nous offre des bases adéquates pour la planification et pour la mise en place de notre travail de terrain^o Elle laisse, cependant, deux questions en suspens :

1) Nous avons contacté de très nombreux proviseurs/enseignants des établissements du secondaire, étudiants et professionnels, afin d'atteindre le quorum permettant de mener une analyse statistique d'une partie des réactions obtenues (cf. 9.5., 9.6., 9.7.). Les personnes qui ne nous ont pas répondu, étaient-elles vraiment débordées de travail, ou bien fort insoucieuses de l'importance de la recherche en didactique ?

2) La participation à notre enquête préliminaire (et au travail de terrain) du lycée « F. Lussana » de Bergame, comme nous l'avons indiqué dans cette thèse (cf. 9.1.2., 9.3., 10.1., 10.3., 14.4.), a constitué presque une exception dans le panorama scolaire italien en vertu de la disponibilité du proviseur/des professeures de français et de la possibilité d'utiliser profitablement, dans un deuxième moment, les équipements informatiques. Pourrions-nous repérer sans trop de difficultés, lors d'éventuelles expérimentations à réaliser dans l'avenir (même visant à confirmer à nouveau l'hypothèse de départ à la base de cette recherche, cf. chap. 8, 14.5., conclusion), des enseignants disposés à s'engager dans un travail en équipe avec une personne n'étant plus, désormais, apprentie-chercheuse ?

Ces prémisses faites, nous illustrerons ensuite, dans notre cadre expérimental, les résultats des entretiens préliminaires avec le chef d'établissement et avec les professeures de français titulaires dans l'établissement d'accueil : conjointement aux données obtenues par le « Questionnaire *post-liceo* » (largement rempli par des jeunes majeurs ayant fréquenté le lycée « F. Lussana »), ils constitueront un aperçu de la situation contextuelle et des représentations des apprenants (Moscovici 1986, Estela Klett 2008 : 152) face à notre travail de terrain°

CHAPITRE 10 : PRÉ-TEST

10.1. Observations préliminaires

Une fois définis les objectifs et les modalités de notre expérimentation, nous avons fait précéder le choix définitif des tâches à administrer et, donc, le démarrage de notre intervention au sein des cours scolaires par un examen des informations obtenues, dans le but de planifier un travail limitant le plus possible la présence d'éventuels obstacles à l'élaboration/adoption de dispositifs didactiques, à leur exploitation et, par conséquent, favorisant l'obtention de résultats conformes aux attentes (Fisher 2004, cf. 2.6.1.).

Pour une réalisation potentiellement efficace de cette phase préliminaire (« pré-test »), il nous paraît important de souligner davantage que, parmi les apprenants de terminale ayant répondu à notre questionnaire, 44 sur 60 fréquentaient le lycée « F. Lussana » de Bergame (celui dans lequel nous avons mené notre travail de terrain). Ils ont passé leur examen de fin d'études du secondaire juste quelques mois avant le démarrage de notre expérimentation et ils étaient, souvent, élèves des mêmes professeures avec qui nous avons collaboré. Plusieurs entretiens préliminaires informels avec les enseignantes titulaires et avec le proviseur nous ont permis d'obtenir, entre autres, les informations suivantes :

- Les lycéens concernés avaient entre 13 et 19 ans ;
- Leur niveau de connaissance du français se situait entre A1 et B2 du CECR ;
- Ils provenaient de collèges différents de la région, où ils avaient étudié pendant 3 ans l'anglais et le français (les exceptions, très rares, ont été opportunément signalées dans les comptes rendus des tâches administrées) ;
- Le choix des sections bilingues était souvent effectué suivant le conseil des familles, sensibles à l'importance du plurilinguisme dans la société actuelle (représentations des apprenants encore très influencées par le contexte) ;
- L'une des professeures proposait de temps en temps aux apprenants, avec succès, des activités/des textes liées à des sujets scientifiques, tirés notamment de revues destinées au jeune public (par exemple, « Science et Vie Junior » ou « Phosphore ») ;
- Une autre professeure nous a montré quelques photocopies d'activités écrites portant sur des sujets d'actualités, qu'elle proposait aux lycéens dans le but d'intégrer l'étude de la langue littéraire à celle de la langue utilisée dans la vie de tous les jours ;
- L'établissement organise chaque année, depuis longtemps, des cours préparatoires aux épreuves du DELF scolaire, avec la collaboration d'enseignants locuteurs natifs et, si possible, des voyages scolaires en France ;

– Les apprenants choisissant le lycée « F. Lussana » savaient, dès le début (une « Journée portes ouvertes » est organisée chaque année), qu'il s'agissait d'un établissement public du secondaire accueillant des personnes motivées (parmi les lycéens et... parmi les enseignants). On leur demandait donc de s'engager particulièrement dans l'étude des disciplines « traditionnelles » (pour obtenir des résultats d'un certain niveau) et dans la participation aux nombreuses initiatives, scolaires et culturelles, proposées par l'école.

Vu l'impossibilité matérielle de faire remplir des fiches aux apprenants les plus âgés fréquentant le lycée pendant la recherche (manque de temps à consacrer à cet effet, surtout à cause de la préparation aux examens finals qui s'ajoutait à la participation à notre travail expérimental) et vu notre hésitation envers la possibilité d'impliquer aussi leurs camarades plus jeunes (nos craintes ont été confirmées par les résultats du questionnaire d'appréciation, cf. 13.1. et suiv., chap. 14), nous avons considéré comme adéquats, en tant que pré-test, aussi bien les réactions au « Questionnaire *post-liceo* » que les renseignements obtenus suite aux entretiens avec le proviseur et les professeures de français titulaires dans l'établissement.

Il paraît évident que cela a représenté un choix imposé, car notre rôle d'invitée a constitué, du point de vue organisationnel et pédagogique, un obstacle à surmonter et qu'un questionnement écrit/oral, mieux planifié et dilué dans le temps, des destinataires les plus âgés serait la formule à privilégier dans un contexte différent.

10.2. Mode de collecte des données

Notre corpus sera constitué des productions langagières des apprenants et des documents (extraits de manuels, sites Internet) utilisés afin d'en permettre la réalisation^o. Nous expérimenterons différents types de supports, à travers des dispositifs de tâches (parmi lesquels figurent des activités originales, créées exprès par nous-même), dans le but d'obtenir des productions de la part des apprenants. Grâce à l'analyse des *outputs* obtenus par rapport aux *inputs* utilisés, nous souhaitons découvrir les types de supports permettant les performances conformes à nos attentes. Il s'agira ensuite d'établir un lien entre les meilleures performances et le matériel utilisé, afin de cerner les supports susceptibles de motiver les destinataires et de constituer des sources potentielles pour le renouvellement et l'actualisation des outils utilisables dans l'environnement spécifique de l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie. D'après Fanou (2009), voici un schéma décrivant notre mode de collecte des données :

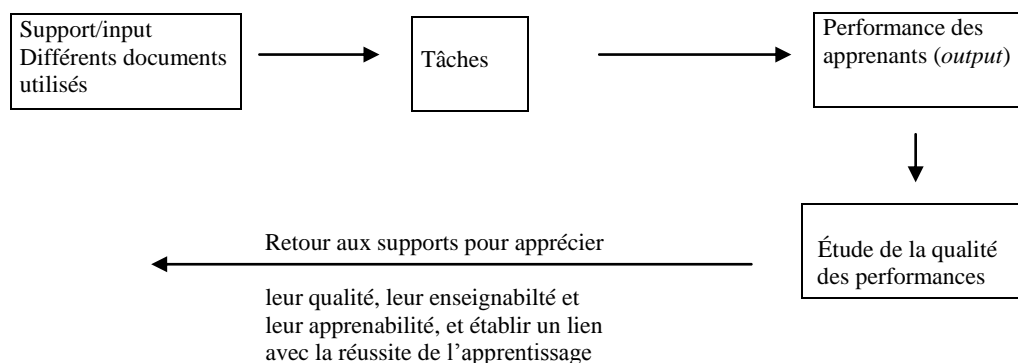


Tableau 10.2. : Schéma de description de notre mode de collecte des données (Fanou 2009 : 182)

En partant de documents de natures différentes, notamment en version informatisée, les apprenants exécuteront donc des tâches permettant l'appropriation du français de spécialité. Les arguments pointus traditionnellement réservés aux spécialistes laisseront la place, ici, à des sujets d'intérêt plus général, liés à la vie de tous les jours et aux événements/anniversaires scientifiques parmi les plus importants de l'année 2009 (cf. chap. 5). Les performances des lycéens et la qualité de celles-ci nous permettront d'apprécier l'enseignabilité et l'apprenabilité des documents, parmi lesquels nous pourrions signaler les types de supports adoptés et les tâches susceptibles de mieux favoriser l'apprentissage dans la classe de langue.

10.3. Planning du travail expérimental

De façon concrète, comme nous l'avons déjà indiqué, notre travail de terrain a consisté à administrer aux apprenants plusieurs types de tâches, requérant différents genres de supports, afin de déceler quelles activités sont les mieux adaptées à favoriser l'apprentissage du français de la part de lycéens italophones de filière scientifique. Pendant l'année scolaire 2009-2010, nous avons fait travailler les apprenants francisants de 11 classes du lycée « F. Lussana » de Bergame (de la 1^e à la 5^e année) sur une trentaine des tâches susmentionnées, construites en utilisant des pages de manuels scolaires et, notamment, des documents authentiques non didactisés, parmi lesquels de nombreux sites Internet à visiter avant ou pendant le travail à exécuter.

Notre travail expérimental s'est forcément déroulé, pour des contraintes institutionnelles, au cours du premier trimestre. Soulignons encore que nous n'étions ni titulaire, ni vacataire dans l'établissement concerné ; cela a impliqué la coprésence de la professeure de français dans chaque classe et la concertation préalable sur l'organisation des séances (date, heure, salle et, surtout, tâches à administrer, compte tenu du niveau linguistique et des exigences scolaires de chaque groupe). Nous sommes intervenue au lycée « F. Lussana » surtout pendant les heures à consacrer aux TP du laboratoire de langues. Compte tenu de la nécessité d'utiliser les ordinateurs et la connexion à Internet, le travail de terrain a eu lieu presque

toujours dans l'une des salles d'informatique ou bien dans le laboratoire de langues multimédia (selon la disponibilité, liée à l'emploi du temps des classes), plus rarement dans les salles de cours, lorsque l'emploi de l'ordinateur n'était pas requis ou pour exécuter les tâches de C.O. + P.O. ne requérant que notre lecture des textes, un magnétophone pour enregistrer les productions des participants et des feuilles pour la prise de notes. Les apprenants ont été munis de photocopies contenant les consignes, les sites à visiter et d'éventuels grilles/questionnaires/autres, nécessaires pour accomplir les tâches. Pendant le travail, visant à développer l'autonomie personnelle (cf. 1.7.2., 2.3., 2.6.1., 3.2., 3.3., 3.3.1., 3.4., 3.13., 6.6.1., 8.3., 9.2.1.), les lycéens ont pu de même compter sur notre présence constante, sur celle de la professeure titulaire et, s'il le fallait, sur le support du technicien de laboratoire. Dans la mesure du possible, nous avons essayé de prévoir d'éventuelles marges de manœuvre.

L'objectif des tâches a été de déclencher des processus d'apprentissage à travers l'emploi des documents que nous avons choisi d'expérimenter, dans le but de proposer, à la lumière des résultats obtenus, des supports appropriés par rapport au contexte d'action italien choisi et à la filière d'études concernée (cf. chap. 5, chap. 11). Nous avons déjà fait allusion aux réactions des apprenants dont l'implication, le degré de satisfaction et l'appréciation des supports/sujets proposés ont constitué de même des indices remarquables afin de planifier la mise en place d'outils pédagogiques adéquats et d'envisager l'organisation d'interventions futures (cf. chap. 13, chap. 14).

10.4. Répartition des tâches selon les supports utilisés

Nous avons réparti les 30 différentes tâches choisies en 7 groupes, en fonction de leurs caractéristiques et des modalités prévues pour les exécuter. Nous avons privilégié les cyberquêtes (cf. 3.13., 6.4., 9.2.1., chap. 11) parce qu'elles sont, à notre avis, susceptibles de motiver les apprenants. La plupart des tâches sont constituées de macro-tâches de type B (cf. Nancy-Combes, J.-P. 2010), choisies pour être exécutées pendant une séance et favorisant les activités de P.E. et de P.O. (complément nécessaire, au lycée, pour contrôler et évaluer le travail des apprenants, à côté des activités de compréhension^o Pour cette raison, le nombre de tâches de type A (cf. *idem*) a été limité, de même que celui des micro-tâches, ces dernières étant peu nombreuses en raison des contraintes temporelles et institutionnelles, ne prévoyant pas une intervention continue de l'invitée et conditionnant l'ensemble de la recherche) :

Groupe	Type de tâches (taxonomie adoptée, cf. Narcy-Combes, J.-P. 2005, 2010)	Tâches
1	Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes	1 à 11
2	Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes	12 à 19
3	Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes	20 à 21
4	Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes	22 à 23
5	Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes	24
6	Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions	25 à 27
7	Tâches sous forme de « jeu informatique »	28 à 30

Tableau 10.4.a : Type de tâches (taxonomie adoptée)

Nous allons détailler, dans un deuxième tableau, d'autres éléments liés à la mise en place de notre travail expérimental. Précisons que la participation des classes concernées/des jours/des heures (parfois déséquilibrée) a été imposée par des contraintes scolaires et que cela a entravé, quelquefois, l'assignation du travail initialement prévu (cf. chap. 11, chap. 12, 14.2., 14.5.) :

Classes	1° 1	1° 2	2° 1	2° 2	3° 1	3° 2	4° 1	4° 2	5° 1	5° 2	5° 3
n° tâches exécutées	2(11, 26)	1 (17*)	6(6*,7*,13, 19,23,26bis)	1(25*)	6(3,4,10,14, 20,27)	3(8,9,15)	2(16,18)	2(2*,5*)	2(12,24)	3(28,29, 30)	3(1,21, 22)
Salle d'informat./ Laborat. Multim.	2	17	6,7,13,19	25	3,4,10,14, 20	8,9,15	16,18	2,5	12,24	28,29,30	1,21
Salle de cours	26		23,26bis		27						22

Tableau 10.4.b : Exécution des tâches (classes, lieux)

*Chiffre sans astérisque : tâche exécutée en octobre 2009 ; chiffre avec astérisque : tâche exécutée en novembre 2009.

**En gras : professeure titulaire absente

N°B. Le tableau montre 31 tâches réalisées au lieu de 30 (vu le dédoublement des tâches 26 et 26bis, cf. p.). Quelques tâches ne nécessitant pas d'ordinateurs ont été réalisées dans la salle d'informatique, car les lycées s'y trouvaient déjà (cf. annexes).

Dans le paragraphe suivant, nous avons réparti les différentes tâches en 7 catégories, conformément à la figure indiquant l'organisation du travail de terrain°

10.4.1. Figure indiquant l'organisation du travail de terrain

La figure conçue à cet effet montre, donc, 7 catégories de tâches différentes. Nous procéderons ensuite par la description et la synthèse du support utilisé pour chaque tâche, par l'objectif de la tâche, par la nature de celle-ci, par l'hypothèse d'acquisition et les critères de réussite de la tâche, par la description de la tâche, par les résultats de la tâche, par l'interprétation des résultats de la tâche et par l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage. Nous avons aussi ajouté dans les annexes (annexe n° 82 et suiv.), pour compléter notre compte rendu de la recherche, les grilles d'analyse des sites utilisés. Voici le tableau de présentation de notre organisation du travail du terrain :

- 1 - Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes
- 2 - Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes
- 3 - Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes
- 4 - Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes
- 5 - Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes
- 6 - Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions
- 7 - Tâches sous forme de « jeu informatique »

Pour chaque tâche

- *Description et synthèse du support utilisé*
- *Objectif de la tâche*
- *Nature, hypothèse d'acquisition et critères de réussite de la tâche*
- *Description de la tâche, par rapport à son contenu et au type de « output » attendu*
- *Résultats de la tâche*
- *Interprétation des résultats de la tâche*
- *Analyse des situations d'enseignement/apprentissage – analyse des sites utilisés*

Figure 10.4.1. : Organisation du travail de terrain

Comme nous l'avons déjà indiqué, les tâches dont nous allons commencer à rendre compte ont été exécutées dans des conditions marquées par des contraintes liées à notre condition d'invitée au sein de l'établissement et impliquant, par conséquent, une période courte dans laquelle concentrer le travail, des temps plutôt limités et le manque préalable de rapports pédagogiques avec les destinataires (cf. chap. 11, 14). Du point de vue pratique, lors de chaque séance nous avons fait installer les apprenants, s'il le fallait, devant les postes de la salle d'informatique, nous avons expliqué les consignes en français ou même en langue maternelle (selon la classe, suite à la concertation avec la professeure), nous avons distribué les éventuelles photocopies nécessaires et nous sommes restée, avec l'enseignante, à la disposition des apprenants pour d'éventuels problèmes, tout en surveillant le déroulement du travail. Pour les raisons déjà exposées, nous avons été un peu limitée dans nos prises d'initiative et nous avons dû privilégier le choix de macro-tâches, plus « générales » et mieux adaptées à des publics pas très bien connus et aux heures disponibles plutôt que les micro-tâches d'entraînement, requérant du temps supplémentaire et davantage de collaboration de la part des professeures (sujets à choisir/cibler, cours donnés/à donner, critères d'évaluation exploitables pour faire les moyennes, intervention à mieux insérer dans la planification annuelle, contraintes scolaires/institutionnelles etc., cf. chap. 14).

Dans le chapitre suivant, nous aborderons le compte rendu des tâches administrées (textes complets : cf. annexe n° 61 ; grille d'analyse des situations

CHAPITRE 11 : COMPTE RENDU DES TÂCHES

I – Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes

11.1. Tâche n° 1 : « Donneurs potentiels »

Nous allons commencer le compte rendu de cette tâche, expérimentée dans une classe de cinquième année du lycée scientifique fréquentée par des apprenants déjà majeurs, selon les caractéristiques du support utilisé.

Description et synthèse du support utilisé : Nous avons soumis les apprenants à une tâche nécessitant la navigation dans les sites 1) http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2# , 2) http://www.dondusang.com/images/PRE-DON_04-2009.pdf, 3) <http://www.dondusang.com/images/questionnaire.pdf>, 4) http://www.festivalglobule.org/glob_expos.html et 5) http://www.festivalglobule.org/glob_expos6.html, dont nous avons fourni une description détaillée dans les annexes (annexe n° 110 et suiv.). Nous avons distribué à chaque participant (qui disposait d'un ordinateur) une photocopie contenant la consigne et le texte nécessaire pour exécuter l'activité.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de se documenter sur le don du sang et sur les pré-requis indispensables pour devenir donneur, en lisant/visionnant des documents en ligne utilisant le vocabulaire spécifique. Nous avons créé cette activité pour l'occasion parce que le don du sang a été déclaré « Grande cause nationale », en France, pour l'année 2009 ; nous avons voulu saisir l'opportunité de sensibiliser les participants, désormais majeurs, à l'importance de ce geste.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste fermée de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait à la C.E. de documents en ligne de caractère scientifique et au repérage des informations demandées sur le même sujet (les caractéristiques des donneurs potentiels de sang). Le seuil de réussite est de 8/10 (en termes de bonnes réponses) et si la plupart des apprenants atteignaient un niveau inférieur, cela signifierait que la tâche n'était pas dans leur ZPD.

Description de la tâche : L'activité à administrer impliquait la visite des sites indiqués et, notamment, le visionnement du diaporama ci-inclus. Dans la photocopie distribuée, chaque apprenant trouvait le portrait-robot de 10 personnes, parmi lesquelles il devait repérer, à la lumière des informations lues, quels étaient les individus qui, dans la situation examinée, ne pouvaient pas devenir donneurs de sang. Il était indispensable de justifier la/les réponses.

Résultats de la tâche : Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les résultats obtenus sur 18 participants (réponses erronées entre parenthèses) :

Apprenants	Pas donneurs potentiels (Réponses erronées : entre parenthèses)	Observations (*)	Apprenants	Pas donneurs potentiels (Réponses erronées : entre parenthèses)	Observations (*)
1	1*-2-(5*)-6-(7*)-8-9	*	10	1*-2*(5)-6-8*-9*	*
2	1*-2-(5*)-6-8-9*	*	11	1-2-(5*)-6-8*-9	*
3	1*-2-6-(7*)-8*-9	*	12	1-2-6-8-9	
4	1*-2-(5*)-6-8*-9	*	13	1-2-(5*)-6-(7*)-8-9	*
5	1*-2-6-(7)-8*-9	*	14	1-2-(5*)-6-(7*)-8-9	*
6	1*-2-(5*)-6-8-9	*	15	1-2*(3*)-(4*)-(5*)-6-(7*)-8*-9-(10*)	*
7	1*-2-(5)-6-8-9	*	16	1-2-6-8-9	
8	1-2*-6-(7)-8-9	*	17	1-2-(3*)-(4*)-5*-6-(7*)-8-9-(10*)	*
9	1-2*(3*)-(4)-(5)-6-(7)-8*- 9-(10*)	*	18	1-2*-6-8*-9	

Voici, maintenant, une ultérieure synthèse du score obtenu :

Score sur 10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre d'apprenants	0	0	0	0	2	1	0	3	9	3

Remarques : aucune pnca : 3 apprenants; 1 pnca : 6 apprenants (rép. 5) + 3 apprenants (rép. 7) ; 2 pnca : 3 apprenants (rép. 5 + rép. 7) ; 4 pnca : 1 apprenant (rép. 3-4-7-10) ; 5 pnca : 2 apprenants (rép. 3-4-5-7-10). Dans l'annexe n° 62, nous avons inclus quelques observations supplémentaires des apprenants, visant à en justifier les réponses.

Interprétation des résultats : Puisque 15 apprenants sur 18 ont obtenu un score supérieur ou égal au seuil de réussite fixé auparavant, nous sommes en mesure d'affirmer que les résultats sont conformes aux attentes. Nous sommes donc en mesure d'accréditer que la tâche est dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) et que le support utilisé est enseignable et apprenable.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage – tâche n° 1 : Remarquons la présence, parmi les DGF, de l'amélioration de la C.E. et de la capacité à rechercher des informations en ligne en LE. La situation de départ impliquait la connaissance préalable de notions de biologie et la possibilité de faire un choix parmi plusieurs réponses possibles. La tâche requérait l'activation de plusieurs connaissances linguistiques et scientifiques antérieures et proposait des activités adéquates par rapport au niveau linguistique des apprenants, à l'âge (18 à 19 ans) et à la classe fréquentée. L'activité d'enseignement prévoyait bien des moments de régulation (petit rappel à la lecture des consignes, quelques précisions), la régulation de l'apprentissage impliquait l'invitation aux apprenants à motiver les réponses données et la connaissance des résultats obtenus et leur utilisation évaluative de la part de la professeure titulaire. Pour des informations supplémentaires détaillées, nous renvoyons à la « grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage » insérée dans les annexes (cf. annexe n° 82).

Analyse des supports utilisés : Les sites n°s 1, 2 et 3 sont des pages du site officiel de l'Établissement français du sang – Alsace (établissement public d'État qui organise le don du sang et la transfusion sanguine), adressé à tous publics et offrant des informations efficaces pour la vulgarisation scientifique. La première page vise à répondre à la question :

« Comment donner mon sang ? », les deux autres contiennent des images sur la préparation préalable au don du sang et un questionnaire d'aptitude à remplir de la part du donneur potentiel. Les sites n° 4 et 5 sont rattachés de même à l'Établissement français du Sang ; ils visent à convier le public au « Festival Globule » (14/06/2009, Journée mondiale des donneurs de sang). Ils proposent un parcours animé interactif et attrayant, adressé notamment aux jeunes, pour découvrir l'univers du don de sang et son utilité et pour dépasser ses appréhensions et ses idées reçues. On peut parcourir facilement les sites en question et l'information (de qualité, avec des garanties plus que suffisantes) est rapidement accessible, même à un public d'adolescents.

Pour des détails supplémentaires, nous renvoyons aux « grilles d'analyse d'un site web » correspondantes (cf. annexe n. 112 *et al.*).

11.2. Tâche n° 2 : « Carte du ciel »

Cette tâche a été expérimentée dans une classe de quatrième année où, exceptionnellement, les apprenants francisants étaient dix.

Description et synthèse du support utilisé : Pour cette tâche, nous avons choisi en tant que support le site http://www.asc-csa.gc.ca/fra/educateurs/ressources/astronomie/multimedia/module1/constellations_summer/using_applet.asp#script, mis en ligne par l'ASC, que nous avons analysé dans l'annexe n° 123. Les participants disposaient d'une carte du ciel originale, que nous avons téléchargée du site <http://www.leguideduciel.net/ephemerides/cartes/A4/08aoutA4.jpg>. Dans la même photocopie individuelle, ils trouvaient la consigne avec les éléments permettant de réaliser l'activité.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus permettant de s'approcher de l'observation du ciel et d'apprendre, en langue française, les noms des constellations et des étoiles les plus brillantes visibles à l'œil nu. Nous avons créé cette tâche à l'occasion de l'« Année mondiale de l'astronomie » en 2009 : nous avons voulu sensibiliser les lycéens à l'importance de l'actualité scientifique au niveau international.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste fermée de type A, réalisable grâce à l'Internet (Narcy-Combes, J.-P. 2010). Cette tâche visait à l'apprentissage du lexique de base de l'observation du ciel et à l'utilisation de celui-ci pour le repérage des étoiles/constellations sur la carte du ciel. Le seuil de réussite était de 6/8 pour les constellations et de 5/7 pour les étoiles (correspondant au nombre d'objets repérés). Un niveau inférieur pour la majorité des apprenants signifierait que la tâche n'était pas dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : L'activité à exécuter prévoyait la lecture du texte contenu dans le site mentionné, afin d'y trouver les informations nécessaires pour repérer, sur la carte du ciel

(où leurs noms avaient été effacés), les constellations et les étoiles mentionnées dans la consigne. Afin de faciliter le repérage sur la carte du ciel et la correction de la production, les apprenants ont entouré chaque étoile/constellation en utilisant la couleur indiquée (les participants, opportunément prévenus, avaient apporté en classe des feutres et des stylos colorés).

Résultats de la tâche : Ci-dessous on trouve les réponses données par les lycéens.

En rouge : réponses erronées des participants. Carte du ciel complète : site

<http://www.leguideduciel.net/ephemerides/cartes/A4/08aoutA4.jpg>

- 1) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Sagittaire. [Tot. : 3/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Arcturus, Alphecca, **Antares**. [Tot. : 4/7 (1)]
- 2) Constellations : Petite Ourse, **Grande Ourse**, Cassiopée, Hercule, Sagittaire. [Tot. : 5/8 (1)]
Étoiles : Étoile Polaire, Arcturus, Altaïr, Antares, Alphecca. [Tot. : 5/7]
- 3) Constellations : Petite Ourse, Sagittaire, **Hercule**. [Tot. : 3/8 (1)]
Étoiles : Étoile Polaire, **Antares**, Arcturus, **Alphecca**. [Tot. : 4/7 (2)]
- 4) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Cassiopée, Le Cygne, L'Aigle, Hercule, Sagittaire, La Lyre.
[Tot. : 8/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Arcturus, Deneb, Véga, Alphecca, Altaïr, Antares. [Tot. : 7/7]
- 5) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Cassiopée, Hercule, Sagittaire. [Tot. : 5/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Deneb, Altaïr, Véga, Alphecca, Arcturus. [Tot. : 6/7]
- 6) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Sagittaire, L'Aigle. [Tot. : 4/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Antares, Arcturus, Alphecca, **bulle grise en correspondance de Véga**. [Tot. : 5/7 (1)]
- 7) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Cassiopée, Le Cygne, La Lyre, Hercule, L'Aigle, Sagittaire.
[Tot. : 8/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Deneb, Véga, Alphecca, Arcturus, Altaïr, Antares. [Tot. : 7/7]
- 8) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Cassiopée, Le Cygne, Hercule, L'Aigle, Sagittaire. [Tot. : 7/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Véga, Deneb, Arcturus, Alphecca, Antares, Altaïr. [Tot. : 7/7]
- 9) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Cassiopée, Le Cygne, Hercule, Sagittaire. [Tot. : 6/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Arcturus, Deneb, Altaïr, Antares. [Tot. : 5/7]
- 10) Constellations : Grande Ourse, Petite Ourse, Cassiopée, Hercule, L'Aigle, Sagittaire. [Tot. : 6/8]
Étoiles : Étoile Polaire, Véga, Alphecca, Arturus, Altaïr, Antares. [Tot. : 6/7]

En résumé, nous avons obtenu les résultats suivants (sur 10 participants) :

Constellations : 2/8 : 1 ; 3/8 : 1 ; 4/8 : 2 ; 5/8 : 1 ; 6/8 : 2 ; 7/8 : 1 ; 8/8 : 2.

Étoiles : 2/7 : 1 ; 3/7 : 1 ; 4/7 : 1 ; 5/7 : 2 ; 6/7 : 2 ; 7/7 : 3.

En termes de score, nous exprimons les résultats finals de la manière qui suit :

Score (Constellations)	1	2	3	4	5	6	7	8	Score (Étoiles)	1	2	3	4	5	6	7
Nombre de participants	0	1	1	2	1	2	1	2	Nombre de participants	0	1	1	1	2	2	3

Interprétation des résultats : Par rapport au seuil de réussite fixé, nous remarquons que 5 apprenants sur 10 ont réussi à repérer au minimum 6 constellations et que 7 apprenants sur 10 ont pu repérer de 5 à 7 étoiles. Pour ce qui concerne les constellations, plus de la moitié de la classe a obtenu des résultats positifs, quant aux étoiles, juste la moitié des participants a atteint le seuil de réussite fixé. Avant d'en tirer des conclusions didactiques, nous désirons ajouter les observations suivantes :

a) Pour la plupart des apprenants, il s'agissait de la première approche scolaire (et, parfois, même extrascolaire) avec l'astronomie, car au lycée scientifique les programmes officiels prévoient l'étude de cette discipline pendant la dernière année ;

b) Avant d'administrer la tâche, nous avons déjà remarqué la présence de plusieurs coquilles dans le texte en ligne utilisé, concernant notamment les points cardinaux (par ex., « est » au lieu de « ouest », ou vice-versa), susceptibles d'entraver le repérage sur la carte du ciel des objets recherchés. Avant le début de l'activité, nous n'avons pas prévenu exprès les apprenants, afin d'en évaluer l'habileté dans la compréhension écrite. Pendant le déroulement de la tâche, nous avons apprécié les observations des participants à ce sujet (non seulement de la part d'un apprenant bilingue ayant la mère francophone), mais nous ne leur avons pas révélé notre petit piège, même si nous les avons aidés à se réorienter sur la carte ;

c) La carte du ciel téléchargée était un document authentique non didactisé (comme dans certains sites pédagogiques, y compris la section de l'ASC consacrée aux jeunes) et tous les participants en utilisaient une pour la première fois ;

d) Nous avons prévu, au début de notre recherche, d'administrer cette tâche à une classe de dernière année, mais des contraintes scolaires ne l'ont pas permis (cf. chap. 14).

Suite à ces réflexions et aux résultats obtenus, nous affirmons qu'une telle activité pourrait être tout à fait considérée dans la ZPD d'apprenants qui vont terminer le lycée (même si le score de la classe de quatrième année était, somme toute, suffisant) et que le document en ligne n'était pas tout à fait apprenable et enseignable, malgré la fiabilité de sa source. Un apprenant nous a suggéré, poliment, l'emploi d'une carte du ciel plus « didactisée », nous croyons, cependant, qu'il vaudrait mieux garder un support authentique (cf. 3.13., 6.1.1., 6.7.) et administrer la tâche à des apprenants un peu plus avancés.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Parmi les intentions poursuivies issues d'un DGF remarquons, notamment, l'amélioration de la C.E. La lecture d'une carte du ciel non didactisée a été susceptible de constituer une situation provoquant un déséquilibre cognitif, mais adaptée aux capacités des apprenants. Des obstacles ont été constitués, parfois, par la présence de quelques imprécisions dans le texte en ligne et par la première approche de l'astronomie de la part de plusieurs apprenants (surmontables grâce aux connaissances

informatiques et linguistiques possédées). D'autres difficultés ont été liées à l'absence de la professeure titulaire (ayant connu et utilisé, ensuite, les résultats du travail) et à l'indisponibilité des classes de 5^e année, destinataires privilégiées de cette tâche (cf. chap. 14). Le résultat final a quand même produit la construction de connaissances nouvelles, concernant vocabulaire et notions élémentaires de caractère astronomique. Dans les annexes (cf. annexe n° 83), nous avons inséré une grille d'analyse plus détaillée.

Analyse des supports utilisés : Le site utilisé, « Montre-moi les constellations estivales », a été créé par l'Agence spatiale canadienne (page pédagogique sur l'introduction au ciel diurne et au ciel nocturne), à l'usage notamment d'enseignants et d'apprenants pour des raisons de divulgation pédagogique. On peut parcourir facilement le site et l'information est rapidement accessible. Malgré quelques imprécisions, les informations sont conformes à ce qui est attendu ; on remarque la présence d'activités pédagogiques à la fois scientifiques et ludiques. La grille d'analyse complète du site en question est disponible dans l'annexe n° 123.

11.3. Tâche n° 3 : « Premiers secours »

Cette tâche a été proposée à des apprenants fréquentant la troisième année du lycée scientifique, à leur début dans notre recherche et qui l'ont réalisée avec enthousiasme.

Description et synthèse du support utilisé : Voici une description synthétique du support utilisé. Il s'agit de l'ouvrage de G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier (2004), *Internet, Niveau intermédiaire : 150 activités*, CLE International (cf. bibliographie). C'est un cahier d'exercices qui s'adresse en priorité à un public d'apprenants de niveau A2 et B1. Il est utilisable aussi en autonomie ; ses activités sont souvent indépendantes les unes des autres et peuvent être réalisées pour elles-mêmes (comme dans notre travail de terrain). Pour des raisons liées à la mise à jour ponctuelle du site officiel de la « Croix-Rouge française » www.croix-rouge.fr, nous avons adapté et actualisé la tâche « Premiers secours – Les gestes qui sauvent » (p. 51). Outre le support informatique, les participants avaient à leur disposition une photocopie avec consigne et grille à remplir.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'approprier le vocabulaire relatif aux activités de premier secours par le biais d'une recherche guidée sur le Net. À travers son degré de réussite, nous pourrions en déduire l'apprenabilité et l'enseignabilité du support utilisé.

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche réaliste fermée de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010), une cyberquête visant à la résolution de problèmes à travers la compréhension de conseils médicaux concernant les premiers secours. Un seuil de réussite de

4 bonnes réponses sur 5 atteintes par la plupart des apprenants nous permettrait d'affirmer que la tâche était dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter prévoyait l'utilisation du site cité pour trouver, en cliquant au fur et à mesure sur les rubriques et sur les sous-rubriques, la situation réelle où il est opportun d'effectuer quelques gestes qui sauvent la vie. Il était nécessaire de noter la bonne réponse dans la colonne de droite de la grille imprimée sur la photocopie.

Résultats de la tâche : Dans le tableau ci-dessous, nous présentons une synthèse des réponses des 20 participants (incluant aussi celles de la tâche n° 4, du même type, expérimentée juste après, pendant la séance en cours) :

Apprenants	Réponses tâche n° 3	Réponses tâche n° 4	Observations (t. = tâche)
1.	5/5	5/5	t. 4 °°
2.	5/5	5/5	t. 4 °°
3.	5/5	4/5 (2)	t. 4 °° ; malaise # <i>techniques de réanimation</i> !
4.	4/5 (3)	5/5	t. 4 °° ; 13 pas noyade...
5.	5/5	5/5**	t. 4 °°
6.	4/5 (3)	4/5 (3)	t. 4 °° ; t. 4 incomplète... ; t. 3 pas noyade
7.	5/5	5/5	t. 4 °°
8.	5/5	5/5	t. 4 °°
9.	5/5	5/5	t. 4 °°
10.	5/5	5/5	t. 4 °°
11.	5/5	4/5 ???	t. 4 °° ; t. 4 <i>il ne faut pas infecter la blessure*</i>
12.	5/5	5/5	t. 4 °°
13.	5/5	5/5	t. 4 °°
14.	5/5	5/5	t. 4 °°
15.	4/5 (3)	5/5	t. 4 °° ; t. 3 pas noyade...
16.	5/5	5/5	t. 4 °°
17.	5/5	5/5	t. 4 °°
18.	5/5	5/5	t. 4 °°
19.	4/5 (4)	4/5 (2)	t. 4 °° ; t. 4 pas de <i>compress. thor.</i> ; t. 4 pas <i>arr. card.</i>
20.	5/5	4/5 (2)	t. 4 °° ; t. 4 pas de <i>compress thor.</i> ; t. 4 pas <i>arr. card.</i>

*Observation appropriée, mais absente dans les rubriques du site signalé.

**Unique personne ayant écrit qu'il faut tourner la victime sur le côté (solution signalée par les auteurs). Cependant, même la réponse °° (« *il ne faut exercer aucune pression sur la région molle située sous le menton* »), donnée par tous les participants, est acceptable.

En résumé, voici le score obtenu par les apprenants dans la tâche n° 3 :

T. n° 3 → 5/5 : 16 participants ; 4/5 : 4 participants (aucun lycéen n'a écrit plus d'1 réponse erronée).

Sur 20 participants, 4 personnes ont donc atteint le seuil de réussite de 4/5, 16 personnes l'ont dépassé (score : 5/5).

Interprétation des résultats : Puisque tous les apprenants ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 4/5, retenu pour la tâche, nous pouvons dire que leurs réponses sont conformes aux attentes, qu'ils ont bien compris les sources d'information, que la tâche est donc dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.) et que les supports utilisés sont apprenables et enseignables. Nous avons noté d'autres détails dans le tableau des résultats et au-dessous de celui-ci (valables aussi pour la tâche « jumelle » n° 4). Nous allons présenter les détails organisationnels et

logistiques de l'expérimentation de cette activité (conjointement à la tâche n° 4) dans le paragraphe suivant.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage (tâches n° 3 et 4) : Remarquons la présence d'activités en ligne avec le DGF pendant les situations d'apprentissage, constituées par la recherche d'informations en visitant des sites en français. À signaler, en outre, l'affichage autorisé, au sein de l'établissement, de posters contenant des invitations aux cours de formation pour devenir volontaire de la section locale de la « Croix-Rouge ». La situation proposée était donc authentique, proche de la réalité des apprenants. Cette tâche activait des connaissances linguistiques de base et entraînait les destinataires à surfer sur le Net. La professeure titulaire a pris connaissance des résultats et les a utilisés pour son travail. Le résultat des tâches a produit la construction de connaissances nouvelles en termes de vocabulaire scientifique et de gestes de premier secours. Des détails supplémentaires ont été insérés dans la grille conçue pour la circonstance (cf. annexe n° 84).

Analyse des supports utilisés : Pour les tâches n° 3 et n° 4, nous avons utilisé le site officiel de la Croix-Rouge française, dont la présentation générale correspond aux objectifs humanitaires visés. Les informations sont de qualité et conformes à ce qui est attendu, les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes. La navigation est facile, le contenu est actualisé. Des informations supplémentaires sont consultables dans la grille d'analyse correspondante (cf. annexe n° 115).

11.4. Tâche n° 4 : « Les gestes qu'il ne faut pas faire »

Cette tâche a été exécutée par les mêmes apprenants auxquels a été proposée la précédente.

Description et synthèse du support utilisé : Nous avons utilisé le support qui a été décrit dans le compte rendu de la tâche n° 3. L'activité choisie, opportunément adaptée et actualisée, est « Premiers secours – Les gestes qu'il ne faut pas faire » (p. 51). Chaque apprenant a noté ses réponses sur un support en papier (cf. 11.3.).

Objectif de la tâche : L'objectif de cette tâche était le même que celui poursuivi lors de l'exécution de la tâche n° 3. (cf. 11.3.).

Nature de la tâche : C'était une tâche ayant les mêmes caractéristiques que la tâche n° 3 (cf. 11.3.), pour laquelle nous avons également fixé le seuil de réussite à 4/5 (impliquant les mêmes conséquences et les mêmes observations conclusives).

Description de la tâche : La bonne réussite de la tâche prévoyait, pour chaque apprenant, la visite du site www.croix-rouge.fr afin d'y repérer les bonnes réponses aux questions concernant les gestes à éviter lors des circonstances indiquées. Chaque réponse impliquait

l'emploi des structures : « il ne faut pas... » ou « la victime ne doit pas... » et devait être notée dans la photocopie distribuée individuellement à cet effet.

Résultats de la tâche : 5/5 : 15 participants ; 4/5 : 5 participants (aucun lycéen n'a écrit plus d'1 réponse erronée).

Sur 20 apprenants, 5 personnes ont donc atteint le seuil de réussite de 4/5, tandis que 15 autres, ayant bien répondu à toutes les questions, l'ont dépassé (score : 5/5).

Interprétation des résultats : Outre les observations déjà écrites dans le tableau des résultats ou au-dessous de celui-ci (cf. p.), nous ajoutons que les réponses ont été conformes à nos attentes, que le document choisi est à la portée des apprenants et, donc, bien apprenable et enseignable. La tâche considérée est, donc, dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.).

À la fin de la séance, les apprenants nous ont dit qu'ils avaient apprécié ce genre de travail et qu'ils auraient aimé répéter l'expérience, même dans un contexte différent par rapport aux heures de laboratoire réservées à notre recherche.

L'analyse des situations d'enseignement/apprentissage, réalisée conjointement pour les tâches n° 3 et n° 4, a été déjà présentée (cf. 11.3.)

Le support utilisé a été déjà analysé (cf. *idem*).

11.5. Tâche n° 5 : « L'ordinateur – À quoi ce logiciel sert-il ? »

Cette tâche a été exécutée par des apprenants de 4^e année du lycée scientifique, à leur première séance dans notre recherche-action.

Description et synthèse du support utilisé : Pour proposer la tâche aux destinataires, nous sommes basée sur l'ouvrage de G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier (2004), *Internet, Niveau intermédiaire : 150 activités*, CLE International, que nous avons déjà décrit d'une façon détaillée (cf. 11.3.). La tâche à la p. 22-23 du livre, « Qu'est-ce que c'est ? À quoi ça sert ? » a été adaptée et actualisée par nous, notamment parce que le site donné, depuis quelques années, avait changé ses caractéristiques. Pour réaliser cette activité, tous les apprenants avaient à leur disposition un ordinateur connecté à l'Internet et une photocopie avec consigne et grille à remplir.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'approprier le vocabulaire relatif à l'ordinateur et à plusieurs logiciels fréquemment utilisés pour une recherche en ligne, en utilisant le site conseillé. Le degré de réussite de la tâche nous permettrait de déduire l'enseignabilité et l'apprenabilité du support utilisé.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste de type A fermée sous forme de cyberquête (Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à l'entraînement à l'utilisation du vocabulaire

concernant l'ordinateur/ses accessoires et les logiciels et à la recherche d'informations de caractère technique/scientifique sur le Net. Nous avons fixé le seuil de réussite de 10/12, afin de pouvoir considérer cette tâche comme comprise dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait à trouver le moyen d'utilisation approprié de chacun des 12 logiciels de la liste. Dans la grille donnée, à côté de leurs noms, il y avait, en désordre, la description des logiciels. Chaque apprenant devait mener, donc, une recherche dans le site www.commentcamarche.net (même en utilisant le glossaire en bas de page) et associer, dans une autre grille conçue pour cela, le nombre du logiciel à la lettre de la définition le décrivant opportunément. En tant que support pour ce travail individuel il y avait, outre un ordinateur par participant, une photocopie avec consigne et activité à réaliser.

Résultats de la tâche : Sur 10 participants, nous remarquons que deux personnes ont atteint le seuil de réussite retenu de 10/12, tandis que les 8 autres l'ont dépassé, ayant totalisé un score de 12/12 (en termes de bonnes réponses).

Interprétation des résultats : À la lumière des résultats obtenus, nous observons que tous les apprenants ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 10/12. Ces résultats sont donc tout à fait à la hauteur de nos attentes. Comme les participants ont réussi à trouver sans difficulté les informations que nous leur avons demandées et à compléter très aisément la grille donnée, nous pouvons en conclure que la tâche se situe dans leur ZPD (cf. 1.7.1.) et que le support choisi est apprenable et enseignable.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Le but fondamentalement lié à un DGF concerne l'amélioration de la C.E., réalisable grâce à l'activation de connaissances antérieures mobilisant les connaissances linguistiques et informatiques préalables. Il y eut quelques moments de régulations de notre part concernant la traduction occasionnelle de mots inconnus. Même si la professeure titulaire était absente, elle a pris connaissance des résultats et les a utilisés pour son travail. Cette tâche a produit la construction de connaissances nouvelles, notamment sur le vocabulaire technique/informatique. Dans l'annexe n° 85 est disponible une grille plus détaillée à ce sujet.

Analyse des supports utilisés : Nous avons choisi un site de communauté pour tous publics consacré aux nouvelles technologies – notamment à l'informatique – et aux nouveautés dans ce domaine, qui fournit des renseignements utiles aux visiteurs, des débutants aux professionnels. La présentation générale correspond aux objectifs de divulgation informatique du site, consultable facilement. Les informations semblent de qualité, le contenu est d'actualité et fort utile dans la vie de tous les jours (forum inclus). Une grille d'analyse détaillée de ce site a été insérée dans les annexes (cf. annexe n° 122).

11.6. Tâche n° 6 - « Médecins Sans Frontières »

Cette tâche a été exécutée dans une classe de deuxième année de lycée scientifique, dont les apprenants avaient déjà participé volontiers à notre expérimentation et en connaissaient les buts et les modalités de travail.

Description et synthèse du support utilisé : Nous avons choisi, en tant que support pour élaborer cette tâche (opportunément adaptée et actualisée), l'ouvrage G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier (2004), *Internet, Niveau intermédiaire : 150 activités*, CLE International, p. 72, que nous avons déjà décrit (cf. 11.3.). Nous avons mis à la disposition de chaque apprenant une photocopie individuelle avec consigne et tâche à exécuter et le support informatique pour la recherche sur le Net.

Objectif de la tâche : Le but de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'approprier le vocabulaire utilisé dans un site à vocation à la fois médicale et humanitaire et d'apprendre à rechercher des informations précises à ce sujet en langue française (compréhension écrite sélective).

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010), sous forme de cyberquête réaliste et fermée. Notre hypothèse était que les démarches de recherche en ligne favoriseraient l'apprentissage des mots concernant les informations trouvées d'une façon susceptible de motiver les participants. Le seuil de réussite que nous avons fixé était de 5 bonnes réponses sur 7, afin de pouvoir situer la tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait d'abord à visiter la page d'accueil du site officiel de l'association « Médecins sans frontières » et à observer les différents liens. Chaque apprenant devait remplir la grille donnée en écrivant le nom de la rubrique/sous-rubrique dont le contenu permettrait de valider les affirmations données.

Résultats de la tâche : Voici, dans les tableaux suivants, les résultats obtenus pour cette tâche :

Apprenant	Résultats (réponses erronées entre parenthèses)	Apprenant	Résultats (réponses erronées entre parenthèses)
1	2/7 (b,c,d,f,g)	12	6/7 (f)
2	5/7 (d, g)	13	6/7 (f)
3	6/7 (f)	14	4/7 (d, f, g)
4	5/7 (a, d)	15	5/7 (d, g)
5	5/7 (a, d)	16	6/7 (d)
6	5/7 (b, f)	17	6/7 (f)
7	5/7 (a, d)	18	6/7 (f)
8	6/7 (f)	19	5/7 (d, g)
9	4/7 (b, d, f)	20	5/7 (b, f)
10	6/7 (d)	21	6/7 (f)
11	4/7 (b, d, f)	22	5/7 (a, d)

Score	1/7	2/7	3/7	4/7	5/7	6/7	7/7
Apprenants	0	1	0	3	9	9	0

Total, en termes de score (sur 22 participants) : 2/7 : 1 ; 4/7 : 3 ; 5/7 : 9 ; 6/7 : 9

Pour résumer, sur 22 participants, 1 apprenant a donc donné 2 bonnes réponses sur 7, 3 apprenants 4 bonnes réponses sur 7, 9 apprenants 5 bonnes réponses sur 7, 9 apprenants 6 bonnes réponses sur 7.

Interprétation des résultats : Puisque 18 apprenants sur 22 ont obtenu un score supérieur ou égal au seuil de réussite de 5/7 fixé (même si aucun apprenant n'a fait de fautes), nous pouvons affirmer que la tâche est dans la ZPD de la plupart des participants (cf. 1.7.1.). Ce sont les questions *d* et *f* qui ont créé des difficultés particulières, respectivement, à 13 et à 12 apprenants, même sans entraver la compréhension du document et l'obtention de résultats acceptables. Nous désirons souligner encore une fois que cette tâche a été modifiée d'après l'ouvrage cité. En effet, depuis 2004, il est normal (et souhaitable) que les sites soient actualisés, notamment ceux consacrés à l'information^o Pour cette raison, nous remarquons l'importance, pour les enseignants, de visiter les sites signalés dans les supports consultés, avant de les choisir pour des activités pédagogiques et, de même, de l'avantage de publier en ligne certains types de ressources (même en tant qu'annexes à des supports en papier), afin d'en faciliter l'actualisation à des coûts contenus (cf. 5.9., 11.11.).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Le DGF principal poursuivi en administrant cette tâche concernait l'amélioration de la C.E. Ce travail mobilisait des connaissances préalables de caractères linguistique et informatique. Nous avons dû recourir à l'intégration de bulles d'aide en LM (consignes) et à la traduction occasionnelle de mots inconnus. La professeure titulaire, absente, a pris connaissance des résultats et les a utilisés pour son évaluation^o En tant que résultat objectivable, l'utilisation du document a produit la construction de connaissances nouvelles (vocabulaire scientifique, civilisation). Des détails supplémentaires sont fournis dans la grille correspondante (cf. annexe n° 86).

Analyse des supports utilisés : Il s'agit du site officiel de « Médecins Sans Frontières », une association médicale humanitaire internationale. Elle apporte son aide à ceux dont la survie est menacée par des crises dues à la violence ou à la négligence cynique d'autres hommes. La présentation générale correspond aux objectifs humanitaires du site, que l'on perçoit rapidement. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible, de qualité, avec des garanties suffisantes. Le contenu est vaste et accessible à tous publics. Le site présente aussi des pages destinées aux volontaires soutenant les projets de l'association. (Cf. annexe n° 110).

11.7. Tâche n° 7 - « Quels métiers pour partir en mission MSF? »

Cette tâche a été exécutée, aussi, dans une classe de deuxième année de lycée scientifique, dont les apprenants avaient déjà participé volontiers à notre expérimentation et en connaissaient les buts et les modalités de travail.

Description et synthèse du support utilisé : Nous avons choisi, en tant que support pour élaborer cette tâche (opportunément adaptée et actualisée), l'ouvrage G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier (2004), *Internet 150 activités : Niveau intermédiaire*, CLE International, p. 72 (cf. 11.3.). Nous avons mis à la disposition de chaque apprenant une photocopie individuelle avec consigne et tâche à exécuter, de même que le support informatique pour la recherche sur le Net.

Objectif de la tâche : Le but de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'approprier le vocabulaire utilisé (notamment, les noms des métiers des professionnels de la santé) dans un site à vocation à la fois médicale et humanitaire et d'apprendre à rechercher des informations précises à ce sujet en langue française (compréhension écrite sélective).

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010) ; il s'agissait d'une cyberquête réaliste et fermée. Notre hypothèse était que les démarches de recherche en ligne favoriseraient l'apprentissage des mots concernant les informations trouvées d'une façon susceptible de motiver les participants. Le seuil de réussite fixé était de 5 bonnes réponses sur 5 (vu le nombre limité de questions et le temps disponible), afin de pouvoir situer la tâche est dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait d'abord à visiter la page d'accueil du site officiel de l'association « Médecins sans frontières » et à consulter la rubrique « recrutement ». Chaque apprenant devait remplir la grille donnée en écrivant, dans la bonne case, le nom du métier exercé par le professionnel correspondant à la description donnée (ou la lettre l'indiquant).

Résultats de la tâche: Nous allons présenter les résultats de la tâche n° 7 à travers le tableau suivant :

Apprenants	Résultats (réponses erronées entre parenthèses)	Apprenants	Résultats (réponses erronées entre parenthèses)
1	3/5 (2, 4)	12	5/5
2	5/5	13	5/5
3	5/5	14	5/5
4	5/5	15	5/5
5	5/5	16	5/5
6	5/5	17	5/5
7	5/5	18	5/5
8	5/5	19	5/5
9	5/5	20	5/5
10	5/5	21	5/5
11	3/5 (2, 4)	22	5/5

Score total (sur 22 participants) : 3/5 : 2 personnes; 5/5 : 20 autres.

Pour résumer, nous avons pu constater que, sur 22 participants, 2 personnes ont obtenu un score de 3/5 et que les 20 autres ont totalisé 5/5.

Interprétation des résultats : Nous remarquons que les apprenants ont presque tous atteint notre seuil de réussite de 5 sur 5, conformément à nos attentes. La tâche est donc dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.), qui ont travaillé en utilisant un document à leur portée et qui est donc apprenable et enseignable. Nous confirmons, pour cette activité, les observations conclusives que nous avons écrites par rapport à la tâche précédente (cf. 11.6.).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Même dans cette tâche, l'objectif prioritaire était constitué par l'amélioration de la C.E., mobilisant des connaissances linguistiques et informatiques préalables. La langue maternelle a été utilisée (quelques bulles d'aide) lors de l'explication des consignes, des mots inconnus ont été parfois traduits. La professeure titulaire, absente, a pris connaissance des résultats et les a utilisés pour son travail. L'utilisation du document a produit des connaissances linguistiques (vocabulaire) et civilisationnelles. Nous avons mené une analyse plus approfondie dans la grille présente dans l'annexe n° 87.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 6 (11.6.).

11.8. Tâche n° 8 – « L'eau dans la vie de tous les jours »

Cette tâche a été expérimentée dans une classe de troisième année de lycée scientifique dont les apprenants, plutôt bavards, étaient visiblement intéressés par l'activité proposée.

Description et synthèse du support utilisé : Nous allons présenter, ci-dessous, les caractéristiques du support utilisé. Pour cette tâche, nous avons choisi l'ouvrage G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier (2006), *Internet 150 activités* – niveau A1/A2, CLE International, dont nous avons pu utiliser l'activité à la p. 74 (« L'eau dans la vie de tous les jours ») sans besoin de la modifier, vu que les informations du site www.cieau.com n'avaient pas changé par rapport à la grille donnée. Les caractéristiques générales de l'ouvrage, dont nous avons utilisé

le tome consacré aux débutants/faux-débutants, ont été déjà décrites (cf. 11.3.). Chaque apprenant disposait d'un ordinateur pour ses recherches en ligne et d'une photocopie pour le travail à produire.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus qui permettrait aux participants de repérer des informations correctes suite à la lecture d'articles de vulgarisation scientifique destinés à un public de jeunes et d'apprendre, par conséquent, le vocabulaire concernant l'utilisation de l'eau dans la vie courante (cf. chap. 5).

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste fermée de type A, sous forme de cyberquête (Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait à l'entraînement à la lecture sélective d'articles scientifiques en ligne, en langue française, destinés aux jeunes et à l'apprentissage du vocabulaire et de son contenu. Le seuil de réussite était de 9 bonnes réponses sur 10, suffisant à affirmer que la tâche se situait dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait à visiter la section « Junior » du site indiqué et, d'après la lecture des articles conseillés (rubrique : « L'eau dans la vie de tous les jours »), à compléter les 10 phrases données en ajoutant opportunément les nombres qui manquaient. Les apprenants avaient à leur disposition un ordinateur par personne, connecté à l'Internet, et une photocopie individuelle avec consigne et phrases à trous à compléter.

Résultats de la tâche : Le tableau suivant, accompagné de quelques observations, montre les résultats obtenus lors de l'exécution de la tâche en question :

Apprenant	Tâche n° 8 (Réponses erronées entre parenthèses)	Apprenant	Tâche n° 8 (Réponses erronées entre parenthèses)
1.	10/10	13.	9/10 (f)
2.	10/10	14.	10/10
3.	10/10	15.	10/10
4.	10/10	16.	10/10
5.	10/10	17.	10/10
6.	9/10 (d)	18.	10/10
7.	10/10	19.	10/10
8.	8/10 (d, g)	20.	10/10
9.	9/10 (d)	21.	9/10 (g)
10.	9/10 (d)	22.	10/10
11.	10/10	23.	8/10 (d, e)
12.	10/10	/	/

Observations : Réponse « d » : réponse erronée de 5 personnes ; réponse « g » : réponse erronée de 2 personnes ; réponse « e » : réponse erronée de 1 personne ; réponse « f » : réponse erronée de 1 personne. Parmi ces participants, 1 personne a écrit les réponses erronées d + g, 1 autre les réponses erronées d + e. Réponse « c » : 2 personnes ont écrit soit 150 m³ soit 150.000 litres, 4 personnes seulement 150 m³.

Résultats finals : Pour résumer, précisons que, sur 23 participants, 16 lycéens ont obtenu un score de 10/10 ; 5 lycéens un score de 9/10 ; 2 autres un score de 8/10.

Interprétation des résultats : Comme 21 apprenants sur 23 ont atteint ou dépassé notre seuil de réussite de 9 sur 10, nous pouvons affirmer que cette tâche est caractérisée par une forte proportion de personnes ayant trouvé le support accessible. Le document en question est donc enseignable et apprenable, la tâche se situe dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.).

C'est la réponse à la question « d » qui a créé le plus de problèmes aux apprenants (5 participants) ; dans l'un des articles indiqués dont le titre était bien visible parmi les sous-rubriques on pouvait lire, pourtant, que « *chez lui, à la maison, un Français consomme en moyenne 137 litres d'eau par jour* ». Nous avons mentionné d'autres détails plus haut, au-dessous du tableau des résultats.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n^{os} 8 et 9) : Voici l'analyse des situations d'enseignement/apprentissage communes aux tâches n^o 8 et n^o 9, caractérisées par la même typologie et administrées dans la même classe pendant une séance unique. L'activité principale à exécuter en lien avec un DGF concernait la C.E., en l'occurrence la recherche d'informations en visitant des sites en français. On a remarqué des liens avec les contenus du programme, puisque les destinataires étudiaient les SVT. La situation présentée était proche du réel, compte tenu de l'exigence de se renseigner en tant que consommateur d'eau. Les apprenants devaient réinvestir leurs savoirs linguistiques/informatiques antérieurs dans la résolution du problème posé. Les moments de régulation ont été peu nombreux. Les résultats ont été utiles à la professeure titulaire pour son travail. L'utilisation du document a produit des connaissances nouvelles (vocabulaire scientifique, informations sur l'exploitation de l'eau). Pour des détails supplémentaires, nous renvoyons à la grille plus détaillée (cf. annexe n^o 88).

Analyse du support utilisé : il s'agissait, pour les tâches n^o 8 et n^o 9, du site du « Centre d'information sur l'eau (section « Juniors », pour préadolescents/adolescents) ». Le C.I.EAU rassemble des informations générales qu'il souhaite rendre accessibles à tous, en particulier en créant des documents d'information adaptés aux différentes sortes de publics : consommateurs, scolaires, associations... La présentation générale correspond aux objectifs de divulgation du site, que l'on parcourt facilement. Dans la section « Juniors », le contenu est vulgarisé d'une façon adéquate (vocabulaire et niveau scientifique appropriés par rapport à l'âge des destinataires). Des informations ultérieures ont été insérées dans l'annexe n^o 116.

11.9. Tâche n^o 9 – « Eau, forme et santé »

Cette tâche a été exécutée par la même classe de troisième année de lycée, immédiatement après la précédente.

Description et synthèse du support utilisé : Les caractéristiques du support utilisé ont été déjà décrites dans le compte rendu de la tâche qui précède. Nous ajoutons que, cette fois aussi, chaque apprenant disposait d'un ordinateur individuel avec connexion à l'Internet et d'une photocopie avec consigne et activité à exécuter.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'entraîner à la lecture sélective d'informations en ligne en langue française, afin de repérer d'une façon rapide et adéquate les informations recherchées et de s'approprier, entre-temps, du vocabulaire concernant l'eau et l'hygiène au quotidien (ou de le réviser, par rapport à l'activité précédente, cf. 11.8. et chap. 5).

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste fermée de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010) d'entraînement à la lecture sélective en français et d'apprentissage/révision du vocabulaire relatif à l'eau, à la forme et à la santé. Pour cette tâche, nous avons fixé un seuil de réussite de 14 bonnes réponses sur 15. Si les apprenants ne l'atteignaient pas, cela signifierait que la tâche n'était pas dans leur ZPD (cf. 1.7.1).

Description de la tâche : Afin d'accomplir cette tâche, chaque apprenant devait visiter la section « Junior » du site www.cieau.com (cf.11.8.) et lire les articles de la rubrique « Eau, forme et santé » (faciles à trouver, selon les consignes données). La lecture de ces articles permettrait de repérer les éléments prouvant la validité ou la fausseté des phrases écrites dans le tableau (à corriger, si nécessaire, sur la photocopie fournie à chacun).

Résultats de la tâche : Les résultats finals, sur 23 participants, ont été détaillés dans ce tableau :

Apprenant	Tâche n° 9	Apprenant	Tâche n° 9
1.	11/15 (4, 7, 8, 12)	12.	15/15
2.	13/15 (4, 11)	13.	15/15
3.	14/15 (8)	14.	15/15
4.	15/15	15.	14/15 (7)
5.	15/15	16.	15/15
6.	15/15	17.	15/15
7.	15/15	18.	14/15 (7)
8.	15/15	19.	12/15 (2, 4, 12)
9.	14/15 (4)	20.	14/15 (7)
10.	15/15	21.	14/15 (4)
11.	15/15	22.	13/15 (2, 4)
/	/	23.	12/15 (2, 4, 12)

Voici encore quelques observations :

Réponse « 2 » : réponse erronée de 2 personnes ; réponse « 4 » : réponse erronée de 7 personnes ; réponse « 7 » : réponse erronée de 3 personnes ; réponse « 8 » : réponse erronée de 2 personnes ; réponse « 11 » : réponse erronée de 2 personnes ; réponse « 12 » : réponse erronée de 3 personnes. -Interférences linguistiques avec l'italien (ex. « *rubinet* ») et avec l'anglais (ex. « *example* »).

On peut remarquer quelques fautes de distraction, même en copiant les réponses du site (surtout concernant noms/adjectifs, terminaisons verbales, accents). En particulier : « eau pollué », « boir ». Plusieurs personnes : « *Le chlore ne présente pas aucun...* ». La plupart des lycéens ont copié les phrases du texte, seulement quelques-uns ont essayé de formuler des phrases différentes. Nous avons inséré d'autres détails dans l'annexe n° 65.

En résumé, les résultats finals, sur 23 participants, ont produit le score ci-dessous (seuil de réussite : 14 sur 15) :

15/15 : 12 appr. ; 14/15 : 5 appr. ; 13/15 : 3 appr. ; 12/15 : 2 appr. ; 11/15 : 1 appr.

Interprétation des résultats : Nous ajoutons qu'il s'agit de données bien conformes aux résultats attendus, vu que 17 participants sur 23 ont atteint (5 apprenants) ou dépassé (12 autres) le seuil de réussite de 14 bonnes réponses sur 15 que nous avons fixé. Pour cette raison, la tâche est dans la ZPD de la plupart des apprenants (cf. 1.7.1.) et le support choisi est donc apprenable et enseignable à un niveau A2/A2+ du CECR.

Les participants ont aimé ce genre d'activités, en particulier, une personne a affirmé spontanément qu'il est particulièrement important, pour des adolescents qui fréquentent le lycée scientifique, de se renseigner par rapport aux phénomènes scientifiques liés aux activités de la vie réelle et que nos tâches (linguistiques !) lui en avaient offert la possibilité.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : cf. tâche n° 8 (11.8.).

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 8 (*idem*).

11.10. Tâche n° 10 – « La qualité de l'eau du robinet »

Cette tâche a aussi été expérimentée dans une classe de 3^e année du lycée scientifique. Il s'agissait, cependant, d'apprenants fréquentant une section différente.

Description et synthèse du support utilisé : Le support utilisé a été déjà décrit (cf. 11.8.). Nous avons adapté un peu la tâche « La qualité de l'eau du robinet » et nous avons retenu 13 phrases à compléter opportunément.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus qui permettrait aux participants de repérer des informations correctes suite à la lecture d'articles de vulgarisation scientifique destinés à un public de jeunes lecteurs et d'apprendre, par conséquent, le vocabulaire concernant la qualité de l'eau du robinet et l'utilisation des ressources hydriques dans la vie quotidienne (cf. chap. 5, 11.8. , 11.9.).

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche réaliste fermée de type A, sous forme de cyberquête (Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à l'entraînement des apprenants à la lecture sélective d'articles scientifiques en ligne en langue française destinés aux jeunes publics et à l'apprentissage du vocabulaire contenu. Le seuil de réussite que nous avons fixé est de 12

bonnes réponses sur 13, suffisant à affirmer que la tâche était dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : L'exécution de cette activité prévoyait la visite du site conseillé (rubriques indiquées) et la consultation de trois articles en ligne. Les informations repérées permettraient de compléter opportunément un texte à trou concernant la qualité de l'eau du robinet.

Résultats de la tâche : Sur 19 participants, 17 ont répondu exactement à 13 réponses sur 13, tandis que 2 apprenants, ayant totalisé un score de 12 sur 13, ont fait une faute (l'un n'a pas rempli le trou de la question n° 5, l'autre a essayé de remplir le trou relatif à la question n° 7 en écrivant « traitements » au lieu de « clore », qui constituerait la bonne réponse).

Interprétation des résultats : La presque totalité des destinataires a exécuté la tâche mieux que conformément à nos attentes, en effet tout le monde a atteint (2 personnes : 12 sur 13) ou dépassé (17 autres : 13 sur 13) notre seuil de réussite de 12 bonnes réponses sur 13. Nous pouvons donc conclure qu'il s'agit d'une activité dans leur ZPD (cf. 1.7.1.) et que le support est apprenable et enseignable. Nous remarquons que, peut-être, vu la facilité de compréhension du document de la part des apprenants de cette classe (formée, selon la professeure titulaire, d'éléments particulièrement motivés et studieux), ceux-ci auraient fait un effort cognitif plus important car ils avaient été confrontés à une tâche un peu plus complexe, avec des répercussions remarquables sur l'apprentissage linguistique (cf. *idem*). Nous pouvons cependant affirmer, à la lumière des performances réalisées dans notre recherche-action par d'autres apprenants fréquentant la troisième année du lycée scientifique, qu'il s'agit quand même d'une tâche utilisable à ce niveau (correspondant au niveau A2/A2+ du CECR).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Il s'agissait d'une tâche appartenant au même groupe que les tâches n° 8 et n° 9, mais l'expérimentation a eu lieu dans une classe différente. L'intention issue d'un DGF présentée aux apprenants concernait l'amélioration de la C.E. ; la situation de départ tenait compte des préoccupations des apprenants souhaitant s'informer en tant que consommateurs d'eau. Les participants ont pu choisir les réponses à écrire, vu que la tâche prévoyait les règles d'un « texte à trous », mais sans mots donnés au préalable (ils seraient cherchés dans les articles en ligne). L'activité a mobilisé des connaissances scientifiques/informatiques/linguistiques de base. La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail. Cette tâche, même si elle n'est pas trop complexe, a quand même permis de développer des compétences linguistiques/des connaissances scientifiques par le type de production demandé. Une analyse plus pointue est disponible dans l'annexe n° 89.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 8 (11.8.).

11.11. Tâche n° 11 – « À quoi ça sert ? »

Cette tâche, constituée de quatre activités, a été proposée à des apprenants de première année de lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé (EXERCICES A, B, C, D) : Pour cette tâche, administrée dans une classe de première année (dans laquelle il y avait aussi un débutant ayant étudié l'anglais et l'espagnol au collège, et non l'anglais et le français comme ses camarades), nous avons adapté des activités d'après le site <http://www.difusion.com/download/rond-point2-LE-UM.pdf> . Il s'agit de l'unité modèle en ligne du manuel *Rond-Point*, vol. 2. Cet ouvrage, édité par Difusión, est une méthode de français pour grands-adolescents et adultes, basée sur l'apprentissage par les tâches. Sa maison d'édition la présente comme un ouvrage « *marquant un avant et un après dans la mise en place de la perspective actionnelle dans la classe* » (www.difusion.com/contenu_general/31/qui_sommes-nous_.html). En outre, dans le guide pédagogique du vol. 1 (p. 3-4), Monique Denyer a détaillé les buts de l'ouvrage et les principes fondamentaux de l'apprentissage par tâches d'une façon qui nous semble cohérente avec les recherches actuelles en didactique des langues (cf. cadre théorique), même si elle n'a pas cité les sources utilisées pour expliquer les concepts méthodologiques sous-jacents. Vu qu'il ne s'agissait pas du livre de texte adopté dans la classe concernée et que les pages utilisées contenaient de nombreuses photos et images colorées, difficiles à télécharger et à imprimer, nous avons décidé d'administrer cette tâche dans la salle d'informatique, tout en laissant l'ordinateur (connecté au site indiqué) en tant que support permanent pendant toute la durée de l'activité. Des photocopies individuelles avec consignes, questions et espaces pour les réponses ont été distribuées aux apprenants. Pour exécuter les tâches C et D, le simple support en papier déjà décrit était suffisant, même si la disponibilité du support informatique était permanente.

Objectif de la tâche (EXERCICE A) : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'approprier le vocabulaire relatif aux appareils électroménagers et à d'autres objets, souvent de nature technologique, utilisés dans la vie quotidienne (cf. chap. 5 et chap. 6).

Nature de la tâche : D'après la classification de J.-P. Narcy-Combes (2010), c'était une micro-tâche réaliste de type A (pré-tâche), consistant à nommer des objets d'usage quotidien, tout en réalisant un exercice d'association entre nom et image. Son but était de vérifier les hypothèses à ce sujet et de combler d'éventuelles lacunes. C'était une tâche fermée, dont le

seuil de réussite était de 7 bonnes réponses sur 9. Elle ne serait pas dans la ZPD des apprenants si la majorité des participants atteignait un niveau inférieur (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Elle consistait à observer en ligne les photos de 9 objets d'usage quotidien et à écrire, sur le support en papier, la lettre imprimée sur leurs photos à côté du nom correspondant.

Objectif de la tâche (EXERCICE B) : La tâche avait pour objectif de doter les apprenants d'un lexique de base concernant les noms d'objets et leurs usages dans la vie courante et de favoriser l'appropriation des verbes indiquant l'action à accomplir grâce à eux.

Nature de la tâche : C'était une micro-tâche réaliste de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à l'appropriation (même orthographique, vu la présence de nombreux mots composés) et à l'entraînement à l'usage du lexique concerné et des verbes nécessaires pour l'exprimer. Il s'agissait d'une micro-tâche fermée, dont le seuil de réussite était de 7 bonnes réponses sur 9. Nous le considérons comme indispensable pour affirmer que la tâche était dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Les apprenants devaient écrire, à côté d'une simple description de son usage au quotidien, le nom de l'objet correspondant.

Objectif de la tâche (EXERCICE C) : L'objectif de la tâche était de réviser les connaissances sur les phrases à la forme affirmative et à la forme négative en français (appries par la presque totalité des apprenants au collège).

Nature de la tâche : Cette macro-tâche réaliste de type B (Narcy-Combes, J.-P. 2010) concernait un entraînement ultérieur à l'usage du vocabulaire appris en contexte, en associant la révision lexicale à la révision/à l'apprentissage grammatical. Il s'agissait d'une tâche, à la fois, ouverte et fermée, vu la possibilité de choisir, par rapport à son expérience personnelle, le nombre de phrases à écrire à la forme affirmative ou négative. Pour cette raison, nous n'avons pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais ce serait l'ensemble des résultats positifs ou négatifs des apprenants qui nous permettrait d'affirmer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Elle prévoyait l'écriture, en choisissant et en suivant l'exemple donné convenable (ex. *Moi, j'utilise le sèche-cheveux* ou *Moi, je n'utilise pas de sèche-cheveux*), d'une série de phrases à la forme affirmative ou à la forme négative, exprimant l'utilisation (ou la non-utilisation) habituelle de chacun des 9 objets présentés.

Objectif de la tâche (EXERCICE D) : Cette macro-tâche de type A visait à se livrer à un peu d'analyse, structurale et grammaticale, des noms composés des objets en question, à travers la capacité d'observation et les connaissances linguistiques préalables.

Nature de la tâche : C'était une micro-tâche non réaliste de type A post-macro-tâche (Narcy-Combes, J.-P. 2010), basée sur l'analyse des mots et propédeutique à une éventuelle réflexion sur d'autres mots français ayant pour base les noms ou les verbes exprimant l'activité accomplie. Le seuil de réussite fixé pour cette tâche fermée était encore de 7 bonnes réponses sur 9 : à notre avis, en cas de résultats positifs, elle pourrait être située dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait à observer les quatre mots écrits au début de chaque ligne et à écrire, se basant sur la nature grammaticale des composants de ces mots (préfixe + nom ; verbe + nom ; nom + nom...), comment ils sont composés (un seul mot, deux mots n'en formant qu'un par trait d'union ; trois mots avec préposition). Afin de fournir des exemples plus explicites, nous avons écrit dans les annexes (cf. annexe n° 66) la solution de l'activité (les noms donnés sont en italique).

Résultats de la tâche (EXERCICES A, B, C, D) :

A) Sur 26 participants (dont 1 hispaniste au collège) : 9/9 : tous les apprenants (seuil de réussite : 7 sur 9).

B) Sur 26 participants : 9/9 : tous les apprenants (seuil de réussite : 7 sur 9).

C) Sur 26 participants, 21 personnes n'ont pas bien suivi le modèle à la forme négative (*Je n'utilise pas de...*), elles ont utilisé, à la place de « de », soit l'article défini, soit l'article indéfini. Les apprenants ayant bien suivi le modèle à la forme négative sont au nombre de 3. Un participant l'a bien suivi en écrivant seulement quelques phrases. Un autre a ajouté à « de », dans les phrases à la forme négative, l'article défini ou indéfini (ex. *Je n'utilise pas de la machine à laver*). Un autre encore a utilisé, à la fois, le modèle à la forme affirmative et à la forme négative pour chaque affirmation ! Presque tous les participants n'ont pas fait l'élimination là où il fallait la faire, même s'il y avait des exemples (ex. *Je utilise..., le antivirus..., de ordinateur...*).

D) Sur 26 participants, nous avons obtenu les résultats suivants (seuil de réussite : 7 sur 9) :

Score	< 3/9	3/9	4/9	5/9	6/9	7/9	8/9	9/9
Apprenants	0	1	0	0	0	2	9	14

Nous avons considéré comme une mauvaise réponse même le fait d'avoir écrit à nouveau, à côté, le mot déjà donné ou d'avoir copié à la dernière ligne « antivirus d'ordinateur » (antivirus : 1^e ligne !). Le seuil de réussite fixé pour la tâche A et pour la tâche B était de 7 bonnes réponses sur 9. Sur 26 participants, tout le monde a obtenu un score de 9/9 dans chacune, y compris le débutant. Pour cette raison, nous pouvons affirmer que ces tâches se situent dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Pour la tâche C – vu qu’il ne s’agissait pas d’une tâche fermée – nous n’avions pas fixé de seuil numérique de réussite sous forme de score (voir « nature de la tâche »). Sur 26 participants, 21 personnes n’ont pas bien suivi le modèle à la forme négative imprimé sur la photocopie (*Je n’utilise pas de...*) ; elles ont utilisé, à la place de la préposition simple, soit l’article défini, soit l’article indéfini (ex. *Je n’utilise pas le sèche-cheveux*, ou bien *Je n’utilise pas un sèche-cheveux*). Trois apprenants ont bien suivi le modèle à la forme négative, un autre l’a bien adopté en écrivant seulement quelques phrases. Un autre encore a ajouté à la préposition « de », dans les phrases à la forme négative, l’article défini ou indéfini (ex. *Je n’utilise pas de la machine à laver* ou *Je n’utilise pas de un antivirus d’ordinateur*). Un dernier participant a utilisé, à la fois, le modèle fourni à la forme affirmative et à la forme négative pour chaque affirmation : il n’avait pas compris, en effet, que la présence de la conjonction « ou » et des deux questions au début de la consigne (« Quels sont les objets que vous utilisez » ? « Quels sont les objets que vous n’utilisez pas » ?) marquaient la possibilité d’opérer un choix. Presque tous les participants n’ont pas fait d’élision là où il fallait, même s’il disposaient d’exemples à cet effet (ex. *Je utilise..., le antivirus..., de ordinateur...*). Pour cette raison, par rapport à notre seuil de réussite, nous pouvons affirmer que l’activité C est une tâche qui est au-delà de la ZPD de la plupart des apprenants concernés (cf. 1.7.1.).

Des activités de remédiations sur la transformation des phrases à la forme négative ont été bien sûr prévues par la professeure titulaire. S’il s’agissait de l’une de nos classes, dans le but de favoriser le développement de l’autonomie de l’apprenant, nous aurions proposé aux lycéens des micro-tâches d’entraînement sur support informatisé, en utilisant, par exemple, les centres de ressources virtuels <http://sites.google.com/site/cedricbrudermann/home> et <http://hagarkhalil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com>, réalisés par des doctorants membres du DILTEC.

Le seuil de réussite fixé pour la tâche D était de 8/9 ; il a été atteint par 9 apprenants sur 26 et dépassé par 14 autres. Seulement 2 personnes ont obtenu un score de 7/9, un dernier participant (la même personne, pas débutante, ne sachant pas interpréter les consignes de l’exercice C) a totalisé 2 points sur 9. Nous concluons cependant avec une certaine perplexité que, malgré les bons résultats, il s’agit d’une tâche qui est tout à fait dans leur ZPD (cf. 1.7.1.), pour les raisons que nous expliquerons dans le paragraphe suivant.

Interprétation des résultats (Exercices A, B, C, D) : Il nous paraît important d’ajouter quelques commentaires sur le déroulement des activités et, par conséquent, sur les résultats obtenus. Les très bons résultats des exercices A et B – de même que la nature de ces tâches et des suivantes – nous laissent perplexes par rapport à l’opportunité de proposer de tels exercices, ainsi regroupés dans la même unité didactique et avec cette progression, dans le

deuxième volume du manuel considéré : il y a, à notre avis, un certain déséquilibre entre les tâches A, B et C (niveau A1) et la tâche D, dont nous parlerons ensuite. Selon nous, les deux premiers exercices étaient destinés à des débutants absolus (ce n'était pas le cas de la presque totalité des destinataires) par la présence de mots transparents/utilisés en plusieurs langues et de photos très explicites dans le support utilisé. Nous avons administré la tâche C, concernant aussi l'emploi de la forme négative, pendant la première période de l'année scolaire et au début d'un nouveau cycle du secondaire, à des apprenants provenant de collèges différents. Même si presque tous avaient déjà étudié cette partie élémentaire de la grammaire, il leur fallait, évidemment, la réviser davantage au lycée avant de faire un exercice pareil. Pour cette raison, cette tâche nous paraît adéquate pour les destinataires choisis, mais à condition de la leur proposer quelques mois plus tard.

Après avoir lu la consigne de l'exercice D, plusieurs apprenants ont attiré notre attention et celle de la professeure titulaire pour solliciter des explications supplémentaires. La consigne (« *Regardez comment sont construits ces noms. Que remarquez-vous ? Pouvez-vous les classer selon leur structure ?* ») et les quatre mots-modèle écrits au début de chaque ligne ne leur suffisaient pas pour une compréhension optimale du travail à exécuter. Suite à quelques exemples pratiques, les apprenants ont recommencé à travailler et ont obtenu, dans l'ensemble, les bons résultats déjà relatés. Cela nous oblige à ajouter quelques observations sur le manque de progressivité diffusée, au collège, quant à l'écriture des consignes des exercices en langue française. Les participants nous ont dit que, en particulier, le verbe « classer » leur posait quelques problèmes de compréhension dans la consigne. En consultant de nombreux manuels de français à l'usage d'apprenants italiens et en discutant avec des professeurs expérimentés, nous avons remarqué que ce verbe est très peu ou pas utilisé dans les exercices, en contexte italoophone ; nous avons fait aussi l'hypothèse d'un calque possible de l'espagnol « *clasificar* » (la maison d'édition Difusión ayant son siège en Espagne). D'où la remarque indispensable concernant la nécessité de bien expliciter les consignes à chaque tâche, dans les manuels et par rapport à l'initiative personnelle de chaque enseignant (cf. 4.6.2., 6.1.1., 6.4., 6.6.).

À la lumière de ces observations et compte tenu de la présence de quelques coquilles (corrigées par nous avant de proposer le matériel aux apprenants), selon nous les supports considérés peuvent être jugés enseignables et apprenables avec quelques réserves.

En premier lieu, les tâches A et B devraient être proposées, de préférence, à des apprenants débutants absolus, sinon on risque de proposer en classe de langue une activité trop facile (Narcy-Combes, J.-P. 2005). En outre, l'unité didactique examinée du manuel cité présente, en séquence, deux tâches susceptibles d'être considérées comme « trop élémentaires » et deux

autres activités décidément plus complexes ; cela nous paraît particulièrement évident parce qu'il s'agit du deuxième tome de l'ouvrage pédagogique, et non du premier. Il nous semble opportun d'ajouter que les apprenants italiens de première année de lycée commencent souvent, au début de ce cours, à étudier l'analyse logique de la phrase et que leurs capacités globales d'analyse doivent être, naturellement, encore entraînées. Pour cette raison, d'après nous, la tâche D serait plus adaptée à un public adulte, plutôt qu'à des apprenants grands-adolescents. D'où notre suggestion déjà mentionnée – vu la disponibilité croissante de supports pédagogiques et de manuels en ligne, ne requérant pas trop de ressources économiques – de différencier, au sein du même ouvrage, les activités destinées à tous publics de celles adaptées à des groupes d'apprenants particuliers, opportunément différenciés par tranche d'âge, filière d'études etc., jusqu'à présent réservées à certaines filières professionnelles (ex. tourisme, hôtellerie, commerce...), pas aux filières générales et aux étudiants/adultes non fréquentant des cours de langue de spécialité.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : L'intention dominante poursuivie, issue d'un DGF, est la révision de la forme négative, notamment à travers l'activité C. L'activité D était susceptible de provoquer un déséquilibre cognitif, mais était adaptée aux capacités des apprenants sachant surfer sur le Net. L'activité C, ne suscitant pas de réponses uniques, mobilisait des connaissances antérieures pendant la situation d'apprentissage. La consigne du document n'étant pas trop claire, il a fallu des explications supplémentaires en LM. La présence d'images d'objets en ligne a sollicité plusieurs démarches et capacités mentales (observation, vision dans l'espace, comparaison etc., cf. 3.7.1. à 3.7.4., 3.10. à 3.12.1.). La cohérence entre le CT ciblées et les productions a été partielle (cf. activité C, nécessité de révision de la forme négative). L'activité D a contribué à la construction de connaissances nouvelles. La professeure titulaire a utilisé les résultats obtenus pour son travail. Dans les annexes (p. 451), nous avons inséré une grille avec des commentaires plus pointus.

Analyse des supports utilisés : Il s'agit d'une page du catalogue en ligne du manuel *Rond-Point*, édité par Difusión (unité modèle du volume 2), se basant sur l'apprentissage par tâches et destiné à des grands adolescents/adultes. La page ne s'affiche pas rapidement (fichier pdf à télécharger, images trop lourdes). La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site, que l'on perçoit facilement. Les informations en ligne correspondent à celles du manuel en version papier. On remarque la présence de coquilles, des consignes pas trop claires, des tâches plus ou moins adaptées à l'âge de tous les destinataires, etc. non seulement par rapport au CECR, mais aussi à la lumière des études théoriques les plus

récentes concernant la perspective actionnelle (cf. 4.5.5., 5.4.1., 6.1.1., 6.4., 6.7.). Pour des détails supplémentaires, cf. la grille d'analyse dans les annexes (cf. annexe n° 90).

II - Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes

11.12. Tâche n° 12 – « Article sur Galilée et Darwin »

Cette tâche a été expérimentée dans une classe de cinquième année du lycée scientifique.

Description et synthèse su support utilisé : Nous avons soumis les apprenants à une tâche dont le support était constitué par les sites suivants :
1) http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274,
2) http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942,
3) <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/darwin-on-the-evolution-trail.html>, 4) <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/o-as-origin.html>, que nous avons analysé d'une façon détaillée dans les annexes n° 119, n° 126, n° 127. Nous avons donné à chaque apprenant une photocopie avec la consigne et l'indication du site à visiter (si possible, différent par rapport à ceux visités par ses camarades faisant partie du même groupe).

Objectif de la tâche : Cette tâche avait pour objectif de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'appropriier le vocabulaire concernant les découvertes de Galilée et de Darwin, à remployer ensuite pendant la réalisation d'un travail en petits groupes visant à l'écriture d'un article journalistique de caractère scientifique.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste ouverte de type B (Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant au repérage d'informations sur le Net et à leur utilisation successive à travers un travail en petits groupes. Vu qu'il s'agissait d'une tâche ouverte de production écrite, nous n'avons pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais grâce à l'analyse des résultats positifs ou négatifs des apprenants nous pourrions évaluer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Pour la bonne réussite de cette activité, chaque apprenant devait d'abord visiter le site qui lui avait été indiqué (à chacun des 4 sites choisis, contenant un petit film à visionner, était associée une couleur : vert pour http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274, rouge pour http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942, bleu pour <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/darwin-on-the-evolution-trail.html>, noir pour <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/o-as-origin.html> et prendre des notes (cf. 5.5., 9.6.3., 9.6.5.). Des groupes (si possible, de 4 personnes ayant visité des sites différents et, donc, ayant regardé des vidéos différentes) seraient formés ensuite afin

d'accomplir la deuxième partie de la tâche, consistant à écrire un petit article à publier dans le journal en ligne du lycée. Dans ces articles, il faudrait expliquer l'importance de deux événements de l'année 2009 (« Année mondiale de l'astronomie » et année du « Bicentenaire de la naissance de Charles Darwin ») et des initiatives culturelles qu'ils ont inspirées.

Résultats de la tâche et interprétation des résultats : Nous avons examiné les petits textes écrits par chaque groupe d'apprenants (nombre total des participants : 24), afin d'en tirer opportunément les conclusions didactiques. Nous précisons que, malheureusement, des problèmes techniques de la salle d'informatique utilisée, liés au visionnement (en ligne et même en version téléchargée) des petits films du site « bleu » et du site « noir », ont obligé un nombre d'apprenants supérieur à celui que l'on avait initialement prévu à regarder soit la vidéo « verte », soit la « rouge ». Cela a influencé, naturellement, les modalités de formation successive des petits groupes de travail. Nous ajoutons que les problèmes techniques dont nous avons parlé nous ont obligée de prévoir, avec la professeure titulaire, une marge de manœuvre non contemplé initialement. La transcription des productions obtenues, opportunément commentée, se trouve dans l'annexe n° 68. Afin d'écrire nos conclusions sur la tâche administrée, nous ajoutons, outre les observations de caractère linguistique (cf. *idem*), que les participants ont travaillé en présence de problèmes techniques ayant retardé le début du visionnement des petits films et sans dictionnaire (comme lors d'un contrôle ou d'une épreuve du DELF scolaire).

La production de trois groupes d'apprenants sur les six avait les caractéristiques d'un petit article, mais pas tout à fait celle des trois autres. Pour cette raison, à notre avis, les apprenants étaient susceptibles d'écrire des textes de meilleure qualité non seulement grâce à des conditions de travail adéquates, mais aussi en utilisant un dictionnaire en ligne conseillé par l'enseignante. Les conditions que nous venons de mentionner sont celles indispensables pour affirmer que le support utilisé est tout à fait enseignable et apprenable, vu que les productions examinées n'ont pas été totalement conformes à nos attentes. Lors d'une éventuelle séance prévue pour exécuter à nouveau cette tâche (impérativement, de minimum 2 heures, au-delà des contraintes de la classe), il serait nécessaire d'expliquer aux apprenants la structure générale d'un article et la nécessité de mieux cerner les buts à viser.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Le but principal poursuivi est constitué par l'amélioration de la C.O. et de la P.E., de même que l'entraînement à la prise de notes (sujets scientifiques). Il existe des liens entre la tâche et les contenus scientifiques du programme. Les difficultés dans le visionnement sur le Net de quelques vidéos ont procuré, au départ, quelques obstacles. Les apprenants avaient la possibilité de se consacrer à une production libre sur les sujets donnés, selon les consignes et en exploitant les connaissances

linguistiques/scientifiques préalables. La rédaction de l'article en petits groupes était hors ligne, les moments de discussion/partage avec les camarades concernaient la mise en commun des notes, d'après le visionnement de petits films différents. Pour les groupes ayant produit un travail cohérent, il y a eu un développement de la compétence par le type de production demandé. La professeure titulaire a examiné les productions au cours de son travail.

Analyse des supports utilisés : Les sites 1 et 2 sont des films d'animation sur Galilée et sur Charles Darwin, destinés au jeune public. BrainPOP Français (source de départ) est un site éducatif animé qui propose plusieurs centaines de films d'animation conformes aux programmes officiels et regroupés dans plusieurs catégories. L'équipe BrainPOP est formée de scientifiques et de pédagogues. Les images lourdes et les vidéos peuvent requérir un certain temps d'attente pour leur téléchargement. La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site et aux publics visés. L'information est rapidement accessible, même à des enfants/adolescents pas directement guidés. Les informations couvrent des domaines scientifiques très actuels.

Les sites 3 et 4 ont été créés parce que 2009 célèbre le bicentenaire de la naissance de Charles Darwin et les 150 ans de son ouvrage *L'Origine des espèces*. Ils permettent de découvrir les principes de l'évolution grâce aux films, animations et simulations, comprenant activités ludiques et documents pédagogiques (adressés aux apprenants et aux enseignants, avec la collaboration du CDNP). La page ne s'affiche pas rapidement et il y a, parfois, des difficultés dans le visionnement des films d'animation (concernant notamment le son). On peut parcourir facilement le site, les points de repère sont clairs, l'information est accessible et de qualité, avec des garanties suffisantes. Ces sites manquent, cependant, de conseils didactiques pour les enseignants et de suggestions d'exploitations des ressources présentées. Dans les annexes n° 119, n° 126 et n° 127 on peut trouver des informations plus détaillées.

11.13. Tâche n° 13 – « Galilée et Darwin : leurs découvertes »

La tâche que nous allons examiner a été expérimentée dans une classe de deuxième année de lycée.

Description et synthèse du support utilisé : En tant que support pour la tâche à laquelle nous avons soumis les apprenants, nous avons choisi deux petits films animés en ligne sur Galilée et sur Charles Darwin°. Les sites que nous avons sélectionnés à cet effet sont
1) http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274/ et
2) http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942/. BrainPop est un site éducatif animé qui propose plusieurs centaines de films d'animation à caractère pédagogique, conformes aux programmes officiels et regroupés dans les catégories Sciences, Santé,

Technologie, Sciences Sociales/Histoire-Géo-Éducation Civique, Art et Musique, Maths, Anglais, dont les protagonistes sont le jeune Thomas et le robot Moby. Nous avons mis à la disposition de chaque apprenant une photocopie individuelle avec consigne et tâche à exécuter et le support informatique pour la recherche sur le Net.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus, chez des apprenants venant de commencer l'étude des SVT au lycée, permettant de comprendre des informations à caractère scientifique destinées au jeune public et de s'approprier du vocabulaire correspondant. Grâce au degré de réussite de l'activité, nous pourrions déduire l'apprenabilité des supports utilisés pour des destinataires ayant les caractéristiques mentionnées. Nous avons créé cette tâche à l'occasion de l'« Année mondiale de l'astronomie » en 2009 et de l'année du bicentenaire de la naissance de Charles Darwin ; il nous a paru donc souhaitable de sensibiliser les lycéens fréquentant cette filière à des événements aussi importants ainsi qu'à quelques découvertes qui ont été de véritables pierres miliaries pour les études à venir.

Nature de la tâche : Elle était constituée de deux macro-tâches de type B, ouvertes, non réalistes, sous forme de cyberquêtes (Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à la compréhension d'informations et de vocabulaire scientifiques relatifs aux recherches/découvertes de Galilée et de Charles Darwin°. Pour la tâche concernant Galilée, nous avons fixé le seuil de réussite de 8 réponses adéquates sur 10, pour celle sur Darwin, exécutée ensuite, de 7 bonnes réponses sur 10 (compte tenu des problèmes techniques aux ordinateurs ayant obligé plusieurs participants à utiliser les supports disponibles en retard). Nous considérons comme réponse adéquate toute phrase cohérente, du point de vue sémantique, par rapport à la voix-off des films (non fournie/téléchargeable) et à la question formulée et le plus possible conforme, du point de vue linguistique, à la production attendue de la part d'un apprenant ayant démarré sa deuxième année de lycée scientifique (niveau A2/presque A2).

Description de la tâche : La tâche à exécuter se composait, comme nous l'avons déjà écrit, de deux activités du même genre, consistant chacune à visionner un petit film d'animation et, au fur et à mesure, à répondre à un questionnaire à réponses ouvertes de 10 *items* le concernant. Avant de démarrer le visionnement de la vidéo sur Charles Darwin, il fallait avoir terminé le questionnaire consacré à Galilée. Le premier film d'animation durait 4'12'', le deuxième 4'55''. Vu le niveau scolaire et les connaissances linguistiques des participants par rapport aux supports à utiliser (de même que l'absence forcée d'une marge de manœuvre, due à l'emploi du temps de la classe), nous avons permis aux participants d'observer les petits films à loisir, pendant le temps à disposition pour l'exécution de la tâche.

Résultats de la tâche : Les productions des 26 apprenants ont été synthétisées dans le tableau suivant (réponses erronées entre parenthèses). Remarquons aussi la présence de quelques petits problèmes techniques initiaux, concernant notamment l’audio et le démarrage des vidéos et obligeant quelques apprenants à commencer en retard :

Apprenant	T. Galilée (G)	T. Darwin (D)	Observations
1)	8/10 (6, 7)	4/10 (1,2,3,4,5,7)	
2)	8/10 (6, 9)	4/10 (1,4,6,7,9,10)	Pas de réponse : D9,D10
3)	6/10 (4,6,7,9)	5/10 (4,6,7,8,10)	Pas de réponse : G4,7,9 ; D7 – Début en retard (30’)
4)	9/10 (6)	8/10 (9,10)	Début en retard (20’)
5)	9/10 (6)	8/10 (4, 10)	Pas de réponse : D4,D10 – Début en retard (10’)
6)	8/10 (5, 6)	9/10 (4)	Début en retard (10’)
7)	9/10 (6)	10/10	
8)	9/10 (6)	9/10 (7)	
9)	9/10 (6)	10/10	
10)	8/10 (3,6)	6/10 (4,8,9,10)	Pas de réponse : G3,D4
11)	9/10 (6)	8/10 (8, 10)	Pas de réponse : D10
12)	9/10 (6)	6/10 (4,8,9,10)	Pas de réponse : D4,D8,D10
13)	5/10 (1,4,5,6,9)	4/10 (5,6,7,8,9,10)	
14)	8/10 (4,6)	6/10 (7,8,9,10)	
15)	8/10 (6, 10)	2/10 (2,3,4,5,6,8,9,10)	Pas de réponse : D3-4-6-8-9
16)	9/10 (6)	4/10 (3,4,7,8,9,10)	Pas de réponse : D4-9-10 – Début en retard (30’)
17)	9/10 (6)	7/10 (1,3,4)	
18)	9/10 (6)	4/10 (1,4,7,8,9,10)	Pas de réponse : D1-7-8-10
19)	9/10 (6)	9/10 (9)	
20)	9/10 (6)	7/10 (7,8,9)	
21)	9/10 (6)	7/10 (7,8,9)	
22)	9/10 (6)	7/10 (4,5,9)	Pas de réponse : D9
23)	8/10 (5,6)	5/10 (3,4,8,9,10)	Pas de réponse : D3-9-10 - Début en retard (5’); Réponses 6 et 7 : unique réponse
24)	9/10 (6)	9/10 (4)	Pas de réponse : D4
25)	9/10 (6)	9/10 (4)	Début en retard (10’)
26)	8/10 (6, 10)	8/10 (9, 10)	

Résultats (sur 26 participants) : nous présentons, ci-dessous, une synthèse des résultats des 26 participants qui ont exécuté cette double tâche :

Tâche sur Galilée : 9/10 : 16 apprenants ; 8/10 : 8 apprenants ; 6/10 : 1 apprenant ; 5/10 : 1 apprenant (seuil de réussite de 8 sur 10).

Tâche sur Darwin : 10/10 : 2 apprenants ; 9/10 : 5 apprenants ; 8/10 : 4 apprenants ; 7/10 : 4 apprenants ; 6/10 : 3 apprenants ; 5/10 : 2 apprenants ; 4/10 : 5 apprenants ; 2/10 : 1 apprenant (seuil de réussite de 7 sur 10).

Interprétation des résultats : Par rapport à la première tâche, nous nous rendons compte que presque tous les apprenants (24 personnes sur 26) ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 8 bonnes réponses sur 10 que nous avons retenu. Il nous paraît important, cependant, de fournir une explication motivant l’absence d’un score de 10/10 parmi les apprenants. Tous ceux qui ont bien répondu à 9 items sur 10 se sont trompés (de même que d’autres camarades) sur la question n° 6 (Quand Galilée a-t-il inventé le télescope ?), en répondant que ce scientifique l’a inventé en 1609. Suite à un nouveau visionnement du petit film et à la transcription de la voix-off (non fournie dans le site utilisé), nous avons remarqué qu’au début de la vidéo on entend, en présentant Galilée, que « ses découvertes, et notamment celle du

télescope, ont changé notre compréhension de l'univers », tandis que plus tard on dit : « ...En 1609, après avoir entendu des rumeurs sur l'invention d'un télescope en Hollande, Galilée en construisit un et le tourna vers le ciel... ».

Cela nous a fait réfléchir sur le fait qu'il s'agit, en réalité, d'une « fausse erreur » des apprenants concernés, de même que sur l'importance de se procurer impérativement la transcription d'une vidéo ou d'un enregistrement avant de l'utiliser pour créer des activités pédagogiques (nous nous sommes basés sur la partie la plus détaillée de la transcription et nous aurions pu éviter ce petit piège à ces jeunes apprenants...(Cf. 4.7.1., 4.7.2.).

15 participants sur 26 ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 7/10 que nous avons fixé pour la deuxième tâche (que nous avons déjà justifié). Ce sont les dernières réponses qui ont créé quelques problèmes aux apprenants (ou auxquelles ils n'ont pas répondu). Vu les observations plus haut (« nature de la tâche ») et le tableau détaillant les résultats, nous pensons que c'est le retard forcément accumulé qui a empêché certaines personnes de conclure opportunément leur travail.

Nous avons ajouté, dans l'annexe n° 68, quelques commentaires, concernant des erreurs remarquées dans la production examinée (les mêmes erreurs ont été faites, souvent, par plusieurs apprenants ; il y a, souvent, des interférences linguistiques). En conclusion, suite à l'analyse des productions et aux observations précédentes, nous pouvons affirmer que les supports utilisés sont apprenables et enseignables et que les résultats de la tâche, à la hauteur de nos attentes, nous permettent de la situer dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : L'intention initiale de la tâche visait à l'entraînement des apprenants à répondre à un questionnaire en LE à réponses ouvertes (au sujet scientifique), suite à la prise de notes. Puisque les destinataires venaient de commencer l'étude des SVT au lycée, le but était de tester leur niveau de compréhension/production dans ce domaine, sans préparation préalable. Les documents donnés sollicitaient les connaissances linguistiques et scientifiques de base, de même que la capacité de surfer sur le Net. Les moments de régulation ont été peu nombreux, malgré les difficultés techniques. La professeure titulaire a pris connaissance des résultats et les a utilisés pour son travail.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 12 (sites 1 et 2).

11.14. Tâche n° 14 – « L'ordinateur – Il me faut une réponse ! »

Les destinataires de cette tâche étaient des apprenants fréquentant la troisième année du lycée scientifique, ayant déjà participé avec enthousiasme aux séances organisées lors de notre recherche dans l'établissement.

Description et synthèse du support utilisé : Le support de base utilisé pour proposer aux apprenants la tâche que nous allons présenter était constitué par l'ouvrage G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet, Niveau intermédiaire : 150 activités*, CLE International, 2004, que nous avons déjà illustré (cf. 11.3.). L'activité choisie se trouve à la p. 24 ; nous avons été obligée de la modifier (par rapport aux réponses à rechercher) parce que le site www.memoclic.com avait été désormais actualisé beaucoup de fois. Pour exécuter cette activité, chaque apprenant avait à sa disposition un ordinateur connecté à l'Internet et une photocopie individuelle, avec consigne et éléments utiles pour la petite recherche à mener.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'entraîner dans la recherche d'informations en ligne et de s'appropriier le vocabulaire relatif à la navigation sur le Net en langue française. Grâce à son degré de réussite, nous pourrions déduire l'apprenabilité et l'enseignabilité du support utilisé.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche de type B, ouverte, réaliste (Narcy-Combes, J.-P. 2010). Cette cyberquête visait à trouver dans le site indiqué les informations demandées, tout en notant les étapes de la recherche et en décrivant le résultat. Nous avons fixé un seuil de réussite de 5 bonnes réponses sur 6 (soit pour l'étape « Vous cliquez sur... » que pour « Vous trouvez... »). Si les apprenants atteignaient ou dépassaient ce niveau, la tâche serait bien dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait, d'abord, à se connecter au site indiqué et à lire attentivement l'information demandée. Il fallait, ensuite, cliquer sur « rechercher » ou sur une autre rubrique/sous-rubrique/lien du site (librement choisie par chaque apprenant, cf. 3.10. à 3.12.1.), afin d'y trouver les éléments permettant de répondre à la question initiale. Chaque participant devait noter les étapes et décrire le résultat dans la grille du support en papier dont il disposait.

Résultats de la tâche : Dans le tableau suivant, voici les résultats obtenus après l'exécution :

Apprenant	Vous cliquez sur... (Réponses erronées entre parenthèses)	Vous trouvez... (Réponses erronées entre parenthèses)	Observations
1	2-3-4-5-(6)-7	(2)-3-4-5-(6)-7	*1
2	2-3-4-5-6-7	(2)-3-4-5-6-7	*2
3	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
4	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
5	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
6	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
7	(2)-3-4-5-6-7	(2)-3-4-5-6-7	*7
8	2-3-4-5-6-7	(2)-3-4-5-6-7	*8
9	2-3-4-5-6-7	(2)-3-4-5-6-7	*9
10	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
11	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
12	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
13	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
14	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
15	2-3-4-5-6-7	2-(3)-4-5-6-7	*15
16	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
17	(2)-3-4-5-6-7	(2)-3-4-5-6-7	*17
18	2-3-4-5-6-7	2-(3)-4-5-6-(7)	*18

19	2-3-4-5-6-7	2-3-4-5-6-7	
20	(2)-3-4-5-(6)-7	2-3-4-5-(6)-7	*20

*Astérisque : cf. annexes, p. (d'autres détails supplémentaires y ont été insérés).

Résultats de la tâche : Nous avons attribué un point à chaque bonne réponse donnée, par chacun des 20 apprenants, dans la colonne « Vous cliquez sur... » et dans la colonne « Vous trouvez... ». Voici une synthèse des résultats obtenus sur 20 participants (seuil de réussite de 5 sur 6 pour les deux étapes) :

Vous cliquez sur... : 6/6 : 16 participants ; 5/6 : 3 participants ; 4/6 : 1 participant.

Vous trouvez... : 6/6 : 11 participants ; 5/6 : 7 participants ; 4/6 : 2 participants.

Interprétation des résultats : Ayant retenu 5 sur 6 en tant que seuil de réussite pour les réponses de chaque colonne de la grille à remplir, nous avons remarqué que presque tous les apprenants ont obtenu un score supérieur ou égal au seuil de réussite fixé (19 participants sur 20 dans « Vous cliquez sur... » et 18 participants sur 20 dans « Vous trouvez... »). Dans le tableau des résultats et à la p. ..., nous avons déjà écrit quelques commentaires à ce sujet. Nous ajoutons, en particulier, que les apprenants n'ayant pas bien répondu à la question n° 2 (colonnes « Vous cliquez sur... » et « Vous trouvez... ») n'avaient pas bien réfléchi à la nécessité de repérer un fond d'écran intitulé « Chat aux yeux bleus », donc pas un fond d'écran quelconque avec un chat ayant ces caractéristiques, mais un titre différent.

À des participants habitués à utiliser, même en italien, le terme « *password* », son équivalent français « mot de passe », faisant partie des questions données, a créé quelques difficultés. Il nous a fallu utiliser le temps prévu en tant que marge de manœuvre pour compléter cette tâche parce que, pendant la sixième heure consécutive de cours (choisie par des contraintes d'emploi du temps), les apprenants étaient fatigués et – même s'il s'agissait d'une classe formée de jeunes très motivés – ils avaient du mal à se concentrer et à exécuter une activité requérant attention, esprit d'observation et capacité de lecture sélective et qu'il n'y avait pas, en plus, de démarche de recherche auparavant indiquée. Pour cette raison, le démarrage de la tâche a eu lieu avec quelques explications supplémentaires et, ensuite, nous n'avons plus mené notre recherche-action pendant la dernière heure de cours, vu que cela constituait, pour les apprenants, une surcharge cognitive fort importante, même en présence d'activités à leur portée (cf. 3.7.3., 3.7.4.). Toutefois, vu que les participants ont presque tous atteint ou dépassé le seuil de réussite mentionné, cette tâche et les supports utilisés sont enseignables et apprenables, se situant bien dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Analyse des activités d'enseignement/apprentissage : Cette tâche visait à l'initiation au vocabulaire de l'informatique en LE et à l'utilisation de celui-ci. Parmi les intérêts et les exigences des apprenants d'aujourd'hui il y a, bien sûr, la nécessité de trouver des

informations sur des sites en LE, objectif de l'activité. Les participants ont dû mobiliser les connaissances lexicales précédentes et surmonter l'obstacle lié au repérage d'informations en ligne sans démarches indiquées à suivre (cf. 1.9.5., 2.6.1., 2.7., 3.7.3.). Quelques *items* ont nécessité des explications supplémentaires de notre part. Les productions ont été différenciées et diversifiées, vu la possibilité d'obtenir une information par des démarches différentes (à relater à l'écrit). La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail.

Analyse des supports utilisés : Il s'agit d'un site adressé à tous publics, contenant formation/actualité informatique, logiciels (même téléchargeables), aide technique et communauté virtuelle (forums), mis à jour très régulièrement. La page s'affiche rapidement, les informations paraissent de qualité. La présentation générale correspond aux objectifs du site, visant l'information technique (que l'on perçoit facilement et globalement). Le contenu est potentiellement utile dans la vie quotidienne. D'autres détails ont été insérés dans l'annexe n° 114.

11.15. Tâche n° 15 – « La nouvelle grippe A H1N1 (« La grippe porcine ») »

Cette tâche a été expérimentée dans une classe de troisième année du lycée scientifique, ayant déjà participé à notre recherche.

Description et synthèse du support utilisé : Pour la réalisation de cette activité, nous avons utilisé les sites 1)http://www.brainpop.fr/fr/category_24/subcategory_266/subjects_4681/, 2)http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/about_disease/fr/index.html, 3)http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/fr/index.html et 4)<http://www.doctissimo.fr/html/dossiers/grippe-porcine.htm>. Les apprenants disposaient d'ordinateurs pour la recherche en ligne et d'un support en papier pour la production écrite faisant partie de la tâche à accomplir.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant d'approcher du vocabulaire relatif à la santé et à la médecine à travers la consultation de sites de vulgarisation scientifique en français, d'apprendre à donner des conseils en matière de prévention sur un sujet d'actualité et de s'entraîner au travail en binôme pendant les heures de langue.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche ouverte réaliste de type B, sous forme de cyberquête (Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait à l'apprentissage et à l'utilisation du vocabulaire de la santé et de la médecine. Vu qu'il s'agissait d'une tâche ouverte, nous n'avions pas retenu de seuil de réussite sous forme de score ; à travers nos commentaires sur le contenu, la forme et les pncas observées dans la production des participants, si leurs travaux

nous semblaient avoir atteint le niveau minimum attendu pour des apprenants de troisième année du lycée scientifique, nous en déduisons que la tâche était dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : L'activité à exécuter consistait à visiter, d'abord, les sites indiqués et à rédiger ensuite, avec la collaboration d'un camarade, dix conseils à donner à des lycéens partant pour un voyage scolaire à l'étranger, afin d'éviter la contamination de la nouvelle grippe A H1N1 (« grippe porcine »). Les participants pouvaient visiter les sites indiqués individuellement ou avec le partenaire. Dans le but d'éviter un bavardage excessif pendant la séance avec cette classe, la production des apprenants devait être écrite sur des feuilles individuelles, dont l'une devrait nous être remise, et l'autre à la professeure titulaire.

Résultats de la tâche et interprétation des résultats : Cette tâche a été exécutée par 23 apprenants. Puisque nous avons prévu un travail en tandem, nous avons forcément divisé la classe en 10 groupes de 2 + 1 groupe de 3 éléments.

Avant d'écrire les conclusions finales de l'expérimentation de la tâche en question, nous avons analysé, au fur et à mesure, la production de chaque binôme, du point de vue sémantique et linguistique. Nous avons transcrit les productions en question, de même que nos observations détaillées et l'analyse des sites utilisés, dans les annexes n° 70 et n° 94. Suite aux remarques auxquelles nous avons déjà fait allusion, nous pouvons affirmer que la plupart des participants a écrit des conseils pertinents, en nombre suffisant, en utilisant un vocabulaire approprié. Les erreurs/imprécisions grammaticales/syntaxiques/orthographiques semblent cohérentes avec la production attendue de la part d'apprenants ayant un niveau équivalent à A2/A2+ du CECR. Pour cette raison, la tâche est dans leur ZPD (cf. 1.7.1.) et le support utilisé est enseignable/apprenable.

Analyse des activités d'enseignement/apprentissage : L'intention majeure issue d'un DGF concernait l'emploi des verbes à l'impératif et de « il faut »/« on doit ». Des activités en ligne avec le DGF étaient présentes pendant la situation d'apprentissage ; en outre, cette tâche était conforme aux avertissements prophylactiques les plus actuels. Cette activité mobilisait des connaissances linguistiques et scientifiques de base, en utilisant de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles. Le travail en binôme requérait, hors ligne, la mise en commun des idées et la rédaction des conseils. L'utilisation du document faisait appel à des connaissances linguistiques et scientifiques de base et à l'habileté à surfer sur le Net. Dans plusieurs cas, nous avons remarqué cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions. La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail.

Analyse des supports utilisés : Nous avons utilisé quatre sites, que nous allons analyser au fur et à mesure. Le premier est un petit film d'animation sur la nouvelle grippe A de « BrainPOP Français », site éducatif animé qui propose plusieurs centaines de films

d'animation conformes aux programmes officiels et regroupés dans plusieurs catégories, adressés aux enseignants, éducateurs, parents, jeunes apprenants. En l'absence d'un réseau Internet avec ADSL, les images lourdes et les vidéos peuvent requérir un certain temps d'attente pour leur téléchargement. La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site et aux publics visés. On peut parcourir le site facilement, les informations sont de qualité, accessibles à un public tout jeune et couvrent des domaines scientifiques très actuels. Le deuxième et le troisième support font partie du site officiel de l'OMS, dont nous avons utilisé les pages d'accueil et « Grippe pandémique H1N1 2009 : questions-réponses ». Les pages s'affichent rapidement, la présentation générale correspond aux objectifs d'action sanitaire du site, que l'on perçoit rapidement et globalement. Les informations sont de qualité, totalement garanties. Malgré la bonne vitesse de chargement, les couleurs sont trop neutres (susceptibles d'entraver la lisibilité des textes).

Le quatrième site est « Doctissimo », premier portail français dédié au bien-être et à la santé destiné au grand public. Il s'agit d'un site de vulgarisation scientifique concernant santé, médicaments et d'autres domaines liés à ce sujet, avec possibilité d'en discuter avec d'autres cybernautes sur les forums. La page s'affiche rapidement, la présentation générale correspond aux objectifs de vulgarisation scientifique du site. Le contenu, conforme aux objectifs susmentionnés, est rédigé par des experts. Dans l'annexe n° 121, nous avons inséré des commentaires plus pointus.

11.16. Tâche n° 16 – « Baladeur mp3 »

Cette tâche a été administrée à des apprenants fréquentant la quatrième année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : le support que nous avons choisi est la notice d'utilisation d'un baladeur mp3 contenue dans le site http://pedagogie.ac-montpellier.fr/disciplines/anglais/experimentation%2Dmp3/fr_musicdrive3.pdf, que nous avons décrit dans l'annexe n° 124. Nous avons fourni à chaque apprenant une photocopie avec la consigne à exécuter ; tous avaient la possibilité de travailler en consultant le document en ligne (vu qu'il s'agissait d'un fichier très lourd à télécharger et difficile à imprimer).

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'entraîner dans la C.E. à la notice d'utilisation d'un appareil et de s'approprier du vocabulaire relatif aux parties et aux fonctions d'un baladeur mp3.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche ouverte réaliste de type B (Narcy-Combes, J.-P. 2010), sous forme de résolution d'un problème (avec entraînement à l'utilisation du vocabulaire concernant un lecteur numérique et son fonctionnement). Vu qu'il s'agissait

d'une tâche ouverte avec production libre, nous n'avons pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais ce serait l'ensemble des résultats positifs ou négatifs des apprenants qui nous permettrait d'affirmer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Cette tâche consistait à essayer de répondre à un visiteur d'un forum en ligne, destiné à l'écoute de la musique et ayant perdu la notice d'utilisation de son « Music drive kolor baladeur mp3 », qui demandait à d'autres cybernautes des conseils sur les modalités d'enregistrement. Les apprenants devaient travailler individuellement, en évitant le simple copier/coller du texte donné.

Résultats de la tâche + interprétation des résultats : D'après l'examen de la production des 17 participants ayant exécuté cette tâche, nous avons écrit quelques observations, consultables dans l'annexe n° 75. (Nous avons obtenu, en fait, 16 réponses, car deux personnes ont travaillé ensemble à cause de la disponibilité de 16 ordinateurs dans la salle d'informatique utilisée). Suite à l'analyse de la production de tous les apprenants, nous pouvons affirmer que la plupart d'entre eux a bien/assez bien exécuté la consigne donnée, notamment du point de vue sémantique. Du côté grammatical, nous avons parfois remarqué des erreurs verbales, des interférences linguistiques et des alternances entre le tutoiement et le vouvoiement du destinataire, pas tout à fait conformes à la P.E. attendue de la part d'apprenants ayant un niveau linguistique se situant entre A2 et B1 du CECR.

Nous pouvons en conclure que, somme toute, la tâche est dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.) et que le support utilisé est apprenable et enseignable ; nous désirons, cependant, ajouter quelques observations partagées avec la professeure titulaire de la classe, qui enseigne dans les établissements du secondaire depuis longtemps, potentiellement utiles, à notre avis, pour améliorer l'apprentissage des lycéens et le travail des professeurs.

À partir de la troisième année du lycée scientifique, les programmes officiels prévoient l'étude d'un programme de littérature pour le développement duquel les trois heures hebdomadaires de français sont à peine suffisantes. Pour cette raison, il manque souvent du temps à consacrer à la révision/à l'approfondissement de la grammaire et de la syntaxe, de même qu'à la conversation°. Cette situation est susceptible d'entraver, à plusieurs reprises, la bonne réussite des contrôles écrits de sujet non littéraire, de même que la fluidité dans l'expression orale. Il serait souhaitable, donc, de consacrer au moins une heure supplémentaire au français par semaine, langue vivante, alors que les programmes prévoient quatre heures de latin (très formatif, mais langue morte, dont l'histoire littéraire est étudiée en italien...).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Il s'agit d'une tâche en lien avec le DGF portant sur l'amélioration de la P.E. Un déséquilibre cognitif, mais adapté aux capacités

des apprenants, a été provoqué par une certaine hésitation envers le travail proposé et par la méfiance initiale envers le document à utiliser (cf. *idem*). De toute façon, les participants ont réussi à lire/comprendre la notice d'utilisation en ligne et à écrire en s'adaptant à la situation donnée. Les apprenants ont dû faire appel aux compétences linguistiques et à l'éventuelle expérience directe préalables. Il y a eu des moments de régulation, lors du démarrage et de l'initiation à la lecture sélective et analytique (cf. 3.7.3.). Pendant la séance, les lycéens ont appris à donner des instructions techniques en LE ; la professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail. Pour des informations plus pointues, cf. annexe n° 95.

Analyse des supports utilisés : Le site utilisé présente la description et la notice d'utilisation d'un lecteur mp3 numérique portable, pour tous publics, mise en ligne par l'académie de Montpellier. La page ne s'affiche pas très rapidement (images trop lourdes, page trop longue), mais on parcourt le site facilement. La présentation générale correspond aux objectifs du site (il s'agit d'un site commercial, même s'il faut l'exploiter pour des raisons pédagogiques). On perçoit rapidement et globalement ces objectifs. Le contenu est suffisamment clair et conforme à l'usage visé. Une grille d'analyse détaillée est disponible dans l'annexe n° 124.

11.17. Tâche n° 17 - « Observez la liste... »

Cette tâche a été exécutée par des apprenants fréquentant la première année du lycée scientifique. Parmi eux, un participant avait étudié, au collège, l'anglais et l'allemand, un autre, l'anglais et l'espagnol (à la différence de leurs camarades ils étaient, donc, débutants en français).

Description et synthèse du support utilisé (seuls exercices A et B proposés) : La tâche en question a été administrée, comme nous l'avons déjà observé, à des apprenants fréquentant la première année du lycée scientifique, dont deux sujets étaient débutants. Nous avons adapté des activités d'après le site <http://www.emdl.fr/francais-langue-etrangere/grands-adolescents-adultes/rond-point/230-cahier-d-exercices--cd.html>. Il s'agissait de l'unité modèle en ligne du manuel *Rond-Point*, vol. 1 – cahier de l'élève (cf. 11.11.). Alors que ce n'était pas le livre de textes adopté dans la classe concernée et que la page choisie contenait des images utiles, nous avons décidé d'administrer cette tâche dans la salle d'informatique, tout en laissant l'ordinateur (connecté au site indiqué) en tant que support permanent pendant toute la durée de l'activité. Des photocopies individuelles avec consignes, image à utiliser en format réduit, questions et espaces pour les réponses ont été distribuées aux apprenants. Pour exécuter les tâches, le simple support en papier déjà décrit était suffisant, même si la disponibilité du support informatique était complémentaire et permanente.

Objectif de la tâche (EXERCICE A) : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de réviser/apprendre et d'utiliser le vocabulaire relatif aux différentes habitudes de vie que l'on adopte au quotidien°

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche réaliste de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) d'entraînement à l'utilisation du lexique élémentaire – déjà connu par la plupart des apprenants – sur le corps, le sport, l'hygiène de vie, visant à la description des habitudes, bonnes ou mauvaises, observables dans la vie de tous les jours. Étant donné qu'il s'agissait d'une tâche ouverte, nous n'avons pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais nous la considérons comme adéquate à la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) si la plupart des réponses étaient cohérentes du point de vue sémantique et si les pnca observées étaient en accord avec les compétences requises pour un niveau qui se situe entre A1 et A2 du CECR.

Description de la tâche : Nous avons demandé aux participants d'observer l'image qu'ils trouvaient dans leur photocopie (et, agrandie, sur l'écran de l'ordinateur, en visitant le site indiqué), de même que la liste regroupant de bonnes et mauvaises habitudes susceptibles d'être adoptées par tout le monde. Ils devaient écrire, ensuite, un petit texte explicatif, concernant les habitudes correspondant à l'homme représenté sur l'image, sans oublier de conjuguer opportunément les verbes (à l'infinitif, dans la liste fournie).

Objectif de la tâche (EXERCICE B) : La tâche avait pour objectif la fixation du vocabulaire de la tâche A, afin d'en apprécier aussi le degré de réussite et de déduire l'apprenabilité du support utilisé.

Nature de la tâche : C'était une micro-tâche fermée réaliste de type B (post macro-tâche, cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) d'entraînement à l'utilisation appropriée et en contexte du vocabulaire en question° Le seuil de réussite est de 5 bonnes réponses sur 6. Un niveau inférieur pour la majorité des apprenants signifierait que la tâche ne se situait pas dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Les participants, après avoir lu attentivement la liste des habitudes susceptibles d'être adoptées dans la vie quotidienne, devaient cocher les cases correspondant à celles que, à leur avis, l'on devrait choisir de préférence afin d'observer une bonne hygiène de vie.

Résultats de la tâche (EXERCICE A + EXERCICE B) : Commençons par donner les résultats de la tâche A. Sur les 26 apprenants qui ont fait cette activité, nous remarquons que tout le monde a obtenu, dans l'ensemble, des résultats satisfaisants du point de vue sémantique et linguistique, selon les critères d'évaluation déjà exposés.

Voici, maintenant, les résultats de la tâche B, que – cette fois – nous pouvons exprimer en termes de score (seuil de réussite : 5 sur 6). Sur 26 participants, 12 ont totalisé 6/6, 12

autres 5/6 (parmi lesquels les deux débutants), 1 4/6, 1 dernier apprenant 0/6. Voici un petit tableau récapitulatif à cet effet :

Score	0	1/6	2/6	3/6	4/6	5/6	6/6
Apprenants	1	0	0	0	1	12	12

Interprétation des résultats (EXERCICE A + EXERCICE B) : Afin de motiver notre jugement de réussite par rapport à la tâche A, nous affirmons que les pnca observées sont conformes aux productions individuelles que l'on attend, normalement, de la part des apprenants se situant entre le niveau A1 et le niveau A2 du CECR. Parmi les plus fréquentes, il y a le manque de la préposition « de », notamment dans la phrase à la forme négative ou de l'usage de celle-ci avant les adjectifs au pluriel (ex. « cet homme *n'a pas très bonnes habitudes* », « selon moi, l'homme dans la figure a *des mauvais habitudes* », « *il fait la natation* »), la mauvaise orthographe de quelques diphtongues (ex. « *soutout* » ou « *sourtout* » au lieu de *surtout*, « *des mouvais habitudes* » au lieu de *mauvaises*), des erreurs de concordances (« ce n'est pas une *bonne habitudes* », « il a *fumée* beaucoup de *cigarette* »), des fautes dans la conjugaison verbale (ex. « il *boive* », « il *et* », « il *faudrais* », « il *rest* », « il *prendes* », « il *boi* », « il *bois* », « il *fais* », « il *prends* », « il *prende* », « il *prendre* »), quelques problèmes avec l'élision (ex. « parce *que il boit* »), quelques erreurs orthographe de distraction et quelques italianismes (« ex. « il ne mange pas de *fruit* », « il boit trop de *caffé* », « *alcol* », « il *dorme* »). Nous avons remarqué aussi quelques jugements de valeur tout à fait personnels et quelques impropriétés (ex. « il *dorme* trop peu », « cet homme a des lunettes » pour indiquer les lunettes de natation, « selon moi il ne travaille pas », « il ne porte pas des vêtements », « il est terrible », « il aime dormir beaucoup », « il *dorme* trop », « il dort peu »). Pour la tâche B, nous avons déjà remarqué que les participants ont presque tous atteint ou dépassé notre seuil de réussite de 5/6. Les bonnes réponses (concernant les habitudes à adopter, de préférence, dans la vie quotidienne) étaient les suivantes : faire beaucoup de sport, ne pas fumer, manger beaucoup de fruits, faire du yoga, marcher régulièrement, faire du vélo. Parmi les apprenants ayant totalisé le score de 5/6, quelques-uns n'ont écrit que 5 réponses (phrases souvent omises : faire du yoga, faire du vélo).

Le participant qui a écrit des réponses tout à fait erronées avait un nom non italien^o Étant donné que, avant le début de l'exécution des tâches, nous avons fait traduire oralement les consignes à quelques apprenants afin d'en vérifier le niveau d'autonomie (cf. 4.6.2.), nous pensons que c'est probablement sa connaissance encore approximative de l'italien et du français qui lui a créé des difficultés lors du travail individuel.

Pour conclure, les résultats des tâches A et B sont ceux attendus et, vu que les lycéens étaient prêts à exécuter la production proposée, nous pouvons affirmer que ces activités et le support utilisé (après avoir éliminé quelques coquilles lors de la préparation des photocopies à distribuer) sont dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Les intentions principales de cette tâche concernaient la révision de la grammaire et du vocabulaire appris au collège. Le travail demandé aux apprenants a prévu des moments hors ligne, lors de la transcription des résultats sur support en papier et de la concertation en petits groupes. L'emploi de l'image en ligne était optionnel. Nous avons recours à la traduction orale de la consigne de la part des apprenants (vu la présence de débutants). Grâce à la réflexion et à l'observation, des connaissances nouvelles ont été construites. La professeure titulaire, absente, a connu/utilisé les résultats. Pour d'autres précisions, nous renvoyons à l'annexe n° 96.

Analyse des supports utilisés : Pour cette tâche a été utilisée une page du catalogue en ligne du manuel *Rond-Point*, pour grands adolescents/adultes, édité par Difusión (unité modèle du volume 2), se fondant sur l'apprentissage par tâches. La page ne s'affiche pas rapidement (fichier pdf à télécharger, images trop lourdes). La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site, que l'on perçoit rapidement et globalement. L'information est rapidement accessible. L'apparence générale est susceptible d'attirer l'attention du public visé. Les bases du contenu sont fort approuvables, mais à perfectionner (présence de coquilles, consignes pas trop claires, tâches plus ou moins adaptées à l'âge de tous les destinataires, etc.). Dans l'annexe n° 111 est disponible une grille plus détaillée.

11.18. Tâche n° 18 – « Un produit qui va faciliter votre vie »

Cette tâche a été expérimentée dans une classe de quatrième année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : le support que nous avons choisi pour proposer cette activité aux participants était constitué par le site www.klett.de/sixcms/media.php/8/2-LE.pdf, contenant, à la p. 42, l'unité témoin en ligne du manuel *Rond-Point*, vol. 2, que nous avons déjà décrit (cf. 11.11.). Nous avons distribué aux apprenants une photocopie individuelle avec la tâche à exécuter.

Objectif de la tâche : L'objectif de cette activité était de déclencher un processus d'apprentissage visant à l'utilisation du vocabulaire, y compris de caractère technique, concernant les objets (notamment, les électroménagers) susceptibles de faciliter les tâches de la vie de tous les jours.

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une tâche constituée, initialement, de trois activités différentes :

A) Une micro-tâche de type B, réaliste, fermée, préparatoire à l'activité suivante (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle était individuelle et requérait l'utilisation d'images en ligne et de la photocopie fournie à chaque apprenant ;

B) Une macro-tâche de type B, ouverte, réaliste, en groupe (cf. *idem*), visant à résoudre des problèmes potentiels de la vie quotidienne ;

C) Une micro-tâche de type B, réaliste (cf. *idem*), visant à présenter oralement le contenu du travail écrit produit lors de l'activité précédente.

Remarquons que des contraintes scolaires ont obligé la professeure titulaire et nous, dès le début de la séance, à prévoir de soumettre les apprenants uniquement aux deux premières activités, vu l'impossibilité d'exploiter, ce jour-là, la marge de manœuvre.

Pour l'activité A, le seuil de réussite était de 5 bonnes réponses sur 6, pour l'activité B, nous n'avons pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais ce serait l'ensemble des résultats positifs ou négatifs des apprenants qui nous permettrait d'affirmer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Cette tâche requérait, d'abord, (A) la lecture (texte disponible à la fois sur la photocopie et en ligne) de différents témoignages publiés dans un journal ayant mené une enquête pour identifier les problèmes quotidiens de ses lecteurs. Les apprenants devaient trouver, ensuite, à quelle personne photographiée correspondait chacun des six témoignages, grâce à l'écriture, sur le support en papier (espace prévu à cet effet), de la lettre associée à l'image choisie. Par groupes de 3-4 personnes, les apprenants auraient essayé ensuite (B) de résoudre l'un des problèmes exposés par les lecteurs du journal (au choix), afin de mettre au point un produit original susceptible d'apporter une solution à celui-ci. Pour les raisons déjà exposées (voir « Nature de la tâche »), nous n'avons pas pu charger un porte-parole par groupe (C) de présenter oralement le produit projeté à toute la classe.

Résultats de la tâche :

EXERCICE A : 16 apprenants sur 17 ont répondu correctement à toutes les questions. Un participant a écrit, à côté de la deuxième, une lettre illisible et n'a pas répondu à la troisième.

EXERCICE B : Nous avons écrit, au fur et à mesure, des observations par rapport à la production de chaque groupe (nombre total des participants : 17), que nous avons réunies dans l'annexe n° 71.

Remarquons, avant nos observations conclusives, que les lycéens ont exécuté les activités A et B pendant un temps que nous aurions préféré plus long. Vu les résultats très satisfaisants de la première activité et, somme toute, la production acceptable de la deuxième (par rapport à laquelle nous observons que le temps à consacrer à l'étude de la langue, pour

les apprenants des trois dernières années de lycée, est limité), nous pouvons affirmer que la tâche se situe dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.).

De toute façon, il nous semble encore une fois qu'il y ait un certain décalage entre la difficulté de l'activité A de *Rond-Point* et celle impliquant l'exécution des deux autres (cf. 11.11., 11.17.). Pour cette raison, nous croyons que le support utilisé a été bien compris et exploité par les participants, mais nous gardons quand même quelques réserves sur son enseignabilité/apprenabilité dans la même séquence pédagogique (activité A trop facile par rapport aux suivantes). En effet, nous pensons que, peut-être, des apprenants fréquentant la troisième année du lycée, ayant des connaissances linguistiques encore « peu influencées » par le temps à consacrer aux études littéraires, sont davantage à même de réaliser une telle tâche en faisant moins de fautes. Une grille détaillée a été insérée dans l'annexe n° 97.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Les situations d'apprentissage prévues visaient à améliorer la C.E. et la P.E. Les activités mobilisaient des connaissances linguistiques de base antérieures au besoin°. L'activité A prévoyait un travail individuel, l'activité B un travail en petits groupes, impliquant des moments de discussion/partage avec les camarades. Les productions ont été différenciées linguistiquement, même si 3 groupes ont choisi le même problème. La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 11 (11.11.).

11.19. Tâche n° 19 – « Dix attitudes pour mieux vivre »

Cette tâche a été administrée à des apprenants de deuxième année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : Pour la tâche à laquelle nous avons soumis les participants, nous avons utilisé en tant que support l'unité témoin en ligne de l'ouvrage Capucho F., Denyer M., Labascoule J., Royer C., *Rond-Point*, vol. 2, p. 38-39, que nous avons déjà présenté (cf. 11.11). Les apprenants avaient la possibilité de consulter les documents en ligne ; chacun disposait d'une photocopie avec consigne et activité à exécuter.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'appropriier (ou de réviser) le vocabulaire concernant l'hygiène de vie, l'alimentation et le sport par le biais de petits articles en ligne adaptés à un public ayant leur âge et leur niveau linguistique.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche ouverte réaliste de type B sous forme de cyberquête (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait l'utilisation du vocabulaire relatif à l'alimentation, à l'exercice physique et au bien-être quotidien par l'élaboration d'une fiche-guide de santé. Vu qu'il s'agissait d'une tâche ouverte, nous n'avons pas retenu de seuil de réussite sous forme de score numérique ; à travers nos commentaires sur le contenu, la forme

et les pnca observées dans la production des participants, si leurs fiches de santé nous semblaient conformes au niveau attendu pour des apprenants de deuxième année du lycée scientifique, nous en déduisons que la tâche était dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait à élaborer une fiche-guide de santé selon le modèle fourni en ligne, prévoyant l'emploi – non exhaustif – de « Il faut... », « Il est important de... », « Vous devez... », « Mangez... ». Nous avons demandé aux apprenants de visiter le site www.difusion.com/catalogo_details2.php?download=443 (p. 38-39) et de lire les articles en ligne « L'alimentation », « L'exercice physique », « Non au stress ! ». D'après les informations contenues, ils devaient choisir les dix conseils les plus importants à donner à tout le monde, à insérer dans le guide « Dix attitudes pour mieux vivre ».

Résultats de la tâche et interprétation des résultats : Au cours de notre analyse de la production des 23 participants (corpus d'environ 230 phrases), nous avons observé que les apprenants ont écrit, en général, des phrases assez bien/bien structurées, avec des conseils pertinents et en concordance avec le contenu des articles qu'ils avaient lus. Il y avait, bien sûr, quelques affirmations susceptibles d'être critiquées comme, par exemple, « On doit manger seulement si on a faim », « Il faut manger tout ce qu'on veut mais quand nous avons faim », « Rire beaucoup », « Pour se sentir bien n'est pas nécessaire d'être mince », « Il faut aller bien à l'école », « Il faut dormir au moins dix heures ».

Deux apprenants ont écrit deux fois le même conseil, un autre n'a écrit que neuf phrases sur dix. Parmi les pnca concernant les formes verbales, nous citons « faites », « cherchez de... », « essayer à... », « augmenter » (italianisme), « bevez », « boir », « amuséir », « il faut mangé », « consumer » (italianisme), « il faut estimer de soi ». Parmi celles relatives au lexique, il y a « activités », « fruites », « relationes », « diete » au lieu de régime (italianisme), « constamment » (italianisme), « mentalment » (italianisme), « sportes », « exercise », « humour », « person ». Nous avons remarqué aussi quelques difficultés dans l'emploi des prépositions, de quelques structures syntaxiques et de l'article partitif comme, par exemple, « vous devez manger de fruits de légumes », « il est important de rire devant aux problèmes », « On doit avoir plus estime de nous », « mange de poisson trois fois par semaine », « il faut faire du exercice physique », « c'est important manger aussi le poisson », « buvez un litre et demi par jour de l'eau », « c'est idéal manger trois fois pour semaine de poisson », « est très importante faire des sportes », « est fondamental avoir des relations avec les autres », « est bien rire beaucoup ».

Nous avons remarqué aussi des erreurs relatives aux concordances, aux accents et aux phrases à la forme négative, comme « n'être pas très sédentaires », « il est important de ne manger pas trop de sucres », « il faut ne manger pas trop de viande ». N'oublions pas,

cependant, que les apprenants concernés avaient un niveau linguistique compris entre A1 et A2 du CECR et qu'ils fréquentaient la deuxième année du lycée. Pour cette raison, à notre avis, la tâche proposée est quand même à leur portée et leur niveau de compréhension des articles en ligne est satisfaisant. Les documents utilisés et l'activité exécutée sont, donc, dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Cette tâche individuelle, visant à améliorer la C.E. et la P.E., présentait des liens avec les contenus du programme de langues et de SVT et, pendant la situation d'apprentissage, mobilisait des connaissances préalables linguistiques et scientifiques. Les documents utilisables ont été fournis en ligne, un support en papier était prévu pour transcrire la production (utilisée par la professeure titulaire pour son travail). D'autres détails sont disponibles dans l'annexe n° 98.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 17 (11.17).

III - Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes

11.20. Tâche n° 20 – « On t'a offert un chèque-cadeau... »

Cette tâche a été proposée à des apprenants fréquentant la troisième année du lycée scientifique (faisant partie de la classe particulièrement motivée dont nous avons déjà parlé, cf. 11.10.).

Description et synthèse du support utilisé : Le support que nous avons choisi pour cette tâche est le site <http://www.maison-astronomie.com>. C'est le site du magasin homonyme, dont nous avons fourni plusieurs détails dans la grille d'analyse créée pour l'occasion (cf. annexes, p.). Les apprenants disposaient aussi, pendant la première phase de l'activité, de papier de brouillon pour prendre des notes lors de la visite du site (cf. 5.5., 9.6.3., 9.6.5.) et en se concertant avec les camarades de leur groupe.

Objectif de la tâche : Le processus dont le déclenchement était prévu en tant qu'objectif de la tâche était, d'abord, de permettre aux apprenants de s'approprier le vocabulaire relatif aux articles vendus dans un magasin d'astronomie et d'optique, à travers des procédés de lecture sélective mis en œuvre en visitant le site indiqué. Les participants devaient, ensuite, utiliser le vocabulaire qu'ils s'étaient appropriés en faisant un petit exposé oral. Suite à cette dernière épreuve, nous pourrions apprécier le degré de réussite de la tâche et en déduire l'apprenabilité du support utilisé.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche ouverte réaliste de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010). Cette cyberquête visait à l'entraînement à l'utilisation du vocabulaire relatif aux différents objets/accessoires vendus dans le magasin « La Maison de l'Astronomie ». Comme l'*output* à obtenir était oral, nous n'avons pas fixé de seuil de réussite numérique sous forme

de score ; nous en déduirions nos observations d'après le contenu, l'organisation de celui-ci, les pnca, la prononciation des apprenants et leur capacité d'argumenter.

Description de la tâche : La tâche à exécuter – créée à l'occasion de l'« Année mondiale de l'astronomie » – prévoyait un travail en petits groupes. Il était question d'imaginer d'avoir reçu un chèque-cadeau de 200 euros, échangeable dans le magasin parisien « La Maison de l'Astronomie ». Les participants devaient, d'abord, visiter le site donné, en prenant des notes au fur et à mesure. Les résultats de cette petite recherche seraient partagés avec les autres membres du groupe (chaque groupe était formé de 2-3 personnes). Les porte-parole des équipes feraient ensuite un petit exposé oral, en précisant quels étaient les objets choisis (compte tenu du budget) et en motivant ce choix.

La production orale des apprenants ne serait pas enregistrée en utilisant un magnétophone/autre appareil parce qu'il s'agissait de mineurs ; il serait impossible, pour nous, d'obtenir l'autorisation parentale en temps utile, même avec l'assentiment garanti de la professeure de français titulaire et du chef d'établissement.

Résultats de la tâche et interprétation des résultats : Nous avons recommandé aux participants d'organiser des exposés plutôt synthétiques, vu le nombre de personnes qui devaient parler et le temps à leur disposition°. Comme nous l'avons déjà signalé, dans l'impossibilité d'enregistrer la production orale des apprenants, nous avons pris des notes lors de leurs comptes rendus. Les participants nous ont montré aussi leurs feuilles de brouillon°. Cela nous a permis de reconstruire les exposés que nous avons inclus dans l'annexe n° 72. Voici, ci-dessous, quelques observations :

Groupe 1 : Nous avons remarqué que les membres du premier groupe ont eu l'habileté de choisir des objets dont le coût couvrait totalement le budget fixé. Ils ont fait une erreur verbale, remarquable oralement (« une histoire *écrit* ») ; nous avons observé aussi, dans leurs notes, quelques petites imprécisions orthographiques. Leur exposé a été cependant synthétique et exhaustif, la prononciation du porte-parole était conforme à celle d'un apprenant de niveau A2/A2+ n'ayant pas séjourné, probablement, dans un pays francophone.

Groupe 2 : Les membres du deuxième groupe ont choisi des objets dont le coût couvrait presque totalement le budget disponible. Au-delà d'un mot peu clair (« *microscopie* » au lieu de microscope ?), ils ont su bien motiver leurs choix et bien structurer leur exposé. Nous avons apprécié particulièrement la prononciation, la fluidité linguistique et la manière de s'exprimer oralement du porte-parole, non francophone, ni bilingue.

Groupe 3 : Les apprenants de ce groupe ont choisi de même des objets dont le prix atteignait presque le budget donné. Nous avons mis en évidence (voir plus haut) les mots (anglicismes, imperfections linguistiques) que nous n'avons pas entendus prononcer correctement, ou que

nous avons lus dans le brouillon des participants. Nous avons remarqué quelques tentatives bien réussies d'argumenter. La prononciation du locuteur était un peu moins satisfaisante, par rapport à celle des porte-parole des groupes précédents.

Groupe 4 : L'exposé du porte-parole de ce groupe a été très synthétique (un peu trop, peut-être, vu que le locuteur s'est borné, ou presque, à lire des phrases (où nous avons remarqué une préposition non appropriée et une faute : de distraction ?).

Les membres du groupe ont montré une certaine habileté dans le choix des produits par rapport à leur prix. La prononciation était acceptable.

Groupe 5 : Ces apprenants ont parfaitement atteint le chiffre de 200 euros, tout en choisissant un microscope et des accessoires pour la microscopie. L'exposé du porte-parole a été très synthétique, il manquait d'argumentation° Nous avons remarqué l'usage d'un verbe sans sujet et l'écriture d'un mot au singulier, au lieu du pluriel. La prononciation était acceptable.

Groupe 6 : Même dans ce cas, les apprenants ont été très synthétiques et le porte-parole s'est borné, ou presque, à lire le texte, avec l'ajout de quelques phrases comme, par exemple, « Nous avons choisi... ». Dans le brouillon, nous avons remarqué la présence d'un anglicisme (« *universe* »). La prononciation était acceptable.

Groupe 7 : Les apprenants du dernier groupe nous ont montré des notes moins synthétiques, avec des phrases en italien, quelques italianismes et des imperfections. La présence des notes en langue maternelle n'a pas aidé le porte-parole dans son exposé, que nous avons jugé quand même acceptable.

À la lumière des observations précédentes, globalement positives, malgré quelques fautes linguistiques (compatibles avec le niveau de la classe et l'émotion de parler devant une invitée), nous pouvons conclure en affirmant que la tâche proposée est à la portée des apprenants, qui en ont apprécié les modalités d'exécution° Elle est donc dans leur ZPD (cf. 1.7.1.) et le document utilisé est apprenable et enseignable.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : L'intention principale issue d'un DGF concernait l'amélioration de la C.E. et de la P.O. Les habiletés linguistiques à cibler étaient en ligne avec les contenus du programme. Une situation de problème (cf. 6.8., chap. 7) était présentée aux apprenants, lors du choix d'objets à motiver en français. L'activité requérait des connaissances linguistiques de base et la capacité de surfer sur le Net. La tâche prévoyait initialement un travail individuel, puis une concertation en groupes et un exposé oral. Les moments de régulation ont été peu nombreux. De nouvelles connaissances ont été acquises (vocabulaire scientifique, connaissances civilisationnelles). La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail. D'autres détails sont disponibles dans les annexes (cf. annexe n° 99).

Analyse des supports utilisés : Nous avons choisi le site « La Maison de l’Astronomie », du magasin parisien homonyme d’optique et de photographie. La page s’affiche rapidement, la présentation générale correspond aux objectifs du site (site commercial d’un magasin spécialisé), que l’on perçoit rapidement et globalement. Les points de repère sont clairs et suffisants, l’information est rapidement accessible, de qualité, avec des garanties suffisantes. L’apparence générale semble bien adaptée aux clients potentiels (tous publics). La grille correspondante (cf. annexe n° 117) analyse le site en détail.

11.21. Tâche n° 21 – « Cybersciences/professions »

Cette tâche a été administrée à des apprenants fréquentant la cinquième et dernière année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : Le support que nous avons choisi pour réaliser cette tâche était constitué par le site <http://www.cybersciences-junior.org/junior/fr/professions/professions.html>, que nous avons analysé dans les annexes. Il s’agit d’un site canadien et nous avons fait observer aux apprenants que, parfois, le parcours scolaire suggéré et d’autres détails socioprofessionnels différaient par rapport au contexte français.

Objectif de la tâche : L’objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux participants de connaître le parcours scolaire, le contexte de travail et les tâches accomplies au quotidien par des professionnels ayant suivi des études scientifiques et de s’approprier le vocabulaire les concernant. La professeure titulaire essaierait de les faire réfléchir, pendant une autre séance, sur l’importance du travail au quotidien des professionnels (notamment, les techniciens et les chercheurs) travaillant dans les nombreuses usines de la région (de même que, peut-être, les apprenants concernés dans quelques années).

Nature de la tâche : Il s’agissait d’une macro-tâche non réaliste ouverte de type B, sous forme de cyberquête (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait à connaître les modalités de travail, dans la vie réelle, de professionnels du domaine scientifique au choix et à s’approprier le vocabulaire relatif à leurs milieux d’action et aux études à suivre, auparavant, pour atteindre ce but. Comme c’était une tâche ouverte de production libre, nous n’avions pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais ce serait l’ensemble des résultats écrits et oraux, positifs ou négatifs, des apprenants qui nous permettrait d’affirmer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Le travail serait réalisé par groupes. Cette activité consistait à visiter, d’abord, le site indiqué. En utilisant les informations données, chaque groupe devait rédiger, ensuite, un petit texte (qu’un porte-parole devait lire) pour présenter une profession

dans le domaine scientifique à un public de camarades adolescents qui devaient choisir leur faculté, en mettant en évidence les activités accomplies par les professionnels dans la vie réelle.

Résultats de la tâche et interprétation des résultats : Nous avons analysé la production de chaque groupe (les 18 apprenants se sont distribués en 6 groupes de 3 personnes) ; nous précisons que l'âge des apprenants (désormais majeurs) nous a permis d'en enregistrer le texte (que nous avons transcrit avec, en évidence, les mots qui n'ont pas été prononcés correctement. Par praticité, nous n'avons pas utilisé l'API). La production du groupe d'appartenance et la motivation du choix (cf. annexe n° 73) ont été lues par deux participants différents, afin d'entraîner le plus possible de lycéens à l'expression orale en français, faisant partie des épreuves orales du diplôme de fin d'études du secondaire. Voici quelques commentaires :

Groupe 1 : Texte plutôt correct, avec emploi de quelques termes concernant l'espace et quelques erreurs de prononciation° Les apprenants ont mis en évidence les difficultés liées au choix d'une profession souvent rêvée par les jeunes, mais qui implique une sélection très rigoureuse et un engagement extraordinaire.

Groupe 2 : Le texte présente notamment quelques problèmes de prononciation typiques des apprenants de l'Italie du Nord, c'est-à-dire ceux concernant la diphtongue « ou » (/u/) et le son /y/, de même que quelques fautes d'orthographe. Les participants ont trouvé des informations pertinentes et ont utilisé un vocabulaire approprié.

Groupe 3 : Cette fois aussi, le texte lu transcrit présente quelques problèmes de prononciation typiques des apprenants de l'Italie du Nord, c'est-à-dire ceux concernant la diphtongue « ou » (/u/) et le son /y/, de même que quelques erreurs d'orthographe et verbales. On peut remarquer quelques petites difficultés. Les participants ont trouvé des informations pertinentes et ont utilisé un vocabulaire suffisamment approprié.

Groupe 4 : Nous avons remarqué quelques problèmes de prononciation typiques des apprenants de l'Italie du Nord, c'est-à-dire ceux concernant la diphtongue « ou » (/u/) et le son /y/, de même que des erreurs d'orthographe/verbales/lexicales, des erreurs de prononciation différentes et des impropriétés linguistiques. Du point de vue sémantique, la production est acceptable.

Groupe 5 : Dans la production de ce groupe, on peut remarquer des impropriétés linguistiques, des problèmes de prononciation (concernant surtout les sons /u/ et /y/ et une phrase difficile à comprendre. Les apprenants ont mis l'accent sur l'expérience quotidienne de travail du professionnel dont ils ont lu l'interview en ligne.

Groupe 6 : Dans ce texte il y a des impropriétés/fautes linguistiques et des problèmes de prononciation (concernant surtout les sons /u/ et /y/). Les apprenants n'ont pas motivé leur choix d'une façon tout à fait acceptable (celle de l'ingénieur civil n'est pas l'unique profession qui requiert une bonne connaissance des mathématiques et de la physique !).

Compte tenu de la structure des productions analysées, des caractéristiques linguistiques et de la compréhension des textes lus en ligne (remarquons que deux groupes ont choisi spontanément la même profession : le volcanologue), nous pouvons en conclure que la tâche en question est dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) et que le support utilisé est bien apprenable et enseignable.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Avec cette tâche, on poursuivait le but d'améliorer la C.E. et la P.O. des destinataires. Par rapport aux habilités linguistiques, il y avait des liens avec le contenu du programme. Une situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant (cf. 1.7.1.) était constituée par la nécessité de motiver ses choix en français et d'argumenter sur la profession choisie. Les connaissances linguistiques de base et la capacité de surfer sur le Net constituaient des acquis préalables. L'activité requérait d'abord un travail individuel et, ensuite, un travail en groupes. Les moments de régulation ont été peu nombreux ; la professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail.

Analyse des supports utilisés : Nous avons utilisé le site d'un magasin jeunesse en ligne canadien, portant sur des sujets d'actualité et de culture scientifique présentés d'une façon adaptée au jeune public visé. La page utilisée appartient à la rubrique « Professions », permettant de découvrir des métiers en milieu scientifique tout en présentant aussi des interviews aux professionnels sur leur travail au quotidien, leur journée typique, les parcours formatifs à suivre et les perspectives d'emploi. La page s'affiche rapidement, même s'il y a des graphismes. La présentation générale correspond aux objectifs de vulgarisation scientifique d'un site pour adolescents, que l'on perçoit rapidement et globalement. Les points de repère sont clairs, les informations sont de qualité. Les sujets présentés sont conçus d'une façon susceptible de capturer facilement l'attention des adolescents et de leurs parents/éducateurs. Pour d'autres détails, une grille est disponible dans l'annexe n° 128.

IV - Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes

11.22. Tâche n° 22 – « Facebook-voiture »

Cette tâche a été administrée à des apprenants fréquentant la cinquième et dernière classe du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : L'unique support utilisé était constitué par une photocopie individuelle, contenant la consigne (élaborée par nous-même).

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant d'utiliser les connaissances linguistiques et techniques dont on disposait afin de donner des conseils appropriés sur l'achat d'une voiture.

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche ouverte réaliste de type B, visant à la résolution d'un problème (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010, 6.8., chap. 7). Elle visait à l'utilisation du vocabulaire relatif aux voitures, même du point de vue technique, et des connaissances linguistiques acquises, afin de donner des conseils d'achat. Vu que cette tâche de production écrite était ouverte, nous n'avions pas fixé de seuil de réussite en termes de score, mais ce serait l'ensemble des résultats positifs ou négatifs des apprenants qui nous permettrait d'affirmer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : Pour exécuter cette tâche, chaque apprenant devait imaginer avoir lu, dans la page de « Facebook » de l'un de ses contacts, qu'un ami majeur désirait se procurer une petite voiture et qu'il demandait des conseils à ce sujet. Dans la réponse à rédiger individuellement, sur un support en papier, il devait mentionner aussi quelques caractéristiques techniques du modèle suggéré, de même que ses avantages, les démarches à faire et les inconvénients à éviter lors de son usage et de son entretien.

Résultats de la tâche : Nous avons analysé la production de chacun des 18 participants afin d'être en mesure d'affirmer, d'après nos remarques linguistiques et sémantiques, si la tâche pouvait se situer dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) et si le support utilisé était donc enseignable et apprenable. Vu ses dimensions, le corpus analysé en détail se trouve dans les annexes (cf. annexe n° 74).

Suite à l'examen de la production de chacun des participants, nous pouvons observer que la plupart des apprenants ont écrit un texte assez bien structuré par rapport à la consigne donnée, même si, du point de vue linguistique, on peut remarquer souvent la présence d'erreurs – notamment verbales – qui ne nous paraissent pas tout à fait conformes à la production attendue de la part d'individus dont les compétences devraient correspondre, conformément à la classe fréquentée et à la période initiale de l'année scolaire, environ à celles du niveau B1 du CECR. Remarquons quand même que le temps dont disposaient forcément les lycéens pour exécuter l'activité a été, d'après nous et selon la professeure

titulaire, vraiment insuffisant. Nous avons déjà fait quelques commentaires sur la nécessité de prolonger le temps hebdomadaire à consacrer à l'étude du français, soit pour permettre aux apprenants d'augmenter/réviser leurs connaissances linguistiques soit pour éviter l'acquisition « stérile » (et, parfois, peut-être mnémonique) de contenus littéraires très importants pour la formation culturelle, mais risquant ainsi de limiter l'habileté dans la production linguistique pour des buts scolaires et ensuite, même dans les situations réelles/professionnelles (cf. 11.16.). Ceci dit, nous pouvons considérer la tâche administrée et le support choisi dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.), à condition qu'il y ait de meilleures conditions de travail (temps à disposition) et qu'une bonne révision linguistique en soutienne le niveau d'enseignabilité et d'apprenabilité retenu.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Cette tâche, visant à améliorer la P.E., a présenté des difficultés initiales (même si les apprenants en comprenaient la consigne), vu la présence d'un « défi » cognitif (cf. *idem*). La production libre individuelle requise mobilisait les connaissances linguistiques préalables. Le travail prévu était hors ligne. Des moments des régulations ont concerné la traduction de quelques mots inconnus. Le travail a produit une organisation cohérente d'informations préexistantes, dans le but de donner des conseils. La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail. Pour des détails supplémentaires, cf. annexe n° 101.

Analyse des supports utilisés : aucun support particulier à analyser.

11.23. Tâche n° 23 – « Donnez un conseil à chacun de vos lecteurs... »

Cette tâche a été proposée à des apprenants fréquentant la deuxième année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : Pour la réalisation de cette activité, nous avons choisi en tant que support de base l'ouvrage Capucho F., Denyer M., Labascoule J., Royer C., *Rond-Point*, cahier d'exercices, vol. 2, p. 40 (unité témoin en ligne), que nous avons déjà illustré (cf. 11.11.).

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus qui permettait aux apprenants de réviser les verbes à l'impératif en s'entraînant à donner des conseils concernant la santé et l'hygiène de vie (avec un vocabulaire le plus possible adéquat), pour résoudre des problèmes susceptibles de se présenter au quotidien°

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche de type B, ouverte, réaliste, visant à la résolution de problèmes (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait à l'entraînement à l'usage des verbes à l'impératif et à l'utilisation du vocabulaire relatif à la santé et à l'hygiène de vie, même en faisant appel à son expérience personnelle. Pour cela, nous n'avions pas fixé de

seuil de réussite en termes de score, mais ce serait l'ensemble des résultats positifs ou négatifs des apprenants (concernant grammaire et expression écrite) qui nous permettrait d'affirmer si la tâche pouvait se situer dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter invitait les apprenants à répondre, à la manière du/de la responsable de la section « Courriel » d'un magazine, à des lecteurs ayant des problèmes très communs de la vie réelle, en leur donnant des conseils pratiques. Les réponses requises aux 6 questions, ouvertes, prévoyaient l'emploi de verbes à l'impératif. Par rapport à l'exercice du manuel cité, nous avons modifié plusieurs phrases, afin qu'elles contiennent un vocabulaire conforme aux objectifs fixés et à la portée des participants.

Résultats de la tâche : Comme il ne s'agissait pas d'une tâche fermée, nous n'avions pas fixé de seuil numérique de réussite sous forme de score. Sur 23 participants, 1 personne n'a pas écrit 3 réponses sur 6, 2 personnes 1 réponse sur 6, les autres ont complété l'exercice. Les productions des apprenants ont été bien différenciées et diversifiées, surtout par rapport au contenu. Du point de vue grammatical, de très nombreux participants ont vouvoyé l'interlocuteur (au lieu de le tutoyer, comme dans l'exemple donné) ; cela n'entravait pas, cependant, la bonne interprétation de la consigne, vu qu'elle imposait carrément l'emploi du mode impératif et qu'elle ne contenait pas la formule « complétez selon le modèle suivant ».

Par rapport aux verbes suggérés, la majorité des apprenants a utilisé et conjugué opportunément les verbes à l'impératif, même en les variant selon la réponse (un seul participant s'est borné à utiliser uniquement le verbe « essayer »). Parmi les productions erronées (corpus supérieur à 130 phrases), nous citons en tant qu'exemples des erreurs à la deuxième personne du singulier (« *demandes* », « *cherches* », « *rires* », « *vas* », « *achètes* », « *fait* », « *tu dois* », « *prend* », « *cherche d'...* », « *installes* ») et des erreurs à la deuxième personne du pluriel, concernant principalement le verbe « faire » (« *fairez* », « *faites* », « *faisez* », « *fait* », « *faire* », « *essayez à...* », « *'devez acheter'* au lieu d' *'achetez'* », « *'devez faire'* au lieu de *'faites'* », « *doivez* », « *bevez* », « *boyez* », « *prenez* », « *prenez* »). Les constructions à la forme négative ont été souvent adéquates. Du côté lexical, nous avons remarqué la présence de quelques italianismes (« *tentez* » au lieu d'essayez, « *risparmier* » au lieu d'épargner, « *transferez-vous* » au lieu de déménagez, « *disinfester* » au lieu de désinfecter, « *laissez* » au lieu de laissez, « *forze* » au lieu de force, « *utilisée* » au lieu d'utilisée, « *massagiateur* » au lieu de masseur) et de quelques anglicismes (« *chewing-gum* », « *doctor* », « *liquirize* », « *chocolate* »). En outre, les apprenants ont parfois écrit en italien ou en français macaronique des mots dont ils ne connaissaient pas l'équivalent français (« *sonnifero* » au lieu de somnifère, « *zanzariere* » ou « *zanzarier* » au lieu de moustiquaires,

« *pastiglie* » au lieu de pastilles, « *medicien* », « *medecins* » ou « *medicine* » au lieu de médecin, « *poltrone* » au lieu de fauteuil, « *guadagner* » au lieu de gagner).

Nous avons observé aussi d'autres fautes/imperfections concernant la différence de genre entre noms français et italien (ex. « *la gymnase* »), l'emploi de quelques prépositions, l'orthographe et les concordances. Quelques apprenants ont fait preuve aussi d'un peu d'imagination et d'esprit « goliardique », en essayant de formuler des phrases correctes (ex. « *Vendez de vieilles choses pour gagner un peu d'argent (but : acheter un ordinateur)* », « *N'arrete pas (de fumer)* », « *Fermez la fenêtre (but : éviter les piqûres de moustiques)* »).

Interprétation des résultats : Compte tenu des commentaires précédents et du nombre de phrases examinées, il nous semble, de toute façon, que les productions erronées observées sont qualitativement et quantitativement conformes à celles d'apprenants du même niveau scolaire et linguistique (A2 ou presque A2), par rapport aux participants. Pour cette raison, à notre avis, le support utilisé correspond à la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) et la majorité des réponses obtenues confirme nos attentes.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Du point de vue grammatical, cette tâche visait à la révision de l'emploi de l'impératif, à travers l'écriture de réponses ouvertes, à écrire librement (d'après quelques exemples, en français et en LM). La connaissance préalable de la LE était requise ; il y a eu la traduction d'un mot inconnu et la sollicitation à réfléchir sur les mots transparents. Des connaissances nouvelles ont été construites selon le degré d'engagement des apprenants. La professeure titulaire a connu et utilisé les résultats de ce travail. Dans l'annexe n° 103 a été insérée une grille d'analyse plus détaillée.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 17 (11.17.).

V - Tâche ouverte de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes

11.24. Tâche n° 24 – « Comment donner mon sang ? »

Cette tâche a été administrée à 24 apprenants fréquentant la cinquième année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : Nous avons utilisé des textes tirés du site http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#, que nous avons déjà décrit (cf. 11.1.). Nous avons prévu l'emploi du logiciel « *D Speech* » pour l'écoute du texte et pour la production des apprenants, mais il n'y a pas eu la possibilité de l'installer dans la salle d'informatique réservée pour la séance. Les apprenants s'étaient procurés du papier pour prendre des notes pendant la lecture.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus d'apprentissage du vocabulaire relatif au don du sang par le biais de l'écoute de la lecture de 3

textes à ce sujet et d'un compte rendu en petits groupes. Cette activité a été créée pour l'occasion par nos soins, parce que le don du sang a été déclaré « Grande cause nationale », en France, pour l'année 2009. Nous avons voulu saisir l'occasion de sensibiliser les participants, désormais majeurs, à l'importance de ce geste tellement utile dans la vie réelle.

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), ouverte, en groupes, visant à la mise en commun des notes de chacun suite à l'écoute des textes lus pour retrouver les démarches relatives aux différents types de don de sang. Le seuil de réussite n'était pas fixé en termes de score : vu que c'était une tâche ouverte, nous évaluerons sa faisabilité par rapport à la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) suite à l'analyse de la production obtenue.

Description de la tâche : Afin d'apprendre comment donner le sang, les apprenants étaient invités à écouter la lecture des paragraphes « Le don de sang total », « Le don de plasma par plasmaphérèse » et « Le don de plaquettes par cytophérèse » (site indiqué), effectuée par nous-même (chaque texte serait lu deux fois à débit de parole différent, texte par texte). Ils devaient prendre des notes lors de l'écoute. Ils formeront, ensuite, de petits groupes, dont un porte-parole pour chaque équipe ferait un petit compte rendu oral des textes écoutés, après la mise en commun des notes individuelles. Vu qu'il s'agissait de participants majeurs, nous avons pu enregistrer leurs interventions et, ensuite, les transcrire.

Résultats de la tâche et interprétation des résultats : Avant d'écrire nos observations sur la production obtenue, nous avons analysé la transcription des textes produits de la part des 6 groupes d'apprenants (nombre total des participants : 24), que nous avons insérée dans l'annexe n° 75.

Nous avons remarqué bien sûr que, du point de vue linguistique, il y avait des fautes (notamment, de prononciation) et, du point de vue sémantique, quelques imprécisions par rapport au contenu des textes utilisés. Les apprenants ont exécuté ce type de tâche pour la première fois et, même si une partie de la classe n'a pas travaillé trop sérieusement pendant la mise en commun en groupes, nous pouvons affirmer que, en tant que première tentative, il est possible d'accepter la production de la plupart des équipes de participants. Des tâches et des supports de ce type sont donc, à notre avis, dans la ZPD des apprenants fréquentant cette classe (cf. 1.7.1.) et il est souhaitable de répéter des séances de ce genre afin d'entraîner les apprenants à la participation potentielle à des cours universitaires dans des pays francophones, lors d'échanges internationaux (cf. 5.5., 9.6.3., 9.8.).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Grâce à cette tâche, les apprenants ont eu l'opportunité d'améliorer la C.E. et de s'entraîner dans la recherche d'informations en ligne en LE. On remarque des liens avec les connaissances de biologie déjà acquises par les

participants et la mobilisation des connaissances linguistiques/scientifiques préalables. L'activité ne suscitait pas de réponses uniques, en justifiant les choix. Cette tâche était bien adaptée à des apprenants majeurs, concernés par la situation présentée. Il y a eu quelques précisions données en LE et l'invitation à motiver les réponses. Les productions, différenciées et diversifiées, ont été utilisées par la professeure titulaire pendant son travail.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 1 (11.1.) .

VI - Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions

11.25. Tâche n° 25 – « Les étapes du don du sang »

Cette tâche a été exécutée par des apprenants fréquentant la deuxième année du lycée scientifique, initialement plutôt sceptiques envers le projet auquel ils participeraient et un peu insouciantes des consignes qu'on leur donnait. Malgré l'attitude peu conforme à celle requise, au fur et à mesure les lycéens sont revenus sur leur opinion et les résultats que nous allons présenter ont dépassé nos attentes.

Description et synthèse du support utilisé : La tâche à laquelle nous avons soumis les apprenants a été élaborée par nous-même, en utilisant les sites http://www.festivalglobule.org/glob_expos6.html et http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#. Le premier est un site de vulgarisation médicale destiné notamment aux jeunes, le deuxième est une page du site officiel de l'« Établissement français du sang », adressé à tous publics. Nous avons donné aussi à chaque participant un support en papier à utiliser opportunément, selon nos instructions.

Objectif de la tâche : L'objectif de cette tâche était de déclencher un processus cognitif et mnémorique permettant aux apprenants de s'approprier, à travers une lecture à la fois sélective et approfondie, des étapes du don du sang et du vocabulaire le concernant. Nous avons choisi de créer des activités à ce sujet parce que le don du sang a été reconnu, en France, « Grande cause nationale 2009 » et se prête à la création de tâches réalistes, au sein d'une recherche de terrain, visant à sensibiliser les participants à ce geste bénévole (vu que l'éducation à la citoyenneté figure de plus en plus dans les programmes scolaires, cf. introduction).

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche de type A, fermée et réaliste (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), avec support Internet. Elle visait à l'apprentissage lexical et à améliorer la capacité de rechercher (et de retenir) des informations sur le Net, en langue française. Le seuil de réussite était fixé en termes de score (4 sur 5) : le cas échéant pour la majorité des apprenants, la tâche ne serait pas dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter prévoyait, pendant la première partie de la séance, de visiter les sites indiqués (et de visionner, en particulier, le diaporama contenu dans le support destiné à tous publics). Les apprenants n'auraient pas encore à leur disposition le support en papier, sur lequel il y avait, en désordre, un texte à reconstituer, concernant ce qu'un donneur de sang potentiel doit faire pour accomplir cette tâche. Il ne leur serait pas possible de prendre des notes. Suite aux nouvelles consignes de l'enseignante, pendant la deuxième partie de la séance, les participants éteindraient les ordinateurs, liraient le support en papier qui venait d'être distribué et essaieraient de retrouver la version originelle du texte, en écrivant la lettre correspondant à chaque partie dans une grille, à côté des chiffres de 1 à 5.

Résultats de la tâche : Ceux-ci ont été réunis dans les tableaux suivants :

Apprenant	Résultat	Apprenant	Résultat
1	5/5	13	5/5
2	3/5 (2, 3)	14	5/5
3	5/5	15	0/5
4	5/5	16	5/5
5	5/5	17	5/5
6	5/5	18	5/5
7	5/5	19	5/5
8	5/5	20	5/5
9	3/5 (1, 2)	21	5/5
10	2/5 (2, 3, 5)	22	5/5
11	5/5	23	5/5
12	5/5	24	5/5
/	/	25	5/5

Score	0	2/5	3/5	4/5	5/5
Apprenants	1	1	2	0	21

En notant chaque bonne réponse sur un point et en retenant un seuil de réussite de 4 sur 5, nous avons donc obtenu, sur 25 participants, les résultats qui suivent : 0/5 : 1 apprenant ; 2/5 : 1 apprenant ; 3/5 : 2 apprenants ; 5/5 : 21 apprenants. (Nous les avons schématisés dans le petit tableau plus haut).

Interprétation des résultats : Étant donné que le seuil de réussite que nous avons retenu est de 4/5 et que 21 participants l'ont même dépassé, nous en pouvons conclure que cette tâche – de même que les supports utilisés – correspond bien à leur ZPD (cf. 1.7.1.). L'apprenant ayant raté la tâche est susceptible d'être identifié dans la personne qui, même si elle était malade et a été ensuite accompagnée à la maison, a voulu quand même expérimenter la participation à la recherche, vu qu'il ne s'agissait pas d'un contrôle noté.

La plupart des apprenants n'ont pas eu de difficultés pour reconstruire le texte dans sa version originelle ; nous ne croyons pas, cependant, que les supports donnés étaient trop faciles (cf. *idem*), vu qu'il ne s'agissait pas de sites didactisés et que même le texte à reconstruire était tiré du site officiel de l'ESF. En outre, les destinataires – âgés d'environ 15 ans – n'avaient pas encore étudié le sang au lycée. À la fin de la séance, quelques apprenants

ont apprécié le genre de tâche exécutée et se sont plaints de ne pas avoir été prévenus sur le temps à disposition pour chaque étape de la tâche ; nous avons dû leur faire remarquer que le bavardage et l'attitude d'une partie de la classe avaient perturbé la compréhension efficace des consignes données par tous les participants (essentielle pour la bonne réussite de l'activité).

Analyse des supports d'enseignement/apprentissage : Cette tâche de C.E., proche de la réalité quotidienne, a été forcément administrée (vu l'indisponibilité de classes supérieures) à des apprenants pas encore très concernés par la problématique présentée et pas encore habitués aux cyberquêtes pour des productions scolaires. L'activité prévoyait un travail individuel, mobilisant les connaissances linguistiques/informatiques préalables. La deuxième partie de la tâche a été réalisée hors ligne. Nous avons traduit, occasionnellement, quelques mots inconnus. Les participants ont acquis du vocabulaire scientifique et des connaissances civilisationnelles. La professeure titulaire, absente, a pris connaissance/utilisé les résultats du travail.

Analyse des supports utilisés : cf. tâche n° 1 (11.1.).

11.26. Tâche n° 26 – « Lisez les instructions... »

Cette tâche a été destinée à des apprenants de première année du lycée scientifique.

Description et synthèse du support utilisé : Le support utilisé est l'ouvrage : Godard-Liria-Sigé (2006), *Les clés du nouveau DELF A2*, Difusión° Il fait partie d'une collection de 3 manuels pour réussir les nouveaux examens du DELF A1-A2-A3, reprenant les principaux thèmes du DELF et permettant aux futurs candidats de réviser leurs connaissances. Nous avons choisi et adapté un exercice de la p. 62, concernant le fonctionnement d'un appareil. Pour exécuter l'activité, il ne fallait pas utiliser l'ordinateur connecté à l'Internet. Nous avons tout simplement distribué aux participants une photocopie individuelle, avec consigne et éléments nécessaires pour le déroulement du travail.

Objectif de la tâche : L'objectif de la tâche était de déclencher un processus permettant aux apprenants de s'approprier le vocabulaire de base concernant l'ordinateur et les modalités de connexion à l'Internet. L'évaluation du degré de réussite de la tâche nous permettrait de déduire l'enseignabilité et l'apprenabilité du support utilisé.

Nature de la tâche : Il s'agissait d'une macro-tâche réaliste de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à l'apprentissage et à l'entraînement à l'utilisation du vocabulaire relatif à la structure/aux accessoires de l'ordinateur et à la manière de se connecter à l'Internet. C'est une tâche fermée, dont nous avons fixé le seuil de réussite de 5 bonnes réponses sur 8, compte

tenu de l'âge/du niveau des participants. Si la plupart des apprenants n'atteignaient pas ce niveau, la tâche ne serait pas dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter consistait à lire les instructions données pour connecter l'ordinateur à Internet (copiées en désordre) et à les remettre dans l'ordre, en écrivant les nombres de 1 à 8 (marquant la progression des étapes à suivre) dans la bonne case. La dernière partie de la consigne a été ajoutée par nous (cf. annexe n° 61). Même dans cet ouvrage, édité par Difusión, nous avons remarqué le peu de clarté par rapport aux consignes des exercices. Nous avons ajouté aussi, à la fin de l'activité, la demande de préciser quel type d'action avait été détaillé. Les apprenants avaient à leur disposition une photocopie individuelle avec consigne et phrases à remettre dans l'ordre.

Résultats de la tâche : Nous présentons les résultats obtenus dans les tableaux suivants :

Appren°	Bonnes réponses (rép. erron° entre parenth.)	Appren°	Bonnes réponses (rép. erron° entre parenth.)
1	1/8 (item 2)	14	3/8 (item 2,4,6)
2	2/8 (item 2,4)	15	2/8 (item 1,2)
3	2/8 (item 2,4)	16	1/8 (item 2)
4	5/8 (item 1,2,4,5,8)	17	2/8 (item 2,4)
5	3/8 (item 2,4,7)	18	2/8 (item 2,4)
6	5/8 (item 2,4,5,6,8)	19	8/8
7	2/8 (item 2,4)	20	2/8 (item 2,4)
8	6/8 (item 1,2,4,5,6,8)	21	1/8 (item 2)
9	1/8 (item 4)	22	8/8
10	0/8	23	5/8 (item 2,4,6,7,8)
11	1/8 (item 2)	24	6/8 (item 1,2,4,5,6,8)
12	2/8 (item 2,4)	25	1/8 (item 2)
13	1/8 (item 2)	26	2/8 (item 2,4)

Apprenants	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Score	1	7	9	2	0	3	2	0	2

Sur 26 participants, 1 apprenant a totalisé un score de 0/8, 7 apprenants de 1/8, 9 apprenants de 2/8, 2 apprenants de 3/8, aucun apprenant de 4/8, 3 apprenants de 5/8, 2 apprenants de 6/8, aucun apprenant de 7/8, 2 apprenants de 8/8 (seuil de réussite fixé : 5/8).

Interprétation des résultats : Cette tâche a été administrée pendant la période initiale de l'année scolaire à un public de 1^e année provenant de collèges différents. Puisque seulement 7 apprenants sur 26 ont bien répondu au minimum à 5 des 8 items proposés, il vaudrait mieux proposer l'activité en classe pendant le 2^e ou le 3^e trimestre. (Remarquons qu'un quart d'heure est suffisant et qu'il n'y a pas besoin de salle d'informatique). Nous pouvons dire donc que, par rapport à notre seuil de réussite, le score des participants n'a pas été à la hauteur de nos attentes. Nous devons conclure que c'est une tâche au-delà de la ZPD de la plupart des apprenants (cf. *idem*), mais il nous paraît opportun d'ajouter quelques observations liées au contexte. Nous avons déjà écrit quelques réflexions concernant les modalités pour proposer les consignes des exercices au collégiens italiens (pas toujours en français, ou bien, pour un

apprentissage graduel, dans les deux langues, cf. 11.11.) ; cela expliquerait ainsi les réactions des participants, lorsque la professeure titulaire leur a communiqué les résultats de leur production (« Nous n’avons pas bien compris la consigne ! ») et les résultats satisfaisants de la même tâche en 2^e année (cf. 11.26.1.). En effet, elle a été administrée à une autre classe (de deuxième année) quelques jours plus tard ; nous avons bénéficié de cette expérience pour modifier en même temps la présentation des consignes lors d’une autre séance en classe de première année (cf. 11.17.). En conclusion, nous ajoutons que l’on pourrait obtenir des résultats conformes aux attentes en administrant cette tâche, pendant la même période (initiale) de l’année scolaire, mais en présentant le support selon les modalités décrites pour la tâche n° 11 (cf. 11.11), ou bien pendant le 2^e ou 3^e trimestre, lorsque le travail d’un professeur de lycée a déjà comblé, normalement, certaines lacunes initiales de nombreux apprenants.

Analyse des situations d’enseignement/apprentissage : Cette tâche individuelle d’entraînement à la C.E. concernait le vocabulaire de l’informatique, souvent objet d’étude des apprenants de niveau élémentaire. Malgré le temps d’exécution limité requis, elle a créé quelques difficultés et un déséquilibre dans les résultats obtenus en classe de 1^e année, qui nous ont suggéré l’idée de la proposer dans la classe supérieure. Les résultats du travail ont été utilisés aussi par la professeure titulaire. Pour d’autres détails, cf. annexe n° 105.

Analyse des supports utilisés : Le texte de la tâche en question, ne nécessitant pas d’analyse supplémentaire, se trouve dans l’annexe n° 61 .

11.26.1. Tâche n° 26 bis : « Lisez les instructions... »

Cette tâche a été administrée à des apprenants fréquentant la deuxième année du lycée scientifique. Il s’agit de la même tâche proposée, auparavant, à des apprenants de première année (cf. 11.26.). Grâce aux résultats obtenus (que nous allons illustrer), nous avons validé l’hypothèse selon laquelle l’activité et son support sont bien apprenables et enseignables lorsque les destinataires ont commencé le lycée depuis plusieurs mois ou, comme dans ce cas, s’ils viennent de démarrer leur deuxième année.

Description et synthèse du support utilisé. Objectif/Nature/Description de la tâche : cf. p. . Cette fois, nous avons fixé le seuil de réussite de 6 bonnes réponses sur 8 (au lieu de 5/8), compte tenu des caractéristiques cognitives et de l’âge des participants. Si la plupart des apprenants n’atteignaient pas ce niveau, la tâche ne serait pas dans leur ZPD (cf. 1.7.1.).

Résultats de la tâche : Les résultats de cette tâche ont été schématisés dans le tableau ci bas :

Score	1/8	2/8	3/8	4/8	5/8	6/8	7/8	8/8
Apprenants	1	4	1	1	1	6	0	9

Sur 23 participants, 9 apprenants ont obtenu un score de 8/8, 6 apprenants un score de 6/8, 1 apprenant un score de 5/8, 1 apprenant un score de 4/8, 1 apprenant un score de 3/8, 4 apprenants un score de 2/8, 1 apprenant un score de 1/8. Seuil de réussite obtenu : 6 sur 8.

Interprétation des résultats : Les résultats présentés montrent que 15 apprenants sur 23 (environ les 2/3 de la classe) ont obtenu un score supérieur ou égal au seuil de réussite que nous avons retenu. Ces résultats sont ceux attendus afin de valider notre hypothèse de départ. Nous pouvons conclure que, pour des apprenants venant de commencer la deuxième année de lycée, cette tâche est dans leur ZPD (cf. *idem*) ; son support est, donc, enseignable et apprenable.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage et des supports utilisés : cf. tâche n° 26 (11.26).

11.27. Tâche n° 27 – « Qu'est-ce qu'on va faire ? »

Cette tâche a été administrée à des apprenants fréquentant la troisième année du lycée scientifique, ayant déjà participé à notre recherche au sein de leur établissement.

Description et synthèse du support utilisé : C'était une tâche adaptée d'après Godard-Liria-Sigé, *Les clés du nouveau DELF A2*, Difusión, 2006, p. 62, dont nous avons déjà fourni la description (cf. 11.26.). À l'exercice créé par les auteurs du manuel, nous avons ajouté une question finale supplémentaire, concernant l'action accomplie. Pour réaliser cette tâche, il fallait uniquement une photocopie individuelle, contenant consigne et texte à compléter.

Objectif de la tâche : La tâche avait pour objectif de déclencher un processus d'apprentissage visant à s'approprier le vocabulaire technique relatif aux différentes composantes d'un appareil, en stimulant les capacités logiques et analytiques des apprenants.

Nature de la tâche : C'était une macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à l'entraînement à l'apprentissage/utilisation du vocabulaire concernant les différentes parties d'un téléviseur et d'un magnétoscope, de même que leur fonctionnement (apprentissage lexical). Son seuil de réussite était de 12 sur 14 (en termes de mots insérés opportunément dans le texte à trou donné), pour affirmer que cette tâche était dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.).

Description de la tâche : La tâche à exécuter prévoyait la distribution, aux apprenants, d'une photocopie individuelle contenant un texte à trous à compléter, en écrivant opportunément les 14 termes fournis (il s'agissait de mots du vocabulaire technique et de verbes nécessaires pour expliquer les démarches à effectuer pour visionner un film grâce à un DVD). Après avoir complété le texte par l'insertion des mots donnés (y compris les verbes opportunément

conjugués, si nécessaire), chaque participant devait deviner l'action accomplie et l'écrire dans l'espace prévu à cet effet.

Résultats de la tâche : Dans l'annexe n° 77, nous avons inséré un tableau contenant une synthèse de la production de chaque participant, y compris les imperfections linguistiques. Dans le schéma suivant, voici les résultats obtenus (seuil de réussite : 12 sur 14) :

Score	< 6/14	6/14	7/14	8/14	9/14	10/14	11/14	12/14	13/14	14/14
Apprenants	0	1	2	0	0	0	2	0	4	9

En résumé, sur 18 participants, 9 apprenants n'ont fait aucune erreur (score : 14/14), 4 apprenants en ont fait une (score : 13/14), 2 apprenants en ont fait 3 (score : 11/14), 2 apprenants en ont fait 7 (score : 7/14), 1 apprenant en a fait 8 (score : 6/14).

Interprétation des résultats : 13 apprenants sur 18 ont obtenu un score supérieur à 12/14 : nous pouvons dire que la plupart des participants n'ayant pas eu de difficultés pour combler opportunément les trous, les résultats ont été à la hauteur de nos attentes. De nombreuses personnes ont individué correctement l'action accomplie, même si l'on peut remarquer, parfois, quelques imprécisions linguistiques dans le corpus produit (cf. annexe n° 77).

Le support utilisé correspond bien, donc, à la ZPD des apprenants (cf. *idem*), il est enseignable et apprenable.

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage : Cette tâche individuelle à durée limitée visait à améliorer la C.E. et à réviser la conjugaison écrite des verbes. Il y a eu quelques moments de régulation pour l'explication/rappel de quelques termes difficiles et l'invitation à réfléchir sur les mots transparents. Même la professeure titulaire a utilisé la production obtenue pour son travail. Dans la grille insérée dans l'annexe n° 107, des précisions complémentaires sont disponibles.

Analyse des supports utilisés : Le texte de la tâche proposée, ne nécessitant pas une analyse supplémentaire, se trouve dans l'annexe n° 61.

VII - Tâches sous forme de « jeu informatique »

11.28. Tâches n°s 28-29-30 : « Tâches sous forme de 'jeu informatique' »

Nous avons administré ces tâches à des apprenants de cinquième année du lycée scientifique. Elles ont été choisies intentionnellement, en collaboration avec la professeure titulaire car elle désirait soumettre cette classe très nombreuse à des activités (si possibles, favorisant l'entraînement à la C.O. pour le DELF scolaire) permettant d'en évaluer/noter le niveau de compréhension à la fois écrite et orale. (En réalité, nous aurions voulu réserver cette activité à un public plus jeune, pas à des lycéens fréquentant la dernière année. D'ailleurs

quelques apprenants ont fait cette réflexion dans le « questionnaire d'appréciation », cf. chap. 13, 14).

Description et synthèse du support utilisé : Pour réaliser trois tâches sous forme de jeu informatique, nous avons utilisé les activités du site www.yoshi.cnrs.fr, d'après une suggestion de l'ouvrage Giedo Custers, Evelyne Pâquier, Christian Rodier (2004), *Internet, Niveau intermédiaire : 150 activités*, CLE International, p. 20, que nous avons déjà décrit (cf. 11.26.). Nous avons doté chaque apprenant – pouvant utiliser individuellement un ordinateur – d'une photocopie avec les consignes et le matériel concernant les trois activités.

Objectif de la tâche : Les tâches à exécuter visaient à réaliser des activités de C.O. (tâche n° 28, sollicitée par la professeure) et de C.E. (tâches n°s 28-29-30) permettant aux apprenants de connaître le travail des chercheurs au quotidien, la structure de laboratoires scientifiques et le vocabulaire relatif au travail des professionnels opérant dans ce domaine.

Nature des tâches :

T. n° 28 – « Profession : chercheur » : C'était une macro-tâche non réaliste fermée de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle visait à la C.O. des fonctions exercées par les personnages-guide du jeu informatique et à la C.E. de la façon de trouver les informations nécessaires pour continuer le « jeu scientifique » en ligne.

T. n° 29 – « Qui sont-ils, que font-ils ? » : C'était une macro-tâche non réaliste fermée de type A (Narcy-Combes, J.-P. 2010), ayant comme but de compléter la fiche biographique d'un chercheur à travers la lecture d'indications en ligne.

T. n° 30 – « Le CV du chercheur et son travail au quotidien » : Elle était formée d'une micro-tâche non réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à la reconstruction chronologique du parcours scolaire et universitaire d'une chercheuse (seuil de réussite : 5/7), et d'une macro-tâche non réaliste fermée de type A (cf. *idem*), consistant en une petite cyberquête guidée sur le travail au quotidien de celle-ci.

Pour chacune des tâches (excepté 20 A), vu la nature diversifiée des activités en question, nous évaluerons la possibilité de la considérer comme adéquate, par rapport à la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.), à la lumière de la qualité des informations repérées.

Description des tâches : La tâche n° 28 consistait à découvrir le site www.yoshi.cnrs.fr. En suivant les consignes, la navigation dans la page d'accueil permettrait de répondre aux premières questions, en cliquant sur les boutons indiqués. Il s'agissait, d'abord, d'une activité se basant sur la C.O. et, ensuite, sur la C.E. L'activité suivante (t. n° 29) consistait à compléter la fiche biographique d'un chercheur au choix, en remplissant la grille donnée. La dernière tâche (n° 30) invitait d'abord les apprenants à découvrir le parcours de la chercheuse Fabienne, en remettant dans l'ordre les diplômes et concours qu'elle avait obtenus. Elle visait,

ensuite, à se renseigner sur le travail au quotidien de cette scientifique en lisant le texte en ligne et à compléter les notes données. Toutes les informations à repérer devaient être écrites sur le support en papier fourni.

Résultats de la tâche n° 28 et interprétation des résultats : plusieurs participants ont commencé à travailler en retard (jusqu'à 40 minutes !), à cause de problèmes techniques (incompatibilité entre l'antivirus très puissant installé dans la salle d'informatique et le site à visiter). Dans l'annexe n° 78, nous avons inséré l'élaboration des données obtenues. Voici une synthèse des résultats (sur 28 apprenants, fautes de grammaire/orthographe prises en compte seulement lors de l'évaluation° Seuil de réussite : bonnes réponses de la part de plus de la moitié de la classe par question, en raison des problèmes survenus) :

N° réponse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Apprenants (bien répondants)	26/28	18/28	25/28	16/28	20/28	28/28	28/28	21/28	18/28	19/28	26/28

Suite à ce travail d'analyse, il nous semble, donc, que la plupart des apprenants a su comprendre/chercher les informations demandées, malgré les inconvénients techniques dont nous avons déjà parlé, atteignant ou dépassant le seuil de réussite. Pour cette raison, la tâche est dans la ZPD des participants (cf. *idem*) et le support choisi est apprenable et enseignable.

Résultats de la tâche n° 29 : Même si quelques participants ont rempli la grille en écrivant la biographie d'un professionnel n'exerçant pas le travail de chercheur, la plupart des lycéens a exécuté la tâche en question de façon passable à satisfaisante, (cf. synthèse-annexes, p. . Pour des raisons de longueur, nous n'avons pas inséré les 28 profils de chercheurs écrits). Puisque nous avons examiné l'ensemble de la production (pas de score numérique), celle-ci est, donc, dans la ZPD de la plupart des apprenants (cf. *idem*) et le support est apprenable et enseignable.

Résultats de la tâche n° 30A : Le tableau avec les réponses détaillées de chaque participant a été inséré dans les annexes (p.). Le suivant contient la synthèse des résultats de la micro-tâche 30A (seuil de réussite : 5/7) :

Score	0	1/7	2/7	3/7	4/7	5/7	6/7	7/7
Apprenants	6	4	3	0	9	1	0	5

Sur 28 participants, nous avons obtenu les données suivantes : 0/7 : 6 ; 1/7 : 4 ; 2/7 : 3 ; 4/7 : 9 ; 5/7 : 1 ; 6/7 : 0 ; 7/7 : 5. Cette micro-tâche n'a pas produit de résultats conformes aux attentes.

Résultats de la tâche n° 30B : Le tableau avec les réponses détaillées de chacun des 28 participants a été inséré dans l'annexe n°80. Nous présentons, plus bas, la synthèse des

résultats de la tâche 30B (seuil de réussite : bonnes réponses de la part de plus de la moitié de la classe par question, en raison des problèmes survenus) :

Question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apprenants (bonnes réponses)	26	25	26	*	*	19	23	21	16*	17

La majorité des participants a répondu aux questions (voir plus haut) d'une façon conforme à nos attentes. Nous sommes en mesure d'affirmer, donc, que c'est, probablement, le manque de connaissances élémentaires sur le système scolaire/universitaire (présenté par plusieurs manuels, même ceux utilisés au collège) qui a entravé la reconstruction exacte du parcours d'études suivi par la chercheuse Fabienne, constituant le première micro-tâche ; pour cette raison, vu les résultats de la macro-tâche (tout à fait dans la ZPD des apprenants, cf. *idem*), nous ne pouvons pas situer le support utilisé (t. 30A+30B) au-dessous du seuil d'enseignabilité et d'apprenabilité. Il serait utile, en tant qu'activité de remédiation, de prévoir un cours portant aussi sur le système scolaire et universitaire français, avant d'effectuer une éventuelle exécution de la micro-tâche en question°

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage (tâche n° 28) : Pendant la situation d'apprentissage, les participants ont révisé les connaissances linguistiques à travers une visite virtuelle à un laboratoire de recherche. Les destinataires pouvaient réfléchir sur le parcours universitaire à choisir (même s'ils étaient un peu âgés pour ce jeu éducatif en ligne). L'habileté dans la navigation dans des sites interactifs constituait, à la fois, un avantage et un acquis préalable. Contrairement à ce qui était prévu, il y a eu des bulles d'aide en LM à cause des problèmes techniques, de la présence du technicien et des explications supplémentaires. Cette tâche a apporté la construction de connaissances nouvelles, notamment du côté civilisationnel. La professeure titulaire a utilisé les résultats pour son travail. Des précisions sont disponibles dans les annexes (cf.annexes n° 108 et n° 109).

Analyse des supports utilisés : Le site Internet choisi a été créé par le CNRS. Il ressemble à un jeu en ligne, avec des dessins façon manga : il faut résoudre des énigmes liées aux activités quotidiennes des chercheurs du CNRS pour ouvrir un bonus caché. On peut ainsi découvrir ce qui a poussé les scientifiques à faire de la recherche. Le but de ce site est de montrer aux apprenants, en phase d'orientation, des métiers dans le domaine scientifique et de leur donner envie de s'engager dans cette voie. La page ne s'affiche pas très rapidement, la présentation générale correspond aux objectifs du site (à la fois, pédagogiques et ludiques), que l'on perçoit rapidement et globalement. Les points de repère sont clairs. Les informations sont de qualité ; le site conjugue d'une façon adéquate les activités ludiques en ligne et les

informations – scientifiques et pratiques – données aux apprenants. D'autres précisions sont disponibles dans les annexes (voir plus haut).

Analyse des situations d'enseignement/apprentissage (tâches n° 29 et n° 30) : En confirmant les observations concernant la tâche n° 28, nous ajoutons que les connaissances acquises par les apprenants ont été relatives notamment au vocabulaire scientifique et au travail dans un centre de recherche.

Analyse des supports utilisés (*idem*) : cf. tâche n° 28 (11.28).

CHAPITRE 12 : SYNTHÈSE DES DONNÉES

12.1. Synthèse des « Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes »

Suite au compte rendu détaillé des résultats des tâches proposées, voici une synthèse des données obtenues (précisons que les tâches ont été regroupées selon leur typologie). Nous commençons par le premier groupe, le plus nombreux, constitué par deux tableaux de « Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes » :

Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes (I)				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 1	5 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 8/10, atteint ou dépassé par 15 apprenants sur 18	Résultats plus que conformes à nos attentes - support apprenable et enseignable - tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.)
(cn° 2	4 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – emploi de feutres colorés pour repérer les étoiles/constellations indiquées sur la carte du ciel	<u>Constellations</u> : seuil de réussite de 6/8, atteint ou dépassé par 5 apprenants sur 10 <u>Étoiles</u> : seuil de réussite de 5/7, atteint ou dépassé par 7 apprenants sur 10	Résultats suffisants pour la classe concernée - tâche mieux adaptée à la ZPD d'apprenants de 5 ^e année (cf. 1.7.1.) – support pas tout à fait enseignable et apprenable, malgré la fiabilité de sa source (imprécisions dans le texte en ligne)
n° 3	3 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 4/5, atteint ou dépassé par tous les 20 apprenants	Résultats plus que conformes à nos attentes - support apprenable et enseignable - tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - lexique complexe pour les plus jeunes
n° 4	3 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 4/5, atteint ou dépassé par tous les 20 apprenants	Résultats plus que conformes à nos attentes – support à la portée des apprenants, bien apprenable et enseignable. Tâche dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.)
n° 5	4 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 10/12, atteint ou dépassé par tous les 10 apprenants	Résultats tout à fait à la hauteur de nos attentes – tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.), support apprenable et enseignable

Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes (II)				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 6	2 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 5/7, atteint ou dépassé par 18 apprenants sur 22	Tâche dans la ZPD de la plupart des participants (cf. 1.7.1.). 2 questions ont créé de particulières difficultés respectivement à 13 et à 12 apprenants, sans entraver la compréhension globale du document (enseignable et apprenable) et l'obtention de résultats conformes à nos attentes
n° 7	2 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 5/5, atteint par 20 apprenants sur 22	Résultats conformes à nos attentes – tâche dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.) - support apprenable et enseignable
n° 8	3 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) - tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 9/10, atteint ou dépassé par 21 apprenants sur 23	Une forte proportion d'apprenants a trouvé le support accessible. Le document est donc enseignable et apprenable, la tâche se situe dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.)
n° 9	3 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) - tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 14/ 15, atteint ou dépassé par 17 apprenants sur 23	Données bien conformes aux résultats attendus – tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - support enseignable et apprenable
n° 10	3 ^e année	Macro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) - tâche à réponses écrites fermées	Seuil de réussite de 12/13, atteint ou dépassé par tous les apprenants	Tâche exécutée plus que conformément à nos attentes, dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.). Support apprenable et enseignable

n° 11	1 ^e année	A)Micro-tâche réaliste fermée de type A (pré-tâche, cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), consistant à nommer des objets d'usage quotidien B)Micro-tâche réaliste fermée de type A (cf. idem), visant à l'appropriation et à l'entraînement lexical et verbal C)Macro-tâche réaliste de type B (cf. idem), elle concerne l'usage du vocabulaire appris associé à la grammaire connue D)Macro-tâche non réaliste de type A (cf. idem), visant à d'analyse, structurale et grammaticale, des noms composés	A)Seuil de réussite de 7/9 dépassé par tous les 26 apprenants B) Seuil de réussite de 7/9 dépassé par tous les 26 apprenants C) Sur 26 participants, 21 n'ont pas bien suivi le modèle donné D)Seuil de réussite de 8/9 atteint ou dépassé par 23 apprenants sur 26	A)Tâche dans la ZPD des apprenants* B)Tâche dans la ZPD des apprenants* C)Tâche au-delà de la ZPD de la plupart des apprenants* au début de l'année scolaire D)Tâche tout à fait dans la ZPD de la plupart des apprenants* Support pas tout à fait enseignable/apprenable (consignes pas trop claires, association d'activités très faciles – A, B – avec des activités plus complexes – C, D) * cf. 1.7.1.
-------	----------------------	--	--	--

Toutes les tâches examinées ont donné, dans l'ensemble, des résultats conformes/plus que conformes à nos attentes parce que nous avons aussi essayé de tenir compte du niveau réel des apprenants avant le travail de terrain (cf. chap. 9, 10). L'activité n'ayant pas abouti aux résultats souhaités est l'activité C faisant partie de la tâche n° 11 ; il nous semble opportun de faire quelques commentaires aussi sur la tâche n° 2. Voici quelques solutions potentielles pour une amélioration (ou une amélioration ultérieure) des résultats :

-Tâche n° 2 : Administrer la tâche, de préférence, à des apprenants fréquentant la dernière année du lycée scientifique, ayant déjà quelques notions d'astronomie. Signaler d'avance à la classe les imprécisions du texte en ligne ;

-Tâche n° 11 (activité C) : Prévoir l'exécution de la tâche pendant les 2^e/3^e trimestres de l'année scolaire, ou bien une révision préalable des phrases à la forme négative (par des micro-tâches d'entraînement, de préférence en ligne) ; vérifier préalablement la clarté des consignes du manuel utilisé, de même que l'absence, au sein de la tâche, d'un déséquilibre entre la difficulté des différentes activités : un bon enseignant devrait être capable non seulement d'autocritique (Narcy-Combes, J.-P. 2005), mais aussi de mener un examen objectif des supports déjà didactisés à utiliser.

12.2. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes »

Nous allons présenter maintenant, dans les tableaux ci-dessous, un bilan du deuxième groupe de tâches, comprenant les « Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes » :

Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 12	5 ^e année	Macro-tâche réaliste ouverte de production écrite de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) - repérage et successive utilisation d'informations sur le Net	Absence de seuil de réussite fixé en termes de score – L'analyse de la production des 24 apprenants (6 groupes) a donné des résultats globaux non-conformes aux attentes	Supports apprenables et enseignables - tâche pas dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.). Nécessité de disposer d'un environnement technique auparavant prédisposé
n° 13	2 ^e année	Deux macro-tâches de type B, ouvertes, non réalistes (cf.	Sur 26 participants, 24 ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 8/10	Très bons résultats dans la 1 ^e tâche, bons résultats de plus de la moitié de la

		Narcy-Combes, J.-P. 2010) – 2 questionnaires à réponses ouvertes (suite au visionnement de 2 petits films)	de la 1 ^e tâche et 15 le seuil de réussite de 7/10 de la 2 ^e	classe dans la 2 ^e – tâches dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) – supports apprenables/enseignables
n° 14	3 ^e année	Macro-tâche de production écrite de type B, ouverte, réaliste (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – repérage des informations demandées dans le site indiqué (plusieurs démarches possibles)	Le seuil de réussite de 5 bonnes réponses sur 6 (soit pour l'étape « Vous cliquez sur... » que pour « Vous trouvez... ») a été atteint, respectivement, par 19 et par 18 apprenants sur 20	Résultats atteints grâce à quelques explications initiales supplémentaires sollicitées par quelques apprenants et au marge de manœuvre – tâche dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.) – support enseignable et apprenable
n° 15	3 ^e année	Macro-tâche ouverte réaliste de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) – repérage d'informations sur le Net et écriture de conseils sur la santé	Tâche ouverte, sans seuil de réussite sous forme de score. L'analyse du contenu, de la forme et des pnca de la production en binôme des 23 apprenants a donné des résultats suffisants	Résultats conformes à nos attentes - tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - support utilisé enseignable et apprenable

Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes (II)				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 16	4 ^e année	Macro-tâche ouverte réaliste de production libre de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), sous forme de résolution d'un problème	Pas de seuil de réussite en termes de score – l'ensemble des résultats des apprenants nous a permis d'affirmer que la tâche a été exécuté assez bien/bien par plus de la moitié des 16 apprenants	La tâche est dans la ZPD des participants (cf. 1.7.1.) - le support utilisé est apprenable et enseignable
n° 17	1 ^e année	A)Macro-tâche réaliste de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) d'entraînement à l'utilisation du lexique B)Micro-tâche fermée réaliste de type B (post macro-tâche, cf. idem) d'entraînement à l'utilisation appropriée et en contexte du vocabulaire	A)Sur 26 apprenants, tout le monde a obtenu des résultats satisfaisants du point de vue sémantique et linguistique B)Sur 26 apprenants, 24 ont atteint ou dépassé le seuil de réussite de 5/6	Les résultats sont ceux attendus - ces activités et le support utilisé (après avoir éliminé quelques coquilles) sont dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.)
n° 18	4 ^e année	A)Micro-tâche de type B, individuelle, réaliste, fermée, préparatoire à l'activité suivante (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) B) Macro-tâche de type B, ouverte, réaliste, en groupe (cf. idem), visant à la résolution de problèmes quotidiens	Activité A : le seuil de réussite de 5 bonnes réponses sur 6 a été dépassé par 16 apprenants sur 17 – Activité B : la plupart des 5 groupes a expliqué le projet d'une façon synthétique et assez claire, avec quelques fautes	Vu les résultats très satisfaisants de la première activité et la production acceptable de la deuxième, la tâche se situe dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - quelques réserves sur l'enseignabilité/apprenabilité du support dans la même séquence pédagogique
n° 19	2 ^e année	Macro-tâche ouverte réaliste de production libre de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010)	Pas de seuil de réussite sous forme de score - le contenu, la forme et les pnca observés dans les guides de santé de la majorité des 23 apprenants nous semblent conformes à un niveau de 2 ^e année	Tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - supports choisis enseignables et apprenables

Les tâches 13, 14 et 15 ont donné des résultats conformes/plus que conformes à nos attentes, mais la tâche 12 n'a pas été à la hauteur de nos attentes. Nous souhaitons ajouter, cependant, quelques commentaires, même sur les tâches n^{os} 13, 17 et 18 :

- Tâche n° 12 : C'est la production obtenue dans l'espace d'environ une heure qui nous a fait juger cette tâche non-conforme aux attentes. D'après nous (et même selon la professeure titulaire), il s'agirait d'une activité à la portée des apprenants, compte tenu de leur niveau, en leur offrant 2 heures de temps (au minimum) à disposition, afin de se concerter

opportunément en groupe et de réviser le texte écrit. Il serait opportun d'autoriser l'utilisation d'un dictionnaire bilingue en ligne. En outre, il serait nécessaire, lors d'une nouvelle exécution de cette tâche, de faire un rappel préalable pour les destinataires de la structure générale d'un article journalistique et de les inviter à mieux cerner les buts à atteindre.

- Tâche n° 14 : Cette tâche a produit des résultats conformes aux attentes, mais il a fallu utiliser une marge de manœuvre et fournir quelques précisions supplémentaires. Cette situation ne se serait probablement pas vérifiée si l'on avait choisi une séance n'ayant pas lieu pendant la dernière heure de la journée (cf. 3.7.3., 3.7.4.), vu la fatigue et le manque de concentration des apprenants lors de cette recherche en ligne (qui n'a pas été jugée désagréable !).

- Tâches n° 17 et 18 : Ces activités ont été également conformes à nos attentes ; remarquons, cependant, la nécessité de rendre tout support bien apprenable/enseignable et, par conséquent, d'éliminer toute coquille du texte (et de signaler celles des documents en ligne) avant l'utilisation du matériel. Il est quand même opportun d'éviter la présence d'un déséquilibre entre le niveau des activités constituant la même tâche (cf. 11.11.).

12.3. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes »

Le troisième groupe, constitué de « Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes », comprend les activités n° 20 et n° 21, dont nous présentons un bilan ci-joint :

Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 20	3 ^e année	Macro-tâche en petits groupes, ouverte, réaliste, de production orale, de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P 2010)	Pas de seuil de réussite sous forme de score - le contenu, la forme et les pnca observés dans la P.O. de la plupart des apprenants (19, repartis en 7 groupes) nous semblent conformes à un niveau de 2 ^e année	La tâche proposée est dans la ZPD des apprenants ZPD (cf. 1.7.1.) - le support est enseignable et apprenable
n° 21	5 ^e année	Macro-tâche en petits groupes, ouverte, non réaliste, de production orale, de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010)	Pas de seuil de réussite sous forme de score - le contenu, la forme et les pnca observés dans la P.O. de la plupart des apprenants (18, repartis en 6 groupes) nous semblent conformes à un niveau de 5 ^e année	La tâche est dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - le support utilisé est apprenable et enseignable

Les tâches précédentes ont donné des résultats conformes aux attentes et même les supports utilisés ont été situés dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.). Elles n'ont pas été, donc, trop faciles, ni trop difficiles (Narcy-Combes, J.-P. 2005).

12.4. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes »

Deux autres tâches (n° 22 et n° 23, que nous allons synthétiser de suite) font partie d'un quatrième petit groupe, celui des « Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes » :

Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 22	5 ^e année	Macro-tâche ouverte, réaliste, de production libre, de type B, visant à la résolution d'un problème (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010)	Pas de seuil de réussite en termes de score – l'ensemble des résultats des apprenants nous a permis d'affirmer que la tâche a été exécuté assez bien/bien par plus de la moitié des 18 apprenants	Tâche administrée et support choisi dans la ZPD des apprenant (cf. 1.7.1.), notamment après une bonne révision linguistique
n° 23	2 ^e année	Macro-tâche de production libre, ouverte, réaliste, de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) visant à la résolution de problèmes	Pas de seuil de réussite en termes de score – l'ensemble des résultats des apprenants nous a permis d'affirmer que la tâche a été exécuté d'une façon acceptable/assez bien/bien par plus de la moitié des 23 apprenants	Support utilisé correspondant à la ZPD des participants (cf. 1.7.1.) – tâche apprenable et enseignable

Il s'agit de tâches dont les supports utilisés pour leur exécution ont été jugés dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.), vu qu'elles ont produit des résultats conformes aux attentes. Une révision linguistique préalable à la tâche n° 22 nous a paru quand même souhaitable, remarquons, à ce sujet, notre opinion concernant les apprenants les plus âgés, les contraintes institutionnelles et les heures de français insuffisantes.

12.5. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes »

Seule l'activité n° 24 fait partie de cette cinquième catégorie. Nous allons en faire un bilan ci-dessous :

Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 24	5 ^e année	Macro-tâche ouverte, non réaliste, en groupes de type B (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à produire un exposé oral sur les textes écoutés	Pas de seuil de réussite en termes de score – l'ensemble des résultats des apprenants nous a permis d'affirmer que la tâche a été exécuté d'une façon au minimum acceptable par la plupart des 6 groupes (nombre des apprenants : 24)	Tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) – support apprenable et enseignable

La tâche ouverte en question a produit des résultats conformes aux attentes, le support utilisé est donc apprenable et enseignable en classe de 5^e année.

12.6. Synthèse des « Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions »

Les activités n° 25, 26 et 27, appartenant au sixième groupe, visent à remettre dans l'ordre ou à compléter un texte, ou bien des instructions. Voici le bilan les concernant :

Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 25	2 ^e année	Macro-tâche de type A, fermée et réaliste (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), avec support Internet, visant à l'apprentissage lexical et à rechercher des informations en français sur le Net	Seuil de réussite de 4/5 dépassé par 21 apprenants sur 26	Tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) – support enseignable et apprenable
n° 26/ 26 bis	1 ^e et 2 ^e année	Micro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), sans support informatique, visant à	1 ^e année : seuil de réussite de 5/8 atteint ou dépassé par 7 apprenants sur 26 2 ^e année : seuil de réussite de 6/8	1 ^e année : résultats pas à la hauteur des attentes - tâche au-delà de la ZPD des apprenants au début du lycée (cf. 1.7.1.)

		l'apprentissage et à l'utilisation du vocabulaire	atteint ou dépassé par 15 apprenants sur 23	2 ^e année : tâche dans la ZPD des apprenants (cf. idem) – support enseignable et apprenable
n° 27	3 ^e année	Micro-tâche réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010) d'entraînement à l'apprentissage/utilisation du vocabulaire	Seuil de réussite de 12/14 dépassé par 13 apprenants sur 18	Tâche correspondant à la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - support enseignable et apprenable

Les trois tâches ont produit des résultats conformes aux attentes et leurs supports ont été, donc, apprenables et enseignables. Remarquons que la tâche n° 26 n'a pas été située dans la ZPD des apprenants de 1^e année (cf. 1.7.1.), tandis que la même activité, répétée en classe de 2^e année (tâche n° 26 bis), a produit des résultats bien conformes à nos attentes. Il ne faudrait pas l'administrer, dans l'avenir – au moins, pendant la 1^e partie de l'année scolaire – à des apprenants qui viennent de commencer le lycée scientifique.

12.7. Synthèse des « Tâches sous forme de 'jeu informatique' »

Les trois dernières tâches, n°s 28, 29 et 30, font partie du septième et dernier groupe de notre taxonomie. Nous en dressons le bilan suivant :

Tâches sous forme de « jeu informatique »				
Tâche	Classe	Nature de l'activité	Résultats de l'activité	Conclusion
n° 28	5 ^e année	Macro-tâche non réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010). Elle vise à la C.O. (1 ^e partie) et à la C.E. (2 ^e partie)	Vu la nature diversifiée des activités en objet, pas de seuil de réussite en termes de score - La majorité des apprenants a su comprendre et chercher les informations demandées, malgré les inconvénients techniques	Tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - support apprenable et enseignable
n° 29	5 ^e année	Macro-tâche non réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à la C.E.	Pas de seuil de réussite en termes de score - La plupart des apprenants a exécuté la tâche d'une façon d'acceptable à satisfaisante	Tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) - support apprenable et enseignable
n° 30	5 ^e année	A)Micro-tâche non réaliste fermée de type A (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2010), visant à la reconstruction chronologique d'un parcours formatif B)Macro-tâche non réaliste fermée de type A (cf. idem), sous forme de cyberquête guidée	A)Seuil de réussite atteint ou dépassé par 6 apprenants sur 28 B)La majorité des apprenants a bien répondu à de nombreuses questions	A)Résultats non-conformes aux attentes (manque d'informations sur le système scolaire/universitaire français) B)Tâche dans la ZPD des apprenants (cf. 1.7.1.) – support enseignable et apprenable

Excepté l'activité A de la tâche n° 30, dont les résultats insatisfaisants ont été dus notamment au manque d'informations sur le système scolaire/universitaire français (lacune à combler, dans l'avenir, lors d'une éventuelle expérimentation), malgré les nombreuses difficultés techniques initiales, entravant le démarrage du travail (que nous avons prises en compte, en examinant les résultats), les tâches ci-dessus ont produit des résultats conformes à nos attentes et le support utilisé est enseignable/apprenable (malgré deux imprécisions, éliminables, dans deux phrases à terminer).

12.8. Bilan conclusif des résultats des tâches

Parmi les 30 tâches expérimentées sur le terrain, à part l'activité C de la tâche n° 11, la tâche n° 12 et l'activité A de la tâche n° 30, n'ayant pas produit de résultats satisfaisants, les autres ont été à la hauteur (ou plus qu'à la hauteur) de nos attentes. Nous avons écrit quelques commentaires visant à améliorer d'éventuels travaux futurs. Ils concernent, en l'occurrence, la nécessité d'exécuter la tâche pendant le 2^e/3^e trimestre de l'année scolaire, ou bien la mémorisation des phrases à la forme négative par des micro-tâches d'entraînement, de préférence en ligne, de même que le contrôle anticipé de la clarté des consignes du support utilisé et de l'absence, au sein de la tâche, d'un déséquilibre entre la difficulté des différentes activités (cf. 11.11., activité C et 11.26.) ; la nécessité d'augmenter le temps à disposition des apprenants et l'autorisation d'utiliser un dictionnaire bilingue en ligne (cf. tâche n° 12) ; le rappel préalable aux destinataires de la structure générale d'un article journalistique et l'invitation à mieux cerner les buts à atteindre (tâche n° 12), l'opportunité de vérifier l'existence, en tant qu'acquis préalables, des informations civilisationnelles à utiliser, ou bien de conditions de travail en permettant le repérage d'après des conseils supplémentaires (cf. 11.28 : tâche n° 30, activité A).

Nous avons de même observé l'avantage potentiel de signaler par avance à la classe les imprécisions éventuelles du texte en ligne (ou, si possible, de les éliminer, cf. 11.2.), les désavantages attentionnels dérivant de l'intervention pendant la dernière heure de cours (cf. 11.14.), la nécessité de planifier des révisions linguistiques avant l'exécution de tâches impliquant d'importantes notions grammaticales (cf. 11.11.). Remarquons encore une fois que nous avons été limitée dans nos prises d'initiatives, vu notre condition d'invitée dans l'établissement dans lequel a eu lieu le travail de terrain°. Notre condition de titulaire/vacataire/remplaçante au sein de ce lycée n'aurait peut-être pas amélioré considérablement les résultats obtenus, exceptés lors de l'exécution *ex novo* de toutes les tâches ayant produit des résultats non-conformes aux attentes et par le choix des modalités d'évaluation des productions, à utiliser aussi pour noter les participants.

Cela constituerait quand même un avantage du côté de la planification des tâches à administrer, surmontant plusieurs obstacles : nous aurions expliqué efficacement, dans toutes les classes, le but et le déroulement de la recherche, nous aurions choisi des séances et des activités (à reporter, si nécessaire) tout à fait conformes au niveau (linguistique et scolaire) des apprenants et aux exigences des classes, nous aurions prévu des temps et des marges de manœuvre plus adéquats, nous nous serions concertée d'avance avec le technicien, afin d'éviter des problèmes informatiques. Nous ne négligeons pas l'importance de l'enthousiasme et de l'investissement au niveau des apprenants, lors de l'exécution des tâches : afin que

l'apprentissage ne soit pas « stérile » et lié uniquement aux résultats des productions réalisées (cf. chap. 2), il est important d'établir des relations productives entre enseignant et apprenants et travailler dans des conditions éloignant l'anxiété et favorisant la concentration (cf. chap. 3 et 4), bien différentes par rapport à l'atmosphère susceptible de se créer, en classe, avec une invitée intervenant quelques fois (ou même une fois seulement !) et soucieuse, à son tour, d'optimiser efficacement les uniques délais de temps qu'on lui avait octroyé.

Suite à une réflexion concernant ce qu'il aurait fallu mettre en œuvre pour atteindre le plus efficacement possible notre but, abordons maintenant la question concernant la contribution potentielle de notre thèse à la recherche en général et à celle en DDL. Nous savons déjà que le travail mené selon les principes de la recherche-action ne peut pas être généralisé, vu qu'il est propre à un contexte bien particulier (Narcy-Combes, J.-P. 2005). Remarquons quand même que non seulement la posture forcément adoptée (cf. 8.5.1.), la précarité de la situation de terrain, le temps limité à disposition, les difficultés techniques rencontrées, mais aussi la collaboration avec les professeurs titulaires, le choix de nombreuses tâches adéquates, la disponibilité à prendre du recul, l'enthousiasme de plusieurs apprenants nous ont permis de nous lancer efficacement dans cette expérimentation, en montrant que, même sans la collaboration constante de spécialistes et avec des frais très contenus, des enseignants passionnés à la fois de langues et de sciences, soutenus par leurs choix idéologiques, peuvent initier les lycéens de filière scientifique à la langue de spécialité, lorsque les situations contingentes les empêchent de mettre en place des séances organisées suivant le CLIL.

À la lumière de la recherche-action (cf. chap. 8), les pratiques courantes peuvent être modifiées (et, dans notre cas, certaines pratiques scolaires « traditionnelles » ont été modernisées) : pour cette raison, nous pouvons affirmer que notre travail expérimental a atteint les buts préfixés, notamment en matière de didactique des langues. Notre réflexion théorique préalable nous a menée à valider, sur les bases retenues, l'hypothèse de départ (cf. chap. 7) ; cela met en relief les liens indissociables entre la pratique pédagogique et la théorie didactique (cf. Bailly 1997, 4.1.1.), de même que le rôle capital joué par la communauté des chercheurs dans l'organisation de notre recherche et notre action pour essayer d'y contribuer par le travail réalisé. Soulignons encore que notre intervention a été caractérisée par une exigence éthique fondamentale : modifier le travail de l'enseignant italien – en l'occurrence du professeur de langues – et la nature de celui-ci dans la société actuelle. Cela constitue justement, à notre avis, le noyau central de la question, au-delà de laquelle l'intégration de ressources pédagogiques à l'avant-garde et la mise en place de dispositifs parmi les plus

innovants ne favorisent pas l'évolution, à tout niveau, des approches de la transmission/acquisition du savoir.

CHAPITRE 13 : POST-TEST – QUESTIONNAIRE D’APPRÉCIATION

13.1. Questionnaire d’appréciation

La partie conclusive de notre recherche a été consacrée à la distribution aux lycéens concernés d’un « questionnaire d’appréciation » anonyme. Le but (expliqué par écrit et par les professeurs, cf. annexe n° 17) était, à la fois, de valider l’efficacité globale de l’expérimentation et de connaître l’avis des participants sur le type de travail effectué, sur le mode de travail, sur les outils offerts, sur les sujets choisis, sur le soutien pendant le travail, sur la charge de travail, sur l’efficacité pour l’apprentissage, sur le désir de participer à d’autres séances du même genre. Le tableau suivant montre les résultats obtenus suite au traitement des données exprimant le degré de satisfaction, issus du corpus recueilli, dont nous procéderons ensuite à l’interprétation^o Nous avons pris 2,5 sur 5 comme seuil de satisfaction, compte tenu des conditions exceptionnelles de notre intervention dans les 11 classes, des très nombreuses incohérences dans les réactions des participants et du nombre très limité des séances (quelquefois, une seulement) pendant lesquelles nous avons pu travailler, avec de nombreuses contraintes, avec les apprenants :

Score	0	1	2	3	4	5	Moyenne sur 5
Type de travail	6 (2,597%)	15 (6,493%)	52 (22,510%)	88 (38,095%)	58 (25,108%)	12 (5,194%)	2,922
Mode de travail	4 (1,731%)	17 (7,359%)	51 (22,077%)	89 (38,52%)	60 (25,974%)	10 (4,329%)	2,926
Appréciation des outils offerts	4 (1,731%)	25 (10,822%)	21 (9,090%)	67 (29,004%)	83 (35,930%)	31 (13,419%)	3,268
Appréciation des sujets choisis	7 (3,030%)	24 (10,389%)	44 (19,047%)	71 (30,735%)	68 (29,437%)	15 (6,493%)	3,168
Soutien pendant le travail	25 (10,822%)	25 (10,822%)	44 (19,047%)	55 (23,809%)	57 (24,675%)	25 (10,822%)	2,051
Charge de travail **	2 (0,865%)	5 (2,164%)	16 (6,926%)	69 (29,870%)	64 (27,705%)	75 (32,46%)	3,787
Efficacité pour l’apprentissage	38 (16,450%)	40 (17,316%)	55 (23,809%)	65 (28,138%)	27 (11,688%)	6 (2,597%)	1,85
Désir de participer à d’autres séances de ce genre pendant l’année scolaire	41 (17,748%)	19 (8,225%)	36 (15,584%)	48 (20,779%)	38 (16,450%)	49 (21,212%)	2,735
Satisfaction globale	6 (2,597%)	22 (9,523%)	38 (16,450%)	89 (38,528%)	64 (27,705%)	12 (5,194%)	3,467

Tableau 13.1. : Résultats du questionnaire d’appréciation

En rouge : nombre des apprenants (nombre total des participants : 231).

*Score : 0 = min°, 5 = max.

**0 = très difficile, 5 = très facile

***Seuil de satisfaction : 2,5 sur 5

Les réponses recueillies à travers le questionnaire de satisfaction, de même que les données obtenues grâce aux résultats des tâches administrées, nous permettent de nous prononcer sur le succès de notre expérimentation et d’affirmer que notre hypothèse de départ (cf. chap. 7) peut être, dans l’ensemble, validée : il est donc possible d’envisager, afin d’encourager le choix des sections du lycée scientifique offrant la possibilité d’étudier le

français en tant que deuxième langue vivante optionnelle, l'élaboration d'activités d'enseignement privilégiant, à côté de l'histoire littéraire, une approche linguistique effectuée en utilisant les TIC et en initiant les apprenants au français scientifique.

13.2. Observations post-expérimentation

Grâce aux observations supplémentaires (optionnelles) fournies par les apprenants à la fin du questionnaire d'appréciation, nous avons recueilli de nombreuses informations, dont l'intérêt est de compléter le bilan du travail accompli. Nous allons présenter, tout de suite, l'analyse de contenu de ces observations très riches (cf. annexes n° 81) :

Appréciations	Fréquence
Avantages scolaires emploi ordinateur/Internet (utile, agréable, facilitant l'apprentissage des langues, moderne, à répéter)	76
Travail favorisant l'autonomie de l'apprenant	4
Sujets concernant la vie quotidienne intéressants/utiles	5
Sujets/supports/sites proposés appréciés (intéressants, stimulants, efficaces pour l'apprentissage, inhérents au programme, scientifiques, non seulement littéraires, actuels)	58
Travail à la portée de l'apprenant	6

Critiques et suggestions	Fréquence
Je n'aime pas utiliser l'ordinateur/Internet	1
Sujets pas intéressants/ennuyeux/pas très inhérents au programme/trop « techniques »	40
Quelques difficultés (notamment techniques) pendant l'exécution du travail	12
Travail peu utile pour l'apprentissage/requérant trop d'autonomie/peu impliquant du point de vue émotif/buts pas compris	7
Travail trop facile/sujets enfantins ou banals/jeux ne favorisant pas l'apprentissage	19
Je n'aime pas les sujets utiles pour la vie quotidienne	3
Je regrette le temps insuffisant à disposition	5
Consignes pas trop claires/déséquilibre entre les activités proposées	7
Améliorer le travail organisé dans la salle d'informatique et l'équipement technique	13
Éviter de réserver à la recherche en didactique des moments limités	1

Observations immatures hors sujet	18
-----------------------------------	----

Tableaux 13.2. : Observations post-expérimentation

Nous réfléchissons d'une façon détaillée, dans le chapitre suivant, sur la base des données recueillies, nous permettant de mettre en relief les apports obtenus par le biais de notre recherche et quelques pistes susceptibles d'être utiles pour une meilleure réussite d'éventuels travaux futurs.

CHAPITRE 14 : DISCUSSION

14.1. Conséquences contextuelles

Suite à la présentation des commentaires précédents, maintenant c'est notre tour, en tant qu'apprentie-chercheuse, de mener une réflexion didactique sur l'expérimentation effectuée. En général, les apprenants ayant donné une note faible dans le « questionnaire d'appréciation » ont été de nombreux lycéens de 1^e année, quelques lycéens de 4^e et, surtout, de 5^e année. Les premiers, évidemment, n'ont pas bien compris le but de cette activité (dont les professeurs leur avaient parlé et sur lequel nous n'avons pu, souvent, rien ajouter, faute de temps) ; parmi les destinataires les plus âgés, des apprenants ont visiblement collaboré avec superficialité aux tâches (souvent, pas notées par les professeurs titulaires) prévoyant un travail en groupes. En outre, les plus jeunes étaient arrivés au lycée il y a peu de temps et, peut-être, n'étaient pas encore habitués au nouveau type d'école, aux activités à y accomplir et aux disciplines à y étudier.

Remarquons qu'en Italie, au collège et au lycée il n'y a pas de conseiller d'orientation dans l'établissement : les apprenants suivent donc, souvent, les conseils de leurs parents (ne coïncidant pas toujours avec ceux des professeurs, même pour des raisons de « prestige social » qui ne tiennent pas compte des réelles capacités de l'individu...) par rapport à l'inscription dans telle filière du secondaire ou de telle autre. Plusieurs filles/garçons, donc, à la fin de la 1^e année se réorientent. De nombreux lycées choisissent cependant, lors des inscriptions, les collégiens ayant les meilleures notes. Les apprenants de dernière année pensent désormais à finaliser tous leurs efforts à la préparation du bac et négligent souvent les activités qui à leur avis ne sont pas utiles à ce but. De toute façon, il y a une tendance généralisée, parmi les lycéens, à se consacrer sérieusement uniquement à des activités qui seront, ensuite, évaluées (cf. Eurin-Balmet et Henao de Legge 1992, 5.4.2.).

La plupart des observations immatures hors sujet ont été écrites par des apprenants de 1^e année (pour lesquels, évidemment, la participation à une recherche-action avait eu lieu forcément pendant une période pas encore adéquate : le 1^{er} trimestre de l'année scolaire. Pendant les trimestres suivants, leur implication dans ce type de travail aurait été, peut-être, différente...) et par quelques apprenants de 2^e année (peu nombreux). Toutefois la plupart des jugements relatifs à la facilité des tâches proposées et les observations supplémentaires sur l'ennui/l'inutilité/la banalité des tâches administrées ont été exprimés par des apprenants de 1^e année. Nous proposons deux interprétations différentes à ce sujet :

1) Les apprenants n'avaient pas bien compris le but du travail envisagé ;

2) Ils n'étaient pas encore mûrs pour participer, sporadiquement et sous la direction d'une personne invitée, à un travail suivant les principes de la recherche-action (notamment, avec les tâches que nous avons dû choisir pour eux à cause de plusieurs contraintes d'établissement, y compris l'absence de l'enseignante titulaire).

Même si les résultats des activités ont été conformes à nos attentes, nous souhaiterions répéter l'expérience avec les lycéens les plus jeunes uniquement si nous étions leur professeure de français pendant l'année scolaire (ou bien une invitée dont la participation pourrait être réitérée et diluée dans le temps). Remarquons aussi que les très nombreuses incohérences d'évaluation trouvées (même par rapport aux commentaires exprimés, positifs ou négatifs) dans les questionnaires remplis par les lycéens de 13 à 16 ans nous suggèrent la possibilité, lors d'une nouvelle recherche dans un établissement du secondaire, de réserver l'emploi de la grille adoptée aux participants les plus âgés. Il est malheureusement évident que les apprenants en question, de même que certains camarades des classes supérieures, n'étaient pas en mesure de comprendre que la garantie d'anonymat et l'absence de notes/sanctions disciplinaires ne les autorisaient pas à transformer cette étape de la recherche, aussi sérieuse que les autres, en source potentielle de plaisanteries.

Soulignons encore que, à cause des contraintes scolaires, le questionnaire d'appréciation a été distribué dans les 11 classes participantes en notre absence et, forcément, quand le temps le permettait. Pour des raisons d'horaire, les professeures ont parlé aux apprenants des tâches à réaliser et de leur but pendant les séances précédant nos interventions ; nous avons répondu, si possible, à quelques questions supplémentaires à la fin de l'heure de cours. (La possibilité de disposer de 2 heures consécutives à consacrer à une ou plusieurs tâches à administrer aux apprenants aurait facilité la planification du travail et aurait permis de fournir, sans hâte, d'autres renseignements préliminaires).

La présence limitée de micro-tâches d'entraînement proposées aux participants (cf. chap. 8 et 11) a été due au manque de marges de manœuvre, vu que nous avons été obligée d'utiliser les heures que l'établissement pouvait nous accorder pour l'exécution des trente tâches faisant l'objet de notre recherche. Nous sommes cependant sûre que les professeures qui nous ont accueillie dans leurs classes ont réussi à planifier leurs séances successives de façon à en administrer, si elles l'estimaient nécessaire : nous leur avons fourni, à cet effet, les résultats (pas anonymes) des productions des apprenants.

14.2. Exécution des tâches : contraintes et souhaits

L'attribution des tâches à exécuter par les différentes classes a été effectuée aussi en fonction de la disponibilité des salles d'informatique dotées d'un nombre plus ou moins élevé

d'ordinateurs/du laboratoire de langue multimédia. Malheureusement, malgré nos souhaits, des contraintes scolaires/des circonstances imprévues nous ont obligée à proposer à quelques classes des sujets adéquats par rapport au niveau linguistique, mais pas très cohérents par rapport au programme fixé, dans les manuels, pour l'année scolaire (cf. chap. 11 et 12). Nous partageons les observations des apprenants ayant écrit qu'il fallait consacrer plus de temps à la réalisation des tâches (cf. chap. 13). En effet, comme nous l'avons déjà remarqué, nous n'avons pas pu proposer nos activités lorsque certaines classes avaient 2 heures consécutives de français ; en outre, il a fallu se déplacer de la salle de cours à la salle d'informatique, allumer les ordinateurs, expliquer les consignes, repérer les sites à visiter etc. Même lorsque les tâches ont produit des résultats conformes à nos attentes et qu'elles ont été effectuées dans les délais prévus, l'ambiance n'était pas tout à fait susceptible de favoriser la concentration des participants (cf. 3.7.3., 3.7.4.), malgré l'engagement des enseignantes, du technicien de laboratoire et du nôtre.

La réalisation d'une recherche-action de ce genre, ayant permis d'obtenir des résultats positifs, a été possible, en Italie, dans un lycée ouvert à de nombreuses initiatives culturelles, où travaillent des professeures de français très dynamiques et prêtes à expérimenter de nouvelles pratiques de classe. (Il s'agit d'une condition « privilégiée » et pas facile à repérer, tandis que cela devrait constituer une situation d'enseignement/apprentissage « presque normale », cf. chap. 9...). Au sein d'autres établissements, une doctorante aurait pu mener le projet en question uniquement si elle avait été professeure (de préférence, titulaire) dans un lycée doté, au minimum d'une bonne salle d'informatique. Notre condition d'« invitée » ne nous a pas permis, bien des fois, de préparer à l'avance les laboratoires à utiliser et d'autres instruments nécessaires avec le technicien (les salles d'informatique étaient très souvent occupées par d'autres classes, certaines tâches planifiées ont été changées le jour même à cause des exigences scolaires des apprenants, le lycée était situé dans une ville à une heure d'autobus/de train de la nôtre etc.).

Quelques tâches ont été expérimentées pendant l'absence d'une professeure de français, qui était en train de suivre d'autres apprenants dans des initiatives culturelles organisées hors de l'établissement (cf. 10.4.). La présence, en classe, d'autres enseignants (titulaires dans le même lycée) n'a parfois pas du tout favorisé notre travail. Contrairement aux collègues de français, ils n'ont pas collaboré avec nous dans la surveillance de la conduite des participants mineurs – à laquelle ils étaient préposés – dans la salle d'informatique, ils sont même arrivés en retard et un enseignant s'est permis d'emblée de critiquer notre approche méthodologique sans rien savoir sur la recherche-action, refusant de comprendre que le travail était autorisé par le proviseur et planifié avec la professeure titulaire, que chaque discipline nécessite des

démarches particulières et que la séance ne pouvait pas être structurée comme un cours « normal », ou présentant chaque activité sous forme de « jeu ». En somme, pendant ces heures, nous avons dû redoubler notre travail (remarquons aussi l'absence forcée, deux fois, du « précieux » technicien) et, même si les résultats des tâches ont été conformes à nos attentes, les apprenants avaient l'air stressé et nous estimons ne pas avoir bien contribué à la création d'une atmosphère tranquille (cf. chap. 3 et 4). Nous ne souhaitons pas répéter, naturellement, une expérience pareille, en coprésence avec des enseignants si peu collaboratifs et très peu à l'avant-garde (évidemment, ils constituaient des exceptions au sein de l'établissement, vu les très nombreuses initiatives modernes et variées offertes par le lycée aux apprenants !).

14.3. Le travail effectué : du côté des apprenants

Dans le questionnaire d'appréciation des participants (cf. chap. 13), nous avons souvent observé, comme nous l'avons déjà remarqué, un déséquilibre entre le score attribué aux différents *items* et celui exprimant le degré de satisfaction globale (qui était cependant calculé, par d'autres lycéens, sous forme de moyenne arithmétique), bien supérieur, en termes de score, à celui des autres questions. Cela pourrait être lié à la personnalité des apprenants : de même que les enseignants, il y a eu des participants qui ont « noté sec » et d'autres qui ont « noté large ». Par exemple, des sujets ayant ajouté des observations très positives ou enthousiastes ont exprimé des évaluations « moyennes », et vice-versa. Les apprenants ayant le mieux évalué l'item « soutien pendant le travail » ont été ceux qui ont exécuté les tâches lorsqu'il y avait, dans la salle d'informatique, le technicien, la professeure titulaire et nous-même : le résultat inférieur au seuil de satisfaction retenu de 2,5 témoigne du manque d'habitude au travail scolaire en autonomie (cf. 1.7.1., 1.7.2., 2.6.1., 3.2., 3.3., 3.3.1.). Ce sont les lycéens fréquentant les classes « intermédiaires » qui ont davantage apprécié l'initiative et les sujets scientifiques/techniques proposés, exprimant en plus le souhait de répéter l'expérience pendant l'année scolaire, de même que ceux qui aiment utiliser l'ordinateur et ayant compris que, au-delà de l'assistance technique fournie et une fois bien expliquées les consignes, le travail devait être réalisé d'une façon visant à favoriser l'autonomie de l'apprenant (cf. *idem*, chap. 4).

Les participants qui ont attribué des score plus élevés ont été, en général, ceux qui ont participé à la recherche-action pendant plusieurs séances (pas une fois seulement ! Cf. 10.4.) et ceux fréquentant les classes les moins nombreuses (cf. chap. 11). Ces derniers, étant donné qu'ils pouvaient être mieux suivis par le technicien, par leur professeure et par nous, ont

davantage apprécié la recherche-action et souhaiteraient répéter l'expérience (même si, quelquefois, les sujets proposés ne concernaient pas leurs domaines préférés).

14.4. Le travail effectué : du côté des enseignantes

Les enseignantes titulaires ont utilisé les résultats des tâches (pas anonymes, contrairement au questionnaire d'appréciation final) en tant qu'éléments contribuant à évaluer les apprenants, ou bien à choisir des micro-tâches d'entraînement ou de rattrapage (cf. chap. 8). Nous avons déjà fait allusion à l'impossibilité de nous en occuper personnellement, toujours à cause du temps insuffisant. Cela aurait enrichi, à la fois, notre expérience professionnelle et notre recherche : nous le regrettons vivement. Ces mêmes enseignantes ont affirmé que le travail par tâches, réalisé par les lycéens, les aiderait à les suivre dans leur parcours d'apprentissage et à relever d'éventuels progrès, difficultés et même habiletés. D'après l'une d'elles, l'action d'administrer des tâches semblables à celles choisies par nous aux apprenants de 1^e année, au-delà de la participation à une recherche-action au début de l'année scolaire, pourrait aider le professeur de langue à mieux connaître de nouveaux lycéens provenant de collèges différents (et donc, à mettre en place des stratégies d'enseignement/apprentissage adéquates à leurs exigences, cf. 1.9.5., 2.6.1., 2.7., 2.7.1., 3.1.1., 3.8., 3.8.1., 3.12., 3.12.1.). Souvent, lorsque les apprenants ont observé que les consignes n'étaient pas trop claires, il s'agissait de textes entièrement copiés des manuels consultés (cf. chap. 11, notamment 11.11.). Par conséquent, suite aux premières remarques, nous avons dû modifier les indications données avant d'imprimer les feuilles à distribuer en classe.

Par rapport aux activités jugées « ennuyeuses » et aux résultats pas trop satisfaisants de l'*item* « efficacité pour ton apprentissage », remarquons ultérieurement la précarité de nos conditions de travail (à l'enseigne de nombreuses contraintes) et précisons que la centration sur l'apprenant est très importante (cf. notamment 3.2.), mais que les adolescents ne sont pas toujours à même d'évaluer globalement les sujets utiles et adéquats pour leur formation (les garçons/filles adorent-ils toujours la grammaire latine ou apprendre par cœur certaines formules mathématiques ? « Apprentissage efficace » signifie-t-il, pour eux, retenir facilement par cœur des notions, ou bien faire des expériences nouvelles ?). Nous savons que les professeures titulaires souhaiteraient expliquer davantage aux lycéens, quelquefois, l'utilité formative des tâches proposées ; nous regrettons, cependant, notre absence pendant ces séances : la possibilité de parler encore et à la première personne avec les apprenants de notre recherche aurait pu les sensibiliser de plus à l'importance d'initiatives pareilles (une fois, une

enseignante a consacré à ce sujet les dernières minutes de la séance, en présence de la doctorante, après avoir ramassé les fiches remplies par les apprenants).

À la lumière de ce qui précède, compte tenu des appréciations des professeures titulaires, expérimentées et au courant des tendances pédagogiques actuelles, nous nous permettons de considérer la moyenne du seuil de satisfaction des participants, par rapport à ce sujet, comme un élément pas vraiment significatif (cf. chap. 13). La disponibilité des salles d'informatique (de même que d'autres caractéristiques déjà mentionnées de l'école choisie) a rendu notre expérimentation au lycée « F. Lussana » plutôt exceptionnelle, comme nous l'avons déjà affirmé, par rapport au travail envisageable dans d'autres établissements (cf. 9.1.2., 9.5.). Un professeur travaillant toute l'année scolaire dans un institut moins équipé pourrait quand même, à notre avis, proposer aux apprenants la plupart des tâches administrées par nous, même en tant que travail d'entraînement personnel à la maison^o

Les enseignants italiens des établissements du secondaire – de même que les professeures de langue du lycée concerné par notre travail de terrain – essaient, s'ils sont dynamiques et si le contexte le permet, d'encourager la participation des apprenants à plusieurs projets linguistiques et aux cours préparatoires aux examens du DELF scolaire. Les lycéens fréquentant les filières scientifiques pourraient être également intéressés, d'après nous, à l'obtention du « Certificat de français scientifique et technique » (CFST), requérant une connaissance du français équivalente au niveau B1 du CECR et propédeutique à quelques filières universitaires (notamment, en vue d'éventuels séjours d'étude à l'étranger).

14.5. Remarques finales

Nous croyons, à la lumière des observations précédentes, que le nombre total des participants n'était pas à même d'évaluer d'une façon adéquate/équilibrée si le travail effectué avait été efficace pour l'apprentissage personnel car, au-delà de l'âge et du style cognitif de chacun, dans les établissements du secondaire la méthode d'étude de plusieurs apprenants est, souvent, encore en voie de définition (cf. De Beni *et al.* 2003). Remarquons quand même, comme nous l'avons déjà observé, que ce sont les lycéens qui ont eu l'occasion de participer à la recherche-action pendant plusieurs séances (cf. 10.4.) qui ont écrit, généralement, le score le plus élevé : il y aurait donc une correspondance biunivoque entre le nombre de tâches exécutées et le degré d'efficacité pour l'apprentissage.

Pour cette raison, nous souhaiterions mener des recherches-actions en didactique des langues pendant des périodes plus prolongées (non seulement pendant un trimestre scolaire : le choix des premiers mois de l'année scolaire 2009-2010 a été contraint par les exigences de la planification des activités de l'établissement et des contrôles évaluatifs, ne permettant pas

l'intervention d'invités pendant des trimestres différents). Cela impliquerait la possibilité de refaire toutes les tâches dont les résultats ne seraient pas conformes à nos attentes (cf. chap. 11 et 12), de travailler plusieurs fois dans toutes les classes choisies (cf. 5.3.1.) et – détail non négligeable, même si nous avons été accueillie très cordialement à Bergame – en tant que jeune chercheuse directement concernée : comme nous l'avons déjà remarqué au sein de notre thèse, à l'autonomie de l'apprenant correspond la pleine reconnaissance professionnelle de l'enseignant (cf. chap. 4).

En conclusion, nous tenons également à souligner que, si nous n'avons pas été en mesure d'évaluer une progression pendant le travail, vu que notre recherche-action a été limitée et ne permettait pas la mise en place d'un pré et d'un post-test permettant de mesurer une progression, cela n'est pas un problème. En effet, nous pouvons rappeler, en nous appuyant sur les travaux de Cook (2001), que l'implication, ajoutée à la satisfaction, permet d'obtenir une progression, si elles sont conformes aux théories retenues : ce qui constitue justement le cas, dans notre recherche. La recherche-action, en amenant le praticien à établir un lien constant avec les théories et à suivre une méthodologie rigoureuse, est gage du succès de l'entreprise enseignante : cette thèse rappelle donc son rôle déterminant dans la formation tout au long de la vie des enseignants à l'heure où le concept de « formation des enseignants » est remis en question (cf. chap. 4, chap. 5, 8.5. à 8.5.2., 9.8.).

CONCLUSION

Nous parvenons, à présent, à la conclusion de notre travail. Celui-ci s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues, en l'occurrence du Français de Spécialité (ou du « Français pré-spécialisé » (cf. 5.1.), dont le public est constitué par des lycéens en contexte italoophone. En partant de l'hypothèse générale de recherche concernant la possibilité d'envisager l'organisation de séances axées sur des activités visant à l'approche du vocabulaire scientifique et à connaître le domaine d'action des futurs professionnels dans le domaine technique, scientifique et médical (cf. chap. 7), nous avons choisi, créé et planifié les tâches à administrer. Nous avons ensuite démarré notre recherche de terrain, dont nous rappelons, maintenant, les résultats obtenus, ainsi que les limites de notre travail et les perspectives que nous envisageons. Dans la problématique suivant le cadre théorique (cf. *idem*), notre hypothèse de recherche est devenue la suivante :

« Il est possible d'envisager l'organisation de séances au cours desquelles l'apprenant, s'exprimant en français, se livre à des tâches susceptibles de le motiver, lui permettant de connaître le discours et le milieu d'action propres aux futurs professionnels dans le domaine scientifique et médical ».

La presque totalité des 30 tâches administrées (cf. chap. 11) a donné des résultats conformes ou supérieurs à nos attentes, validant ainsi l'hypothèse citée et notre problématique de recherche. Dans le cadre expérimental, nous nous sommes déjà arrêtée sur les raisons susceptibles d'expliquer les résultats les moins satisfaisants de notre intervention (difficultés/pannes techniques, temps à disposition insuffisant, manque de marges de manœuvre, période initiale de l'année scolaire, absence de collaboration d'enseignants remplaçants, classes connues uniquement par les professeures titulaires etc., cf. chap. 11, 12, 14). Il nous semble de même juste, après une nécessaire autocritique, de mentionner les aspects positifs ayant concouru à la bonne réussite de la recherche-action^o Parmi ces aspects, nous pouvons indiquer le climat collaboratif que nous avons instauré avec les enseignantes de français (de même que la disponibilité de celles-ci), l'attitude constructive de nombreux apprenants, l'emploi des TIC, les sujets choisis. Cela a confirmé le contenu de plusieurs théories sur lesquelles nous nous sommes appuyée pour notre travail, notamment par rapport à l'efficacité de l'emploi des TIC (cf. 3.13.1., 3.13.2., 4.7.4., 6.7.1.) et du rôle de l'enseignant en qualité de « *facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150 ; cf. 4.7. et suiv., 8.5. et suiv.).

Avant de terminer ce travail, nous souhaitons mettre en relief en quoi notre expérimentation constituerait une contribution à la recherche en didactique des langues. En

tant que recherche-action, elle visait à essayer de modifier une pratique sociale et à stimuler l'épanouissement des acteurs concernés (cf. chap. 8).

À la lumière des résultats présentés, nous croyons qu'elle a atteint les buts préfixés. Pendant nos démarches, nous nous sommes appuyée sur les travaux de la communauté des chercheurs. Nous souhaitons, maintenant, offrir à celle-ci notre contribution (obtenue malgré de fortes contraintes temporelles, institutionnelles et scolaires). Notre travail montre, en effet, qu'il est possible d'initier les lycéens de filière scientifique à la langue de spécialité, même dans des conditions pas tout à fait optimales, actualisant les pratiques de classe courantes et utilisant des supports choisis par rapport aux exigences issues du terrain^o Cela a entraîné la démonstration, en fonction de théories récentes et à jour, qu'il est possible d'envisager une implication différente de la part de l'enseignant, qui devient aussi tuteur, médiateur, concepteur à l'égard de l'apprenant et des supports (même techniques) dont il se sert (cf. 3.4., 3.14., 4.7.2., 6.2., 6.6., 6.8., 9.5.4.). Le rôle du professeur face au travail collaboratif avec ses collègues revêt, par conséquent, un caractère éthique non négligeable, notamment au sein de situations d'enseignement/apprentissage requérant, de même que dans notre recherche, la capacité d'autocritique et la disponibilité au travail en équipe (cf. Narcy-Combes, J.-P. 2005, Nunan 1989, 4.7.2., 4.7.4., 5.2., 5.7., 6.4., 8.4., 8.5.2., 8.7.).

Pour ces raisons, il nous semble que notre travail se situe bien au-delà du simple compte rendu d'une auto-observation du contexte concerné. La recherche-action (dont, malgré nos tentatives, nous n'avons pas réussi à repérer d'autres expériences dans l'enseignement des langues en contexte italoophone) pourrait donc constituer dans les lycées italiens, à la lumière de nos résultats et en présence d'acquis préalables adéquats, un instrument efficace dans le but d'améliorer les pratiques de classe et de réfléchir sur la mise en place de supports appropriés, tout en motivant les apprenants et en les rendant co-acteurs du processus d'enseignement/apprentissage (cf. 1.3., 3.1.1., 3.1.2., 3.2., 3.14., 4.5.5., 4.6., 5.3.1., 6.1.1., 6.7., 8.1., 8.2., 8.3., 8.4.). En effet, comme l'a affirmé H. Giaufret à travers une phrase tout à fait dans l'axe de notre thème d'étude lors du colloque « *DORIF 25 ans – Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du français en Italie* » (Université d'État de Milan, 1-2 octobre 2009), « *il y a un rapport systolique/diastolique entre enseignement et recherche* ».

Il est cependant indéniable que, dans plusieurs contextes différents, non seulement le manque de structures adéquates, mais aussi les représentations des professeurs et des apprenants seraient susceptibles d'entraver la réussite d'une recherche-action en didactique des langues. En effet, elle requiert non seulement curiosité, créativité et enthousiasme, mais surtout disponibilité envers les nouveautés, compétences/connaissances didactiques

actualisées, capacité de remise en cause de soi-même et du travail effectué (cf. chap. 8). En cela, cette recherche-action permet de déterminer les contenus des formations dont les enseignants et futurs enseignants peuvent avoir besoin (cf. ensemble du cadre théorique).

Les observations que nous avons déjà écrites sur les principaux acteurs du système éducatif de notre pays nous semblent, à cet effet, fort éloquentes (cf. *idem*, 9.8.). N'oublions pas que les objectifs souhaités ont été atteints au prix de plusieurs obstacles à surmonter. Remarquons encore une fois que la planification du travail de terrain a été effectuée compte tenu des contraintes institutionnelles imposées aux professeures de l'établissement en question (dans lequel nous n'étions ni titulaire, ni vacataire), y compris la possibilité d'accueillir des invités seulement pendant la première période de l'année scolaire, et que les laboratoires utilisables n'étaient pas toujours disponibles, en considérant l'emploi du temps des classes.

Si notre situation professionnelle était différente, nous pourrions planifier d'une façon autre le travail prévu, le diluant sur trois trimestres, choisissant les séances adéquates pour certains types de tâches, nous concertant au préalable avec le technicien de laboratoire pour la préparation des salles d'informatique, prévoyant l'installation de quelques logiciels tels que, par exemple, « *DSpeech* » (cf. 11.24.) et « *Adobe Captivate* » (ce dernier, nécessitant deux heures minimum de temps de travail dans la salle d'informatique), mettant en place personnellement d'éventuelles micro-tâches de rattrapage (cf. chap. 8), construisant avec les apprenants des rapports équilibrés, non fondés sur de simples impressions initiales etc. Nous aurions prévu, à ce sujet, même dans les classes où les résultats étaient conformes aux attentes, des micro-tâches d'entraînement portant, en particulier, sur la grammaire et sur la phonétique : en effet, un nombre important de micro-tâches permettrait un suivi meilleur de la progression des apprenants, grâce à un dispositif d'apprentissage complet (cf. chap. 6).

En guise de synthèse finale, nous pourrions affirmer que cette recherche-action a essayé de contribuer à la construction du savoir didactique, parce que les théories présentées dans le cadre et sur lesquelles nous nous sommes appuyée (notamment, les apports de R. Ellis, le repérage actif de production langagière, les théories d'Anderson, de Byalystock, de Logan, de N° Ellis. De Skehan et de la ZPD de Vygotski, auxquelles nous ajoutons les éléments mentionnés plus en détail dans le tableau 1., concernant les théories de Skinner, Chomsky/successeurs et Piaget) n'ont pas été invalidées dans le contexte considéré et parce que, malgré les nombreuses contraintes du terrain, nous avons réussi à proposer des activités innovantes au sein de programmes institutionnels préétablis.

Cette thèse devrait être considérée non seulement comme une étape visant à valider notre hypothèse de départ, mais aussi comme faisant partie intégrante d'un itinéraire de recherche

portant sur l'enseignement/apprentissage du Français de Spécialité en contexte italien° En particulier, nous aimerions mettre en place d'autres expériences envisageant la validation/invalidation plus généralisée de l'hypothèse concernant l'efficacité potentielle de l'enseignement/apprentissage du français scientifique à des adolescents démarrant le lycée (cf. 5.3.1.) et mener des réflexions didactiques supplémentaires sur l'enseignement/apprentissage de cette discipline à plusieurs catégories de destinataires, étudiants ou expérimentés (cf. 9.8.).

À notre avis, au-delà de la validité des résultats limitée au contexte concerné (Narcy-Combes, J.-P. 2005), ce travail est susceptible d'introduire des pistes méthodologiques selon l'optique actionnelle de C. Puren (Puren 2010 : 165), envisageant des classes dans lesquelles « *enseignants de toutes cultures et traditions didactiques puissent être eux aussi, comme leurs apprenants, des co-acteurs à part entière de cette nouvelle "perspective de l'agir social"* » (*idem* : 167). La mise en pratique de ces démarches ouvrirait donc la voie à la création de nouvelles classes de langue-culture, considérées comme de véritables « entreprises apprenantes » (*idem*), à la lumière des orientations nouvelles dans la didactique du domaine.

BIBLIOGRAPHIE

A

- ANDERSEN, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*° Rowley (MA): Newbury House.
- ANDERSEN, R. (1990). "Models, processes, principles and strategies: Second Language Acquisition inside and outside the classroom". In ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*° Oxford University Press, p. 379.
- ANDERSON, J. R. (1978). "Arguments Concerning Representations for Mental Imagery". *Psychological Review*. 85 p., p. 249-277.
- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: W. H. Freeman°
- ANDERSON, J. R. (Ed.). (1981). *Cognitive skills and their acquisition*° Hillsdale, (NJ): Erlbaum.
- ANDERSON, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*° Cambridge: Harvard University Press.
- ANDERSON, P. (1999). *La Didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Presses Universitaires Franc-Comtoises. 306 p. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 504 p., p. 123.
- ARBORIO, A.-M., FOURNIER, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan, 126 p.
- ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF, 270 p. Collection Éducation et formation° Pédagogie théorique et critique.
- ARÉNILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M.-C., ROUSSEL, M.-P. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. 2° édition° Paris : Bordas. 350 p. In CUQ et GRUCA (2008), p. 125.
- ARTHAUD, P. (2007). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Paris III – Sorbonne nouvelle. 549 p.
- ARTHAUD, P. (2009). *Anglais, Une médiation technologique*. Belfort : UTBM, Didactique et humanités, 266 p.
- ASHER, J. & PRICE, B. (1967). "The learning strategy of total physical response: Some age differences". *Child Development*, 38, 1219-1227.
- ASTOLFI, J.-P. « École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement ». *Revue de l'AQEFLS*. 2000, vol. 22, n° 1 et 2, p. 15-32. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 504 p., p. 139.
- ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : P.U.F, 127 p.
- ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris : P.U.F, 6° édition, 127 p.
- ATKINSON, R.C. et al. (1996). *Introduction to psychology*. (12th ed.). San Diego: Harcourt Brace.
- ATKINSON, R.C. & SHIFFRIN, R.M. (1968). Chapter: "Human memory: A proposed system and its control processes". In Spence, K.W.; Spence, J.T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York: Academic Press, p. 89-195.
- ATLAN, J. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». In *Alsic*, juin 2000, vol. 3, numéro 1, p. 109-123. Disponible sur alsic.u-strasbg.fr. Site consulté en octobre 2010.

B

- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 408 p.
- BADDELEY, A.D. (1990). "The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology". In G. Vallar & T. Shallice (Eds.) *Neuropsychological Impairments of Short-Term Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, p.54-73.
- BAILLY, D. (1997). *Didactique de l'anglais. Volume 1*. Paris : Nathan pédagogie.
- BAILLY, D. (1998). *Didactique de l'anglais. Volume 2*. Paris : Nathan pédagogie.
- BAILLY, D. (1998bis). *Les Mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys, 221 p.
- BANGE, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère – cognition et interaction*° Paris : L'Harmattan, 248 p.
- BANKS, D. « Analyses des discours spécialisés ». *Revue française de linguistique appliquée*. 2/2001 (vol. VI), p. 7-16.
- BARBOT, M.-J. « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question ». In *Mélanges CRAPEL*, n° 28, n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues. 2006. Disponible sur http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2_BARBOT.pdf. Site consulté le 14/10/2010.
- BARBOT, M. J. & CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*° Paris : PUF, 256 p. Pédagogie scientifique et théorique.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 291 p.

- BARRÉ-DE MINAC, C. « Le questionnement didactique : entre autonomie et applicationnisme ». In MARQUILLO LARRUY, M. (2001) *Les Cahiers FORELL*. Questions d'épistémologie en didactique du français, Université de Poitiers, journées d'étude du 20-22 janvier 2000, p. 147.
- BAZIN, H. (2003). *Espaces populaires de création culturelle : enjeux d'une recherche-action situationnelle*. Disponible sur www.recherche-action.fr/linkedDocuments/RA_29005.htm. Site consulté en octobre 2010.
- BEACCO, J.-C. (dir.). (1999). *L'astronomie dans les médias - analyses linguistiques de discours de vulgarisation*° Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, 320 p.
- BEACCO, J.-C. (2005). « Métamorphoses de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de *situation* en didactique du français langue étrangère ». In *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste – Hommages*. École Normale Supérieure. 359 p., p. 59-68.
- BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 307 p.
- BEACCO, J.-C., DAROT, M. (1984). *Analyse de discours : lecture et expression*° Paris : Hachette, 175 p. Collection Le Français dans le monde
- BEAUCOURT, A. « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle ». *Tradifile*, 1995, n° 34, p. 133-154. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 136.
- BEAUCOURT, A. « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires ». *Tradifile*, 1997, n° 38, p. 61-77. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 136.
- BEAUFILS, A.-F. (2007). *L'explicitation des besoins des adultes en formation à l'anglais en entreprise : une expérience au Portugal*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 845 p.
- BÉNINCHOUX, R. (1997). *Guide de la communication médicale et scientifique*. Montpellier : Sauramps Éditions, 214 p., p. 5-7.
- BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- BÉRARD, É. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Janvier 2009, n° 45, p. 36-44.
- BERCHOUD, M.-J. « Communication de spécialité(s), culture, mondialisation ». In *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. Janvier 2004, n° spécial, p. 52-61.
- BERLAK, A. et BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. New York: Methuen, 296 p.
- BERRY, D.C. (1994). "Implicit and explicit learning, 25 years on: A tutorial". In C. Umilta & M. Moscovitch (Eds.) *Attention and performance i5: Conscious and nonconscious information processing*. Cambridge (MA): MIT Press, p. 755-782.
- BERTHENOUX-SEGUIN, F. (2004). *Communiquer en anglais à l'hôpital*. Paris : Estem, 176 p.
- BERTHOUD, A.-C., GAJO, L., SERRA, C. « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques ». In BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. (dir.) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 276 p., p. 89-105.
- BERTIN, J.-C., NARCY-COMBES, J.-P. (2007). "Monitoring the Learner - Who, Why and What For?" December 2007, volume 20, number 5, p. 443-457(15).
- BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P. & NARCY-COMBES, J.-P. (2010). *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey, (PA): Information Science Reference, 258 p.
- BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, 264 p.
- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. « Des formations en français langue étrangère ». *Le français dans le monde - Recherches et applications*. Août-septembre 1992, n° spécial, p. 84-91. In TAGLIANTE, C. (2006) *La classe de langue*. Paris : Clé international, 199 p. Techniques et pratiques de classe.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (et al.) (2003). *Théoriser des pratiques professionnelles : intervention et recherche-action en travail social*. Paris : L'Harmattan, 252 p. Collection Savoir et formation°
- BLANCHET, A., GOTMAN, A. (2007). *L'entretien*° Paris : A. Colin, 126 p.
- BLEY-VROMAN, R. (1990). "The logical problem of foreign language learning". *Linguistic Analysis* 20(1-2), 3-49.
- BLOOR, T., & BLOOR, M. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. London: Arnold.
- BOGAARDS, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, p. 147. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 504 p., p. 410.

BOISSINOT, A. (1991). « Didactique et enseignement du français ». In *Approche de la didactique*. Adapt-Snes. Adapt-SNES. Disponible sur <http://www.sauv.net/boissinot.php> (2002). Site consulté en octobre 2010.

BONVINO, E., *et al.* « Intercompréhension : un concept hétérogène, des enseignements ciblés ». In *Le Français dans le Monde*. Janvier/février 2008, n°. 355, p. 22-24.

BOSCOLO, P. (1986). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino : Utet.

BOSCOLO, P. (1995). "The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal". In *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, n° 14, p. 343-366.

BOTHA, R. P. (1989). *Challenging Chomsky: the generative garden game*. Oxford (UK): B. Blackwell, 248 p.

BREEN° M. (1987). Learner contributions to task design° In C. Candlin, D. Murphy (dir.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 172 p.

BRISARD, E., MALET, R. (2004). "Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels - Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France ». *Recherche et Formation*° 2004, n° 45, p. 131-149.

BROWN, R. & HANLON, C. "Derivational complexity and order of acquisition in child speech". In J. Hayes (ed.) *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley. 1970, 370 p.

BROWN, A. L., *et al.* (1982). "Learning, remembering and understanding". In J. H. Flavell et E. M. Markham (dirs.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.

BRUNER, J. S. (1971). *The relevance of education*° New York: Norton, 175 p.

BUZAN, T. (1995). *The MindMap Book*. 2nd Edition° London: BBC Books.

BYGATE, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Harlow: Longman°

C

CABRÉ, M. T. (1998). *La terminologie. Théorie, méthodes et applications*. Paris : A. Colin°

CAMAIONI, L., DI BLASIO, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna : Il Mulino, 344 p.

CANALE, M., & SWAIN, M. (1981). "A Theoretical Framework for Communicative Competence". In Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Eds.) *The constructvalidation of test of communicative competence*, p. 31-36.

CAPELLE, G. « Changement de cap ». In *Le français dans le monde*. Février-mars 1991, n° 239, p. 47.

CAPUCHO, F. *et al.* (2006). *Rond-Point*. Barcelona : Barcelona Difusión, vol. 1 et 2, 144 pages (chaque volume). Version en ligne disponible sur : http://www.difusion.com/catalogo_details/345/rond-point_1_-_livre_de_l'eleve_+_cd.html et http://www.difusion.com/catalogo_details/346/rond-point_2_-_livre_de_l'eleve_+_cd.html. Site consulté en mars 2010.

CAPUCHO, F. *et al.* (2006). *Rond-Point – Cahier d'exercices*. Barcelona : Barcelona Difusión, vol. 1 et 2, 96 et 112 p. Version en ligne disponible sur : http://www.difusion.com/catalogo_details/348/rond-point_1_-_cahier_d'exercices_+_cd.html et http://www.difusion.com/catalogo_details/349/rond-point_2_-_cahier_d'exercices_+_cd.html. Site consulté en mars 2010.

CARAVOLAS, J.-A. (1994). *La didactique des langues. Précis d'Histoire I 1450-1700*. Montréal/Tübingen : Les Presses de l'Université de Montréal/Gunter Narr.

CARR, W. et KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P., SZILAGYI E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langues*. Paris : Clé International, 207 p.

CARRÉ, P. *et al.* (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF, 276 p.

CARTON, F. « Des langues de spécialité au français à objectifs spécifique ». In *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques* (2008), sous la direction de BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, 264 p., p. 39-47.

CASTELLOTTI, V., DI CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : Clé International, 191 p.

CATROUX, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Les Cahiers de l'APLIUT*. Mars 2002, volume XXI, n° 3, p. 9-19.

CAUTERMAN M., DELCAMBRE I. « Pour des consignes floues ». *Recherches*. 1997, n° 7, p. 115-129. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 137.

CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme des langues : le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier, 369 p.

CAVALLI, M. « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques ». In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. Janvier 2007, n° 41, p. 126-135.

CECR (2001) - Cadre commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues – L'Apprentissage linguistique pour une citoyenneté européenne (Document de travail, Strasbourg. 1996). Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf et sur <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hyperliens.pdf> (version électronique avec hyperliens). Sites consulté en octobre 2010.

- CHALLE, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica, 153 p., p. 107-108.
- CHALLE O. « Les cultures en discours, trame de fond du français de spécialités ». In *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques* (2008), sous la direction de BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, 264 p., p. 49-67.
- CHAMOT, A. U. (1987). "The learning strategies of ESL students". In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, (N J): Prentice-Hall, p. 71-83.
- CHAMPION, F. « Portrait de l'enseignant en jardinier, ou : Quelles perspectives de formation et de recherche pour les migrants ? » In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. Janvier 2009, n° 45, p. 144-153. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.
- CHANCEREL, J.-L., RICHTERICH, R. (1997). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Conseil de l'Europe. Paris : Hatier, 153 p.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos, 112 p.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*° Cambridge: CUP.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Éditions Retz, 831 p., p. 42-43.
- CHEVALIER, J.-C. « Développement de la didactique du français ». In MARQUILLO LARRUY, M. (2001) *Les Cahiers FORELL*. Questions d'épistémologie en didactique du français. Université de Poitiers, journées d'étude du 20-22 janvier 2000, p. 73-74.
- CHEVRIER, J., FORTIN, G., LEBLANC, R. et THEBERGE, M. « Les LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford ». In Chevrier J., Fortin G., Leblanc R., et Théberge M. *Éducation et francophonie*. Revue virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française. Disponible sur <http://acelf.ca/revue/XXIII/articles/07-chevrier.html>, vol. 1, 2000. Site consulté en octobre 2010.
- CHINI, D. (2009). « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ». In *Cahiers de l'ACEDLE*. 2009, vol. 6, n° 2, p. 129-153. Disponible sur <http://acedle.org/spip.php?article2576>. Site consulté en octobre 2010.
- CHISS, J.-L. « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français ». *Langue française*. 1989, n° 82, p. 44-52.
- CHISS, J.-L. (2005). *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste – Hommages*. Paris : École Normale Supérieure, 360 p.
- CHISS, J.-L. (2005 bis). « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », p. 39-48. In *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste – Hommages*. Paris : École Normale Supérieure, 360 p.
- CHISS, J.-L. « Didactique des langues et histoire(s) de formation(s) », p. 182-191. In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives. Janvier 2007, n° 41, p. 182-191.
- CHOMSKY, N° (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- CHOMSKY, N° (1975, 1981). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books (Trad. de *Réflexion sur le langage*. Paris : Flammarion, 1981).
- CHOMSKY, N° (1982). *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, (Mass.): MIT Press.
- CHOMSKY, N° (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- CHOMSKY, N° (1986, 1993). *Social Constructions and Mental Realities; Knowledge of Language : its nature, origin and use*. [1986].
- CHOMSKY, N° (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press ; Dummet, 1986.
- CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé International, p. 15, 126 p. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 134-135.
- CICUREL, F. « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité ». *Études de Linguistique Appliquée*. 1988, n° 72, p. 15-23. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 50.
- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Research Methods in Education*° London : Routedledge and Kegan Paul.
- COMBLAIN, A. & RONDAL, J. (2001). *Apprendre les langues ; Où, quand, comment ?* Liège : Mardaga.
- COOK, V.J. (1973). *The comparison of language development in native children and foreign adults*. IRAL XI/1, 13-28.
- COOK, V. J. (1977). "Second language learning: a psycholinguistic perspective". *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 11-2, 1978, pp 73-89.
- COOK, V. J. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*° Macmillan Press.
- COOK, V. J. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th ed. London: Hodder Arnold.

- COPANS, J. (2008). *L'enquête ethnologique de terrain*° 2^e éd.. Paris : Armand Colin, 127 p.
- CORDER, P. (1967). "The significance of learners' errors". In *International Review of Applied Linguistics*. V. 161-170.
- CORDER, P. (1992). "A Role For The Mother Tongue". In Gass, S. & Selinker, L. (dir.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 18-31.
- CORNOLDI, C. (1986). *Apprendimento e memoria nell'uomo*. Torino : UTET, 480 p.
- CORNOLDI, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna : Il Mulino, 472 p.
- CORNOLDI, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna : Il Mulino, 125 p.
- CORNOLDI, C., Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento : Erickson°
- CORTIER, C. et KAABOUB, A. « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Faire ses études supérieures en langue française. N° 47, janvier 2010, p. 64-65.
- COSTANZO, E. SOS « Formation initiale mal contextualisée... ». *Ela*. Mars 2001, n° 123-124, p. 373-384.
- COSTE, D. (1977). « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques ». *Études de Linguistique appliquée*. N° 27, p. 57-77. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 141.
- COSTE, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier Didier : Credif, 206 p. Collection Langues et apprentissage des langues.
- COSTE, D. « Tâche, progression, curriculum ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. N° 45. janvier 2009, p. 15-24.
- COTE, J.E., & LEVINE, C.G. (2000). "Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher-educational outcomes?" *Journal of Adolescent Research*. 15 (1), 58–80.
- COYLE, D. (1999). "Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts". In Masih, J (ed.) *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research).
- COYLE, D. « Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue : une approche intégrée ». In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. Une didactique des langues pour demain° N° spécial, juillet 2000, p. 98-110.
- CRADDOCK, P. & GUERRIEN, A. (1998). « Apprendre ». In : J.-L. Roulin (éd.) *La Psychologie Cognitive*. 2^e éd. Rosny : Bréal, 447 p., p. 206-67. Grand Amphi.
- CRISTIN, R. (2000). *Ingénierie de la formation, un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère*. Thèse de doctorat : Paris 3 Sorbonne. Citation extraite du résumé de thèse in CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 145-147.
- CULIOLI, A. (1968). « La formalisation en Linguistique ». In *Cahiers pour l'Analyse*. Paris : Editions du Seuil.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 303 p.
- CULIOLI, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation – Formalisation et opérations de repérage*. Tome 2. Paris : Ophrys.
- CUQ, J.-P. (2004). « Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère ». In CALAQUE, É. et DAVID, J. (dir) (2004) *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, 272 p., p. 63.
- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 504 p.
- CUSIN-BERCHE, F. (2003). *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne-Nouvelle, 202 p.
- CUSTERS, G., PÂQUIER, E., RODIER, C. (2004). *Internet 150 activités : Niveau intermédiaire avec corrigés*. Paris : CLE International (Le Nouvel entraînez-vous), 192 p.
- CUSTERS, G., RODIER, C. (2006). *Internet 150 activités Niveaux A1 / A2*. Paris : CLE International (Le Nouvel entraînez-vous), 223 p.

D

- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette « F », 191 p. In DEFAYS J.-M., DELTOUR S. (2003) *Le français langue étrangère et seconde*. Liège : Mardaga, 288 p., p. 32. (Psychologie et sciences humaines ; 251)
- DABÈNE, M. « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues ». In COSTE D. (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier Didier : Credif, p. 193-206. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 149-150.

- DALCQ, A.-E. , ENGLEBERT, A , UYTTEBROUCK, E. et al. (1999). *Lire, comprendre, écrire le français scientifique. Avec exercices et corrigé*. Bruxelles : De Boeck Université, 504 p.
- DAROT, M. (1975). *Discours mathématique et discours didactique*. Paris : B.E.L.C.(Bureau de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger), 103 p. (F.L.E. mathématique, langue de spécialité)
- DE BENI, R., PAZZAGLIA, F., MOLIN, A., ZAMPERLIN, C. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento – Aspetti teorici e applicazioni*. Trento : Erickson, 251 p.
- DE BENI, R., MOË, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna : Il Mulino, 264 p.
- DE KONINCK, Z. et HUOT, D. « Québec : didactique des langues ou didactique des disciplines ? » In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. N° 41, janvier 2007, p. 76-84. Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives.
- DE LANDSHEERE, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*° Paris : PUF. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008), p. 142.
- DE PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY B. « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle ? ». *Études de Linguistique appliquée*. Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition° 2000, n° 120, p. 462. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. (1988). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In *Actes du 3^e colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur. In BÉRARD, É. *Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique*. In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Janvier 2009, n° 45, p. 36-44.
- DE VECCHI, D. « Place de la terminologie dans l'enseignement des langues spécialisées dans une école de management ». p. 237-249. In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 246.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Pienum.
- DEFAYS, J.-M. (avec la collab. de MARÉCHAL, M. et de SAENEN, F.) (2003). *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique* Bruxelles : De Boeck Université, 150 p., p. 33.
- DEFAYS J.-M., DELTOUR S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Liège : Mardaga, 288 p.
- DELAGNEAU, J.-M. « Les langues de spécialité aujourd'hui : Approches théoriques et exemples pratiques résultant de l'analyse de corpus ». In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 105-118.
- DELHAYE, O. *Résumé pratique du CECR*. 2007 Disponible sur <http://www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR>, et www.gallika.net. Consulté en octobre 2010.
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC ». In *Alsic*. 2005, n° 8, p. 45-64. Disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/61/58/PDF/alsic_v08_14-rec8.pdf. Consulté en mai 2010.
- DERVIN, F. « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Janvier 2009, n° 45, p. 111-121.
- DEYRICH, M.-C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Paris : Ellipses, 249 p. Collection Professeur des écoles.
- DORNÛEI, Z. (2003). "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications". In RABY, F. (2008). *Comprendre la motivation en LV2, quelques repères venus d'ici et d'ailleurs*. In *Les langues modernes*. Mars 2008, p. 9-16.
- DORTIER, J.-F. « Le débat Piaget-Chomsky ». In *Sciences Humaines*. Juillet 1999, n° 96 - Disponible sur http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=23&id_article=10964. Consulté en mars 2010.
- DUCROT et ANSCOMBRE (1983). *L'Argumentation dans la langue*. In DEFAYS J.-M., DELTOUR S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga, 288 p., p. 38,.
- DULAY, H. C., & BURT, M. K. (1973). "Should we teach children syntax?" *Language Learning*. 23, p. 245-258.
- DULAY, H. C., & BURT, M. K. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning*. 24, p. 37-53.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- DWECK, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

- ELLIS, N° (1993). "Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Language of Cognitive Psychology*. Vol. 5, 3, p. 289-318.
- ELLIS, N° C. (2003). "Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure". In C. Doughty & M. H. Long (Eds.) *Handbook of second language acquisition*° Oxford: Blackwell, p. 33-68.
- ELLIS, R. (1989). *Classroom Language Learning* (ed.). Special issue of *System*. Vol. 17,2.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*° Oxford: Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1993). *Second language acquisition and the structural syllabus*. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*° Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 288 p.
- ELLIS, R. (1997bis). "Second Language Acquisition" (In *Oxford Introductions to Linguistics*) Oxford: Oxford University Press. Disponible sur <http://www.teaching-english-in-japan.net/acronyms/12>, Consulté en mai 2010.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Vanves : Hachette-FLE, 255 p. Collection Universités francophones.

F

- FANOUE, C. (2009). *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*° Thèse de doctorat en didactique des langues : Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 461 pages.
- FATHMAN, A. (1975). "Language background, age and the order of acquisition of English structures". In M. K. Burt & H. C. Dulay (Eds.). *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (p. 33-43). Washington, DC: TESOL.
- FENNER, A.-B. (2000). *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Council of Europe / European Centre for Modern Languages.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*° Paris : L'Harmattan, 131 p.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*° Paris : Bordas, 132 p.
- FISHER, C. (2004). "La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire ». In Claude VARGAS (Dir.) *Langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille*. Aix-Marseille : Publications de l'Université de Provence.
- FLAVELL, J.H. & WELLMAN, H.M. (1977). "Metamemory". In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*° Hillsdale, (NJ): Erlbaum.
- FRANCKEL, J.-J., PALLARD D. « Aspects de la théorie d'Antoine Culioli ». In *Langages*. Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui. 1998, 32° année, n° 129, , p. 52-63. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1998_num_32_129_2144. Consulté en mars 2010.

G

- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GAJO, L. & SERRA, C. (1999). *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines*. Région autonome Vallée d'Aoste, Assessorat de l'Éducation et de la Culture, Surintendance aux Écoles.
- GALIAN, C. « Disciplines scientifiques et FOS ». In *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. Janvier 2004, n° spécial, p. 75-80.
- GALISSON, R. (1970). *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. Paris : Hachette-Larousse, tome 1, 127 p. Collection Le Français dans le Monde.
- GALISSON, R. (1971). *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette-Larousse, 82 p. Collection Le Français dans le Monde.
- GALISSON, R. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international, p. 7. Collection DLE.
- GALISSON, R. (dir.) (1983). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères : remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE international, 143 p.
- GALISSON, R. (1986). « Éloge de la « Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures » (maternelles et étrangères) » – D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*. Oct.-déc. 1986, n° 64, p. 50 ; juil.-sept. 1990, n° 79, p. 107.
- GALISSON, R. « La pragmatique lexiculturelle, pour accéder autrement , à une autre culture, par un autre lexique ». *Études de linguistique appliquée*. 1999, n° 116, p. 479.
- GALISSON, R. « Problématique de l'autonomie en didactique des langues ». In Galisson R. et Roulet E. dans . Besse H. et Galisson R. *Polémique en didactique*. Paris : Clé International, 1980, p. 95-115. In CUQ J.-P. et

- GAONAC'H D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier, LAL, p. 134. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier, 239 p.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*° London, GB: Edward Arnold.
- GINET, A., KOHLMAYER, C., NARCY, J.-P., NORTHRUP, L. & TASSIN, D. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan°
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin, 254 p. Collection Débats.
- GIROUD, A. (2005). « Des apprenants face aux textes : "c'est plus scientifique le conditionnel" ». In *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste – Hommages*. Paris : École Normale Supérieure, p. 291.
- GOES, J. et MANGIANTE, J.-M. « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologies des étudiants allophones ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications – Faire des études supérieures en langue française*. Janvier 2010, n° 47, p. 143.
- GOES, J. et ZAMFIR, D. FOS. « Publics et pédagogie ». In *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. Janvier 2004, n° spécial, p. 115-124.
- GODARD, E. et al. (2006). *Les clés du nouveau DELF A2*. Barcelona : Barcelona Difusión, 135 p.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. « De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique ». In BERTRAND, O. (dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français – Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 19.
- GOIGOUX, R. « Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation ». In MARQUILLO LARRUY, M. (2001). *Les Cahiers FORELL*. Questions d'épistémologie en didactique du français, Université de Poitiers, journées d'étude du 20-22 janvier 2000, p. 128.
- GOULLIER, F. (2005, 2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier, 127 p.
- GROSBOIS, M. « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». In *Revue Alsic*. 2009, n° 12, p. 19-39.
- GRUNHAGE-MONETTI, M. et al. (2005). In GRUNHAGE-MONETTI, M. « Former en langue des salariés immigrés dans l'entreprise : nouvelles orientations didactiques ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications. Langue et travail*. Juillet 2007, n° 42, p. 32-45.
- GUICHON, N° « La survie sociale d'une innovation ». In *Alsic* Vol. 7, 2004, p. 71-83. Disponible sur http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm. Consulté en mai 2010.
- GUICHON, N° (2005). « Évaluation du potentiel d'apprentissage d'une tâche médiatisée ». *ASp*. 47-48, p. 121-138.
- GUICHON, N° (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys, 173 p.
- GUICHON N° (2009). « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues ». In *Alsic*. 2009, vol 12. Disponible sur <http://alsic.revues.org/index1227.html>. Consulté en octobre 2010.
- GROSBOIS, M. (2009). « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». *Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*° vol. 12. p. 19-39. Consulté en octobre 2010.

H

- HAKUTA, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English. *Language Learning*. 26, 321-351.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HAMEZ, M.-P. et LEPEZ, B. « Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Janvier 2009, n° 45, p. 54-61.
- HARTER, S. (1978). "Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model". *Human Development*. 21, p. 34-64.
- HILTON, H. (2005). « Théories d'apprentissage et didactique des langues ». *Langues modernes*. (3), 12-21.
- HILTON, H. (2007). « La compétence lexicale en production orale ». *Actes du colloque DILTEC, Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Université Paris 3 (6-8 septembre 2006). Disponible sur <http://www.groupepca.org/h/colloque2006/actespdf/hilton°pdf>. Consulté en octobre 2010.
- HOFFMANN, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie.
- HOLEC, H. (1979). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.
- HOLEC, H. (1979, 1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- HOLEC, H., avant-propos de Duda R. et Riley Ph. (1990) *Learning styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 9 cité par CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 139.

- HOLEC, H. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». *Le Français dans le Monde*. Les autoapprentissages. Mars 1992, n° spécial, p. 49. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, :Grenoble, p. 140.
- HOLEC, H. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». In *Le Français dans le monde*. Les autoapprentissages. Février 1992, n° spécial, p. 46.
- HOLTZER, G. (2004). « Du français fonctionnel aux français sur objectif spécifiques. Histoire des notions et des pratiques ». In *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. Paris : CLE international, 2004, p. 8-24.
- HONEY, P., MUMFORD, A. (1992). *The Manual of Learning Style*. Mainhead (Berkshire): Peter Honey Pub ; *Using your Learning Styles*. (1995). Mainhead (Berkshire): Peter Honey Pub.
- HOUSSAYE, J., (2000). *Le triangle pédagogique*. 3^e éd. Berne : P. Lang, 299 p.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987). *English for specific Purposes*. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 58.

I

J

- JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Dover Publications, 1950. 2 vol. (1890).
- JAMES, W. (1890). *The principle of psychology*. New York: Holt. Trad it. *Principi di psicologia* (1901). Milano : Editrice Libraria. In R. De Beni, F. Pazzaglia, A. Molin, C. Zamperlin (2003) *Psicologia cognitiva dell'apprendimento – Aspetti teorici e applicazioni*. Trento : Erickson, p. 28.
- JIN-OK, K. (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Thèse de doctorat en sciences du langage : Paris III – Sorbonne Nouvelle. Consultable sur <http://www.kimjinok.com/html/theses/these1-3.html>. Consulté en mars 2010.
- JOHNSON, K. E. (1996). "The role of theory in second language teacher education". *TESOL Quarterly*. 30(4), 765-771.
- JORDAN, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*° Amsterdam: John Benjamins.
- JOSHUA, S., DUPIN, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

K

- KAGAN, J. (1965). "Individual differences in the resolution of response uncertainty". *Journal of Personality and Social Psychology*. N° 2, p. 154-160.
- KELLEY, H. H. (1967). "Attribution theory in social psychology". In D. Levine (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*° Lincoln: University of Nebraska Press, volume 15, p. 192-238.
- KHREIM, J.-M. (2008). *Apport des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur la dénativisation d'apprenants arabophones de l'anglais langue étrangère "dans un contexte syrien"*. Thèse de doctorat en didactique des langues : Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- KILBORN, K. (1994). "Learning a language late: Second language acquisition in adults". In M. A. Gernsbacher (ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, p. 971–944.
- KOCOUREK, R. (1982, 1991). *La Langue Française de la Technique et de la Science*. Wiesbaden : Brandstetter.
- KOLB, D. *The Learning Style Inventory : Technical Manual*. Boston: Mc Ber, 1976. *Experiential Learning, englewood. Cliffs: Printice Hall, 1984*.
- KRASHEN, S. D. (1978). "Individual Variation in the Use of Monitor". In Willian C. Ritchie (ed.). *Second Language Acquisition Research: Issues And Implications*. New York: Academic Press.
- KRASHEN, S. D. (1981, 1983). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 202 p.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London: Longman°
- KRASHEN, S. D., SFERLAZZA, V., FELDMAN, L., & FATHMAN, A. K. (1976). "Adult performance on the SLOPE test: More evidence for a natural sequence in adult second language acquisition". *Language Learning*, 26, 145-151.
- KRASHEN, S., & TERREL, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward (CA): The Alemany Press.

L

- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press.
- LAHIRE, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*° Paris : Nathan°
- LAHMIDI, Z. (2005). *Sciences-techniques.com*. Paris : CLE international, 80 p.
- LAMY, M.-N° & HAMPEL, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan°

- LANDSHWEW, G. de (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* 2^e éd. Paris : PUF.
- LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research*. London: Longman^o
- LEDOUX, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob, 493 p.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 2^e éd. Montréal : Guérin Éditeurs, p. 882.
- LEHMANN, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangères : les programmes en question* Paris : Hachette, 223 p. « F » références.
- LEHMAN, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette, p. 76. « F ». In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 362.
- LEGROS, D., CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin^o
- LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*, Paris : Presses Universitaires de France, 201 p.
- LERAT, P. (2000). «Fondements pour l'étude des langues de spécialité ». *Les langues de spécialité : état de la question et enjeux*. Actes de colloque, Institut supérieur des langues de Tunis, p. 7-18.
- LESSARD, C., VANISCOTTE, F. (dir.) (2002). *Les nouveaux profils des métiers de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 117 p.
- LEVELT, W.G.M. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation* Cambridge: CUP.
- LEVELT, W.G.M. et al. (1999). "A theory of lexical access in speech production". *Behavioral and brain sciences*, n° 22, p. 1-75.
- LEVY, M. et HUBBARD, P. in LAMY, M.-N° « La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures ». In: *Cahiers de l'ACEDLE*. Méthodologies de recherche. Notions en question N° 4, p. 55-64.
- LEWIN, K. (1946). "Forces Behind Food Habits and Methods of Change". In *Bulletin of National Resources Council*, n° 108, p. 35-65.
- LIDDICOAT, A.-J. « La didactique et ses équivalents en anglais : terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées ». In *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. La circulation internationale des idées en didactique des langues. Juillet 2009, n° 45, p. 33-41.
- LOGAN, G.D. (1988). "Towards an instance theory of automatization". In *Psychological Review*. N° 95, p. 492-527.
- LONG, M.H. (1988). "Instructed Interlanguage development". In L. Beebe (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- LÜDI, G. (2005). « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues ». In *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste – Hommages*. Paris : École Normale Supérieure, p. 143-153.

M

- MAC INTYRE, P.D. (1994). "Toward a social psychological model of strategy use". *Foreign Language Annals*. 27, 2. p 185-195.
- MAC LEAN, P.D., GUYOT, R. (1990). *Les Trois Cerveaux de l'homme*. Paris : Laffont.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- McLAUGHLIN, B. (1990). "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- MALIM, T. (1995). *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero*. Trento : Erikson^o
- SHIFFRIN, R. M. & SCHNEIDER, W. (1977). « Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory". *Psychological Review*. 84, 127-190.
- MANGENOT, F., LOUVEAU, E. (2007). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE international, 160 p.
- MANGENOT, F. et PENILLA, F. « Internet, tâches et vie réelle ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue. Janvier 2009, n° 45, p. 82-90.
- MANGIANTE, J.-M. « Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : Des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques ». In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 83-92.
- MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette, 159 p.
- MARTIN, O. (2005). *L'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin, 127 p.
- MARTIN, J.-P., SAVARY, E. (2001). *Formateur d'adultes. Se professionnaliser, Exercer au quotidien*^o Nantes : CAFOC.
- MARTINET, A. (2001). « La langue est d'abord parlée ». In Dortier, J.-F. (coord.). *Le langage*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- MASSELIN, J., DELSOL, A., DUCHAIGNE, R. (1971). *Le français scientifique et technique., 1-2*. Paris : Didier-Hatier.

MATAS-RUNQUIST, N° « Intégration des problématiques disciplinaires et culturelles dans la langue de spécialité scientifique et juridique ». In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 207-218.

MEISEL, J., CLASHEN, H. & PIENEMANN, M. (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3, 2, 109-35.

MET, M. (1998). "Curriculum Decision-Making in Content-based Language Teaching". In Cenoz, J. & Genesee, F. (eds.). *Beyond Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

MILLER, G.A. (1956). "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information". *Psychological Review*. 63, 81-97.

MINGYANG, H. « Parcours chinois dans l'université française ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Faire des études supérieures en langue française. Janvier 2010, n° 47, p. 35.

MOHAN, B., BECKETT, G. H. "A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in causal explanations", (Abstract). *Canadian modern language review*. 2001, vol. 58, n° 1 (198 p.). Disponible sur <http://utpjournals.metapress.com/content/6844k1kw2t147m53/?p=b32889adba604651a2be3eb6925effc3&pi=7&referencesMode=Show>, version française : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=14200519>. Consulté en mai 2010.

MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : CLE International, Didactique des langues étrangères.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

MOIRAND, S. « Décrire des discours produits dans des situations professionnelles ». In BEACCO J.-C. et LEHMAN D. (dir.) *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le Français dans le Monde*. 1990, numéro spécial, p. 52-62.

MOIRAND, S., TRÉGUER-FELTEN, G. « Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements ». *ASp* [En ligne]. 2007, p. 51-52. Disponible sur <http://asp.revues.org/465>. Consulté le 14 octobre 2010.

MONTAGNE-MACAIRE, D. « Didactique des langues et recherche-action ». In *Les Cahiers de l'Acedle*. 2007, n° 4, p. 93-120.

MORIN, E. (1999). *La tête bien faite, repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.

MOSCOVICI, S. (1986). « L'ère des représentations sociales » in W. Doise and W. A. Paiominani (eds.) *L'étude des représentations sociales* (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986), pp. 1-12.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris : Didier, 351 p.

MOURLHON-DALLIES, F. « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant ». In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 71-81.

MOURLHON-DALLIES, F., TOLAS, J. (2005). *Santé-Médecine.com*. Paris : CLE international, 96 p.

MUNBY, J. (1978). *Communicative syllabus design* London: Cambridge University Press.

MURPHY-LEJEUNE, E. « La mobilité étudiante, choix ou chimère ? » In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 23-37.

SNOW, MET et GENES (1989), SWAIN (1996). In COYLE D. « Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue : une approche intégrée ». In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. Une didactique des langues pour demain° Juillet 2000, n° spécial, p. 99-100.

N

NAGAMI et BOURGEOIS, C. « Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Faire des études supérieures en langue française. Janvier 2010, n° 47, p. 54.

NARCY, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère : didactique des langues, le cas de l'anglais*. Paris : les Éd. d'Organisation, 271 p.

NARCY, J.-P. « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? ». In Duda R. et Riley Ph. (1990). *Learning styles*. Processus discursifs. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 90. In CUQ J.-P. et GRUCA I. 2008. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 118-119.

NARCY, J.-P. (1991). *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris: les Ed. d'Organisation, 143 p. Method/sup.

NARCY-COMBES, J.-P. (2004). "Analyse de English Language Learning and Technology". In *Alsic*. Vol. 7, p. 163-173). Disponible sur http://alsic.u-stasbg.fr/v07/narcy/alsic_v07_03-liv2.htm. Consulté en mai 2010.

NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, 238 p. Collection Autoformation et enseignement multimédia 12

NARCY-COMBES, J.-P. « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire ». *Les Cahiers de l'APLIUT*. Octobre 2009, vol. XXVIII, n° 3. Disponible sur http://www.apliut.com/pages/cahiers/cahiersresumes/Res.Abs/2009_res.abs/2009_oct_res.abs/JPNarcy.pdf. Consulté en octobre 2010.

- NARCY-COMBES, J.-P. *et al.* (2009). « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire ». In *LIDIL*, p. 139-157, n° 40/2009, *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*.
- NARCY-COMBES, J.-P. in BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P. & NARCY-COMBES, J.-P. (2010). *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. IGI Global, USA.
- NARCY-COMBES, J.-P. et M.-F. « La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. Langue et travail. Juillet 2007, n° 42, p. 73-87.
- NARCY-COMBES, J.-P. et WALSKI, J. (2004). « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les Cahiers de l'APLIUT*. Février 2004, vol XXIII, n° 1, p. 27-44.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses, 159 p.
- NATAF R. (dir). « Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère ». In *Le Français dans le Monde*. Juin 1970, n° 73.
- NAVARD, L. et P. (1991/1992). *L'Anglais de la Communication Scientifique Internationale – Guide pratique*. 2° éd. revue et augmentée. Paris : Eyrolles.
- NEISSER, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- NICOL-BENOIT, W. (2004). « L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité – Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur », p. 135. In NARCY-COMBES, M.-F. (2006) *La communication interculturelle en anglais des affaires*. Rennes : PUR, p. 55.
- NONNON, E. (1991). « Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ? ». *ELA*, 81, 95-118.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUTTIN, J. (2008). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF, 150 p.
- NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et second., Grenoble* : PUG, p. 143.

O

- OBIN, J.-P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain*° Paris : La Documentation française, 201 p. Disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000193/index.shtml>. Consulté en octobre 2010.
- OLMO CAZEVIEILLE, F. « Quelle méthodologie adopter pour des élèves débutants en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ? ». In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 197-206.
- OLSON, L. L. & SAMUELS, S. J. (1973). "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation". *Journal of Educational Research*. 66, 263-268.
- OUELLET, F. « Enseigner ou apprendre avec style : comment conjuguer les approches pédagogiques et les styles d'apprentissage en langue seconde ». *Revue de l'AQEFLS*. 2000, vol. 22, n° 3, p. 50.
- OXFORD, R. L. (2000). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Addison-Wesley/Longman°

P

- PAIVIO, A (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston°
- PALLIER, C., DEHAENE, S., PLOINE, J.-B., LE BIHAN, D., ARGENTI, A.-M., DUPOUX, E. & MEHLER, J. (2003). "Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First?". *Cerebral Cortex*. Vol. 13, n° 2. p. 155-161.
- PARPETTE, C. et MANGIANTE, J.-M. « Présentation ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Faire des études supérieures en langue française. Janvier 2010, n° 47, p. 11-13.
- PAVLOV, I.P. (1955). *Selected Works*. Moscow: Foreign Languages Publishing House.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 208 p.
- PESCHEUX, M. « Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et FLS ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Janvier 2007, n° 41, p. 106-115.
- PHAL, A. (dir). (1972). *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*. Paris : Didier.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin°
- PICA, T. (2000). "Tradition and transition in English language teaching methodology". *System*. 28(1), p. 1-18.
- PIENEMANN, M. (1992). *The teachability Theory*. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- POLLET, M.-C. « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones, même combat ? ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Faire des études supérieures en langue française. Janvier 2010, n° 47, p. 138.

- POCHARD, J.-C. , 1981. *Programmatisation et didactique des langues: le cas du français dans les écoles secondaires en Tanzanie*. Thèse de doctorat : Paris III. 2 vol. (322-229 f.)
- POPI, D. « Découvrir la science à travers la littérature ». In *Le Français dans le Monde*. Janvier 2009, n° 361, p. 79-80.
- PORCHER, L. « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ». *Études de Linguistique Appliquée*. 1976, n° 23, p. 6-18. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 149.
- PORCHER, L. « Une notion ambiguë : les besoins langagiers ». *Les cahiers du CRELEF*. 1977, n° 3, p. 1-12. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 142.
- PORCHER, L. *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 53. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 79-80.
- PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, 127 p.
- PORQUIER, R. et PY, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier, 122 p.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International, p. 121-175. Didactique des langues étrangères.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Les éditions Didier, 206 p. Coll. « Essais ».
- PUREN, C. « Pour une didactique complexe ». In MARQUILLO LARRUY, M. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français. Les Cahiers FORELL*. Université de Poitiers, Journées d'étude du 20-22 janvier 2000, p. 21.
- PUREN, C. (2003). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée*. Janvier-mars 2003, n° 129, p. 121-126. Republié en ligne, disponible sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/italie1.pdf>, p. 86-90. Consulté en mai 2010.
- PUREN, C. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». In *Les Cahiers de l'APLIUT*. Actes du XXV^e Congrès, Auch, 5-7 juin 2003. Février 2004, vol. XXIII, n° 1, p. 10-26.
- PUREN, C. « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». In *Fdlm – Recherches et applications*. Janvier 2009, n° 45, p. 154-167.
- PUREN, C. « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? ». In *Les langues modernes*. Septembre 2009. Disponible sur <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>. Consulté en octobre 2010.
- PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 1998, 206 p.
- PY, B. « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, AILE n° 12 - 2000. Mis en ligne le : 13 décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1464.html>. Consulté en octobre 2010.
- PY, B. « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique ». In COSTE, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif-Hatier, LAL.
- PY, B. « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique ». In COSTE, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif-Hatier, LAL, 1994, p. 44, cité par CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 115.
- PY, B. Ed. (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Tranel 32*. Neuchâtel : Institut de Linguistique.
- PY, B. (2004). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, 287 p.

Q

R

- RABY, F. (1997). « L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère ». *Les Cahiers de l'APLIUT*. XVI(3,) p. 84-93.
- RABY, F. (2002). « Chapitre 7, Didactique des langues étrangères ». In P. DESSUS & P. BRESSOUX. (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 187-202). Grenoble : Laboratoire des sciences de l'éducation° ACI : École et sciences Cognitives.

- RABY, F. (2008) « Comprendre la motivation en LV2, quelques repères venus d'ici et d'ailleurs ». *Les langues modernes*. 3, 9-16.
- RABY, F. (2009). *L'analyse de l'activité dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère – Le cas de l'anglais LVE*. Thèse HDR. Disponible sur <http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/PUBLICATIONS/rabyHDR.pdf>. Consulté en mai 2010.
- RABY, F., BAILLE, J. (1994). "A few Cognitive Issues in Multimedia Language Teaching". *Asp* 4, p. 17-32.
- RABY, F., NARCY-COMBES, J.-P. « Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? ». In *Lidil*. 2009, 40 [En ligne]. Disponible sur <http://lidil.revues.org/index2896.html>. Consulté en octobre 2010.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. « Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition ». In CHISS, J.-L. et al. (dir.) (2005). *Didactique du français – Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a., p. 215.
- RIBA, P. « Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Janvier 2009, n° 45, p. 124-132.
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette, p. 92. « F ».
- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 141.
- RILEY, Ph. "Requirements for the Study of Intercultural Variation in Learning Styles". In DUDA, R. et RILEY, Ph. (1990). *Learning Styles*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 43-54.
- RILEY, Ph. (2003). « Le "linguisme" – multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques ». *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*. Juillet 2003, n° spécial, p. 8-17.
- RIVERS, W. (1983). "Communicating Naturally in Second Language". Cambridge: CUP, p. 159. In NARCY, J.-P. (1990) *Apprendre une langue étrangère. Didactique des langues – Le cas de l'anglais*. Paris : les Éd. d'Organisation, p. 161.
- ROBERT, J.-M. « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles ». In *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*. 2004/4, n° 136, p. 499-511.
- ROBINSON, P.C. (1989). In *An overview of English for specific purposes*. Coleman H. [ed.] p. 403. "Working with Language: a multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts". Berlin: Mouton de Gruyter, p. 395-427. In MOURLHON-DALLIES F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris : Didier, p. 61.
- ROLLAND, D. « Langues de spécialité et projets de développement ». In *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. Janvier 2004, n° spécial, p. 62-74.
- ROLLAND, Y. (2002) « Storytelling et nouvelles technologies pour un apprentissage phonologique de l'anglais à l'école ». *Expressions*, n° 22, novembre 2003, p. 87-122. Disponible sur <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/22/Rolland.pdf>. Consulté en mai 2010.
- ROSEN, É. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international, 144 p. Collection Didactique des langues étrangères.
- ROSEN, E. « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue ». In *Le français dans le monde – Recherches et applications*. Janvier 2009, n° 45, p. 6-14.
- ROULET, E. « Des didactiques du français à la didactique des langues ». *Langue française*. 1989, n° 82, p. 3-7. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 45-46.

S

- SAGAZ, M. « Conception théorique pour une modélisation de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère ». In *Language Research Bulletin*° 2007, vol. 22. Disponible sur http://web.icu.ac.jp/lrb/vol_22/Sagaz%20LRB%20V22.pdf. Consulté en mai 2010.
- SARRAMEJANE, Ph. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*, Paris, L'Harmattan°
- SCHMIDT, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*. 11, 129-158.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*. n° 10, p. 209-231.
- SHIFFRIN, R. M. & SCHNEIDER, W. (1977). "Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory". *Psychological Review*. 84, 127-190.
- SIMONDON, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- SINGLETON, D. « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale ». *Lidil*. 1993, n° 9, p. 161-173. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 409.
- SINGLY (de), F. (2005). *Le questionnaire*. 2^e édition refondue. Paris : Armand Colin, 127 p.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- SKEHAN, P. (2001). "Task and Language Performance Assessment". In Bygate, M., SKEHAN, P., & SWAIN, M. (eds.). *Researching Pedagogic Tasks*. Pearson Education Ltd., Harlow, p. 167-185.
- SKEHAN, P. (2002). "Theorising and Updating Aptitude". In Robinson, P. (ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 69-93.
- SKINNER, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, B. F. (1968). *The technology of teaching*. East Norwalk: Appelton-Century-Crofts.
- SNOW, MET et GENES (1989), SWAIN (1996) in COYLE D. « Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue : une approche intégrée ». In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. Une didactique des langues pour demain° Juillet 2000, n° spécial, p. 98-112.
- SOCKETT, G. « Quel fondement théorique pour les stratégies d'apprentissage cognitives ? ». In *Mélanges CRAPEL*. 2001, n° 26, Spécial Jeunes Chercheurs. Disponible sur http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/26_sockett.pdf. Consulté en mai 2010.
- SPANGHERO-GAILLARD, N° (2003). « Enseigner une langue de spécialité : implications didactiques (objectifs et contenus) et méthodologiques ». In Jean-Marc Defays, Bernadette Delcomminette, Jean-Louis Dumortier et Vincent Louis (éd.). *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Bruxelles : Éditions Modulaires Européennes, p.121-131
- SPANGHERO-GAILLARD, N° « Didactique cognitive et compréhension en langue étrangère de spécialité ». In BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dir.) (2008). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 175.
- SWAIN, M. (1995) "Three functions of output in second language learning". In Cook, G. and Seidelhofer, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*° Oxford: Oxford University Press, p. 125-144. .
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- SWAIN, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114).

T

- TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international, 191 p.
- TAKALA, S. « L'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE) dans les contextes européens ». In *Le français dans le monde – Recherche et applications*. Une didactique des langues pour demain° Juillet 2000, n° spécial, p. 54-66.
- TARDIEU, C. (2008). *La didactique en 4 mots-clés*. Paris : Ellipses, 240 p.
- THOMPSON, S. A. et al. eds. (1996). *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THORNDIKE, E. L. (1912). *Education*° New York: Mac Millan ; *Education psychology*. New York: Teachers college Press, 1913.
- THORNDIKE, E. (1932). *The Fundamentals of Learning*. New York: Teachers College Press.
- TOLAS, J. (2004). *Le français pour les sciences*. Grenoble : PUG, 302 p.
- TORRE ARANDA, de la M.-C. « Blackboard : interactions extra-muros ». In *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques* (2008) sous la direction de BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique, p. 257-264.
- TRÉVILLE, M.-C. « Le niveau du perfectionnement : le cas du vocabulaire de la langue seconde ». In Courchêne et al. *Vingt-cinq ans d'enseignement des langues secondes à l'Université d'Ottawa*. Institut des langues secondes, 1996, p. 106-107. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 409.
- TROCME-FABRE, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les Éd. d'Organisation°
- TUKIA, M. « Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la construction dans les discours scientifiques ». *Études de Linguistique Appliquée*. 1983, n° 51, p. 34-43. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 370-371.

U

V

- VAN DEN MAREN, J.-M., *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*° Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal-De Boeck Université, 1995, p. 61. Collection « Éducation et formation », Fondements. In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 51.

- VÉRONIQUE, D. (1992). « Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». In CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- VÉRONIQUE, D. « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères ». *Études de linguistique appliquée*. Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition° 2000, n° 120, p. 408. In CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2008) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, p. 117.
- VÉRONIQUE, D. « La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international ». In *Le Français dans le monde – Recherches et applications*. La circulation internationale des idées en didactique des langues. Juillet 2009, , n° 45, p. 42-52.
- VÉRONIQUE, D. « L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères ». In *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*. Janvier 2007, n° 41, p. 96-105.
- VYGOTSKIJ, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.
- VYGOTSKIJ, L. (1997). *Lezioni di psicologia*. Editori Riuniti, 176 p.

W

- WALLON, H. (1978). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion°
- WARSCHAUER, M. (2000). "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching". *TESOL Quaterl.* 34 (3), p. 511-535.
- WATSON, J. B. (1913). "Psychology as the behaviorist views it". *Psychological Review*. 20, 158-177.
- WEBER, C. « Cartographie de la situation FLE ». In *Le français dans le monde – Recherche et application*° Janvier 2007, n° 41, Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives, p. 14-24.
- WEINER, B. (1985). "Spontaneous' causal thinking". Disponible sur *Psychological Bulletin*, 97, 74–84.
- WEINEREICH, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague, Mouton°
- WENDEN, A L. (1987). "Conceptual background and utility". In Wenden A. L. et Rubin J. (dirs.). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel, Hempstead: Prentice Hall International, p 3-13. In ATLAN, J. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». In *Alsic*. Juin 2000, vol. 3, n° 1, p. 109- 123. Disponible sur http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm Consulté en mai 2010.
- WEHRLE, A. « De l'Allemagne à la France : regards sur deux systèmes universitaires ». In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications*. Faire des études supérieures en langue française. Janvier 2010, n° 47, p. 26.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Longman°
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*, Cambridge: CUP.
- WHITE, L. (1985). "The "pro-drop" parameter in adult second language learning". *Language Learning*. 35: 47-62.
- WHITE, L. (1987). "Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of L2 competence". *Applied Linguistics*. 8/1, 95-110.

X

Y

Z

SITOGRAPHIE

Les sites suivants sont répertoriés par ordre chronologique d'écriture dans ce travail.

Date de dernière consultation : si celle-ci (ou la date d'évaluation) n'est pas mentionnée dans le texte/les annexes, il s'agit du 30/04/2010. Des changements/actualisations sont possibles, dans les sites indiqués, avant l'impression de la thèse (novembre 2010).

- Charte européenne du plurilinguisme : <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf>
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. in www.alsic.org ou www.alsic.u-strasbg.fr, Volume 8, novembre 2005.
- NARCY-COMBES J.-P. in <http://alsic.revues.org/index326.html> vol. 8, n° 1, 2005.
- www.edufle.net/-Discours-enonciation
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. 2005, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », vol. 8,1, p. 45-64 in <http://alsic.revues.org/index326.html>
- <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdelcollo3bracke.htm>
- web.fu-berlin.de/adiou/vazquez/3ra-circular-espanol.pdf
- <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=14200519>
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P., http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm
- http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm
- RABY, F. www.grenoble.iufm.fr/fraby/cours_didalangue3.htm
- JIN-OK, K. <http://www.kimjinok.com/html/theses/these1-3.html>
- ROLLAND, Y., *Storytelling et nouvelles technologies pour un apprentissage phonologique de l'anglais à l'école*, <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/22/Rolland.pdf>
- DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P., « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC » in *Revue Alsic*, vol. 8, n°1, 2005, p. 45-64, <http://alsic.revues.org/index326.html>
- http://209.85.135.104/search?q=cache:bUG7XiMcnLcJ:espace-langues.paris.iufm.fr/IMG/ppt/Groupes_de_compences_projets_niveaux.ppt+comp%C3%A9tence+performance+CECR&hl=it&ct=clnk&cd=3&gl=it
- <http://www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR>
- <http://www.edufle.net/Resume-pratique-du-CECR>
- CECRL en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp
- http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/new-nouvelles_perspectives/sommaire_summary_f.cfm
- Encyclopædia Universalis*, article de J.-F. Le Ny. Consultable en ligne dans <http://www.universalis.fr/encyclopedie/apprentissage/>
- CHEVRIER J., FORTIN G., LEBLANC R., et THÉBERGE M., *Éducation et francophonie*, revue virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française : <http://acelf.ca/revue/XXIII/articles/07-chevrier.html>
- CHEVRIER J., FORTIN G., LEBLANC R., et THÉBERGE M., « Les LSQ-Fa : une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford », dans CHEVRIER J., FORTIN G., LEBLANC R., et THÉBERGE M., *Éducation et francophonie*, revue virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française : <http://acelf.ca/revue/XXIII/articles/07-chevrier.html>
- PUREN, C. <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2_BARBOT.pdf
- http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm
- Guichon N° (2004). "La survie sociale d'une innovation". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 71-83 dans http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm
- <http://www.fadom.org/>
- FADOM : <http://www.fadom.org/>
- www.esp-world.info/Articles_8/Mehdi.html
- http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.pdf ou alsic.u-strasbg.fr, volume 8, 2005 - pp. 45-64.
- http://alsic.u-strasbg.fr/v07/narcy/alsic_v07_03-liv2.htm
- http://alsic.u-strasbg.fr/v10/foucher/alsic_v10_17-liv3.htm
- http://alsic.u-strasbg.fr/v07/narcy/alsic_v07_03-liv2.htm
- <http://www.contrepied.net/pages/jackie1.htm>
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_13.html
- www.istruzione.it
- http://archivio.pubblica.istruzione.it/scuola_e_famiglia/classica.shtml
- <http://www.liceolussana.com/>
- <http://sites.google.com/site/cedricbrudermann/home>
- <http://hagarkhalil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>

http://www.treccani.it/Portale/elements/categoriesItems.jsp?category=Arte_Lingua_e_Letteratura/lingua/&parentFolder=/Portale/sito/altre_aree/Arte_Lingua_e_Letteratura/lingua/&addNavigation=Arte_Lingua_e_Letteratura/lingua/&lettera=U&pathFile=/sites/default/BancaDati/Vocabolario_online/U/VIT_III_U_122503.xml

SITES UTILISÉS POUR EXÉCUTER LES TÂCHES

<http://www.emdl.fr/francais-langue-etrangere/grands-adolescents-adultes/rond-point/230-cahier-d-exercices--cd.html>
www.difusion.com/contenu_general/31/qui_sommes-nous_.html
<http://www.difusion.com/download/rond-point2-LE-UM.pdf>
www.msf.fr
www.difusion.com/catalogo
www.difusion.com/catalogo_details2.php?download=443
<http://www.emdl.fr/francais-langue-etrangere/grands-adolescents-adultes/rond-point/230-cahier-d-exercices--cd.html>
www.difusion.com/catalogo_details2.php?download=443
http://www.festivalglobule.org/glob_expos6.html
http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#
www.memoclic.com
<http://www.croix-rouge.fr/>
<http://www.cieau.com/junior/index.htm>
<http://www.cieau.com>
<http://www.maison-astronomie.com/>
<http://www.cite-sciences.fr/cs/Satellite?c=Page&cid=1195221542164&pagename=Portail%2FMED%2FPortailLayout&pid=1195217120946>
http://www.brainpop.fr/fr/category_24/subcategory_266/subjects_4681
<http://www.brainpop.com>
http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/about_disease/fr/index.html
http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/fr/index.html
<http://www.doctissimo.fr/html/dossiers/grippe-porcine.htm>
http://www.brainpop.fr/fr/category_24/subcategory_266/subjects_4681/
<http://www.commentcamarche.net/>
http://www.asc-gc.ca/fra/educateurs/ressources/astronomie/multimedia/module1/constellations_summer/using_applet.asp
<http://www.leguideduciel.net/ephemerides/cartes/A4/08aoutA4.jpg>
http://pedagogie.ac-montpellier.fr/disciplines/anglais/experimentation%2Dmp3/fr_musicdrive3.pdf
www.klett.de/sixcms/media.php/8/2-LE.pdf
http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#
http://www.dondusang.com/images/PRE-DON_04-2009.pdf
<http://www.dondusang.com/images/questionnaire.pdf>, http://www.festivalglobule.org/glob_expos.html
http://www.brainpop.fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274/
http://www.brainpop.fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942/
<http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/darwin-on-the-evolution-trail.html>
<http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/o-as-origin.html>
http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#
<http://www.cybersciences-junior.org/junior/fr/professions/professions.html>
www.yoshi.cnrs.fr

INDEX DES AUTEURS

ANDERSEN, R. 24, 38, 39, 42
ANDERSON, J. R. 14, 29, 30, 31, 42, 43, 65, 73, 76, 151, 310
ARBORIO, A.-M., FOURNIER, P. 312
ARDOINO, J. 109
ARÉNILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M.-C., ROUSSEL, M.-P. 102
ARTHAUD, P. 39, 42, 75
ASHER, J. & PRICE, B. 15
ASTOLFI, J.-P. 63, 312
ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M. 93, 312
ATKINSON, R.C. *et al.* 50, 51, 75
ATKINSON, R.C. & SHIFFRIN, R.M. 52, 59, 72
ATLAN, J. 84, 85
BACHMAN, L.F. 135, 136
BADDELEY, A.D. 71, 73, 34
BAILLY, D. 83, 84, 91, 147, 297
BANKS, D. 12
BARBOT, M.-J. 64
BARBOT, M. J. & CAMATARRI, G. 109, 163, 164
BARDIN, L. 312
BARRÉ-DE MINIAC, C. 62
BAZIN, H. 157, 158
BEACCO, J.-C. 101, 116, 130, 313
BEACCO, J.-C., DAROT, M. 116
BEAUCOURT, A. 103
BEAUFILS, A.-F. 313
BÉNINCHOUX, R. 125
BENVENISTE, É. 102, 120
BÉRARD, É. 135
BERCHOUD, M.-J. 119, 127
BERLAK, A. *et* BERLAK, H. 313
BERRY, D.C. 33
BERTHENOUX-SEGUIN, F. 313
BERTHOUD, A.-C., GAJO, L., SERRA, C. 130
BERTIN, J.-C., NARCY-COMBES, J.-P. 140
BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P. & NARCY-COMBES, J.-P. 7, 129, 130, 138, 153
BERTRAND, O. *et* SCHAFFNER, I. 313
BERTOCCHINI, P. *et* COSTANZO, E. 313
BIALYSTOK, E. 30, 31, 32, 42, 151
BLANCHARD-LAVILLE, C. (*et al.*) 158
BLANCHET, A., GOTMAN, A. 313
BLEY-VROMAN, R. 33
BLOOR, T., & BLOOR, M. 12
BOGAARDS, P. 313
BOISSINOT, A. 94
BONVINO, E. *et al.* 48
BOSCOLO, P. 78
BOTH, R. P. 20, 22
BREEN^o M. 135
BRISARD, E., MALET, R. 104, 105
BROWN, R. & HANLON, C. 38
BROWN, A. L. & *al.* 82
BRUNER, J. S. 22, 78, 79
BUZAN, T. 139
BYGATE, M. 50
CABRÉ, M. T. 314
CAMAIONI, L., DI BLASIO, P. 28
CANALE, M., & SWAIN, M. 136
CAPELLE, G. 63
CAPUCHO, F. *et alii* 266, 275, 409, 410, 411, 412
CARAVOLAS, J.-A. 89, 90
CARR, W. *et* KEMMIS, S. 109, 159

CARRAS C., TOLAS J., KOHLER P., SZILAGYI E. 115, 118, 124, 128, 314, 331, 347
 CARRÉ, P. 109
 CARTON, F. CASTELLOTTI, V., DI CARLO, M. 62, 114
 CATROUX, M. 139, 159, 166
 CAUTERMAN M., DELCAMBRE I. 103
 CAVALLI, M. 107, 123, 130
 CHALLE O. 120, 1222, 125, 126, 127, 128
 CHAMOT, A. U. 30, 80
 CHAMPION, F. 315
 CHANCEREL, J.-L., RICHTERICH, R. 30
 CHARLOT B. 315
 CHAUDRON, C. 20
 CHAPELLE, C. A. 142
 CHERVEL, A. 100
 CHEVALIER, J.-C. 94
 CHEVRIER, J., FORTIN, G., LEBLANC, R. et THEBERGE, M. 79
 CHINI, D. 12
 CHISS, J.-L. 92, 99, 100, 133, 135, 136
 CHOMSKY, N° 16, 18, 19, 22, 23, 28, 30, 42, 43, 45, 97, 310
 CICUREL, F. 93
 COHEN, L. & MANION, L. 164
 COMBLAIN, A. & RONDAL, J. 83
 COOK, V.J. 16, 27, 307
 COPANS, J. 316
 CORDER, P. 18, 19, 39
 CORNOLDI, C. 52, 53, 64, 75, 78
 CORNOLDI, C., CAPONI, B. 52
 CORTIER, C. et KAABOUB, A. 212
 COSTANZO, E. 316
 COSTE, D. 63, 93, 102, 135, 136
 COTE, J.E., & LEVINE, C.G. 77
 COYLE, D. 129
 CRISTIN, R. 106
 CULIOLI, A. 12, 149
 CUQ, J.-P. 6, 15, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 36, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 58, 61, 66, 68, 79, 80, 86, 90, 92, 93,
 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 122
 CUQ J.-P. et GRUCA I. 45, 46, 58, 61, 66, 79, 80, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106,
 113, 114, 117, 121, 122, 123
 CUSIN-BERCHE, F. 119
 CUSTERS, G., PÂQUIER, E., RODIER, C. 229, 232, 234, 236, 237, 255, 286
 CUSTERS, G., RODIER, C. 237
 DABÈNE, L. 68
 DABÈNE, M. 92
 DALCQ, A.-E. , ENGLEBERT, A , UYTTEBROUCK, E. *et al.* 317
 DAROT, M. 116
 DE BENI, R., PAZZAGLIA, F., MOLIN, A., ZAMPERLIN, C. 50. 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59. 69. 70. 71, 72,
 73, 74, 78. 86, 306
 DE BENI, R., MOÈ, A. 54
 DE KONINCK, Z. et HUOT, D. 134, 144
 DE LANDSHEERE, G. 55
 DE PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY B. 46
 DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., PY, B. 144
 DE VECCHI, D. 123
 DECI, E. L., & RYAN, R. 56
 DEFAYS, J.-M., DELTOUR, S. 22, 45, 47, 48, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 81, 86, 101, 102, 103, 106, 129
 DEFAYS, J.-M. (avec la collaboration de MARÉCHAL, M. et de SAENEN, F.) 317
 DELAGNEAU, J.-M. 119, 120
 DELHAYE, O. 331
 DEMAIZIÈRE, F. et NARCY-COMBES, J.-P. 11, 13, 38, 39, 40, 42, 136, 137, 141, 142
 DERVIN, F. 134, 135
 DEYRICH, M.-C. 106
 DORNÝEI, Z. 57

DORTIER, J.-F. 23
DUCROT et ANSCOMBRE 317
DULAY, H. C., & BURT, M. K. 15
DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. 32
DWECK, C. S. 317
ELLIS, N° C. 33, 35, 72
ELLIS, R. 9, 27, 34, 39, 41, 80, 133, 136, 138, 140, 142, 144, 147, 153, 161, 162
EURIN-BALMET, S., HENAO DE LEGGE, M. 117, 123, 124, 125, 126, 301
FANOUC, C. 218, 219
FATHMAN, A. 15
FENNER, A.-B. 64
FERRY, G. 5, 107
FISHER, C. 217
FLAVELL, J.H. & WELLMAN, H.M. 75
FRANCKEL, J.-J., PALLARD D. 12
GAJO, L. 80, 135
GAJO, L. & SERRA, C. 318
GALIAN, C. 127, 128
GALISSON, R. 93, 102, 121, 318
GARDNER, R. C. 55
GINET, A., KOHLMAYER, C., NARCY, J.-P., NORTHRUP, L. & TASSIN, D. 83
GIORDAN, A. 101, 103
GIROUD, A. 156
GOES, J. et MANGIANTE, J.-M. 211
GOES, J. et ZAMFIR, D. 124
GODARD, E. *et alii* 281, 284, 319
GOHARD-RADENKOVIC, A. 94
GOIGOUX, R. 91
GOULLIER, F. 135
GROSBOIS, M. 39
GRUNHAGE-MONETTI, M. *et alii* 107
GUICHON N° 27, 83, 86, 110, 112, 146
HAKUTA, K. 38
HALLIDAY, M.A.K. HAMEZ, M.-P. et LEPEZ, B. 12, 13
HARTER, S. 56
HILTON, H. 32
HOFFMANN, L. 120
HOLEC, H. 63, 64, 65, 86, 105
HOLTZER, G. 114, 116
HOUSSAYE, J. 62
HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 144
JAMES, W. 69
JIN-OK, K. 36
JOHNSON, K. E. 33
JORDAN, G. 11, 14, 20, 21, 39, 43, 57, 143
JOSHUA, S., DUPIN 320
KAGAN, J. 79
KELLEY, H. H. 58
KHREIM, J.-M. 27, 83, 86, 110, 112
KILBORN, K. 33
KOCOUREK, R. 120
KOLB, D. 79
KRASHEN, S. D. 25, 26, 27, 32, 37, 42, 43, 45, 150
KRASHEN, S. D., SFERLAZZA, V., FELDMAN, L., & FATHMAN, A. K.. 15
KRASHEN, S., & TERREL, T. 26
LADO, R. 17
LAHIRE, B. 13
LAHMIDI, Z. 320
LAMY, M.-N° & HAMPEL, R. 139, 140
LANDSHWEW, G. de 321
LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. 27
LEDOUX, J. 40

LEGENDRE, R. 333
 LEHMAN, D. 63, 64, 114, 123, 126, 127, 128
 LEGROS, D., CRINON, J. 163
 LERAT, P. 119, 120, 122
 LESSARD, C., VANISCOTTE, F. 321
 LEVELT, W.G.M. 14
 LEVELT, W.G.M. *et al.* 321
 LEVY, M. et HUBBARD, P. in LAMY, M.-N° 145
 LIDDICOAT, A.-J. 89
 LOGAN, G.D. 14, 32, 33, 38, 43, 151, 310
 LONG, M.H. 15
 LÜDI, G. 63
 MAC INTYRE, P.D. 82
 MAC LEAN, P.D., GUYOT R. 321
 McLAUGHLIN, B. 33, 36, 150
 MALIM, T. 52, 70
 MANGENOT, F., LOUVEAU, E. 321
 MANGENOT, F. et PENILLA, F. 321
 MANGIANTE, J.-M. 117, 121, 192, 196, 211, 215
 MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C.
 MARTIN, O. 321
 MARTIN, J.-P., SAVARY, E. 23, 25, 43, 150
 MARTINET, A. 13
 MASSELIN, J., DELSOL, A., DUCHAIGNE, R. 321
 MATAS-RUNQUIST, N°
 MEISEL, J., CLASHEN, H. & PIENEMANN, M.
 MILLER, G.A. 72
 MINGYANG, H. 192
 MOHAN, B., BECKETT, G. H. 13
 MOIRAND, S. 93, 99, 117, 119
 MOIRAND, S., TRÉGUER-FELTEN, G. 117
 MONTAGNE-MACAIRE, D. 157
 MORIN, E. 171
 MOSCOVICI, S. 216
 MOURLHON-DALLIES, F. 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 127, 136, 143
 MOURLHON-DALLIES, F., TOLAS, J. 120, 126
 MURPHY-LEJEUNE, E. 322
 NAGAMI et BOURGEOIS, C.
 NARCY, J.-P. 27, 79, 80, 86, 108, 109
 NARCY-COMBES, J.-P. 161 occurrences, dans tous les chapitres
 NARCY-COMBES, J.-P. *et al.* 107
 NARCY-COMBES, J.-P. et M.-F. 134, 145
 NARCY-COMBES, J.-P. et WALSKI, J.
 NARCY-COMBES, M.-F. 22 occurrences (chap. 1 à 4, 6, 8)
 NATAF R. 323
 NAVARD, L. et P. 125
 NEISSER, U. 51, 59
 NICOL-BENOIT, W. 133, 134
 NONNON, E. 135
 NUNAN, D. 63., 135, 154, 162, 309
 NUTTIN, J. 323
 OBIN, J.-P. 104, 105
 OLMO CAZEVIEILLE, F. 119, 120, 121
 OLSON, L. L. & SAMUELS, S. J. 15
 OUELLET, F. 79
 OXFORD, R. L. 80
 PAIVIO, A. 74
 PALLIER, C., DEHAENE, S., PLOINE, J.-B., LE BIHAN, D., ARGENTI, A.-M., DUPOUX, E. & MEHLER, J. 39
 PARPETTE, C. et MANGIANTE, J.-M. 117, 121, 192, 196, 215
 PERRENOUD, Ph. 323
 PESCHEUX, M. 323

PIAGET, J. 24 occurrences (cadre théorique)
 PICA, T. 13
 PIENEMANN, M. 36
 POLLET, M.-C. 193
 POCHARD, J.-C. 93
 POPI, D. 131
 PORCHER, L. 63, 94, 114
 PORQUIER, R. et PY, B. 324
 PUREN, C. 30 occurrences (cadre théorique et cadre expérimental)
 PUREN, C., BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. 324
 PY, B. 18 occurrences (notamment, cadre théorique)
 RABY, F. 19 occurrences (notamment, cadre théorique)
 RABY, F., NARCY-COMBES, J.-P. 57
 RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. 92
 REUTER, Y. 94
 RIBA, P. 135, 144, 145
 RICHTERICH, R. 63, 99, 315, 325
 RILEY, Ph. 80, 108, 319
 RIVERS, W. 27
 ROBERT, J.-M. 47
 ROBINSON, P.C. 14, 133
 ROLLAND, D. 39, 119
 ROLLAND, Y. 325
 ROSEN, E. 135
 ROULET, E. 94
 SAGAZ, M. 25
 SARRAMEJANE, Ph. 89
 SCHMIDT, R. 37
 SELINKER, L. 19
 SHIFFRIN, R. M. & SCHNEIDER, W. 52, 59, 70, 72
 SIMONDON, G. 13, 14
 SINGLETON, D. 122
 SINGLY (de), F. 325
 SKEHAN, P. 26 occurrences (cadre théorique)
 SKINNER, B. F. 16, 17, 28, 43, 50, 310
 SNOW, MET et GENES 129, 130
 SOCKETT, G. 30
 SPANGHERO-GAILLARD, N° 123
 SWAIN, M. 27, 43, 129, 136, 151
 SWAIN, M. and LAPKIN, S. 27
 TAGLIANTE, C. 61, 63, 86, 107, 136, 145
 TAKALA, S. 130
 TARDIEU, C. 64, 77
 THOMPSON, S. A. 12
 THORNDIKE, E. L. 17, 87
 TOLAS, J. 120, 126, 322, 326
 TORRE ARANDA, de la M.-C. 66
 TRÉVILLE, M.-C. 122
 TROCME-FABRE, H. 65
 TUKIA, M. 121, 122
 VAN DEN MAREN, J.-M. 326
 VÉRONIQUE, D. 80, 93, 136
 VYGOTSKIJ, L. 17 occurrences (cadre théorique)
 WALLON, H. 105
 WARSCHAUER, M. 145
 WATSON, J. B. 17, 50
 WEBER, C. 91, 113
 WENDEN, A L. 81, 82
 WEHRLE, A. 183
 WILLIS, J. 135
 WILLIS, D. & WILLIS, J. 138
 WHITE 20, 37, 140, 327

INDEX THÉMATIQUE

Accommodation (Piaget) : 23, 24, 25, 31, 38
accompagnement (cf. apprenant) : 108 à 110, 159
acquisition : 173 occurrences dans le texte
action : (cf. recherche-action)
activité(s) : cf. notamment chap. 6
âge (des apprenants) : 15, 22, 43, 69, 78, 102, 124, 169
anglais *lingua franca* : 4, 31, 209
apprenabilité/apprenable : 142, 219, 229, 232, 252, 255, 262, 266.
Apprentissage : cf. notamment chap. 2
approche
-actionnelle : cf. notamment chap. 4, chap. 6, chap. 8
-communicative : cf. notamment chap. 4, chap. 5, chap. 6
appropriation : cf. chap. 2
assimilation (Piaget) : 23 à 25, 31, 34, 38, 41
attention : cf. chap. 3
-partagée : 71
attitudes : cf. chap. 3, chap. 4
automatisation : cf. chap. 1
autonomie : cf. chap. 3
behaviorisme : 16
cadre théorique : 10
CECR : cf. notamment chap. 2
centration (sur l'apprenant) : cf. chap. 3
cerveau : cf. chap. 1
civilisation/civilisationnel cf. notamment chap. 4
CLIL : cf. chap. 5
communication : cf. chap. 5, chap. 6
compétence(s)
-culturelles : 18, 99
-de l'apprenant de L2 : cf. chap. 3
-de l'enseignant : cf. chap. 4
conditionnement : 50, 51, 59
connaissances déclaratives : 31, 33, 35, 151
connaissances procédurales : 31, 32, 35, 151
constructivisme : cf. chap. 1
contexte/contextuel : cf. cadre expérimental
correction : cf. chap. 1, cadre expérimental
cours : cf. notamment cadre expérimental
culture : 13
cyberquête(s) : cf. chap. 6, chap. 8, chap. 11
dénativisation : 24, 25, 38, 39, 151
déstabilisation : 40
DDL : cf. notamment chap. 4
Didacticien : cf. notamment chap. 4
Didactique : cf. chap. 4
Discours : 3, 7, 11, 12, 90, 93
Dispositif : cf. chap. 1, chap. 3, chap. 4, chap. 6
ÉMILE : cf. chap. 5f. 41, 48, 221
enseignabilité/enseignable : 41, 48, 219, chap. 11 à 13
enseignant : cf. chap. 4
enseignant du secondaire : cf. chap. 4, chap. 9 à 14
enseignant-accompagnateur : 84
enseignant-médiateur : 54, 84, 100, 108, 112, 142
enseignement : cf. chap. 4
enseignement/apprentissage par tâches : cf. chap. 6, chap. 8, chap.
entraînement : cf. chap. 1, 2, 3, 6, 8
épistémologie : cf. chap. 1, chap. 4
Erasmus (projet) : cf. cadre expérimental
Erreur : cf. notamment chap. 1, chap. 3, chap.
éthique : 93, 134, 162, 297, 309

étudiant : cf. chap. 3, chap. 9
 évaluation : cf. chap. 3 et 4, chap. 11
 exigence(s) : cf. chap. 3
 explicite : cf. notamment 11, 14, chap. 1
 faculté
 -universitaire : cf. chap. 5, chap. 9, chap. 11
 filtre affectivo-cognitif : cf. chap. 1
 formation
 -des apprenants : cf. chap. 2 à 4
 -des enseignants : cf. chap. 4, chap. 9
 fossilisation : 47
 français
 -de spécialité : chap. 5
 -scientifique :
 grammaire
 -de l'énonciation : cf. chap. 1
 -générative : cf. chap. 1
 -universelle : cf. chap. 1
 horaires : cf. chap. 11
 hypothèse : cf. chap. 7, conclusion
 implicite : cf. chap. 1
 innovation : cf. chap. 5, chap. 6, chap. 8, chap. 11
 input
 -compréhensible : cf. chap. 1
 -intake : cf. chap. 1
 interaction(s) : cf. chap. 3, chap. 4, chap. 11
 interlangue : cf. notamment chap. 1
 Internet : cf. chap. 6, chap. 8, chap. 11
 Invalides : 146, 154, 161
 Investissement : cf. chap. 2, chap. 5
 laboratoire de langues : cf. chap. 9 à 11
 LAD : cf. chap. 1
 Langue :
 -de spécialité : cf. chap. 5
 Lexique : cf. chap. 5, chap. 9
 Linguistique
 -systémique fonctionnelle : cf. chap. 1
 liste de vocabulaire : cf. chap. 5, chap. 9
 littérature : *idem*
 lycée : cf. chap. 9 à 14
 lycéen(s) : chap. 3, chap. 5, chap. 9 à 14
 manuel(s) : cf. chap. 5, chap. 11
 mémoire
 -à court terme : cf. chap. 2
 -à long terme : *idem*
 -de travail : *idem*
 méthodologie : cf. chap. 4
 méthode : cf. chap. 4
 par application de règles (*rule-based mode*) : cf. chap. 1
 par utilisation de blocs lexicalisés (*exemplar based mode*) : cf. chap.
 modélisation : cf. chap. 1
 motivation : cf. chap. 2
 -extrinsèque : chap. 2
 -intrinsèque : *idem*
 nativisation : cf. chap. 1
 neurosciences : cf. chap. 1
 noticing : cf. chap. 1
 ordinateur : cf. chap. 6, chap. 8, chap. 10, chap. 11
 output : cf. chap. 1
 pédagogie : cf. chap. 4
 performance : cf. chap. 1
 pnca : cf. chap. 11

posture(s) : cf. chap. 4, chap. 8, chap. 9
professeur : chap. 4, chap. 9 à 14
professionnalisant : cf. chap. 5
professionnel(s) : cf. chap. 4, chap. 9
programme d'étude : cf. chap. 5, 9 et suiv.
psycholinguistique cf. chap. 1
question
-de recherche : cf. introduction
questionnaire(s) : cf. chap. 9
recherche-action : chap. 8
recul
-épistémique : cf. chap. 1, chap. 4
relation enseignant/apprenant : cf. chap. 4
renforcement : cf. chap. 1
repérage : cf. chap. 1
réponse: cf. chap. 1
rule-based system: cf. chap. 1
science(s) : cf. chap. 5, chap. 9 à 11
scientifique
-lycée scientifique : cf. chap. 9 à 14
scientifique(s) : cf. chap. 5, chap. 9
situation-problème : cf. chap. 11
SPA : cf. chap. 1
stratégie(s) : chap. 2, 3, 4
styles cognitifs : chap. 3, chap. 4
support d'apprentissage : chap. 5, chap. 9, chap. 11
tâche(s) : chap. 6, chap. 8, chap. 9 à 14
-macro-tâches : *idem*
-micro-tâches : *idem*
-réaliste(s) : *idem*
temps : chap. 9 à 14
TIC/TICE : chap. 3, 4, 6, 8, 9 à 14
tuteur : cf. notamment chap. 4
université : cf. chap. 5, chap. 9, chap. 11
valider/validation/validité : chap. 7, chap. 12 à 14
vocabulaire : cf. chap. 5
zone proximale de développement (ZPD) : cf. chap. 1, chap. 10 à 13

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

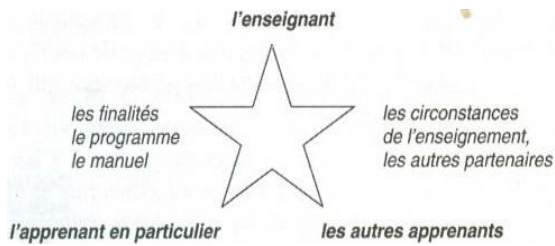
AA : Approche Actionnelle
AC : Approche Communicative
ACEDLE : Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères
ACT : *Adaptive Control of Thought*
ADEAF : Association pour la Diffusion de l'Allemand en France
ADSL : *Asymmetric Digital Subscriber Line*
ALE : Acquisition des Langues Étrangères
ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication
ANTARES : Télescope à neutrino immergé à 2500 m de fond au large des côtes varoises
API : Alphabet Phonétique International
APLIUT : Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie
APLV : Association des Professeurs de Langues Vivantes (de l'Enseignement Public)
APPP : Approche Pédagogique Par Projet
ASC : Agence Spatiale Canadienne
ASI-NATO : *Advanced Study Institute* (activités d'enseignement de haut niveau destinées notamment à de jeunes chercheurs de niveau postdoctoral, au sein des pays de l'Organisation du Traité de l'Atlantique du Nord)
BCLE : Bureau de Cooperation Linguistique et Éducative
BELC : *Business Environmental Leadership Council*
C.E. : Compréhension Écrite
CEA : Commissariat à l'Énergie Atomique
CD-ROM : *Compact Disc - Read-Only Memory*
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré
CD : Compétences Disciplinaires
CDD : Contrat à Durée Déterminée
CDI : Contrat à Durée Indéterminée
CDNP : Centre National de Documentation Pédagogique
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDISCOR : Centre de Recherche sur les Discours Ordinaires et Spécialisés
CEMAGREF : Institut de recherche en sciences et technologies pour l'environnement
CEN : Comité Européen de Normalisation
CERN : Centre Européen pour la Recherche Nucléaire
CHU : Centre Hospitalier Universitaire (Grenoble)
CILTA : *Centro Interfacoltà di Linguistica Storica e Applicata* (Université de Bologne)
CIUP : Cité Internationale Universitaire de Paris
CFST : Certificat de Français Scientifique et Technique
CI.EAU : Centre d'Information sur l'Eau
CLIL : *Content and Language Integrated Learning*
C.O. : Compréhension Orale
CMO : Communication Médiée par Ordinateur
CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
CPPM : Centre de Physique des Particules de Marseille
CREDIF : Centre de Recherches, d'Études, de Documentation sur la Femme
CT : Compétences Transversales
CV : Curriculum Vitae
DAAD : Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DALF: Diplôme Approfondi de Langue Française
DEA : Diplôme d'Études Approfondies
DILTEC : Didactique des Langues, des Textes et des Cultures
DDL : Didactique Des Langues
D/DGLC : Didactique/Didactologie des Langues et des Cultures
DDLES : Didactique Des Langues Étrangères et Secondes
DEL F : Diplôme d'Études en Langue Française
DGRCSST : Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques et Techniques
DLE : Didactique des Langues Étrangères
DAS : Troubles de l'apprentissage
DGF : Domaine Général de Formation
DNL : Discipline(s) Non Linguistique(s)
DORIF : *Centro di documentazione e di Ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università italiana* (Centre de Documentation et de Recherche pour la didactique de la langue française dans l'université italienne)

DVD : *Digital Video Disk*
 EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur
 EDF : Électricité De France
 EDP : Équations aux Dérivées Partielles
 E.E. : Expression Écrite
 EFS : Établissement Français du Sang
 EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
 ENS : École Normale Supérieure
 ENSBANA : École Nationale Supérieure de Biologie Appliquée à la Nutrition et à l'Alimentation
 E.O. : Expression Orale
 ESIA : École Supérieure d'Ingénieurs d'Annecy
 ESP : *English for Special/Specific Purposes*
 ESRF : *European Synchrotron Radiation Facility*
 FADOM : Le français à domicile - programme professeurs-étudiants (FIPF)
 FENS : *Forum for European Neurosciences*
 FF1 : Français Fondamental de premier degré (limité à moins de 1500 mots)
 FF2 : Français Fondamental de deuxième degré (qui comporte quelque 1700 mots)
 FFI : *Form-Focused Instruction*
 FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français
 FLE : Français Langue Étrangère
 FLES : Français Langue Étrangère et Seconde
 FLM : Français Langue Maternelle
 FLP : Français Langue Professionnelle
 FLS : Français Langue Seconde
 FOS : Français à Objectif Spécifique / Français sur Objectifs Spécifiques / Français sur Objectif Spécifique
 FST : Français Scientifique et Technique
 HIP : *Human Information Processing*
 IB : Baccalauréat International
 ICT : *Information and Communication Technology*
 IED : *Istituto Europeo di Design*
 IELTS : *International English Language Testing System* ou Système d'évaluation en langue anglaise internationale
 INRA : Institut Scientifique de Recherche Agronomique
 INRP : Institut National de Recherche Pédagogique
 INSA : Institut National des Sciences Appliquées
 INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale
 IPA : *International Phonetic Alphabet*
 IPCMS : Institut de Physique et Chimie des Matériaux de Strasbourg
 IRCE : Institut Régional pour la Création et le développement des Entreprises
 ISAT : Institut Supérieur de l'Automobile et des Transports
 IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
 LAD : *Language Acquisition Device*
 L1 : Langue Maternelle
 L2 : Langue Étrangère ou Langue Seconde
 LANSAD : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
 LCE : Langues et Cultures Européennes
 LE : Langue(s) Étrangère(s)
 LEND : *Lingua e Nuova Didattica* (Langue et Nouvelle Didactique)
 LEOS : Langue Étrangère sur Objectifs Spécifiques
 LIP : Laboratoire de l'Informatique du Parallélisme
 LM : Langue Maternelle
 LMD : Licence-Mastère-Doctorat
 LMT : Unité Mixte de Recherche commune à l'École Normale Supérieure de Cachan, au CNRS (Département des Sciences et Technologies de l'Information et de l'Ingénierie, UMR 8535) et à l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC).
 LS : Langue Seconde
 LSI : *Learning Style Inventory*
 LSP : Langues de Spécialité
 LV2 : Deuxième Langue Vivante
 LVE : Langue Vivante
 M2 : Mastère 2
 MAE : Ministère des Affaires Étrangères

MAO : Méthodologie Audio-Orale
 MCT (ou MBT) : Mémoire à Court Terme
 MLT : Mémoire à Long Terme
 MOO : Multi-utilisateur Orienté Objet
 MSF : Médecins Sans Frontières
 MT : Mémoire de Travail
 MUD : *Multi-User Domain / Dimension*
 N°A. : *Not Applicable* (parfois abrégé N/A), mot anglais pour dire qu'il n'y a pas de réponse
 NIH : *National Institute of Health* (Washington DC)
 OMS : Organisation Mondiale de la Santé
 ONU : Organisation Internationale des Nations Unies
 O.R.L. : Oto-Rhino-Laryngologie
 PBL : *Problem-Based Learning*
 P.E. : Production Écrite
 P.O. : Production Oraie
 PET : *Preliminary English Test*
 PNCA: Productions Non Conformes aux Attentes
 PSA : *Present Situation Analysis*
 QCM : Questionnaire à Choix Multiples
 Q.I. : Quotient Intellectuel
 RA : Recherche-action
 RAL : Recherches en Acquisition des Langues
 R&D : Recherche et Développement
 RIP : Reconnaissance d'Intérêt Pédagogique
 SAMTECH : entreprise belge, éditeur de logiciels
 SAS : Système Attentif Superviseur
 SEN : Séquences d'Évaluation Normative
 SGAV : Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle
 SILL : *Strategy Inventory for Language Learning*
 SLA : *Second Language Acquisition*
 SPA : Séquences Potentiellement Acquisitionnelles
 SSIS : *Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario* (École postuniversitaire de spécialisation dans l'enseignement du secondaire)
 SVT : Sciences de la Vie et de la Terre
 SYLED : Systèmes Linguistiques, Énonciation et Discursivité
 TACIS-UE : *Technical Aid to the Commonwealth of Independent States*. Le programme TACIS vise à favoriser la transition vers une économie de marché et renforcer la démocratie et l'État de droit dans les États partenaires d'Europe orientale et d'Asie centrale
 TBL : *Task-Based Learning*
 TD : Travaux Dirigés
 TGV : Train à Grande Vitesse
 TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
 TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
 TP : Travaux Pratiques
 TSA : *Target Situation Analysis*
 UE: Union Européenne
 UG : *Universal Grammar*
 ULB : Université Libre de Bruxelles
 UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
 UVSQ : Université de Versailles et Saint Quentin
 VGOM : Vocabulaire Général d'Orienteation Médicale
 VGOS 1 : Vocabulaire Général d'Orienteation Scientifique
 VGOS 2 : Vocabulaire Général d'Orienteation Scientifique
 VIEA : Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques
 WEB : *World Wide Web*
 ZPD : Zone de Développement Proximal / Zone Proximale de Développement / Zone de Proche Développement.

ANNEXES

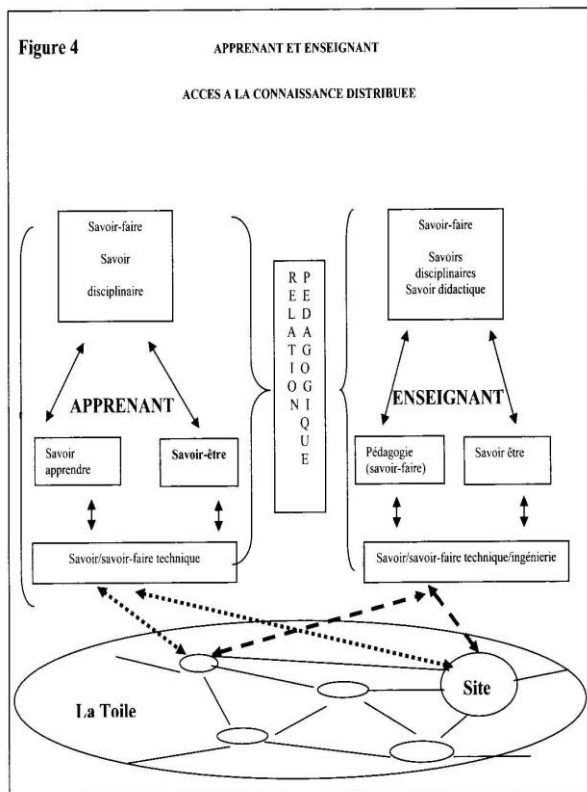
FIGURES ET TABLEAUX



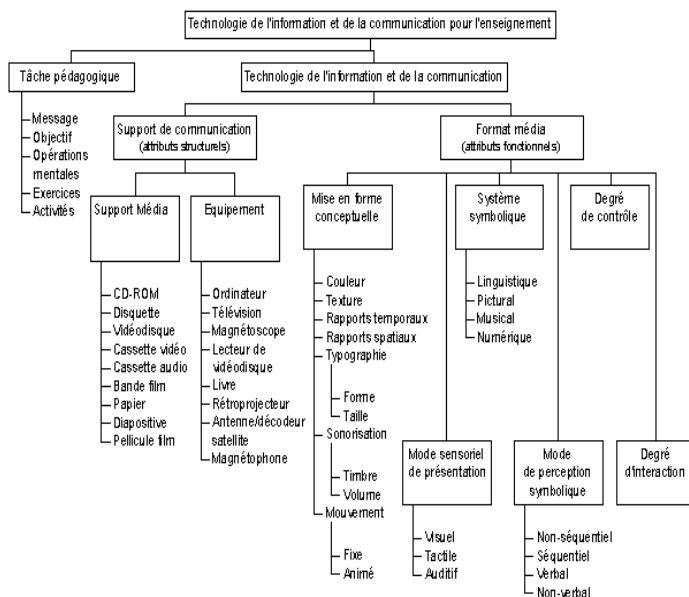
ANNEXE n° 1 - Figure 3.1.2. : L'apprenant, l'enseignant, les autres apprenants (Defays et Deltour 2003 : 93)

Classe (2)	Groupe (6)	Technique (62)
Stratégies directes	Stratégies de rappel	Regrouper en unités significatives
		Créer des associations entre neuf et connu
		Associer à un contexte
	Stratégies cognitives	Répétition
		Prise de notes
		Analyse de nouvelles expressions
Stratégies de compensation	Deviner intelligemment	
	Utiliser la circonlocution	
	Inventer des mots	
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	
	Stratégies affectives	
	Stratégies sociales	

ANNEXE n° 2 - Figure 3.12.1. : Classement des stratégies d'apprentissage (R. Oxford 1990 in Atlan 2000 : 114)



ANNEXE n° 3 - Figure 3.13.1.b : Relation enseignant-apprenant-TIC (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 23)



ANNEXE n° 4 - Figure 3.13.2.b : Les composants des TICE (Atlan 2000 : 116)

1. « Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens, en particulier les pratiques scolaires » ;
2. « Il faut connaître la réalité et la complexité de ce terrain » ;
3. « Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain » ;
4. « Il importe, si on emprunte des concepts et des savoirs à d'autres disciplines, de les repenser ou de les reconceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent » ;
5. « Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement des hypothèses » ;
6. « Ces hypothèses doivent être validées expérimentalement » ;
7. « Il importe d'aboutir à un accord argumenté, plutôt qu'à un simple accord d'opinion, sur l'interprétation des résultats » ;
8. « Il faut dépasser la simple juxtaposition des recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulée du savoir ».

ANNEXE n° 5 - Figure 4.4. : Les huit commandements du didacticien selon Eddy Roulet (Roulet 1989)

De l'approche communicative à la perspective actionnelle

	approche communicative	perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	étranger de passage, développant des échanges ponctuels →sensibilisation à la réalité de la communication exolingue	citoyen européen/du monde, acteur social à part entière →sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle
Objectif ciblé par la formation	apprendre à communiquer en langue étrangère →parler avec l'autre	réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère →agir avec l'autre
Activités par excellence	production/réception de l'oral et de l'écrit →pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) →jeux de rôle et simulations	interaction (voire co-action) et médiation →pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) →pédagogie par projet →recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0)
Principes forts	-importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens) -pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de	-importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité) -pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs

	<p>communication « plus communicatifs, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »</p> <p>-centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode -aspects sociaux et pragmatiques de la communication</p>	<p>un but partagé</p> <p>-centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire</p> <p>-aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication</p>
Arrière-plan théorique	<p>passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)</p> <p>→questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet, 1976)</p> <p>→importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle)</p> <p>-importance accordée à l'autonomie individuelle</p> <p>→formation d'un individu critique et autonome</p>	<p>théories de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale (voir Springer p. 27)</p> <p>→l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social</p> <p>→on n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine</p> <p>théories socio-cognitives de l'apprentissage (voir Puren p. 156) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (<i>i.e.</i> sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel) importances des actes langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable</p> <p>→prise en compte de l'action dans sa complexité (voir Coste p. 17) -importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe</p> <p>→formation d'un individu critique et autonome, <i>ainsi que</i> d'un citoyen responsable et solidaire</p>
Évaluation	-évaluation de la compétence de communication	<p>-évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales</p> <p>→mise en place de dispositifs d'auto-évaluation et d'évaluation formative (vois Springer et Weltcheff p. 27 et 135)</p>

ANNEXE n° 6 - Tableau 4.5.5. : De l'approche communicative à la perspective actionnelle (Rosen, E. 2009 : 8-9)

Période	Dénomination	Public	Orientations méthodologiques
Années 60	Français de spécialité	Public professionnel (non scolaire)	Dans la mouvance du Français Fondamental, focalisation sur le lexique
Années 70	Français Scientifique et technique	Scientifiques	Méthodes SGAV Modèle d'enseignement à 3 niveaux : N1 : bases de la langue usuelle N2 : tronc commun scientifique VGOS N3 : perfectionnement lexical (VGOM, VIEA,...)
	Français fonctionnel	Boursiers du Gouvernement français	Approche fonctionnelle et communicative Rejet des cursus longs à 3 étapes et de la détermination des contenus par comptages lexicaux Niveau Seuil : Prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. Recensement des situations de communication et des actes de parole.
	Français instrumental (Amérique latine)	Étudiants Chercheurs	La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite.
Années 80	Enseignement	Professionnels	Émergence de la linguistique pragmatique Approche communicative (définition des contenus

	fonctionnel du français	Étudiants Chercheurs	en fonction des situations de communication Centration sur l'apprenant Accent mis sur l'utilisation de documents authentiques
Depuis les années 90	Français sur Objectifs Spécifiques	Professionnels Étudiants Chercheurs	Approche communicative Centration sur l'apprenant Retour du linguistique Analyse du discours Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par projet) Évaluation de la compétence communicative
	Français de Spécialité		
	Français professionnel/langue des métiers		Centré sur une pratique professionnelle

ANNEXE n° 7 - Tableau 5.1.1.b : Évolution historique et méthodologique du français pour des publics scientifiques (Carras, C. et al. 2007 : 17-18)

Français de spécialité	Français sur objectifs spécifiques
1.Objectif plus large couvrant un domaine 2.Formation à moyen ou long terme 3.Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine... 4.Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant 5.Travail plus autonome de l'enseignant 6.Matériel existant (insuffisant dans certains domaines) 7.Évaluation interne au programme de formation	1.Objectif précis 2.Formation à court terme (urgence) 3.Centration sur certaines situations ciblées 4.Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant 5.Contacts avec les acteurs du milieu étudié 6.Matériel à élaborer 7.Évaluation extérieure au programme

ANNEXE n° 8 - Tableau 5.3. : Français de spécialité et FOS (Mangiante, J.-M. 2008 : 84-85)

MACRO TACHES	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A - Pas d'output en L2 - mesure des esoins d'apprentissage	- sensibilisation aux obstacles - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage	- tâches 'réalistes' - résultat concret - tâches fermées - tâches heuristiques - tâches de résolution de problèmes	- individuel ou en binôme	- Support multimédia support - Internet .../... + consignes et suivi
Type B - Output en L2 - Interaction - mesure du processus d'apprentissage et du produit - mesure des besoins d'apprentissage	- activités faisant sens - produit réaliste socialement - production implicite de L2 - mesure du repérage, - mesure du/des processus - mesure du produit - mesure des besoins - mesure de la complexité et de son influence sur précision et aisance	- tâches ouvertes - contenu non prévisible (information, opinion, ou connaissance) - feedback par pair ou tuteur dans la tâche (interaction réaliste)	- de préférence en binôme ou groupe	- Micromondes - Moo - Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) - Travail en tandem - tâches.../... + consignes parfois très précises

ANNEXE n° 9 - Figure 6.2. : « Macro-tâches » (Narcy-Combes, J.-P. 2010)

MICRO TACHES	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (travail pré ou post tâche) Sensibilisation ou	(Re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate: - phonologie ;	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir: - charge	Individuel	Suivi et feedback intégrés

rappel	- morpho-syntaxe ; - lexique/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	cognitive limitée - pas de production en L2 - contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts		
Type B (avant ou après une macro tâche) Pratique contrôlée	- (Ré) entraînement de la production contrôlée automatique - précision - aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - tâches fermées (entraînement) ; - contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	travail individuel ou en binôme	- écoute et production orale - lecture et écriture - supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) - suivi et feedback intégrés (agent pédagogique), etc.

ANNEXE n° 10 - Figure 6.3. : « Micro-tâches » (Narcy-Combes, J.-P. 2010)

	Objectifs	Tâches (parcours 1)	Dispositifs	Apports des médias
Phase 0 -Macro-tâche Ou -tâche spécifique suite à parcours 1 (figure 31) Interaction Mesure du besoin de recul	Prise de conscience: - des obstacles ; - des écarts. Création de besoins relais	Macro-tâches réalistes (tâches ouvertes tâches heuristiques)	Individualisé (au sein d'un groupe)	Contexte authentique, son + images, animations,
Phase 1 Sensibilisation ou rappel	(Re)mise en place d'un savoir explicite adéquat : - phonologie ; - morpho-syntaxe ; - lexique ; - concepts ; - culture, etc.	Tâches fermées pour aller vers une réflexion méta : - pas d'expression en L2 nécessaire ; - contenu imprévisible (valeur des écarts).	Individualisé (au sein d'un groupe)	Gestion ; Tableaux, animations ; Textes ; Tout le potentiel des TIC ; Individualisation ; Baisse de la charge cognitive.
Phase 2 Pratique contrôlée	(Re)mise en place de processus contrôlés. Tentative de production	(a) Sens imposé. (b) Sens à créer : - tâches fermées (manipulation) ; - contenu prévisible (réduire charge cognitive) ; - choix pertinents entre les éléments qui s'opposent (créer de mini-SPA).	Individuel	Gestion ; Images ; Textes ; Animation (tout le potentiel des TIC) ; Enregistrement ; Réécoute, etc.
Phase 3 Retour à une macro-tâche. Communication mais avec mesure de l'efficacité du recul	Passage à la production langagière implicite. Le repérage est-il efficace ? mise en place de la vigilance	Tâches ouvertes Contenu imprévisible Intégration du <i>feedback</i>	Individualisé En petits groupes	Gestion ; Création d'un contexte ; Enregistrement ; L'enseignant est indispensable pour l'information critique.

ANNEXE n° 11 - Figure 6.4.b : Les quatre phases de l'apprentissage par tâches (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 177)

	Objectifs	Tâches (parcours 1)	Dispositif
Phase 0 -Macro-tâche Ou - tâche spécifique suite à un parcours 1 Interaction Obstacles	Prise de conscience : des obstacles, des écarts. Création de besoins relais.	Macro-tâches réalistes	Individualisé, en groupe ou réseau

Phase 1 Sensibilisation ou rappel Recul / lucidité	(Re)mise en place d'un savoir explicite adéquat: phonologie, morpho-syntaxe, lexique, concepts, culture, etc.	Micro-tâches fermées pour aller vers une réflexion métalinguistique	Individualisé
Phase 2 Pratique contrôlée Entraînement	(Re)mise en place de processus contrôlés. Tentative de production°	Micro-tâches avec mini SPA	Individuel
Phase 3 Retour à une macro-tâche. Mesure de l'efficacité du recul et de l'entraînement	Passage à la production langagière implicite. Vérification de l'efficacité du repérage : mise en place de la vigilance	Macro-tâches Intégration du <i>feedback</i>	Individualisé, en groupe ou réseau

ANNEXE n° 12 - Tableau 6.5.b : Organisation des « micro-tâches ». (Narcy-Combes, J.-P. 2010)

Motivation	Posture	Conséquences	Langues/TICE
profonde Narcissisme	Transmission d'un savoir	Faire un apprenant à son image Style didactique	Contenus pré-établis, Perfectionnisme, Attentes élevées
Besoin de sécurité/ de pouvoir	Respects de l'ordre et des règles	Créer un dispositif rigide et/ou contraignant Style gestionnaire Style personnel Style didactique	Laboratoires centralisés, Parcours pré-établis
Besoin de reconnaissance	Aide à l'apprenant	Promouvoir l'autonomie guidée et/ou apprendre à apprendre Style didactique Style gestionnaire Style relationnel Style personnel Style complexe	Créativité contrôlée de l'apprenant avec conseil, Tâches plus ou moins directives, Choix pré-établis, Une mesure de liberté.
Contredépendance	Refus d'enseigner	Promouvoir l'authenticité absolue, et autonomie totale Style relationnel Style révolutionnaire	Liberté absolue de l'élève devant la machine. Une L2 s'apprend comme la L1, de façon « naturelle »
Il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes			

ANNEXE n° 13 - Tableau 8.5.2. : Postures enseignantes (Narcy-Combes, J.-P. 2005: 153)

QUESTIONNAIRES

ANNEXE n° 14 - QUESTIONARIO POST-LICEO (version intégrale en italien)

Il presente questionario viene proposto ad alunni maggiorenni che stanno per terminare il liceo scientifico e a studenti universitari in discipline scientifiche, ingegneria o medicina, che hanno conseguito da poco tempo, in Italia, la maturità scientifica.

Questa iniziativa è inserita nel quadro di una ricerca in “Didactique des langues et des cultures” all’Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Si ringraziano fin d’ora coloro che vi aderiscono, ai quali si garantisce l’anonimato.

Età.....Sesso.....Città italiana di provenienza.....

Anno accademico di immatricolazione (o futura immatricolazione).....

Durata del corso di laurea (non specialistica e specialistica).....

1)A quale corso di laurea ti sei iscritto/ti iscriverai?.....

2)Presso quale Università italiana?
.....

3)Intendi conseguire anche la laurea specialistica?
.....

4)Intendi prendere in considerazione eventuali offerte di lavoro (anche estivo) in un Paese francofono?
.....

5)Ti è capitato di recarti in un Paese francofono per motivi scolastici (per esempio, gita o scambio di ospitalità fra scuole)? In caso affermativo, racconta brevemente la tua esperienza.
.....

6)In quale città e in quale anno hai conseguito/conseguirai la maturità scientifica?
.....

7)Presso un liceo statale o paritario?
.....

8)Quale/quali lingua/e straniera/e hai studiato al liceo?
.....

9)Se hai studiato due lingue straniere, per quanti anni hai studiato la seconda lingua?
.....

10)Hai effettuato soggiorni-studio all’estero da liceale o da universitario?.....

11)Se sì, dove?
.....

12)Per quanto tempo?
.....

13)Quanti anni avevi?
.....

14)Conoscevi già il francese, prima di partire in vacanza-studio?
.....

15)Se sì, dove e quando l’hai studiato?
.....

16)Per quanto tempo?
.....

17)Quale era il livello di conoscenza della lingua raggiunto?
.....

18)Hai sostenuto esami per ottenere certificazioni linguistiche (per es., nel caso del francese, il DELF)?
.....

19)Dove e con quali modalità ti sei preparato a tale scopo?
.....

20)Ti piacerebbe partecipare al “Progetto Erasmus” in Francia?
.....

21)In caso affermativo, se potessi scegliere, in quale città?
.....

22)Ritieni utile, al liceo scientifico, studiare le lingue straniere dedicando buona parte del monte ore previsto a tale scopo all’apprendimento del lessico scientifico e facendo delle esercitazioni pratiche in lingua,

propedeutiche alle attività svolte da uno studente Erasmus e, magari, anche da un professionista in discipline tecnico-scientifico-mediche?

23) Qualche docente di lingue (non necessariamente di francese), al liceo scientifico, ti ha già fatto partecipare a qualche lezione inerente agli argomenti di cui sopra?

24) Se sì, com'era strutturata?

25) Quali supporti pedagogici sono stati utilizzati?

26) Nella scuola superiore che hai frequentato, sono state realizzate esperienze d'insegnamento legate al "CLIL"?

27) Se sì, anche nella tua classe? Relativamente all'insegnamento di quali discipline?

28) Se vi hai partecipato, quali sono le tue impressioni e le tue considerazioni in merito?

29) I docenti di matematica e scienze ti hanno consigliato, al liceo, di leggere articoli/testi di approfondimento in inglese o in altre lingue straniere?

30) Se sì, relativamente a quali argomenti trattati?

31) Scrivi eventuali ulteriori osservazioni sull'argomento (proposte, suggerimenti, critiche legate alla tua esperienza).

ANNEXE n° 15 - QUESTIONARIO ERASMUS (version intégrale en italien)

Il presente questionario viene proposto a studenti universitari (o a giovani laureati) in discipline scientifiche, ingegneria o medicina, che stanno partecipando (o hanno partecipato) al "Progetto Erasmus" presso un'università francese ed hanno conseguito, in Italia, la maturità scientifica.

Questa iniziativa è inserita nel quadro della redazione di una tesi di dottorato in "Didactique des langues et des cultures" all'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Si ringraziano fin d'ora coloro che vi aderiscono, ai quali si garantisce l'anonimato. Si prega cortesemente di rispedire via mail il questionario, opportunamente compilato, all'indirizzo xxxxxxx@yahoo.it.

Età..... Sesso..... Città italiana di provenienza.....

e-mail.....

Università francese sede dell'Erasmus.....

Anno accademico Erasmus.....

Durata Erasmus.....

1) In quale disciplina stai per laurearti (o ti sei laureato)?.....

2) Presso quale università italiana?

3) Hai conseguito anche la laurea specialistica?

4) Intendi prendere in considerazione eventuali offerte di lavoro in un Paese francofono?

5) Lavori già e ti è capitato di recarti in un Paese francofono per motivi professionali (in caso affermativo, racconta brevemente la tua esperienza)?

6) In quale città e in quale anno hai conseguito la maturità scientifica?

7) Presso un liceo statale o paritario?

8) Quale/quali lingua/e straniera/e hai studiato al liceo?

9) Se hai studiato due lingue straniere, per quanti anni hai studiato la seconda lingua?

- 10) Hai effettuato soggiorni-studio all'estero da liceale (o da universitario, prima di partecipare al Progetto Erasmus)?
.....
- 11) Se si, dove?
.....
- 12) Per quanto tempo?
.....
- 13) Quanti anni avevi?
.....
- 14) Conoscevi già il francese, prima di partire come studente Erasmus?
.....
- 15) Se si, dove e quando l'hai studiato?
.....
- 16) Per quanto tempo?
.....
- 17) Quale era il livello di conoscenza della lingua raggiunto?
.....
- 18) Hai iniziato a studiare il francese non appena arrivato in Francia per l'Erasmus?
.....
- 19) Se si, dove?
.....
- 20) Con quali modalità (per es. corsi organizzati dall'università, scuole private, altro)?
.....
- 21) Qual è il livello di conoscenza della lingua raggiunto?
.....
- 22) Hai sostenuto esami per ottenere certificazioni linguistiche (per es., nel caso del francese, il DELF)?
.....
- 23) Dove e con quali modalità ti sei preparato a tale scopo?
.....
- 24) Con quali modalità hai sostenuto gli esami universitari in Francia?
.....
- 25) Ti è stato difficile?
.....
- 26) Quali esami hai sostenuto durante il periodo Erasmus?
.....
- 27) Nel seguire le lezioni in francese, ti è stato difficile prendere appunti?
.....
- 28) Prendevi appunti in italiano o in francese?
.....
- 29) Hai avuto molte difficoltà di comprensione?
.....
- 30) Se si, queste erano legate alla comprensione della lingua in senso lato, oppure al linguaggio specifico della disciplina da te studiata?
.....
- 31) Nel produrre gli eventuali elaborati scritti durante i corsi (o in caso di interventi/interrogazioni orali), hai riscontrato difficoltà?
.....
- 32) Se si, per quali motivi?
.....
- 33) Come sei riuscito a superarle?
.....
- 34) Come ti è sembrato il sistema universitario francese rispetto a quello italiano?
.....
- 35) Come hai trovato i docenti francesi dei tuoi corsi universitari rispetto a quelli italiani?
.....
- 36) In base alla tua esperienza, come reputi la conoscenza del francese degli studenti italiani rispetto a quella dei loro colleghi Erasmus provenienti da altri Paesi dell'UE?
.....
- 37) E rispetto a quella dei giovani provenienti da Paesi non appartenenti all'UE?
.....
- 38) Quali consigli daresti a uno studente che si accinge a fare la tua stessa esperienza nello stesso ambito?
.....

39) Ritieni utile, al liceo, studiare le lingue straniere dedicando buona parte del monte ore previsto a tale scopo all'apprendimento del lessico scientifico e facendo delle esercitazioni pratiche in lingua, propedeutiche alle attività svolte da uno studente Erasmus e, magari, anche da un professionista in discipline tecnico-scientifico-mediche?

40) Scrivi eventuali ulteriori osservazioni sull'argomento (proposte, suggerimenti, critiche legate alla tua esperienza).

ANNEXE n° 16 - QUESTIONARIO PROFESSIONISTI (version intégrale en italien)

Il presente questionario viene proposto a professionisti, laureati in discipline scientifiche, ingegneria o medicina, che hanno conseguito preferibilmente, in Italia, la maturità scientifica (requisito non indispensabile) ed attualmente lavorano (o hanno già lavorato, oppure hanno fatto uno stage od altro) in Francia o in un Paese francofono.

Questa iniziativa è inserita nel quadro di una ricerca in "Didactique des langues et des cultures" all'Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Si ringraziano fin d'ora coloro che vi aderiscono, ai quali si garantisce l'anonimato. Si prega cortesemente di rispedire via mail il questionario, opportunamente compilato, all'indirizzo xxxxxxx@yahoo.it.

Età:..... Sesso:..... Città italiana di provenienza:.....

e-mail:

Anno di laurea :.....

Città francese sede dell'esperienza lavorativa/di stage/altro:.....

Durata dell'esperienza lavorativa/dello stage/altro:.....

1) In quale disciplina si è laureato?

2) Presso quale università italiana?

3) Ha conseguito anche la laurea specialistica?

4) Quando si è recato in un Paese francofono per uno stage o per motivi professionali? Racconti la sua esperienza.
.....

5) Se è un ex-stagiaire: intende prendere in considerazione eventuali offerte di lavoro in un Paese francofono? Se ha già lavorato in un Paese francofono: farebbe volentieri un'altra esperienza in un contesto del genere?
.....

In quale città e in quale anno ha conseguito la maturità scientifica?
.....

6) Presso un liceo statale o paritario?
.....

7) Quale/quali lingua/e straniera/e ha studiato al liceo?
.....

8) Se ha studiato due lingue straniere, per quanti anni ha studiato la seconda lingua?
.....

9) Ha effettuato soggiorni-studio all'estero da liceale o da universitario, prima di lavorare/di fare lo stage/altro?.....

10) Se sì, dove?

11) Per quanto tempo?

12) Quanti anni aveva?

13) Conosceva già il francese, prima di affrontare l'esperienza in questione?

- 14) Se si, dove e quando l'ha studiato?
- 15) Per quanto tempo?
- 16) Quale era il livello di conoscenza della lingua raggiunto?
- 17) Ha iniziato (o continuato) a studiare il francese non appena arrivato in Francia/nel Paese francofono?
- 18) Se si, dove?
- 19) Con quali modalità (per es. corsi organizzati dall'università, dall'azienda, scuole private, altro)?
- 20) Qual è il livello di conoscenza della lingua raggiunto?
- 21) Ha sostenuto esami per ottenere certificazioni linguistiche (per es., nel caso del francese, il DELF/DALF) ?
- 22) Dove e con quali modalità si è preparato a tale scopo?
- 23) Con quali modalità ha usato il francese nell'ambito della sua attività? (es. lingua parlata, scritta, semplice comprensione orale, lingua ufficiale di lavoro etc...).
- 24) Le è stato difficile?
- 25) Come ha superato le eventuali difficoltà legate alla comprensione scritta?
- 26) Come ha superato le eventuali difficoltà legate alla comprensione orale?
- 27) Come ha superato le eventuali difficoltà legate alla produzione scritta?
- 28) Come ha superato le eventuali difficoltà legate alla produzione orale?
- 29) Nell'ambito delle attività legate al lavoro/allo stage, si esprimeva solo in francese? Se no, quali altre lingue usava? Con quali persone?
- 31) Se si, scriva le sue osservazioni in merito (vantaggi, svantaggi, problemi etc.).
- 32) Ha avuto molte difficoltà nell'interagire con i madrelingua?
- 33) Se si, queste erano legate alla comprensione della lingua in senso lato, oppure al linguaggio specifico della disciplina di cui si occupa/si occupava?
- 34) Ha avuto molte difficoltà nell'interagire in francese con colleghi/clienti/altri stranieri?
- 35) Se si, per quali motivi?
- 36) Come è riuscito a superarle?
- 37) Come le è sembrato l'ambiente di lavoro francese/del Paese francofono rispetto a quello italiano?
- 38) Come ha trovato i sussidi di lavoro/la trasmissione/esecuzione delle consegne nel Paese francofono, rispetto a quelli italiani?
- 39) In base alla sua esperienza, come reputa la conoscenza del francese dei professionisti italiani rispetto a quella dei loro colleghi provenienti da altri Paesi dell'UE?
- 40) E rispetto a quella dei professionisti provenienti da Paesi non appartenenti all'UE?
- 41) Nota, in merito, analogie e/o differenze legate all'età anagrafica?

- 42) E in merito alle mansioni svolte (e, dunque, alla relativa preparazione pregressa)?

 43) Quali consigli darebbe a un giovane professionista che si accinge a fare la sua stessa esperienza nello stesso ambito?

 44) Ritiene utile, al liceo, studiare le lingue straniere dedicando buona parte del monte ore previsto a tale scopo all'apprendimento del lessico scientifico e facendo delle esercitazioni pratiche in lingua, propedeutiche alle attività svolte da uno studente Erasmus e, magari, anche da un professionista in discipline tecnico-scientifico-mediche?

 45) Scriva eventuali ulteriori osservazioni sull'argomento (proposte, suggerimenti, critiche legate alla sua esperienza) .

ANNEXE n° 17 - QUESTIONARIO FINALE (QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION)

Allo scopo di effettuare un bilancio riguardante la sperimentazione linguistica che ha avuto luogo al liceo "F. Lussana" nel corso del I trimestre dell'anno scolastico 2009-2010, in collaborazione con l' "Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle", esprimi una valutazione sui seguenti punti, scrivendo nell'apposita casella una cifra compresa tra 0 (min°) e 5 (max.).

Ti ringrazio della collaborazione e ti informo che sarà garantito l'anonimato ad ogni partecipante.

Classe..... Tipo di lavoro svolto Modalità di lavoro
 Efficacia per il tuo apprendimento
 Gradimento degli strumenti utilizzati Motivazione.....
 Gradimento degli argomenti proposti Motivazione.....
 Supporto tecnico/pedagogico durante il lavoro Difficoltà del lavoro (0 = molto impegnativa, 5 = molto facile)
 Desiderio di effettuare ancora un lavoro simile durante l'anno scolastico
 Indice di soddisfazione globale
 Eventuali osservazioni supplementari.....

ANNEXE n° 18 - « QUESTIONNAIRE POST-LICEO », item 29-30:

- « Oui, on m'a fait lire des articles ou des textes d'actualité scientifique » (2 personnes) ;
 -« Oui, quelquefois, on m'a fait lire des articles ou des textes de biologie » ;
 -« Oui, on m'a fait lire des articles ou des textes de biologie, concernant surtout la reproduction des cellules et la transmission des caractères » ;
 -« Non, même si dans mon manuel de physique il y avait quelques exercices dont les consignes étaient écrites en anglais » ;
 -« Oui, pendant le cours d'histoire (la Constitution anglaise) » (2 personnes).

ANNEXE n° 19 - « QUESTIONNAIRE POST-LICEO », item 31 :

- « Il faut que l'école italienne soit améliorée » ;

- « L'école italienne doit être améliorée » ;
- « Il est très important, aujourd'hui, de maîtriser une langue étrangère ; à ce propos, il faudrait promouvoir les échanges scolaires entre élèves de nationalités différentes, de même que les vacances-étude dans les pays dont l'on étudie la langue » ;
- « Au lycée, il faudrait intégrer l'étude des langues étrangères à celle d'autres disciplines, comme les mathématiques et les SVT, afin de donner à l'élève une préparation plus soignée, même par rapport à la connaissance linguistique » ;
- « Les initiatives d'enseignement liées au CLIL me semblent très intéressantes » ;
- « Il faudrait avoir des enseignants locuteurs natifs (assistants) pendant les heures de langues vivantes étrangères » ;
- « Dans les de cours de langues, il faudrait augmenter les situations de communication (notamment, la conversation) » (2 personnes) ;
- « Il faudrait proposer aux élèves même des cours de langues autres que l'anglais ou le français (par exemple, l'espagnol, le russe etc.) » ;
- « À présent, je n'ai aucune idée ».

ANNEXE n° 20 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 5 :

- « Depuis un an et demi, je suis doctorant à Lausanne » ;
- « J'ai travaillé neuf mois dans un laboratoire de recherche à Marseille, cela a constitué ma première expérience de travail rétribuée et la première à l'étranger, que je considère comme l'un des événements les plus importants de ma vie privée et professionnelle » ;
- « Actuellement, je suis chercheur au sein d'une université italienne et il m'est arrivé plusieurs fois de me rendre dans des institutions de recherche françaises (Universités, INRA, CNRS) » ;
- « À présent, je travaille en Italie, j'ai trouvé un poste dans un bureau commercial (*il ne s'agit pas d'un économiste, notre remarque !*). Mon travail ne requiert pas de voyages en France, mais il m'arrive souvent de parler au téléphone avec de nombreux clients français en utilisant leur langue (ou d'écrire en français) » ;
- « Je travaille en France et je me rends souvent dans d'autres Pays (Italie, Allemagne, Roumanie...) pour des projets de recherche européens » ;
- « Actuellement, je travaille à l'hôpital « San Raffaele » de Milan° J'aurais voulu me spécialiser en orthopédie en France, mais là-bas il faut impérativement avoir le statut d'étudiant pour soutenir l'examen d'admission (moi, j'étais déjà médecin...). De toute façon, je suis encore en contact avec des professeurs et des chercheurs français que j'ai connus lors de mon « Erasmus » : je voudrais bien retourner en France pour apprendre des techniques chirurgicales, car en Italie on manque de culture pratique... » ;
- « Je suis en train de me consacrer à la recherche de base dans le milieu des neurosciences mais, de juillet à septembre 2002, j'ai travaillé en tant que « médecin attaché » à la clinique neurologique de l'« Hôpital Civil » de Strasbourg » ;
- « Il m'est arrivé plusieurs fois, pour des raisons de travail, de me rendre dans un Pays francophone : la dernière fois, il y a une semaine, j'ai participé à une réunion avec les chefs du « Nestlé Research Centre » d'Orbe, en Suisse » ;
- « Je suis résident à Marseille depuis quatre ans, où je travaille comme chercheur dans un laboratoire du CNRS » ;
- « J'ai fait un stage de trois ans dans une entreprise parisienne » ;

-« En qualité de doctorant à l'Université de Pisa, je dois participer souvent à des séminaires et à des colloques en France ou en Belgique. Je fréquenterai bientôt un cours de formation à Strasbourg (quatre jours), il s'agit de mon troisième cours de formation en France pendant cette année. J'ai fait de belles expériences ! » ;

-« Je suis en France pour continuer le cours de spécialisation *post lauream* en anesthésie et réanimation, que j'ai commencé en Italie » ;

-« J'ai effectué le stage de recherche valable pour mon mémoire expérimental dans un laboratoire français, on m'a proposé, ensuite, de rester (afin de continuer le projet commencé). Pour cette raison, je me suis inscrit, donc, à une école doctorale en France » ;

-« Je suis en train de faire mon doctorat à l'« Institut Curie » de Paris, dans lequel j'avais déjà participé au « Projet Leonardo » ;

-« Je me suis rendu dans des pays francophones pour le développement des projets 'Oil & Gas' » ;

-« Je travaille dans une entreprise ayant des contacts fréquents avec la France, dont j'ai été chargé en tant que responsable. Pour cette raison, je dois faire aussi de courts voyages professionnels dans ce pays » ;

-« Je suis en train de faire des stages à l'hôpital « Lyon Sud », mais j'ai séjourné aussi un mois au Congo (Kinshasa), pour des stages à l'hôpital *Monkole* » ;

-« Je n'ai pas travaillé en France dans mon domaine d'études ; cependant, je voudrais signaler mon expérience de travail à l'étranger (jobs saisonniers) pendant mon séjour « Erasmus » à Annecy, en tant qu'hôtesse de salle, femme de chambre et serveuse » ;

-« Je suis en train de faire un doctorat à Paris ».

ANNEXE n° 21 - «QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 10-11-12-13 :

-« J'ai séjourné aussi au Portugal, afin d'y conduire des recherches pour mon mémoire de maîtrise (2 mois, 27 ans) et, pendant les années de doctorat, en Nouvelle Zélande (1 an, 30 ans) » ;

-« J'ai fait un stage au « Centre d'Investigations Cliniques » et au laboratoire de pharmacologie de l'Hôpital Saint-Louis de Paris (2 semaines, 23 ans) ; l'année suivante, j'ai fait une expérience de formation médicale à Strasbourg, au sein du Projet « Socrates-Erasmus », pendant lequel j'ai effectué plusieurs stages dans le milieu clinique (1 an, 24 ans ; en particulier, j'ai passé un été à l'Unité d'exploration fonctionnelle des épilepsies de l'Hôpital Civil de Strasbourg) » ;

-« J'ai séjourné aussi à Muenster (9 jours, 17 ans) et à Saint Petersburg (9 jours, 18 ans) » ;

-« J'ai fait un séjour d'études à Londres (3 semaines, 17 ans) » ;

-« J'ai fait un séjour d'études en Angleterre (1 mois, 17 ans) » ;

-« J'ai fait deux séjours d'études : l'un en France (1 mois, 16 ans), l'autre en Angleterre (1 mois, 18 ans) » ;

-« J'ai fait une vacance-étude à Wiesbaden – Francfort, Allemagne (1 mois, 16 ans) » ;

-« J'ai séjourné à Cork, en Irlande (1 mois, 15 ans) » ;

-« J'ai séjourné à Oxford (1 mois, 16 ans) et à Londres (1 mois, 17 ans) » ;

-« J'ai séjourné en Irlande (un mois, 18 ans) » ;

-« J'ai séjourné en Angleterre, en Irlande et en Allemagne (2-3 semaines, 16-19 ans) » ;

-« Après mon séjour Erasmus à Paris (1 an, 23 ans), j'ai participé au Projet Leonardo à Cambridge (25 ans, 6 mois) » ;

-« J'ai séjourné à Graz, en Autriche (1 mois, 21 ans) » ;

-« J'ai séjourné à Dublin, Irlande (3 semaines, 18 ans) » ;

- « J'ai séjourné aux États-Unis (2 mois, chez une famille), à Barcelone (15 jours), à Londres (15 jours), âge : 14-17 ans » ;
- « J'ai séjourné en Angleterre (1 mois, 16 ans) » ;
- « J'ai séjourné à Laon (Picardie, France) pour participer au jury du Festival International du Cinéma (1 semaine, 14 ans) ; j'ai fait une vacance-étude à Cardiff (2 semaines, 15 ans) et, deux ans après, un échange scolaire à Cannes (cours de français et séjour en famille, 1 semaine, 17 ans) » ;
- « J'ai séjourné en Angleterre (3 semaines, 16 ans) » ;
- « J'ai séjourné en Angleterre (3 mois, 16 ans) et aux États-Unis (13 mois, 23-24 ans) » ;
- « J'ai fait une vacance-étude en Angleterre (1 mois, 17 ans) ».

ANNEXE n° 22 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 23 :

- « J'ai préparé le PET au lycée, grâce à un cours extrascolaire organisé par mon professeur d'anglais, valable aussi pour la faculté d'ingénierie que je voulais fréquenter (*Politecnico di Torino*). Pendant les années de cours de mastère, j'ai préparé en autodidacte le IELTS (requis par mon plan d'études) ; j'ai acheté, à cet effet, un livre nécessaire pour savoir quelles seraient les modalités d'examen (très différentes, par rapport au PET) » ;
- « Quand je suis arrivé à Lyon, j'ai fréquenté un cours de 4 semaines, tenu par un professeur de l'Université Catholique de Lyon (cependant, il s'agissait uniquement d'un « cours de perfectionnement de la structure de la phrase ») ».

ANNEXE n° 23 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 24 :

- « J'ai eu la possibilité de demander la permission de passer quelques examens sous forme d'épreuves orales, cependant, j'ai dû soutenir des épreuves écrites » ;
- « J'ai fréquenté des cours en anglais, suivis d'épreuves écrites dans cette langue » ;
- « J'ai passé des épreuves écrites et j'ai produit des « *tesine* » (mémoires très courts) » ;
- « Jusqu'à présent, j'ai fait un exposé avec présentation PowerPoint et un examen écrit » ;
- « *Mon séjour, au sein du Projet Leonardo, ne prévoyait aucun examen écrit, cependant, dans mon laboratoire on parlait toujours en anglais » ;
- « *Je n'ai pas soutenu d'examens en France, mais en Angleterre » ;
- « *2 étudiants : j'ai soutenu les examens comme les étudiants français, c'est-à-dire des épreuves écrites avec des questions « ouvertes » (exposition de cas cliniques) » ;
- « *J'ai passé des examens écrits, avec questions « ouvertes » et QCM (« cochez la bonne case ») » ;
- « *J'ai soutenu des épreuves écrites et orales, toujours en anglais ».

ANNEXE n° 24 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 25 :

- « Pour les épreuves orales, pas spécialement, pour les épreuves écrites, oui (mais...cela a été difficile, surtout pour celui qui devait les corriger !) » ;
- « Cela a été difficile parce que je travaillais beaucoup, surtout la nuit, à l'hôpital, parce que la bourse d'étude ne suffisait pas » ;
- « *Au début, j'ai eu quelques problèmes de timidité à résoudre (épreuves orales), ensuite, j'étais plus tranquille » ;
- « *Je n'ai pas encore passé d'examens en France, mais j'ai peur de cela! » ;

-« *Les examens n'ont pas été trop difficiles, pour moi, parce que le lexique des ingénieurs est très « technique » et une grande partie de ses mots/expressions est semblables à ceux de la langue italienne » ;

-« *À mon avis, les examens ont été difficiles non pour la langue, mais parce que le temps à disposition était limité » ;

-« *En Italie, très souvent, je n'ai soutenu que des épreuves orales, pour cette raison, j'ai eu du mal à m'habituer à des modalités d'examens différentes ».

ANNEXE n° 25 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 26 :

-« *Colture erbacee industriali, Economia e politica agraria, Industrie agrarie, Orticoltura, Tecnologia della conservazione dei prodotti agricoli, Zootecnica*. Pour valider un examen en Italie, il m'a fallu soutenir deux épreuves en France, ou bien un examen en France + un entretien intégratif en Italie. (Globalement, j'ai passé dix examens à Rennes, dont je devrais chercher les dénominations originales dans mes "paperasses" d'autrefois...) » ;

-« *Ginecologia, Chirurgia generale, Medicina Interna, Radiologia* » ;

-« *Gastroenterologia, Diagnostica per immagini, Malattie infettive e tropicali e Neurologia* » ;

-« *Ginecologia e Ostetricia, ... Anestesiologia e Rianimazione* » ;

-« Algèbre – Bases des méthodes numériques – Théorie spectrale – FLE » ;

-« *Costruzioni metalliche, politiche urbane e territoriali, ingegneria del territorio, Tecnica Urbanistica 2* » ;

-« Les examens de troisième année de physique » ;

-« Tous les examens prévus, cette année-là, par ma filière universitaire » ;

-« Arithmétiques, Cryptographie, Automates avancés, Logique, Histoire de l'Afrique subsaharienne contemporaine, La terre est bleue comme une orange ??? » ;

-« *Enzimologia, Biologia Molecolare* » ;

-« 7 + un "workshop" que j'ai organisé avec un partenaire » ;

-« *Chimica delle Macromolecole (teoria e laboratorio), Chimica fisica delle interfasi (teoria), Chimica molecolare dello stato solido* (expérience de laboratoire, 5 mois; soutenance de la thèse) » ;

-« Je devrais soutenir les examens suivants: *Dermatologia et Oncologia-radioterapia-ematologia* ;

- *Neurologia, psichiatria* » ;

-« *Zoologia, Genetica, Biostatistica e Algebra Lineare, Informatica, Chimica Fisica e Organica, Lingua Francese, Lingua Inglese, Fisiologia Generale, Fisiologia Vegetale, Biochimica, Ingegneria Genetica* ;

-*Teoria dei giochi, Statistica, E-business, Marketing* » ;

-« Histoire du Sport, Gestion de l'Effort, Conscience du Corps » ;

-« Je devrais soutenir les examens suivants: Plasticité/Viscoélasticité , Outils statistique, Métallurgie, Choix des matériaux, Physique du solide, Diagrammes d'équilibre des phases binaires et ternaires, Verres, Physique des interfaces, Durabilité et recyclage des polymères, Élasticité » ;

-« *Anatomia patologica e Farmacologia* » ;

-« 10 examens du Magistère de Génétique M2 » ;

-« Je devrais soutenir les examens suivants: *Comunicazione, Informatica, Diritto Commerciale e Comunitario, Sociologia della Cultura* » ;

-« Les examens caractérisant ma filière d'études (Master et Magistère de Génétique – Paris 7) » ;

-« Ophtalmologie, Dermatologie, Stomatologie, Neurologie, Neurochirurgie, O.R.L » ;

-« *Microbiologia, Ecologia, Biochimica, Chimica Fisica* » ;

- « *Immunologia, Endocrinologia-nefrologia-urologia, Dermatologia, Oncologia-ematologia* » ;
- « Introduction aux EDP non linéaires, Analyse convexe e Introduction à l'analyse numérique » ;
- « Module 6, 11, 12 ??? ».

ANNEXE n° 26 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 27 :

- « Aucun cours n'était prévu lors du stage ; normalement, on a utilisé l'anglais, pas le français » ;
- « Au début c'était très difficile, ensuite, la situation est améliorée » ;
- « Je ne suivais pas de cours » ;
- « Maintenant, ce n'est pas plus difficile qu'en Italie » ;
- « Au début oui, ensuite non » ;
- « De toute façon, même si je ne suivais pas de cours, il m'est arrivé de prendre des notes pendant les explications de mon directeur » ;
- « Cela dépend du type de séminaire fréquenté....disons que « ce n'est pas évident » (*entre guillemets : affirmation en français de l'interviewé*) » ;
- « Non, parce que les professeurs écrivaient tout au tableau » ;
- « Au début oui, mais pas maintenant » ;
- « Seulement au début, je demandais les notes à mes collègues » ;
- « J'ai rencontré des difficultés dans les disciplines les plus "discursives", j'ai eu moins de difficultés dans celles plus 'techniques' » ;
- « Pour l'instant, je n'ai pas de difficultés dans la prise de notes. Cela dépend, comme je l'ai déjà dit, du fait que la langue utilisée est "très technique" ; en outre, plusieurs mots sont semblables à ceux de la langue italienne » ;
- « Les cours étaient en anglais » ;
- « Au début, j'ai eu beaucoup de difficultés » ;
- « La plupart des cours était en anglais, pendant les leçons que j'ai suivies en français (peu nombreuses), cela n'a pas été difficile » ;
- « Cela dépend des cours: quelquefois je prenais des notes uniquement en français, d'autres fois, tantôt en italien, tantôt en français » ;
- « Pas trop, mais – en réalité – je photocopiais les notes de mes collègues » ;
- « Non, parce que je copiais du tableau la plupart de mes notes ».

ANNEXE n° 27 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 29 :

- « Plus que dans la compréhension orale proprement dite, j'ai eu beaucoup de difficultés par rapport à la phonétique et à la langue écrite » ;
- « Pendant le premier mois j'ai eu des difficultés (je communiquais en anglais, mais j'invitais mes collègues à s'adresser à moi en français » ;
- « Pas trop, mes professeurs et mes collègues m'ont aidé beaucoup » ;
- « Moins de ce que je prévoyais » ;
- « Cela dépendait du professeur et de sa façon de parler » ;
- « Seulement quand on abordait les sujets les plus difficiles...mais mes difficultés étaient liées à la discipline étudiée, pas à la compréhension de la langue française ».

ANNEXE n° 28 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 30 :

- « Il s'agissait notamment de la langue de spécialité, mais pendant les deux premières semaines mes difficultés étaient liées même au niveau de connaissance de la langue française » ;
- « Puisque normalement j'utilise les termes techniques de l'ingénierie nucléaire en anglais, au début j'ai eu des difficultés dans l'acquisition du lexique de spécialité en français, mais ensuite mes difficultés ont disparu » ;
- « Mes difficultés étaient liées à la compréhension du français et à certains sujets des cours que j'ai suivis » ;
- « J'ai eu des difficultés par rapport à la terminologie scientifique en français de ma discipline (Biotechnologies Pharmaceutiques), ne ressemblant ni à l'italien, ni à l'anglais » ;
- « J'ai eu des difficultés concernant des termes et des expressions typiques (« *modi di dire* ») » ;
- « Au début, j'ai eu des difficultés de compréhension surtout à cause du débit de parole (rapide) des professeurs ; la langue technique était, par contre, facilement compréhensible » ;
- « Mon professeur n'a pas une bonne diction et sa voix tend à s'affaiblir au fur et à mesure qu'il continue son discours. Cela implique l'existence de quelques problèmes... ».

ANNEXE n° 29 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 31 :

- « Souvent, je demandais à des collègues locuteurs natifs de m'aider » ;
- « Pas trop de difficultés à l'oral, mais j'ai eu – et j'ai toujours - des problèmes à l'écrit » ;
- « J'ai eu des difficultés même dans la rédaction des rapports de laboratoire » ;
- « Pas de difficultés, en outre, l'emploi du dictionnaire n'était pas interdit » ;
- « J'ai dû écrire le rapport scientifique final en anglais ».

ANNEXE n° 30 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 32-33 :

- « J'avais beaucoup de difficultés dans l'écriture des accents et dans l'orthographe en général, j'ai réussi à les surmonter en lisant beaucoup les quotidiens français » ;
- « Je ne connaissais pas la langue (ni le vocabulaire, ni la grammaire) » ;
- « Ma production orale s'est améliorée grâce à l'interaction avec les locuteurs natifs, sans une étude proprement dite de la langue, tandis que je ne peux pas affirmer la même chose par rapport à ma production écrite. Je n'ai jamais surmonté mes problèmes liés à l'écrit » ;
- « J'ai demandé la signification des mots que je ne connaissais pas et j'ai lu beaucoup » ;
- « J'ai eu des difficultés parce que je n'avais pas un vocabulaire très riche ; je les ai surmontées en étudiant » ;
- « Mes difficultés n'étaient pas liées à la langue » ;
- « On me demandait une étude plus mnémorique, par rapport à la méthodologie d'enseignement adoptée en Italie » ;
- « J'ai eu des défaillances surtout au niveau grammatical, ou par rapport à l'élaboration correcte des phrases » ;
- « Mes difficultés concernaient la grammaire et la langue technique; j'ai réussi à les surmonter en étudiant sur le Net, en consultant des livres et en posant des questions à mes professeurs » ;
- « Je savais quoi dire, mais j'étais incapable de l'exprimer correctement. Pour cette raison, je manquais de vocabulaire et mes phrases étaient mal interprétées. J'ai eu aussi, quelquefois, des difficultés liées à la discipline en objet (cependant, cela entraînerait des problèmes même en utilisant ma langue maternelle) » ;
- « J'ai eu d'énormes difficultés liées aux registres linguistiques différents à utiliser, surtout à l'oral : en effet, il faut parler en « *medichese* » (argot des médecins) avec les collègues, il est nécessaire de s'adresser aux patients d'une façon tout à fait différente, il est demandé de savoir écrire en français sur une fiche médicale, il faut être

capable de téléphoner en langue étrangère et, en plus, il y a les interactions avec les copains du même âge (à mon avis, il s'agit de la situation la plus difficile, car je ne suis pas encore en mesure de maîtriser l'argot des jeunes et, donc, il m'est souvent impossible de discuter sur des sujets ne concernant pas la médecine). J'ai réussi à surmonter mes difficultés en écoutant attentivement les conversations d'autrui (surtout celles de mes collègues), en observant le travail des autres médecins (heureusement, de nombreux mots étaient récurrents), en écrivant sur un calepin toutes les expressions nouvelles, en lisant des ouvrages de médecine en langue française » ;

-« J'ai eu des problèmes dus à la complexité grammaticale et, surtout, orthographique du français. Je n'ai jamais étudié la langue écrite » ;

-« J'ai réussi à surmonter mes difficultés tantôt en lisant, tantôt en demandant l'aide des amis francophones » ;

-« J'ai eu des difficultés dans la rédaction textuelle en français. J'ai essayé de les surmonter en cherchant quand même à écrire, de la manière la plus compréhensible possible » ;

-« La langue et certains sujets traités pendant les cours m'ont créé des difficultés, mais mes collègues français m'ont aidé » ;

-« Dans l'expression écrite, j'ai encore des difficultés dues à une connaissance insuffisante de la grammaire. Je suis en train d'améliorer, petit à petit, mon expression orale, mais jusqu'à présent je n'ai fait aucun *workshop* uniquement en français » ;

-« Afin de progresser, je m'entraîne : désormais, dans le laboratoire je ne parle qu'en français et j'écris des méls dans cette langue » ;

-« J'ai étudié peu le français et je l'ai appris en parlant. Ma production écrite n'est pas correcte ; j'ai des difficultés liées à la grammaire, pas au lexique de spécialité... J'ai essayé de formuler des phrases simples et d'écrire des réponses claires et concises » ;

-« J'ai eu quelques problèmes à l'occasion de mes épreuves écrites, y compris les rapports de laboratoire, car toute phrase imparfaite était considérée comme une faute » ;

-« Ma connaissance de la langue française était insuffisante : voilà la raison de mes difficultés, qui ont diminué grâce à l'étude » ;

-« Mes connaissances grammaticales étaient insuffisantes. J'ai encore beaucoup de difficultés mais, grâce à la pratique, j'ai pu améliorer un peu mon niveau linguistique » ;

-« Il m'était difficile de construire des phrases ou d'utiliser les mots adéquats, mais j'ai essayé de faire corriger ma production ou de me documenter tout seul » ;

-« J'ai eu des problèmes dans la rédaction des rapports et même parce que la plupart des étudiants français avec qui j'ai travaillé étaient peu capables d'interagir en équipe ; je les ai surmontés en travaillant tout seul et en utilisant des dictionnaires » ;

-« Mon vocabulaire était très peu riche et j'ai dû m'habituer à la différence entre la façon de prononcer les mots et celle de les écrire. Pour ce faire, j'ai lu des textes en français, inhérents ou non à la discipline dont je m'occupe ».

ANNEXE n° 31 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 34 :

-« Malheureusement, j'ai eu peu de contacts avec l'université. Cependant, j'ai remarqué que dans mon domaine d'études les professeurs français offraient volontiers aux étudiants la possibilité d'effectuer un certain nombre d'heures de stage non superposées aux cours théoriques à fréquenter et qu'ils encourageaient les candidats à la mobilité interuniversitaire, en France et à l'étranger » ;

-« J'ai travaillé au sein d'une institution non universitaire : mon expérience dans ce domaine est, donc, insuffisante... » ;

-« Selon moi, le système universitaire en France est plus organisé qu'en Italie. Lors de mon séjour français, je l'ai trouvé de niveau inférieur, mais aujourd'hui – surtout à travers le déclin que je remarque quotidiennement dans mon Pays – je ne sais plus juger à ce sujet » ;

-« Il s'agit tout simplement de deux systèmes différents, car normalement en France on obtient un master au bout de 5 ans, tandis qu'en Italie peu de monde a une « *laurea specialistica* » (master) deux ans après la « *laurea breve* » (licence). En France, la plupart des examens est constituée d'épreuves écrites (que l'on ne peut pas soutenir plusieurs fois), dont la date est fixée au début de l'année universitaire ; en Italie il y a, par contre, de très nombreuses épreuves orales et on peut les refaire, en cas d'échec » ;

-« À mon avis, le système universitaire français est moins théorique et plus pratique que son équivalent italien » ;

-« Je pense – par rapport à mon domaine - que le système universitaire français est meilleur pour la possibilité d'acquérir beaucoup d'expérience dans les services hospitaliers, mais qu'il y a des défaillances dans la préparation théorique offerte et par rapport à la capacité d'apprendre à raisonner » ;

-« Je crois que le système universitaire français est plus sélectif et qu'il demande de soutenir des examens à un rythme plus fréquent » ;

-« Par rapport à la faculté de médecine, le système français est beaucoup plus pratique et les cours théoriques sont structurés sur le « cas clinique », plutôt que sur la pathologie en général. Je pense qu'il y a beaucoup moins d'heures consacrées à la physiopathologie et à l'anatomie pathologique » ;

-« Il s'agit certainement d'un système – je fais allusion au système français – qui forme de vrais médecins, plus autonomes déjà à l'issue de la sixième année d'université; cependant, peut-être, il ne permet pas trop de réfléchir et de se consacrer à l'autoformation continue » ;

-« Le système français est bon, pas forcément meilleur que le système italien » ;

- « Bon (2 personnes) » ;

-« Le système français est beaucoup plus méritocratique » ;

-« En France, il y a plus de pratique et moins de théorie » ;

-« Le système français est plus pratique, on requiert moins à des connaissances fondées sur des notions » ;

-« Il s'agit d'un système très différent, par rapport à celui que l'on trouve en Italie. Les stages et l'enseignement sont plus liés à la gestion immédiate du patient qu'à une connaissance approfondie de la pathologie. Cela rend les étudiants français beaucoup plus prêts que leurs collègues italiens à la pratique clinique » ;

-« En France, on consacre beaucoup plus d'attention à l'apprentissage pratique » ;

-« J'ai remarqué que le système français est beaucoup plus équitable dans l'évaluation des étudiants et dans les rapports avec eux, mais que l'on arrive à pénaliser les candidats non francophones et à rester indifférent à leurs exigences. On y permet d'atteindre des objectifs formatifs moins élevés, mais l'on y permet d'utiliser de nombreux laboratoires (excellents) » ;

-« Dans les universités françaises, les rapports entre les étudiants et les professeurs sont plus facilités mais – de même qu'en Italie – il n'y a pas un bon niveau organisationnel. Malheureusement, j'ai trouvé les sujets traités peu intéressants, même parce que je n'ai pas pu suivre les enseignements concernant ma filière d'études italienne (qui, en France, est afférente à la faculté de médecine) » ;

-« Contrairement à ce qui se passe au *Politecnico di Torino*, en France j'ai eu la possibilité de faire de nombreux stages de laboratoire. J'ai eu finalement l'opportunité très utile de “toucher de la main” ce que j'avais étudié. Malheureusement, je suis obligé d'ajouter que j'ai trouvé les cours de l'université française plus superficiels et que l'on a fréquenté des laboratoires sans trop de bases théoriques assez approfondies. On donnait aux étudiants des fondements théoriques concernant ma discipline plutôt superficiellement, sans explications approfondies de

certaines phénomènes. Il me semblait que mes collègues français avaient une préparation préalable moins soignée : à Turin, j'ai fréquenté pendant la deuxième année de la fac certains cours qu'en France l'on dispensait au cours de la quatrième année » ;

-« Le système français est, à mon avis, très "pratique" et peu "théorique" » ;

-« À l'École Polytechnique de Montpellier, j'ai fait beaucoup de pratique, mais moins de théorie qu'en Italie : en quatrième et en cinquième année, j'ai dû fréquenter à nouveau des cours que, dans mon Pays, j'avais suivis pendant la deuxième année d'études supérieures » ;

-« En France, j'ai trouvé moins de contenus et une moindre formation théorique » ;

-« D'après mon expérience, je peux affirmer que le système français est bien organisé et meilleur – par rapport au système italien – grâce à la possibilité d'effectuer beaucoup de pratique hospitalière » ;

-« À cette époque-là, lors de mon séjour à l'étranger, l'enseignement universitaire français était plus superficiel et notionnel, moins approfondi du point de vue théorique. Cependant, il était meilleur – et, en général, plus moderne - qu'en Italie par rapport aux interactions entre professeurs et étudiants et grâce à la présence de laboratoires scientifiques » ;

-« Mon expérience a eu lieu en Belgique ; je peux affirmer seulement que j'y ai trouvé un système beaucoup plus efficace, du point de vue bureaucratique et en matière d'allocations offertes aux étudiants » ;

-« En France, par rapport à l'Italie, on peut fréquenter beaucoup plus d'activités de laboratoire » ;

-« Le système français est beaucoup plus professionnalisant ; on vise davantage à l'acquisition de la mentalité scientifique (par exemple, on met en avant les raisons liées à l'application d'une certaine approche à un problème donné) et à celle des compétences que la communauté scientifique requiert, surtout en anglais » ;

-« En France, selon moi, le système est plus flexible; il garantit aussi une bonne préparation pratique, non seulement théorique » ;

-« Je pense que le système français est plus simple et plus "pratique" » ;

-« Un peu meilleur, par rapport au système italien » ;

-« Pour ce qui concerne la dernière année de « *laurea specialistica* » (mastère), la formation dispensée par le système français était meilleure, par rapport à l'approche proposée dans mon pays » ;

-« C'est beaucoup plus pragmatique ; au sein de ma faculté, les étudiants sont beaucoup plus forts et motivés dans la pratique hospitalière et négligent les cours pour étudier chez eux. En somme, il me semble que le système tout entier permet d'obtenir de bonnes connaissances et que, peut-être, il est professionnellement plus fructueux que son homologue italien° En plus, je pense qu'en France les étudiants sont plus avantagés, car ils peuvent choisir leur domaine de spécialité non à la fin de la dernière année d'études, mais plus tard » ;

-« Le système français est meilleur au niveau pratique » ;

-« Le système français est beaucoup plus simple et efficace, beaucoup plus riche d'opportunités et de structures à l'avant-garde que son homologue italien » ;

-« Les deux systèmes – français et italien – sont très semblables. Cependant, en France, j'ai remarqué une attention majeure envers les exigences des étudiants » ;

-« Le système français est sous certains aspects meilleur, sous d'autres aspects pire » ;

-« En France, l'activité didactique est confiée à des professeurs très compétents, provenant aussi d'universités étrangères (cela, en Italie, est très rare). Les modules des cours sont assez courts. Mais l'énorme avantage de l'université française est constitué par la grande quantité de laboratoires et de travaux pratiques y effectués. Cela implique l'acquisition d'une meilleure expérience au niveau pratique, par rapport à la formation dispensée par

les universités italiennes. Par contre, en Italie on approfondit beaucoup la formation théorique (mais, à mon avis, cela ne constitue pas toujours un avantage) » ;

-« Sous certains aspects, selon moi le système français est meilleur (notamment dans le milieu scientifique, car il y a plus de laboratoires et plus de chercheurs disponibles), mais il y a aussi des aspects pires (on vise moins aux connaissances de base et plus à la pratique) » ;

-« Il y a moins de contenus et une formation théorique moins approfondie » ;

-« Moins “libre”, plus “guidé” » ;

-« Paradoxalement, moins organisé » ;

-« Plus pratique et plus lié au milieu professionnel ».

ANNEXE n° 32 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 35 :

-« De même qu'en Italie, les cours théoriques étaient parfois excellents, d'autres fois non exceptionnels. Du point de vue pratique, en France les professeurs étaient habitués à la présence des étudiants dans le service hospitalier et, donc, disposés davantage à transmettre leurs connaissances aux apprenants, sans regretter le temps perdu. Le mien est donc, sur ce dernier sujet, un jugement fort positif » ;

-« Les professeurs français sont moins formels et assez bien préparés » ;

-« Il était beaucoup plus facile de parler avec les professeurs français, ils étaient disponibles au dialogue avec les étudiants. Cependant, à mon avis, ils étaient en moyenne moins préparés que leurs collègues italiens de mon université » ;

-« Les professeurs français sont beaucoup plus jeunes, mais pas plus préparés que leurs collègues italiens » ;

-« Ils comprenaient bien les exigences des étudiants » ;

-« Il y avait de bons professeurs, mais pas meilleurs que leurs collègues italiens » ;

-« D'après mon expérience, les professeurs en France étaient plus jeunes et plus disponibles qu'en Italie » ;

-« Ils étaient disposés à me donner des explications, mais quasiment indifférents, en général, à ma condition d'étudiant étranger, lors de la correction des épreuves des examens » ;

-« Ils étaient plus proches des étudiants que leurs collègues italiens » ;

-« La plupart des professeurs était constituée de personnes ouvertes et aimables, ayant un bon rapport avec les étudiants » ;

-« Mes professeurs français étaient cultivés et disponibles » ;

-« Les professeurs – notamment les plus jeunes – avaient instauré un rapport presque de camaraderie avec les étudiants. Je pense qu'au *Politecnico di Torino* il est difficile de créer ce type de relation, même si dans ma filière d'études il est facile de trouver de jeunes professeurs et un petit nombre d'étudiants, par rapport à ce qui se passe dans les autres facultés » ;

-« Du point de vue didactique, je n'ai remarqué aucune différence. Cependant, du côté humain, les professeurs français étaient plus proches des étudiants » ;

-« Les professeurs français étaient beaucoup plus disponibles, pendant les travaux pratiques » ;

-« Dans ma filière d'études, ils étaient probablement plus “cliniciens” et moins “professeurs”: il m'a manqué une bonne partie de la pathogénèse des maladies (ou les nouvelles hypothèses étiologiques et pathogénétiques, mais aussi les études actuellement en cours). De nombreuses leçons concernaient uniquement des cas cliniques et, donc, des exemples pratiques » ;

-« Ils étaient beaucoup plus disponibles, ils consacraient beaucoup de temps à aux étudiants et essayaient de résoudre leurs difficultés potentielles » ;

- « Mes professeurs français étaient très disponibles et avaient une mentalité ouverte » ;
- « Ils étaient toujours très disponibles et, en général, moins formels que leurs collègues italiens » ;
- « Les professeurs français étaient comme leurs collègues italiens par rapport à la préparation théorique, mais ils avaient davantage de ressources économiques et financières à leur disposition » ;
- « Ils n'étaient pas trop différents : moyennement préparés, clairs dans leurs explications, intéressés à leur travail » ;
- « J'ai eu deux professeurs français et un professeur invité allemand. Je dois affirmer que, par rapport à leurs collègues italiens, ils avaient un air moins fier et qu'ils étaient plus disposés à l'écoute des étudiants. En somme, ils avaient une allure moins magistrale et ils étaient plus pragmatiques » ;
- « Le niveau de préparation de mes professeurs français et italiens me semblait équivalent. Cependant, en général, les rapports entre professeurs et étudiants étaient plus paritaires en France et en favorisaient la collaboration/l'interaction° Ces conditions stimulantes permettaient d'acquérir une bonne préparation » ;
- « Aucune réponse/je ne sais pas : les autres participants ».

ANNEXE n° 33 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 36 :

- « Par rapport à mon expérience, les Italiens participant au « Projet Erasmus » connaissaient rarement le français avant leur départ – de même que moi – tandis que les collègues Erasmus provenant d'autres pays européens étaient beaucoup plus préparés » ;
- « La connaissance du français des étudiants italiens était meilleure que celle des locuteurs natifs de langues non romanes » ;
- « Très bonne ; je la croyais pire, compte tenu de la renommée des Italiens dans l'ignorance des langues étrangères » ;
- « Au début la connaissance du français des Italiens était pire, mais à la fin meilleure, grâce à la proximité entre les deux langues » ;
- « De niveau inférieur, notamment par rapport avec la préparation des jeunes des pays de l'Europe de l'Est faisant déjà partie de l'Union Européenne » ;
- « Je crois que le niveau de connaissance de la langue française des jeunes italiens est à peu près semblable à celui de la plupart des étudiants de la Communauté Européenne (excepté les étudiants allemands, plus préparés que les autres) » ;
- « Meilleure, peut-être grâce à la proximité entre les deux langues » ;
- « Selon moi, tous les étudiants se situent au même niveau, mais il faudrait choisir l'échantillon à considérer : en effet, ceux qui viennent de l'Europe du Nord (Finlande, Islande...) ont, peut-être, beaucoup plus de difficultés » ;
- « Je pense qu'elle est semblable, ou assimilable. Il y a, comme toujours, des exceptions, constituées par des étudiants italiens ou non italiens qui parlent parfaitement le français, tandis que d'autres jeunes arrivent en France sans jamais avoir étudié la langue et, à la fin, s'expriment d'une façon acceptable » ;
- « Bien inférieure...Au début de mon séjour Erasmus, la plupart des étudiants étrangers était déjà capable de parler parfaitement le français ».
- « Je pense que le français est étudié dans beaucoup de pays européens, mais que la plupart des étudiants Erasmus préfèrent, malheureusement, parler en anglais » ;
- « On peut dire que nous ne sommes pas les plus doués » ;
- « La connaissance du français de mes compatriotes était moins faible que celle de l'anglais » ;
- « Les Italiens avaient une mauvaise connaissance du français, surtout par rapport à celle des Allemands » ;

-« Franchement, je pense que ceux qui étudient atteignent de très bons résultats, indépendamment de la langue. En général, les étudiants dont la langue maternelle n'est pas romane sont plus motivés et plus préparés, n'ayant pas la chance de pouvoir se débrouiller, vu que le français est tout à fait dissemblable de leur idiome ».

ANNEXE n° 34 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 37 :

-« Je n'ai pas eu beaucoup de contacts avec des étudiants Erasmus de pays hors de l'UE, mais ceux que j'ai connus – peu nombreux – avaient déjà étudié le français au collège et au lycée. Ils avaient une préparation à peine suffisante, mais supérieure à celle de leurs collègues de l'Union Européenne » ;

-« Cela dépend du pays d'où les étudiants proviennent : sur quelques-uns (Liban, Maroc, Québec, Tunisie...) la France a exercé une influence forte, dans le passé » ;

-« Les étudiants européens ont une préparation meilleure que celle des étudiants asiatiques, car ces derniers ont des difficultés de prononciation » ;

-« Ceux que j'ai connus parlaient un bon français, meilleur que celui des Italiens. Mais je pense qu'ils étaient ressortissants d'anciennes colonies françaises » ;

-« Au début pire, à la fin meilleure, grâce à la même famille linguistique à laquelle appartiennent le français et l'italien » ;

-« Je crois que tous ceux qui étudient peuvent obtenir de très bons résultats, au-delà de leurs origines. En général, les étudiants dont la langue maternelle n'est pas romane sont plus motivés et plus studieux, n'ayant pas la chance de pouvoir se débrouiller en utilisant une langue proche du français » ;

-« Pendant les premiers jours de mon séjour, je n'ai connu que des étudiants chinois. Je sais que pour eux il est très difficile d'apprendre une langue européenne » ;

-« La connaissance du français de la part des Italiens est probablement meilleure que celle des personnes ayant un accent très fort (je pense, par exemple, aux brésiliens et aux argentins), mais je n'ai pas remarqué de grandes différences » ;

-« La connaissance du français des Italiens est inférieure, mais l'appartenance à la même famille linguistique permet le rattrapage ».

D'autres participants ont répondu: « je ne sais pas », « je ne sais pas répondre », « je n'ai pas connu d'étudiants non ressortissant de pays de l'Union Européenne ».

ANNEXE n° 35 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 38 :

-« Si les candidats n'ont jamais étudié ou parlé le français, de même que moi, je leur conseille de fréquenter avec assiduité un cours de langue de niveau élémentaire et d'essayer de se lancer le plus possible, une fois arrivé sur place. Je leur recommande vivement de ne pas faire confiance sur leur maîtrise de l'anglais pour communiquer » ;

-« Il faudrait fréquenter un cours de langue pour débutants ou faux-débutants avant le départ » ;

-« Je les invite à établir de très nombreux contacts avec des locuteurs natifs et, si possible, à devenir leurs colocataires » ;

-« Ce serait bien d'arriver en France avec quelques connaissances de français ; en outre, il faudrait étudier avec intérêt la langue, surtout afin d'atteindre un niveau suffisant dans la production écrite, et fréquenter des autochtones, pour accélérer l'apprentissage de la langue parlée » ;

-« Pars ! Fais-le maintenant! N'attends pas, c'est trop beau! » ;

-« Je leur conseille d'étudier le français avant le départ, de demander des stages hospitaliers (qui constituent une occasion incontournable pour pratiquer la langue et pour connaître la terminologie médicale utilisée au sein du système sanitaire français) » ;

-« Il faut absolument faire cette expérience ! Elle ouvre l'esprit, permet de se confronter avec plusieurs cultures, personnes, religions etc. différentes » ;

-« Il faut se mettre en jeu, car il n'y a qu'à gagner » ;

-« Je conseille de suivre des cours de conversation avant le départ » ;

-« Il est recommandable de ne pas fréquenter de compatriotes, au moins pendant les premiers mois » ;

-« Partez même si vous ne connaissez pas la langue et profitez le plus possible des opportunités offertes par l'université » ;

-« Je leur conseille de fréquenter un cours de français, ou au moins d'apprendre les phrases les plus élémentaires, avant le départ (9 personnes) » ;

-« Ne vous découragez pas, au début: il faut seulement "retrousser ses manches" »;

-« Ne vous rendez pas devant les difficultés initiales, mais essayez de les surmonter : au bout d'un ou deux mois, on obtient de nombreuses gratifications » ;

-« Partez avec beaucoup d'énergies ! » ;

-« En partant pour la France, il n'est pas indispensable de bien connaître la langue avant le séjour. La capacité de parler un peu de français aide, cependant, à ne pas se sentir dépaysés » ;

-« Partez avec quelques connaissances de la langue et efforcez-vous de la pratiquer le plus possible » ;

-« Renseignez-vous sur les programmes des examens à soutenir avant le départ et fréquentez un cours de langue, dans le pays francophone, avant le début des cours » ;

-« Essayez d'apprendre le français le plus tôt possible : même si l'anglais est la langue de la communication scientifique, la connaissance du français simplifie beaucoup la vie quotidienne et les relations sociales » ;

-« Vu que la langue officielle des laboratoires de recherche est l'anglais, je conseille aux étudiants de vivre le plus possible avec des locuteurs natifs, afin de s'approcher de la langue française » ;

-« Allez-y, faites cette expérience, étudiez et sortez le soir » ;

-« Lancez-vous, parlez, sans crainte de faire une maigre figure » ;

-« Parlez beaucoup avec les Français » ;

-« Approfondissez la connaissance de la langue française » ;

-« Apprenez bien la langue, car les Français ne connaissent pas trop l'anglais » ;

-« Partez sans trop de soucis ! Et, une fois arrivés à l'étranger, évitez – au moins au début – les Italiens. Il s'agit d'un exercice dur, mais il sert à mieux s'intégrer et à apprendre le français plus rapidement » ;

-« Aucun conseil » ;

-« Afin de bien profiter des stages hospitaliers, il est important de savoir communiquer. À mon avis, il est indispensable de fréquenter un cours de français ou d'étudier comme autodidacte avant de partir ; ensuite, grâce à la pratique et à un peu de bonne volonté, au bout d'un mois on arrive à communiquer assez bien » ;

-« Il ne s'agit pas de rhétorique, mais il est vrai que la façon meilleure d'apprendre une langue est celle de séjourner à l'étranger ; je vous conseille, donc, de partir et d'y rester le plus possible » ;

-« Étudiez et amusez-vous » ;

-« Préparez-vous à vivre une deuxième vie »;

-« Renseignez-vous bien, avant le départ » ;

-« Fréquentez un cours de langue avant de partir ou à l'arrivée à l'étranger » ;

-« Au début, fréquentez un cours de langue en France (très avantageux, non seulement du point de vue linguistique, mais surtout pour connaître d'autres personnes avec qui parler en français). Essayez de vivre le plus possible avec des étudiants non italiens, afin d'être obligés de vous exprimer en français » ;

-« L'étude du français est certainement utile pour vivre à Paris, mais non indispensable, on peut dire qu'il simplifie la vie » ;

-« Je voudrais leur conseiller de vivre le plus possible en contact avec des étrangers et de ne pas se décourager face aux difficultés initiales, qu'au fur et à mesure on surmonte » ;

-« La fréquence d'un cours de français sur place permet, à mon avis, d'apprendre plus rapidement et grâce à des méthodes plus appropriées » ;

-« Ne partez pas sans avoir une bonne connaissance du français » ;

-« Ne fréquentez pas uniquement les compatriotes, mais cherchez immédiatement à connaître les autochtones... Efforcez-vous dès le début de parler en français, même si vous êtes encore débutants, sans crainte d'éventuelles fautes grammaticales et de prononciation » ;

-« Partez avec une bonne connaissance de la langue » ;

-« Entraînez-vous à l'écrit et à l'oral, au moins pour avoir quelques notions de français avant votre arrivée en France » ;

-« N'ayez pas peur, faites cette expérience » ;

-« Au début, cela pourrait sembler difficile, mais je vous conseille de vous efforcer de prendre toujours des notes en français et de communiquer en cette langue même avec les Italiens ».

Les participants restant n'ont donné aucune réponse.

ANNEXE n° 36 - « QUESTIONNAIRE ERASMUS », item 40 :

-« À la suite de ma participation au « Projet Leonardo » en Angleterre et un an et demie après le début de mon doctorat en Suisse, je voudrais finalement saisir l'occasion pour exprimer des observations mûries depuis longtemps. Je pense que dans les écoles italiennes (ou, au moins, quand j'étais lycéen, pas il y a très longtemps) la méthodologie d'enseignement des langues étrangères est tout à fait inefficace. En effet, j'ai étudié le français pendant huit ans (au collège et au lycée) et j'avais de très bonnes notes ; cependant, quand je suis arrivé à Lausanne, je me sentais désespéré, car je n'étais ni capable de m'exprimer en français, ni en même de comprendre plus de 5% d'une conversation°. En outre, j'ai trouvé d'énormes incohérences entre la prononciation apprise et celle réellement entendue, entre les expressions typiques enseignées et celles utilisées. Il faut ajouter que je n'ai pas eu de professeurs de langue maternelle française et que l'on attribuait de l'importance uniquement à l'étude de Molière et d'auteurs d'antan, pas à la lecture de journaux français et au visionnement de films et d'émissions télévisées. De nombreux élèves se taisaient par crainte d'être critiqués, surtout à cause de la peur des mauvaises notes (ou de la menace de celles-ci) : on leur entravait la possibilité de prendre la parole en classe. Je souhaite que les professeurs de langues ne soient plus comme les enseignants des lycéens de ma génération, c'est-à-dire des gens âgés de plus de 50 ans n'ayant vu la France même pas en carte postale et parlant en français avec un fort accent régional italien (comme l'une de mes anciens professeurs, dont je me souviens et qui n'est pas encore retraitée...). Il est fort improbable que, après l'adolescence, les étudiants italiens atteignent le même niveau de connaissance linguistique que leurs collègues européens, s'ils restent encore faux-débutants à la fin du lycée, même s'ils étudient beaucoup... Je vous assure que j'ai écrit toute la vérité ! » ;

-« Je conseille d'organiser, au lycée, des cours de conversation – même de caractère « ludique » - stimulant l'intérêt des élèves vers la découverte des langues étrangères et vers la pratique de celles-ci. Il s'agirait – comme

au sein de mon ancienne école – de projets facultatifs permettant de capitaliser des crédits utiles lors du diplôme de fin d'études du secondaire. Je me souviens avec plaisir des heures d'anglais prévues à cet effet, qui ont été précieuses afin d'approfondir la connaissance de la langue » ;

-« Je voudrais ajouter que mon séjour Erasmus a été une expérience très positive; je souhaite que de nombreux étudiants en bénéficient, ou mieux que cette étape universitaire devienne obligatoire pour tout le monde » ;

-« Moi, j'ai réussi à apprendre vraiment les langues (d'abord le français, ensuite l'anglais) seulement grâce à des séjours d'étude (comme le « Projet Erasmus ») ou à des séjours de travail (pendant mon doctorat) à l'étranger » ;

-« Je pense qu'il est indispensable d'intensifier l'étude des langues étrangères au lycée, avec des professeurs ayant séjourné dans le pays dont ils enseignent la langue pendant une certaine période et en utilisant des laboratoires de langues pour des activités pratiques » ;

-« Il faut que l'université ait les moyens adéquats pour « accompagner à distance », de la meilleure façon possible, les étudiants participant à des projets d'échange et pour accueillir les étudiants étrangers (cours de langues, plateformes multimédia, « guichets Erasmus ») » ;

-« On devrait promouvoir davantage les initiatives destinées aux personnes désirant faire des expériences à l'étranger, car ces opportunités sont enrichissantes soit pour le pays d'accueil que pour le pays d'origine des étudiants. Dans la société actuelle, l'acquisition d'une mentalité ouverte et la disponibilité à la mobilité internationale – au moins, au niveau européen - sont incontournables » ;

-« Je me suis trouvé très bien à l'étranger, le "Projet Erasmus" ouvre l'esprit » ;

-« Au lycée, il faut augmenter les cours consacrés à l'expression orale (vocabulaire, prononciation, conversation, langue parlée au quotidien) et diminuer les heures de littérature enseignée en utilisant une 'méthodologie traditionnelle' » ;

-« Personnellement, je crois que l'on apprend le plus facilement et le plus efficacement possible une langue en vivant à l'étranger pendant quelques mois, après avoir acquis des bases suffisantes et une méthode d'apprentissage efficace (sans oublier que la motivation joue un rôle important). L'étude de la grammaire m'a rassuré, mais je sais que d'autres gens ont des exigences différentes. Si l'étudiant trouve une ambiance sympathique lors de son arrivée à l'étranger, de même que moi à l'époque de mon séjour Erasmus, à mon avis il est très avantageux » ;

-« Je pense que les responsables du "Projet Erasmus" devraient aider les étudiants même dans la recherche d'un logement dans le pays d'accueil et qu'il faudrait prévoir, pour les cours de FLE, des horaires qui ne coïncident pas avec ceux des autres cours (j'ai eu ce problème...) » ;

-« Au lycée, les cours de français, d'anglais etc. devraient être donnés par des professeurs séjournant souvent dans le pays dont ils enseignent la langue ou – ce serait mieux – par des locuteurs natifs. Je pense qu'il est inutile d'être élève d'un professeur ayant fait ses études linguistiques uniquement en Italie, car la langue évolue à travers le temps et les apprenants ne doivent pas utiliser un vocabulaire tombé désormais en désuétude » ;

-« J'ai appris l'anglais scientifique en étudiant sur des livres anglais non traduits en italien° Je n'aurais pas pu le faire au lycée, car je n'aurais pas compris le sujet lu. Pour cette raison, vu que le lexique scientifique renferme des mots que l'on ne connaît même pas dans sa propre langue maternelle, je crois qu'il faudrait se procurer, pour les élèves, des textes de vulgarisation, peu utiles afin d'atteindre un bon niveau de préparation dans le milieu scientifique. Cependant, si j'ai trouvé le courage nécessaire pour étudier des livres en anglais, c'est parce que la formation que j'ai reçue au lycée m'a rendu autonome (même si j'avais étudié surtout la littérature). Du reste, je pense que le lexique littéraire est beaucoup plus varié et beaucoup plus difficile à apprendre, par rapport au lexique scientifique, dans lequel les termes les plus récurrents dérivent presque toujours du latin » ;

-« Selon moi, il est très important de rendre les lycéens plus autonomes du point de vue linguistique, de sorte que, s'ils le souhaitent, ils puissent ensuite se démêler tout seuls » ;

-« À mon avis, en général, l'enseignement des langues devrait comprendre non seulement la littérature, mais aussi des domaines différents. De toute façon, la pratique sur le terrain est irremplaçable » ;

-« J'ai étudié le français à l'école, les notions que j'ai reçues pendant les années du lycée sont restées gravées dans ma mémoire et ont été utiles. J'aurais aimé recevoir une meilleure formation par rapport à l'expression écrite, concernant surtout la rédaction de textes moyennement longs (par exemple, un mémoire) ou l'écriture de méls adressés à des destinataires avec qui il fallait utiliser des registres linguistiques différents, plus ou moins soutenus » ;

-« Je souhaite que les universités des différents pays collaborent davantage aux projets de mobilité étudiante » ;

-« Je pense qu'il faut consacrer beaucoup de temps à la production orale et à la conversation, au lycée et même à l'université » ;

-« La connaissance des langues étrangères est fondamentale ; malheureusement, nous les Italiens, nous sommes les derniers dans ce domaine » ;

-« L'étude des langues à l'école est importante, de même que la pratique sur le terrain (notamment le "Projet Erasmus" et d'autres initiatives pareilles) : celle-ci aide et stimule le processus d'apprentissage » ;

-« Je pense qu'il est important de fréquenter des cours de langues, ou bien des cours particuliers, surtout pour améliorer la production écrite » ;

-« Même si je n'aime pas trop regarder la télé, cet exercice m'a été très utile pour l'apprentissage de la langue (surtout de termes et de phrases que je n'aurais jamais connus pendant aucun cours de français. Il en est de même pour l'écoute de la radio et pour la conversation avec les locuteurs francophones, notamment avec les collègues du laboratoire » ;

-« Il faut développer les expériences d'échange culturel même pendant les années où la fréquence de l'école est obligatoire pour tout le monde » ;

-« Je conseille vivement l'expérience « Erasmus », car elle est fondamentale dans la formation universitaire. Elle est très utile pour apprendre à se confronter avec des réalités différentes, afin de se mesurer avec soi-même et dans le but d'acquérir une méthode d'étude différente. Le contexte de travail est de plus en plus européen, il est donc indispensable d'avoir une certaine ouverture d'esprit et d'envisager des horizons plus vastes. Cela aide énormément à comprendre la réalité dans laquelle on vit et augmente les probabilités de réussite professionnelle (même ceux qui ont toujours vécu uniquement dans une grande ville italienne, sans faire d'autres expériences restent, à mon avis, « *provinciali* », c'est-à-dire personnes liées à certaines coutumes de province et ayant un esprit plutôt étriqué) » ;

-« Mon expérience « Erasmus » a été utile pour faire le doctorat (au sein d'un projet européen du « VII programme cadre » avec de fréquents *meetings* à Bruxelles et dans d'autres pays européens) et pour ma vie professionnelle (j'ai participé à des congrès internationaux, où j'ai fait aussi des exposés, j'entretiens des relations techniques et commerciales avec une demi-douzaine de pays européens, notamment France et Angleterre, je publie des travaux scientifiques dans des revues internationales, j'entretiens des rapports avec des institutions européennes en tant que représentant de mon entreprise) » ;

-« Je suis arrivé en France à la fin de septembre, je commencerai à soutenir les examens en janvier » ;

-« Dans le milieu médical, il est très utile d'apprendre non seulement le lexique de spécialité, mais aussi le vocabulaire essentiel pour interagir avec les malades et, donc, pour pouvoir rédiger les anamnèses » ;

-« Pendant le stage « *Unipharma Graduates 3* », au sein du « Projet Leonardo da Vinci », on utilisait l'anglais, mais j'ai préféré le français, même en laboratoire. De toute façon, la connaissance de cette langue a été très utile, surtout hors du milieu de travail » ;

-« Je crois qu'il faut consacrer plus de temps à la conversation et moins d'heures à l'enseignement de la littérature » ;

-« Moi, je n'ai pas eu la possibilité de fréquenter des cours de langue gratuits organisés par l'université d'accueil et les frais des cours particuliers étaient trop chers. D'autre part, j'ai trouvé très fonctionnels et abordables les foyers pour les étudiants » ;

-« Du point de vue organisationnel, mon université ne m'a pas proposé de procédures pour organiser et pour planifier mes études en France, afin de soutenir des examens facilement comparables – par rapport aux crédits et aux contenus – à ceux qui étaient prévus par le système universitaire italien° Pour cette raison, je voudrais proposer d'organiser des modules standard pour les différents cours des universités participant au “Projet Socrates”, afin de permettre aux étudiants de choisir en avance les examens à soutenir à l'étranger » ;

-« J'ai remarqué qu'il est très difficile de comprendre ce que disent les jeunes français quand ils discutent entre eux, surtout parce qu'ils utilisent de nombreuses abréviations (par exemple, “à plus” et “bon apr”...) et parce que leur débit de parole est très rapide, pour moi. Malheureusement, j'ai rencontré des personnes aimables, mais trop réservées, avec qui il est difficile de parler. Je ne voudrais pas continuer à discuter uniquement avec des collègues participant aux « Projet Erasmus », parce que personne ne sait pas très bien la langue (et, donc, tout le monde est presque incapable de corriger les interlocuteurs). Le niveau de connaissance du français que j'ai atteint me permet de “survivre”; mon discours devient de plus en plus fluide, mais je fais encore beaucoup de fautes dans la conjugaison des verbes » ;

-« Selon moi, il vaut mieux que je continue à pratiquer la langue, tout en faisant attention à ce que je dis, cherchant à mieux conjuguer les verbes et essayant d'enrichir mon vocabulaire. J'ai remarqué que la conversation permet d'apprendre plus rapidement la langue. Je pense que, en consacrant beaucoup de temps uniquement aux interactions orales, on « brise la glace » et la nouvelle langue devient plus familière » ;

-« Je suis content de l'expérience que je suis en train de vivre, même si je remarque que les étudiants français se méfient beaucoup des collègues Erasmus ou, en général, des étudiants étrangers. Il est plus facile d'avoir des relations amicales avec des jeunes ne fréquentant pas les mêmes cours. Cependant, je pense qu'une expérience d'étude à l'étranger est très importante afin d'apprendre une langue, pour connaître une réalité différente et pour élargir ses propres horizons » ;

-« Je suis en train de vivre mon séjour Erasmus comme une expérience qui pourrait changer ma vie » ;

-« Je ne sais pas quoi ajouter, je crois avoir assez écrit...Ah, j'oubliais : pourquoi le clavier des ordinateurs français est différent des autres, m'obligeant à appuyer sur la touche « *shift* » pour écrire les nombres et le point et me faisant devenir fou à chaque fois ? ».

Les autres interviewés n'ont pas répondu à la question°

ANNEXE n° 37 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 4 :

-« Je séjournerai en France du 01/09/2008 au 31/08/2009, je m'occupe de biotechnologies » ;

-« J'ai séjourné d'abord à Annecy, ensuite à Genève en tant que chargé de recherche CNRS, puis comme *Fellow CERN* » ;

-« Je suis médecin, je suis allé en France au mois de novembre 2004, j'y suis resté plusieurs mois » ;

-« Je viens de commencer un post-doc à l'Observatoire de Paris » ;

-« Je suis en train de faire un post-doc de deux ans et demie, je suis ingénieur aérospatial » ;

-« Je suis en train de faire un doctorat en Espagne (Barcelone) en Sciences des Matériaux, comprenant deux mois de stage à Paris » ;

-« Je suis biologiste à Paris dès le début de l'année 2007. Malheureusement, j'ai trouvé une mauvaise organisation, beaucoup de bureaucratie... » ;

-« Je me suis rendu à Genève en juillet 2007 pour participer au « *Forum for European Neurosciences* » (FENS) » ;

-« J'ai fait un doctorat en France, puis j'ai commencé à travailler au CNRS » ;

-« Je suis ingénieur civil, à Paris pendant un an » ;

-« J'ai séjourné en France environ un an, au cours de ma deuxième année de doctorat » ;

-« J'ai séjourné en France pendant ma dernière année de doctorat, puis pour un post-doc. En 2006, j'ai signé un CDI au CNRS » ;

-« J'ai fréquenté en France une école de physique d'un mois » ;

-« Je suis allé à Paris (École Polytechnique, Laboratoire pour l'Utilisation des Lasers Intenses), j'y vais chaque année depuis 15 ans » ;

-« Je suis allé en France pour participer à des congrès » ;

-« Je suis allé à Bruxelles pour faire une expérience dans un centre international de recherche avant ma maîtrise » ;

-« Je me suis rendu à Rennes, de novembre 1994 à juillet 1995 au sein du « *Projet Erasmus* », à l'École Nationale Supérieure Agronomique. Ensuite, au fil des ans, j'ai eu plusieurs fois l'opportunité de visiter des structures françaises de recherche lors de congrès, *workshops*, collaborations scientifiques... » ;

-« J'ai gagné une bourse de recherche de deux ans en Italie, à la fin de mon doctorat. Pendant la première année, je collaborerai avec un professeur français » ;

-« Je suis en train de faire un post-doc à l'Observatoire de la Côte d'Azur de la durée d'un an, renouvelable une fois. L'expérience de travail est positive, de même que mon approche de la langue française. Les autochtones parlent avec moi lentement et, d'une façon pour ainsi dire « didactique », ils essaient de se faire comprendre le plus que possible. En Italie, dans les laboratoires où j'ai travaillé, on parle en anglais à tous les étrangers, sans aucune tentative de leur enseigner l'italien° Selon moi, ce n'est pas bien pour eux, car ils ont des difficultés dans l'insertion dans le pays d'accueil » ;

-« Je suis allé à Bordeaux au mois de septembre 1998 pour des raisons professionnelles; j'ai travaillé au sein d'un Institut INSERM, où j'ai fait une excellente expérience » ;

-« Après la maîtrise, j'ai fait un doctorat en biochimie au « *Muséum National d'Histoire Naturelle* » de Paris (durée : trois ans). Une fois le doctorat terminé, j'ai fait un post-doc aux États-Unis et j'ai passé le concours pour obtenir un poste comme chercheur CNRS à l'Université de Nice – Sophia Antipolis » ;

-« J'ai séjourné en France pendant mon doctorat » ;

-« J'ai été à Lyon en 1990, j'y ai travaillé dans un institut international pour la recherche contre le cancer. Après cette expérience, j'ai gardé les rapports de collaboration° Je vais à Lyon deux ou trois fois par an et j'y reste trois ou quatre jours » ;

-« J'ai fait des collaborations scientifiques avec CEN-CNRS Gif-sur-Yvette-Paris » ;

-« J'ai été professeur invité à la Faculté de Pharmacie (Nancy) » ;

-« Chaque année, je donne des cours universitaires au sein de stages pour étudiants et pour doctorants à l'Université de Genève » ;

-« J'ai participé à un échange de quatre mois (+ 1) à l'École Centrale de Nantes, pendant la rédaction de ma thèse (obligatoire, à l'école de doctorat de Mécanique des Structures de l'Université de Bologne). Je suis retourné à Nantes après la soutenance et, ensuite, j'ai obtenu un post-doc à Grenoble, pendant lequel j'ai passé deux mois à Paris au sein de EDF, section R&D (car mon contrat de post-doc est rétribué avec des ressources EDF destinées à la recherche) » ;

-« Je suis allé plusieurs fois à Paris pour participer à des congrès au sein des projets européens pour lesquels je suis en train de travailler » ;

-« En France, j'ai recueilli des données pour ma thèse de doctorat en Biologie de l'Évolution » ;

-« J'ai été professeur invité en pays francophones » ;

-« Je suis allé en France au début de l'année 2006 grâce à un doctorat en cotutelle, entre l'Université de Pisa et celle de Bordeaux 1. J'ai vécu en alternance dans les deux villes, selon le règlement de la convention de cotutelle » ;

-« Je me suis rendu à un congrès organisé pour le 70^e anniversaire d'un professeur français. Cette expérience a été positive, les parisiens ont toujours été aimables et disposés à me donner des indications ; en outre, j'ai pu visiter la superbe cathédrale de Notre-Dame » ;

-« Au mois de septembre 2008, je suis allé en Belgique (mais du côté flamand, où l'on entend parler en français très peu) » ;

-« Je n'ai pas eu de problèmes particuliers dus à l'insertion dans le contexte de travail, car les activités des laboratoires scientifiques sont à peu près semblables partout. La bureaucratie française est presque égale à celle italienne » ;

-« Je suis devenu docteur de recherche en Mécanique des Structures à l'Université de Bologne en mai 2008. Afin de continuer mes recherches, j'ai postulé pour un contrat post-doc en tant que chercheur et j'ai trouvé un CDD d'un an dans le très prestigieux LMT de Cachan » ;

-« 2002 (juillet-septembre) : j'ai travaillé en tant que "médecin attaché" à la Clinique Neurologique de l'Hôpital Civil de Strasbourg » ;

-« J'ai passé plusieurs périodes en France au cours de ma carrière universitaire, mais mon séjour le plus long dans un pays francophone a lieu actuellement : je suis attaché scientifique à la Délégation Permanente d'Italie auprès des Nations Unies et d'autres Organisations Internationales ayant leur siège à Genève » ;

-« Pendant un an, j'ai fait un post-doc à l'INSERM de Lyon » ;

-« J'ai été choisi pour un « *studentship* » d'été au Centre Européen de Recherche Nucléaire (CERN) de Genève. L'expérience a duré environ 13 semaines et a prévu un travail de recherche avec une collaboration internationale » ;

-« J'ai eu une allocation semestrielle au Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire (CERN), ayant son siège à Genève. En effet, j'ai travaillé à Meyrin (CH) et à St. Genis-Pouilly (F) » ;

-« J'ai été professeur invité d'histoire des sciences, mais j'ai toujours parlé en anglais » ;

-« J'ai fait un post-doc en France » ;

-« J'ai séjourné plusieurs fois en France pour étudier la langue (surtout quand j'étais lycéen), pour des raisons d'études et de travail. À l'université, j'ai fait quelques stages de fouilles paléanthropologiques près de Nice. Après la fac, j'ai fréquenté quelques cours de spécialisation à Briançon, propédeutiques à l'inscription au doctorat. Enfin, depuis l'année 2006 je suis inscrit à l'École Doctorale à l'Université de la Méditerranée de Marseille : pour effectuer mes activités de recherche, je vais souvent en France » ;

-« Je suis en France dès le 01/10/02 ; je suis en train de vivre une bonne expérience » ;

-« En 1981, je suis allé à Aix-en-Provence (Le Tholouet), afin de visiter le CEMAGREF (une structure technique et scientifique liée aux Ministères de l'Agriculture et de la Recherche, ayant plusieurs sièges en France). À Le Tholouet il y a un laboratoire spécialisé en irrigation, avec qui l'institut dans lequel je travaille a eu de fréquents contacts, dont le promoteur a été M. Pietro Celestre, mon prédécesseur » ;

-« Je me suis rendu en France pendant ma troisième année d'université (Projet "Erasmus"), puis j'y ai fait un post-doc » ;

-« Je suis allé en France pour des raisons professionnelles : Cadarache est, probablement, le centre européen le plus important dans le domaine de la recherche sur les centrales nucléaires. Il est donc fondamental de participer à des congrès, à des réunions et à des séjours de travail dans cette structure, même au sein des programmes de recherche européens » ;

-« Je me suis rendu à Bruxelles pour participer à quelques séminaires à l'ULB » ;

-« J'ai participé à des congrès » ;

-« Je suis allé en France pour des raisons d'étude » ;

-« Je suis parti en France grâce à une bourse post-doc de la part d'une institution de recherche européenne à l'Université de Metz, de la durée d'un an°. À la fin de cette expérience, j'ai eu un autre post-doc de 6 mois à l'ISAT, une école d'ingénieurs de l'Université de Bourgogne, à Nevers. Après de nouvelles expériences, cette Université m'a offert une autre bourse post-doc et j'y suis resté. MCF (Maître de conférences) depuis 1998 et HDR (titulaire d'une « Habilitation à Diriger des Recherches ») depuis 2002, en 2003 je suis devenu Professeur des Universités à l'Université de Versailles et St Quentin en Yvelines (UVSQ). Depuis l'année 2007, j'ai été intégré aussi à l'Institut d'Alembert de l'Université Paris 6, en tant qu'enseignant chercheur, mais je continue à enseigner à l'UVSQ, où je suis responsable d'un master depuis 2005. Je crois qu'il ne faut pas ajouter que cette expérience a été – et qu'elle est actuellement – positive, même parce que, en France, j'ai eu la possibilité de faire la carrière universitaire (en Italie, vu mes conditions, ce serait impossible...) » ;

-« J'ai fait mon mémoire de master au sein de l'expérience ANTARES, consacrée à la réalisation d'un télescope Cherenkov sous-marin pour découvrir des neutrinos cosmiques au large des côtes françaises, près de La Seyne sur Mer. Pour cette raison, j'ai passé au CPPM (« Centre de Physique des Particules de Marseille »), siège d'un important centre de l'expérience, neuf semaines consécutives pendant l'été 2003 et dix autres jours en janvier 2004 » ;

-« Quand j'ai choisi de préparer mon mémoire de maîtrise dans un pays étranger, j'ai exprimé la volonté de me rendre dans un pays francophone (France ou Belgique) et j'ai obtenu un poste en Belgique. Actuellement, en tant que doctorant, je me rends souvent en France ou en Belgique pour fréquenter des cours de formation ou pour des conférences » ;

-« J'ai séjourné une semaine en France pour des raisons de travail » ;

-« En 1996, j'ai fait un stage au CEA (Commissariat à l'Énergie Atomique), financé par la Chambre de Commerce de Versailles, au sein du "Projet Leonardo" de la Communauté Européenne (trois mois). En 1999, j'ai eu une bourse d'étude de l'Université d'État de Palerme, pour une période de stage à l'étranger (six mois), au CEA, dans le même laboratoire. Pendant la même année, j'ai eu le « Marie Curie Training Grant » pour un PhD au CEA, dans le même laboratoire. En 2001, j'ai signé un CDI au CEA » ;

-« Je suis allé à Grenoble en 2007 et en 2008, pendant deux périodes de 10 jours environ°. J'ai participé à des expériences à l'ESRF, la structure européenne pour la lumière de synchrotron » ;

-« En 2001, j'ai commencé à travailler au sein d'une entreprise ayant son siège à Casablanca et en France. J'ai commencé, donc, à utiliser sur le terrain le français que j'avais étudié à l'école, Je dois ajouter que la

connaissance du français a été fondamentale afin d'être embauché. Cette expérience linguistique a été continue, pendant des périodes plus ou moins longues » ;

-« Je suis allé en France lors d'une conférence de trois jours » ;

-« Après avoir obtenu un doctorat en Ingénierie Informatique à l'Université de Rome "Tor Vergata", je me suis installé aux États-Unis (Knoxville, TN) pour un premier post-doc d'environ deux ans (2006-2007). Vers juin 2007, j'ai commencé à chercher un nouveau poste et j'ai trouvé un autre post-doc au laboratoire LIP (Laboratoire de l'Informatique du Parallélisme), à l'ENS (École Normale Supérieure) Lyon, où je suis dès le début de l'année 2008 » ;

-« J'avais été choisi par le "Projet Leonardo" pour un stage de 24 semaines à Marseille et, ensuite, on m'a proposé d'y rester encore quelques mois, dans l'attente d'obtenir une bourse de doctorat » ;

-« Je suis allé en France en 2005 pour le "Projet Erasmus" et ensuite, en 2007, je suis retourné à Lyon, dans le même laboratoire et avec le même directeur, pour faire la thèse de doctorat » ;

-« À la fin de mon doctorat, j'ai envoyé mon CV à quelques laboratoires européens et j'ai accepté l'offre – très avantageuse – de l'ENS de Lyon° Il s'agissait d'un post-doc, avec un CDD » ;

-« Avant de m'installer en France, j'ai travaillé un an à la « *Temple University* » de Philadelphia, en qualité de « *master student* ». Je me suis occupé de médecine nucléaire et de recherches de biologie moléculaire. Puis, j'ai fait mon premier post-doc de deux ans à Washington DC, au « *National Institute of Health* » (NIH). Pendant ces années, je me suis consacré à l'étude des neurosciences du développement (en effet, en tant que neuroendocrinologue, je suis spécialiste dans ce domaine et en biologie de la reproduction). J'ai commencé à travailler, ensuite, dans mon actuel centre de recherche français pour un deuxième post-doc directement financé par l'INRA. Le sujet de recherche de mon actuel projet scientifique concerne quelques aspects de la biologie de la reproduction » ;

-« Je me suis rendu à Lyon pour un post-doc en 1999 ; j'ai fait, ensuite, un deuxième post-doc à Paris en 2001, avant de réussir un concours de chercheur à Paris en septembre 2001 (Université Paris VI - Pierre et Marie Curie) » ;

-« J'ai fait un court séjour en Ouzbékistan pour participer au programme TACIS-UE. Je m'occupais de développement de la production horticole dans la zone urbaine et périurbaine de la capitale Taskent. Je travaillais en contact très étroit avec un groupe de conseillers français (d'une société parisienne) » ;

-« J'ai participé à un échange d'expériences de recherche d'une semaine pendant le déroulement des recherches au sein d'un projet européen » ;

-« J'ai séjourné plusieurs fois en France et 6 mois au Canada, mais dans la partie anglaise. J'ai été professeur invité, en France, à Nancy pendant un mois (janvier 2007), mes participations à congrès ou à *workshops* dans ce pays ont eu lieu à Paris, à Saclay, à Nancy, à Lyon, à Strasbourg, à Brest » ;

-« J'ai été *CERN Fellow* (Genève) » ;

-« J'ai participé de nombreuses fois aux « Journées Françaises de Radiologie », où j'ai présenté des travaux sur invitation° J'ai remarqué l'approbation (et, parfois, la surprise) des collègues parce que je faisais mes exposés en français » ;

-« Dans le cadre du doctorat, j'ai effectué un stage de formation dans le laboratoire de systématique moléculaire du Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris et, ensuite, au « Genoscope » à Evry. Avant mon départ pour le stage, j'ai eu l'opportunité de suivre un cours de français de niveau élémentaire de 40 heures, organisé par l'Université de Gênes en collaboration avec le Centre Culturel Français de cette ville. Les notions que j'ai apprises ont été très utiles. En effet, même si je connaissais bien l'anglais, j'ai préféré demander à mes collègues

de s'adresser à moi en français afin de m'entraîner ; petit à petit, j'ai amélioré considérablement ma connaissance de la langue » ;

-« Lors de la préparation de mon mémoire de maîtrise, j'ai commencé à collaborer à une expérience ayant lieu au CERN de Genève » ;

-« Je me rends en pays francophones depuis 1970 : à Paris (EdF et collaborations avec l'Université, sur des problèmes liés à la qualité de l'environnement), à Bruxelles (évaluateur de projets à proposer à l'UE, Membre de la commission ASI-NATO), à Grenoble (expériences sur le bassin fluïdo-hydrodynamique du CNRS et de l'Université J. Fourier) » ;

-« J'ai participé au « Projet Erasmus » à Turin en 2002 pour un stage et j'ai séjourné à Pisa entre 2005 et 2008 pour mon doctorat (*il s'agit, dans ce cas, du scientifique français ayant fait le même parcours que ses collègues « à rebours »*) ».

ANNEXE n° 38 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 13 :

-« J'ai passé 9 mois à Boston et 3 mois à Madrid, j'avais environ 26 ans » ;

-« Quand j'étais lycéen, j'ai séjourné en Angleterre ; je voudrais ajouter que j'ai fait un doctorat à Copenhague – « DK, où je suis resté 4 ans (j'avais environ 26 ans) » ;

-« Je suis allé en vacance-étude à Londres, pendant 2 mois, à 17 ans » ;

-« Pendant mon doctorat, j'ai séjourné 8 mois aux États-Unis, j'avais 28 ans » ;

-« J'ai fait une vacance-étude à Paris de 2 semaines, à 18 ans » ;

-« Je suis allé 4 mois en Allemagne, à Braunschweig, à 27 ans » ;

-« J'ai gagné un séjour scolaire pendant la quatrième année du « liceo classico », en 1967, à Paris. J'y suis resté 15 jours, j'avais 17 ans » ;

-« J'ai fait le « Projet Erasmus » (de même que mes recherches pour mon mémoire de maîtrise et mon doctorat) à l'étranger. Je suis allé d'abord à Rennes, ensuite au Portugal pour la préparation du mémoire et en Nouvelle Zélande pour le doctorat. Durée de mes séjours : 9 mois (+ 2 mois pour le mémoire, + 1 an pour le doctorat), j'avais 24-25 ans dans le premier cas, 27 ans dans le deuxième, 30 dans le troisième » ;

-« J'ai séjourné à l'étranger après ma maîtrise pour des raisons de travail et pour des stages, voici les détails : septembre 1986, à Londres (1 mois), 25 ans ; juin 1989 - mai 1991, Heidelberg – Allemagne (2 ans), 28-30 ans ; juin-août 1995, Woods Hole – USA (2 mois), 34 ans » ;

-« J'ai passé 2 mois en Espagne (Valencia) pendant la préparation de mon mémoire de maîtrise, j'avais 25 ans » ;

-« Je suis allé à Brighton (UK) et deux fois à Londres ; durée de mes séjours : 1 mois / 1 mois / 2,5 mois ; j'avais, à ces époques-là, 17 / 23 / 34 ans » ;

-« Je n'ai passé que des périodes de vacances à l'étranger : je ne crois pas dans l'utilité des vacances-étude, car il s'agit uniquement d'un gaspillage d'argent et, selon moi, on n'apprend rien : on reste éloignés de la réalité » ;

-« J'ai effectué plusieurs séjours d'été en Angleterre, quand j'étais lycéen° Ensuite, j'ai fait les expériences suivantes :

a) pendant mon doctorat, j'ai passé une période d'études de 8 mois aux États-Unis, au *Virginia Polytechnic Institute and State University* (octobre 2005 - juin 2006) ;

b) en 1998, à 23 ans, j'ai fait un stage de deux semaines au « Centre d'Investigations cliniques » et au laboratoire de pharmacologie de l'Institut de Génétique Moléculaire de l'Hôpital Saint-Louis à Paris ;

b) en 1999/2000, à 24 ans, j'ai fait une expérience de formation médicale d'un an à Strasbourg, au sein du Projet « Socrates-Erasmus », pendant lequel j'ai effectué plusieurs stages hospitaliers (en particulier, entre juin et

septembre 2000, j'ai travaillé à l'Unité d'exploration fonctionnelle des épilepsies de l'Hôpital Civil de Strasbourg) ;

-J'ai séjourné en France (2 mois, à 12 et à 16 ans), en Angleterre (2 mois, à 18 et à 20 ans), en Allemagne (4 mois, à 15 et à 17 ans) » ;

-« Je suis parti en vacance-étude à Paris quand j'étais lycéen (1 mois, 16 ans) » ;

-« J'ai séjourné à Eindhoven (NL) 5 mois, à 23 ans » ;

-« En qualité de chercheur, je suis allé en Angleterre (6 mois), au Danemark (4 semaines) et en Allemagne (trois semaines) ; j'avais 30 ans lors de mon séjours anglais et entre 30 et 40 ans pendant les deux autres séjours » ;

-« Je suis allé un mois (août) en Angleterre en 1993, à Brighton, à l'âge de 26 ans » ;

-« J'ai fait des séjours d'étude ou de travail soit pendant les années du lycée que pendant les années universitaires. J'ai étudié l'anglais à Londres et le français à Nice et à Briançon° Je suis resté à l'étranger de 15 jours à deux mois. La première fois, je suis parti à 14 ans, j'ai fait mon dernier cours de formation en France en septembre 2008 » ;

-« J'ai passé un an en Virginia (US) à 24 ans » ;

-« Je suis allé en Suisse (Sant Gallen) 2 fois, pendant 5 semaines, à 14 et à 15 ans » ;

-« J'ai séjourné en Allemagne 8 mois, à 40 ans » ;

-« Quand j'étais étudiant (21-22 ans), j'ai fait le « Projet Erasmus » à Paris, j'y suis resté 11 mois. Pendant le doctorat (29 ans), j'ai séjourné 4 mois aux États-Unis à Princeton, NJ-USA » ;

-« Pendant mon doctorat, je suis allé 3 mois aux États-Unis et plusieurs fois en France (Aix), j'avais 25-30 ans » ;

-« Quand j'ai fréquenté la troisième année de lycée, j'ai participé à un jumelage scolaire en Suède (Göteborg) et à un autre en Allemagne (Munich). C'était pendant l'année 1997, j'avais 16 ans. Il s'agissait d'un séjour d'une semaine dans la famille du copain du jumelage. J'ai eu ensuite la chance de vivre un mois à Oxford pendant l'été 2002, à 21 ans, lors d'un « *summer-student* » au département de physique nucléaire et d'astrophysique de l'Université d'Oxford » ;

-« J'ai séjourné à l'étranger (en Belgique, à 25-26 ans) uniquement pour la préparation de mon mémoire de mastère » ;

-« Je suis allé en Allemagne pendant 3 mois et aux États-Unis pendant 1 mois, à 25 ans » ;

-« J'ai fait mon premier stage à l'étranger en France, dans le laboratoire où je travaille actuellement » ;

-« J'ai séjourné en Angleterre 6 mois, à 26 ans » ;

-« Pendant les années de mon doctorat, j'ai passé 10 mois aux États-Unis en tant qu'invité à la « *University of Tennessee Knoxville* », j'avais 26 ans » ;

-« Je suis allé e Angleterre (3 semaines à Londres) pendant ma troisième année e lycée scientifique, j'avais 16 ans » ;

-« J'ai fait mes expériences de travail à l'étranger uniquement après ma maîtrise » ;

-« Je suis allé à Philadelphia, pendant un mastère effectué après le doctorat, puis à Washington DC, où j'ai fait mon premier post-doc, à 29 ans » ;

-« Je suis allé à Munich plusieurs fois (globalement, 2 ans, entre 25 et 29 ans), à Portsmouth (3 mois, 21 ans), à Lyon (14 mois, 30 ans), à Paris (9 mois, 31 ans) » ;

-« À 23 ans, j'ai passé un an en Afrique, pour les recherches pour mon mémoire de maîtrise » ;

-« Je suis allé en Angleterre (Galles) et j'y suis resté 10 mois, à 33 ans » ;

- « J'ai eu une bourse d'étude DAAD pour de jeunes ayant une maîtrise, je suis allé en Allemagne, à Freiburg et à Darmstadt pendant 12 mois, à 24 ans » ;
- « J'ai été à Londres, 3 semaines, à l'âge de 16 ans » ;
- « J'ai séjourné 1 an aux États-Unis, à 18 ans » ;
- « Après mon stage parisien, j'ai fait de nombreuses expériences à l'étranger, de toute façon, jamais en d'autres pays francophones » ;
- « Je suis allé à Chicago 2 mois, à 23 ans » ;
- « J'ai fait un stage Erasmus à Turin, j'avais 23 ans (*le participant français*) ».

ANNEXE n° 39 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 15-16 :

- « J'ai étudié un an le français à l'« Institut Français de Glasgow » (1981), où je me trouvais pour des raisons de travail. Avant de partir en France, j'ai pris une dizaine de cours particuliers de langue » ;
 - « J'ai étudié le français pendant 2 ans, en autodidacte (support utilisés : télévision et livres) » ;
 - « J'ai commencé à apprendre le français en lisant les œuvres littéraires en langue originale. J'ai fréquenté, ensuite, un cours de dix séances pour débutants, organisé par l'Université de Venise – où j'habitais et je travaillais à cette époque-là – pendant 2 mois » ;
 - « J'ai fréquenté des cours de français en 2006 à Pisa, à l'« Alliance Française » et j'ai pris des cours particuliers pendant un an » ;
 - « J'ai suivi des cours particuliers de français pendant environ 5 ans; ma professeure était une enseignante de langue maternelle qui travaillait au lycée » ;
 - « Le cours de langue français que j'ai fréquenté était organisé par le CILTA (Centre Linguistique de l'Université de Bologne) pendant les années de la fac (2 ans) » ;
 - « J'ai suivi des cours de français au « Centre Linguistique Universitaire », pendant 2-3 mois » ;
 - « J'ai étudié le français en 1995, au « Centre Linguistique de l'Université de Pisa » (cours de premier niveau de 3 mois) » ;
 - « L'expérience en question ne requiert pas la connaissance du français » ;
 - « J'ai fréquenté un cours de 40 heures organisé par l'Université de Gênes, destiné aux étudiants de la faculté de sciences, dont les enseignants provenaient du « Centre Culturel Français » de cette ville ».
- Les autres participants n'ont pas répondu à la seizième question°

ANNEXE n° 40 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 17 :

- « Mon français était bon, maintenant mon niveau de connaissance de la langue n'est plus le même, surtout par rapport à la terminologie. Dans mon travail, la langue officielle est l'anglais. Quand j'en ai l'opportunité, je parle volontiers en français avec des collègues francophones ; la connaissance de cette langue m'aide beaucoup, surtout quand ils s'expriment en anglais » ;
- « Je me débrouillais dans la C.E., ma C.O. de la langue était limitée » ;
- « Je lis bien le français scientifique, je lis mal la langue littéraire, je parle un peu cette langue, en essayant de me faire comprendre par mon interlocuteur » ;
- « Je n'ai atteint qu'un niveau de base de connaissance du français. À l'école, on n'apprend rien, sauf des notions de littérature » ;
- « Niveau élémentaire/intermédiaire: bonne C.O., connaissances de base de l'écrit et de la grammaire » ;

- « Bon français à l'écrit, discret à l'oral » ;
- « Bon niveau de connaissance du français (non certifié) ; anglais : niveau B2 (certifié par le « Centre Linguistique Interdépartemental de l'Université de Pisa », 2007) » ;
- « Très bon, soit à l'écrit qu'à l'oral, après 3 ans de collège et 2 de lycée, avec des notes de 9/10 ou même de 10/10 (*nous précisons qu'en Italie, au lycée, les notes sont données sur 10*) » ;
- « Je parle français comme une vache espagnole ».

ANNEXE n° 41 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 19-20 :

- « Cours organisés par la Mairie de Paris : 1 personne » ;
 - « Autodidacte : 1 personne » ;
 - « École privée française ou suisse : 3 personnes » ;
 - « Formateur privé (italien ou français) : 2 personnes » ;
 - « Cours organisés par les universités italiennes (pendant le doctorat) : 1 personne » ;
 - « Alliance Française (cours payés par le CNRS ou par un autre Institut de recherche) : 2 personnes » ;
 - « Cours organisés par le CNRS, par l'entreprise ou par l'Institut de recherche : 2 personnes » ;
 - « Alliance Française + Cours de la Mairie de Paris (Ve) : 1 personne » ;
 - « Institut Français de Glasgow + cours particuliers : 1 personne » ;
 - « Beaucoup de pratique de la langue (oral, lecture, films, TV) : 3 personnes » ;
 - « Cours (Université française) et écoles privées (Paris) : 1 personne » ;
 - « ENS + Alliance Française : 1 personne » ;
 - « École non précisée : 1 personne » ;
 - « CIUP (cours réservé aux chercheurs) : 1 personne » ;
 - « École partenaire du lycée fréquenté : 1 personne » ;
 - « J'ai acheté un manuel de grammaire avec un cahier d'exercices dans une librairie spécialisée : 1 personne ».
- Les réponses des autres participants ont été négatives ou manquantes.

ANNEXE n° 42 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 21 :

- « Je suis désormais bilingue, on comprend que je ne suis pas Français uniquement à travers mon accent » ;
- « Mon niveau de connaissance du français est bon, mais non (seulement) grâce au cours que j'ai fréquenté ».
- « Mon niveau de connaissance de la langue était bon, maintenant, il est régressé, surtout par rapport à la terminologie. Même si dans mon travail la langue officielle est l'anglais, je parle volontiers en français avec des collègues locuteurs natifs: cela m'évite des difficultés de compréhension, lorsqu'ils parlent en anglais » ;
- « Niveau inchangé (je me débrouille dans la C.E., la C.O. est limitée) » ;
- « Je suis en même d'utiliser le français pour donner des cours universitaires et pour participer à des jurys pour évaluer les thèses de doctorat » ;
- « Très bon niveau dans la lecture et dans la conversation, bon niveau dans la production écrite » ;
- « Je continue à bien lire le français scientifique, je lis mal la langue littéraire, je parle un peu le français, en essayant de me faire comprendre par mon interlocuteur » ;
- « À 25 ans, je parlais le français presque aussi bien que l'italien, désormais, je manque tout à fait d'exercice » ;
- « J'ai toujours un bon français à l'écrit et un français assez bon à l'oral » ;
- « J'ai une très bonne P.O. et une bonne P.E. » ;

-« Je connais le français le moins indispensable pour survivre: dans le milieu de travail, on parle anglais » ;

-« Aujourd'hui, le français est ma deuxième langue : je parle, je pense et, parfois, je rêve en français. En outre, j'ai écrit en français quelques milliers de pages de textes scientifiques » ;

-« Par rapport aux critères d'évaluation du CECR, je pense avoir un niveau B1 dans la compréhension et un niveau A1/A2 dans l'expression écrite et orale » ;

-« Je suis utilisateur indépendant ; souvent, j'aime aussi lire des livres en langue originale (je crois, donc, que je me situe au niveau B2 du CECR) » ;

-« J'ai un très bon français parlé, un français suffisant à l'écrit » ;

-« Quand je vivais en France j'avais un très bon français ; maintenant je parle toujours en anglais et j'ai perdu la maîtrise d'autrefois, mais il me suffit un séjour d'une semaine en France pour atteindre à nouveau un bon niveau. Par contre, le vocabulaire me crée quelques difficultés supplémentaires ».

ANNEXE n° 43 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 24 :

-« J'ai utilisé la langue parlée, mais quand je travaille je recours à l'anglais (même pour écrire à mes collègues français, parce que j'ai des difficultés dans l'écriture des accents) » ;

-« J'ai utilisé le français dans toutes ses formes de compréhension et d'expression, jusqu'à la rédaction de la thèse de doctorat et d'articles » ;

-« J'ai utilisé le français pour la C.O., comme langue officielle de travail, comme langue parlée et pour écrire des mémoires. Maintenant, je commence aussi à l'utiliser dans la rédaction de documents importants » ;

-« Je ne parle français presque jamais, cependant, je lis souvent articles, revues, ouvrages de mathématiques et de physique en cette langue » ;

-« Le français est ma langue officielle de travail, je l'utilise pour écrire et pour donner mes cours universitaires » ;

-« J'arrive à utiliser le français comme langue de travail sans difficulté, mais je ne suis pas capable de l'écrire » ;

-« En Belgique, le français est la deuxième langue officielle, je ne l'utilise que rarement, dans des situations très importantes » ;

-« À Genève, la plupart des communications est faite en français et en anglais » ;

-« Bien que la langue officielle de mes collaborations fût l'anglais, je devais interagir en français avec une partie de mes collaborateurs, s'ils ne comprenaient pas bien l'anglais. J'ai étudié sur des livres en français parce que, souvent, on ne les trouvait pas en anglais. Pour communiquer hors du travail, j'ai produit aussi de courts textes en français et j'ai interagi dans cette langue avec la population locale » ;

-« Dans le milieu de travail, j'utilise encore beaucoup l'anglais, parce que je ne suis pas capable de le faire efficacement en français. De toute façon, peu à peu, je suis en train de commencer à m'exprimer en cette langue même dans des situations professionnelles » ;

-« Dans mon travail la langue officielle est l'anglais, on ne parle en français que sporadiquement » ;

-« Ma connaissance de la langue française n'était pas encore suffisante, pour cette raison, je parlais aussi en anglais et en italien°. Malheureusement les Français, même s'ils connaissaient l'anglais, s'obstinaient à me répondre toujours dans leur langue » ;

-« J'ai utilisé le français à l'occasion de congrès, de réunions scientifiques et de projets » ;

-« Au début, à Turin, j'ai commencé à parler la nouvelle langue [*l'italien*], ensuite, à Pisa, j'ai appris aussi à l'écrire ».

ANNEXE n° 44 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 25 :

- « Cela a été assez difficile, mais surtout par rapport à la C.O. et à l'E.O. » ;
- « J'ai eu des difficultés pendant mon premier mois de séjour » ;
- « Non, j'aime plus le français que l'anglais » ;
- « Pas spécialement, mais je continue à avoir des difficultés liées à la P.E. » ;
- « C'est un peu difficile, mais non impossible, car l'italien a de nombreuses affinités linguistiques avec le français » ;
- « Non, « *Babelfish* » fait des miracles » ;
- « Pas spécialement. Pendant mes séjours en France, j'ai eu des difficultés seulement au début, parce que si je dois penser et parler dans une autre langue, j'utilise instinctivement l'anglais. En outre, les occasions de pratiquer le français sont peu nombreuses, peu de monde connaît cette langue et, en milieu scientifique, on communique toujours en anglais » ;
- « Au début, un peu, mais le français est très proche de l'italien et j'arrive à comprendre plusieurs éléments par intuition^o. En plus, la vie en France me permet de pratiquer constamment la langue (relations interpersonnelles, travail, films, cours d'improvisation théâtrale...). Pour cette raison, je suis en train de relever des progrès rapides, même si mes connaissances linguistiques étaient, au début, plutôt élémentaires » ;
- « Pas trop, car la langue de communication professionnelle était l'anglais » ;
- « J'ai utilisé le français uniquement pour les nécessités quotidiennes non liées au milieu de travail » ;
- « Non, car je n'ai pas eu d'entretiens complexes » ;
- « Non, je me souviens qu'environ deux semaines après mon arrivée à Metz, je cherchais un logement même par téléphone : j'ai réussi à le trouver » ;
- « Au début, j'ai eu quelques difficultés liées à la timidité dans l'expression orale et au manque de vocabulaire, surtout technique » ;
- « Une fois passé le premier mois de mon séjour en France, pas spécialement » ;
- « J'ai eu quelques difficultés, mais je me suis même amusé » ;
- « Un peu, mais je crois que la connaissance du latin m'a aidé ».
- « À part les difficultés initiales liées au vocabulaire et à la prononciation (niveau tout à fait débutant), le français ne m'a pas semblé trop difficile, car j'y ai retrouvé la même logique grammaticale que dans la langue italienne. Au bout d'environ six mois, j'ai acquis davantage de fluidité, je n'ai plus fait de fautes graves et j'ai enrichi mon vocabulaire. Trois ans après, j'avais atteint une parfaite connaissance de la langue, à l'écrit et à l'oral » ;
- « Il m'a fallu 4 à 5 mois afin de comprendre d'une façon détaillée même les conversations en groupe dans un milieu bruyant » ;
- « J'ai eu des difficultés pendant les trois premiers mois » ;
- « Il est difficile de s'exprimer de manière fluide et d'utiliser le registre linguistique correct » ;
- « Pas de difficultés à l'écrit, mais plus de problèmes dans la C.O. et dans la P.O. » ;
- « Mon unique problème initial était constitué par la C.O. des conversations non professionnelles : l'accent des locuteurs et leur débit de parole sont très différents, par rapport à l'élocution de mes professeurs italiens » ;
- « On arrive à s'adapter ».

Les autres participants n'ont pas répondu à la question^o

ANNEXE n° 45 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 26 :

- « J'écris en utilisant d'autres langues » ;

-« Dans le milieu scientifique, il faut rédiger en anglais tous les documents importants » ;

-« Facilement » ;

-« Je suis en train de suivre un cours » ;

-« J'ai encore des difficultés » (3 personnes) ;

-« La C.E. n'est pas difficile, mais la P.E. oui » ;

-« La C.E., c'est l'activité la plus facile » ;

-« Quand je rentrerai en Italie, je fréquenterai un cours de français » ;

-« Je lisais moins rapidement les textes » ;

-« À l'aide d'un formateur. Je lisais les quotidiens et des livres en français que j'avais déjà lus en italien » ;

-« Aucun problème, excepté le langage des quotidiens, utilisant un lexique parfois réservé aux 'initiés' » ;

-« Dans mon domaine d'action, la plupart des documents est en anglais. De toute façon, je voudrais commencer à étudier le français, si j'allais travailler en France » ;

-« Il faut beaucoup de bonne volonté et beaucoup d'exercices de lecture » ;

-« J'ai lu d'abord des livres pour enfants, ensuite pour garçons, enfin pour adultes, afin de m'entraîner » ;

-« J'ai utilisé le dictionnaire et Internet » ;

-« J'ai lu des romans » ;

-« J'avais un petit dictionnaire de poche avec des phrases à utiliser dans les situations les plus communes (*frasario*) » ;

-« Je consultais un dictionnaire pour enrichir mon vocabulaire français » ;

-« J'ai lu des livres, des BD et des journaux » ;

-« Mon dictionnaire m'a aidé » (3 personnes)

-« Avec 'Altavista Babelfish®' » ;

-« J'ai lu beaucoup » ;

-« J'ai demandé l'aide des amis ou des collègues francophones, j'ai utilisé des dictionnaires » ;

-« J'ai utilisé un dictionnaire monolingue » ;

-« J'ai cherché dans un dictionnaire les termes inconnus » ;

-« J'ai eu peu de difficultés » ;

-« Mes amis et mes collègues m'ont aidé » ;

-« La plupart des fois, j'ai traduit en substance ; cela a été très stimulant : par exemple, je lisais toutes les instructions nécessaires pour cuisiner les plats que l'on trouve sur certaines boîtes ou conserves alimentaires etc. : le supermarché est un réservoir linguistique incroyable » ;

-« Avec le dictionnaire et le livre de grammaire à la portée de main, je n'ai jamais eu de graves difficultés de compréhension des textes scientifiques que je devais lire » ;

-« J'ai utilisé le dictionnaire et j'ai lu davantage » ;

-« Grâce à mes notions théoriques » ;

-« La C.E. ne constitue pas un gros problème » (2 personnes) ;

-« J'ai lu la presse quotidienne locale » ;

-« J'utilise le dictionnaire en ligne et je demande des conseils » ;

-« J'ai étudié, j'ai écrit, j'ai fait des fautes et j'ai étudié à nouveau » ;

-« Avec l'exercice et le dictionnaire en ligne » ;

-« J'ai essayé d'appliquer de nouvelles règles de grammaire par l'imitation d'autres textes » ;

-« J'ai lu et j'ai regardé des films sous-titrés ».

ANNEXE n° 46 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 27 :

- « Pas surmontées pendant la première année, même si je parle aussi anglais et espagnol » ;
- « J'ai des difficultés lorsque des Français parlent entre eux, mais j'ai rencontré aussi des personnes aimables qui ont adopté, avec moi, un débit de parole moins rapide » ;
- « Je ne les ai pas encore surmontées » (2 personnes) ;
- « Facilement » ;
- « En écoutant, en écoutant ! » ;
- « Je me suis adapté » ;
- « Grâce à la pratique de la langue, le plus que possible » ;
- « J'ai compris que les Français parlent tout bas et « en mangeant » les mots ; j'ai écouté la radio » ;
- « Quand je rentrerai en Italie, je fréquenterai un cours de français » ;
- « J'ai demandé aux interlocuteurs de répéter leurs phrases » ;
- « J'ai de petits problèmes d'ouï, pour cette raison, s'il le faut, je demande à mes interlocuteurs de répéter les phrases plus lentement » ;
- « J'ai obtenu quelques résultats après cinq mois de contacts, dans le milieu de travail » ;
- « Mes difficultés ont diminué, peu à peu, grâce à la pratique de la langue avec mes collègues Erasmus et, surtout, avec les locuteurs natifs que j'ai connus pendant l'expérience » ;
- « J'ai regardé des films et je me suis entraîné » ;
- « Je suis allé au cinéma, j'ai regardé des DVD en français sous-titrés en français, j'ai essayé de participer le plus possible à des conversations (par exemple, pendant la pause déjeuner avec les collègues) » ;
- « Grâce à l'exercice » ;
- « Surtout en demandant de répéter les phrases et en discutant avec les collègues et avec les amis français » ;
- « J'ai écouté des chansons et la radio » ;
- « J'ai eu quelques difficultés, mais pas énormes, dans la C.O. » ;
- « Je n'ai pas encore surmonté mes difficultés » ;
- « Surtout en demandant aux locuteurs de m'expliquer la signification d'une phrase ou d'un mot, ou bien de tout répéter » ;
- « J'ai demandé de répéter les phrases et, à mon tour, j'ai répété ce que j'avais compris » ;
- « L'accent québécois ne m'aidait pas ! » ;
- « En regardant des émissions à la télé, en écoutant attentivement les conversations de la vie quotidienne et les chansons » ;
- « J'ai utilisé le dictionnaire » ;
- « *Please I speak english only* » ;
- « J'ai regardé la télé française et des DVD. Et, naturellement, j'ai parlé avec les gens » ;
- « Le temps et l'exercice, de même que la collaboration des collègues, aident beaucoup » ;
- « J'ai demandé de parler lentement, en séparant les mots » ;
- « J'ai demandé gentiment de répéter les phrases plus lentement, en demandant l'explication des mots que je ne connaissais pas » ;
- « J'ai écouté la radio française pendant mon temps libre » ;
- « J'ai eu patience, petit à petit, on arrive à comprendre » ;
- « Je fréquente encore des cours de conversation pour améliorer ma C.O. » ;
- « J'ai demandé aux amis et aux collègues de m'aider » ;

- « J'ai fait beaucoup d'exercices » ;
- « J'ai écouté la radio et les personnes qui parlaient, même dans la rue. J'ai dit « j'ai pas compris ! » quand j'avais des doutes : de cette façon, on me répétait les phrases d'une façon plus claire » ;
- « J'ai obligé mon interlocuteur à répéter plusieurs fois une phrase : de cette façon, j'arrivais enfin à comprendre le message » ;
- « J'ai essayé d'écouter très attentivement même les conversations entre locuteurs natifs et j'ai commencé à regarder des films en français » ;
- « Avec le temps » ;
- « Les analogies entre français et italien m'ont aidé » ;
- « J'ai parlé en français avec les locuteurs natifs » ;
- « J'ai demandé de répéter lentement les phrases prononcées » (2 personnes) ;
- « Je n'ai pas encore surmonté tout à fait mes difficultés mais je cherche à écouter attentivement les conversations des gens qui m'entourent et de nombreuses émissions radiophoniques » ;
- « Ma colocataire était une collègue française, nos conversations m'ont beaucoup aidé » ;
- « J'ai fait recours à l'anglais » ;
- « J'ai visionné des films français sous-titrés en français » ;
- « J'ai étudié, j'ai écouté, j'ai fait des fautes, j'ai étudié à nouveau, j'ai conversé : l'entraînement est fondamental » ;
- « J'ai parlé en français » ;
- « J'ai parlé tous les jours avec mes collègues » ;
- « J'ai eu quelques difficultés, quand on parlait trop rapidement » ;
- « Avec le temps et en regardant la télé » ;
- « J'ai toujours dit à mes interlocuteurs que ma préparation linguistique n'était pas très bonne et je leur ai demandé de parler lentement et de répéter les mots les plus difficiles à comprendre » ;
- « J'ai regardé des films sous-titrés et j'ai parlé avec les gens ».

ANNEXE n° 47 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 28 :

- « J'utilise d'autres langues » ;
- « Je ne dois/devais pas écrire en français » (2 personnes) ;
- « Mes difficultés n'ont pas encore été surmontées » (9 personnes) ;
- « J'écris uniquement en anglais » ;
- « J'ai utilisé le correcteur de Word » ;
- « Quand je retournerai en Italie, je fréquenterai un cours de français » ;
- « Je n'ai pas besoin d'écrire en français. Si je dois laisser un message à quelqu'un ne connaissant pas l'anglais, j'écris tout simplement ce qu'il faut, me résignant à faire des fautes d'orthographe » ;
- « Au début, mes collègues m'ont aidé dans la rédaction de documents officiels » ;
- « Il est encore très tôt pour que j'aie une bonne production écrite » ;
- « Je me suis entraîné dans l'écriture de méls de travail uniquement en français, en demandant à mes correspondants de corriger les infirmités de langage » ;
- « Mes collègues m'ont aidé » ;

-« J'ai utilisé un petit dictionnaire de poche, avec un répertoire des phrases parmi les plus communément utilisées dans la vie quotidienne » ;

-« Pour enrichir mon vocabulaire en langue française, j'ai utilisé un dictionnaire » ;

-« J'ai fait recours au dictionnaire et au correcteur automatique de Word pour les conjugaisons verbales » ;

-« J'ai demandé à mes collègues de vérifier ma production et j'ai utilisé le dictionnaire : de toute façon, je crois avoir encore quelques difficultés » ;

-« J'ai utilisé le dictionnaire/des dictionnaires » (2 personnes) ;

-« Avec 'Altavista Babelfish®' » ;

-« Heureusement, jusqu'à présent je n'ai dû produire en français que des documents non officiels. Dans l'avenir, j'aurai probablement des exigences différentes et je sais qu'on risque d'oublier la grammaire très tôt. J'ai évalué la possibilité de fréquenter un cours avancé de français, au sein de l'université de la ville où je m'installerai » ;

-« Il s'agit encore de mon point faible, j'utilise souvent le dictionnaire et je pense que mon niveau linguistique est encore insuffisant, par rapport à la P.E. » ;

-« À cet effet, il faut que je me serve beaucoup du dictionnaire pour contrôler l'écriture des accents et des "h" » ;

-« J'ai dû réviser les accents et leur position dans les mots » ;

-« Je n'ai pas eu l'occasion d'écrire en français » (2 personnes) ;

-« Je me suis entraîné en écrivant » ;

-« J'ai demandé des conseils à mes amis ou à mes collègues » ;

-« La connaissance de la grammaire italienne m'a aidé beaucoup; l'écart existant entre la langue écrite et la langue parlée est tellement grand que les Français font une énorme quantité de fautes de grammaire, notamment dans la conjugaison des verbes (selon moi, plus que certains Italiens dans leur langue maternelle). J'ai dû arrêter de corriger les fautes de grammaire et d'orthographe de mes étudiants parce que c'était un travail très fatigant (je devrais mentionner aussi les fautes de certains collègues...) » ;

-« Je n'ai jamais dû produire de textes trop complexes, donc, le dictionnaire et le livre de grammaire m'ont suffi » ;

-« J'ai révisé la grammaire et j'ai commencé à lire pour familiariser avec les constructions syntaxiques (je souligne que je dois encore progresser) » ;

-« La nécessité d'écrire des méls, des documents, des comptes rendus m'a poussé à m'entraîner » ;

-« J'ai encore de gros problèmes liés à la P.E. J'essaie de faire soigneusement les devoirs donnés par mes formateurs de l'« Alliance Française » » ;

-« Je ne surmonterai jamais mes difficultés liées à la P.E. » ;

-« Je m'entraîne à écrire et je demande des conseils à mes collègues » ;

-« J'étudie et j'écris » ;

-« J'écris en utilisant l'ordinateur et je pose des questions aux collègues » ;

-« J'utilise des traducteurs en ligne » ;

-« Mes collègues francophones corrigent mes épreuves en français » ;

-« J'essaie d'appliquer les règles de grammaire que je ne connais pas encore par l'imitation d'autres textes écrits » ;

-« J'ai utilisé des livres ».

ANNEXE n° 48 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 29 :

- « Maintenant, je sais parler français ! Auparavant, je parlais en italien/anglais/espagnol » ;
- « Je ne parle pas beaucoup en français, mais j'ai surmonté mes difficultés en étudiant » ;
- « Je n'ai pas encore surmonté mes difficultés » (2 personnes) ;
- « Facilement » ;
- « J'essaie de parler et je demande à être corrigé quand je fais des fautes » ;
- « Je souhaite m'inscrire à un cours de français, quand je rentrerai en Italie » ;
- « Je parle seulement en anglais » ;
- « Grâce à l'expérience » ;
- « J'ai rencontré des personnes patientes » ;
- « Au fur et à mesure que j'ai pratiqué le français avec mes collègues « Erasmus » et, surtout, avec des locuteurs natifs connus pendant l'expérience, mes difficultés ont diminué » ;
- « Avec l'exercice » ;
- « J'ai essayé de parler le plus possible, partout et dans n'importe quelle occasion » ;
- « J'ai parlé le plus possible, sans me décourager et en invitant mes collègues à corriger mes fautes » ;
- « Grâce aux cours de français que j'ai suivis et à l'aide de collègues et amis français » ;
- « En parlant avec beaucoup de monde » ;
- « Avec l'imagination » ;
- « Par tentatives et après avoir fait plusieurs fautes, j'ai atteint un niveau de compréhension acceptable » ;
- « En faisant plusieurs essais » ;
- « En m'entraînant tout seul, en répétant des dialogues déjà écoutés » ;
- « En parlant « *a braccio* » (sans préparation préalable) et en essayant de me faire comprendre » ;
- « Par ordre d'utilisation: anglais, italien, mimique » ;
- « J'ai préparé et j'ai répété les discours à présenter dans des situations officielles » ;
- « Lorsqu'il s'agit d'essayer de parler en langue étrangère, je ne suis pas timide : je me lance et, normalement, j'arrive à me faire comprendre assez bien » ;
- « Avec la pratique » ;
- « En faisant beaucoup d'exercice, ne me faisant pas trop de soucis pour mes fautes et en prenant des cours particuliers de français avec un locuteur natif avant mon départ » ;
- « En essayant d'utiliser les mots et les structures grammaticales que je connais » ;
- « J'ai toujours parlé en français » ;
- « Petit à petit, j'ai amélioré ma production » ;
- « Je fréquente encore des cours de conversation, afin d'améliorer ma connaissance de la langue » ;
- « Avec des cours » ;
- « Je demande aux amis et aux collègues de m'aider » ;
- « En parlant en anglais » ;
- « En parlant et en disant, au début, même des bêtises; pendant la première période, en fréquentant des cours, il m'est arrivé d'être le protagoniste d'anecdotes assez comiques » ;
- « Je n'ai pas encore surmonté mes difficultés, j'ai trouvé particulièrement frustrante celle de faire comprendre mes phrases, vu que ma prononciation du français était très imprécise » ;
- « J'ai essayé d'augmenter ma capacité d'écoute afin d'apprendre la prononciation correcte des mots et en essayant de m'exprimer, au début, en utilisant des phrases simples » ;

- « À travers la pratique » ;
- « En utilisant la mimique, l'anglais ou l'italien » ;
- « Vu la proximité entre le français et l'italien, l'improvisation représente une bonne solution pour se débrouiller. Grâce à l'étude de la grammaire, j'ai pu apprendre à structurer correctement mes énoncés » ;
- « J'ai essayé de m'exprimer le plus possible en français, surtout dans la vie quotidienne (magasins, marché, autobus...) » ;
- « En parlant en anglais » ;
- « En parlant en français le plus possible, même quand je n'avais pas la certitude de prononcer des phrases correctes » ;
- « En étudiant, en répétant et en discutant » ;
- « En parlant en français et en demandant l'aide des collègues » ;
- « J'ai essayé de me faire corriger les fautes » ;
- « Aucun problème ; parfois, je ne trouvais pas les mots adaptés à la circonstance. J'ai de bonnes bases grammaticales » ;
- « Avec le temps et en regardant la télé » ;
- « Grâce à une étude méticuleuse » ;
- « J'ai fait des efforts pour parler en français sans recourir à ma langue maternelle ou à l'anglais » ;
- « En parlant avec les autres personnes ».

ANNEXE n° 30 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 30 :

- « Anglais, italien, espagnol, peu de français » ;
- « J'ai utilisé, au début, l'anglais même avec des francophones, car je ne savais pas le français » ;
- « Je parle anglais avec tout le monde » ;
- « Je parle anglais avec les membres de l'équipe du laboratoire » ;
- « Je ne parle qu'en français » (8 personnes) ;
- « Je parle anglais avec presque tous mes collègues » ;
- « Je parle en anglais dans le milieu professionnel, en français pour bavarder » ;
- « 50% en français, 50% en anglais » ;
- « Anglais avec les collègues, italien avec mon directeur » ;
- « Au début, surtout l'anglais » ;
- « Anglais » ;
- « Si j'en ai la possibilité, je parle en français, sinon, j'utilise mon anglais "autarcique" » ;
- « Je parle principalement en français. Quelquefois, je m'exprime en anglais lors de rendez-vous internationaux (conférences...) » ;
- « Je parlais seulement en anglais avec tous les professeurs » ;
- « Je parlais surtout en français, rarement en anglais. Souvent, il arrivait aussi d'interagir en même temps avec des non francophones : on passait à l'anglais » ;
- « Je parle surtout en français, quelquefois, je parle en anglais avec mes collaborateurs les plus proches (ils le font pour me faciliter les contacts, mais tout en essayant graduellement de parler le plus possible en français) » ;
- « Je ne parle qu'en français – rarement en anglais – avec tous mes collègues » ;
- « Je parle en français avec tout le monde, sauf avec ma directrice de thèse, qui est italienne » ;
- « Je parle principalement en anglais » ;

- « Je m'exprime beaucoup en anglais » ;
- « En France, je parle en français, ailleurs, toujours en anglais » ;
- « Naturellement, je parle aussi en anglais (milieu universitaire) » ;
- « La langue utilisée au sein des stages que je suis en train de faire est le français, mais dans ma profession on utilise souvent l'anglais, quand les professeurs des cours proviennent de pays différents » ;
- « Je n'ai jamais étudié le français, même si probablement je commencerai pour des raisons de travail. J'ai toujours utilisé l'anglais, étant donné qu'il s'agit de la langue officielle des congrès » ;
- « J'ai parlé en français avec les autochtones, les collègues et les touristes, rarement en anglais (avec des touristes et avec quelques habitants du lieu qui travaillaient avec moi). J'ai parlé aussi en langue malgache avec la population locale dans les villages, au marché etc. » ;
- « Occasionnellement, dans le milieu professionnel on utilisait l'anglais » ;
- « De préférence, je m'exprimais en français, quelquefois en italien avec des collègues compatriotes » ;
- « Quand je parle une langue étrangère, d'habitude il s'agit d'un « collage » bizarre de termes anglo-franco-italiens » ;
- « Je parle en anglais presque avec tout le monde, mais quelqu'un parle en italien » ;
- « Je parlais en français avec mes collègues et, en cas de problèmes de communication, on passait à l'anglais.. Dans la vie quotidienne, mon français m'a permis de me débrouiller ; je l'ai choisi parce que les Français – comme le dit beaucoup de monde – n'aiment pas parler une langue autre que leur langue maternelle » ;
- « Je parle surtout en français, j'utilise des termes en anglais, parfois, quand quelque mot me manque » ;
- « Anglais, allemand, espagnol » ;
- « Mes conversations de caractère scientifique se déroulent en anglais » ;
- « La langue officielle utilisée était l'anglais. J'ai parlé en italien avec mes compatriotes, quand il n'y avait pas de personnes non italophones dans le même groupe » ;
- « J'ai parlé en anglais avec les collègues non francophones, en italien avec les collègues italiens » ;
- « J'ai parlé en français, en anglais, en italien » ;
- « Je peux affirmer que j'ai parlé seulement en français et, éventuellement, en italien° Je n'ai jamais pu utiliser l'anglais » ;
- « Anglais/seulement l'anglais » (7 personnes) ;
- « L'anglais, car il s'agit de la langue officielle dans le milieu de la recherche » ;
- « Seulement l'anglais, compte tenu qu'il s'agissait d'un groupe international » ;
- « Avec mes collègues, l'anglais » ;
- « J'ai parlé aussi en anglais » ;
- « J'ai toujours utilisé le français, mais aussi l'anglais avec les collègues étrangers. Seulement pendant les premiers jours, à Metz je parlais en anglais avec mes collègues. Cependant, vu que les Français ne connaissent pas bien l'anglais, j'ai été intéressé à l'apprentissage de leur langue : du reste, cela a été avantageux » ;
- « J'utilisais principalement l'anglais avec tous les membres non francophones de mon groupe – la majorité – puis le français (avec les techniciens du laboratoire, avec les doctorants et avec les étudiants de mastère), rarement l'allemand (seulement avec un collaborateur d'origine allemande qui vivait en France) » ;
- « J'ai utilisé aussi l'anglais » ;
- « Anglais (pendant les réunions et pour rédiger les rapports) » ;
- « L'anglais avec la plupart des personnes, le français avec les techniciens et avec les administratifs » ;
- « J'utilise encore surtout l'anglais avec presque tous mes collègues de travail » ;

- « Malheureusement, je travaillais dans un milieu où l'anglais était préféré et, par paresse, je n'utilisais spontanément même pas un français de niveau élémentaire me permettant de communiquer correctement (par exemple, lors de la présentation des résultats etc.). Cependant, hors du travail, ce niveau de connaissance de la langue serait indispensable » ;
- « L'anglais, pendant les réunions et les séminaires » ;
- « Lors de réunions, séminaires, présentations des résultats etc. la langue utilisée est toujours l'anglais, pendant les occasions informelles, on parle aussi en français » ;
- « J'ai parlé en anglais avec tous mes collègues » (2 personnes) ;
- « Je parle couramment même l'anglais avec des invités non francophones » ;
- « J'ai parlé aussi en anglais » ;
- « Le français et l'anglais (surtout sur des sujets professionnels) » ;
- « J'ai parlé aussi en anglais, avec les non francophones » ;
- « J'ai parlé souvent en italien, quelquefois en français (surtout au début) ».

ANNEXE n° 50 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 31 :

- « L'anglais est la langue scientifique internationale, mais on ne peut pas l'utiliser en France, hors du milieu scientifique » ;
- « OK??? » ;
- « Les physiciens parlent en anglais » ;
- « Il y a un avantage : celui de parler plusieurs langues en même temps » ;
- « Comme je l'ai déjà dit, ne connaissant pas le français, au début de mon expérience j'ai utilisé l'anglais » ;
- « Puisque je connaissais mieux l'anglais, il m'a été pratique de m'exprimer dans cette langue » ;
- « Il est impossible de ne pas apprendre le français » ;
- « Je n'ai jamais eu de problèmes particuliers avec les locuteurs natifs ou avec des non francophones connaissant bien le français. Si ces derniers n'avaient pas un bon niveau de connaissance de la langue, je passais souvent à l'anglais. En général, j'ai préféré communiquer en français à chaque fois que je pouvais » ;
- « La structure des phrases, en français, est très proche de l'italien° J'ai eu des difficultés seulement au début de mon expérience. À l'écrit, le problème le plus important concerne le manque de correspondance entre l'orthographe et la prononciation, mais heureusement il y a les correcteurs automatiques. Je n'ai jamais eu beaucoup de problèmes de lecture, mais à vrai dire je ne dois pas lire beaucoup de textes en français » ;
- « J'ai eu l'avantage d'apprendre plus rapidement le français. Je n'ai pas eu de nombreux désavantages, au début, peut-être, ceux qui ne parlent pas cette langue sont plutôt isolés » ;
- « Je n'ai pas de graves difficultés, car les termes scientifiques sont très semblables à ceux que l'on utilise en italien » ;
- « Selon moi, le fait de pouvoir compter sur une langue bien connue est positif, mais – pour des raisons didactiques – même le détachement progressif de l'anglais a ses avantages » ;
- « L'apprentissage de la langue est très rapide, vu la nécessité de communiquer dans le milieu de travail, il s'agit, donc, d'un énorme avantage » ;
- « La communication en français me facilitait énormément les relations interpersonnelles. Les collègues français appréciaient beaucoup mes efforts quand j'essayais de parler avec eux dans leur langue et, donc, ils me considéraient comme un des leurs » ;
- « Les Français apprécient beaucoup un Italien parlant leur langue, même s'il ne le fait pas parfaitement » ;

-« La nécessité d'utiliser le français pendant toute la période et pour toutes les activités du stage m'a permis d'apprendre la langue parlée avec une certaine facilité » ;

-« J'ai remarqué que très souvent, en France, il est impossible de communiquer en anglais, même dans certaines zones touristiques » ;

-« Parfois, la possibilité de communiquer dans sa propre langue peut constituer un avantage; cependant, si l'on excède, l'apprentissage de la langue étrangère est ralenti » ;

-« Normalement, on me comprend quand je parle, mais je dois affirmer que je m'intéresse plus au contenu qu'à la structure du discours, de cette façon, même si je ne parle pas bien et avec un accent horrible, le résultat n'est pas entaché et les interlocuteurs comprennent mes phrases » ;

-« J'ai trouvé les Flamands beaucoup plus disposés à parler en anglais que les francophones. Ils sont moyennement plus capables de le faire, peut-être à cause de la proximité entre les langues et entre les cultures ou, peut-être, parce qu'ils sont plus enclins à être proches des personnes étrangères » ;

-« L'anglais est particulièrement apprécié dans les réunions de travail » ;

-« Il est difficile de passer d'une langue à l'autre, mais il est plus facile d'utiliser l'anglais dans les conversations scientifiques (tous les termes techniques sont en anglais, de même que les articles scientifiques) » ;

-« J'ai eu des problèmes quand j'ai dû changer rapidement de langue pendant une conversation » ;

-« Je ne me suis pas senti désavantagé, car je trouve très stimulant le travail en milieu plurilingue » ;

-« Il faut patienter, ensuite, on apprend tout ce qu'il faut. Si une personne a déjà étudié la langue à l'école – même il y a longtemps – tôt ou tard, elle se souvient des règles grammaticales » ;

-« Je préfère parler la langue du pays où je me trouve par respect et afin d'essayer d'en améliorer continuellement la connaissance. L'emploi de l'italien est donc, à mon avis, fondamentalement désavantageux » ;

-« La plupart de mes collègues connaissait l'anglais » ;

-« Comme je l'ai déjà dit, je parlais toujours en français, mais aussi en anglais avec mes collègues étrangers. J'ai parlé en anglais uniquement pendant les premiers jours avec mes collègues, mais vu que de nombreux français ne connaissent pas bien l'anglais, j'ai été obligé d'apprendre leur langue (cela a constitué, ensuite, un avantage pour moi) » ;

-« Selon moi, l'entraînement linguistique est avantageux » ;

-« Lors de collaborations scientifiques, je trouve plus adéquat l'emploi de l'anglais, adopté en général par tous les pays pour la communication° Pour moi, communiquer en français a été plus désavantageux que le faire en anglais » ;

-« Toutes les personnes avec qui j'ai travaillé jusqu'à présent parlent en anglais » ;

-« J'ai eu deux problèmes : j'ai appris l'anglais oralement, parmi des autochtones et, donc, la connaissance de la grammaire, au début, n'était pas très bonne ; en outre, il est parfois difficile de passer d'une langue à l'autre et on utilise des expressions non appropriées » ;

-« Ayant une connaissance élémentaire du français, je suis capable de formuler des questions très simples et, souvent, inadéquates. Je reçois, donc, des réponses parfois incompréhensibles, je dois demander de répéter à nouveau les phrases, lentement » ;

-« Parmi les avantages liés à la connaissance du français, il y a la possibilité de dialoguer avec ses collaborateurs et avec ses collègues de nationalités différentes, parmi les désavantages, il y a le dépaysement dans tous les autres pays non francophones » ;

- « Vu que j'ai commencé à étudier le français seulement il y a trois mois, je suis encore obligé d'utiliser l'anglais lors de conversations complexes, comme celles qui ont lieu dans le milieu de travail. Vu que mes collègues parlent très bien en anglais, je n'ai eu aucun problème » ;
- « Malheureusement, je travaillais dans un milieu où l'on favorisait l'emploi de l'anglais et, par paresse, je n'utilisais pas spontanément mon français élémentaire, ne me permettant pas encore de communiquer correctement (présentation des résultats etc.), mais dont l'utilisation, dans la vie quotidienne, était indispensable » ;
- « Il est bon d'utiliser plusieurs langues au cours de la journée, mais je pense que les Français ont, en général, une très mauvaise connaissance de l'anglais » ;
- « On a l'opportunité d'améliorer la connaissance de deux langues en même temps, cependant, souvent le fait de changer continuellement de langue implique un effort considérable et on risque de parler un idiome hybride entre les deux » ;
- « Je n'ai eu aucun problème de caractère linguistique » ;
- « Si l'on parle en français, on peut être compris beaucoup mieux » ;
- « J'ai rencontré des personnes disposées à s'exprimer d'une façon la plus compréhensible possible » ;
- « Il est plus difficile et plus fatigant, bien sûr, de s'exprimer toujours en utilisant une langue que l'on connaît sommairement, toutefois, je crois que cet exercice aide à améliorer son niveau plus rapidement » ;
- « Dans le milieu de travail, les occasions de s'exprimer en français ont été peu nombreuses, pour cette raison, ma connaissance du français ne s'est pas améliorée considérablement ».

ANNEXE n° 51 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 33 :

- Compréhension de la langue : 26 personnes ;
- Langue de spécialité : 2 personnes (dont 1 médecin et 1 ingénieur nucléaire) ;
- « Compréhension de la langue et tempérament de l'interlocuteur » ;
- « Il s'agissait surtout de la compréhension de la langue française, car la langue de spécialité de mon domaine (physique) a des points en commun avec l'italien » ;
- « Au début, j'ai eu des difficultés, mais liées plus au tempérament des Parisiens qu'à de vrais problèmes de communication » ;
- « Il s'agissait notamment de la compréhension de la langue française, car la langue de spécialité de mon domaine (biotechnologies) a des termes presque toujours semblables à ceux de l'italien » ;
- « Aucune difficulté (à part lorsque les Français parlent en anglais, car je trouve l'accent de nombreuses personnes horrible) » ;
- « Mes difficultés étaient liées surtout à la compréhension de la langue : en effet, une fois passée la première période, je n'ai pas eu de problèmes concernant le lexique de spécialité » ;
- « J'ai eu des difficultés dans la compréhension de la langue en général, en particulier, il a été difficile de comprendre l'argot des jeunes » ;
- « Je n'ai pas eu de difficultés avec des locuteurs natifs ou avec des non francophones connaissant bien la langue. Si mes interlocuteurs n'étaient pas très forts en français, je recourais souvent à l'anglais. En général, j'ai préféré communiquer en français quand je pouvais le faire » ;
- « Je n'ai eu aucune difficulté dans le langage de spécialité concernant ma discipline, mais j'en ai eu quelques-unes dans la compréhension de l'argot étudiantin et des abréviations » ;

- « Lorsqu'il s'agit de ma discipline (chimie), je préfère souvent parler en anglais, car c'est la langue des sciences et, donc, il n'est pas opportun de parler et d'écrire des méls professionnels en français, s'il faut ensuite rédiger les textes importants en anglais » ;
- « Le problème principal, c'est celui de la prononciation des mots en langue étrangère, non les termes en soi » ;
- « J'ai peu de problèmes dans le langage commun, je n'en ai presque aucun avec le langage technique » ;
- « Je confirme que je n'ai pas eu de problèmes linguistiques, toutefois, j'ajoute qu'en général la terminologie scientifique est en anglais (ce qu'il est vrai même en discutant avec des collègues italiens) » ;
- « Cela dépend du tempérament des individus » ;
- « Mes uniques difficultés linguistiques étaient liées (et sont encore liées) à l'emploi de termes argotiques ou de verlan » ;
- « J'avais des difficultés parce que les Parisiens aiment dire "Quoi ?" » ;
- « Mes problèmes dépendaient de la rapidité du débit de parole et de l'accent des locuteurs natifs: cela me rendait difficile la reconnaissance des termes ».

ANNEXE n° 52 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 35 :

- « Mon vocabulaire était limité, je ne connaissais pas (ou un peu seulement) la grammaire française et il m'était spontané de m'exprimer en anglais, l'unique langue étrangère que j'avais étudiée et que j'avais pratiquée » ;
- « J'ai eu quelques difficultés avec mes collègues, pour des raisons liées à la compréhension de la langue » ;
- « Je maîtrise l'anglais beaucoup mieux que le français » ;
- « J'ai été timide en m'exprimant dans une langue étrangère et je manquais d'un vocabulaire assez riche » ;
- « Ce sont les locuteurs dont la langue maternelle n'est pas romane qui ont beaucoup de difficultés » ;
- « J'ai eu des problèmes avec les collègues francophones » ;
- « C'était le manque total de connaissance de la grammaire qui me créait des difficultés » ;
- « J'ai eu les difficultés les plus remarquables avec les autochtones, notamment avec ceux qui utilisaient de nombreuses expressions idiomatiques et dont le débit de parole était rapide, même en interagissant avec des non francophones » ;
- « Mes difficultés étaient dues au manque d'exercice linguistique (mon français était 'rouillé') » ;
- « Je connais peu le français et, quand je peux le faire, j'évite de l'utiliser » ;
- « Parfois, j'ai remarqué peu de collaboration, de la part de l'interlocuteur, par rapport à la reformulation du discours ou à la répétition des phrases en utilisant une autre langue » ;
- « Mon vocabulaire était limité (2 personnes) et je conjuguais avec difficulté les verbes » ;
- « Je n'ai pas eu de difficultés, même si la plupart de mes collègues parlait uniquement en anglais et ne connaissait pas le français » ;
- « Le débit de parole trop rapide m'a créé des difficultés avec les francophones » ;
- « De nombreux jeunes collègues ne parlent pas une langue étrangère » ;
- « Je ne parle pas bien le français » ;
- « J'ai eu des difficultés de compréhension linguistique » ;
- « Je ne connais pas le français ».

ANNEXE n° 53 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 36 :

- « En apprenant le français » ;
- « J'ai encore des difficultés, mais l'on progresse en étudiant (surtout la grammaire) » ;

- « En parlant en anglais » (2 personnes) ;
- « Pas encore surmontées » ;
- « Actuellement, je parle en anglais quand je suis en difficulté » ;
- « J'ai parlé avec d'autres personnes plus disponibles » ;
- « En m'entraînant » ;
- « En parlant également, même si je faisais des fautes, et en continuant à lire beaucoup en français » ;
- « *Please I speak English only* » ;
- « Avec beaucoup de patience » ;
- « En demandant des explications, dans les limites du possible » ;
- « Il m'a fallu beaucoup d'exercice et beaucoup de patience ; en situation d'urgence, j'ai utilisé l'anglais ou l'italien » ;
- « Quelquefois, même par la mimique ou en dessinant, mais surtout en utilisant l'anglais » ;
- « Par l'exercice » ;
- « Je m'efforce de parler en français, afin d'accélérer le processus d'apprentissage de la langue » ;
- « En essayant d'écouter des locuteurs natifs, en lisant des quotidiens, en écoutant de la musique et en cherchant à pratiquer la langue française le plus possible ».

ANNEXE n° 54 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 37 :

- Meilleur/bon : 22 participants ;
- Aucune différence (« *tutto il mondo è paese* ») : 20 personnes ;
- Pire : 1 personne ;
- « Je n'ai jamais travaillé en Italie/je ne sais pas répondre » : 3 personnes.
- « L'ambiance est très bonne, j'ai uniquement des problèmes linguistiques » ;
- « Meilleure (mais il suffit si peu...) » ;
- « Plutôt semblable, même si elle est moins hiérarchisée » ;
- « Meilleure à presque tous égards, surtout de caractère organisationnel » ;
- « Le milieu de la recherche est partout très semblable. Du point de vue linguistique, les Français sont « didactiens » et essaient d'enseigner le français aux étrangers ; par contre, en Italie, quand arrive un étranger, tout le monde parle en anglais » ;
- « Pas trop différent, peut-être un peu « froid », mais mieux fonctionnant » ;
- « Dans mon laboratoire, il y avait juste quelques petites différences, à part les problèmes bien connus concernant l'organisation et les fonds » ;
- « Moi, j'ai trouvé parfois plus de professionnalité et plus d'attention aux formalités » ;
- « L'ambiance française où j'ai travaillé était plus formelle que celle italienne (et beaucoup plus efficace) » ;
- « Apparemment, le système français est tout à fait méritocratique, par rapport à celui de mon pays » ;
- « L'ambiance était très agréable, il y avait une très bonne disponibilité de ressources et j'ai bien interagi avec mes collègues. Parfois, malheureusement, j'ai perçu un manque d'attention, de la part des collègues, aux difficultés potentielles des non francophones » ;
- « En France, j'ai trouvé une ambiance bien organisée, avec un bon mélange de rigueur et de flexibilité » ;
- « L'ambiance est semblable, le laboratoire est mieux organisé et les fonds disponibles sont majeurs » ;
- « L'ambiance de travail était internationale, avec des présences italiennes, françaises, américaines, anglaises et espagnoles. En général, j'ai eu une très bonne impression » ;

-« L'ambiance française est plus froide est plus professionnelle » ;

-« Apparemment, l'ambiance de travail est plus organisée et, bien sûr, plus hiérarchisée » ;

-« L'ambiance est mieux organisée » ;

-« Ce qui m'a frappé immédiatement et catégoriquement, c'est qu'en France on a des droits ! Il s'agit d'une bonne ambiance, à laquelle on pardonne volontiers même quelques défauts » ;

-« Les Français m'ont semblé très ponctuels et efficaces, dans le milieu de travail, il y avait beaucoup d'instruments disponibles pour travailler (ordinateurs, imprimantes etc.) » ;

-« En France, il y a plus de ressources, plus de respect pour les travailleurs, plus d'attention pour la recherche. En somme, il s'agit d'un pays civil. Par contre, en Italie... » ;

-« Je suis chercheur, en France, cette profession est mille fois meilleure qu'en Italie » ;

-« L'ambiance était plus efficace, le travail était mieux rétribué et moins stressant (par rapport à Milan, siège de l'unique ambiance de travail que je connais en Italie) » ;

-« Plus sérieuse » ;

-« Désorganisée, de même qu'en Italie » ;

-« Plus collaborative » ;

-« En général, j'ai apprécié le niveau plus élevé de courtoisie » ;

-« Assez semblable, peut-être, un peu plus sérieuse » ;

-« Ambiances semblables (milieu universitaire) » ;

-« L'ambiance française est très froide, pour des raisons de tempérament, et détendue, parce que, dans ce pays, les professionnels ont un poste fixe même à 26 ans » ;

-« En France, il y a des personnes disposées davantage à aider les collègues et à s'engager » ;

-« L'ambiance française est plus « directe » et méritocratique, mais moins sociable (par rapport aux activités organisées hors du travail) que celle italienne » ;

-« Il s'agit, à ce sujet, d'un long discours. On peut dire que les Français essayent de proposer aux Italiens une image de « cousins plus riches et plus à la hauteur », mais ils sont les premiers qui ne croient pas à cela jusqu'au bout » ;

-« En général, en France il y a une ambiance plus organisée et on est mieux rétribués » ;

-« En France, il y a une ambiance active et stimulante pour la recherche, de même qu'au sein de nombreuses universités italiennes » ;

-« Généralement, l'unique, énorme différence est, selon moi, la compétitivité. J'ai fait une courte expérience en Italie, mais quand j'étais étudiant il y avait, parmi nous, une ambiance plus décontractée. En France, le système scolaire plus élitaire cause, à mon avis, une compétitivité majeure dans toutes les étapes de la carrière, du début de la fac aux situations professionnelles » ;

-« Cette question me semble mal formulée » ;

-« Ambiance plus sérieuse? Peut-être, plus 'figée' » ;

-« Je pense qu'en France l'enseignement et la recherche dans le domaine des mathématiques sont vraiment d'un niveau supérieur, par rapport à l'Italie. J'aime beaucoup ma ville et je ne voudrais pas en partir, sinon, j'aurais déjà postulé pour obtenir un poste là-bas, en espérant de l'obtenir... » ;

-« En France, l'ambiance professionnelle est beaucoup plus détendue, tranquille et respectueuse du travail de tout le monde, y compris les nouveau-arrivants. En plus, la rétribution est fort meilleure ! En quelques mots, en France le professionnel n'est pas considéré comme un individu auquel on a rendu un service, mais comme une personne qui est en train de le rendre, en mettant ses capacités à la disposition de l'institution ou de l'entreprise.

Malheureusement, en Italie il n'arrive pas la même chose, parfois non seulement au sens métaphorique...Cependant, il y a aussi des spécialistes ayant passé le Rubicon et leur air mystique de personnes qui ont séjourné à l'étranger leur permet d'être même trop rétribués » ;

-« L'ambiance française est très compétitive, une partie des collègues français était particulièrement 'fermée', même adoptant une attitude très désagréable, envers les étrangers, surtout provenant de pays hors de l'Union Européenne » ;

-« Je ne peux pas répondre à cette question parce que le CERN est une institution européenne, non seulement française ou suisse. En parlant avec mes collègues des universités françaises, je peux relever que dans mon domaine (celui de la physique nucléaire) il y a de meilleures conditions de travail qu'en Italie » ;

-« L'ambiance est bonne, informelle. Il y a les mêmes problèmes que dans les instituts de recherche italiens (mauvaise organisation, manque de fonds, mauvaise entente avec certains interlocuteurs), cependant, en France ils me semblent moins graves » ;

-« L'ambiance française est beaucoup plus détendue, « *mora-mora* » (tout doucement, en langue malgache) » ;

-« Dans ma situation particulière, il s'agit d'un milieu plus international » ;

-« C'est comme dans toute l'Europe » ;

-« L'atmosphère est moins formelle, il est plus facile de parler avec les chefs » ;

-« Par rapport à l'Italie, j'ai fait un énorme changement, même parce que j'avais toujours travaillé dans le secteur public. Vu qu'en France je suis dans le privé, je ne peux pas faire une comparaison équitable. De toute façon, j'ai remarqué que l'État français aide beaucoup les jeunes, favorise la mobilité étudiante et offre une grande variété de services pour la tutelle des droits du citoyen et du travailleur » ;

-« Au CERN, il y a une ambiance internationale » ;

-« Il est difficile de répondre, car le CERN n'est pas une institution française. Son niveau est très supérieur, par rapport aux centres de recherche italiens ».

ANNEXE n° 55 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 38 :

-Bons/meilleurs/plus efficaces : 31 personnes ;

-Au même niveau : 10 personnes ;

-Pires : 1 personne ;

-Je ne le sais pas/je ne peux pas juger/je n'ai jamais travaillé en Italie : 4 personnes ;

-Je ne comprends pas la question : 5 personnes.

-« Très performant, il me semble qu'il y a beaucoup plus d'aides pour les travailleurs par rapport à l'Italie. Cependant, en Italie j'ai peu d'expérience, vu que je n'y ai pas vraiment travaillé » ;

-« Meilleurs, mais un peu seulement » ;

-« En France, à mon avis le milieu universitaire est un peu plus organisé, il y a une meilleure transmission des communications et on a davantage le sens du travail en équipe. Tout cela permet de travailler plus facilement et plus aisément » ;

-« En France, elles [les subventions] sont incroyablement meilleures. J'ai de nombreux avantages, de nombreuses facilités, de très nombreux congés payés et, surtout, un salaire plus que double » ;

-« Il y a, quelquefois, la même bureaucratie, mais beaucoup plus d'efficacité » ;

-« Au Madagascar, il n'y a pas de supports (ou de subsides???) » ;

-« Le système français semble plus formel, plus efficace et, apparemment, tout à fait méritocratique (surtout par rapport à l'Italie) » ;

-« Je ne sais pas répondre à cette question, car mes séjours en France ont été financés par l'« *European Science Fondation* » et par des projets de collaboration bilatéraux entre Italie et France (dans ce cas, les fonds destinés à moi provenaient des agences italiennes) » ;

-« J'ai l'impression que, en général, la préparation médicale française est nettement meilleure du côté pratique, mais qu'elle est très dépourvue de théorie, par rapport à celle italienne (cependant, celle-ci, malheureusement, est en train de perdre progressivement son prestige qualitatif). De même qu'en Italie, l'activité du département est structurée sur le travail des médecins stagiaires, mais ces figures professionnelles, en France, sont mieux rétribuées. Même si mon expérience dans les hôpitaux italiens est encore limitée, il me semble que l'organisation du travail est meilleure en France » ;

-« Facilités » ;

-« Je peux seulement affirmer que, dans le milieu de la recherche, les salaires sont plus élevés en France qu'en Italie » ;

-« Je ne peux pas répondre, car le CERN est une institution européenne, non seulement française ou suisse. Mes collègues les universitaires français, d'après leurs affirmations, me permettent de déduire qu'en général, dans le domaine de la physique nucléaire, les conditions de travail sont meilleures que celles italiennes » ;

-« Je n'ai jamais eu affaire avec ces aspects » ;

-« En France, c'est comme dans les autres pays européens » ;

-« Je ne peux pas considérer ces aspects d'une façon détaillée, cependant, j'ai remarqué qu'en France, heureusement, il y a d'importants projets en matière de subsides pour les travailleurs et, en particulier, pour les femmes » ;

-« Eeh? » ;

Les autres participants n'ont pas répondu à la question°

ANNEXE n° 56 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 39 :

-« La connaissance est bonne/meilleure/facilitée grâce à la proximité entre les deux langues » (4 personnes) ;

-« Inférieure (comme dans mon cas), car les professionnels italiens n'ont que rarement une bourse – leur permettant d'organiser leur vie d'une façon différente - mais ils se débrouillent grâce à la proximité entre les deux langues » ;

-« Il me semble que, pour un Italien, le français est une langue beaucoup plus facile à apprendre que l'anglais ou l'allemand. Toutefois, je ne sais pas quel est le niveau de connaissance du français des professionnels des autres pays » ;

-« Je ne sais pas répondre ; à l'étranger, on connaît mieux l'anglais » ;

-« Puisque mes collègues étaient presque tous français, je n'ai pas beaucoup d'expérience à ce sujet » ;

-« Je peux parler uniquement des physiciens. Leur connaissance du français n'est ni meilleure, ni pire. Il y a des professionnels travaillant en permanence en France grâce à des CDI ou à des CDD renouvelés, qui parlent tous couramment le français. Il n'en est pas de même pour les professionnels provenant d'autres pays européens, comme les collègues anglais » ;

-« Je dois affirmer que je suis l'unique professionnel de mon entourage n'ayant jamais étudié le français » ;

-« Peu de monde, désormais, étudie et connaît le français ; je crois que je suis un privilégié. Plusieurs fois, je suis obligé de parler en anglais, même si l'interlocuteur principal est français, parce que les autres collègues ne connaissent pas la langue française » ;

-« Par rapport aux chercheurs anglophones, la connaissance du français des Italiens est meilleure, mais pour eux, c'est plus facile » ;

-« En général, mes collègues italiens connaissent peu le français, mes collègues anglais ou américains ont une connaissance de cette langue presque nulle » ;

-« Je suis scientifique chercheur et, dans mon domaine professionnel, tous les européens (y compris les Italiens, mais excepté les Suisses et les Belges Wallons) utilisent peu le français » ;

-Selon moi, les Italiens ne sont pas doués pour les langues étrangères. Dans les autres pays de l'Union Européenne, les personnes les parlent beaucoup mieux que nous » ;

-« Les professionnels italiens travaillant en France ont, souvent, une bonne/très bonne maîtrise de la langue, mais en Italie on connaît peu le français » ;

-« Les personnes ayant plus de 45 ans connaissent le français beaucoup mieux que les plus jeunes » ;

-« J'ai eu l'impression que, dans le domaine de la recherche scientifique, les Italiens connaissent au moins un peu le français, tandis que les professionnels des autres pays de l'Union Européenne se bornent à la connaissance de l'anglais (cependant, dans ce cas, meilleure que la nôtre) » ;

-« La génération des quinquagénaires, en général, connaît bien le français ; les générations les plus jeunes ont été 'britannisées' de gré ou de force. De toute façon, je ne pense pas que les Italiens parlent si mal cette langue. J'ai une amie d'enfance qui est allée faire des recherches à Paris pour son mémoire de maîtrise, ensuite, elle y est restée et, maintenant, elle est professeure dans un lycée de Cannes. Je pense qu'elle confirmerait mon hypothèse selon laquelle une bonne maîtrise de la langue italienne facilite beaucoup l'apprentissage du français » ;

-« J'ai remarqué d'énormes difficultés de prononciation pour les Anglais et pour les Allemands avec qui j'ai interagi lors de mon séjour en France, par rapport à mes collègues italiens; cependant, je ne suis pas capable d'évaluer la situation générale, vu que mon expérience est limitée » ;

-« La connaissance du français des Italiens est semblable à celle des autres ressortissants des pays de l'Union Européenne, s'ils ont étudié cette langue à l'école avant l'année 1980 (c'est-à-dire, pendant une période non « suspecte ») ».

ANNEXE n° 57 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 40 :

-« Bon/meilleur/facilité, grâce aux analogies entre les deux langues » (4 personnes) ;

-« Je ne sais pas répondre, mais je peux affirmer que, à l'étranger, on connaît mieux l'anglais » ;

-« Très bon (si l'on ne considère pas le cas des locuteurs de l'Afrique du Nord et de l'Afrique du Centre) ; il faut ajouter que de nombreux professionnels non ressortissant de pays hors de l'Union Européenne parlent uniquement l'anglais » ;

-« Vu que mes collègues sont presque tous Français, je n'ai pas beaucoup d'expérience à ce sujet » ;

-« Meilleur, surtout si on le compare à celui des américains » ;

-« L'italien et le français sont des langues romanes : puisque cela devrait constituer une prédisposition pour nous, je pense que la connaissance du français des Italiens est inférieure à celle des personnes provenant de pays hors de l'Union Européenne » ;

-« Peut-être, les Italiens arrivent à comprendre mieux le français, même s'ils ne l'ont pas (ou peu) étudié » ;

-« Le français est une langue romane, si les Italiens l'ont étudié, ils ont atteint un bon niveau de connaissance » ;

-« Les non-francophones non italiens, à mon avis, parlent en français plus correctement que les Italiens » ;

-« Les chercheurs italiens parlent en français mieux que leurs collègues anglophones (mais c'est plus facile) » ;

- « Dans ce cas (meilleur niveau), il s'agit souvent de ressortissants de pays francophones (Algérie, Maroc...), donc, leur connaissance du français est très bonne » ;
- « Je ne trouve que rarement des collègues provenant de pays non appartenant à l'Union Européenne qui connaissent le français, excepté les Canadiens » ;
- « Même dans ce cas, l'anglais est dominant » ;
- « Cela dépend du pays d'origine » ;
- « On ne peut pas faire de comparaisons, en général, personne ne connaît le français hors de l'Europe et des anciennes colonies françaises » ;
- « Cela dépend de leur provenance, mais quelques-uns veulent parler seulement en anglais » ;
- « Cela dépend des pays d'origine et de leur tradition° Par exemple, les Russes parlent très bien en français, les Anglo-Saxons, en général, beaucoup moins ».

ANNEXE n° 58 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 42 :

- « Je parlerais, plus que de tâches, de formation culturelle et d'ouverture d'esprit » ;
- « Je crois que oui, mais le milieu universitaire, à mon avis, ne constitue pas la meilleure ambiance pour juger cet aspect » ;
- « Non, mais je connais surtout des personnes travaillant dans un contexte universitaire ou ayant obtenu un mastère ou un doctorat » ;
- « Oui, naturellement : par exemple, ma fille parle un très bon français, vu qu'elle a écrit un mémoire sur Sartre (?????) » ;
- « Bien sûr; la connaissance du français est, en général proportionnelle au niveau hiérarchique » ;
- « Je pense que, généralement, les professionnels italiens du secteur scientifique (catégorie dont je fais partie) sont plus préparés que leurs collègues français et, en général, européens » ;
- « Ceux qui ont travaillé dans des pays francophones sont, naturellement, plus avantagés » ;
- « Dans le milieu où je travaille, les hiérarchies supérieures sont constituées uniquement par des personnes de nationalité française. Cela, peut-être, ne signifie rien, pourtant... » ;
- « Les professionnels qui travaillent au CERN depuis longtemps – et, donc, qui occupent des postes fixes de haut niveau – tendent à parler en français plus facilement » ;
- « Peu de monde connaît le français » ;
- « J'ai eu l'impression de voir des personnes beaucoup plus jeunes, qu'en Italie on ne trouve pas facilement ; pour cette raison, la France m'a semblé un pays beaucoup plus ouvert aux jeunes que le nôtre » ;
- « Dans la recherche, ce qui compte, c'est l'expérience ».

ANNEXE n° 59 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 43 :

- « Profitez davantage des cours scolaires » ;
- « Apprenez bien le français avant le départ » (4 personnes) ;
- « Étudiez la langue le plus possible (cours, stages, enseignants de langue maternelle etc.) » ;
- « Apprenez bien l'anglais » ;
- « Ne perdez pas de temps et ne rentrez pas en Italie » ;
- « Cela dépend de leur niveau de connaissance du français, s'il n'est pas bon, il faut essayer de progresser tous les jours et il leur faut aussi une forte motivation (pour se rendre la vie plus facile) » ;
- « Ne la faites pas. Allez aux États-Unis et restez-y » ;

-« Pensez aux sciences, le français, peu à peu, arrivera » ;

-« Il suffit de fréquenter un cours de courte durée avant le départ » ;

-« Je ne sais pas quoi dire. Le français est une langue belle et importante pour ceux qui ont des intérêts culturels, mais, comme désormais il est évident... La culture est démodée... » ;

-« Investissez beaucoup de temps dans l'apprentissage du français pendant les six premiers mois de votre séjour » ;

-« Vous allez faire une expérience très enrichissante » ;

-« Comme je l'ai déjà dit, dans le milieu scientifique (au moins, dans celui que je fréquente) tous les chercheurs tendent à parler, plus ou moins bien, en anglais. Toutefois, la connaissance du français pour la participation à des congrès ou à des expériences communes (entre Italiens et Français) facilite beaucoup les relations professionnelles... Pour cette raison, je conseille de ne pas se borner à l'utilisation de la langue anglaise, mais d'utiliser, si possible même le français » ;

-« Je voudrais leur conseiller d'avoir une connaissance de base de la langue, à perfectionner sur place » ;

-« Essayez de faire une vraie immersion, le plus possible, dans la vie du pays, En outre, cherchez à penser en français: cela facilitera l'intégration » ;

-« Il vous faut beaucoup d'enthousiasme et beaucoup de curiosité » ;

-« Fréquentez immédiatement des cours de français, afin d'acquérir rapidement les bases ou de perfectionner la connaissance de la grammaire, ne vous bornez pas à l'apprentissage « par osmose », en vivant dans un autre pays. En effet, je pense que seulement ayant de bonnes bases on peut bien apprendre une langue » ;

-« Étudiez le français en avance, surtout grâce à des cours particuliers » ;

-« Apprenez le français, cela vous sera utile pour les relations sociales en France. Ayez le courage de parler et d'apprendre » ;

-« Ne vous faites pas trop de complexes » ;

-« Dans mon travail, la connaissance de l'anglais est fondamentale, cependant, la capacité de parler d'autres langues constitue un avantage. Une expérience d'étude ou de travail dans un pays francophone requiert sans doute la connaissance élémentaire de la langue qui, selon moi, peut être apprise plutôt facilement à travers un cours élémentaire et grâce à une grammaire contrastive. En outre, la lecture aide beaucoup dans l'acquisition du vocabulaire et dans la construction des phrases » ;

-« Bien sûr, la connaissance de la langue avant le séjour en France constitue un avantage. Toutefois, je crois que cela n'est pas strictement indispensable, dans mon domaine. Avoir des bases grammaticales peut être utile, en tant que fondements solides sur lesquels construire le futur apprentissage » ;

-« Je leur conseille de passer beaucoup de temps en faisant le tour de la ville et de discuter avec les collègues, cela constitue la source d'inspiration la meilleure pour l'apprentissage de la langue » ;

-« Émigrer peut sembler difficile et les pays ont des caractéristiques différentes, mais les avantages dépassent énormément les désavantages, car il s'agit d'un bon chemin à suivre » ;

-« La connaissance de l'anglais est sans doute importante, mais s'il faut passer beaucoup de temps dans un pays non anglophone, il est très utile de connaître la langue locale, afin d'interagir avec la population et d'améliorer la qualité de sa vie sociale. En outre, désormais dans certains milieux (par exemple, universitaires) il est très commun de savoir parler au minimum trois langues » ;

-« Je crois qu'il faut avoir une connaissance de base du français et, ensuite, il est nécessaire d'apprendre avec motivation et avec patience. En outre, il est important de ne pas avoir peur de se lancer, même si l'on fait des fautes, parce que c'est grâce à la pratique sur le terrain que l'on progresse » ;

- « Je leur conseille de faire, si possible, un séjour préalable de 2-3 mois en France, afin de pratiquer la langue avant de commencer leur activité » ;
- « Il est souhaitable d'avoir une très bonne connaissance de plusieurs langues » ;
- « Si l'on veut travailler en France, je pense qu'il est nécessaire de parler en français, car en général on parle mal l'anglais même dans les milieux dans lesquels cette langue devrait être répandue. Presque personne ne parle l'italien et, souvent, on le confond avec l'espagnol. Moi, je me suis préparé en fréquentant un cours de conversation en français (en Italie, au sein d'un « Centre Culturel Français ») » ;
- « Il faut maîtriser au moins trois langues, outre à sa langue maternelle, et avoir une très bonne préparation professionnelle » ;
- « Je leur conseille de lire des livres en français et d'essayer immédiatement d'abandonner l'anglais en s'adressant aux locuteurs francophones » ;
- « Arrivez en France après avoir étudié le français à l'école (ou après avoir fréquenté un cours de langue), mais considérez que les Italiens, tôt ou tard, arrivent à connaître « naturellement » le français » ;
- « Toute expérience est personnelle, de toute façon, je conseille d'envisager la possibilité de faire un séjour à l'étranger quand on est encore très jeune » ;
- « Fréquentez quelques heures de cours de français, une fois arrivés en France » ;
- « Apprenez l'anglais » ;
- « Étudiez un peu le français avant le départ, car en France peu de monde parle en anglais » ;
- « Fréquentez un cours de français jusqu'à atteindre, au minimum, le niveau B1 du CECR » (2 personnes) ;
- « Parlez avec les locuteurs natifs » ;
- « Apprenez au moins quelques notions de français avant votre départ : avoir des bases linguistiques, même si elles sont limitées, aide beaucoup, parce que cela permet de partir et de s'insérer rapidement dans la vie quotidienne (ce qui est fondamental, selon moi, pour les étapes successives de l'apprentissage linguistique) » ;
- « Essayez d'étudier le français avant de partir et de continuer à fréquenter des cours, en France, d'une façon adéquate. Il est difficile, à mon avis, d'obtenir une aide dans l'apprentissage de la langue de la part des locuteurs natifs » ;
- « D'après mon expérience, il faut se préparer le plus possible, avant tout sur la discipline technique d'intérêt, mais aussi sur les langues. En effet, en général, ce sont les Italiens qui ont le plus grand nombre de problèmes avec les langues étrangères, notamment par rapport aux Allemands et aux Belges » ;
- « Améliorez votre anglais » ;
- « Mon expérience est vraiment limitée; cependant, je conseille à celui qui va passer en France une période moyennement longue de fréquenter un cours de langue avant de partir » ;
- « Apprenez l'anglais et, ensuite, le français » ;
- « Aucun conseil en particulier, excepté d'avoir une certaine ouverture d'esprit et une certaine souplesse en se confrontant avec des personnes ayant des cultures différentes » ;
- « Je leur conseille de partir au moins avec quelques notions élémentaires de français et de ne pas compter uniquement sur l'anglais pour communiquer, surtout hors du contexte universitaire ou de travail » ;
- « Allez-y, faites-le et épousez des Françaises riches, car avec la recherche on n'est pas bien rétribué même ici » ;
- « Laissez tomber les préjugés et les stéréotypes liés aux pays étrangers, car seulement si l'on y vit on peut exprimer un jugement sur eux » ;
- « Faites cette expérience, sans crainte de mûrir et de vous mettre en cause » ;

- « Faites absolument des expériences dans d'autres pays (européens et non), afin d'améliorer votre propre culture et d'acquérir de nouvelles compétences » ;
- « Ne vous bloquez pas et parlez le plus possible » ;
- « Étudiez quelques notions de français » ;
- « Apprenez un peu le français pour vous débrouiller dans la vie quotidienne et afin de mieux interagir avec les collègues, vous montrant ainsi intéressé non seulement à l'aspect professionnel, mais aussi à la culture française » ;
- « La connaissance de la langue locale est toujours avantageuse et permet aussi de s'amuser » ;
- « Je leur conseille d'essayer de séjourner dans un pays dont ils veulent apprendre la langue » ;
- « S'adresser en français à des francophones peut ouvrir des pistes très intéressantes » ;
- « Aucun conseil en particulier, peut-être, seulement de prolonger plus longtemps que moi la permanence dans le pays francophone, afin d'acquérir une bonne maîtrise de la langue » ;
- « Ne vous découragez pas et ne vous laissez pas intimider par les francophones ».

ANNEXE n° 60 - « QUESTIONNAIRE PROFESSIONNELS », item 45 :

- « Selon moi, plus que l'étude d'une langue étrangère à l'école il est fondamental d'organiser des séjours à l'étranger » ;
- « Il faut avoir le sens de l'auto-apprentissage, car la motivation extrinsèque (liée à la vie quotidienne) et celle intrinsèque permettent de progresser beaucoup » ;
- « Dans des classes de 30 élèves il est difficile d'enseigner les langues d'une manière efficace et moderne. Malheureusement, dans les lycées italiens, à certains égards, on enseigne les langues vivantes étrangères en adoptant la même méthode utilisée pour le latin » ;
- « Pendant l'année que j'ai passée à Annecy et au cours de mes deux ans de séjour genevois, j'ai parlé en français uniquement hors du milieu professionnel. Même pendant la plupart de ma vie sociale j'ai parlé en anglais ou en italien » ;
- « J'aurais voulu étudier aussi le français au collège et au lycée » ;
- « Il faudrait privilégier l'expression orale à l'étude de la grammaire, il est plus facile, *a posteriori*, d'étudier celle-ci, quand on a déjà quelques notions de la langue écrite (lecture) et orale » ;
- « Je referais l'expérience » ;
- « Quand j'ai été lycéen, on étudiait une seule langue étrangère. Il me semble donc très important d'avoir la possibilité d'en étudier deux ou trois (de même que les élèves d'aujourd'hui) et, surtout, de commencer à le faire le plus tôt possible (à l'école primaire, ou mieux à l'école maternelle). Enfin, il faut encourager les étudiants à faire des séjours à l'étranger –même courts – dans les pays dont ils étudient la langue, car la pratique sur le terrain est vraiment irremplaçable » ;
- « Je conseille de rendre obligatoire, en Italie, l'étude de deux langues étrangères pendant toute la période scolaire (l'anglais dès l'école primaire, le français ou l'espagnol dès le collège) » ;
- « Les aspects techniques, selon moi, ne sont pas utiles. Si on a de bonnes bases linguistiques, on les apprend (et on les oublie) sans effort quand il le faut. Par contre, la pratique est fondamentale. Je voudrais conseiller l'étude de deux langues (dont l'une serait l'anglais, pour des raisons compréhensibles). L'espagnol est l'autre langue permettant de voyager aisément dans le monde entier » ;
- « Dans le milieu des disciplines biomédicales, l'unique langue étrangère dont on reconnaît l'importance est l'anglais. Les problématiques liées à l'étude du français sont beaucoup moins considérées » ;

-« Je ne sais pas bien quel est le but principal des réflexions à écrire. Grâce à mon expérience avec les étudiants universitaires de pays différents, je peux affirmer que, en général, ils n'ont pas une bonne culture générale; cela entraîne des difficultés même par rapport à l'acquisition d'une préparation spécifique, vu que leurs capacités critiques, de relation et d'idéation sont limitées. Je consacrerai, donc, plus de temps et plus d'énergies à l'apprentissage de notions de base qu'à celui des disciplines techniques (réservées aux futurs techniciens). Du côté des langues étrangères, je pense qu'avant d'enseigner une seule langue (deux ou plus me semblent source potentielle de confusion) il faut que les étudiants connaissent très bien leur langue maternelle, avec laquelle ils ont souvent des problèmes... » ;

-« Il est fondamental d'étudier au minimum deux langues étrangères dès le collège (au fur et à mesure que l'on grandit, il devient de plus en plus difficile d'apprendre les langues. J'ai fait cette expérience...) » ;

-« Je dois ajouter que, dans mon domaine (recherche universitaire en mathématiques) on apprend facilement la terminologie technique, car elle est très semblable à celle italienne. Par exemple, la lecture de matériel de recherche en langue française est à la portée même de ceux qui ne connaissent pas cette langue. En outre, l'ambiance de travail est plutôt cordiale et détendue. On ne peut pas dire de même pour les bureaux administratifs, qui utilisent souvent un langage incompréhensible pour les non francophones (notamment l'emploi continu de sigle et d'abréviations) sans se préoccuper, la plupart des fois, de donner des informations adéquates) » ;

-« *No comment* » ;

-« Même si la situation pourrait sembler différente, il y a aussi des problèmes à l'étranger. L'émigration ne constitue pas la panacée pour tous les maux, mais il n'y a aucune raison pour se sentir un martyr et pour rester à travailler (mal et peu rétribué). Il vaut mieux accepter quelques difficultés initiales que se sacrifier » ;

-« Moi, personnellement, je pense que la manière la plus facile et la plus efficace pour apprendre une langue est de vivre quelques mois à l'étranger, après avoir acquis des notions permettant de s'orienter au début et afin d'instaurer un cycle d'apprentissage efficace. L'étude de la grammaire m'a aidé beaucoup, mais je sais qu'il n'en est pas de même pour tout le monde. Et puis, la motivation qui pousse l'apprenant à étudier la langue est importante. Par exemple, si l'on envisage la possibilité de vivre une expérience très gratifiante à l'étranger, l'apprentissage linguistique en résulte facilité. En outre, le fait de trouver – de même que moi, quand j'ai participé au « Projet Erasmus » – une ambiance sympathique lorsqu'on arrive à l'étranger aide beaucoup » ;

-« La connaissance de la langue anglaise est nécessaire, mais pas suffisante. La langue française, de même que l'allemand et l'espagnol, est un instrument culturel et professionnel utile, si l'on souhaite travailler dans un contexte international. Quand on est jeune, donc, il est bon de s'efforcer à étudier les langues si l'on a de bonnes perspectives d'insertion professionnelle surtout à l'étranger, ou bien en contact avec d'autres pays » ;

-« D'après mon expérience (en tant qu'ancien étudiant du lycée linguistique), c'est surtout l'apprentissage de la langue parlée et d'expressions effectivement utilisées aujourd'hui qui est important, plutôt que l'étude de phrases obsolètes. En outre, la littérature du XIXe siècle – à laquelle l'on consacre de très nombreuses heures d'enseignement – est intéressante, mais inutile quand on arrive dans un pays étranger. Il y a encore, donc, un décalage très fort entre la langue étudiée à l'école et celle que l'on parle, en effet, dans le pays en question (ce discours est valable soit pour l'anglais que pour le français). En général, il me semble de remarquer que les professeurs italiens utilisent des méthodes d'enseignement n'apprenant pas effectivement à parler la langue, mais qu'ils insistent beaucoup seulement sur les règles grammaticales. Les Italiens qui vivent à l'étranger sont souvent timides lors de l'interaction avec les autres personnes et leur accent est horrible, je considère cela comme le fruit d'une méthode n'encourageant pas la production orale » ;

-« Je pense qu'il faut rendre obligatoire l'enseignement approfondi d'une L2 de l'Union Européenne (par exemple, l'anglais ou le français) dès l'école primaire. Il faudrait introduire, au lycée, l'enseignement d'une deuxième langue. Au sein de la Communauté Européenne, il faudrait favoriser et encourager beaucoup la mobilité internationale, dès le lycée (par exemple, en offrant à de nombreux étudiants l'opportunité de fréquenter des années scolaires à l'étranger), de même que la mobilité internationale des professeurs. S'il y a un enseignant locuteur natif – pas spécialement de langues, mais aussi de disciplines scientifiques – on peut organiser aussi des cours de sa discipline en langue étrangère, utiles afin d'améliorer la capacité de compréhension. Je propose de créer des *Network* européens entre les établissements du secondaire, s'occupant de la gestion de l'échange des étudiants et des professeurs entre les différents lycées » ;

-« On devrait étudier moins de latin et plus de langues vivantes étrangères. Je suis favorable à la présence de professeurs de langue maternelle dans les établissements, plutôt qu'à celle d'« Italiens recyclés » ;

-« J'ai déjà signalé que mon expérience avec la langue française est presque nulle. Mon père connaissait assez bien cette langue, même parce qu'il l'avait pratiquée pendant la guerre en tant qu'officier de force d'occupation sur la Côte d'Azur. Pour cette raison, il m'avait obligé à étudier le français à la maison avec la méthode « *Lingua phone* », utilisant des disques à 78 tours et des images. Je dois affirmer que je boudais, cependant, j'avais appris quelques notions qui seraient utiles pour comprendre facilement les textes techniques du domaine hydrologique (au niveau universitaire et pour des approfondissements). Malheureusement, les notions inexistantes de grammaire m'ont toujours empêché de mettre en valeur le vocabulaire élémentaire que j'avais acquis » ;

-« Si j'avais eu la possibilité d'étudier aussi l'anglais au collège et au lycée, j'aurais moins de difficultés dans le milieu professionnel » ;

-« Il faudrait enseigner au lycée le vocabulaire utile dans la vie quotidienne dans un pays francophone (par exemple, la façon de faire des achats, de demander des informations routières etc.) : moins d'attention, donc, à la partie littéraire et plus d'heures consacrées à la pratique de l'oral » ;

-« L'important, c'est la compréhension ; à cet effet, je conseille le visionnement d'émissions françaises (par exemple, des journaux télévisés, et des films, grâce à la parabole domestique) et d'écouter des chansons. Il vaudrait mieux avoir un assistant étranger en classe. La C.O. et la P.O. sont les habilités les plus importantes à développer, notamment pour les étudiants Erasmus, car les cours sont en français. D'après mon expérience, il est plus facile, initialement, de maîtriser la C.E. et un peu de P.E. Afin d'apprendre à lire, je conseille la lecture des quotidiens et, ensuite, des textes concernant la discipline dont on s'occupe. Moi, j'avais commencé à fréquenter un cours de français à Pisa pour être capable de lire l'ouvrage *Mécanique Analytique* de Lagrange, écrit en 1788; même s'il était écrit dans la langue de l'époque, il n'était pas difficile de comprendre la structure du texte scientifique. Il est plus complexe de comprendre « Le Canard Enchaîné » ! Par contre, je crois qu'il est tout à fait inutile d'insister à tout prix sur la grammaire, même les Français ont des problèmes dans l'orthographe des verbes ! Mon neveu fréquente la deuxième année de collège à Lucca, sa professeure de français insiste dans l'enseignement de la grammaire et, surtout, des verbes ; il me semble qu'elle obtient, comme unique résultat, la désaffection envers la langue française : quel dommage ! » ;

-« Moi, j'ai étudié le français au lycée, je m'en souviens encore et ces notions m'ont été utiles. J'aurais aimé avoir la possibilité d'apprendre à écrire des textes moyennement longs (par exemple, un mémoire), ou bien des méls à des destinataires obligeant à utiliser des registres linguistiques différents » ;

-« Il serait urgent, par rapport à l'organisation de la recherche scientifique, d'abandonner l'idée malheureuse selon laquelle l'unique langue internationale des publications est l'anglais. Désormais, en physique, il n'y a plus de revues scientifiques internationales écrites dans d'autres langues. Il s'agit d'un problème d'appauvrissement

culturel, non seulement lexical. Le vocabulaire scientifique de toutes les langues européennes est en train de s'appauvrir, on publie des textes en utilisant des langues autres que l'anglais uniquement pour la divulgation^o. Cela arrive non seulement en physique – où il s'agit d'une démarche « obligée » - mais aussi dans le domaine des lettres, dans lequel il y a d'excellents auteurs même en France, en Italie, en Allemagne et en Espagne. Il faudrait donc considérer cette situation, sinon au bout de quelques années l'apprentissage du lexique scientifique – que vous proposez – sera inutile, vu la disparition – que je ne souhaite pas – du lexique de spécialité des langues autres que l'anglais » ;

-« Aujourd'hui, ceux qui ne connaissent pas les langues étrangères n'ont aucune chance d'évolution professionnelle ; ceux qui en maîtrisent une ont des objectifs limités, ceux qui en parlent deux peuvent avoir un horizon professionnel plus large, ceux qui en connaissent davantage ont la clé permettant d'ouvrir toutes les portes » ;

-« Quand je suis allé en France pour la première fois, j'ai compris que tout ce que j'avais étudié à l'école était tout à fait inutile. Malheureusement, j'étais parmi les locuteurs francophones sans rien comprendre... Et pourtant, j'avais étudié cette langue pendant sept ans... Il faut beaucoup de pratique, car la seule théorie ne produit pas beaucoup d'effets » ;

-« Je trouve que mon apprentissage de deux langues étrangères différentes au collège et au lycée a été très utile. Je voudrais conseiller d'organiser des cours de langues très sérieux à l'université (quelques-unes le font déjà, mais pas tous les cours sont efficaces...) » ;

-« À présent, je n'ai rien à ajouter, car j'ai vécu mon expérience il y a dix ans. Je pense que la réalité d'aujourd'hui – que je ne connais pas – est différente (j'espère, beaucoup plus internationale) ».

ANNEXE n° 61 - TÂCHES ADMINISTRÉES

I - Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes

1) « Donneurs potentiels » - Visitez le site http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#, visionnez le diaporama y contenu et les documents http://www.dondusang.com/images/PRE-DON_04-2009.pdf et <http://www.dondusang.com/images/questionnaire.pdf> ; en outre : Site du « Festival globule » (14/06/2009) : <http://www.festivalglobule.org/> et http://www.festivalglobule.org/glob_expos.html et http://www.festivalglobule.org/glob_expos6.html. Visionnez aussi le diaporama « Les étapes du don de sang total » (site http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#). Parmi ces personnes, repérez celles qui ne peuvent pas, actuellement, donner de sang. Justifiez vos réponses (plusieurs raisons sont possibles).

1. Marc, 72 ans, retraité, se porte à merveille. Il pratique la natation et fait souvent des randonnées. Il aime beaucoup voyager et, il y a trois mois, il a séjourné deux semaines aux Antilles avec sa femme.
2. Coralie, 34 ans, est très heureuse : elle a un joli bébé de 5 mois, elle travaille à Paris comme guide touristique, elle est sportive et fait du volontariat. Demain, elle voudrait bien accompagner à l'hôpital son mari, donneur habituel...
3. Élodie a 63 ans, quatre fils et 5 petits-fils. Il y a deux ans, elle a subi une gastroscopie et, il y a trois mois, elle est guérie d'une infection urinaire. Sa vie est toujours un « mouvement perpétuel » en famille et elle trouve aussi le temps pour se consacrer à des activités de volontariat, y compris le don du sang.
4. Luc vient de devenir majeur, il est en terminale S. Il rêve de travailler en tant que médecin du sport et les sports sont, justement, sa passion^o. Il pratique la natation, le volley, le tennis et même le ski (l'année dernière il avait arrêté, suite à la fracture de la jambe gauche à Courchevel, lors de l'essai de son nouveau surf).

5. Frédéric, 21 ans, étudiant à la fac de lettres, veut toujours faire de nouvelles expériences. C'est pour cela qu'il aime connaître des jeunes du monde entier, participer aux fêtes, avoir des jobs différents. Récemment, il a commencé à consommer de la cocaïne et il a monté un groupe avec trois amis musiciens.
6. Ariane aime la mode, elle rêve de travailler dans ce domaine. Elle a 18 ans, elle mesure 1,75 m et pèse 48 kg. Elle a décidé : après son bac, elle enverra son CV et ses photos à une agence de mannequins de la capitale.
7. Marie-Claire, 42 ans, il y a une semaine, a subi un détartrage et, il y a quatre mois, elle a pris des antibiotiques pour soigner une otite. Mariée depuis 7 ans, elle voudrait bien avoir un bébé : pour cette raison, elle va s'adresser à un Centre de Procréation Médicalement Assistée.
8. Antoine a 35 ans ; il est ingénieur à Lyon et il aime faire souvent du vélo. Une molaire lui a été enlevée il y a 4 jours et, actuellement, il va bien (même grâce à la thérapie antibiotique appropriée en cours).
9. La vie de Patrick, 57 ans, employé de Strasbourg, est tranquille. Désormais, il a oublié ce terrible accident d'auto à la suite duquel, il y a 6 ans, il a subi une intervention chirurgicale et il a eu une transfusion de sang. Il fait du jogging tous les jours !
10. Robert, 39 ans, croyait avoir été dans une situation l'exposant au virus du SIDA, mais le test de dépistage a été négatif. Il s'est rendu souvent à l'Île Maurice (où il a été animateur de village touristique), mais il travaille à Paris dans une agence de voyages depuis six mois. Il aime le théâtre et la danse latino-américaine.

2) « **Carte du ciel** » - D'après les informations du texte en ligne (site http://www.asc-csa.gc.ca/fra/educateurs/ressources/astronomie/multimedia/module1/constellations_summer/using_applet.asp#script <http://www.leguideduciel.net/ephemerides/cartes/A4/08aoutA4.jpg>), repérez sur la carte du ciel les constellations/les étoiles brillantes suivantes, observables à l'œil nu dans le ciel estival. Mettez-les en évidence en utilisant les couleurs indiquées :

Constellations : La Grande Ourse / La Petite Ourse / Cassiopée / Hercule / La Lyre / Le Cygne / L'Aigle / Le Sagittaire
Étoiles : Étoile Polaire / Arcturus / Alphecca / Véga / Deneb / Altaïr / Antares

Découverte du ciel estival : carte du ciel en ligne, téléchargeable
<http://www.leguideduciel.net/ephemerides/cartes/A4/08aoutA4.jpg>

3) « **Premiers secours** » (adaptée et actualisée d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 51) :

« **Les gestes qui sauvent** » : Rendez-vous à www.croix-rouge.fr. Cliquez sur « Je me forme », puis « Particuliers », puis « Les accidents de l'été » et « Les 6 gestes de base ». Dans quelle situation qui peut arriver dans la vie réelle devez-vous effectuer les gestes suivants ? Notez votre réponse dans la colonne de droite.

Les gestes à faire	En cas de...
1. Allonger la victime pendant 5 minutes pour éviter qu'elle bouge et la mettre au repos.	
2. Arroser pendant 5 minutes à l'eau froide.	
3. Desserrer la ceinture et le col pour faciliter la respiration de la victime.	
4. Donner des claques dans le dos avec le plat de la main ouverte.	
5. Comprimer immédiatement la plaie qui saigne avec la paume de la main, en se protégeant à l'aide d'un gant ou d'un film plastique.	

4) « **Les gestes qu'il ne faut pas faire** » (d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 51) :

Visitez le site www.croix-rouge.fr et répondez en utilisant les structures suivantes : *il ne faut pas...../ la victime ne doit pas.....*

Quels sont les gestes interdits...

1. lorsqu'une personne a perdu conscience et est allongée par terre ?
.....
2. lorsqu'une personne s'est enfoncé un objet dans la main et saigne abondamment ?
.....
3. lorsqu'une personne a une plaie grave ?
.....
4. lorsqu'une personne a avalé un produit chimique ?

.....
 5. lorsqu'une personne a un malaise cardiaque ?

5) « L'ordinateur - À quoi ce logiciel sert-il ? » (Tâche adaptée et actualisée d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 23).

Faites une recherche dans le site www.commentcamarche.net (même en utilisant le glossaire en bas de page) et associez le nom d'un logiciel à son descriptif.

1. Copernic2000	a) C'est une application qui vous permet de gérer vos courriels et votre temps à l'aide d'une multitude d'options.
2. Dreamweaver	b) C'est l'un des éditeurs HTML les plus utilisés ! Il vous permet de créer vos pages web.
3. Excel	c) C'est un des outils indispensables pour les internautes qui téléchargent fréquemment des données : on peut arrêter puis reprendre le téléchargement là où il en était.
4. Go ! Zilla	d) C'est le tableur de Microsoft : il a tout pour faciliter vos calculs.
5. Microangelo	e) C'est l'outil le plus complet pour utiliser, créer, modifier les icônes et curseurs ainsi que pour personnaliser Windows.
6. NAV2000	f) Il s'installe sur votre disque dur et ira rechercher dans les moteurs de recherches principaux vos mots clés.
7. Odigo	g) C'est un logiciel anti-virus très puissant.
8. OpenOffice	h) C'est un logiciel de compression qui vous permet de réduire la taille de vos fichiers.
9. Outlook98/2000	i) C'est un logiciel de messagerie instantanée, en français et très agréable à utiliser.
10. TweakUI	j) C'est une suite bureautique libre et gratuite.
11. Winrar	k) Il vous permet de rédiger vos documents.
12. Word	l) Il vous permet de modifier certains paramètres de Windows non modifiables via l'interface standard.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

6) « Médecins sans frontières » (tâche adaptée et actualisée d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 72).

Comment collaborer avec cette association ? Observez la page d'accueil du site www.msf.fr, cliquez sur les différents liens pour compléter le tableau. Écrivez dans la colonne de droite le nom de la rubrique (ou de la sous-rubrique) qui vous permet d'affirmer que le site...

a)...n'est pas l'unique site de l'association°	<i>Il s'agit du site de la section française.</i>
b)...indique aux internautes comment ils peuvent contribuer financièrement à la vie de l'association°	
c)...fournit des conseils aux personnes qui souhaitent s'engager et participer à la vie de l'association°	
d)...permet de s'inscrire pour recevoir la lettre d'informations de MSF.	
e)...permet d'effectuer une recherche sur un thème précis.	
f)...permet d'obtenir une synthèse multimédia sur des sujets actuels liés à la santé.	
g)...présente les types d'actions effectuées par l'association°	

7) « Quels métiers pour partir en mission MSF ? » (Tâche adaptée et actualisée d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 73).

Visitez le site www.msf.fr, consultez la rubrique « Recrutement » pour découvrir les professions des volontaires, indemnisés ou parfois salariés, qui partent en mission MSF à l'étranger.

Que font-ils ? À qui s'adresser en cas de besoin ? Associez les professions suivantes aux consignes ci-dessous :

- a) les psychologues-cliniciens / b) les infirmiers et infirmières / c) les logisticien(ne)s / d) les sages-femmes / e) les médecins généralistes ou spécialistes.

1. Ces personnes s'occupent des femmes enceintes (suivi, conseils, accouchement).

2. Ces volontaires soignent les populations en difficulté dans le respect de leur culture.
3. Ces volontaires agissent dans les domaines de la vaccination, de la nutrition°
4. Ces volontaires s'occupent des personnes qui ont subi des traumatismes. Ils/elles ont une approche interculturelle des problèmes.
5. Ils sont chargés du bon fonctionnement des structures (utilisation des véhicules, achats et gestion de matériel divers, etc.).

1.	2.	3.	4.	5.

8) « L'eau dans la vie de tous les jours » (d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau A1/A2, CLE International, 2006, p. 74) :

1. Allez sur le site www.cieau.com
 2. Choisissez la section « Junior ».
 3. Dans la colonne de gauche, cliquez sur la rubrique « L'eau dans la vie de tous les jours ».
 4. Pour lire un article de cette rubrique, cliquez sur le titre de l'article (colonne de gauche).
- Cherchez dans les articles de cette rubrique les nombres qui manquent dans les phrases suivantes.

- a. Pour produire un kilogramme de maïs, il faut.....litres d'eau.
- b. La production d'un kilogramme de riz (inondé) demande.....litres.
- c. En France, une famille de 4 personnes consomme en moyenne.....litres d'eau par an°
- d. À la maison, un Français consomme en moyenne.....litres d'eau par jour.
- e. Prendre une douche de.....minutes consomme à litres d'eau.
- f. Pour prendre un bain, il faut.....litres d'eau.
- g. Pour laver sa voiture, un Français utilise jusqu'à.....litres d'eau.
- h. Les enfants n'utilisent en moyenne que.....litres d'eau par jour.
- i. Une école utilise chaque jour jusqu'à.....litres d'eau par élève.
- j. L'eau que l'on boit ne représente qu'.....de la consommation totale d'eau du robinet !

9) « Eau, forme et santé » (d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau A1/A2, CLE International, 2006, pp. 74-75) :

1. Allez sur le site www.cieau.com
2. Choisissez la section « Junior ».
3. Dans la colonne de gauche, cliquez sur la rubrique « Eau, forme et santé ».
4. Dans cette rubrique, vous avez 5 articles. Pour lire un article, cliquez sur son titre dans la colonne de gauche.
5. Voici 15 phrases. Indiquez si c'est vrai ou faux. Si c'est faux, corrigez.

	Phrase	V/F	Correction
1.	Dans l'heure avant la compétition, il est important pour le sportif de boire un à trois verres d'eau.		
2.	En France, l'eau du robinet contient toujours exactement la même quantité de sels minéraux.		
3.	Il ne faut pas se laver chaque jour : c'est seulement nécessaire après un effort important.		
4.	L'eau des sources que l'on trouve dans la nature est la meilleure des boissons.		
5.	L'eau est indispensable pour préparer les aliments.		
6.	La boisson et la préparation des aliments ne représentent que 7% de notre consommation totale en eau.		
7.	Le chlore utilisé dans l'eau potable présente un risque pour la santé		
8.	Le corps d'un être humain adulte contient 60% d'eau.		
9.	Les aliments les plus pauvres en eau sont les légumes frais, les fruits, le blanc d'œuf, le lait et les fromages frais.		
10.	Les aliments nous apportent une partie de l'eau dont nous avons besoin chaque jour.		
11.	Plus il fait chaud, plus il faut boire.		
12.	Pour la forme et la santé, il vaut mieux boire beaucoup d'un seul coup que souvent de petites quantités.		

13.	Quand on s'active beaucoup et qu'il fait chaud, il faut attendre d'avoir soif pour boire.		
14.	Se laver protège des maladies.		
15.	Un sportif peut perdre 2,5 litres d'eau en une heure d'efforts intenses.		

10) « La qualité de l'eau du robinet » (adaptée d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau A1/A2, CLE International, 2006, p. 75) :

1. Allez sur le site www.cieau.com
 2. Choisissez la section « Junior ».
 3. Dans la colonne de gauche, cliquez sur la rubrique « La qualité de l'eau du robinet ».
 4. Consultez les articles « Les eaux utilisées pour produire de l'eau potable », « La distribution de l'eau » et « Les grandes questions ».
- Pour lire un article, cliquez sur son titre dans la colonne de gauche. Dans les phrases suivantes, il y a un trou. Mettez les mots manquants dans les phrases.

En France, 60% de l'eau [1] est produite à partir des nappes souterraines.
 40% de l'eau potable est produite à partir de l'eau pompée dans les fleuves, les [2]et les lacs.
 L'eau à l'état naturel demande, presque partout en France, un [3].....pour être bonne à boire.
 Avant d'être utilisée pour produire de l'eau potable, l'eau à l'état naturel est « sélectionnée » : les eaux trop [4].....dans la nature sont exclues.
 Il y a deux sortes de pollution : la pollution chimique et la pollution par des [5].....et des bactéries.
 Contre ces pollutions, la meilleure arme, c'est la [6].....
 On ajoute une petite quantité de [7].....à l'eau potable : c'est indispensable pour protéger la qualité de l'eau.
 En France, le réseau de distribution de l'eau compte 900 000 kilomètres de [8].....
 Les consommateurs d'eau se posent de nombreuses questions à propos de la [9].....
 de l'eau.
 Le chlore utilisé dans l'eau potable ne présente aucun [10].....pour la santé.
 La teneur en nitrates de l'eau potable est limitée à 50 [11].....par litre.
 Une eau sans microbes ni bactéries, c'est [12].....pour la santé.
 La qualité [13].....de l'eau est très surveillée.

11) « À quoi ça sert ? » - D'après Capucho F., Denyer M., Labascoule J., Royer C., *Rond-Point*, vol. 2, pp. 36-37 : activités de A à D, consignes en ligne. (Voir fichier « rond-point2-LE-UM », site <http://www.difusion.com/download/rond-point2-LE-UM.pdf>).

II - Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes

12) « Article sur Galilée et Darwin » - 2009 est l'« Année mondiale de l'astronomie » et l'année du « bicentenaire de la naissance de Darwin ». Suite au visionnement des petits films suivants (sites http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274/ , http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942/ , <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/darwin-on-the-evolution-trail.html> et <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/o-as-origin.html>), écrivez un petit article à publier dans le journal en ligne de votre lycée, afin d'expliquer l'importance de ces événements et des initiatives culturelles qu'ils ont inspirés (travail en petits groupes).

13) « Galilée et Darwin : leurs découvertes » - Visionnez les films (sites http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274/ et http://fr.brainpop.com/fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942/) et répondez aux quiz sur Darwin et sur Galilée (questions ouvertes) :

Questionnaire sur Galilée

- 1) Où est né Galilée ?
- 2) Quelle est la matière enseignée par Galilée à l'Université de Pise ?
- 3) Galilée a contredit les théories d'un grand philosophe grec. De qui s'agit-il ?
- 4) Selon Aristote, que se passe-t-il si l'on jette deux balles de masses différentes depuis une hauteur importante ?
- 5) Qu'est-ce que Galilée a déclaré au sujet des objets qui tombent ?
- 6) Quand Galilée a-t-il inventé le télescope ?

- 7) Quel est l'essai écrit par Galilée et portant sur les découvertes faites avec son télescope ?
- 8) Galilée a-t-il observé Pluton ?
- 9) Pourquoi l'Église catholique a-t-elle placé Galilée en assignation à résidence ?
- 10) Au lieu de baser ses idées sur des idées purement philosophiques, Galilée s'est basé sur...

Questionnaire sur Darwin

- 1) Quelle est la principale contribution de Darwin à la science ?
- 2) Quel était le nom du bateau sur lequel Darwin a visité les îles Galapagos pour la première fois ?
- 3) Quelle était la mission principale de ce bateau ?
- 4) Comment s'appelle le processus qui conduit à l'évolution ?
- 5) De quelle sorte d'oiseaux Darwin a-t-il d'abord observé les différences selon l'île sur laquelle il se trouvait ?
- 6) Qu'avaient ces oiseaux de différent selon l'île où ils vivaient ?
- 7) Pourquoi ?
- 8) En quoi les idées de Darwin divergeaient-elles principalement de celles de Lamarck ?
- 9) Pourquoi les animaux ayant des traits avantageux les transmettront plus probablement dans leurs gènes ?
- 10) Quelle proposition est la réponse évolutionnaire logique pour des oiseaux devant se nourrir d'insectes vivant dans des tunnels profonds et étroits ?

14) « L'ordinateur - Il me faut une réponse ! » (Tâche adaptée et actualisée d'après G. Custers, E. Pâquier, C. Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 24) :

Naviguez dans le site www.memoclic.com, cliquez sur « rechercher »/autre. Faites comme dans le modèle : notez les étapes et décrivez le résultat.

Vous cherchez...	Vous cliquez sur...	Vous trouvez...
1. Vous cherchez un atelier pratique pour apprendre à traiter les images numériques.	Dans la rubrique «Actualité informatique », vous cliquez sur « Salon de la photo... ».	La présentation de cet événement (Paris, 15-19 octobre 2009), le site Internet et des renseignements supplémentaires.
2. Vous voulez télécharger le fond d'écran « Chat aux yeux bleus ».		
3. Vous voulez savoir si votre date de naissance constitue un bon mot de passe.		
4. Vous voulez devenir membre du site pour pouvoir écrire dans le forum.		
5. Vous désirez trouver de l'aide parce que vous n'arrivez plus à accéder à la page d'accueil de «Facebook ».		
6. Vous voulez vérifier si vous connaissez bien l'emploi de plusieurs logiciels.		
7. Vous cherchez un fichier son pour remplacer le son standard « vider la corbeille ».		

15) « La nouvelle grippe A H1N1 (« La grippe porcine ») » – Après avoir visité les sites <http://www.cite-sciences.fr/cs/Satellite?c=Page&cid=1195221542164&pagename=Portail%2FMED%2FPortailLayout&pid=1195217120946>, http://www.brainpop.fr/fr/category_24/subcategory_266/subjects_4681/, http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/about_disease/fr/index.html, http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/fr/index.html et <http://www.doctissimo.fr/html/dossiers/grippe-porcine.htm>, écris 10 conseils à donner à des lycéens partant pour un voyage scolaire à l'étranger, afin d'essayer d'éviter la contamination° (Travail en petits groupes ; on pourrait prévoir à cet effet même la réalisation d'une présentation PowerPoint ou d'une petite vidéo).

16) « Baladeur mp3 » - Tu es le visiteur d'un forum en ligne destiné à l'écoute de la musique. Un cybernaute a perdu la notice d'utilisation du « Music drive kolor baladeur mp3 audio numérique », il voudrait des conseils concernant les modalités d'enregistrement. Écris-lui une petite réponse avec tes suggestions (le simple « copier/coller » est interdit ! Voir fichier [fr_musicdrive3.pdf](#)).

17) « Observez la liste... » - Observez la liste suivante. Quelles sont les habitudes qui, selon vous, correspondent à cet homme ? Écrivez un petit texte explicatif, puis cochez les cases correspondant aux habitudes à adopter, de préférence, dans la vie quotidienne. N'oubliez pas de conjuguer les verbes ! (Adaptée d'après Capucho F., Denyer M., Labascoule J., Royer C., *Rond-Point*, cahier d'exercices, vol. 2, p. 36 – fichier [RP1CEU4-UM.pdf](#) – site www.difusion.com/download/610.pdf).

.....

.....

- manger trop
- manger très peu
- travailler trop
- dormir peu
- faire beaucoup de sport
- prendre trop de café
- fumer trop
- ne pas fumer
- boire trop d'alcool
- manger beaucoup de fruits
- ne pas prendre de sucre
- rester longtemps assis
- faire du yoga
- manger beaucoup de sucreries
- marcher régulièrement
- faire du vélo



18) « Un produit qui va faciliter votre vie » – Lisez les consignes en ligne (site www.difusion.com/download/610.pdf), activités A-B, pp. 42-43. Puis, présentez oralement le produit à toute la classe.

19) « Dix attitudes pour mieux vivre » - Élaborez une fiche-guide de santé. (Activités 9A, 9B, 9C, d'après Capucho F., Denyer M., Labascoule J., Royer C., *Rond-Point*, vol. 2, pp. 38-39 – voir fichier « RP1LEU4-UM »). Visitez le site www.difusion.com/catalogo_details2.php?download=443, pp. 38-39. Lisez les textes « L'alimentation », « L'exercice physique », « Non au stress ! ». À partir de ces informations, décidez quelles sont les 10 idées les plus importantes. Élaborez donc le guide « Dix attitudes pour mieux vivre », selon le modèle de p. 39.

III - Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes

20) « On t'a offert un chèque cadeau ... » - On t'a offert un chèque cadeau de 200 euros : tu peux l'échanger dans le magasin parisien « La maison de l'astronomie ». Visite le site <http://www.maison-astronomie.com/> et, après avoir pris quelques notes, fais un petit exposé oral, en précisant quels sont les objets que tu voudrais choisir et en motivant tes choix. (Si possible, montre à toute la classe une photo des objets choisis et décris-les). P.S. Cette tâche pourrait être réalisée aussi en petits groupes; chaque groupe choisira un porte-parole...

21) « Cybersciences-professions » - Suite à la visite du site <http://www.cybersciences-junior.org/junior/fr/professions/professions.html>, en utilisant les informations données, chaque apprenant devra rédiger un petit texte (à lire, ensuite) pour présenter une profession dans le domaine scientifique à un public de camarades adolescents qui doivent choisir leur faculté universitaire, en mettant en évidence les activités accomplies par les professionnels dans la vie réelle. (On peut réaliser cette tâche par groupes).

IV - Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes

22) « Facebook-voiture » - Tu as lu dans la page de « Facebook » de l'un de tes contacts que cet ami, désormais majeur, voudrait se procurer une petite voiture et qu'il demande des conseils à ce sujet. Réponds-lui, n'oubliant pas de mentionner quelques caractéristiques techniques du modèle à choisir, les avantages de celui-ci, les démarches à faire et les petits problèmes qu'il faut chercher à éviter lors de son usage et de son entretien°

23) « Donnez un conseil à chacun de vos lecteurs... » - Imaginez que vous êtes le ou la responsable de la section « Courriel » d'un magazine.

Donnez un conseil à chacun de vos lecteurs, en utilisant le mode impératif. (Adaptée d'après Capucho F., Denyer M., Labascoule J., Royer C., *Rond-Point*, cahier d'exercices, vol. 2, p. 40).

Ex. Ces derniers temps, je me trouve très gros.

Essayez de manger moins de graisses.

- a. Je suis terriblement stressé, je ne dors pas bien°
- b. J'ai besoin d'un ordinateur, mais je n'ai pas d'argent pour en acheter un°
- c. Je vis près d'un fleuve, il y a beaucoup de moustiques.
- d. Je ne fais jamais de sport, je travaille du matin au soir.
- e. Je passe toute la journée assise et j'ai très mal au dos.
- f. Je veux arrêter de fumer, mais je ne sais pas comment.

V - Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes

24) « Comment donner mon sang ? » - Les apprenants écouteront la lecture des paragraphes ci-dessous « Le don de sang total », « Le don de plasma par plasmaphérèse » et « Le don de plaquettes par cytophérèse » (enregistrés en français grâce au logiciel «DSpeech »). Ils travailleront en petits groupes et prendront des notes lors de l'écoute. Un porte-parole pour chaque groupe fera un petit compte rendu oral.

(Il faudra éviter que les personnes des autres groupes écoutent la production de leurs camarades. Pour cette raison, si possible, même les lycéens utiliseront «DSpeech » pour effectuer leurs enregistrements, qui feront ensuite l'objet d'une écoute collective).

VI - Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions

25) « Les étapes du don du sang » - Visitez le site du « Festival globule » (14/06/2009) : http://www.festivalglobule.org/glob_expos6.html et visionnez le diaporama « Les étapes du don de sang total » (site http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#). Après le visionnement, mettez en ordre le texte correspondant (transcription), dont les différentes parties sont en désordre (il s'agit de ce qu'un donneur de sang potentiel doit faire pour accomplir cette tâche), reconstituant la version originelle (Solution : Inscription/Questionnaire médical/Entretien médical/Prélèvement/Collation).

26) « Lisez les instructions... » - Lisez les instructions pour connecter votre ordinateur à Internet et remettez-les dans l'ordre. (Utilisez les chiffres de 1 à 8 et écrivez-les dans les bonnes cases).

- Cliquez deux fois sur l'icône.
- Appuyer sur le bouton « Marche/arrêt » pour allumer l'ordinateur.
- Prenez la souris et déplacez le curseur sur le bureau.
- Vous pouvez commencer à surfer sur vos sites Internet favoris.
- Placez la souris sur l'icône « Accès à Internet ».
- Cliquez sur « Accepter ».
- Vérifiez que vous avez la tonalité.
- Un message vous demandant si vous acceptez de vous connecter s'affiche.

(Adaptée d'après Godard-Liria-Sigé, *Les clés du nouveau DELF A2*, Difusión, 2006, p. 62).

27) « Qu'est-ce qu'on va faire ? » Complétez le texte avec les mots suivants (conjuguez les verbes si nécessaire) et devinez l'action accomplie.

écran/sélectionner/introduire/menu/vérifier/touche (2 fois)/brancher/appuyer (3 fois)/télécommande/message/câble

« ...l'appareil à une prise de 220 V et reliez le de connexion à votre téléviseur. ... sur le bouton « Marche/arrêt » et ... que la lumière s'allume. Quand vous lisez le ... « No C » sur l'écran de contrôle, ... sur la ... « Open » et ... le DVD. Quelques instants plus tard, vous verrez s'afficher un ... sur l'... de votre téléviseur. Prenez la ... et ... « Film ». ... sur la « Enter » et votre film commencera ».

Action accomplie :

(Adapté d'après Godard-Liria-Sigé 2006, *Les clés du nouveau DELF A2*, Difusión, p. 62).

VII - Tâches sous forme de « jeu informatique »

28) Tâche « sous forme de jeu informatique » - « Profession : chercheur »

Découverte du site : rendez-vous sur la page d'accueil du site www.yoshi.cnrs.fr; mettez votre casque. Passez l'intro et cliquez sur « non »... Pour répondre aux questions suivantes, cliquez sur les boutons de la page d'accueil : Yoshi Yokomo // Ma mission // Navigation° (D'après Giedo Custers, Evelyne Pâquier, Christian Rodier 2004, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, p. 20) :

L'hôtesse d'accueil

1. Quel est son prénom ?

.....

2. Où travaille-t-elle ?

.....

Yoshi Yokomo

3. Quelle est sa nationalité ?

.....

4. Quelle est sa profession ?

.....

5. Quel est son domaine de recherche ?

.....

6. Pour quelle raison se trouve-t-il en France ?

.....

7. Votre mission est (cochez la bonne case) :

O d'aider Yoshi à trouver ses indices qui lui permettront de rédiger sa thèse ;

O de trouver la solution du problème scientifique que Yoshi présente dans ses conférences ;

O de trouver des indices qui vous permettront d'ouvrir le sac à dos de Yoshi et de découvrir l'univers de ce personnage.

Où trouverez-vous les informations ?

8. Pour entrer dans le bureau de Yoshi, vous devez entrer dans la rubrique appelée.....

9. Si vous souhaitez connaître les chercheurs et chercheuses du campus, vous cliquez sur.....

10. Pour découvrir comment se déroule la vie sur le campus, vous cliquez sur.....

11. Pour trouver le plan du campus et accéder rapidement à un endroit précis du campus, vous entrez dans la rubrique.....

29) Tâche « sous forme de jeu informatique » - Qui sont-ils, que font-ils ? (D'après Giedo Custers, Evelyne Pâquier 2004, Christian Rodier, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, p. 21) :

Cliquez maintenant sur « Commencer une partie » (site www.yoshi.cnrs.fr). Choisissez un chercheur ou une chercheuse et complétez sa fiche biographique.

Prénom	
Âge	
Description physique	
Situation familiale	
Profession	
Loisirs/Activités préférées/Passe-temps favoris	

30) Tâche « sous forme de jeu informatique » - Le CV du chercheur et son travail au quotidien (d'après Giedo Custers, Evelyne Pâquier, Christian Rodier 2004, *Internet 150 activités* – niveau intermédiaire, CLE International, 2004, p. 21) :

A. Cliquez sur le cartable et découvrez le parcours de Fabienne. Remettez dans l'ordre les diplômes et concours qu'elle a obtenus.

a) concours interne au CNRS

d) brevet de technicien supérieur

b) maîtrise de sciences et technologies
en métallurgie
c) diplôme d'études supérieures (1)

e) concours d'entrée au CNRS
f) baccalauréat
g) diplôme d'études supérieures (2)

1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.	
----	--	----	--	----	--	----	--	----	--	----	--	----	--

B. Renseignez-vous maintenant sur le travail quotidien de Fabienne. Cliquez sur le personnage (« Son travail, concrètement ») ; lisez le texte qui s'affiche en haut de l'écran et complétez les notes suivantes.

Structure

Organisation du travail/Déroulement

Équipe :

1.
2.
3.
4.
5.

6. réunion : chercheur.....
7. Fabienne
8.
9. Ensuite, Fabienne et son équipe.....
.....
10. Pour finir, Fabienne.....

TÂCHES : INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES

ANNEXE n° 62 - TÂCHE n° 1- « Donneurs potentiels »

OBSERVATIONS DES APPRENANTS (« Justifications », d'après quelques participants) :

1* - Marc ne peut pas donner le sang parce que, il y a trois mois, il a séjourné aux Antilles/il a visité les Antilles/il a séjourné aux Antilles seulement trois mois depuis/il a travaillé en un pays tropical ??? et parce qu'il a 70 ans/il a un âge supérieur à 70 ans/parce qu'il est trop vieux (il a 70 ans)/il a plus de 70 ans/le don est possible de 18 à 70 ans : il a 72 ans/il a 72 ans aussi.

Pour donner du sang, on ne doit pas être revenu d'un pays tropical depuis moins de 4 mois ; Marc a été revenu des Antilles seulement il y a 3 mois. Il a aussi plus de 70 ans.

2* - Elle a accouché seulement de 5 mois/seulement 5 mois depuis/elle a eu un bébé en moins de 6 mois et la règle est qu'elle doit avoir accouché depuis 6 mois/elle a eu un enfant depuis de 5 mois/le donneur doit avoir accouché depuis moins de 6 mois.

3* - Non, parce qu'elle a eu une infection/non, parce qu'elle a été à l'hôpital ???.

4* - Non, parce qu'il n'est pas majeur.

5* - Frédéric ne peut pas donner le sang parce qu'il consomme/use/utilise de la cocaïne/il a commencé à consommer de la cocaïne/il consomme des drogues/il se drogue et il pourrait prendre des maladies.

7* - Marie-Claire ne peut pas donner le sang parce qu'elle a subi/a eu/a pris un détartrage il y a une semaine.

8* - ...on lui a été enlevée une molaire il y a 4 jours/il a eu une extraction dentaire entre 4 jours/il a eu une extraction dentaire dans 4 jours/...lui a été enlevée une molaire moins de 7 jours dernières/...il a eu une extraction dentaire/...il prend de l'antibiotique/il est aussi en train de prendre des antibiotiques/elle prend maintenant un antibiotique/il a fait une thérapie antibiotique.

9* - Il ne peut pas/il ne peut pas parce qu'il a eu une intervention chirurgicale et il a eu/il y a eu une transfusion/un transfusion/il a eu une transfusion 6 ans depuis.

10* - Non, parce qu'il a été à l'île Maurice.

ANNEXE n° 63 - TÂCHE n° 6 : « Médecins Sans Frontières »

Corrigé : a. La rubrique « Sites des autres sections » (en haut de l'écran) - b. Rubrique « Soutenir MSF » ou « Faire un don » - c. Rubrique « Recrutement » - d. Rubrique « Newsletter » - e. Rubrique « MSF de A à Z » ou moteur de recherche du site - f. Rubrique « Activités médicales » - g. Rubrique « MSF en action » (sous-rubriques : « Pays », « Raisons d'intervention »).

ANNEXE n° 64 - TÂCHE n° 7 - « Quels métiers pour...? »

Corrigé : 1D, 2^B, 3B, 4A, 5C

ANNEXE n° 65 - TÂCHE n° 9 - « Eau, forme et santé »

-Deux apprenants ont écrit le nom à la place du prénom, et vice-versa.

-Appr. 1 : réponse 9 : « F (90% d'eau) ».

-Appr. 2 : réponse 9 : « F, parce qu'il contient plus de 80% d'eau ». (???)

-Appr. 3 : réponse 8 : « F, il contient 75% ».

-Appr. 9 : réponse 7 : F, mais confusion entre *chlore* et *fluor* (« le fluor contenu dans l'eau favorise la protection des dents et à désinfecter et à protéger ». (???)

-Appr. 20 : réponse 11 « F : il ne fait... ??? ».

ANNEXE n° 66 - TÂCHE n° 11 – « À quoi ça sert ? »

Solution : *antivirus* (adjectif + nom) ; *ouvre-boîtes*, sèche-cheveux, grille-pain (verbe + nom) ; *sac à dos*, machine à laver, machine à calculer (nom + à + nom / verbe) ; *casque de vélo*, lunettes de soleil (nom + de + nom).

ANNEXE n° 67 - TÂCHE n° 12 - « Article sur Galilée et Darwin »

N°B. PNCA en caractères différents

GROUPE 1 – 4 apprenants (sites rouge, vert, bleu, noir) :

En occasion du bicentenaire de la naissance de Darwin on propose un résumé de sa vie... de ses études. Charles Darwin **été** un naturaliste **anglais** (1809-1882) qui avait formulé la théorie de l'évolution° Au début de sa carrière il **à** étudié théologie **de** médecine et après il s'est dédié à l'anatomie, à la géologie, à la nature et à la classification des animaux e des plantes. Ses études lui ont été utiles quand il **été** dans la marine royale. Son voyage le plus célèbre a été au îles Galapagos, où, en observant les **différents** oiseaux moqueurs,...élabore la théorie selon laquelle les **éspeces** d'animaux similaire ont évolué à partir d'un ancêtre commun° Il n'a pas été le **premier** à penser que les formes de vie change de **generation** en **generation**° Darwin adopte la théorie de Lamarck mais il la change disant que **les** animaux ne se **transphère** pas caractéristiques développé par l'utilisation d'une certain partie du corps mais il lutte pour **sou survivre**. Et comme ça les animaux qui ont **le caractéristique** les meilleures ont plus de chance de **sou survivre** : ce phénomène s'appelle la sélection naturelle. Cette théorie est contre les dogmes **religieuse** et pour cette raison beaucoup de gens s'y oppose. C'est toujours important de parler de Darwin, en particulier aujourd'hui quand le débat entre créationnistes et évolutionnistes est encore ouvert.

*Ce petit article a été écrit par des apprenants ayant visionné, chacun, un petit film différent. Du point de vue sémantique, ils ont repéré correctement les éléments nécessaires à l'écriture du texte, ils ont essayé aussi d'amorcer une introduction et une conclusion cohérentes. Dans la production examinée, il y a quand même des fautes/imprécisions linguistiques de plusieurs types.

GROUPE 2 – 4 apprenants (sites rouge, vert, bleu, noir) :

2009 : « L'Année mondiale de l'astronomie » et « Bicentenaire de la naissance de Darwin ».

On fête l'anniversaire des grandes scientifiques et phisiciens qui nous ont donné, avec leur découvertes, une connaissance plus grande de **nôtre** Univers.

Nous savons, par **exemple**, que les **planets** se sont formés par l'**aggregation** des **asteroids** et des météorites, comme une **molecole** d'eau s'est formée, et comme elle a produit les **premieres** formes de vie. Grâce aux **molecoles** d'eau, les cellules se sont unies et ça a **originé** les premières êtres vivantes. Ce sont Darwin et Galilée qui nous ont permis de savoir ces connaissances avec les découverts. Le **premier** a **etudié** la classification des animaux et des plantes, et il a élaboré la théorie selon laquelle seulement les animaux qui ont les **caracteristiques** les plus avantageuses ont continué **a vivre** (Théorie de l'évolution).

En 1850 il a publié « L'origine des **éspeces** ». Sa théorie est une théorie scientifique et pas une hypothèse.

Au contraire, Galilée a fait **des** importantes découvertes dans le domaine de l'astronomie et de la physique, en prenant les théories de **Copernique** et, pour cette raison, il avait été **exilé**.

Mais la chose la plus importante **qui** Galilée nous a laissé est la méthode scientifique : en effet, il ne se base plus sur des idées philosophiques mais sur des **éxpériences** et des observations. C'est la méthode utilisée même aujourd'hui.

En conclusion, on peut remercier **tous** ces grandes **personalités**, parce que, grâce à **eux**, nous avons la connaissance de l'univers dans lequel nous vivons.

*Même ce petit article a été écrit par des apprenants ayant visionné, chacun, un petit film différent. Du point de vue sémantique, ils ont repéré très correctement les éléments nécessaires à l'écriture du texte, ils ont choisi un titre adapté et ils ont essayé aussi d'amorcer une introduction et une conclusion cohérentes. Dans la production examinée, il y a quelques fautes/imprécisions linguistiques de plusieurs types (notamment, interférences linguistiques et fautes d'orthographe).

GROUPE 3 – 4 apprenants (sites : 2 vert, rouge, noir) :

“Le mystère de la vie”

Naturaliste anglais qui a **developé** la **téorie** de l'évolution pendant le XIXe siècle. Il s'est occupé de toutes les branches de la science : anatomie, médecine, géologie, classification des plantes et des animaux.

Pendant le voyage de 1831 à 1836 il a fait la cartographie de la côte d'Amérique ; en étudiant les différents types des oiseaux il a élaboré la **téorie** selon laquelle les espèces des animaux similaires **derivent** des ancêtres communs mais leurs caractéristiques physiques **s'adaptent** à **les** conditions de l'environnement ; seulement les animaux qui ont des caractéristiques avantageuses continuent à vivre.

Pour ce qui concerne la science évolutive, l'**origin** de la vie dérive des molécules d'eau qui **4 milliards** d'années **avant** se sont regroupés en formant des cellules de tous les types, en **creant** une grande diversité de vivants encore en évolution°

*Même si les apprenants de ce groupe en avaient les éléments nécessaires, ils se sont bornés, malheureusement, à essayer d'écrire un petit article sur Darwin et « Le mystère de la vie », tout en oubliant Galilée et ses découvertes. Du point de vue linguistique, on remarque quelques fautes/imprécisions, notamment lexicales/orthographiques.

GROUPE 4 – 4 apprenants (sites : 2 vert, rouge, noir) :

Origine du monde

La vie **est** commencée il y a **4 milliards** d'années. Il y avait des astéroïdes qui se sont **gloutinés** depuis ils se **refroident**. Un astéroïde de glace arrive et **ils se creent** les **molécules** d'eau qui s'agitent grâce à la chaleur et la pression et **devient** liquide. C'est l'origine de... vie.

Galilée

Il est un astronome physicien italien° Il a **créé** le **telescope** et il a analysé notre **compréhension**°

Darwin

Il **était** un **naturalist** et il a promulgué la **theorie** de l'évolution° Il **etudie** anatomie, **geologie**, **teologie**, **medicine**, la nature. Il fait la classification des animaux.

*Les apprenants de ce groupe disposaient quand même d'éléments qui leur suffisaient pour essayer d'écrire un petit article selon les consignes données. Ils ont écrit, par contre, quelques lignes synthétisant chaque vidéo regardée, avec de nombreuses fautes.

GROUPE 5 – 4 apprenants (sites : 2 vert, rouge, noir) :

La vie a commencé il y a **4 milliards** d'années quand les glaçons près d'une grosse étoile ont formé les **planets** aussi à travers les **asteroïdes** qui se sont **glutinés**. Avec le **refroidement** s'est formé l'eau que avec **des** autres molécules (polimères) ont donné **origin** à la vie. Ils ont formés les cellules.

Darwin un naturaliste anglais a étudié l'évolution des **espèces**. Il a fait un voyage durée 5 ans pendant lesquels il a étudié plantes et animaux.

Il découvre que les animaux sont différents selon les conditions où ils vivent.

Il adopte la théorie de Lamarck : que les animaux qui utilisent beaucoup une certaine partie du **corp** la **developpent**. Ces changements se transmettent aux **generations** futures. Les animaux qui ont les caractéristiques plus avantageuses vivent.

Galilée est un **astrophysique** italien, il est né à Pise en 1564.

Il est **considerée** un de plus important **phisicien** de l'histoire. Il a inventé le **telescope** en 1609 et à 25 ans il est devenu professeur de l'université de Pise. Il a contredit les théories d'Aristote parce que il dit que les corps tombent à terre dans les **mêmes istances**.

Il a **decouvert** le **fase** de la Lune, 4 « satellite » de Jupiter et les distances entre les étoiles. Il est d'accord avec les théories de Copernic. Enfin il invente la méthode scientifique qui permet le **progrés** et il change la méthode de **decouvert** le phénomène physique.

*Texte plus complet et, somme toute, plus correct que la production précédente, mais pas tout à fait conçu sous forme d'article à publier en ligne...

GROUPE 6 – 4 apprenants (sites : vert, 2 rouge, noir) :

La science a vu beaucoup **des** naturalistes astronomes et physiciens : Charles Darwin et Galilée Galilei sont les deux savantes les plus importantes pour leur **decouvertes**.

Darwin a formulé sa **theorie** sur l'**evolution** ; en adaptant la **theorie** lamarckienne : les animaux doivent lutter pour la nourriture où la **territoire** et ceux qui ont les **characteristiques** desavantageuses ont moins de chance pour survivre ; il s'agit donc d'une **selection** naturelle.

En 1859 il a publié ses **theories**.

Galilée, au contraire, a été très **celebre** pour ses inventions astronomiques (le **telescope** est **un** des plus utilisé) et pour ses formulations sur le **system solaire** : ce sont la terre et les autres **planets** à tourner autour le soleil, et pas le contraire, comme Aristote soutenait. Galilée en 1610 a publié ses **decouvertes** dans « Le messager céleste » en montrant la **decouverte** des montaignes sur la Lune, des **quattres** satellites de **Jupter**.

Galilée a lutté contre l'église qui voulait **obstacoler** le **developpement** de ses théories : Galilée a été condamné de Pape Urbain II pour ses dialogues sur les deux grands **systemes**, mais ses **theorie** sont restées dans l'histoire de la science et même aujourd'hui nous les utilisons.

*Excepté quelques fautes (notamment, interférences linguistiques et fautes d'orthographe), les apprenants de ce groupe ont bien structuré leur production (titre manquant).

ANNEXE n° 68 - TÂCHE n° 13 – Galilée et Darwin : leurs découvertes

Tâche sur Galilée (réponses au questionnaire parmi les plus remarquables, *PNCA en caractères différents*) :

Question n° 1 : « **Ile st** né à Pise, **in** Italie ».

Question n° 2 : « La matière enseignée **sont** mathématiques » (oubli de l'article « les ») ; « La matière enseignée **sont** mathématiques » (idem).

Question n° 4 : « Les **objects** plus **dur** tombent plus vite que les **objects légères** » (2 anglicismes, 1 faute d'orthographe, 1 tentative de rendre compte de la lourdeur des objets tombant) ; « Selon lui, les objets **legers** sont plus **vits** que... » (1 accent manquant, 1 tentative d'exprimer la rapidité de l'action de tomber).

Question n° 5 : « Il affirme **que ils** tombent sur le sol **et costante** » (1 manque d'élision, 2 fautes d'orthographe) ; « La **vite** (au lieu de « vitesse ») est constante ».

Question n° 7 : « Il pense qu'il y a des montaignes sur la lune (initiale minuscule) et il y a beaucoup de lunes **autour Saturne** (manque de « de », observation pertinente, mais par rapport à Jupiter) ».

Question n° 9 : « ...Galilée a **annulle le teorie du Copernico** et l'Église **ce** n'est pas d'accord » (1 faute verbale, 1 article + 1 préposition mal choisis, 2 noms en italien, 1 faute syntaxique) ; « il **judge** » (anglicisme).

Question n° 10 : « **teorie** de Copernic » (italianisme présent dans la production de plusieurs apprenants).

Voici d'autres fautes que nous avons remarquées plusieurs fois : « **universe** », « **objects** », « **system** solaire » (anglicismes), « **teorie** » (italianisme), « **Iuppiter** ».

Tâche sur Darwin (quelques réponses au questionnaire, *PNCA en caractères différents*) :

Question n° 1 : « **developé** » (plusieurs personnes) ; « la **theory** » (anglicisme).

Question n° 2 : « Il est **scientist** » (anglicisme), « il était **un naturalist** » (italianisme + anglicisme).

Question n° 4 : « l'**évolve** », « l'**evolution** » (anglicisme), « les études sur les oiseaux des îles Galapagos » (faute de compréhension), « les **etudes de les** oiseaux-moqueurs » (oubli d'un accent + préposition erronée).

Question n° 6 : « le **be** » (au lieu de « bec »).

Question n° 7 : « choses différentes » (au lieu de « nourriture différente ») ; « **nutri tour** » (au lieu de « nourriture ») ; « il ne savait pas » (réponse tout à fait incohérente !).

Question n° 8 : « ...**parce que ils** peuvent vivre plus **long** » (manque d'élision, emploi de l'adjectif « long » au lieu de l'adverbe « longuement »).

ANNEXE n° 69 - TÂCHE n, 14 : « L'ordinateur – Il me faut une réponse ! »

OBSERVATIONS (Appr. : apprenant) :

*1 : 2 → « **Vous trouvez** un chat mignon aux yeux bleus sur la première page » (il fallait trouver le fond d'écran « Chat aux yeux bleus », pas la photo de n'importe quel chat aux yeux bleus !).

6 → « Vous cliquez sur ‘choisir son navigateur web : mode d’emploi’ » (il s’agit d’une rubrique destinée à la description et au choix d’un navigateur, pas à tester ses propres connaissances à ce sujet ! Pour cette raison, la réponse « Vous pouvez vérifier si vous connaissez bien l’emploi de plusieurs logiciels » ne peut pas être acceptée en relation avec l’étape précédente indiquée).

*2 : 2 → Le fond d’écran demandé se trouve dans la 2^e page, pas dans la 3^e !

-Appr. 2 : ...un image d’un.../...il y a plusieurs commentaires (au lieu de « commentaires », « réponses »...).

-Appr. 3 : réponses précises et détaillées !

-Appr. 4 : 2 → un passage « superflu » (je ne le comprends pas bien...) pour arriver à la page cherchée, où il y a « une image d’un chat avec les yeux bleus ».

-Appr. 5 : on ne comprend pas très bien si l’apprenant(e) fait allusion au chat aux yeux bleus de la p. 1 ou à celui de la page 2 (fond d’écran en question)...

-Appr. 6 : dans la réponse à la question n° 7, il a utilisé d’une façon appropriée le mot « enregistrements », qu’il a lu en bas de page.

*7 : 2 → Il(elle) se borne à regarder la page « fonds d’écran – animaux » et à signaler la première image de chat aux yeux bleus trouvée... ; 3 → réponses passables, mais pas assez détaillées... ; 5 → « demande » au lieu de question°

*8 : 2 → Quel est « le chat aux yeux bleus pag. 10/15 » ????? – « Page d’accueil »...

*9 : 2 → « Des photos d’animaux entre lesquels il y a un chat aux yeux bleus » (mais ce fond d’écran est « chat mignon » !).

-Appr. 10 : « Une série d’images qui figurent des chats entre lesquels on peut trouver... » ; « des informations à proposer de... » ; « au but de la page ».

-Appr. 11 : « ...vous cherchez laquelle sur Facebook...problems...sostituir le son standard ».

-Appr. 12 : Il/elle a bien compris qu’il fallait chercher « l’image d’un chat aux yeux bleus avec le titre ‘chat aux yeux bleus’ ».

-Appr. 13 : « forum technic...le but de la page...votres connaissances sur... ».

-Appr. 14 : « Memoclic » est le nom + logo du site, pas tout à fait une rubrique...

*15 : 3 → « Vous trouverez... : il/elle a déjà cliqué sur ‘10 règles pour choisir un bon mot de passe’, il/elle a écrit à nouveau cela, mais il/elle n’a pas précisé ce qu’il/elle a trouvé... vos problems...pour sostituir le son...».

-Appr. 16 : « Il faut inserir notre mail...on choisit un son et avec lui, on remplace... ».

*17 : 2 → « Vous cliquez sur... » + « Vous trouvez... » : démarche pas claire...

-Appr. 17 : « comments... des questions à répondre...».

*18 : 3 → « Vous trouverez... : il/elle a déjà cliqué sur ‘10 règles pour choisir un bon mot de passe’, il/elle a écrit à nouveau cela, mais il/elle n’a pas précisé ce qu’il/elle a trouvé... » ; 7 → « Vous trouver le fichier... (Lequel ???) ».

-Appr. 18 : « ...vous trouvez un site pour le problème... ».

-Appr. 19 : « ...un bon mot de passe entre lesquelles on nous dit... » ; « on doit inserir notre e-mail... » ; « ...au page 13... » ; « une femme qui dit...se connecter sur facebook... » ; « on **choisi** un son ».

*20 : 2 → « ...J’ai trouvé fonds d’écran à la page numéro 2 » (Il/elle n’explique pas comment il/elle arrive à trouver la ‘page n° 2’ d’après ‘fonds d’écran’) ; 3 → « Vous trouvez comment choisir un bon mot de passe » : réponse passable, mais pas trop claire et détaillée... ; 6 → voir *1 !

-Appr. 20 : « à droit de... » ; « Une espace...parteciper...des **conseilles**... ».

ANNEXE n° 70 - TÂCHE n° 15 – « La nouvelle grippe A »

N°B. PNCA en caractères différents

GROUPE 1 : Quand tu vas à l’étranger, nous te conseillons de :

1. Laver toujours les mains
2. Manger avec une alimentation **santée**
3. Avoir des **rapporte sexuelles** protégés
4. Éviter les contacts avec **personne** malades
5. Aller **au medecin** si tu as des symptômes grippaux
6. Essayer une **mask** sur ta face
7. Faire une vaccination **après de** partir
8. Se **proteger** si les gens après de toi ont des symptômes
9. **ne sortir pas** si tu **est** malade
10. **ne toucher pas** tes yeux, ta bouche et ton nez **si tu dehors**.

*Bonne introduction à la liste des suggestions. Quelques problèmes lexicaux et grammaticaux : « **santée** » au lieu de saine, « **rapporte sexuelles** » (sorte d’italianisme), « aller au medecin » au lieu de ‘chez le médecin’, mask

(anglicisme), « après de » au lieu d' 'avant de', problèmes avec les phrases à la forme négative (« ne sortir pas », « ne toucher pas »), manque d'un verbe (« si tu dehors »). Les conseils écrits nous semblent pertinents ; nous remarquons quand même que, normalement, les suggestions concernant la vie sexuelle ne figurent pas au sein des normes à suivre pour éviter la contamination grippale.

GROUPE 2 (3 éléments) :

1. Il faut se couvrir la bouche avec la main **quand tu es en train de éternuer**.
2. Il faut se laver souvent les **maines**.
3. Il faut **fair** le vaccin avant de quitter. (... ???)
4. Il faut éviter les locaux surpeuplés.
5. Il faut **ambrasser** le moins possible.
6. Il faut **se informer** sur les symptômes.
7. Il faut porter un masque dans les locaux surpeuplés.
8. Il faut **boir** beaucoup d'eau.
9. Il faut manger beaucoup de fruits et légumes.
10. Il faut porter des vêtements chauds dans les endroits froids.

*Un problème syntaxique (« il faut...quand tu es en train de éternuer »), orthographe erronée de deux verbes (« fair », « boir ») et de deux mots (« maines » au lieu de mains, « ambrasser » au lieu de embrasser), manque d'élision (« de éternuer », « se informer »), troisième phrase incomplète. Les conseils à suivre nous semblent cohérents (excepté la troisième phrase).

GROUPE 3 :

1. Se laver souvent les mains
2. Ne pas rester dans les lieux **foules**
3. Faire le vaccin
4. Boire beaucoup
5. Ne pas se toucher souvent la bouche, les yeux et le nez
6. Ne pas s'embrasser
7. Quand on tousse, se couvrir la bouche et le nez
8. Éviter le contact avec les **malaidés**
9. Manger **beaucoup des** fruits **e des** légumes
10. **Fair** de la gymnastique ????????

*Deux fautes lexicales (« foules » au lieu de surpeuplés, « malaidés » au lieu de malades, conjonction erronée « e »), emploi erroné de la préposition « de » après 'beaucoup', orthographe erronée du verbe « faire », dernière phrase pas inhérente au sujet indiqué. Excepté le dixième, les autres conseils nous semblent cohérents.

GROUPE 4 - Pour éviter la contamination il faut :

1. les personnes malades doivent se couvrir le nez et la bouche lorsqu'elles toussent ou éternuent et éviter de toucher quelque chose contaminée ;
2. se laver **les main** régulièrement ;
3. faire quelques vaccinations utiles pour prévenir la grippe ;
4. que les ordures ménagères doivent être emballées dans des sacs hermétiques et jetées régulièrement ;
5. éviter de manger **nourriture bizarre** ;
6. de faire attention en général ; ???
7. éviter **le panic** s'il y a quelqu'un malade ;
8. utiliser **une masque** sur la bouche pour se protéger parce que la grippe est une **influence** normale ;
9. limiter des contacts physiques avec **de personnes étrangères** ;
10. utiliser des médicaments antiviraux.

*Bonne introduction à la liste de suggestions. Deux fautes de concordance (« les main », « de personnes étrangères »), trois italianismes (« le panic » au lieu de 'la panique', « une masque » au lieu d'un masque', « influence » au lieu de 'grippe'). La sixième phrase est peu claire ; nous avons remarqué des essais d'élaboration personnelle des conseils, pas toujours bien réussis par manque de mots appropriés (par ex., « nourriture bizarre » au lieu d' 'aliments pas sains'). Les conseils nous semblent bien cohérents, compte tenu des observations sur la sixième phrase.

GROUPE 5 :

1. il peut être très utile faire la vaccination contre la grippe A H1N1
2. se renseigner sur la maladie et s'ajourner
3. savoir ce que la grippe A H1N1 est et connaître les premiers signes de la maladie. (Qui sont fièvre, toux, maux de tête, douleur musculaires et articulaires, maux de gorge et écoulements **nassals**, parfois accompagnés de vomissements ou de diarrhée.)
4. éviter de se toucher le nez et la bouche
5. se laver soigneusement les mains à l'eau et au savon ou avec une solution hydroalcoolique, et ce régulièrement.
6. Avoir une bonne hygiène de vie, à savoir **dormire** suffisamment, s'alimenter correctement et conserver une activité physique.
7. Bien aérer l'**endrot** où l'on vit en **ouvrans** les fenêtres.
8. Réduire, dans la mesure du possible, le temps passé dans des endroits bondés
9. éviter un contact rapproché avec des personnes qui pourraient **êtres** malades
10. Si les symptômes s'aggravent consulter médecin

*Un problème syntaxique (« il peut être très utile faire la vaccination »), des problèmes orthographiques, lexicaux et verbaux (« être » sans accent, « s'ajourner » - italianisme – au lieu de 'se tenir au courant', « nassals » avec deux 's', accents dans le verbe « régulièrement », « *dormire* » au lieu de 'dormir' – italianisme- « endrot » au lieu de 'endroit', « en ouvrans » au lieu de 'en ouvrant'). Les conseils nous semblent fort cohérents, nous remarquons les tentatives d'emploi – bien réussies – du vocabulaire spécialisé.

GROUPE 6 :

1. Rendre plus fort le **system** immunitaire
2. Faire des vaccins
3. Contrôler l'hygiène personnelle
4. éviter un **contac** avec des malades
5. boire beaucoup de liquide
6. quand on tousse, on couvre la bouche et le nez
7. quand on éternue, on couvre la bouche et le nez
8. utiliser des nettoyants pour les mains à base d'alcool
9. a l'**entrager**, il faut éviter tous les lieux de rassemblement
10. suivre une alimentation correcte

*La production de ce groupe est cohérente du point de vue sémantique. On peut remarquer une faute grammaticale concernant la préposition « à », un anglicisme (« *system* »), deux fautes d'orthographe (« contac », « entrager »), quelques accents oubliés. Il y a des essais bien réussis d'emploi du vocabulaire scientifique.

GROUPE 7 :

1. se laver les mains régulièrement avec du savon
2. faire les vaccins contre la grippe porcine
3. se tenir autant que possible à l'écart des personnes malades
4. boire beaucoup de liquide
5. éviter de se toucher le nez et la bouche
6. réduire le temps passé dans des endroits bondés
7. bien aérer l'endroit où l'on vit en ouvrant les fenêtres
8. **avoire** une bonne hygiène
9. s'alimenter correctement et conserver une activité physique
10. dormir **sufisamment**
11. se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou éternue avec un mouchoir à usage unique
12. en cas de symptômes grippaux, appelez votre **medicin** traitant.

*Ces apprenants ont écrit deux conseils supplémentaires appropriés. Leur production est cohérente du point de vue sémantique, on peut y remarquer la présence d'un lexique approprié. Les fautes observées concernent le verbe « avoire », quelques accents, des problèmes d'orthographe (« sufisamment », « medicin »).

GROUPE 8 :

1. Pour prévenir la propagation de la nouvelle grippe A (H1N1) les personnes malades doivent se couvrir le nez et la bouche quand elles toussent.
2. Les personnes malades doivent aussi rester chez leur maison si elles ne se sentent pas bien°
3. Les personnes malades doivent se laver les mains **regulerment**.
4. Elles doivent se tenir autant que possible à l'**ecart** des personnes bien **porantes**.
5. Elles doivent boire beaucoup de liquide.
6. Elles doivent prendre un **antogenique** pour **sauvager** les douleurs.
7. elles doivent faire la vaccination pour être plus sûres
8. Mettre la masque.
9. **Ne être en proie** à la panique.
10. On doit faire attention **a les** premiers signes de la grippe A qui sont : **fièvre**, toux, maux de tête, douleurs musculaires et articulaires, maux de gorge et **ecoulements** nasals, parfois accompagnés de vomissements ou de diarrhée.

*Parmi les fautes, on remarque des problèmes orthographiques (« regulerment », « porantes », « antogenique », « sauvager »), le manque de quelques accents et deux fautes grammaticales (« a les », « ne être en proie »). L'emploi du vocabulaire scientifique est approprié, la production est cohérente du point de vue sémantique.

GROUPE 9 :

Voilà les dix conseil pour éviter la grippe A (H1N1) :

1. **eviter** de se touchez le nez et la bouche
2. se laver les mains avec eau et savon régulièrement
3. **eviter** un contact rapproché avec personnes malades
4. avoir une bonne hygiène de vie
5. s'alimenter **correctament**
6. si tu as des symptômes (fièvre, **problems respiratoires**) il faut consulter un **medecin**
7. utiliser une masque
8. **reduie** le temps passé dans des endroits **blondés**
9. bien aérer les endroits où tu vis ou tu travailles
10. utiliser des médicament antiviraux.

*L'introduction est appropriée. Nous pouvons remarquer une faute verbale (l'impératif « reduie »), le manque de quelques accents, des fautes lexicales (« correctament », « problems respiratoires », « medecin », « blondés »). Il y a des tentatives appropriées d'utilisation du vocabulaire scientifique.

GROUPE 10 :

1. Il faut **eviter** de contacter les autres personnes **sourtout** lesquelles malades qui devraient se couvrir le nez et la bouche.
 2. Il faut se laver les mains **régulièrment**
 3. Il fait boire beaucoup de liquides.
 4. Il faut faire une vaccination
 5. Il faut avoir **une médecines**
 6. Il faut ne rester pas dans les lieux avec beaucoup de personnes.
 7. Il faut porter une masque
 8. Il faut ne pas sortir si vous **êtez** malades
 9. Il faut manger beaucoup de vitamines et avoir une bonne alimentation
 10. Il faut ne pas être en proie à la panique.
- Ils sont** des conseils pour **eviter** d'être contaminés.

*Les apprenants de ce groupe ont essayé d'expliquer, à la fin, le but de leur décalogue. Dans leur production, on remarque une faute verbale (« etez »), une imprécision syntaxique (« ils sont... »), d'autres imprécisions concernant les accents, les diphtongues et l'orthographe. Du point de vue sémantique, les conseils sont appropriés, avec quelques tentatives d'utilisation du vocabulaire scientifique.

GROUPE 11 :

Premièrement, pour se protéger du virus A H1N1, **il faut ne pas paniquer**. Puis, pour éviter la contamination il est indispensable **de les** règles d'hygiène les plus importantes, comme se laver souvant les mains, se couvrir

le nez et la bouche quand on éternue et on tousse. Dans certains pays, les plus contaminés, il faut mettre une masque, et ça est nécessaire aussi si on est déjà malade, pour éviter la contamination d'autres personnes. Il faut aussi éviter le contact physique et ne pas rester trop près de personnes qui pourraient être malades, car le virus se **propague** très facilement et rapidement. Il est nécessaire de ne pas toucher la bouche, le nez et les yeux. Enfin, si on a **des** petits **synthomes**, il vaut mieux aller chez le docteur.

*Au lieu d'écrire dix conseils pour se protéger de la nouvelle grippe A, ces apprenants ont écrit un petit texte contenant, en nombre inférieur, des suggestions pertinentes à ce sujet, avec quelques termes du vocabulaire scientifique. On peut remarquer une faute syntaxique (« il faut ne pas paniquer »), le manque d'un verbe à la deuxième ligne, des fautes d'orthographe, l'emploi de la préposition « des » devant un adjectif au pluriel.

ANNEXE n° 71 - TÂCHE n° 18 – « Un produit qui va faciliter votre vie »

N°B. PNCA en caractères différents

EXERCICE B : GROUPE 1 (4 apprenants) : Pour lire plus facilement un livre quand tu es au lit, on peut inventer un machine électronique pour le mettre sur ton tête et, avec un petite pulsante, on peut allumer le machine que te fait tourner les pages de ton livre, avec facilité.

*Cette description est trop synthétique et contient des fautes de plusieurs sortes. Elle a été écrite par des participants qui, malgré les nombreux avertissements de la professeure, ont bavardé pendant presque tout le temps à disposition pour se concerter.

GROUPE 2 (3 apprenants) : ST : le super tournateur

Tu adores lire mais tourner les pages et tenir le livre est trop fatigant ? Nous avons la solution à tous tes **problems** : le super tournateur. Il s'agit d'un robot **exceptional** qui tourne les pages au lieu de toi, sur **command** vocal ! Tu dois seulement dire : « Prochaine page, s'il te plaît », tu dois aussi être gentil avec ton robot parce-que s'il s'adire il brulera ton livre ! Tu peut lui **appendre** sur le mur, de façon à ne pas **doivre** le tenir. En plus, le robot est aussi équipé de lumière sur **sa** antenne pour te permettre de lire la nuit. Il est vraiment une affaire ! On doit seulement payer 500.000, 94673240 euros.

*Ces apprenants ont choisi un nom pour leur produit et en ont écrit la description d'une façon susceptible d'attirer l'attention des destinataires potentiels. Nous remarquons, cependant, la présence de fautes grammaticales et lexicales (interférences linguistiques, orthographe...).

GROUPE 3 (4 apprenants) :

Lunettes avec essuie-glace.

DESCRIPTION DU PRODUIT:

Il s'agit des lunettes **particuliers** avec des essuie-glaces pour essuyer le buée sur le verre quand on cuisine.

UTILISATEURS POTENTIELS :

Il peut être utilisé par les personnes qui ont des lunettes et qui ne veulent pas que la buée se forme sur les verres.

*Cette production est synthétique, mais bien articulée (titre, description, utilisateurs), avec quelques fautes.

GROUPE 4 (3 apprenants) :

NOM DU PRODUIT : Le cyberlivre

DESCRIPTION

DU

PRODUIT :

C'est l'invention du siècle ! Vous pourriez lire sans fatiguer où vous **preferez**. Il s'**agite** d'une petite appareil portable qu'on peut **attiver** avec la voix pour tourner les pages. Vous devez mettre le livre que vous voulez lire sur **cette** appareil puis vous pouvez choisir de le lire ou, si vous **preferez**, vous pouvez activer notre programme **spécial** qui lit au lieu de vous. Le produit est formé **par un** place pour mettre le livre où il y a des **X-rays** qui lui permet de lire à votre place. Il y a aussi deux **caisse** et une **telecomande** pour l'utiliser à distance.

UTILISATEUR POTENTIELS : Il est utile pour **tous** les personnes qui n'aiment pas tenir le livre et tourner les pages, mais aussi pour **lesquelles** qui ont des **problemes** de vue. Il peut être utilis**e** aussi par les enfants et les élèves qui veulent prendre des annotations. Vous devez **absolument le** essayer !

*Ces apprenants ont produit un texte bien articulé et plutôt riche, mais contenant quelques fautes/imprécisions (orthographe, verbes, interférences linguistiques).

GROUPE 5 (3 apprenants) :
LAVE-VAISSELLE PORTABLE

Pour aider ceux qui n'ont pas beaucoup de place dans la cuisine, nous avons **pensé créer** une lave-vaisselle portable : elle aura des **roulets** afin que on pourrait la **bouger** où il y a plus de place, même si fonctionnant, en effet elle a un circuit d'eau autonome. Nous sommes en train de **projecter** d'autres appareils électroménagers portable.

*D'une façon synthétique et assez claire, ces apprenants ont expliqué leur projet. Il y a quelques fautes d'orthographe et lexicales.

ANNEXE n° 72 - TÂCHE n° 20 – « On t'a offert un chèque-cadeau... »

N°B. PNCA en caractères différents

1) **Groupe 1** (2 apprenants) - Objets choisis :

1 – Lunettes compactes et polyvalentes. (Motivation donnée : « La Paralux 5073 est une lunette compacte sur trépied de table ; elle offre l'observation du ciel profond et aussi de la terre. Elle coûte 154 euros »).

2 – Pendentif météorite. (Motivation donnée : Il est un bijou donné du ciel original unique et élégant, il coûte 40 euros »).

3 – Livre d'astrophysique. (Motivation donnée : « Une brève histoire du temps » écrit par Stephen Hawking. Il traite des développements récents de l'astrophysique concernant la nature du temps et du monde. Ça coûte 6 euros »).

Totale : 200 euros (3 objets).

*Nous pouvons remarquer que les membres du premier groupe ont eu l'habilité de choisir des objets dont le coût couvre totalement le budget fixé. Ils ont fait une faute verbale, remarquable oralement (« une histoire écrit ») ; on observe aussi, dans leurs notes, quelques petites imprécisions orthographiques. Leur exposé a été cependant synthétique et exhaustif, la prononciation du porte-parole était conforme à celle d'un apprenant de niveau A2/A2+ n'ayant pas séjourné, probablement, dans un pays francophone.

2) **Groupe 2** (3 apprenants) – Objets choisis :

1 – « L'Atlas des étoiles », prix : 29,90 euros. (Motivation donnée : « Cet ouvrage tout en couleurs pourra nous aider à prendre connaissance des cartes du ciel à nommer les astres et les étoiles et à identifier toutes les constellations »).

2 – Microscopie ??? loupe binoculaire fuzyon optics/deep sky, prix : 81, 50 euros. (Motivation donnée : « C'est un bon produit pour l'observation de la nature, la minéralogie, etc. »).

3 – Pendule lunaire Galilée, prix : 69 euros. (Motivation donnée : « La pendule Galilée affiche en permanence la phase lunaire au moyen d'une demi sphère tournant en 29,5 jours autour d'un disque représentant la lune »).

4 – Poster grand format CFH –WHIRLPOOL GALAXY N51, prix : 15 euros. (Motivation : « Ce poster montre la galaxie des chiens de chasse Messier 51, la plus connue des galaxies après celle d'Andromède »).

TOT 195, 40 euros (4 objets).

*Les membres du deuxième groupe ont choisi des objets dont le coût couvre presque totalement le budget disponible. Au-delà d'un mot pas clair (« microscopie » au lieu de microscope ?), ils ont su bien motiver leurs choix et bien structurer leur exposé. Nous avons apprécié la prononciation, la fluidité linguistique et la manière de s'exprimer oralement du porte-parole (non francophone, non bilingue).

3) **Groupe 3** (3 apprenants) – Objets choisis + motivation donnée :

1 – Nous allons acheter 3 **objects**, le premier est : une lampe carte du starlight, ça coûte 29 euros. Cette lampe projette une carte du ciel au plafond (soffitto) sur un mur ou sur un écran° C'est un moyen utile et amusant pour **apprendre les étoiles et les constellations**.

2 – Le **deuxiem** un Paralux (HCS 50Z3 – 70/350) est une lunette compacte sur trépied de table avec malettes de contrôles en hauteur et azimut. Il est très utile pour observer les étoiles et il est très facile à transporter, on peut aussi l'utiliser en observations terrestres. Ça coûte 154 euros.

3 – **E** enfin j'achèterai un filtre jaune qui renforce le **contrast** de certains **details planetairs**. Conseillé pour zona sur Mars, Jupiter et Saturne. (On peut l'utiliser pour observer le ciel, le soir, avec une lunette compacte). Je pourrais l'utiliser pour mon Paralux ! Ça coûte 12 euros.

Dans ce site nous pouvons trouver des informations **pour ce qui concerne la** « maison de l'astronomie », une chaîne de **magazines**, lieux de commerce d'optique et de photographie.
Total : 195 euro (3 objets).

*Les apprenants de ce groupe ont choisi de même des objets dont le prix atteint presque le budget donné. Nous avons mis en évidence les mots (anglicismes, imperfections linguistiques) que nous n'avons pas entendus prononcer correctement, ou que nous avons lus dans le brouillon des participants. Il y a eu quelques tentatives bien réussies d'argumenter. La prononciation du locuteur était un peu moins satisfaisante, par rapport à celle des porte-parole des groupes précédents.

4) Groupe 4 (3 apprenants). Notes très synthétiques :

- 1 – Livre : « Astronomie – Étoiles et Planètes », 7,90 euros.
 - 2 – Télescope Newton « celestron Astromaster », 155 euros.
 - 3 – Poster OFH, « Horse head nebula », 10 euros. Il montre la tête **du** cheval dans la constellation d'Orion°
 - 4 – DVD “Notre plus **beux** rendez-vous », 25 euros.
- TOT 198 euros (4 objets).

*De même que les notes ci-dessus, l'exposé du porte-parole de ce groupe a été très synthétique (un peu trop, peut-être, vu que le porte-parole s'est borné, ou presque, à lire ces phrases (où nous avons remarqué une préposition non appropriée et une faute : de distraction ?).
Les membres du groupe ont montré une certaine habileté dans le choix des produits par rapport à leur prix. La prononciation était acceptable.

5) Groupe 5 (2 apprenants). Notes très synthétiques :

- 1 – Microscope biologique Bresser Erudit MO : **est destiné** aux étudiants souhaitant s'initier à la microscopie, 189 euros.
 - 2 – 2 **tube** à essai en verre ordinaire destiné au stockage d'échantillons liquides, 1 euro.
 - 3 – Verre de montre, borde rodé, 2 euros.
 - 4 – 50 lames pour préparations microscopiques, 8 euros.
- TOT : 200 euros (4 objets).

*Ces apprenants ont atteint le chiffre de 200 euros, tout en choisissant un microscope et des accessoires pour la microscopie. L'exposé du porte-parole a été très synthétique, il manquait d'argumentation° Nous avons remarqué l'usage d'un verbe sans sujet et l'écriture d'un mot au singulier, au lieu d'utiliser le pluriel. La prononciation était acceptable.

6) Groupe 6 (3 apprenants) – Notes très synthétiques :

- 1 – M.N° globe terre physique lumineux, 24 euros.
 - 2 – « Au plus près de Saturne » (???), 32 euros.
 - 3 – Fragment de la lune, 99 euros.
 - 4 – « Atlas de l'**Universe** solaire », 39 euros.
- (Tot.) 194 euros (4 objets).

*Même dans ce cas, les apprenants ont été très synthétiques et le porte-parole s'est borné, ou presque, à lire le texte ci-dessus (avec l'ajoute de quelques phrases comme, par exemple, « Nous avons choisi... »). Dans le brouillon, nous avons remarqué la présence d'un anglicisme (« universe »). La prononciation était acceptable.

7) Groupe 7 (3 apprenants) – Observations :

Nous avons **decidé** de faire un cadeau pour un ami qui est passionné d'astronomie.

- 1 – Globe terre lévitation magnétique parce qu'il..., 49 euros.
- 2 – Lampe **carte du gel**??? starlight è un regalo originale e permette si possono vedere le stelle anche quando piove e si può consultare in ogni momento essendo più maneggevole 29 euros. C'est un cadeau très original qui nous permet de voir les étoiles même s'il pleut et, il est aussi plus pratique qu'un télescope e on le peut dans chaque moment. **Dan** notre chambre pratique **seulement** sur le mur 155 euros.
- 3 – Celestron Astromaster 76/900 C'est **on strument** polyvalente pour la découverte du ciel. Nous l'avons choisi **parce-que il est utile voir le étoiles** réellement amusant, 155 euros.
- 4 – Poster Voie Lactée 15 euros.

Nous avons **depensé** près de 200 euros (4 objets).

*Les apprenants du dernier groupe nous ont montré des notes moins synthétiques, avec des phrases en italien, quelques italianismes et des imperfections. La présence des notes en langue maternelle n'a pas aidé le porte-parole dans son exposé, que nous avons jugé seulement acceptable.

ANNEXE n° 73 - TÂCHE n° 21 – « Cybersciences/professions »

N°B. PNCA en caractères différents

GROUPE 1: L'astronaute est celui qui voyage dans l'espace pour l'explorer et qui envoie des sondes dans **tut** le système solaire. Donc, il **po** voir de près les étoiles et euh les planètes et la lune. Ce métier est **difficilement** accessible. En effet, très **po** de gens sont choisis. Il n'**exist** pas vraiment la formation pour devenir astronaute, il faut être sélectionné dans une agence spatiale. D'autres fois, on doit avoir au moins un bac dans une discipline scientifique. Les **tem** libres sont rares, il y a **une** horaire très chargé et chaque heure est occupée. Toutefois, il n'y a pas une journée typique et tous les jours sont différents. Dans une avenir approché, les touristes **spatials** et les vols spatiaux privés auront peut-être besoin d'autre euh d'astronautes pour piloter les **vousseaux** privés.

MOTIVATION : Nous avons choisi euh le travail de l'astronaute parce qu'il est bizarre et parce qu'il est euh peu commun°

*Texte plutôt correct, avec emploi de quelques termes concernant l'espace et quelques fautes de prononciation° Les apprenants ont mis en évidence les difficultés liées au choix d'une profession rêvée par les adolescents, mais qui implique une sélection très rigoureuse et un engagement extraordinaire.

GROUPE 2 (« **do** », selon le porte-parole !): Les volcanologue est le spécialiste des volcans et...il **vo** **comprend** les phénomènes que se déroulent à l'intérieur de la terre. Son **bou** est euh prévoir les éruptions pour sauver la vie de euh **de la** gens qui vit auprès des volcans. Euh...le travail du volcanologue comprend aussi des voyages, par exemple en Italie et aux États-Unis, et aussi un travail dans les laboratoires. Euh pour être volcanologue il faut être **curiaux** persévérante il faut am...aimer l'ave l'aventure et être ouvert aux **coultures** des autres pays et aussi aux autres **scien-ces**. Euh dans une journée typique de le volcanologue on doit discuter avec **de les cherchaux** de les chercheurs et puis euh travailler sur des modèles de volcans. Les **étoudes** sont la biologie, la chimie, la physique et la biologie euh il faut faire **un matrise** puis un doctorat.

MOTIVATION : On a choisi le travail **dou** **voulcanolo-gue** **voulcanologue** parce qu'il s'agit d'un travail très intéressant pas seulement pour sauver la vie de plusieurs personnes mais aussi parce qu'il **s'agi**... s'agit d'un travail d'aventure.

*Le texte, lu et transcrit, présente notamment quelques problèmes de prononciation typiques des apprenants de l'Italie du Nord, concernant la diphtongue « ou » (/u/) et le son /y/, de même que quelques fautes d'orthographe. Les participants ont trouvé des informations pertinentes et ont utilisé un vocabulaire approprié.

GROUPE 3 : Le rôle du météorologue est très emportant soit pour ce...celui que travaille autour **des** monde soit pour les **peur**... paysans. En effet, grâce à la justesse de leurs prédictions, on **pou** organiser notre vie en **choisant** de voyager, sortir etc. Un bon météorologue doit avoir des caractéristiques, par exemple il doit avoir un bon **exprit** de **sinthèse**, il doit être très à l'aise avec l'informatique parce que ce travail se base sur l'utilisation des **ordinateurs** très technologiques. Le travail de météorologue est très chargé, en effet, il doit... 24... sur 24 parce que les prévisions doivent être envoyées en temps réel aux différents médias. Pour faire un prédiction il faut étudier les météo de les dernières journées et **pouis** on peut parler de la journée actouelle. Pour devenir météorologue à l'université on doit **étoudier** trois ans pour **divenir bocca...lauréat in** météorologie **boc...ca...lauréat** en physique.

MOTIVATION : Nous avons choisi ce travail parce que aujourd'hui pour les jeunes **décidre** de faire l'université pour devenir météorologue euh en effet ce n'est pas un travail ordinaire.

*Même cette fois, le texte, lu et transcrit, présente quelques problèmes de prononciation typiques des apprenants de l'Italie du Nord, concernant la diphtongue « ou » (/u/) et le son /y/, de même que quelques fautes d'orthographe et verbales. On peut remarquer quelques petites difficultés. Les participants ont trouvé des informations pertinentes et ont utilisé un vocabulaire suffisamment approprié.

GROUPE 4 : Euh les volcanologues sont les spécialistes des volcans. Ils cherchent à comprendre les phénomènes qui se déroulent à l'intérieur de la terre. Leur devoir est de...**celle** de euh prévoir les **ér...**les éruptions **su dise vantò ???**pour sauver la vie des gens. Le travail du volcanologue se partage entre le laboratoire et nombreux voyages. Euh le...l'horaire du volcanologue est très chargé. Euh il a la fortune d'**é...tudier** les volcans **plein ???** les périodes de fusion de lave. On utilise des instruments comme les caméras infrarouges thermiques je pense ???pour créer simulations euh des...des phénomènes. On doit être **curieux** et persévérant aimer l'aventure euh être ouvert aux **coultures étrangers**.

MOTIVATION : Nous voulons faire le **voulcanologie** parce que nous voulons...nous sommes **affascinés** par ces **phénom** et nous voulons **aider** les gens qui vivent près des **voulcans**.

*Dans le texte lu transcrit il y a quelques problèmes de prononciation typiques des apprenants de l'Italie du Nord, concernant la diphtongue « ou » (/u/) et le son /y/, de même que des fautes d'orthographe/verbales/lexicales, des fautes de prononciation différentes et des impropriétés linguistiques. Du point de vue sémantique, la production est acceptable.

GROUPE 5 : Le paléontologue détecte des **ossements ???**, ils étudient les fossiles d'animaux, de **végéteux** sous le terrain ou dans le laboratoire. Grâce à leurs recherches, on peut savoir comment était la vie sur la terre il y a **plousieurs** millions d'années. Phil Cu est un paléontologue et **a** 16 ans il a...il a été fasciné par un dinosaure de plastique trouvé dans les **réal ???** et puis il a commencé à s'intéresser à la paléontologie. Il est canadien, donc son travail était facile parce que beaucoup de dinosaures vivaient ici. Il dit que ce n'est pas vrai qu'il n'y a pas d'emploi dans ce domaine et donc il le conseille. Son conseil principal est celui de ne pas avoir peur de l'avion parce qu'on doit **trava...**voyager beaucoup en Chine ou en Argentine. Son travail est partagé entre les recherches sur le terrain et les leçons à l'université. Pour l'institut on doit faire en...ou **se jepp ???en des conscience nature en tenixic** ou biologique et à l'université on doit étudier géologie pour trois années.

MOTIVATION : Nous sommes...nous avons choisi le métier du paléontologue parce que nous sommes intéressés aux mystères **de** passé et à la situation de la terre avant **nus**.

*Dans la production de ce groupe, on peut remarquer des impropriétés linguistiques, des problèmes de prononciation (concernant surtout les sons /u/ et /y/ et une phrase difficile à comprendre). Les apprenants ont mis l'accent sur l'expérience quotidienne de travail du professionnel dont ils ont lu l'interview en ligne.

GROUPE 6 : Derrière la réalisation de ponts, barrages, aéroports, routes, bâtiments et réseaux de distribution d'eau, il y a l'ingénieur civil. Il s'occupe de diriger la **costruction** et la réparation, il choisit **le bon matérielux** et il se prémunit contre le tremblement de terre. En effet, il se **préoccupe** aussi de la **sécourité** des gens et de l'environnement. L'ingénieur civil fait aussi **des** autres choses. Il ne travaille pas seulement dans son **bureux**, il visite les **chanté...**les chantiers pour surveiller et diriger les **trevaux**. Ce que l'ingénieur civil aime le **plu, est** la diversité, tandis qu'il n'aime pas constater qu'il y a des problèmes qu'il ne peut pas résoudre. Pour faire l'ingénieur civil, il fait...il faut avoir un bon esprit...théorique, mais aussi un bon esprit pratique.

MOTIVATION : Nou...nous avons choisi l'ingénieur civil parce que nous aimons **la mathématique** et la physique.

*Dans ce texte il y a des impropriétés/fautes linguistiques et des problèmes de prononciation (concernant surtout les sons /u/ et /y/). Les apprenants n'ont pas motivé leur choix d'une façon tout à fait acceptable (celle de l'ingénieur civil n'est pas l'unique profession qui requiert une bonne connaissance des mathématiques et de la physique !).

ANNEXE n° 74 - TÂCHE n° 22 - « Facebook-voiture »

N°B. PNCA en caractères différents

1) Salut Luc, ça va? J'ai lu que tu **a** intention d'acheter une nouvelle voiture !! Fantastique !!

Si je peux je te conseille le nouveau modèle de **la** « SMART ». Elle n'est pas très belle à l'extérieur et elle est très petite mais elle est vraiment pratique !! Tu **a** besoin seulement d'un petit espace pour garer et **ensuit** je te conseille de la prendre avec le GIPL, tu **a** moins des **depenses** à faire !!

Je veux savoir quelle voiture tu **decide** de prendre !! Signature

*Le message est rédigé d'une façon cohérente par rapport à la consigne ; il y a des fautes verbales et quelques imprécisions orthographiques.

2) Selon moi, tu dois prendre une automobile, qui s'adapte à tes exigences, par **exemple** elle **se doit** adapter à ta situation économique, mais **surtout** elle doit être fonctionnel et **sûr**, en **autre** à l'intérieur il **doit avoir** beaucoup d'espace.

Une caractéristique très importante c'est la consommation...

*Message très synthétique et encore incomplet. Quelques fautes, notamment d'orthographe/concordances.

3) Selon moi, tu devrais choisir une petite voiture avec un design original et un **comf**ort excellent. Ensuite à l'**interieur** la voiture **devrais** avoir beaucoup d'espace et raffinement à l'**interieur**.

Puis elle devrait être commode et pratique un **exemple** **pêut-être** la Chrysler PT Cruiser, qui même si n'est pas trop petite, est **élègante** et chic et **consomme** peu.

*Il y a des conseils cohérents avec la consigne. La forme présente quelques fautes/imprécisions/interférences linguistiques.

4) Salut !

Moi, je te conseille la BMW M3 cabrio. La partie **avant** au **modelé impressionnant**.

Elle est dynamique et **athletique**. **Je aurais** que elle est hors du commun mais adapté au quotidien°

*Message trop synthétique, avec de nombreuses fautes...

5) Salut Pierre ! Quelle chance ! Moi aussi je voudrais acheter une petite voiture !! Mais je n'ai pas assez d'argent. Quand même, si tu veux, je peux te donner des conseils pour acheter la meilleure.

Il y a beaucoup de voitures petites et qui ne sont pas trop chères, mais elles sont très jolies : par exemple, j'aime beaucoup la Peugeot 107.

Elle n'est pas trop chère, surtout si elle n'est pas nouvelle (il y a des voitures déjà utilisées qui sont **vandées** très bien).

C'est très confortable à garer, mais tu dois faire attention aux accidents, parce qu'elle n'a pas trop de protections. Donne-moi une réponse.

Signature

*Texte complet, on remarque une faute verbale.

6) Salut mon ami ! Mon cousin vend sa voiture... Elle à trois ans et elle est dans un bon état... Elle est une Citroen C3 bordeaux, très jolie, elle est aussi spacieuse !! Elle ne consomme pas beaucoup, et elle fonctionne avec l'essence. Elle est très confortable, je l'ai essayé...

L'**interieur** est noir, et il y a une radio qui lit les CDs et les Mp3...

Si tu **est** intéressé, tu **peut** me contacter au avec un message ou su Facebook... D'accord ? Salut

*Ce message synthétique et clair présente quelques fautes, notamment verbales.

7) Selon moi, tu devrais choisir une voiture petite, confortable et à la mode. Un **exemple** c'est « Smart ». C'est un voiture imaginée comme une solution intelligente de mobilité urbaine et puis tu **peut** la garer où tu veux parce que c'est vraiment petite ! Elle consomme peu d'essence et tu peux épargner.

*Texte synthétique, on remarque un anglicisme et une faute verbale.

8) Bonjour Pierre, ça va ? J'ai lu ton message et j'ai la voiture **que** fait pour toi, c'est une petite Twingo **vert** à essence sans plomb, il y a la radio avec le lecteur de CD et **climatizacion**, elle a un coffre spacieux et les **siegés** sont **decouvert** avec de tissu **poliu** rose. Il y a un petit **probleme** **on manque** un portière mais tu peux utiliser un **piece** de carton°

Reponde-moi.

*Texte assez bien organisé, mais avec des fautes (concordances, grammaire, interférences linguistiques, verbes).

9) Je te conseille d'acheter une petite voiture et si tu **veut**, il **faut** mieux acheter une voiture confortable et avec la radio. On doit conduire une voiture **sicure** et en règle. On doit **contrôler** le nom et les **dots** de la **persone** qui te **vende** la voiture ;

*Texte pas tout à fait complet, avec des fautes verbales et lexicales (notamment, italianismes).

10) J'ai un BMW, elle est **noir** et je pense qu'elle est trop puissante mais si tu la **conduit** avec intelligence, c'est un **bon** voiture... Je te doit informer qu'elle **consume** beaucoup d'essence mais elle est très amusante à conduire... Tu peux aller **in** chaque lieu avec elle et elle ne... laisserait jamais à **pieds**.

Texte synthétique, avec problèmes lexicaux/verbaux et italianismes...

11) Salut mon amis ! Si je **peut** te conseiller, j'adore le modèle Volswaghen « New Beatle ». **Est** esthétiquement beau et consomme **petit**. Si tu **veut** il y a aussi le modèle GPL. **Elle** malheureusement n'est pas trop **reactive**.

*Il y a de bonnes idées, mais le niveau linguistique ne correspond pas à la production attendue de la part d'un apprenant de niveau B1/B1+...

12) Salut Pierre !

J'ai **su tu** veux une petite voiture ! J'ai **achet** il y a deux mois une voiture moi aussi donc je peux te donner des conseils. J'ai acheté le modèle C3 **du** Citroën... C'est une voiture très belle ! **C'est** **pétite** mais aussi jolie ! Et puis elle consomme peu d'essence. Je l'ai prise orange mais tu peux choisir beaucoup d'autres couleurs. C'est aussi économique !

Au revoir !

*Texte synthétique mais clair, avec quelques difficultés linguistiques...

13) Salut ! Je te conseille ma voiture préférée : la BMW X6 ! Je pense que c'est le modèle le meilleur du monde. Comment pas noter la beauté et le design de ce géant de la BMW, un coupé, l'agilité, les performances et le design **athletique**.

Mais fais attention aux **dimensione** parce qu'elle est très grande !

*Texte synthétique, avec un italianisme.

14) Chère Martine,

J'ai vu dans **ton** page que tu es en train de chercher une voiture !!! Je suis très heureuse pour toi, est-ce que tu as pris ton permis de conduire ? Très bien !!! Je te **conseillons** ma voiture, une LANCIA Y écologique, alimentée avec le GPL. C'est **une** bonne choix, parce qu'elle consomme peu et, puis, ne pollue pas !. En outre un plein coûte seulement 12 euros ! C'est fantastique ! Puis elle n'est pas trop grande, donc il est très facile... garer et **se** bouger !

L'habitacle, à l'**interieur**, est très confortable : il y a 5 places !!!

J'aime **le** boîte de vitesse, parce qu'il est **élevé**, donc c'est très facile à utiliser ! Les **interieurs** sont résistant et doux. L'unique défaut est ceci : il y a seulement 3 portières ! Bises ! (Dessin « émoticon » : un petit cœur)

*Texte complet et bien structuré, avec quelques italianismes et une faute verbale.

15) Salut ! Tu veux acheter une voiture ? On va avoir un autre danger... Je pense que je ne sortirai plus de ma maison... !

Je te conseille la « FIAT PANDA » car c'est la voiture la plus **comfortable** : elle est petite et donc tu **la peut** **garer** partout, vu que tu **est** toujours dans le **traffiq** urbain°

Il y a aussi des problèmes : premièrement parce que elle n'est pas très **vite** et je **sait** que tu aimes la vitesse, mais tu **pouvais** apprendre à aller moins vite !

Puis il s'agit d'**une** modèle pas **nouvelle** et tu ne **serai** pas à la mode, mais tu peux changer ton style ! Écoute-moi ! Elle ne consomme... trop !

*Texte complet et bien structuré, mais avec italianismes, fautes lexicales et grammaticales.

16) J'ai lu dans ta page de « Facebook » que tu voudrais te procurer une nouvelle voiture. Si tu veux des conseils, je **te les peux** donner.

Selon moi, tu **a** besoin d'une très petite voiture, parce que tu es toujours **dans le** centre **de la** notre ville et tu **a** toujours difficulté à garer. Donc je te conseille une Citroën C2, qui est jolie et **comf**ortable aussi. Elle est bien française ! Elle a seulement 3 portières mais elle a 4 **postations**.

Tu peux utilis**é** la radio dans cette **machine** et elle est très technologique. Elle ne **consume** pas trop.

*Texte clair et assez bien structuré, mais avec des fautes grammaticales et lexicales (italianismes...).

17) Selon moi, la meilleure solution est ach**ê**ter une voiture petite mais confortable. Je te conseille une Punto : tout d'abord elle est une voiture italienne et selon moi leur qualité est **superi**ère à toutes. Puis elle ne coûte pas beaucoup d'argent et il y a beaucoup de modèles. Par exemple, **elle** vient d'être mise **dans le** commerce la nouvelle « Punto Eco » qui à l'**interieur** est touch-screen° C'est sublime ! Sans compter que la Punto est une des voitures les plus compactes et résistante. Elle aussi **consume** peu. **Comme** usage, il n'y a pas des particuliers précautions !

Bises

*Texte assez bien structuré, avec quelques fautes grammaticales et lexicales (même italianismes).

18) Salut mon ami,

J'ai lu dans ta page de « Facebook » que tu veux acheter une voiture ! Si je peux te donner un conseil, je **penses** que tu **devrrait** acheter une Ford Fiesta. Elle est très puissante très petite et très **economique**. Le seul problème de cette voiture est qu'elle consomme un peu trop, mais ça ce n'est pas un grand problème, parce que tu peux regarder cet aspect seulement si tu **utilise** ta voiture beaucoup, mais ça ce n'est pas ton cas. Tu dois aussi éviter de faire des voyages trop longs parce que, évidemment, cette voiture n'est pas **conçus** pour être utilisé pendant des **tragits** trop longs !

Salut

Signature

*Texte complet et bien structuré, mais avec des fautes verbales et un italianisme.

ANNEXE n° 75 - TÂCHE n° 24 – « Baladeur mp3 »

N°B. PNCA en caractères différents

1) Monsieur,

Je vous écris pour vous aider avec votre dispositif mp3. J'ai compris que votre problème est l'enregistrement, donc je vous explique les modalités **que le concernant**. C'est vraiment simple, au début on doit **contrôler** que la pile ne soit pas déchargée, donc on doit ouvrir le menu principal et appuyer sur le bouton suivant pour choisir le mode d'enregistrement. Après on peut commencer l'enregistrement appuyant sur le bouton lecture. Quand on a choisi le mode on peut démarrer l'enregistrement appuyant sur le bouton REC, appuyer encore pour le mettre en pause et donc **appuyer le même bouton** pour le continuer. Enfin on doit faire longue pression du bouton REC pour arrêter l'enregistrement. J'espère **d'avoir** été utile pour vous, si vous avez besoin d'autres informations **visité** le site du dispositif mais vous ne **devraiez** pas avoir de problèmes parce que j'ai le même modèle et avec **ce istructions**...

*Cette réponse est bien articulée : l'apprenant s'adresse poliment, d'abord, au cybernaute et lui explique ensuite, au fur et à mesure, les démarches à suivre, d'une façon à la fois précise et synthétique. Il reste à sa disposition, enfin, pour d'autres informations. Du point de vue linguistique, il y a quelques fautes, notamment verbales.

2) **Object** : modalités d'enregistrement

Monsieur,

Je vous écris pour vous donner des conseils concernant les modalités d'enregistrement. Pour enregistrer, vous devez **controlér** que l'mp3 est **chargée**. Puis vous devez appuyer sur le bouton REC pour démarrer et arrêter l'enregistrement. Si vous voulez entrer dans le Mode d'Enregistrement vous devez ouvrir le menu principal,

choisir le mode d'Enregistrement avec le bouton « suivant », **appuyez** sur le bouton « menu » et puis sur le bouton « lecture » pour commencer.

Pour **sauvé** votre enregistrement, aller sur l'option « Sous-Menu-Arrêt ». La mémoire est pleine quand « Débordement » apparaît sur LCD ; quand apparaît « trop d'enregistrement », choisissez un autre registre. Pour **ulterior** informations vous pouvez consulter le site (Site donné par nous !).

Salutations.

*Cet apprenant a écrit aussi l'objet (anglicisme, dans le texte !) du message et les salutations finales. Il a donné des conseils pertinents et a fait quelques fautes, notamment verbales.

3) Instruction pour **enregistré**

Comment **enregistré** ?

Pour commencer tu dois appuyer sur le bouton REC et pour arrêter tu dois appuyer sur STOP. Si tu veux tu peux appuyer sur Mode pour ouvrir le Sous-Menu d'enregistrement. Puis tu dois choisir l'option de REC Type sur le Menu. **Appuyes** sur Mode pour ouvrir cette option° Puis **appuyes** sur Suivant pour choisir le type d'enregistrement qui tu veux. Puis **appuyes** une autre fois sur Mode pour pouvoir confirmer le type d'enregistrement choisi et comme dernier chose tu dois appuyer sur lecture pour commencer à enregistrer.

*Dans ce texte, par rapport aux conseils il y a l'essentiel ; on peut remarquer des fautes concernant surtout les verbes utilisés.

4) Monsieur,

Je vous écris pour vous donner des conseils sur les modalités d'enregistrement et vous aider avec votre « Music drive kolor baladeur mp3 ». Au début, il faut que al pile ne soit pas déchargée, depuis on doit allumer l'mp3 et ouvrir le menu principal pour accéder au mode d'enregistrement. Pour enregistrer on doit appuyer sur le bouton REC et pour mettre l'enregistrement en pause il faut suivre la même **operation**° Si on veut continuer l'enregistrement il faut aussi appuyer sur REC. Quand vous avez **finis** tout l'enregistrement, **arrêter** avec une longue pression sur le bouton REC. Si vous connaissez le français, vous pouvez visiter dans l'Internet le site (Site indiqué par nous !) **dans** la page 4, où vous pouvez trouver les instructions concernant les modalités d'enregistrement.

J'espère (d') avoir vous aider avec votre **problème**. Pour autre informations **ecrivez-moi** !

*L'apprenant s'adresse au destinataire en utilisant une formule d'appel. Son message est articulé et clair, avec quelques imprécisions/fautes, concernant aussi les verbes.

5) Cher cybernaute,

Je vous **envoye** les modalités d'enregistrement que vous avez demandé. À mon avis l'**operation** la plus facile est **laquelle** que je vous montrerai : l'enregistrement s'installe en appuyant sur le bouton REC. Quand vous voulez éteindre l'enregistrement il faut faire une longue pression du bouton reC. En plus une **breve** pression du bouton REC **signifié** une pause de l'enregistrement. Une autre **breve** pression vous permettra de continuer l'enregistrement.

Salutation distinguées.

*On peut remarquer un certain décalage entre la formule d'appel et celle de congé (peu adaptée à un forum en ligne !). Les informations sont essentielles, le texte présente quelques fautes.

6) Cher cybernaute,

Je vous **envoye** les conseils concernant les modalités d'enregistrement. Le lecteur veut enregistrer, grâce à un microphone **incorpore**, en formats WAV et ALT. Vous pouvez **accéder** au mode d'enregistrement **attracters** le menu principal. Après avoir **controlé** que la pile est bien chargée, vous devez **appuyer le bouton** REC pour démarrer, mettre la pause, continuer et terminer l'enregistrement. Si vous préférez enregistrer en mode d'enregistrement vous devez **appuyer Suivant et puis Menu** pour ouvrir le Mode d'enregistrement et donc sur Lecture pour enregistrer. Pour **sauver** l'enregistrement vous devez préciser l'heure et la date des fichiers enregistrés.

*L'apprenant s'est adressé au destinataire par la formule d'appel. Il lui a donné des conseils d'une façon simple et en faisant des fautes.

7) RÉPONSE :

Si tu **a** perdu la notice d'utilisation de ton MP3 tu peux aller sur notre site pour lire les modalités d'enregistrement. **Je vous** donne des petites suggestions pour utiliser le dictaphone. Au début **tu doit** assurer que la pile n'apparaît pas comme étant déchargé **si non vous ne pouvez pas** faire l'opération de enregistrement. Si vous voulez faire un enregistrement **immédiat** vous devez appuyer sur le bouton REC pour le démarrage immédiat mais si vous voulez faire un démarrage d'enregistrement en mode **de** enregistrement le **processe** est plus **longe** : vous devez appuyer sur le bouton menu principal et accéder au mode d'enregistrement, puis vous devez appuyer sur le bouton lecture pour commencer à enregistrer. La modalité d'enregistrement immédiat est plus simple : vous devez seulement appuyer sur le bouton REC pour le démarrage immédiat d'enregistrement, pour mettre l'enregistrement en pause, pour continuer l'enregistrement et quand vous voulez arrêter l'enregistrement vous devez faire une longue pression sur le bouton REC. Le lecteur peut sauvegarder **99 fichiers** d'enregistrement dans chaque registre donc si « trop d'enregistrement » apparaît sur le LCD la mémoire du lecteur est pleine **don vous devez choisissez** un autre registre. Si « débordement » apparaît sur le LCD vous devez effacer d'autres fichiers pour faire la place car la mémoire du lecteur est pleine. En cours d'enregistrement seuls les boutons lecture et REC A/B fonctionnent.

*Cette réponse est plus longue et détaillée ; elle présente, cependant, une alternance entre tutoiement et vouvoiement du destinataire et quelques fautes verbales et lexicales.

8) Si tu veux savoir le modalités d'enregistrement, tu dois **in** première chose ouvrir le menu principal, puis **to** dois appuyer sur « Suivant » pour choisir le mode d'enregistrement, **puis que** tu as fait cette chose, tu dois appuyer sur le bouton « Menu » pour accéder au mode d'Enregistrement, puis tu dois appuyer sur le bouton « Lecture » pour commencer à enregistrer. Puis tu dois appuyer sur le bouton REC pour démarrer l'enregistrement. Si tu veux mettre **un** pause la régistration, tu dois appuyer une autre fois sur le bouton REC. Enfin quand tu voudras l'arrêter, tu dois faire une longue pression sur le bouton REC.

*Texte synthétique et très simple, avec quelques interférences linguistiques.

9) Cher cybernaute,

Nous avons trouvé les modalités d'enregistrement **sur** le site (Site indiqué par nous !). Si vous voulez faire un enregistrement immédiat, vous devez appuyer sur le bouton REC pour démarrer l'enregistrement, puis si vous voulez mettre en pause vous devez appuyer pour la deuxième fois **le bouton REC** et **le appuyer** encore pour continuer l'enregistrement. Pour arrêter l'enregistrement **faire** une longue pression sur ce bouton° Pour aller sur le mode d'enregistrement vous devez ouvrir le menu principal et, puis, choisir le **mod** d'enregistrement, après, pour faire votre enregistrement vous devez appuyer sur le bouton lecture. **Ne** oubliez pas que vous avez à disposition 99 fichiers pour enregistrer pour chaque registre. **Je** espère que mes conseils ont été utiles. Bonne chance.

Signatures (texte écrit par 2 apprenantes...)

*Le texte est bien articulé, avec quelques imprécisions (prépositions, accents, verbe « faire », élisions).

10) Pour enregistrer **c'est** important que le baladeur **n'est** pas déchargée. **C'est possible faire** un enregistrement immédiat : on doit appuyer sur le bouton REC pour démarrer l'enregistrement et appuyer sur le même **button** pour mettre en pause. Pour continuer l'enregistrement on doit appuyer encore sur le bouton REC. Pour entrer en mode d'Enregistrement il faut ouvrir le menu principal, appuyer sur suivant et accéder au mode d'Enregistrement. Ensuite on doit appuyer sur le bouton LECTURE et on peut commencer à enregistrer, en suivant les fonctions de « ENREGISTREMENT IMMÉDIAT ».

*Texte simple et synthétique ; problèmes dans l'emploi du « ce » présentatif, une faute d'orthographe.

11) Pour enregistrer **immédiatement** tu dois appuyer sur le bouton REC. Tu dois aussi appuyer sur le bouton REC pour mettre en pause et aussi pour continuer l'enregistrement. Enfin pour arrêter l'enregistrement **te** dois **faire longue pression** du bouton REC.

*Texte très synthétique, avec quelques imprécisions.

12) Monsieur,

Je vous écris pour vous donner les informations que vous avez demandé à propos des modalités d'enregistrement vocal pour votre mp3. La **première** chose que vous devez faire est vous **assurez** que la pile n'est pas déchargée. Vous devez appuyer sur le bouton REC pour le démarrage de l'enregistrement, et aussi pour le mettre en pause et pour le continuer ; si vous **effectuez** une longue pression sur REC, vous **arrêtez** définitivement l'enregistrement. Avant ça, vous devez ouvrir le menu principal et appuyer sur « suivant » afin que vous **puissiez** choisir la modalité de votre enregistrement. Après vous appuyez sur le bouton « lecture » et vous pouvez commencer à enregistrer. Si vous lisez le mot « débordement » sur votre LCD, ça signifie que la mémoire est pleine.

*L'apprenant a utilisé une formule d'appel ; le texte est synthétique et clair. Quelques problèmes (verbes, orthographe).

13) Les modalités d'enregistrement

Monsieur,

Je vous ai écrit pour vous donner des conseils concernant les modalités d'enregistrement. Pour commencer vous devez être **sure** que l'appareil n'est pas déchargée. Si vous voulez faire un enregistrement immédiat vous devez appuyer sur le bouton REC pour enregistrer, une autre fois pour le mettre en pause, une autre fois pour recommencer et une autre fois pour l'arrêter.

Avant ça il faut ouvrir le menu principal, appuyer sur suivant pour choisir le mode d'enregistrement, puis appuyer sur le bouton Menu pour entrer dans le mode d'enregistrement. Pour enregistrer, vous devez appuyer sur le bouton **lectur**. Il faut qu'on **sait** :

-que seulement les boutons REC/A-B peuvent être **utiliser** pendant l'enregistrement

-que la **memoire** du lecteur est pleine quand sur l'appareil apparaît « **débordement** »

-l'**enregistrements** sont sauvegardés dans le dossier appelé : « sous-menu **arrêt** d'enregistrement où dossier local ».

*L'apprenant a utilisé la formule d'appel et a écrit un texte articulé, avec quelques problèmes grammaticaux/syntaxiques/lexicaux.

14) **Object** : music drive kolor baladeur mp3, enregistrement

Monsieur,

Pour enregistrer sur votre baladeur mp3 vous devez être **sûre** que le baladeur n'est pas déchargé. **Depuis** appuyez sur le bouton REC, appuyez encore pour mettre en pause, une autre fois pour recommencer et enfin pressez-le longuement, pour arrêter l'enregistrement. Si vous voulez utiliser le mode d'enregistrement, vous devez ouvrir le menu principal et appuyer sur « Suivant ». **Depuis** choisissez Menu, et Lecture, pour commencer à enregistrer. Puis vous devez faire comme déjà dit. Ce que vous avez enregistré **aurai** été sauvé dans le « sous-menu **arrêt** d'enregistrement/dossier local ». Il **poudrait** vous arriver que sur le LCD vous **apparaira** « débordement », et alors la mémoire est pleine, ou « trop d'enregistrement » et vous devez choisir un autre registre. Si vous voulez vous pouvez lire sur ce site (Site indiqué par nous !).

Salutations **respectueuses**.

Signature

*Dans ce texte, complet d'**object**, de signature et de salutations (non appropriées !), il y a quelques problèmes verbaux/lexicaux et l'emploi réitéré de « depuis ».

15) Enregistrement vocal dictaphone

Alors assure-toi que la pile n'**apaprait** pas comme étant déchargée. **Appuyes** le bouton REC pour le **demarrage** immédiat à enregistrement en tout état de STOP, puis **vous devez** appuyer sur le bouton REC pour démarrer l'enregistrement. Si vous voulez arrêter l'enregistrement vous devez faire une longue pression du bouton REC. Si vous voulez mettre l'enregistrement en pause, vous devez appuyer sur le bouton REC (l'icône du **chans** clignote).

-Ouvres le menu principal ;

-**Appuyes** sur SUIVANT pour choisir le mode d'enregistrement ;

-**Appuyes** sur le bouton Menu pour accéder au mode d'enregistrement ;

-**Appuyes** sur le bouton Lecture pour commencer l'enregistrement ;

C'est très facile !

*Dans ce texte (clair), il y a alternance entre tutoiement et vouvoiement du destinataire, problèmes verbaux, quelques oublis d'accents.

16) ENREGISTREMENT VOCAL

Cher Monsieur, j'ai décidé de t'aider avec ton problem. Pur l'enregistrement immédiat vous devez appuyer sur le botton REC pour le démarrage immédiat d'enregistrement en tout etat de STOP, pour mettre l'enregistrement en pause vous devez appuyer sur le buton REC, vous devez appuyer sur ce botton REC aussi pour continuer l'enregistrement et pour arreter l'enregistrement. Pour demarrer l'enregistrement tu dois : ouvrir le menu principal 2) appuyer sur suivant pour choisir le mode 3) appuyer sur le botton Lecture pour commencer a l'enregistreres.

*Cet apprenant présente des difficultés de plusieurs sortes (alternance tutoiement/vouvoiement, interférences linguistiques, lexique, orthographe).

ANNEXE n° 76 - TÂCHE n° 25 – « Les étapes du don du sang »

Corrigé : 1D, 2E, 3B, 4A, 5C.

ANNEXE n° 77 - TÂCHE n° 27 – « Qu'est-ce qu'on va faire? »

Apprenants	Réponses erronées	Observations	Action accomplie
1	1/14	Verbe <i>appuyer</i> à l'infinitif	Nous avons branché un lecteur DVD pour voir un film.
2	0		Phrase manquante
3	0		<i>Bracher</i> le téléviseur à un appareil pour voir des films.
4	0		Préparer un appareil pour voir un DVD.
5	0		Faire fonctionner la <i>television</i> pour voir un DVD.
6	0		Voir un film avec le DVD.
7	0		On a branche un lecteur DVD à la télé pour voir un film.
8	0		Voir un film avec un lecteur DVD.
9	1/14	Verbe <i>appuyer</i> à l'infinitif	Voir un film
10	1/14	Le mot <i>touche</i> manque	Apprendre le fonctionnement d'un appareil pour DVD : insérer un DVD dans l'appareil et apprendre <i>comme</i> faire commencer un film.
11	3/14	<i>Brancher</i> et <i>appuyer</i> (2 fois) à l'infinitif	Voir un film avec un lecteur DVD.
12	0		Introduire un DVD et voir un film sur la télévision°
13	0	« Message »	Introduire un DVD et regarder un film sur la téléviseur.
14	7/14	<i>Branche, appuye</i> (3 fois), <i>vérifie, introduiz, sélectionne</i>	On a vu un film.
15	1/14	Le mot <i>touche</i> manque	Regarder un DVD sur le téléviseur.
16	8/14	Verbes à l'infinitif+mot <i>touche</i> manquant	Introduire un DVD.
17	7/14	<i>Branche, appuye</i> (3 fois), <i>verifier, introduit, sélectionne</i>	Voir un film.
18	3/14	<i>Appuyer</i> (2 fois), <i>sélectionner</i>	Nous avons brancher un DVD pour voir un film.

ANNEXE n° 78 - TÂCHES n° 28-29-30 – Tâches sous forme de « jeu informatique »

ÉLABORATION-DONNÉES : plusieurs participants ont commencé à travailler en retard, à cause de problèmes techniques (incompatibilité entre l'antivirus très puissant installé dans la salle d'informatique et le site à visiter). N°B. Les PNCA n'ont pas été écrites en caractères différents.

Tâche n° 28 - « Profession : chercheur » : (analysée par rapport à chaque réponse donnée par les 28 participants) :

1)26/28 : bonne réponse ; 1 : aucune réponse, 1 autre : « Giorgette ».

2)16 : à Strasbourg ; 2 : aucune réponse ; 1 : réalité virtuelle-France (observation : « *non sentivo niente* », je n'entendais rien) ; 1 : à l'institut des matériaux de Strasbourg ; 1 : receptionniste du bureau d'informations ; 1 : Hotel de Strasbourg ; 1 : elle est hotel-accueil ; 1 : elle travaille à l'accueil de l'hotel ; 1 : dans un hotel à Strasbourg ; 3 : Centre d'accueil de/ à Strasbourg.

3) 12 : Japonaise/Japonais ; 2 : Japonnaise ; 8 : Japanese/Japanes ; 3 : Japponaise/ Japonais/japanaise ; 1 : Georgen ; 2 : Aucune réponse.

4)6 : chercheur ; 1 : recherchant ; 1 : chercheuse ; 6 : chercheur ; 1 : recherche ; 7 : Aucune réponse ; 2 : sergent ; 1 : il travaille sur la realité textuelle ; 2 : Il travaille sur la réalité virtuelle ; 1 : travaille sur la réalité virtuel.

5)19 : réalité/realité (rèalite) virtuelle (virtuel) ; 1 : réalité virtuelle ; 2 : réalité textuelle ; 1 : lealité testuelle ; 1 : réalité actuelle ; 1 : il recherche des indices ; 3 : aucune réponse.

6)Pour tenir des conférences (ou variations) : 28/28 (compte tenu des concordances/accents/phrases plus ou moins longues et complexes...).

7)Mission : trouver des indices qui vous permettront d'ouvrir le sac à dos de Yoshi et de découvrir l'univers de ce personnage : 28/28.

8)21 : sac à dos ; 2 : aucune réponse ; 1 : vue aérienne du campus ; 1 : chercher une arrières ; 2 : commencer une partie ; 1 : crédits.

9)Laboratoires : 18 ; leurs imagines : 1 ; aucune réponse : 2 ; délégation : 5 ; informations d'accueil : 1 ; rencontre les chercheurs et visite les labos : 1.

10)Délégation : 19 ; aucune réponse : 2 ; laboratoires : 5 ; vue aérienne du campus : 1 ; campus : 1.

11)Panneau d'orientation : 26 ; vue aérienne du campus : 1 ; aucune réponse : 1.

ANNEXE n° 79 - TÂCHE n° 29 - « Qui sont-ils, que font-ils ? » : Sur 28 participants, voici le nombre des apprenants ayant choisi un certain personnage :

Méropi : 1 ; Chantal : 11 ; Jean-François : 7 ; Thierry : 1 ; Fabienne : 2 ; Fabien : 3 ; Franck : 2 ; Florent : 1.

ANNEXE n° 80 - TÂCHE n° 30A - « Le CV du chercheur et son travail au quotidien » :

Apprenant	Réponses (réponses erronées entre parenthèses)	Total
1	1F, (2B), (3 ^E), (4D), 5C, 6G, 7A	4/7
2	(1D), (2B), (3 ^E), (4C), (5G), (6A), (7F)	0/7
3	(1D), (2B), (3 ^E), (4C), (5G), (6A), (7F)	0/7
4	1F, 2D, 3B, 4 ^E , 5C, 6G, 7A	7/7
5	1F, (2B), (3 ^E), (4D), 5C, 6G, 7A	4/7
6	(1C), (2G), (3F), (4B), 5C, (6D), 7A	2/7
7	(1C), (2G), (3F), (4B), (5 ^E), (6D), 7A	1/7
8	1F, (2B), (3 ^E), (4D), 5C, 6G, 7A	4/7
9	1F, 2D, 3B, 4 ^E , 5C, 6G, 7A	7/7
10	1F, 2D, 3B, 4 ^E , 5C, 6G, 7A	7/7
11	1F, 2D, 3B, 4 ^E , 5C, 6G, 7A	7/7
12	(1D), (2B), (3 ^E), (4C), (5G), (6A), (7F)	0/7
13	(1C), (2B), (3 ^E), (4D), (5G), (6A), (7F)	0/7
14	1F, 2D, 3B, 4 ^E , 5C, 6G, 7A	7/7
15	(1C), (2G), (3F), (4B), (5 ^E), (6D), 7A	1/7
16	1F, (2 ^E), (3D), (4C), (5G), (6A), (7B)	1/7
17	1F, 2D, 3B, (4A), 5C, 6G, (7 ^E)	5/7
18	(1C), (2F), 3B, 4 ^E , (5D), 6G, 7A	4/7
19	(1C), (2F), 3B, 4 ^E , (5D), 6G, 7A	4/7
20	(1C), (2F), 3B, 4 ^E , (5D), 6G, 7A	4/7
21	(1C), (2G), 3B, 4 ^E , (5A), (6D), (7F)	2/7
22	(1C), 2D, 3B, 4 ^E , (5G), (6A), (7F)	3/7
23	1F, (2B), (3 ^E), (4C), (5G), (6A), (7D)	1/7
24	(1B), (2 ^E), (3D), (4C), (5G), (6A), (7F)	0/7
25	(1C), (2B), (3 ^E), (4D), (5G), (6A), (7F)	0/7
26	1F, (2B), (3 ^E), (4D), 5C, 6G, 7A	4/7
27	1F, (2B), (3 ^E), (4D), 5C, 6G, 7A	4/7
28	1F, (2B), (3 ^E), (4D), 5C, 6G, 7A	4/7

Bis : TÂCHE n° 30B - Idem : 1) Jean-Luc : 26 ; Fabienne : 1 ; Jean-François : 1.

2) Fabienne : 25 ; Jean-Luc : 1 ; Gilles : 2.

3) Gilles : 26 ; Fabienne : 2.

4) L'équipe est au service des chercheurs qui ont des besoins précis pour leurs études : 1 ; chercheur : 1 ; chercheurs : 1 ; aucune réponse : 25. (Pas clair dans le schéma en ligne).

5) Aucune réponse : 28 (Pas trop clair dans le schéma en ligne).

6) Demande à l'équipe de faire une expérience et observer les propriétés optiques des opales : 3 ; réunion : 1 ; chercheur demande à son équipe de faire une expérience : 17 ; ont besoin précis pour leurs études : 1 ; observer les propriétés optiques des opales : 2 ; demande de faire expérience pour atteindre l'objectif : 1 ; demande à Fabienne de faire une expérience : 1 ; expériences : 1 ; aucune réponse : 1.

7) Fabienne se débrouille pour chercher le meilleur moyen pour atteindre l'objectif : 16 ; assistante ingénieur : 1 ; débrouille pour trouver le meilleur moyen : Demande à son équipe de faire une expérience : 1 ; se débrouille : 3 ; elle élabore un nouveau protocole. Elle fabrique des billes de silice : 1 ; se débrouille pour chercher la solution : 1 ; aucune réponse : 1 ; assistante ingénieur : 1 ; se débrouille pour trouver le meilleur moyen pour atteindre l'objectif : 2 ; se débrouille pour trouver le meilleur moyen pour atteindre l'objectif : 1.

8) Elle élabore un protocole pour la recherche (et variations sur le thème) : 20 ; Gilles, technicien : 1 ; elle fait sédimenter la silice sur un support lisse : 1 ; elle fait des recherches, elle élabore une recette ou elle l'améliore, elle fait des expériences : 1 ; elle fait un protocole (s'il n'existe déjà) : 1 ; aucune réponse : 4.

9) Ils font leurs recherches (et variations sur le thème) : 12 ; Ensuite, Fabienne et son équipe ont des échanges avec tous les membres de l'équipe : 1 ; pour faire des opales elle fabrique des billes de silice et regarde la taille des billes qu'elle a fabriquées : 1 ; élaborent un protocole : 1 ; sont spécialisées dans la caractérisation et l'élaboration de matériaux : 1 ; remet au chercheur qui en a besoin pour la poursuite des travaux : 1 ; aucune réponse : 11.

10) Elle rédige un rapport (et variations sur le thème) : 17 ; puis recontrôle toutes les choses : 1 ; est ingénieur en chimie à l'IPCMS : 1 ; aucune réponse : 9.

ANNEXE n° 81 - Observations post-expérimentation – « QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION »

(Nombre de réponses entre parenthèses)

-« En général, cette activité ne m'a pas semblé intéressante, mais je pense qu'elle a été quand-même utile ». (3)

-« J'ai apprécié l'emploi des ordinateurs (normalement si peu utilisés à l'école) ». (32)

-« J'ai aimé travailler dans une salle d'informatique bien équipée ; quelques sujets étaient simples et quelques consignes pas trop claires ».

-« L'ordinateur est un instrument très utile, même pour apprendre les langues étrangères ». (5)

-« L'activité a facilité mon apprentissage ».

-« On parle souvent, en classe de langue, des outils domestiques ».

-« L'ordinateur permet de faire un travail interactif ».

-« J'ai apprécié l'apprentissage de termes concernant la vie quotidienne ». (2)

-« Les sujets ne m'intéressaient pas/pas trop ». (12)

-« Les sujets proposés étaient intéressants/stimulants ». (9)

-« J'ai pu exécuter un exercice amusant, mais laborieux ».

-« Les sujets étaient trop différents (???) ».

-« J'ai apprécié ce travail parce qu'il permet d'apprendre à mieux utiliser l'ordinateur/à surfer sur le Net ». (3)

-J'ai apprécié les sujets proposés parce qu'ils sont utiles dans la vie de tous les jours. (4)

-« Grâce au bon fonctionnement de l'ordinateur, j'ai trouvé les sites indiqués sans difficultés ».

-« Il s'agissait de sujets de la vie quotidienne, qui ne m'intéressaient pas spécialement ».

-« J'ai apprécié la possibilité d'apprendre de nouveaux mots ».

-« J'ai apprécié beaucoup les sujets proposés (très intéressants, de même que les termes à apprendre et l'ensemble du travail) ».

-« Les consignes n'étaient pas trop claires ». (4)

-« Les nouvelles technologies sont efficaces à l'école/actuelles ». (4)

-« Les sujets étaient simples ». (3)

-« Les activités étaient trop faciles ». (4)

-« Les instruments fournis ont été utiles ».

-« Les instruments fournis ont été inutiles ». (3)

-« Je n'ai pas compris le but de l'activité ».

-« J'ai utilisé le laboratoire de langues multimédia et Internet ! ». (2)

-« Je n'aime pas utiliser l'ordinateur ».

-« Il est important de savoir lire et comprendre des instructions en langue étrangère ».

-« Je voudrais des sujets concernant la France ».

-« Je pense que les jeunes ont aimé le travail avec l'ordinateur, parce qu'il s'agit d'un instrument qu'ils utilisent au quotidien ». (2)

-« e n'étais pas trop intéressé au vocabulaire concernant les outils domestiques ».

-« Je voudrais répéter plusieurs fois cette expérience ».

-« Ce travail a favorisé le développement de mon autonomie ». (2)

-« Les lycéens, grâce à ce travail, peuvent approfondir/vérifier leur niveau d'apprentissage/leurs connaissances ». (2)

-« J'ai découvert des informations intéressantes ».

-« Les sujets proposés étaient actuels ». (5)

-« Ce travail a été utile même pour nos choix quotidiens ».

-« Les sujets étaient assez intéressants ». (2)

-« Les supports utilisés étaient pratiques et permettaient de travailler rapidement ». (7)

-« Les sujets étaient actuels et formatifs/intéressants ». (3)

-« Aujourd'hui, Internet est l'instrument le plus utilisé (???) ».

-« Les sujets étaient modernes et d'intérêt social ». (2)

-« Les sites indiqués étaient intéressants/très intéressants ». (4)

-« La connexion à Internet n'était pas bonne ».

-« J'ai apprécié beaucoup les sujets concernant la vie quotidienne (notamment, l'eau) ». (2)

-« Les sujets étaient ennuyeux ». (17)

-« Le travail avec Internet est ennuyeux, répétitif et peu stimulant ».

-« Cette activité a été peu utile pour mon parcours scolaire ».

-« Le degré de difficulté était différent : il y avait des choses très faciles, d'autres difficiles. Il faudrait équilibrer un peu le travail ».

-« L'emploi de l'ordinateur est très important dans la société actuelle ».

-« Il est facile de surfer sur le Net ; les activités étaient simples ».

-« Quelques sujets étaient intéressants, d'autres pas trop ». (2)

-« Les exercices étaient très simples ».

-« Le travail à l'ordinateur est toujours stimulant ». (2)

-« Les supports étaient interactifs et innovants ».

-« Le travail a été agréable/amusant et utile ». (3)

-« J'aurais aimé des sujets moins spécifiques, avec un langage moins technique ».

-« J'ai utilisé des ordinateurs/instruments vieux, peu fonctionnels ». (4)

-« Il était intéressant d'étudier des sujets en français ne concernant pas seulement la littérature ».

-« L'ordinateur/le magnétophone ne fonctionnait pas bien ». (6)

-« Les sujets proposés ne faisaient pas partie du programme scolaire ».

-« Le travail dans la salle d'informatique était peu organisé ». (4)

-« Le travail dans la salle d'informatique était peu organisé. (Dommage : les sujets auraient été intéressants !) ».

-« On pouvait utiliser facilement les supports disponibles ».

-« J'ai apprécié les sujets scientifiques ». (4)

-« Les écoles auraient besoin de renouveler les supports technologiques ! ». (2)

-« Les sujets étaient un peu pour les collégiens ».

-« Les sujets étaient banals/peu intéressants ». (10)

-« Les supports pouvaient être utilisés facilement ; les sujets faisaient partie du programme ».

-« J'aurais voulu travailler sur des sujets d'actualité/concernant le programme étudié ».

-« Les sujets étaient très intéressants ». (3)

-« Je n'ai pas aimé les sujets proposés ». (3)

-« Le travail avec l'ordinateur est original ».

-« J'aurais préféré exécuter tout le travail à l'ordinateur ».

-« J'ai apprécié l'utilisation de l'ordinateur, instrument que j'aime ». (12)

-« Merci ! À bientôt ! ».

-« Le mauvais fonctionnement des supports technologiques et le manque de temps ne m'a fait pas apprécier les sujets d'une façon adéquate ».

- « Quelques difficultés à m'orienter dans le site ».
- « Il ne me semble pas utile de proposer des jeux multimédia pour l'apprentissage ».
- « Sujets trop enfantins ». (2)
- « À mon avis, ce type de travail n'est pas opportun ; cependant, j'éprouve de la tendresse envers la fille qui nous a proposé le travail et j'espère que mes critiques ne compromettent pas les résultats obtenus ».
- « Les sujets étaient intéressants, je ne les avais jamais étudiés en français ».
- « J'ai aimé apprendre des sujets sur lesquels je ne m'étais jamais renseigné ».
- « Les sujets étaient agréables et suscitaient la curiosité des apprenants ».
- « Les sujets suscitant mon intérêt sont différents ». (4)
- « Bien : je suis fort en informatique ! ».
- « Dans la salle d'informatique utilisée, il n'y avait pas un ordinateur par apprenant ».
- « J'ai dû travailler tout seul, sans aide ».
- « Le travail n'est servi à rien ».
- « Je me suis senti peu impliqué du point de vue émotif ».
- « Les sujets étaient intéressants et importants pour l'avenir ». (3)
- « Sujets pas utiles pour l'apprentissage ».
- « Manque de possibilité d'approfondir les sujets ; je souhaite de pouvoir consacrer beaucoup plus de temps à la participation à des recherches en didactique, sans utiliser au hasard les heures creuses ».
- « Plus de temps pour exécuter les tâches ». (3)
- « Je ne connaissais pas les sujets proposés et cela ne m'intéressait pas ».
- Observations immatures hors sujet. (18)

GRILLES D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

ANNEXE n° 82 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 1)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E. et la recherche d'informations en ligne en LE
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé?	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Plusieurs réponses parfois possibles
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Presque un ordinateur par apprenant. Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
Les modalités de		Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
		Tâche choisie uniquement par la doctorante		

sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	Apprenants majeurs, concernés par la situation présentée
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription sur support en papier des résultats obtenus
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°...	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente	X	
		Intégration de bulles d'aide en LM		
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Petit rappel à la lecture des consignes, quelques précisions
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions		
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées	X	Invitation à motiver ses réponses
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 83 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 2)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Lecture d'une carte du ciel non didactisée
		Présence de contraintes (obstacles)	X	Idem + manque de notions d'astronomie. Imprécisions dans le texte en ligne
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	
		Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et informatiques
		Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant (avec connexion à l'Internet), une carte du ciel, des feutres colorés
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Précisions sur certaines ressources utilisées		
		Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Présence d'une marge de manœuvre		
		Tâche choisie uniquement par la doctorante (obligatoirement, cf.11.2.)	X	Professeure titulaire absente
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	Choix imposé par l'indisponibilité de classes terminales (en voyage scolaire)
		Des macro-tâches	X	
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
		Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
		Le travail est intégralement fait en ligne		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Il y a des moments hors-ligne	X	Repérage des constellations/étoiles sur la carte du ciel
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
		Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		

Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°...	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	Emploi individuel d'un document pareil, lors d'observations astronomiques
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et informatiques
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions		
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Connaissances scientifiques (vocabulaire, notions)

ANNEXE n° 84 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 3 et n° 4)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Savoir rechercher des informations en visitant des sites en français
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		Présence autorisée, au sein de l'établissement, de posters contenant des invitations aux cours de formation pour devenir volontaire de la section locale de la « Croix-Rouge ».
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	Authenticité de la situation requérant l'intervention appropriée

	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques de base. Surfer sur le Net
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, une photocopie individuelle avec consignes et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une demi-heure
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des réponses sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°.	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré-requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques de base. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente	X	
		Intégration de bulles d'aide en LM		
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)		
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail

	d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions		
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
	Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Vocabulaire scientifique et gestes de premier secours

ANNEXE n° 85 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 5)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé?	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)		
		Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches?	Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et informatiques
		Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant (connecté à l'Internet), photocopies individuelles avec consigne et tâche
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Précisions sur certaines ressources utilisées		
		Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Présence d'une marge de manœuvre		
		Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Professeure titulaire absente
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches	Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
		Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		

	privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
		Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des réponses sur support en papier
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
		Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Disponibilité temporaire des supports d'activité		
		Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°.	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et informatiques
		LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Activités exécutées en LM		
		Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Traduction occasionnelle de mots inconnus
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Invitation au silence/au travail individuel		
		Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Autoévaluation par les apprenants		
		Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
	Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Productions différenciées et diversifiées		
		Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Connaissances linguistiques (vocabulaire technique/informatique)

ANNEXE n° 86 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 6)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention,	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E.

	issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Présence de contraintes (obstacles)		
		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et informatiques
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur pour 1-2 apprenants, photocopies individuelles avec consigne et tâche
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une demi-heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Présence d'une marge de manœuvre	X	
		Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Professeure titulaire absente
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
		Des macro-tâches	X	
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
		Travail individuel	X	
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des réponses sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicités à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		

		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et informatiques
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Traduction occasionnelle de mots inconnus
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Connaissances linguistiques (vocabulaire scientifique) et civilisationnelles

ANNEXE n° 87 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 7)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		
	Présence de contraintes (obstacles)			
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et informatiques
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur pour 1-2 apprenants, photocopies individuelles avec consigne et tâche
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Environ une demi-heure

	pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Professeure titulaire absente
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des résultats sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et informatiques
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Traduction occasionnelle de mots inconnus
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation	Simple addition d'informations préexistantes		

	du document ?	Construction de connaissances nouvelles	X	Compétences linguistiques (vocabulaire) et civilisationnelles
--	---------------	---	---	---

ANNEXE n° 88 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 8 et n° 9)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Savoir rechercher des informations en visitant des sites en français
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante		
		Liens avec les contenus du programme	X	Les apprenants étudient SVT
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	Authenticité de l'exigence de se renseigner en tant que consommateur
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques de base. Surfer sur le Net
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, une photocopie individuelle avec consignes et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une demi-heure
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des réponses sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du	Comment est structurée la	Présence d'un calendrier imposé	X	

temps	gestion du temps ?	Production exigée dans un temps donné	X	Max une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques de base. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Peu nombreux, de la part de la professeure/de la doctorante
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Vocabulaire scientifique et informations sur l'exploitation de l'eau

ANNEXE n° 89 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 10)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	S'informer en tant que consommateur potentiel
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		
	Présence de contraintes (obstacles)			

		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Selon les règles d'un « texte à trous », mais sans mots donnés à l'avance
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances scientifiques et linguistiques de base
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, connecté à Internet. Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une demi-heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription sur support en papier des résultats obtenus
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicités à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Surfer sur le Net selon les indications données
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente	X	
		Intégration de bulles d'aide en LM		
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)		
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		

Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	Compétences linguistiques et connaissances scientifiques
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

**ANNEXE n° 90 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
(T. n° 11 - Activités A-B-C-D)**

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Révision forme négative
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Activité C (révision forme négative)
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Activité D
		Présence de contraintes (obstacles)	X	Activité D
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Activité C	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Activité C
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, une photocopie individuelle avec consigne et tâches à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées	X	Document avec consigne pas trop claire (unité d'un manuel en ligne, activité D)
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	
		Présence d'une marge de manœuvre	X	À utiliser, éventuellement, pour administrer une autre tâche
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches		
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches	X	
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		

	l'enseignante/la doctorante ?	En classe		
		Dans une autre salle	X	Salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail d'intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	Présence d'images d'objets en ligne
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Surfer sur le Net selon les indications données
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM	X	Nécessité de précisions/exemples lors de l'activité D
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Activité D
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions		
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	Cohérence partielle (activité C, nécessité de révision de la forme négative)
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	Activité C
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Activité D, principalement

ANNEXE n° 91 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 12)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.O. et la P.E. S'entraîner à la prise de notes (sujets scientifiques)
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	

La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	Oui, avec les contenus scientifiques
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Prise de notes
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Présence de contraintes (obstacles)	X	Difficultés dans le visionnement sur le Net de quelques vidéos
		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Production libre sur les sujets donnés, selon les consignes
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Vidéo différentes pour les apprenants de chaque groupe
		Précisions sur certaines ressources utilisées	X	Obligation d'utiliser l'Internet pour visionner les petits films
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Une heure (choix imposé)
		Présence d'une marge de manœuvre	X	Marge de manœuvre forcée, vu les difficultés techniques
		Tâche choisie uniquement par la doctorante		
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
		Des macro-tâches	X	
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
		Travail individuel		
		Travail en groupe/en binôme	X	
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
		Le travail est intégralement fait en ligne		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Il y a des moments hors-ligne	X	Rédaction de l'article en petits groupes
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades	X	Mise en commun des notes, d'après le visionnement de petits films différents
		Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Temps à prolonger
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Disponibilité permanente des supports d'activité		
		Disponibilité temporaire des supports d'activité	X	Passage dans la salle de cours, rédaction de l'article
		Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicités à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		

		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Moments de régulation dus même aux difficultés techniques
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	Dans plusieurs cas
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	Pour les groupes ayant produit un travail cohérent
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 92 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 13)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires	
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Répondre à un questionnaire aux sujets scientifiques	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage			
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante			
		Liens avec les contenus du programme		Apprenants venant de commencer l'étude des SVT au lycée. But : tester leur niveau de compréhension/production à ce sujet, sans préparation préalable	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)			
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Présence de contraintes (obstacles)			
		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Les questionnaires prévoient des réponses ouvertes	
		Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures			
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X		

Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Deux vidéos en ligne (dessins animés). Photocopies individuelle avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées	X	Photocopie individuelle avec les questionnaires fournie
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
		Présence d'une marge de manœuvre		
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Rédaction des réponses sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Peu nombreux
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	

	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 93 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 14)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Initiation au vocabulaire de l'informatique en LE
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	Être capables de trouver des informations dans des sites en français
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante		
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Mobiliser les connaissances lexicales précédentes
		Présence de contraintes (obstacles)	X	Trouver des informations en ligne sans démarches indiquées à suivre
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, connecté à Internet. Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure (ou mieux, une séance)
		Présence d'une marge de manœuvre	X	Utilisée (environ 20'), à cause de la nécessité de travailler sans démarches en ligne indiquées
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription sur support en papier des résultats obtenus
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		

La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	Max une heure (nécessité de dépasser un peu ce temps)
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Surfer sur le Net en autonomie
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Explications supplémentaires concernant quelques <i>items</i>
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	Possibilité d'obtenir une information par des démarches différentes (à relier à l'écrit)
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 94 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 15)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Emploi des verbes à l'impératif, emploi de « il faut »/ « on doit »...
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Cette tâche est en ligne même avec les avertissements prophylactiques les plus actuels du monde entier
	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	

La situation de départ	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Sites Internet (et vidéos en ligne) signalés. Autre apprenant. Photocopies avec consigne (1 par binôme)
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel		
		Travail en groupe/en binôme	X	Travail en binôme
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Mise en commun des idées, rédaction des conseils
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades	X	Avec le partenaire
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°.	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	

	de ses observations ?	Invitation au silence/au travail individuel	X	Régulation du travail en binôme, rappel du temps à disposition
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	Dans plusieurs cas
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectif de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 95 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 16)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la P.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage		
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Hésitation face au travail proposé, jamais exécuté
		Présence de contraintes (obstacles)	X	Méfiance initiale envers le document à utiliser
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Savoir lire, comprendre, écrire en s'adaptant à la situation donnée
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Notice d'utilisation consultable en ligne. Photocopies individuelles avec consigne
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
		Présence d'une marge de manœuvre		
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Nécessité survenue de ne pas surcharger les apprenants avant un contrôle noté
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	

Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Rédaction de la réponse sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Compétences linguistiques et éventuelle expérience directe
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Démarrer, initiation à la lecture sélective et analytique
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Apprendre à donner des instructions techniques

ANNEXE n° 96 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 17)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention,	Présence d'au moins un DGF	X	

	issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Révision de la grammaire et du vocabulaire appris au collège
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		
	Présence de contraintes (obstacles)			
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Une photocopie individuelle avec consigne, tâche et image à observer. Possibilité de regarder la même image en ligne.
		Précisions sur certaines ressources utilisées	X	Un ordinateur pour 2-3 apprenants
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	De ½ heure à une heure
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Professeure titulaire absente
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Emploi optionnel de l'image en ligne. Écriture des réponses sur support en papier
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		

		Capacités sollicités à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM	X	Traduction orale de la consigne de la part des apprenants (vu la présence de débutants)
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Grâce à la réflexion et à l'observation

ANNEXE n° 97 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 18)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E. et la P.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questions ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		
	Présence de contraintes (obstacles)			
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques de base

Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Presque un ordinateur par apprenant, photocopies individuelles avec consignes et tâches à accomplir
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Présence d'une marge de manœuvre		
		Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
		Des macro-tâches		
		Des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des macro-tâches et des micro-tâches	X	
		Travail individuel	X	Activité A
		Travail en groupe/en binôme	X	Activité B
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
		Le travail est intégralement fait en ligne		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des résultats sur support en papier, concertation en groupe
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades	X	Avec les camarades
		Présence d'un calendrier imposé	X	
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure (dont 20' pour l'activité A)
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
		Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques
		LM absente		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	
		Invitation au silence/au travail individuel		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
		Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	

	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		Productions diversifiées linguistiquement (choix du même problème par 3 groupes)
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 98 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 19)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires	
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation(DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E. et la P.E.	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X		
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X		
		Liens avec les contenus du programme	X	Langues + SVT	
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)			
		Présence de contraintes (obstacles)			
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures			
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et scientifiques	
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, photocopies individuelles avec consigne	
		Précisions sur certaines ressources utilisées	X	Documents utilisables fournis en ligne	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Une heure	
		Présence d'une marge de manœuvre			
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante			
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des macro-tâches	X		
		Des micro-tâches			
		Des macro-tâches et des micro-tâches			
		Travail individuel	X		
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Travail en groupe/en binôme			
		En classe			
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique	
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Le travail est intégralement fait en ligne			
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription de la production sur support en papier	
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades			
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X		
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure	

		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et scientifiques de base
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 99 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 20)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E. et la P.O.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	Oui, par rapport aux habiletés linguistiques
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Motiver ses choix en français
		Présence de contraintes (obstacles)		
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		

L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques de base. Surfer sur le Net
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant. Une photocopie avec consigne par groupe
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Une heure (20' pour visiter le site, 20' pour le travail en groupes, 20' pour les exposés)
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable	Présence d'une marge de manœuvre		
		Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquenté	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	Pour visiter le site et prendre des notes
		Travail en groupe/en binôme	X	Travail successif en groupe
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Travail en groupe et exposé oral
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Une heure, globalement
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques de base. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente	X	
		Intégration de bulles d'aide en LM		
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Peu nombreux
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail

	d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Vocabulaire scientifique, connaissances civilisationnelles

ANNEXE n° 100 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 21)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires	
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E. et la P.O. - Orientation universitaire	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X		
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X		
		Liens avec les contenus du programme	X		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)			
		Présence de contraintes (obstacles)			
		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Choix linguistiques, choix par rapport à la profession à présenter (à motiver)	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures			
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques	
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant, une photocopie individuelle avec consigne	
		Précisions sur certaines ressources utilisées			
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Une heure (20' pour visiter le site, 20' pour le travail en groupe, 20' pour les exposés)	
		Présence d'une marge de manœuvre			
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante			
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X		
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X		
		Des micro-tâches			
		Des macro-tâches et des micro-tâches			

La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme	X	Travail en groupe
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Travail en groupes, exposés oraux
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades	X	Exposés oraux
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..		
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques. Surfer sur le Net
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente	X	
		Intégration de bulles d'aide en LM		
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Quelques précisions
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		2 groupes ont choisi spontanément la même profession
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 101 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 22)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la P.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	

La situation de départ	intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Difficultés initiales dans l'accomplissement de la tâche (même si les apprenants en comprenaient la consigne)
		Présence de contraintes (obstacles)		
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Production libre	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Photocopies individuelles avec consigne
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
		Présence d'une marge de manœuvre		
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique (les apprenants s'y trouvaient déjà)
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Travail entièrement hors ligne
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		

		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et techniques ; connaissance de « Facebook »
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Traduction de quelques mots inconnus
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes	X	Organisation cohérente d'informations préexistantes, dans le but de donner des conseils
		Construction de connaissances nouvelles		

ANNEXE n° 102 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 23)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Révision de l'emploi de l'impératif
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		
	Présence de contraintes (obstacles)			
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Réponses ouvertes, à écrire librement	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Quelques exemples (brièvement, en français et en LM)
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une demi-heure

	pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Les apprenants étaient déjà dans la salle d'informatique, mais on peut administrer cette tâche en classe
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..		
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)		
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissance atteinte de la langue française
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM	X	Quelques exemples en LM
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Quelques explications préalables supplémentaires, traduction d'un mot inconnu, sollicitation à réfléchir sur les mots transparents
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées	X	

Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes	X	
		Construction de connaissances nouvelles	X	Selon le degré d'engagement des apprenants

ANNEXE n° 103 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 24)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.O. et la P.O.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	Présence d'un apprenant donneur de sang
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		Cours de biologie pendant les années précédentes
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)		
		Présence de contraintes (obstacles)		
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	Choix linguistiques lors de la prise de notes et de l'exposé	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et scientifiques
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Personne-ressource, magnétophone
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Une heure (20' pour l'écoute, 20' pour le travail en groupes, 20' pour les enregistrements)
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	Enregistrements effectués uniquement avec les apprenants majeurs
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	Prise de notes
		Travail en groupe/en binôme	X	Mise en commun
		En classe	X	
		Dans une autre salle		
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Travail entièrement hors ligne
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades	X	
La gestion du	Comment est structurée la	Présence d'un calendrier imposé	X	

temps	gestion du temps ?	Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité		
		Disponibilité temporaire des supports d'activité	X	Durée de l'écoute limitée
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)	X	
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques et scientifiques
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente	X	
		Intégration de bulles d'aide en LM		
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)		
		Invitation au silence/au travail individuel	X	Pendant l'écoute et l'enregistrement
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 104 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 25)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	Apprenants pas encore directement concernés
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Apprenants pas encore habitués aux cyberquêtes pour des productions scolaires
		Présence de contraintes (obstacles)		

		Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X	
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques et informatiques
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Une photocopie individuelle avec consigne et tâche. Un ordinateur connecté à l'Internet par apprenant
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
		Présence d'une marge de manœuvre		
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Professeure titulaire absente
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Première partie du travail : consultation des sites (sans photocopies), deuxième partie : hors ligne (ordinateurs éteints), en utilisant la photocopie
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Vingt minutes pour la cyberquête, vingt minutes pour reconstruire le texte
		Disponibilité permanente des supports d'activité		
		Disponibilité temporaire des supports d'activité	X	Ordinateurs et photocopies disponibles selon les étapes de l'activité
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Compétences linguistiques et informatiques
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		

La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Traduction occasionnelle de mots inconnus
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions		
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Du côté scientifique et civilisationnel (notamment, vocabulaire)

ANNEXE n° 105 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 26)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Entraînement à la C.E.
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	Vocabulaire de l'informatique
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	De 15' à une demi-heure
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de	Quelles sont les typologies	Des macro-tâches	X	

tâches	de tâches privilégiées en cette séance ?	Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Les apprenants étaient déjà dans la salle d'informatique, mais on peut administrer cette tâche en classe
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	De préférence, max 15'
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..		
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré-requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques préalables
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure titulaire a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Productions différenciées et diversifiées	X	Déséquilibres dans les résultats obtenus
		Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEX- E n° 106 GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 26 bis)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention,	Présence d'au moins un DGF	X	Entraînement à la C.E.

	issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme	X	Vocabulaire de l'informatique
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	
		Présence de contraintes (obstacles)		
	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X		
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	De 15' à une demi-heure
		Présence d'une marge de manœuvre	X	
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel		
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Les apprenants étaient déjà dans la salle d'informatique, mais on peut administrer cette tâche en classe
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	De préférence, max 15'
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..		
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicités à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		

		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques préalables
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante e/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Mot « tonalité » (explication)
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions		
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	

ANNEXE n° 107 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – (T. n° 27)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires	
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	Améliorer la C.E. Conjuguer les verbes (P.E.)	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X		
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X		
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X		
		Liens avec les contenus du programme	X		
		Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)			
		Présence de contraintes (obstacles)			
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures			
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter	
		Précisions sur certaines ressources utilisées			

	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une demi-heure
		Présence d'une marge de manœuvre		
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante	X	Professeure titulaire absente (convoquée d'urgence au secrétariat)
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire		
		Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
		Des macro-tâches et des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
		Dans une autre salle	X	Les apprenants étaient déjà dans la salle d'informatique, mais on peut administrer cette tâche en classe
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	
		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Max une demi-heure
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	Photocopies individuelles
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)	X	
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)		Explication/rappel de quelques termes difficiles
		Invitation au silence/au travail individuel		
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions	X	
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées		

Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Grâce à un travail individuel avec des mots transparents

ANNEXE n° 108 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n°28)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation(DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF	X	
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Réviser les connaissances linguistiques par une visite virtuelle à un laboratoire de recherche
La situation de départ	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des apprenants ?	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants	X	Destinataires : apprenants qui vont passer leur bac et choisir leur faculté universitaire
		Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	Oui, en matière de « réalité virtuelle »
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Avantages : habileté dans la navigation dans des sites interactifs et dans l'utilisation de jeux en ligne
		Présence de contraintes (obstacles)	X	Problèmes techniques initiaux
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)		
		Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur parapprenant, avec connexion à l'Internet
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Max une heure
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Présence d'une marge de manœuvre		
		Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	Tâche fort appréciée (et sollicitée) par la professeure titulaire (possibilité d'entraînement à la C.O. pour le DELF scolaire)
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
		Des macro-tâches	X	
		Des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des macro-tâches et des micro-tâches		
		Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Dans une autre salle	X	Salle d'informatique
		Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des réponses sur support en papier

		Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	Environ 20' (une heure avec deux autres tâches)
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
		Disponibilité temporaire des supports d'activité		
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
		Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Connaissances linguistiques
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	À cause des problèmes techniques et de la présence du technicien
		Consignes en LM		
La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante/la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus)	X	Quelques explications supplémentaires
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé		
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre?	Productions différenciées et diversifiées		
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Notamment, du côté civilisationnel

ANNEXE n° 109 - GRILLE D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (T. n° 29 et 30)

Catégories	Caractéristiques	Situations d'apprentissage Critères d'évaluation	Cochez (X)	Commentaires
Les intentions	Y a-t-il une intention, issue d'un domaine général de formation (DGF), qui est poursuivie et présentée aux apprenants par l'enseignante ?	Présence d'au moins un DGF		
		Présence d'activités (tâches) en lien avec le DGF pendant la situation d'apprentissage	X	Réviser les connaissances linguistiques par une visite virtuelle à un laboratoire de recherche
	Y a-t-il une situation de départ qui tient compte des intérêts, des préoccupations ou des questionnements des	Liens avec les intérêts, préoccupations ou questionnements des apprenants		Destinataires : apprenants qui vont passer leur bac et choisir leur faculté universitaire

La situation de départ	apprenants ?	Liens avec les intentions (CD et CT) de l'enseignante	X	
		Liens avec les contenus du programme		
	L'enseignante propose-t-elle aux apprenants une situation de problème ?	Authenticité de la situation (proximité avec le réel)	X	Oui, en matière de « réalité virtuelle »
		Présence de défi (situation provoquant un déséquilibre cognitif mais adaptée aux capacités de l'apprenant)	X	Avantages : habileté dans la navigation dans des sites interactifs et dans l'utilisation de jeux en ligne
		Présence de contraintes (obstacles)	X	Quelques problèmes techniques
Possibilité de faire un choix pour l'apprenant (ne suscite pas de réponses uniques)	X			
L'activation des connaissances antérieures	Y a-t-il des activités ou des moyens qui amènent les apprenants à réinvestir leurs savoirs antérieurs dans la résolution du problème posé ?	Au début de la situation d'apprentissage, présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures		
		Présence d'activités mobilisant des connaissances antérieures au besoin pendant la situation d'apprentissage	X	Connaissances linguistiques acquises. Surfer sur le Net
Les tâches d'apprentissage	Y a-t-il des ressources (autre apprenant, documents, vidéo, etc.) mises à la disposition des participants pour la réalisation des tâches ?	Présence de ressources pertinentes, variées, suffisantes et accessibles	X	Un ordinateur par apprenant. Photocopies individuelles avec consigne et tâche à exécuter
		Précisions sur certaines ressources utilisées		
	Est-ce que la durée prévue des tâches est suffisante pour permettre la réalisation des apprentissages visés ?	Planification ou précisions sur la durée des activités	X	Environ 20' (une heure pour trois tâches)
Les modalités de sélection des tâches	Est-ce qu'il y a une concertation pédagogique préalable ?	Tâche choisie uniquement par la doctorante		
		Tâche choisie en collaboration avec la professeure titulaire	X	
Les types de tâches	Quelles sont les typologies de tâches privilégiées en cette séance ?	Tâche choisie par rapport au niveau linguistique des apprenants et à la classe fréquentée	X	
		Des macro-tâches		
		Des micro-tâches		
La réalisation des tâches	Quelles sont les modalités de réalisation choisies par l'enseignante/la doctorante ?	Des macro-tâches et des micro-tâches	X	
		Travail individuel	X	
		Travail en groupe/en binôme		
		En classe		
Le lien ressource/activité	Quel est le type de travail demandé aux apprenants ?	Dans une autre salle	X	Dans la salle d'informatique
		Le travail est intégralement fait en ligne		
		Il y a des moments hors-ligne	X	Transcription des résultats sur support en papier
La gestion du temps	Comment est structurée la gestion du temps ?	Il y a des moments de discussion/partage avec l'enseignante/les camarades		
		Présence d'un calendrier imposé	X	
		Production exigée dans un temps donné	X	
		Disponibilité permanente des supports d'activité	X	
Les démarches et les capacités mentales	Quelles sont les démarches et capacités mentales sollicitées par le document ?	Disponibilité temporaire des supports d'activité		
		Observation, vision dans l'espace, comparaison, mémoire, analyse, anticipation°..	X	
		Capacités sollicitées à dominante "digitale" (maîtrise d'opérations analytiques, logiques...)	X	
		Capacités sollicitées à dominante "analogique" (saisie globale d'un phénomène, association libre d'idées...)		
		Utilisation de documents orientés vers le développement de compétences opératoires (procédurales)		
La place de la langue maternelle	La langue maternelle est-elle utilisée pendant la séance ?	Recours à des capacités ou à des connaissances pré requises par l'utilisation du document	X	Capacités linguistiques, habileté informatique
		LM absente		
		Intégration de bulles d'aide en LM	X	À cause de problèmes techniques
		Consignes en LM		
		Activités exécutées en LM		

La régulation de l'enseignement	Est-ce que l'enseignante /la doctorante régule ses interventions à la lumière de ses observations ?	Présence de moments de régulation (explications supplémentaires, traduction occasionnelle de mots difficiles/inconnus	X	
		Invitation au silence/au travail individuel	X	
La régulation de l'apprentissage	Est-ce que les tâches intègrent des moments d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs ou par l'enseignante ?	Présence d'outils d'évaluation et de grilles d'observation à l'usage de la professeure	(*)	*La professeure a connu les résultats et les a utilisés pour son travail
		Autoévaluation par les apprenants		
Les productions des apprenants	Est-ce que la production attendue des apprenants est cohérente avec la ou les intentions poursuivies ?	Liens entre le DGF et les productions		
		Cohérence entre les compétences disciplinaires et les productions	X	
		Cohérence entre les CT ciblées et les productions	X	
		Démonstration du développement de la compétence par le type de production demandé	X	
	Est-ce que la production attendue diffère d'un apprenant à l'autre ?	Productions différenciées et diversifiées	X	
Le résultat des tâches	De quel type est le résultat objectivable de l'utilisation du document ?	Simple addition d'informations préexistantes		
		Construction de connaissances nouvelles	X	Concernant le vocabulaire scientifique et le travail dans un centre de recherche

GRILLES D'ANALYSE DES SITES UTILISÉS

ANNEXE n° 110 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 6, 7)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : Médecins sans frontières.

Description : « Médecins Sans Frontières » est une association médicale humanitaire internationale, créée en 1971 à Paris par des médecins et des journalistes. Elle apporte son aide à ceux dont la survie est menacée par des crises dues à la violence ou à la négligence cynique d'autres hommes. Elle délivre ses secours en toute indépendance et impartialité.

Adresse (URL) : www.msf.fr

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Fondation MSF.

Présentation du créateur du site : Elle se donne pour but de soutenir les actions et l'association « Médecins Sans Frontières » dans toutes ses activités.

Adresse du créateur : Possibilité de le contacter grâce à un formulaire à l'intérieur du site.

Date de création : Non mentionnée.

Date de l'évaluation : 29/11/2009.

Mise à jour : Régulière.

Langue de l'interface : Français. Le lien « Site des autres sections » permet de connaître le travail de MSF en pays différents. Les informations sont disponibles dans plusieurs langues.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche plutôt rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs humanitaires du site, que l'on perçoit rapidement et globalement.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu	X	Présence d'un index thématique.
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu	X	
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)	X	
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	D'une association médicale humanitaire internationale.
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Formulaire à l'intérieur d site.
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		Formulaire à l'intérieur du site
Les informations	X	Lien « Tous nos documents »
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	

- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées	X	
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique	X	
- familier, vulgarisé		
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation		Scientifique, sociale, humanitaire.
- scientifique	X	
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations	X	Présence uniquement de publicités liées aux initiatives du site.

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu et répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)	X	
Bibliographies, références à...	X	
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques		
Autres		

Observations supplémentaires : /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GENERALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

La vitesse de chargement est assez rapide. La navigation est facile. L'apparence générale est conforme au contenu présenté.

Contenu

Le contenu est vaste et accessible à tous publics. Le site présente aussi des pages destinées aux volontaires soutenant, par des dons ou grâce à leur travail bénévole/indemnisé/parfois salarié, les projets de l'association°

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 111 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 11, 17)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « RP1LEU4-UM » et RP1CEU4-UM.pdf - (d'après www.difusion.com/catalogo).

Description : Il s'agit de pages du catalogue en ligne du manuel *Rond-Point*, édité par « *Difusión* » (unité modèle du volume 2), se basant sur l'apprentissage par tâches.

Adresse (URL) : <http://www.difusion.com/download/rond-point2-LE-UM.pdf>,
www.difusion.com/catalogo_details2.php?download=443 ; <http://www.emdl.fr/francais-langue-etrangere/grands-adolescents-adultes/rond-point/230-cahier-d-exercices--cd.html>

Public visé : Grands adolescents/adultes.

Créateur du site : Non mentionné.

Présentation du créateur du site : Absente. « *Difusión* » (maison d'édition responsable) est spécialisée dans l'élaboration de matériel didactique pour l'apprentissage de l'espagnol, du français et de l'allemand, ainsi que d'autres langues étrangères. Elle est née à Madrid en 1988.

Adresse du créateur : Possibilité de contacter le personnel de la maison d'édition grâce à un moteur de recherche interne.

Date de création : Non indiquée. Date de publication du manuel : 2006.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Régulière (par rapport aux ouvrages à proposer et à la publication des catalogues).

Langue de l'interface : Français. Possibilité de visiter le site en espagnol et en allemand.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

Les pages ne s'affichent pas rapidement (fichiers pdf à télécharger, images trop lourdes).

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente		

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site, que l'on perçoit rapidement et globalement.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.		
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement		
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?		
- accès rapide à l'information	X	

- outil interne de recherche/ sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives		
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Formulaire interne au site.
Les auteurs	X	Auteurs du manuel, pas du site.
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		Formulaire interne au site.
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité		
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique		Plusieurs coquilles remarquées.
- bonne qualité de présentation		

Observations supplémentaires : Les informations correspondent à celles du manuel en version papier.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		Presque toujours adapté aux apprenants du niveau correspondant.
- scientifique		
- familier, vulgarisé		

Consignes clairement décrites		Pas toujours (problèmes pour les débutants/faux-débutants).
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation		
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations		Absence de publicités.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)	X	
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques	X	
Autres		

Observations supplémentaires : /

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques		
Téléchargeables		
Public visé clairement défini	X	
Présentation standardisée		
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications	X	
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel	X	
- Autres		

Observations supplémentaires : /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Difficultés dans le téléchargement des pages. Facilité de navigation° Apparence générale susceptible d'attirer l'attention du public visé.

Contenu

Les bases du contenu sont fort approuvables, mais à perfectionner (présence de coquilles, consignes pas trop claires, tâches plus ou moins adaptées à l'âge de tous les destinataires, etc.), non seulement par rapport au CECR, mais aussi à la lumière des études théoriques les plus récentes concernant la perspective actionnelle.

Pour un serveur pédagogique : Voir ci-dessus. Présence, parfois, d'un décalage entre les tâches à accomplir dans la même unité didactique (difficulté, niveau, âge des destinataires, cf. notamment tâche n° 11).

ANNEXE n° 112 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 1, 25)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : Festival Globule : « La Glob'Expo ».

Description : Site de l'Établissement Français du Sang, visant à convier le public au « Festival Globule » (14/06/2009, Journée mondiale des donneurs de sang). Les pages analysées proposent un parcours animé interactif pour découvrir l'univers du don de sang et son utilité, dépasser ses appréhensions et ses idées reçues.

Adresse (URL) : http://www.festivalglobule.org/glob_expos.htm,
http://www.festivalglobule.org/glob_expos6.html

Public visé : Tous publics (notamment, les jeunes).

Créateur du site : Site créé par l'EFS. Le site Internet de la l'Établissement Français du Sang est hébergé par : WAYCOM International – Suresnes.

Présentation du créateur du site : Directeur de la publication : M. Jean Marc Ouazan ; Directrice de projet : Mme Anaïs Lanfrey ; Chef de projet : Damien Voces Olego.

Adresse du créateur : WAYCOM International, 2-6 rue des Bourets - 92153 Suresnes. Possibilité de demander des informations grâce à un formulaire à l'intérieur du site.

Date de création : Non indiquée.

Date de l'évaluation : 30/11/2009

Mise à jour : Pas régulière (dernières nouvelles concernant le « Festival Globule » du 14 juin 2009).

Langue de l'interface : Français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

Les page s'affichent assez rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs de divulgation du site. On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		Plan du site disponible.
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	

- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu	X	
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir facilement le site. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)	X	Site rattaché à l'EFS. C'est un établissement public d'État qui organise le don du sang et la transfusion sanguine.
- d'une société privée		
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées	X	
- adresse électronique disponible		
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	Pas actualisé, après juin 2009...
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées	X	
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire - scientifique	X	
- familier, vulgarisé	X	Très bonne utilisation de procédés de vulgarisation adressés à des jeunes, tout en gardant la fidélité à l'information scientifique.
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	Animations efficaces du point de vue pédagogique.
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation - scientifique	X	
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations - page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		Facilement identifiables grâce aux caractéristiques du site.
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres - facilitent la compréhension	X	
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations		Absence de publicités.

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu, elles répondent d'une façon efficace à ce que l'utilisateur – notamment le plus jeune - pouvait prévoir.

Les documents : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Activités ludiques - intérêt	X	Activités d'information pédagogique destinées aux jeunes.
- facilité d'emploi	X	
- consigne claire	X	

Observations supplémentaires: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile, interactive et susceptible d'amuser les utilisateurs. L'apparence générale respecte les contenus du site.

Contenu

Le contenu du site est conforme aux objectifs de divulgation scientifique/pédagogiques visés.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 113 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 17, 18, 19)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « RP1LEU4-UM » et RP1CEU4-UM.pdf - (d'après www.difusion.com/catalogo).

Description : Il s'agit des pages du catalogue en ligne du manuel *Rond-Point*, édité par « *Difusión* » (unité modèle du volume 2), se basant sur l'apprentissage par tâches.

Adresse (URL) : www.difusion.com/catalogo_details2.php?download=443 ; <http://www.emdl.fr/francais-langue-etrangere/grands-adolescents-adultes/rond-point/230-cahier-d-exercices--cd.html>, www.klett.de/sixcms/media.php/8/2-LE.pdf

Public visé : Grands adolescents/adultes.

Créateur du site : Non mentionné.

Présentation du créateur du site : Absente. « *Difusión* » (maison d'édition responsable) est spécialisée dans l'élaboration de matériel didactique pour l'apprentissage de l'espagnol, du français et de l'allemand, ainsi que d'autres langues étrangères. Elle est née à Madrid en 1988.

Adresse du créateur : Possibilité de contacter le personnel de la maison d'édition grâce à un moteur de recherche interne.

Date de création : Non indiquée. Date de publication du manuel : 2006.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Régulière (par rapport aux ouvrages à proposer et à la publication des catalogues).

Langue de l'interface : Français. Possibilité de visiter le site en espagnol et en allemand.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

Les pages ne s'affichent pas rapidement (fichier pdf à télécharger, images trop lourdes).

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente		

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site, que l'on perçoit rapidement et globalement.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.		
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement		
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?		
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		

Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		
--	--	--

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives		
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Formulaire interne au site.
Les auteurs	X	Auteurs du manuel, pas du site.
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		Formulaire interne au site.
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité		
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique		Plusieurs coquilles remarquées.
- bonne qualité de présentation		

Observations supplémentaires : Les informations correspondent à celles du manuel en version papier.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		Presque toujours adapté aux apprenants du niveau correspondant.
- scientifique		
- familier, vulgarisé		
Consignes clairement décrites		Pas toujours (problèmes pour les débutants/faux-débutants).
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation		
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	

- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations		Absence de publicités.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)	X	
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques	X	
Autres		

Observations supplémentaires : /

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques		
Téléchargeables		
Public visé clairement défini	X	
Présentation standardisée		
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications	X	
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel	X	
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels

Observations supplémentaires : /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Difficultés dans le téléchargement des pages. Facilité de navigation° Apparence générale susceptible d'attirer l'attention du public visé.

Contenu

Les bases du contenu sont fort approuvables, mais à perfectionner (présence de coquilles, consignes pas trop claires, tâches plus ou moins adaptées à l'âge de tous les destinataires, etc.) non seulement par rapport au CECR, mais aussi à la lumière des études théoriques les plus récentes concernant la perspective actionnelle.

Pour un serveur pédagogique : Voir ci-dessus. Présence, parfois, d'un décalage entre les tâches à accomplir dans la même unité didactique (difficulté, niveau, âge des destinataires, cf. notamment tâche n° 18).

ANNEXE n° 114 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 14)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Memoclic, cliquez utile » !

Description : Il s'agit d'un site contenant formation/actualité informatique, logiciels (même téléchargeables), aide technique et communauté virtuelle (forums).

Adresse (URL) : www.memoclic.com

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Non mentionné.

Présentation du créateur du site : Absente.

Adresse du créateur : Pour contacter le webmaster : ns@memoclic.net

Date de création : Absente.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Régulière (actualités et forums constamment actualisés, avec heure indiquée de publication – en temps réel - de l'information/du message).

Langue de l'interface : français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs du site, visant l'information technique (que l'on perçoit rapidement et globalement).

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu	X	« Tags contenus » indiqués.
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)	X	
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On parcourir facilement le site. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables		
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)		
- présence de références qualitatives		
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		Date absente, mais présence d'informations publiées en temps réel.
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations paraissent de qualité. Toutefois les garanties, de ce point de vue, ne sont pas suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique	X	
- familier, vulgarisé	X	Selon le type d'information/l'interlocuteur.
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation		
- scientifique	X	Scientifique/technique
- didactique		
- identification facile du contenu	X	

Disponibilité des informations - page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres - facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations	X	Publicités d'objets techniques ou utilisables grâce à l'ordinateur (par exemple, outils informatiques pour l'apprentissage des langues).

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu ; elles répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale adéquate aux publics visés.

Contenu

Contenu potentiellement utile dans la vie quotidienne. Informations copieuses, mais non reproductibles à des sources identifiées.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 115 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 3 et 4)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : Croix-Rouge française.

Description : Site officiel de la Croix-Rouge française (mouvement humanitaire international présent dans 186 pays).

Adresse (URL) : <http://www.croix-rouge.fr/>

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Réalisation technique : Ecedi. Directeur de la publication : Jean-François Mattei.

Présentation du créateur du site : Ecedi – Créateur/conseil en nouvelles technologies – Paris.

Adresse du créateur : Adresse postale et n° de téléphone présents. Possibilité de contacter Ecedi à l'intérieur du site.

Date de création : Absente.

Date de l'évaluation : 28/11/2009.

Mise à jour : Régulière.

Langue de l'interface : Français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement et les images ne sont pas trop lourdes.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction	X	
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs humanitaires du site. On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu	X	Présence du plan du site.
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu	X	
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)	X	
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : /

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés	X	
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Possibilité de le contacter à l'intérieur du site.
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		Possibilité de les contacter à l'intérieur du site.
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire	X	
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées	X	
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire - scientifique		
- familier, vulgarisé	X	Site visant à la diffusion des contenus liés à l'action humanitaire de l'association°
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation - scientifique	X	Scientifique et social.
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations - page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres - facilitent la compréhension		
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations	X	Publicité uniquement liée aux initiatives de l'association°

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu. Elles répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents : /

Les outils logiciels : /

6. LES FORMATIONS: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale conforme aux objectifs visés.

Contenu

Le contenu est régulièrement actualisé (même si la date d'actualisation est absente, nous pouvons l'affirmer en tant que visiteuse plutôt habituelle, grâce aux communiqués de presse et au calendrier interne).

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 116 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 8, 9, 10)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : Centre d'Information sur l'Eau (section « Juniors »).

Description : Les sociétés assurant le service de l'eau et l'assainissement ont fondé en France, en 1995, le Centre d'Information sur l'Eau, pour répondre aux interrogations du public. Cette structure a été créée sous la forme d'une association à but non lucratif. Le C.I.EAU rassemble des informations générales qu'il souhaite rendre accessibles à tous, en particulier en créant des documents d'information adaptés aux différentes sortes de publics : consommateurs, scolaires, associations... Nous avons utilisé le site officiel de l'association (plusieurs rubriques de la section « Juniors »).

Adresse (URL) : <http://www.cieau.com/junior/index.htm>

Public visé : préadolescents, adolescents (section « Juniors »).

Créateur du site : Non signalé.

Présentation du créateur du site : Absente.

Adresse du créateur : On dispose uniquement de l'adresse contact@cieau.com, afin de poser des questions ne concernant pas des thèmes liés à l'eau (pour ces derniers, il existe un formulaire interne).

Date de création : Non indiquée.

Date de l'évaluation : 28/11/2009.

Mise à jour : Régulière.

Langue de l'interface : Français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu		
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs de divulgation du site. On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		Présence d'un plan du site.
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		

- d'une organisation officielle (université,		
- agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations paraissent de bonne qualité. Les garanties, de ce point de vue, ne sont pas cependant suffisantes (site « Juniors » : sources non clairement indiquées).

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations		Publicités absentes.

Les documents : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale adaptée au public visé.

Contenu

Contenu susceptible d'intéresser les lycéens de filière scientifique et lié aux exigences de la vie quotidienne. Dans la section « Juniors », il est vulgarisé d'une façon adéquate (vocabulaire et niveau scientifique appropriés par rapport à l'âge des destinataires).

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 117 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 20)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « La Maison de l'astronomie ».

Description : Site du magasin parisien homonyme (33-35, rue de Rivoli), lieu de commerce d'optique et de photographie depuis près de 80 ans.

Adresse (URL) : <http://www.maison-astronomie.com/>

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Site réalisé par « 40 degrés sur la banque ».

Présentation du créateur du site : Il s'agit d'une « agence conseil en communication » de Paris, créée en 1989. Son nom original a été choisi à l'enseigne des capacités d'imagination, des synergies et des complémentarités de compétences dont on fait preuve au quotidien, même dans les situations les plus difficiles.

Adresse du créateur : contact@banquise.com

Date de création : 2006.

Date de l'évaluation : 26/11/2009.

Mise à jour : régulière.

Langue de l'interface : français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	Notamment, aux passionnés d'astronomie.
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs du site (site commercial d'un magasin spécialisé). On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	

- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)	X	
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On parcourir facilement le site. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soit l'itinéraire emprunté. Les points de repère sont clairs et suffisants, l'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	Partenaire officiel de l' « Année mondiale de l'astronomie ».
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles	X	Site de l'agence de communication
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication	X	
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, semblent suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique	X	
- familier, vulgarisé		
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	

Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations	X	Le site contient uniquement des publicités d'objets vendus par le magasin, de promotions réalisées par le même magasin, d'initiatives susceptibles d'intéresser les amateurs.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)	X	Présence de photographies concernant l'astronomie et l'optique.
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques		
Autres		

Observations supplémentaires : /

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques		
Téléchargeables		
Public visé clairement défini		
Présentation standardisée		
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications		
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel		
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Très bonne vitesse de chargement, très bonne navigation° L'apparence générale apparaît bien adaptée aux clients potentiels.

Contenu

Il s'agit d'un site commercial bien structuré, susceptible d'attirer l'attention des visiteurs.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 118 - RILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 15)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Cité des sciences et de l'industrie » – Grippe A (H1N1).

Description : La page analysée contient l'un des dossiers documentaires de la Bibliothèque des sciences et de l'industrie (section : Médecine, santé), consacré à la « grippe porcine » et offrant de nombreux liens et documents multimédia pour se renseigner du point de vue épidémiologique, biologique, préventif et sanitaire.

Adresse (URL) : <http://www.cite-sciences.fr/cs/Satellite?c=Page&cid=1195221542164&pagename=Portail%2FMED%2FPortailLayout&pid=1195217120946>

Public visé : Tous publics (notamment, les adolescents).

Créateur du site : Conception de l'interface du site : Cité des Sciences et de l'Industrie – Société Eclydre.

Réalisation de l'interface du site : [Société Eclydre](#).

Présentation du créateur du site : Réalisation dossier documentaire : Vincent De Andrade, Natacha Répé, Sandrine Lebastard ; Coordination : Véronique Marsollier-Trisno ; Adaptation graphique : Anca Ailincai ; Crédit images : © CDC Influenza Laboratory (USA), CSI, Organisation Mondiale de la Santé.

Adresse du créateur : Eclydre - 7, rue Taylor - 75010 PARIS. (Adresse électronique pas disponible).

Webmaster : webmaster@cite-sciences.fr

Date de création : Non indiquée.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Dernière mise à jour : 06/10/2009.

Langue de l'interface : Français. Possibilité de visiter le site en anglais et en espagnol. Accessibilité public sourd et malentendant (LSF).

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu		
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs de vulgarisation scientifique du site (destiné, notamment, à un public de jeunes), que l'on perçoit rapidement et globalement.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?		
- accès rapide à l'information	X	

- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées	X	
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour	X	
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées	X	
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation		

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique	X	
- familier, vulgarisé		
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	

Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations		Absence de publicités.

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu et répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)	X	
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion	X	
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques		
Autres		

Observations supplémentaires : /

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques	X	
Téléchargeables		
Public visé clairement défini		
Présentation standardisée	X	
Bonne qualité de présentation		
Cours et séquences de cours, indication des implications		
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel		
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale pas tout à fait adéquate à capturer l'attention d'un public de jeunes.

Contenu

Contenu actuel et conforme aux objectifs visés.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 119 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 20 a)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « BrainPOP Français » (film d'animation sur la nouvelle grippe A).

Description : « BrainPOP Français » est un site éducatif animé qui propose plusieurs centaines de films d'animation conformes aux programmes officiels et regroupés dans plusieurs catégories.

Adresse (URL) : http://www.brainpop.fr/fr/category_24/subcategory_266/subjects_4681

Public visé : Enseignants, éducateurs, parents, jeunes apprenants.

Créateur du site : Docteur Avraham Kadar.

Présentation du créateur du site : BrainPOP.com a été créé en 1999, aux États-Unis, par le Docteur Avraham Kadar, professeur clinique spécialisé dans les maladies immunologiques, pour expliquer à ses jeunes patients le fonctionnement du corps humain. L'équipe BrainPOP est formée de scientifiques et de pédagogues qui s'unissent pour assurer des contenus fiables et fidèles aux programmes officiels et une procédure en vue d'obtenir le label de Reconnaissance d'Intérêt Pédagogique (RIP) décerné par le Ministère Français de l'Éducation Nationale est en cours.

Adresse du créateur : info@brainpop.fr (pour contacter tout membre de l'équipe, y compris le créateur).

Date de création : 1999 (BrainPOP.com).

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : régulière.

Langue de l'interface : français. Le site est disponible aussi en anglais (BrainPOP, BrainPOP UK) et en espagnol (BrainPOP Latinoamérica).

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement si l'ordinateur utilisé est connecté à un réseau Internet avec ADSL. Le cas échéant, les images lourdes et les vidéos peuvent requérir un certain temps d'attente pour leur téléchargement. Possibilité de télécharger (lien interne) le « *plugin Flash* », afin de réussir à voir les films.

Apparence générale

La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site et aux publics visés.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : /

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ... etc.	X	La barre de navigation est présente sous forme d'encadré entourant le petit écran du film.
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	Voir 2 (vitesse).
Accès au contenu	X	
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	

- Différents modes d'utilisation du document	X	Film, quiz-QCM (en ligne ou à télécharger, espace questions à envoyer (réponsatout), conseils aux enseignants.
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soit l'itinéraire emprunté et ses « manœuvres ». Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible, même à des enfants/adolescents.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	L'équipe BrainPOP est formée de scientifiques et de pédagogues.
Responsables	X	Docteur Avraham Kadar : Fondateur et Président de BrainPOP ; Nathalie Sosna-Ofir : Rédactrice en Chef et Pédagogique ; Florian Cléret : Acteur ; Fred Colas : Directeur de studio et Producteur ; Rebecca Dreyfus-Kupfer : Metteur en scène.
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	info@brainpop.fr
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées	X	
- adresse électronique disponible	X	
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité et accessibles à un public tout jeune. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes (les mineurs peuvent visiter le site sans contrôle direct d'un adulte).

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	Bien adapté aux publics visés.
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations	X	Présence d'un petit résumé de la vidéo présentée.
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension	X	
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations	X	Absence de publicités

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu et répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)		
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques		Absents.
Autres		

Observations supplémentaires : Les informations couvrent des domaines scientifiques très actuels.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques	X	
Téléchargeables	X	QCM en « version traditionnelle » imprimable.
Public visé clairement défini	X	
Présentation standardisée	X	
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications		
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel		
- Autres		

Observations supplémentaires : /*Les outils logiciels*

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Analyse des performances		
Confort d'emploi	X	
Nature (gratuit, commerciaux...)	X	Accès gratuit
Distinction entre outils de création et outils pédagogiques		
Consignes d'installation et réglages	X	Voir 2 (vitesse).

Observations supplémentaires : Aide pratique (page d'accueil), concernant la possibilité de télécharger le logiciel « *plugin Flash* » en cas de difficultés dans le visionnement des films.

6. LES FORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Activités ludiques	X	Activités, la fois, ludiques et formatives.
- intérêt		
- facilité d'emploi	X	
- consigne claire	X	

Observations supplémentaires : /**7. IMPRESSION GÉNÉRALE***Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)*

Bonne vitesse de chargement, navigation facile, apparence générale captivante pour les publics visés.

Contenu

Le contenu apparaît fiable et actualisé (même par rapport aux événements et aux problématiques du monde entier).

Pour un serveur pédagogique

BrainPOP.com a gagné de nombreux prix (notamment, aux États-Unis) et sa validité pédagogique a été largement reconnue (cf. site officiel).

ANNEXE 120 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 15 a)**1. IDENTIFICATION DU SITE**

Nom du site : Organisation mondiale de la Santé.

Description : Il s'agit du site officiel de l'OMS, qui est l'autorité directrice et coordonnatrice, dans le domaine de la santé, des travaux ayant un caractère international dans le système des Nations Unies. Elle dirige l'action sanitaire mondiale, définit les programmes de recherche en santé, fixe des normes et des critères, présente des options politiques fondées sur des données probantes, fournit un soutien technique aux pays, suit et apprécie les tendances en matière de santé publique. Nous en avons utilisé la page d'accueil et la page « Grippe pandémique H1N1 2009 : questions-réponses ».

Adresse (URL) :

http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/about_disease/fr/index.html et

http://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/fr/index.html

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Le site a été réalisé par le siège de l'OMS (Genève, Suisse).

Présentation du créateur du site : Nom non indiqué.

Adresse du créateur : Disponibilité en ligne uniquement de l'adresse postale du siège de l'OMS et des adresses électroniques à utiliser en cas de problèmes techniques. En raison du grand nombre de demandes de renseignements reçues, l'OMS ne peut pas s'engager à répondre individuellement à chacune.

Date de création : Non indiquée.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Régulière.

Langue de l'interface : Français. Possibilité de visiter le site en arabe, chinois, anglais, russe, espagnol.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

Les pages s'affichent rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu		
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs d'action sanitaire du site, que l'on perçoit rapidement et globalement.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?		
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)	X	
- d'une société privée		
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	

Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire	X	
- scientifique		
- familier, vulgarisé		
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations		Absence de publicités.

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu et répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents : /

Les outils logiciels : /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE : /

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale conforme aux objectifs visés par le site, mais sans une mise en page soignée (présence d'espaces blancs). Présence de couleurs trop neutres (susceptibles d'entraver la lisibilité des textes).

Contenu

Le contenu est conforme à l'action d'une autorité directrice dans le domaine de la santé au niveau mondial. Toutefois, il manque souvent de sources précises opportunément citées.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 121 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB – (T. n° 15 b)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : Doctissimo (Page utilisée : Tout ce qu'il faut savoir sur la grippe A).

Description : Doctissimo.fr appartient au groupe « Lagardère Active ». C'est le premier portail dédié au bien-être et à la santé destiné au grand public. Il s'agit d'un site de vulgarisation scientifique concernant santé, médicaments, grossesse/bébé, psychologie, nutrition, beauté/mode, forme/sport, sexualité, cuisine, environnement, avec possibilité d'en discuter avec d'autres cybernautes sur les forums créés exprès.

Adresse (URL) : <http://www.doctissimo.fr/html/dossiers/grippe-porcine.htm>

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Groupe « Lagardère Active ».

Présentation du créateur du site : « Lagardère » est un groupe 100% média comptant parmi les leaders mondiaux. Dirigé par Arnaud Lagardère, il est implanté dans plus de 40 pays et se structure autour de plusieurs métiers.

Adresse du créateur : Par rapport au site Doctissimo, on peut contacter par courriel un modérateur en cas de problèmes sur les forums et on peut utiliser un formulaire interne pour poser d'autres questions. Il est impossible de joindre le personnel médical/paramédical grâce à une adresse électronique parce que « rien ne peut remplacer l'examen clinique et le dialogue direct » (cf. site en objet).

Date de création : Mai 2000.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Régulière.

Langue de l'interface : Français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs de vulgarisation scientifique du site. On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		Présence d'un plan du site.
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	

- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
- pages personnelles		
- compétences signalées	X	
- adresse électronique disponible		
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication	X	
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation		
- scientifique	X	
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations	X	
- page d'accueil explicite		

- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu et répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents : /

Les outils logiciels : /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE : /

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale susceptible d'attirer tous publics.

Contenu

Le contenu est conforme aux objectifs de vulgarisation scientifique du site. Les responsables des articles et des rubriques sont des experts, dont les noms sont signalés à l'intérieur du site.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 122 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 5)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Comment ça marche » ?

Description : Il s'agit d'un site de communauté consacré aux nouvelles technologies – notamment à l'informatique - et aux nouveautés dans ce domaine, qui fournit des renseignements utiles aux visiteurs – des débutants aux professionnels - à travers les rubriques « Forum, Astuces, Télécharger, Actualités, Dossiers, Guide d'achat, Annuaire web, Emploi, Entreprise » et à un glossaire en bas de page. La communauté CommentÇaMarche compte plusieurs centaines de milliers de membres. Les sujets abordés concernent tous les niveaux, ils sont classés par thèmes et couvrent l'ensemble de l'univers des nouvelles technologies. Plus de deux millions de messages sont accessibles sur les [forums de dépannage](#).

Adresse (URL) : <http://www.commentcamarche.net/>

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Non signalé. Le site CommentÇaMarche.net est édité par : Quidéa, Société Anonyme à Responsabilité Limitée – Paris.

Présentation du créateur du site : Absente. Directeur de la publication : Jean-François Pillou.

Adresse du créateur : Non mentionnée. Possibilité de rentrer en contact avec un représentant de CommentCaMarche.net pour une des raisons suivantes : Assistance technique, Dossiers/Articles, Inscription, Forum, Remerciements, Signaler une erreur, Partenariats.

Date de création : Non mentionnée.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Régulière. Présence d'actualités datant du même jour de consultation (heure de publication en ligne indiquée).

Langue de l'interface : Français. Présence de liens permettant de naviguer dans le site en allemand, anglais, espagnol, italien, portugais.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement. Absence d'images trop lourdes.

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs de divulgation informatique du site. On perçoit globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ... etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		Présence du plan du site.
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu	X	
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)	X	
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible	X	

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables		
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)		
- présence de références qualitatives		
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Possibilité de contacter des experts pour résoudre des problèmes de nature différente.
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		Actualités mises à jour tout le long de la journée (heure indiquée).

- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations semblent être de qualité. Les garanties, de ce point de vue, ne sont pas cependant suffisantes (nom des auteurs et plusieurs sources absents).

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire - scientifique		
- familier, vulgarisé	X	
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation - scientifique	X	Divulgaration scientifique/technique; informations pour débutants et pour experts.
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations - page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres - facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations	X	Les publicités présentes sont en relation avec les services offerts.

Les documents : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement. Navigation facile. Apparence générale conforme aux domaines traités.

Contenu

Le contenu est d'actualité et fort utile dans la vie de tous les jours. Les sources ne sont pas, cependant, bien identifiables.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 123 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 2)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Montre-moi les constellations estivales ».

Description : Site de l'Agence Spatiale Canadienne (page pédagogique sur l'introduction au ciel diurne et au ciel nocturne).

Adresse (URL) : http://www.asc-csa.gc.ca/fra/educateurs/ressources/astronomie/multimedia/module1/constellations_summer/using_applet.asp

Public visé : Enseignants, apprenants (établissements du secondaire) : page analysée ; tous publics : site officiel de l'ASC.

Créateur du site : nom non indiqué.

Présentation du créateur du site : absente.

Adresse du créateur : Administrateur du site (webmestre@asc-csa.gc.ca).

Date de création : Date de modification : 17/08/2004 (page analysée).

Date de l'évaluation : 25/11/2009.

Mise à jour : Date de modification : 17/08/2004 (page analysée). Mise à jour quotidienne (page d'accueil – page principale du site Web institutionnel).

Langue de l'interface : français, anglais.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche plutôt rapidement ; la page analysée est assez longue (elle contient aussi la démonstration d'un *applet* interactif sur les constellations estivales et un texte descriptif sur l'observation du ciel en été).

Apparence générale

La présentation générale correspond aux objectifs du site (de divulgation et, dans la page analysée, pédagogiques). On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction	X	
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs du site (de divulgation, dans la page analysée, pédagogiques). On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons	X	
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	Dans la barre de navigation
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	Texte, carte du ciel, démonstration de l' <i>applet</i> interactif
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible	X	

Observations supplémentaires : On peut parcourir facilement le site. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soient l'itinéraire emprunté et ses « manœuvres » (présence d'une barre de navigation et de rubriques). Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)	X	L'ASC jouit d'un statut équivalent à celui d'un ministère du gouvernement fédéral.
- d'une société privée		
Responsables	X	Membres de l'ASC (ou sous leur contrôle)
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	Page « À propos de l'ASC ».
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Coordonnées du Siège social, du Laboratoire David Florida, des Bureaux de liaison, de l'administrateur du site, des personnes-ressources (relations avec les médias et le public, apparitions publiques des astronautes, service à la clientèle).
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication	X	17/08/2004
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées	X	
- langue, exactitude syntaxique, orthographique		Imprécisions remarquables, même par des lycéens.
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations du site sont, en général, de bonne qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes. On remarque, cependant, des fautes de caractère géographique/astronomique dans le texte « Découverte du ciel estival », pouvant empêcher le déroulement efficace des tâches administrées aux apprenants (de même que quelques comparaisons entre objets et constellations, peu efficaces pour de jeunes débutants).

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	Site de divulgation
Consignes clairement décrites		Texte utilisé: voir 4 (observations supplémentaires)
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation		
- scientifique	X	

- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension	X	
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations	X	Absence de publicités

Observations supplémentaires : Malgré quelques imprécisions, les informations sont conformes à ce qui est attendu. Elles répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)		
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques	X	
Autres		

Observations supplémentaires : /

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques	X	
Téléchargeables	X	
Public visé clairement défini	X	
Présentation standardisée		
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications	X	Dans les pages prévues à cet effet
- délais		
- notes pédagogiques	X	<i>Idem</i>
- matériel	X	<i>Idem</i>
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels

Observations supplémentaires : La page analysée apporte une aide pratique dans l'utilisation d'un applet interactif, disponible dans une autre page du site.

6. LES FORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Activités ludiques	X	Présence d'activités pédagogiques à la fois scientifiques et ludiques.
- intérêt		
- facilité d'emploi		
- consigne claire	X	

Observations supplémentaires : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Vitesse de chargement pas très rapide. Bonne navigation° Apparence générale conforme aux objectifs visés.

Contenu

Contenu actuel (ou même actualisé) et susceptible de motiver les apprenants, fréquentant notamment des filières scientifiques.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 124 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 16)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Music Drive Kolor Baladeur MP3 Audio Numérique ».

Description : Il s'agit du site original présentant la description et la notice d'utilisation un lecteur mp3 numérique portable. Ces documents ont été mis en ligne – à côté d'une version didactisée visant à la réalisation d'activités pédagogiques différentes – par l'Académie de Montpellier.

Adresse (URL) : http://pedagogie.ac-montpellier.fr/disciplines/anglais/experimentation%2Dmp3/fr_musicdrive3.pdf

Public visé : Tous publics (site original, utilisé dans notre travail).

Créateur du site : Enseignant/technicien de l'Académie de Montpellier (nom non mentionné).

Présentation du créateur du site : Absente.

Adresse du créateur : Absente.

Date de création : Non mentionnée.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Non évaluable.

Langue de l'interface : Français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page ne s'affiche pas très rapidement (images trop lourdes, page trop longue).

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente		

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs du site (il s'agit d'un site commercial, même s'il faut l'exploiter pour des raisons pédagogiques). On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.		
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement		
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?		
- accès rapide à l'information		
- outil interne de recherche/ sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	

Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITE DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	
Responsables		
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)		
- présence de références qualitatives		
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)		
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité		
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation		

Observations supplémentaires : /

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation		
- scientifique		
- didactique		
- identification facile du contenu	X	

Disponibilité des informations - page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)		
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres - facilitent la compréhension	X	Présence d'illustrations explicatives.
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations		

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)		
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques		
Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

La vitesse de chargement n'est pas trop rapide. Le site est constitué d'une page très longue, contenant en succession les pages de la notice d'utilisation de l'appareil.

Contenu

Le contenu est suffisamment clair et conforme à l'usage visé.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 125 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 1, 24, 25)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : EFS : Le don du sang

Description : Site officiel de l'Établissement Français du sang – Alsace (rubrique : « La transfusion », sous-rubrique - page analysée : « Comment donner mon sang » ? Les autres pages : images sur la préparation préalable au don du sang et questionnaire à remplir par le donneur potentiel).

Adresse (URL) : http://www.dondusang.com/content_don_comment.php?sec=1&rub=2#;

http://www.dondusang.com/images/PRE-DON_04-2009.pdf;

<http://www.dondusang.com/images/questionnaire.pdf>.

Public visé : Tous publics.

Créateur du site : Copyright © EFS Alsace 2005-2009 - Réalisation : « [Maetva Planet](#) ».

Présentation du créateur du site : « *MAETVA Planet : l'agence interactive. Un accompagnement unique au service de vos stratégies Internet* ». Les **spécialistes** de MAETVA Planet interviennent à chaque étape des **projets** qui leurs sont confiés, pour faire des sites de véritables **plateformes de communication**, de vente et de valorisation des activités.

Adresse du créateur : <http://www.maetvaplanet.com/>

Date de création : 2005.

Date de l'évaluation : 25/11/2009.

Mise à jour : régulière.

Langue de l'interface : français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La vitesse de chargement est bonne, la page s'affiche rapidement, même sans réseau Internet avec ADSL. Il n'y a pas trop de graphismes, les images ne sont pas lourdes, les pages ne sont pas trop longues.

Apparence générale

La présentation générale correspond aux objectifs du site. On perçoit, rapidement et globalement, qu'il s'agit d'un site de vulgarisation médicale.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond		Caractères petits en bleu, mais présence de mots-clés en rouge. Numéros de téléphone utiles en gras, en caractères plus gros.
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction	X	
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : présence d'un diaporama (« Les étapes du don du sang »), d'une publicité concernant la campagne-étudiants, d'un tableau avec des liens fonctionnant (« Les différents types de don »).

3. FACILITÉ DE NAVIGATION


On peut parcourir facilement le site. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible, même à un public d'adolescents.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons	X	
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu	X	Plan du site disponible
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	Voir 2 : observations supplémentaires
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)	X	
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : /

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)	X	Section alsacienne de l'EFS. L'EFS-Alsace est un établissement public de l'État qui organise le don du sang et la transfusion sanguine.
- d'une société privée		

Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	Certifié ISO 9001 : 2000 par 
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	Coordonnées des sièges de Strasbourg, Colmar, Mulhouse, Sarrebourg
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles	X	Agence Internet : site indiqué
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible		Lien disponible
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées	X	
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité, avec des garanties plus que suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	Vocabulaire vulgarisé
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations	X	
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres	X	Diaporama, poster
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations		Publicité absente

Observations supplémentaires : Les informations sont conformes à ce qui est attendu ; elles répondent à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)	X	Présence de documentation de base avec de nombreux liens actifs
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques	X	Règles du don, document d'information pré-don (lien), questionnaire de préparation à la visite médicale (lien)
Autres		

Observations supplémentaires : Les informations couvrent le domaine du don du sang et des problématiques médicales le concernant.

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques	X	
Téléchargeables	X	
Public visé clairement défini		
Présentation standardisée	X	
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications		
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel		
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Analyse des performances		
Confort d'emploi	X	
Nature (gratuit, commerciaux...)		
Distinction entre outils de création et outils pédagogiques		
Consignes d'installation et réglages		

Observations supplémentaires : /

6. LES FORMATIONS : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement, navigation facile, apparence générale conforme aux objectifs visés.

Contenu

Informations scientifiques/pratiques claires et bien vulgarisées. Présence d'éléments attrayants pour sensibiliser les jeunes (poster, diaporama).

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 126 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 12, 13)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « BrainPOP Français » (films d'animation sur Galilée et sur Charles Darwin).

Description : « BrainPOP Français » est un site éducatif animé qui propose plusieurs centaines de films d'animation conformes aux programmes officiels et regroupés dans plusieurs catégories.

Adresse (URL) : http://www.brainpop.fr/category_20/subcategory_529/subjects_4274/ et http://www.brainpop.fr/category_20/subcategory_529/subjects_1942/

Public visé : Enseignants, éducateurs, parents, jeunes apprenants.

Créateur du site : Docteur Avraham Kadar.

Présentation du créateur du site : [BrainPOP.com](http://www.brainpop.com) a été créé en 1999, aux États-Unis, par le Docteur Avraham Kadar, professeur clinique spécialisé dans les maladies immunologiques, pour expliquer à ses jeunes patients le fonctionnement du corps humain°. [L'équipe BrainPOP](#) est formée de scientifiques et de pédagogues qui s'unissent pour assurer des contenus fiables et fidèles aux programmes officiels et une procédure en vue d'obtenir le label de Reconnaissance d'Intérêt Pédagogique (RIP) décerné par le Ministère Français de l'Éducation Nationale est en cours.

Adresse du créateur : info@brainpop.fr (pour contacter tout membre de l'équipe, y compris le créateur).

Date de création : 1999 (BrainPOP.com).

Date de l'évaluation : 26/11/2009.

Mise à jour : régulière.

Langue de l'interface : français. Le site est disponible aussi en anglais (BrainPOP, BrainPOP UK) et en espagnol (BrainPOP Latinoamérica).

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement si l'ordinateur utilisé est connecté à un réseau Internet avec ADSL. Le cas échéant, les images lourdes et les vidéos peuvent requérir un certain temps d'attente pour leur téléchargement. Possibilité de télécharger (lien interne) le « *plugin Flash* » afin de réussir à voir les films.

Apparence générale

La présentation générale correspond aux objectifs pédagogiques du site et aux publics visés.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : /

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	La barre de navigation est présente sous forme d'encadré entourant le petit écran du film.
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	Voir 2 (vitesse).
Accès au contenu	X	
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	Film, quiz-QCM (en ligne ou à télécharger), espace questions à envoyer (<i>réponsatout</i>), conseils aux enseignants.

Liens (compléments d'information, recoupement, etc.) - pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soit l'itinéraire emprunté et ses « manœuvres ». Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible, même à des enfants/adolescents.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	L'équipe BrainPOP est formée de scientifiques et de pédagogues.
Responsables	X	Docteur Avraham Kadar : Fondateur et Président de BrainPOP ; Nathalie Sosna-Ofir : Rédactrice en Chef et Pédagogique ; Florian Cléret : Acteur ; Fred Colas : Directeur de studio et Producteur ; Rebecca Dreyfus-Kupfer : Metteur en scène.
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	info@brainpop.fr
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées	X	
- adresse électronique disponible	X	
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité et accessibles à un public tout jeune. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes (les mineurs peuvent visiter le site sans le contrôle direct d'un adulte).

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	Bien adapté aux publics visés.
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation		
- scientifique	X	
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations	X	Présence d'un petit résumé de la vidéo présentée.
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension	X	
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations	X	Absence de publicités

Les documents

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Documentation de base (informations non traitées, statistiques, textes sans commentaires, photographies etc.)		
Bibliographies, références à...		
Documents critiques, théoriques ou de réflexion		
Cours, séquences, manuels, modes d'emploi d'outils pédagogiques		Absents.
Autres		

Observations supplémentaires : Les informations couvrent des domaines scientifiques très actuels.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques	X	
Téléchargeables	X	QCM en « version traditionnelle » imprimable.
Public visé clairement défini	X	
Présentation standardisée	X	
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications		
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel		
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Analyse des performances		
Confort d'emploi	X	
Nature (gratuit, commerciaux...)	X	Accès gratuit
Distinction entre outils de création et outils pédagogiques		
Consignes d'installation et réglages	X	Voir 2 (vitesse).

Observations supplémentaires : Aide pratique (page d'accueil), concernant la possibilité de télécharger le logiciel « *plugin Flash* » en cas de difficultés dans le visionnement des films.

6. LES FORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Activités ludiques - intérêt	X	Activités, la fois, ludiques et formatives.
- facilité d'emploi	X	
- consigne claire	X	

Observations supplémentaires : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (*vitesse de chargement, navigation, apparence générale*)

Bonne vitesse de chargement, navigation facile, apparence générale captivante pour les publics visés.

Contenu

Le contenu apparaît fiable et actualisé (même par rapport aux événements et aux problématiques du monde entier).

Pour un serveur pédagogique

BrainPOP.com a gagné de nombreux prix (notamment aux États-Unis) et sa validité pédagogique a été largement reconnue. (Cf. site officiel).

ANNEXE n° 127 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 12, 13 a)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « *Evolution of life* : Darwin sur les traces de l'évolution ».

Description : Sites permettant de découvrir les principes de l'évolution grâce aux films, animations et simulations, comprenant activités ludiques et documents pédagogiques. L'année 2009 fête le bicentenaire de la naissance de Charles Darwin et les 150 ans de son ouvrage *L'Origine des espèces* ; ces sites ont été créés pour l'événement.

Adresse (URL) : <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/darwin-on-the-evolution-trail.html> et <http://www.evolution-of-life.com/fr/observer/video/fiche/o-as-origin.html>

Public visé : Apprenants, enseignants.

Créateur du site : Yannick Mahé.

Présentation du créateur du site : Chefs de projet : Yannick Mahé (CNDP - Site web, films d'animation & simulations) ; Pleuni Pennings (Université de Munich - Vidéos) ; Marcus Hammann (Université de Münster - Guides pédagogiques, à paraître). Site web : Directeur de publication : Patrick Dion ; Conception : Yannick Mahé ; Coordination de production : Virginie Porcheron° Design : Thomas Cussonneau. Production : Julia Bonnin, François Thibaud.
Rédaction : CNDP : Yannick Mahé, Stéphanie Flaesch, Véronique Dijeu, Andrew Wilson, Patrick Goichon, Dominique Armand. Université de Munich : Pleuni Pennings. Université de Münster : Marcus Hammann, Janina Jördens, Harald Kullmann, Roman Asshoff.

Adresse du créateur : Hébergement : CNDP - Siège social - @4 avenue du Futuroscope, Téléport 1, BP 80158 - 86961 Futuroscope Cedex – France

Ou bien : utiliser le formulaire du site <http://www.evolution-of-life.com/fr/contact.html>

Date de création : absente.

Date de l'évaluation : 26/11/2009.

Mise à jour : contenu actuel, repères absents.

Langue de l'interface : français (pages disponibles même en anglais et en allemand).

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

En absence de connexion au réseau Internet avec ADSL, la page ne s'affiche pas rapidement et il y a, parfois, des difficultés dans le visionnement des films d'animation (concernant notamment le son).

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : /

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	Présence des rubriques à gauche.
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement		
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information		
- outil interne de recherche/ sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document		
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir facilement le site. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soit l'itinéraire emprunté. Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)	X	Partenaires du site : CNDP, Ludwig-Maximilians-Universität München, CNRS, par Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Site soutenu par VolkswagenStiftung.
- d'une société privée		

Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	Sites parrainés par des scientifiques (Jean Gayon - Institut d'histoire et de philosophie des sciences et des techniques, Paris 1/CNRS/ENS, France). Histoire et philosophie de la biologie et Marie-Christine Maurel - Université Pierre et Marie Curie, Paris 6, Biologie et biochimie de l'évolution).
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	Formulaire à remplir dans le site.
Les informations	X	
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	
- présence de la date de première publication		
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Informations de qualités, garanties suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	
- quantité (globalement pour le site, suffisante)		
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension	X	
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations	X	Absence de publicités.

Observations supplémentaires : Plusieurs informations sont conformes à ce qui est attendu, aide pédagogique exclu. Pour cette raison, elles répondent partiellement à ce que l'utilisateur pouvait prévoir.

Les documents

Observations supplémentaires: les suggestions d'exploitation pédagogique des ressources fournies (dont l'information « prochainement en ligne » paraît depuis plus de six mois) sont toujours absentes (même en anglais et en allemand)...

Indépendamment de la qualité des contenus, comment qualifier ces documents ?

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Faciles à repérer	X	
Classés sous différentes rubriques		
Téléchargeables	X	Vidéo + texte téléchargeables - (vidéo bas-débit - mpg - 70 Mo), vidéo haut-débit (mpg - 270 Mo), texte voix (rtf).
Public visé clairement défini	X	
Présentation standardisée		
Bonne qualité de présentation	X	
Cours et séquences de cours, indication des implications		
- délais		
- notes pédagogiques		
- matériel		
- Autres		

Observations supplémentaires : /

Les outils logiciels

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Analyse des performances		
Confort d'emploi		
Nature (gratuit, commerciaux...)		
Distinction entre outils de création et outils pédagogiques		
Consignes d'installation et réglages		

Observations supplémentaires : /

6. LES FORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Activités ludiques	X	
- intérêt		
- facilité d'emploi	X	En absence de problèmes techniques
- consigne claire	X	

Observations supplémentaires : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Le visionnement des vidéos n'est pas toujours très facile, la navigation est facile, l'apparence générale est bonne.

Contenu

Le contenu est actuel et en ligne avec les événements scientifiques contemporains, mais à compléter...

Pour un serveur pédagogique

Les sites – soi-disant à vocation pédagogique - manquent de conseils didactiques pour les enseignants et de suggestions d'exploitations des ressources présentées.

ANNEXE n° 128 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. n° 21)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Cybersciences junior – l'enivre-neurones » (rubrique : professions).

Description : Il s'agit d'un magazine jeunesse en ligne canadien, portant sur des sujets d'actualité et de culture scientifique présentés d'une façon adaptée au jeune public visé. La page utilisée est celle de la rubrique « Professions », qui permet de découvrir des métiers en milieu scientifique tout en présentant aussi des interviews aux professionnels sur leur travail au quotidien, leur journée typique, les parcours formatifs à suivre et les perspectives d'emploi.

Adresse (URL) : <http://www.cybersciences-junior.org/junior/fr/professions/professions.html>

Public visé : préadolescents et adolescents.

Créateur du site : Vélo Québec Éditions ; Réalisation technique : Capella Technologies.

Présentation du créateur du site : « Vélo Québec Association » est un organisme sans but lucratif fondé en 1967. Sa mission consiste à encourager et faciliter, outre tous les modes de transport actif, la pratique libre et sécuritaire de la bicyclette à des fins de loisir, de tourisme et de transport par des actions de représentation, de concertation, de recherche, d'éducation et de diffusion, avec comme objectif d'améliorer la santé et l'environnement.

Adresse du créateur : courrier@cybersciences-junior.org

Date de création : 2000-2006.

Date de l'évaluation : 28/11/2009.

Mise à jour : pas régulière. Date de la nouvelle scientifique la plus récente : 20/03/2008.

Langue de l'interface : français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page s'affiche rapidement, même s'il y a des graphismes.

Apparence générale

La présentation générale correspond aux objectifs de vulgarisation scientifique d'un site pour adolescents. On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : /

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement	X	
Accès au contenu		Présence d'un plan du site
- carte du site pour en détailler le contenu	X	
- s'il y a carte, est-elle interactive ?	X	
- accès rapide à l'information	X	
- outil interne de recherche/ sélection	X	
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)	X	
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent	X	

- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour qu'un jeune utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soient l'itinéraire emprunté et ses « manœuvres ». Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information – même si elle manque de mise à jour régulière - est rapidement accessible.

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)		
- d'une société privée	X	« Vélo Québec Association »
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives		
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs		
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité		
- présence de la date de première publication	X	
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité ; cependant, les garanties, de ce point de vue, ne suffisent pas.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique		
- familier, vulgarisé	X	
Consignes clairement décrites		
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents	X	
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique		
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations		
- page d'accueil explicite	X	

- quantité (globalement pour le site, suffisante)		Absence d'informations scientifiques actualisées.
- public et niveau visé clairement signalés	X	
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres		
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité		
Publicités nettement séparées des informations		Absence de publicités.

Les documents : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS: /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

Bonne vitesse de chargement, navigation facile, apparence générale conforme aux buts du site et au public visé.

Contenu

Les sujets présentés et les nombreuses rubriques (« Accueil, Plan du site, Contactez-nous, Professions, Les rescapés du Crétacé, Aventures, Bulletin, Futuroscope, Échos des labos, Science infuse, Investigation, Remue-ménages, Cybersciences ») sont conçus d'une façon susceptible de capturer facilement l'attention des adolescents et de leurs parents/éducateurs. Le manque des sujets scientifiques les plus actuels (particulièrement évident, en 2009) est cependant remarquable.

Pour un serveur pédagogique : /

ANNEXE n° 129 - GRILLE D'ANALYSE D'UN SITE WEB (T. 28, 29, 30)

1. IDENTIFICATION DU SITE

Nom du site : « Yoshi – L'aventure scientifique ».

Description : Ce site Internet a été créé par le CNRS. Il ressemble à un jeu en ligne, avec des dessins façon manga : il faut résoudre des énigmes liées aux activités quotidiennes des chercheurs du CNRS pour ouvrir un bonus caché. On peut ainsi découvrir ce qui a poussé les scientifiques à faire de la recherche. Le but de ce site est de montrer aux apprenants en phase d'orientation des métiers dans les domaines de la nanotechnologie, de la chimie, de la mécanique, de la physique des particules, etc. et de leur donner envie de s'engager dans cette voie.

Adresse : www.yoshi.cnrs.fr

Public visé : préadolescents, adolescents.

Créateur du site : Délégation Alsace du CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique).

Présentation du créateur du site : Réalisateur technique : Équipe Zinzolin – création vidéo & multimédia.

Adresse du créateur : www.alsace.cnrs.fr ; www.zinzolin.fr

Date de création : 2004.

Date de l'évaluation : 30/11/2009.

Mise à jour : Non relevée.

Langue de l'interface : Français.

2. ÉLÉMENTS EXTERNES

Vitesse

La page ne s'affiche pas rapidement si l'on manque de connexion au réseau Internet avec ADSL (images trop lourdes).

Apparence générale

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Apparence correspondant au public visé	X	
Esthétique attrayante et en phase avec le contenu	X	
Texte facilement lisible sur le fond	X	
Symboles, signes et graphismes représentatifs de leur fonction		
Vue d'ensemble des options offertes, architecture du site bien évidente	X	

Observations supplémentaires : La présentation générale correspond aux objectifs du site (à la fois, pédagogiques et ludiques). On perçoit rapidement et globalement ces objectifs.

3. FACILITÉ DE NAVIGATION

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Une barre de navigation permet d'avancer, reculer, retourner au point de départ...etc.	X	
Compréhension des boutons		
Rapidité de chargement		
Accès au contenu		
- carte du site pour en détailler le contenu		
- s'il y a carte, est-elle interactive ?		
- accès rapide à l'information		
- outil interne de recherche/sélection		
- organisation logique, claire et bien visible	X	
- Différents modes d'utilisation du document	X	
Liens (compléments d'information, recoupement, etc.)		
- pertinence par rapports au contenu		
- explicitent quant au sujet qu'ils visent		
- actualisation (pas de message d'erreur, page introuvable, etc.)		
Si la page est longue, existence d'une table des matières accessible		

Observations supplémentaires : On peut parcourir le site sans s'y perdre. Le concepteur a prévu les outils indispensables pour que l'utilisateur puisse toujours s'y repérer, quel que soient l'itinéraire emprunté et ses « manœuvres ». Les points de repère sont clairs et suffisants. L'information est rapidement accessible (lorsqu'on entre dans l'esprit du jeu).

4. VALIDITÉ DES INFORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Site		
- d'un individu		
- d'une organisation officielle (université, agence ou institution gouvernementale)	X	
- d'une société privée		
Responsables	X	
- clairement identifiés		
- présentent leurs action(s) et objectif(s)	X	
- présence de références qualitatives	X	
- possibilité de les contacter (adresse électronique...)	X	
Les auteurs	X	
- clairement identifiés		
- pages personnelles		
- compétences signalées		
- adresse électronique disponible	X	
Les informations		
- responsabilité clairement précisée si nécessaire		
- contenu d'actualité	X	Contenu pertinent avec la recherche scientifique au quotidien ^o
- présence de la date de première publication	X	On la retrouve dans des articles pédagogiques/scientifiques en ligne.
- date de mise à jour		
- recoupement possible par d'autres sources clairement identifiées		
- langue, exactitude syntaxique, orthographique	X	
- bonne qualité de présentation	X	

Observations supplémentaires : Les informations sont de qualité. Les garanties, de ce point de vue, sont suffisantes.

5. LE CONTENU

Présentation du contenu

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Langue, vocabulaire		
- scientifique	X	
- familier, vulgarisé	X	Selon les parties à expliquer aux jeunes visiteurs.
Consignes clairement décrites	X	
Illustrations pertinentes	X	
Lisibilité des textes	X	
Liens pertinents		
Type de contenu, orientation	X	
- scientifique		
- didactique	X	
- identification facile du contenu	X	
Disponibilité des informations	X	
- page d'accueil explicite		
- quantité (globalement pour le site, suffisante)	X	
- public et niveau visé clairement signalés		
Si présence d'objets graphiques, sonores ou autres	X	
- facilitent la compréhension		
- bonne qualité	X	
Publicités nettement séparées des informations		Jeu interactif, absence de publicités.

Les documents : /

Les outils logiciels: /

6. LES FORMATIONS

Caractéristiques	Cochez (X)	Commentaires
Activités ludiques	X	
- intérêt		
- facilité d'emploi	X	En présence d'outils informatiques adéquats.
- consigne claire	X	

Observations supplémentaires : /

7. IMPRESSION GÉNÉRALE

Éléments externes (vitesse de chargement, navigation, apparence générale)

La vitesse de chargement et la navigation sont de bonne qualité si l'on dispose d'une connexion Internet haut débit.

Contenu

Le contenu est très proche de la vie réelle des chercheurs et des intérêts/choix des lycéens de filière scientifique. Le jeu interactif présente un schéma parfois pas trop clair (cf. tâche n° 30B + annexes).

Pour un serveur pédagogique

Le site analysé conjugue d'une façon adéquate les activités ludiques en ligne et les informations - scientifiques et pratiques – données aux apprenants.

TABLEAUX ET FIGURES

Figure 1.4. : Relation transductive de Simondon 1989 (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 39)	13
Figure 1.7. : L'acte d'apprendre selon le modèle constructiviste de Piaget	23
Tableau 1.9.7. : Quatre possibilités d'emploi de règles selon le type de traitement et de connaissance	36
Figure 1.9.9. : Schéma d'interactions ou de modélisation	40
Tableau 1.10. : Théories d'apprentissage examinées (synthèse)	43
Figure 2.1.1. : Acquisition, apprentissage, enseignement	45
Tableau 3.8.1. : Mémoire et apprenant de L2	76
Tableau 3.13.1. : Potentialités pédagogiques du travail avec les TIC	83
Figure 3.13.2.a : Un schéma d'apprentissage des langues	84
Tableau 3.13.2.b : TIC, réactions des apprenants et tâches	85
Tableau 3.14. : Apports théoriques sur l'apprenant	86
Tableau 4.8. : Enseignement, enseignant, expérimentation	112
Tableau 5.1.1. : Principaux courants constitutifs du domaine examiné	115
Tableau 6.4. : Approche communicative et approche actionnelle	138
Figure 6.5. : Le cycle d'apprentissage	141
Tableau 6.8. : Caractéristiques des tâches, buts envisagés, expérimentation	147
Figure 8.1.2.a : Les phases de la recherche-action	159
Figure 8.1.2.b : Le cycle de la recherche-action	160
Figure 8.6. : Engagement et distanciation	165
Figure 9.5.a. : Âge des participants	174
Figure 9.5.b. : Ville d'origine des participants	174
Figure 9.5.c : Année académique d'immatriculation	174
Figure 9.5.d : Durée prévue des études choisies	174
Figure 9.6.a : Âge des participants	185
Tableau 9.6.b : Provenance géographique des participants	185
Tableau 9.6.c : Université française (autre) fréquentée lors de l'échange	185
Figure 9.6.d : Année universitaire de l'expérience à l'étranger	185
Figure 9.6.e : Durée de l'expérience	185
Figure 9.7.a : Âge des participants	197
Figure 9.7.b : Sexe des participants	197
Tableau 9.7.c : Provenance géographique des participants	198
Tableau 9.7.d : Faculté universitaire choisie	198
Figure 9.7.e : Année universitaire de « <i>laurea</i> »	198
Tableau 9.7.f : Ville française (francophone) de travail/stage/congrès	198
Tableau 9.7.g : Durée de l'expérience/des expériences (terminée(s) ou en cours) à l'étranger	198
Tableau 9.8. : Principaux résultats de l'enquête et prise en compte dans le travail	215
Figure 10.2. : Schéma de description de notre mode de collecte des données	219
Figure 10.4.a : Types de Tâches	221
Figure 10.4.b : Exécution des tâches (classes, lieux)	221

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ	3
AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE (QUESTION DE RECHERCHE)	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE (cadre conceptuel et problématique de la recherche)	10
CHAPITRE 1 : ANCRAGE THÉORIQUE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE L2	11
1.1. Introduction	11
1.2. Apports théoriques	11
1.3. « Théories énonciativistes » et « Linguistique systémique fonctionnelle »	12
1.4. Le langage	13
1.4.1. Nature de la production langagière	14
1.5. L'acquisition de L2	15
1.5.1. Recherches en apprentissage de L2 : contexte théorique	16
1.5.2. Les années 50-60 et le béhaviorisme	16
1.5.3. Pour résumer	17
1.6. L'acquisition de L2 : Chomsky et ses références	18
1.6.1. Psychologie cognitive et linguistique	19
1.6.2. Cerveau, esprit et langage	19
1.6.3. Chomsky, savoir linguistique et apprentissage	20
1.6.4. Chomsky et les L2. Jordan et les critiques à Chomsky	20
1.6.5. Pour résumer	21
1.7. Constructivisme piagétien et acquisition du langage	22
1.7.1. Critiques au constructivisme piagétien	24
1.7.2. Pour résumer	24
1.8. Théorie de Krashen et applications pédagogiques	25
1.8.1. Pour résumer	27
1.9. Les approches cognitivistes	28
1.9.1. Le modèle d'Anderson	29
1.9.2. Pour résumer	30
1.9.3. Le modèle de Bialystok	31
1.9.4. Pour résumer	32
1.9.5. Acquisition des langues et facteurs cognitifs : Logan, N° Ellis, Skehan	32
1.9.6. Pour résumer	34
1.9.7. Les recherches de R. Ellis : « <i>a milestone for the profession</i> »	35
1.9.8. Nativisation et acquisition des langues	38
1.9.9. Le repérage actif de production langagière	39
1.9.10. Pour résumer	41
1.10. Synthèse et positionnement	42
CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE	45
2.1. Introduction	45
2.1.1. Apprentissage, acquisition, appropriation	45
2.1.2. Apprentissage spontané et apprentissage guidé	46
2.2. Langue maternelle et langue étrangère	47
2.3. Les « groupes de compétences »	48
2.3.1. La performance langagière	49
2.4. La connaissance du contenu disciplinaire	49
2.5. La perspective comportementaliste : implications didactiques	50
2.6. La perspective cognitiviste	51
2.6.1. Une nouvelle conception de l'apprentissage et de ses caractéristiques	53
2.6.2. Troubles de l'apprentissage	54
2.7. Apprentissage et motivation	54
2.7.1. La « motivation intrinsèque »	55
2.7.2. La théorie de l'attribution	58
2.8. Synthèse et positionnement	58
CHAPITRE 3 : L'APPRENANT	61
3.1. Introduction	61
3.1.1. De <i>learner</i> à <i>acteur</i> : évolution du sujet impliqué dans le processus d'apprentissage	61
3.1.2. Apprenant, enseignant et apprentissage des langues	62

3.2. La centration sur l'apprenant : pivot épistémologique et exigence de terrain	63
3.3. Apprenant, autonomie et apprentissage : les fondements d'un travail responsable	64
3.3.1. L'autoapprentissage : l'apprenant au centre de l'action	65
3.4. Apprenant et tuteur : acquis préalables d'un projet commun	66
3.5. Apprenant et évaluation	67
3.5.1. Le « trac » en classe de langue	67
3.6. La langue vivante étrangère : représentations, fonctions, communication	68
3.7. Apprenant et fonctions cognitives : introduction	69
3.7.1. L'attention	69
3.7.2. L'attention : « processus automatique »s et « processus contrôlés »	70
3.7.3. L'attention : ses fonctions	70
3.7.4. Attention, tâches cognitives et apprentissage scolaire	71
3.7.5. La mémoire : caractéristiques générales	71
3.7.6. « Mémoire sensorielle », « mémoire à court terme » et « mémoire de travail »	72
3.7.7. La « mémoire à long terme »	73
3.7.8. « Mémoire à long terme » : encodage et récupération	73
3.7.9. Mémoire et imagination	74
3.8. Les stratégies mnémotechniques	74
3.8.1. Processus cognitif et métamémoire	75
3.9. Apprenant et étude : l'acquisition d'une « habileté complexe »	76
3.10. Styles cognitifs différents	78
3.11. Styles d'apprentissage et didactique des langues	79
3.12. Stratégies d'apprentissage et didactique des langues	80
3.12.1. Les « stratégies » dans l'apprentissage des langues	81
3.13. TIC, composantes des TIC et apprentissage des langues	82
3.13.1. TIC, apprenant et potentialités pédagogiques	83
3.13.2. TICE, attributs et apprenant	84
3.14. Synthèse et positionnement	86
CHAPITRE 4 : ENSEIGNEMENT ET ENSEIGNANT	89
4.1. Introduction	89
4.1.1. Le terme « didactique »	89
4.2. Didactique et pédagogie	92
4.2.1. Linguistique appliquée, didactologie des langues et des cultures et didactique des langues	92
4.3. La didactique des langues : caractéristiques et implications	93
4.4. La didactique du français	94
4.5. L'enseignement des langues vivantes : méthodologies ou méthodes ?	95
4.5.1. L'essor des méthodologies constituées : la méthodologie traditionnelle	95
4.5.2. La méthodologie directe	96
4.5.3. La « méthodologie audio-orale »	97
4.5.4. La méthodologie structuro-globale-audiovisuelle	98
4.5.5. L'approche communicative	98
4.6. L'enseignement du FLE : histoire et implications didactiques	100
4.6.1. L'enseignement des langues en milieu scolaire	101
4.6.2. L'enseignant et la classe de langue : quelques observations	102
4.7. Enseigner : une fonction sociale et sociocognitive	104
4.7.1. Un nouveau rôle pour l'enseignement et pour l'enseignant	105
4.7.2. Enseigner : mettre en place des pratiques apprenantes raisonnées	108
4.7.3. Enseignant et apprenant	109
4.7.4. Enseignants et dispositifs technologiques	110
4.8. Synthèse et positionnement	110
CHAPITRE 5 : LES LANGUES DE SPÉCIALITÉ	113
5.1. Introduction	113
5.1.1. Le français et les publics à orientation scientifique : parcours historique	113
5.2. L'état des recherches actuelles : Français sur Objectifs Spécifiques, Français de Spécialité, Français Langue Professionnelle	116
5.3. Le Français de Spécialité : caractéristiques générales	118
5.3.1. Le Français de Spécialité : objectifs à viser	119
5.4. Le discours scientifique : quelques caractéristiques	121
5.4.1. Les termes du français scientifique	121
5.4.2. Le français scientifique : contenus à envisager	123
5.5. Le français scientifique et ses publics	124

5.6. L'enseignement du français de spécialité	126
5.7. L'enseignant de langue de spécialité	127
5.8. « EMILE » ou « CLIL » : quelques observations	129
5.9. Synthèse et positionnement	131
CHAPITRE 6 : L'APPROCHE PAR TÂCHES	133
6.1. Introduction	133
6.1.1. La notion de « tâche »	133
6.2. La « macro-tâche »	136
6.3. La « micro-tâche »	137
6.4. La mise en place d'un programme « <i>Task-based learning</i> » (TBL)	138
6.5. Le cycle d'apprentissage	140
6.6. Critères de validation des « tâches »	142
6.6.1. La validation des « tâches » en recherche-action	142
6.7. Organiser une séance autour d'une tâche	143
6.7.1. Tâches et TIC dans les pratiques de classe	145
6.7.2. Mise en place de dispositifs d'apprentissage	146
6.8. Synthèse et positionnement	147
CHAPITRE 7 : PROBLÉMATIQUE (Évolution de la question de départ - Effets du cadre théorique sur nos choix)	149
DEUXIÈME PARTIE : CADRE EXPÉRIMENTAL	155
CHAPITRE 8 : LA RECHERCHE-ACTION	156
8.1. Introduction	156
8.1.1. Le concept de recherche-action	156
8.1.2. Caractéristiques de la recherche-action	159
8.2. Mise en place d'une recherche-action	160
8.3. Les types de recherche-action	161
8.4. « Mode d'emploi » de la recherche-action	161
8.5. Enseignants et recherche-action	162
8.5.1. Recherche et choix d'une posture	163
8.5.2. Posture des enseignants impliqués	164
8.6. Recherche-action et didactique	164
8.7. L'identification du problème	165
8.8. Synthèse et positionnement	166
CHAPITRE 9 : LE TRAVAIL DE TERRAIN	168
9.1. Contexte de l'étude	168
9.1.1. Choix du sujet d'étude	168
9.1.2. L'établissement	168
9.1.3. Les apprenants	169
9.2. Mise en place de la recherche-action	170
9.2.1. Caractéristiques de « notre » recherche-action	170
9.3. Organisation du travail	172
9.4. QUESTIONNAIRES (compte rendu de l'enquête préliminaire)	172
9.5. « QUESTIONNAIRE <i>POST-LICEO</i> » (compte rendu)	173
9.5.1. Item 1 à 9	175
9.5.2. Item 10 à 19	178
9.5.3. Item 20 à 31	180
9.5.4. Pour résumer	183
9.6. « QUESTIONNAIRE ERASMUS » (compte rendu)	183
9.6.1. Item 1 à 9	185
9.6.2. Item 10 à 23	188
9.6.3. Item 24 à 33	191
9.6.4. Item 34 à 40	193
9.6.5. Pour résumer	195
9.7. « QUESTIONNAIRE <i>PROFESSIONISTI</i> » : compte rendu	196
9.7.1. Item 1 à 17	199
9.7.2. Item 18 à 30	202
9.7.3. Item 31 à 40	205
9.7.4. Item 41 à 45	209
9.7.5. Pour résumer	211
9.8. Synthèse, positionnement, conclusion	212

CHAPITRE 10 : PRÉ-TEST	217
10.1. Observations préliminaires	217
10.2. Mode de collecte des données	218
10.3. Planning du travail expérimental	219
10.4. Répartition des tâches selon les supports utilisés	220
10.4.1. Figure indiquant l'organisation du travail de terrain	221
CHAPITRE 11 : COMPTE RENDU DES TÂCHES	224
11.1. Tâche n° 1 : « Donneurs potentiels »	224
11.2. Tâche n° 2 : « Carte du ciel »	226
11.3. Tâche n° 3 : « Premiers secours »	229
11.4. Tâche n° 4 : « Les gestes qu'il ne faut pas faire »	231
11.5. Tâche n° 5 : « L'ordinateur - À quoi ce logiciel sert-il ? »	232
11.6. Tâche n° 6 - « Médecins Sans Frontières »	234
11.7. Tâche n° 7 - « Quels métiers pour partir en mission MSF ? »	236
11.8. Tâche n° 8 - « L'eau dans la vie de tous les jours »	237
11.9. Tâche n° 9 - « Eau, forme et santé »	239
11.10. Tâche n° 10 - « La qualité de l'eau du robinet »	241
11.11. Tâche n° 11 - « À quoi ça sert ? »	243
11.12. Tâche n° 12 - « Article sur Galilée et Darwin »	249
11.13. Tâche n° 13 - « Galilée et Darwin : leurs découvertes »	251
11.14. Tâche n° 14 - « L'ordinateur - Il me faut une réponse ! »	254
11.15. Tâche n° 15 - « La nouvelle grippe A H1N1 (« La grippe porcine ») »	257
11.16. Tâche n° 16 - « Baladeur mp3 »	259
11.17. Tâche n° 17 - « Observez la liste... »	261
11.18. Tâche n° 18 - « Un produit qui va faciliter votre vie »	264
11.19. Tâche n° 19 - « Dix attitudes pour mieux vivre »	266
11.20. Tâche n° 20 - « On t'a offert un chèque-cadeau... »	268
11.21. Tâche n° 21 - « Cybersciences/professions »	271
11.22. Tâche n° 22 - « Facebook-voiture »	274
11.23. Tâche n° 23 - « Donnez un conseil à chacun de vos lecteurs... »	275
11.24. Tâche n° 24 - « Comment donner mon sang ? »	277
11.25. Tâche n° 25 - « Les étapes du don du sang »	279
11.26. Tâche n° 26 - « Lisez les instructions... »	281
11.26.1. Tâche n° 26 bis : « Lisez les instructions... »	283
11.27. Tâche n° 27 - « Qu'est-ce qu'on va faire ? »	284
11.28. Tâches n° 28-29-30 - « Tâches sous forme de 'jeu informatique' »	285
CHAPITRE 12 : SYNTHÈSE DES DONNÉES	290
12.1. Synthèse des « Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes »	290
12.2. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes »	291
12.3. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes »	293
12.4. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes »	293
12.5. Synthèse des « Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes »	294
12.6. Synthèse des « Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions »	294
12.7. Synthèse des « Tâches sous forme de 'jeu informatique' »	295
12.8. Bilan conclusif des résultats des tâches	296
CHAPITRE 13 : POST-TEST - QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION	299
13.1. Questionnaire d'appréciation	299
13.2. Observations post-expérimentation	300
CHAPITRE 14 : DISCUSSION	301
14.1. Conséquences contextuelles	310
14.2. Exécution des tâches : contraintes et souhaits	302
14.3. Le travail effectué : du côté des apprenants	304
14.4. Le travail effectué : du côté des enseignantes	305
14.5. Remarques finales	306
CONCLUSION	308
BIBLIOGRAPHIE	312
SITOGRAPHIE	328
INDEX DES AUTEURS	330
INDEX THÉMATIQUE	335
ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	340

ANNEXES	343
Annexe n° 1 - Figure 3.1.2. : L'apprenant, l'enseignant, les autres apprenants	344
Annexe n° 2 - Figure 3.12.1. : Classement des stratégies d'apprentissage	344
Annexe n° 3 - Figure 3.13.1.b - Relation enseignant-apprenant-TIC	344
Annexe n° 4 - Figure 3.13.2.b : Les composants des TICE	345
Annexe n° 5 - Figure 4.4. : Les huit commandements du didacticien selon Eddy Roulet	345
Annexe n° 6 - Tableau 4.5.5. : De l'approche communicative à la perspective actionnelle	346
Annexe n° 7 - Tableau 5.1.1.b : Évolution historique et méthodologique du français pour des publics scientifiques	347
Annexe n° 8 - Tableau 5.3. : Français de spécialité et FOS	347
Annexe n° 9 - Figure 6.2. : « Macro-tâches »	347
Annexe n° 10 - Figure 6.3. : « Micro-tâches »	348
Annexe n° 11 - Figure 6.4.b : Les quatre phases de l'apprentissage par tâches	348
Annexe n° 12 - Tableau 6.5.b : Organisation des « micro-tâches »	349
Annexe n° 13 - Tableau 8.5.2. : Postures enseignantes	349
QUESTIONNAIRES (textes et observations)	350
Annexe n° 14 - <i>Questionario post-liceo</i> (version intégrale en italien)	350
Annexe n° 15 - <i>Questionario Erasmus</i> (version intégrale en italien)	351
Annexe n° 16 - <i>Questionario Professionisti</i> (version intégrale en italien)	353
Annexe n° 17 - <i>Questionario finale</i> (Questionnaire d'appréciation, version intégrale en italien)	355
Annexe n° 18 - Questionnaire <i>post-liceo</i> , item 29-30	355
Annexe n° 19 - Questionnaire <i>post-liceo</i> , item 31	355
Annexe n° 20 - Questionnaire Erasmus, item 5	356
Annexe n° 21 - Questionnaire Erasmus, item 10-11-12-13	357
Annexe n° 22 - Questionnaire Erasmus, item 23	358
Annexe n° 23 - Questionnaire Erasmus, item 24	358
Annexe n° 24 - Questionnaire Erasmus, item 25	358
Annexe n° 25 - Questionnaire Erasmus, item 26	359
Annexe n° 26 - Questionnaire Erasmus, item 27	360
Annexe n° 27 - Questionnaire Erasmus, item 29	360
Annexe n° 28 - Questionnaire Erasmus, item 30	360
Annexe n° 29 - Questionnaire Erasmus, item 31	361
Annexe n° 30 - Questionnaire Erasmus, item 32-33	361
Annexe n° 31 - Questionnaire Erasmus, item 34	362
Annexe n° 32 - Questionnaire Erasmus, item 35	365
Annexe n° 33 - Questionnaire Erasmus, item 36	366
Annexe n° 34 - Questionnaire Erasmus, item 37	367
Annexe n° 35 - Questionnaire Erasmus, item 38	367
Annexe n° 36 - Questionnaire Erasmus, item 40	369
Annexe n° 37 - Questionnaire Professionnels, item 4	372
Annexe n° 38 - Questionnaire Professionnels, item 13	377
Annexe n° 39 - Questionnaire Professionnels, item 15-16	379
Annexe n° 40 - Questionnaire Professionnels, item 17	379
Annexe n° 41 - Questionnaire Professionnels, item 19-20	380
Annexe n° 42 - Questionnaire Professionnels, item 21	380
Annexe n° 43 - Questionnaire Professionnels, item 24	381
Annexe n° 44 - Questionnaire Professionnels, item 25	382
Annexe n° 45 - Questionnaire Professionnels, item 26	382
Annexe n° 46 - Questionnaire Professionnels, item 27	384
Annexe n° 47 - Questionnaire Professionnels, item 28	385
Annexe n° 48 - Questionnaire Professionnels, item 29	387
Annexe n° 49 - Questionnaire Professionnels, item 30	388
Annexe n° 50 - Questionnaire Professionnels, item 31	390
Annexe n° 51 - Questionnaire Professionnels, item 33	392
Annexe n° 52 - Questionnaire Professionnels, item 35	393
Annexe n° 53 - Questionnaire Professionnels, item 36	393
Annexe n° 54 - Questionnaire Professionnels, item 37	394
Annexe n° 55 - Questionnaire Professionnels, item 38	396
Annexe n° 56 - Questionnaire Professionnels, item 39	397
Annexe n° 57 - Questionnaire Professionnels, item 40	398
Annexe n° 58 - Questionnaire Professionnels, item 42	399
Annexe n° 59 - Questionnaire Professionnels, item 43	399

Annexe n° 60 - Questionnaire Professionnels, item 45	402
ANNEXE n° 61 - TÂCHES ADMINISTRÉES	405
- I - Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes	405
1.« Donneurs potentiels »	405
2. « Carte du ciel »	406
3. « Premiers secours » : « Les gestes qui sauvent »	406
4. « Les gestes qu'il ne faut pas faire »	406
5. « L'ordinateur - À quoi ce logiciel sert-il ? »	407
6. « Médecins sans frontières »	407
7. « Quels métiers pour partir en mission MSF ? »	407
8. « L'eau dans la vie de tous les jours »	408
9. « Eau, forme et santé »	408
10. « La qualité de l'eau du robinet »	409
11. « À quoi ça sert ? »	409
12. « Article sur Galilée et Darwin »	409
13. « Galilée et Darwin : leurs découvertes »	409
14. « L'ordinateur - Il me faut une réponse ! »	410
15. « La nouvelle grippe A H1N1 (« La grippe porcine ») »	410
16. « Baladeur mp3 »	410
17. « Observez la liste... »	410
18. « Un produit qui va faciliter votre vie »	411
19. « Dix attitudes pour mieux vivre »	411
III - Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes	411
20. « On t'a offert un chèque cadeau ... »	411
21. « Cybersciences-professions »	411
IV - Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes	411
22. « Facebook-voiture »	411
23. « Donnez un conseil à chacun de vos lecteurs... »	412
V - Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes	412
24. « Comment donner mon sang ? »	412
VI - Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions	412
25. « Les étapes du don du sang »	412
26. « Lisez les instructions... »	412
27. « Qu'est-ce qu'on va faire ? »	412
VII - Tâches sous forme de « jeu informatique »	413
28. Tâche « sous forme de jeu informatique » - « Profession : chercheur »	413
29. Tâche « sous forme de jeu informatique » - « Qui sont-ils, que font-ils ? »	413
30. Tâche « sous forme de jeu informatique » - « Le CV du chercheur et son travail au quotidien »	413
TÂCHES : INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES	414
Annexe n° 62 - Tâche n° 1	414
Annexe n° 63 - Tâche n° 6	414
Annexe n° 64 - Tâche n° 7	414
Annexe n° 65 - Tâche n° 9	415
Annexe n° 66 - Tâche n° 11	415
Annexe n° 67 - Tâche n° 12	415
Annexe n° 68 - Tâche n° 13	417
Annexe n° 69 - Tâche n° 14	417
Annexe n° 70 - Tâche n° 15	418
Annexe n° 71 - Tâche n° 18	422
Annexe n° 72 - Tâche n° 20	423
Annexe n° 73 - Tâche n° 21	425
Annexe n° 74 - Tâche n° 22	426
Annexe n° 75 - Tâche n° 24	429
Annexe n° 76 - Tâche n° 25	433
Annexe n° 77 - Tâche n° 27	433
Annexe n° 78 - Tâche n° 28	433
Annexe n° 79 - Tâche n° 29	434
Annexe n° 80 - Tâches n° 30	434
Annexe n° 81 - QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION (observations)	435
GRILLES D'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	437
Annexe n° 82 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 1)	437

Annexe n° 83 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 2)	439
Annexe n° 84 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 3 et 4)	440
Annexe n° 85 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 5)	442
Annexe n° 86 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 6)	443
Annexe n° 87 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 7)	445
Annexe n° 88 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 8 et 9)	447
Annexe n° 89 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 10)	448
Annexe n° 90 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 11)	450
Annexe n° 91 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 12)	451
Annexe n° 92 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 13)	453
Annexe n° 93 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 14)	455
Annexe n° 94 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 15)	456
Annexe n° 95 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 16)	458
Annexe n° 96 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 17)	459
Annexe n° 97 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 18)	461
Annexe n° 98 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 19)	463
Annexe n° 99 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 20)	464
Annexe n° 100 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 21)	466
Annexe n° 101 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 22)	467
Annexe n° 102 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 23)	469
Annexe n° 103 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 24)	471
Annexe n° 104 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 25)	472
Annexe n° 105 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 26)	474
Annexe n° 106 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 26bis)	475
Annexe n° 107 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 27)	477
Annexe n° 108 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 28)	479
Annexe n° 109 - Grille d'analyse des situations d'enseignement/apprentissage (T. n° 29 et 30)	480
GRILLES D'ANALYSE DES SITES UTILISÉS	482
Annexe n° 110 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 6, 7)	482
Annexe n° 111 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 11, 17)	485
Annexe n° 112 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 1, 25)	488
Annexe n° 113 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 17, 18, 19)	491
Annexe n° 114 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 14)	494
Annexe n° 115 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 3, 4)	496
Annexe n° 116 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 8, 9, 10)	498
Annexe n° 117 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 20)	501
Annexe n° 118 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 15)	504
Annexe n° 119 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 20 a)	507
Annexe n° 120 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 15 a)	510
Annexe n° 121 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 15 b)	513
Annexe n° 122 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 5)	515
Annexe n° 123 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 2)	517
Annexe n° 124 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 16)	521
Annexe n° 125 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 1, 24, 25)	523
Annexe n° 126 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 12, 13)	527
Annexe n° 127 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 12, 13 a)	530
Annexe n° 128 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 21)	534
Annexe n° 129 - Grille d'analyse d'un site web (T. n° 28, 29, 30)	536
INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES	539
Figure 1.4. : Relation transductive de Simondon 1989 (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 39)	13
Figure 1.7. : L'acte d'apprendre selon le modèle constructiviste de Piaget	23
Tableau 1.9.7. : Quatre possibilités d'emploi de règles selon le type de traitement et de connaissance	36
Figure 1.9.9. : Schéma d'interactions ou de modélisation	40
Tableau 1.10. : Théories d'apprentissage examinées (synthèse)	43
Figure 2.1.1. : Acquisition, apprentissage, enseignement	45
Tableau 3.8.1. : Mémoire et apprenant de L2	76
Tableau 3.13.1. : Potentialités pédagogiques du travail avec les TIC	84
Figure 3.13.2.a : Un schéma d'apprentissage des langues	84
Tableau 3.13.2.b : TIC, réactions des apprenants et tâches	85
Tableau 3.14. : Apports théoriques sur l'apprenant	86
Tableau 4.8. : Enseignement, enseignant, expérimentation	112
Tableau 5.1.1. : Principaux courants constitutifs du domaine examiné	115

Tableau 6.4. : Approche communicative et approche actionnelle	138
Figure 6.5. : Le cycle d'apprentissage	141
Tableau 6.8. : Caractéristiques des tâches, buts envisagés, expérimentation	147
Figure 8.1.2.a : Les phases de la recherche-action	159
Figure 8.1.2.b : Le cycle de la recherche-action	160
Figure 8.6. : Engagement et distanciation	165
Figure 9.5.a. : Âge des participants	174
Figure 9.5.b. : Ville d'origine des participants	174
Figure 9.5.c : Année académique d'immatriculation	174
Figure 9.5.d : Durée prévue des études choisies	174
Figure 9.6.a : Âge des participants	185
Tableau 9.6.b : Provenance géographique des participants	185
Tableau 9.6.c : Université française (autre) fréquentée lors de l'échange	185
Figure 9.6.d : Année universitaire de l'expérience à l'étranger	185
Figure 9.6.e : Durée de l'expérience	185
Figure 9.7.a : Âge des participants	197
Figure 9.7.b : Sexe des participants	197
Tableau 9.7.c : Provenance géographique des participants	198
Tableau 9.7.d : Faculté universitaire choisie	198
Figure 9.7.e : Année universitaire de « <i>laurea</i> »	198
Tableau 9.7.f : Ville française (francophone) de travail/stage/congrès	198
Tableau 9.7.g : Durée de l'expérience/des expériences (terminée(s) ou en cours) à l'étranger	198
Tableau 9.8 : Principaux résultats de l'enquête et prise en compte dans le travail	215
Tableau 10.2. : Schéma de description de notre mode de collecte des données	219
Tableau 10.4.b : Exécution des tâches (classes, lieux)	219
Figure 10.4.1. : Organisation du travail de terrain	222
Tableau 13 : Résultats du questionnaire d'appréciation	299
Tableaux 13.2. : Observations post-expérimentation	300
TABLE DES MATIÈRES	539

L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie. Pratiques de classe et création de supports appropriés.

Cette thèse porte sur l'étude des langues vivantes étrangères dans les établissements du secondaire en contexte italoophone. L'objectif de ce travail a été de mener une réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique, tout en focalisant l'attention sur l'attitude des apprenants face à des tentatives d'initiation à la langue de spécialité complémentaires au développement des programmes scolaires consacrés, notamment, à l'histoire littéraire. Nous avons émis l'hypothèse générale stipulant qu'« il est possible d'envisager l'organisation de séances au cours desquelles l'apprenant, s'exprimant en français, se livre à des tâches susceptibles de le motiver, lui permettant de connaître le discours et le milieu d'action propres aux futurs professionnels dans le domaine scientifique et médical ».

L'hypothèse en objet a été testée par le biais d'une recherche-action qui a eu lieu en contexte institutionnel. Cette approche a été fondée sur l'utilisation de tâches, choisies/conçues selon le niveau des apprenants, liées surtout à des situations auxquelles les destinataires étaient susceptibles de se confronter dans la vie de tous les jours. La presque totalité du travail a été effectuée grâce à l'emploi des TIC.

Les résultats ont prouvé l'efficacité de la recherche de terrain et en ont témoigné l'appréciation de la part des jeunes apprenants concernés. Par conséquent, l'ambition de cette thèse est de contribuer à nourrir le débat sur l'utilité de l'étude de deux langues vivantes étrangères dans les établissements du secondaire italiens, en harmonie avec les dispositions du Conseil de l'Europe, de même que de dégager les étapes d'un cheminement éducatif menant à l'acquisition des habiletés linguistiques nécessaires lors de séjours d'études/de travail en pays francophones pendant les années à venir.

Mots-clés : supports pédagogiques, recherche-action, terminologie scientifique, tâches, TIC.

Teaching/Learning French at High School in Italy. Class Practice and Creation of Appropriate Tools.

This Thesis deals with the study of foreign languages within the Italian High School System.

The goal of this work is to draw the attention to the way of teaching/learning French at High School (option maths and science), focusing on the students' attitude while learning a second foreign language, as well as to outline some new educational tools likely to replace the old fashioned ones still in use.

In order to achieve this goal, we examined and tested a general hypothesis, stipulating whether "it is possible to set up sessions during which the learner is involved in seemingly motivating activities, and, while expressing himself in French, manages to learn the language and environment of a specific field, familiar to his future professional scientific and medical world". Such hypothesis was tested following up an experimental action research, that took place within an institutional context. This approach was supported by targeted assignments, based on everyday life situations, then given to the students according to their level of knowledge of the language. Most of the work was carried on thanks to TIC. The results confirmed the effectiveness of the research on this ground, and showed the appreciation of some of the young participants. Consequently, the aim of this Thesis is to contribute to the discussion concerning the need of studying two foreign languages at the Italian High School, in line with the dispositions given by the Counsel of Europe, as well as to follow the steps of the educational training leading students to acquire all the language skills to study or work abroad.

Keywords: action research, tasks, teaching skills, ICT, scientific terminology.