

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° 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 Heno 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^o 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.