Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail : un enseignement/apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle

Maria Serafina Russo

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1639>

DOI : 10.4000/rdlc.1639

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Maria Serafina Russo, « Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail : un enseignement/apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-2 | 2013, mis en ligne le 07 juin 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1639> ; DOI : 10.4000/rdlc.1639

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail : un enseignement/apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle

Maria Serafina Russo

Contexte de la recherche

- 1 Les besoins d'expression en langues vivantes étrangères varient en fonction des métiers. Il devient donc indispensable de repérer les exigences contextuelles et d'adapter les services et les contenus aux destinataires des cours à planifier. Face au gain de terrain des formations linguistiques sur objectif universitaire, nous proposons la prise en compte des besoins communicatifs des futurs professionnels même à partir du lycée, conjuguant les exigences de l'enseignement/apprentissage et les besoins futurs des entreprises. En contexte italien, la recherche-action représente un secteur encore peu exploré, mais susceptible de constituer un terrain fertile dans les pratiques de classe destinées aux lycéens, de même que dans les activités d'enseignement organisées au sein des universités. C'est aussi d'après ce constat qu'a été élaboré le travail de recherche que nous avons mené à l'Université Paris 3, au sein du Diltec, s'appuyant sur une forme de recherche-action relative à l'enseignement/apprentissage du français en Italie. Le public choisi pour notre travail – dont le but concernait l'introduction à l'étude du français de spécialité – était constitué d'apprenants fréquentant le lycée scientifique. Pour encourager le choix des sections où l'on étudie le français comme deuxième langue vivante optionnelle, nous avons proposé la mise en place d'activités portant sur une étude linguistique effectuée en utilisant les TIC et en initiant les lycéens au français scientifique. Il s'agissait de proposer des activités proches des centres d'intérêt des apprenants et

portant sur les exigences de la vie de tous les jours, susceptibles de motiver les destinataires et de constituer des tâches en ligne avec la perspective actionnelle (Puren, 2004, 2009 b). L'établissement qui nous a accueillie comme enseignante invitée, lors de notre expérimentation de terrain, est le lycée public "F. Lussana" de Bergame, qui peut se vanter d'une longue tradition pédagogique et d'adhérer à de nombreux projets au niveau local, national et international. La présentation du projet envisagé suppose, avant tout, l'établissement d'un cadre conceptuel. En effet, ce dernier permettra de comprendre les enjeux linguistiques, éducatifs et socioculturels impliqués dans le déroulement de notre étude.

Cadre conceptuel et recherches empiriques

- 2 Le public concerné était donc constitué d'adolescents n'ayant pas encore choisi leur cursus universitaire, susceptibles de se consacrer à une profession dans le domaine scientifique. Compte tenu du type de formation que les apprenants recevaient pendant les heures de cours, cette expérimentation linguistique relevait, justement, du "Français de Spécialité" (Mourlhon-Dallies, 2008). Leur domaine d'étude – et notre domaine d'action – pourrait être considéré comme une sorte de "*Français pré-spécialisé*" (Russo, 2011), c'est-à-dire une formation scientifique encore généraliste ne visant pas une discipline particulière/des disciplines particulières du milieu en question. L'appellation "Français de Spécialité" (Olmo Cazevieille, 2008 : 198) 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 du domaine. 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). Les travaux scientifiques les plus récents ont contesté la domination exclusive du lexique comme critère de définition caractérisant les approches traditionnelles (*idem* ; Olmo Cazevieille, 2008 : 198). La plupart des auteurs partagent l'idée qu'il est possible d'enseigner le Français de Spécialité à tous les niveaux (Olmo Cazevieille, 2008 : 198). Lorsque l'enseignant – notamment du secondaire – essaie d'anticiper les besoins futurs des apprenants concernés, il remarque l'existence d'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... (Cuq et Gruca, 2008 : 363).

- 3 Malgré d'incontournables soucis initiaux, cela est susceptible d'entraîner des avantages potentiels au lycée. Dans notre cas, il s'agissait 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. La proposition d'initier au français de spécialité des lycéens italiens hors d'un projet Clil/Emile¹ paraissait donc pionnière. Toutefois, elle n'était pas trop éloignée des apports théoriques récents, compte tenu des intérêts de nombreux apprenants. 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 (niveau de langue : A1 à B2 du CECR) par des sujets bien sûr de nature scientifique, mais non très spécialisés, portant surtout sur des événements récents d'intérêt collectif. En effet, l'année 2009 – celle du début de l'expérimentation – en était

très riche : il suffit de mentionner l'"Année mondiale de l'astronomie", le "Bicentenaire de la naissance de Darwin", le "400^e anniversaire de l'utilisation astronomique du télescope de la part de Galilée", le "Don du sang en tant que grande cause nationale en France", le "Risque pandémique lié à la nouvelle grippe A H1N1"). Nous avons choisi de même quelques sujets concernant l'écologie, la technologie appliquée à la vie de tous les jours, le volontariat au sein de la Croix-Rouge et dans l'association "Médecins Sans Frontières". Le compte rendu proprement dit de l'expérience de terrain sera précédé par un rappel introductif sur la notion de tâche, vu son rôle capital dans nos pratiques de classe et dans les choix méthodologiques qui seront ensuite explicités.

La notion de "tâche" : spécificité pour notre projet institutionnel

- 4 Définissons maintenant, dans une perspective didactique, la notion de tâche qui a été au centre de notre travail, dans la mesure où l'objectif envisagé consistait à vérifier si l'approche par tâches constitue une procédure d'apprentissage exploitable dans le contexte considéré. Cette notion de tâche a été mise au centre de l'enseignement/apprentissage et de l'utilisation des langues vivantes étrangères par le CECR : la tâche est donc adaptable à n'importe quel contexte culturel (R. Ellis, 2003). Nous allons illustrer les caractéristiques principales des tâches et la pertinence pour cette expérimentation. D'après Skehan, R. Ellis et Narcy (Skehan, 1998 ; Ellis, 2003 ; Narcy 1997), la tâche est

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 (M.-F. Narcy-Combes, 2006 : 55).

- 5 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"*. Les besoins langagiers des apprenants 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). D'après la définition fondamentale élaborée par Ellis (2003), une tâche est donc

... 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 (J.-P. et M.-F. Narcy-Combes, 2007 : 75).

- 6 Les auteurs susmentionnés ont mis en relief quelques caractéristiques particulières de la tâche, notamment 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"* (ibid.). Le terme en question est apparu depuis longtemps en psychologie cognitive dans un sens proche de *"connaissances procédurales"*. D'après Gajo (2001), les *"tâches langagières"* sont l'équivalent des actes de langage, *"un découpage sous forme d'une séquence verbale d'énoncés liés sémantiquement"* (Chiss, 2005 : 40-41). Le rôle fondamental de la motivation dans l'apprentissage par tâches a été mis en relief par Coste, qui avait affirmé 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). À la lumière de l'approche actionnelle, l'apprenant est 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 2001 : 16 in Mourlhon-Dallies, 2008 : 65). 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 associée (Tagliante, 2006 : 68-69).

- 7 D'après Demaizière et J.-P. 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, 2003 : 10) (ibid.).

- 8 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. Tout en *paraphrasant la définition élaborée par les auteurs cités on peut affirmer*, en revanche, que les "micro- tâches" sont plus circonscrites et moins réalistes. Elles incluent gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants. Elles 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. Par conséquent, l'apprenant sera invité à repérer, à percevoir dans quelle mesure son observation le sert et le dessert. Cela implique des avantages lors des échanges langagiers hors tâches. Le but des micro-tâches est de permettre l'accomplissement du travail à exécuter pendant les phases de pré/post-tâche. Le rôle de l'enseignant concernera donc le guidage, la didactisation, la pédagogisation du contenu, afin d'aider l'apprenant à accélérer le processus d'apprentissage (*ibid.*). Examinons, maintenant, la *Cyberquête* et la *Situation-problème*, constituant les types de tâches que nous avons privilégiés. Elles visent à acquérir des connaissances nouvelles/des concepts nouveaux par le biais des TIC et, notamment, à l'approche du vocabulaire/du domaine scientifique par le biais de L2. En adoptant la méthodologie basée sur la recherche-action, l'apprentissage par tâches nous a donc permis d'examiner les productions des apprenants et, d'après les résultats obtenus, d'évaluer l'enseignabilité et l'apprenabilité des supports utilisés (Pienemann, 1998 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005).

La recherche-action

- 9 Nous avons décidé de fonder notre travail expérimental sur les principes de la *recherche-action* : il nous fallait un moyen efficace afin de rapprocher l'enseignant de la recherche et de cerner, sur le terrain, les exigences spécifiques des apprenants, pour mettre au point des supports pédagogiques adéquats. Le concept en question a été introduit par l'anthropologue Collier (cf. Kurt Lewin, 1946). À partir des années 80, la recherche-action a été utilisée en France dans le champ des sciences de l'éducation, surtout par rapport à l'apprentissage scolaire. Elle a été considérée comme ensemble de convictions observées

et problématisées par des pratiques et des normes fondamentales pour des enquêtes sociales. Voici une définition de la recherche-action, que nous retenons en tant que formule explicative du parcours 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 (Montagne-Macaire, 2007 : 98).

- 10 Dans le domaine considéré, la recherche-action constitue un espace de création plutôt qu'un champ d'intervention. Lors de la mise en place d'un projet, 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), plus ou moins unis, plus ou moins conscients de cette problématique, mais en mesure de résoudre le problème par une action collective, négociée et flexible, proche de la création [...] 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 [...] Ceci passe par la valorisation de la recherche-action et la communication de ses conclusions... (ibid. : 108-109).

- 11 La rigueur méthodologique de toute recherche-action va permettre la validation des résultats (généralisables avec précaution) uniquement pour un public donné et à un moment donné (M.-F. Narcy-Combes, 2005 : 151). N'oublions pas que, d'après J.-P. Narcy-Combes,

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 (ibid. : 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 (ibid. : 133).

- 12 Précisons que notre recherche-action se fondait, entre autres, sur le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotski, une sorte de "différentiel entre savoir autonome et savoir en collaboration" (Cuq, 2003 : 248). Pour qu'il y ait réellement de l'apprentissage, il faut combler la différence entre ce que l'apprenant connaît au préalable et ce qu'il pourra comprendre lorsqu'il aura appris, en collaboration avec un enseignant-tuteur. En effet, le stade de développement de chaque individu lui permet d'atteindre un certain niveau d'apprentissage et il est important d'en tenir compte. Notre démarche a donc d'abord prévu un diagnostic du problème, une décision concernant les actions à mener et leur planification, une analyse des effets produits et une phase d'évaluation des résultats. Nous allons présenter maintenant les participants de l'étude, les principaux résultats de l'enquête préliminaire et les modalités de leur prise en compte dans notre travail.

Participants de l'étude

- 13 L'ensemble de la recherche a pris place dans 11 classes de lycée scientifique, de la première à la cinquième année. Il s'agissait d'apprenants de 13 à 19 ans, dont le niveau de connaissance en français se situait entre A1 et B2 du CECR. Nous avons choisi des sujets différents, compte tenu du curriculum scolaire, de l'âge et des intérêts des destinataires.

Les supports utilisés, très souvent en version informatisée, étaient des documents les plus authentiques possibles. Afin de cerner les objectifs à atteindre et les contenus à envisager lors du travail de terrain, nous avons réalisé une enquête préliminaire qui s'est déroulée pendant l'année 2008. Les destinataires de celle-ci étaient constitués par :

- Des apprenants majeurs qui allaient terminer le lycée scientifique/des anciens lycéens qui fréquentaient des facultés scientifiques, la faculté d'ingénierie ou celle de médecine ;
- Des étudiants qui allaient avoir leur licence/mastère/doctorat dans les disciplines susmentionnées, ou de jeunes professionnels spécialisés dans ces mêmes disciplines, ayant fréquenté le lycée scientifique et ex-participants au projet Erasmus/autre échange universitaire en France ;
- Des professionnels ayant obtenu un mastère/une ancienne maîtrise ou un doctorat dans les domaines en question qui avaient travaillé, fait des stages et/ou participé à des congrès en pays francophones.

- 14 Le but était d'évaluer les expériences de caractère linguistique des interviewés (en contexte scolaire, extrascolaire et professionnel) et leurs "*desiderata*" en vue d'un éventuel – ou ultérieur – séjour d'étude, de travail ou de recherche en contexte francophone. En effet, les destinataires de notre expérimentation étaient susceptibles de vivre des expériences du même genre dans l'avenir. La majorité des interviewés a mis l'accent sur l'importance potentielle de l'initiation à la langue de spécialité dès le lycée et, notamment, sur la nécessité d'augmenter/d'améliorer l'apprentissage scolaire de plusieurs langues vivantes étrangères. Ils nous ont aidés à cerner des sujets pour la formation en français de lycéens : des notions susceptibles d'être utiles dans la vie pratique, étudiante, professionnelle, relationnelle, où l'intégration du vocabulaire issu du domaine scientifique constituerait un atout avantageux. Cela nous a permis de repérer des pistes d'action aux effets conformes aux exigences scolaires des établissements du secondaire (amélioration des quatre compétences, notamment de la production orale ; étude visant à se débrouiller dans les situations quotidiennes/de travail ; utilisation de sujets d'actualité, même scientifiques). Voici une synthèse des principaux résultats obtenus et de leur prise en compte dans notre travail, qui a été réalisée d'après l'analyse détaillée des réactions des répondants (réponses ouvertes à plusieurs questionnaires diversifiés) :

Tableau 1 - Principaux résultats de l'enquête et prise en compte dans le travail

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>Varier le 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

- 15 Une fois définis les objectifs et les modalités de l'expérimentation, il a été question de choisir les tâches à administrer et de planifier un travail limité les obstacles entravant l'élaboration/l'exploitation de dispositifs didactiques, favorisant l'obtention de résultats conformes aux attentes (Fisher, 2004).

Déroulement de la recherche et mode de collecte des données

- 16 Le corpus examiné a été constitué des productions langagières des apprenants et des documents (extraits de manuels, sites Internet) utilisés afin de les réaliser. Nous avons expérimenté différents types de supports, à travers des dispositifs de tâches (incluant des activités créées *ad hoc*). Il s'agirait 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/l'actualisation des outils utilisables dans l'environnement spécifique considéré. Pendant l'année scolaire 2009-2010, nous avons fait travailler les apprenants sur une trentaine de tâches, réparties en sept groupes en fonction de leurs caractéristiques et des modalités prévues pour les exécuter (J.-P. Narcy-Combes, 2005, 2010 – cf. *annexe n° 1*). Nous avons privilégié les cyberquêtes susceptibles de motiver les apprenants dans le terrain examiné. La plupart des tâches ont été constituées de macro-tâches de type B² (J.-P. Narcy-Combes, 2010). Le nombre de tâches de type A³ (*ibid.*) 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. Les macro-tâches, plus "générales" étaient donc mieux adaptées à des publics peu connus et aux heures disponibles plutôt que les micro-tâches d'entraînement requérant du temps supplémentaire et davantage de collaboration de la part des professeurs titulaires. Nous allons présenter une sélection des tâches administrées offrant quelques éléments de réflexion par rapport à la définition des axes d'actions/formations, face à l'évolution des compétences et des profils nécessaires des différents métiers scientifiques/techniques et à la nécessité de renforcer les collaborations entre le milieu de l'entreprise, les écoles et les universités.
- 17 Le but de la tâche "Médecins Sans Frontières" (cf. *annexe n° 2*) 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). Notre hypothèse était que les démarches de recherche en ligne favoriseraient l'apprentissage des mots concernant les informations repérées.

- 18 La tâche "Quels métiers pour partir en mission MSF ?" (cf. *annexe n° 3*) visait les mêmes objectifs que celle précédente (notamment l'appropriation du vocabulaire concernant les noms des métiers et les activités des professionnels de la santé).
- 19 La tâche "La qualité de l'eau du robinet" (cf. *annexe n° 4*) visait le repérage d'informations correctes suite à la lecture d'articles de vulgarisation scientifique destinés à un public jeune et, par conséquent, l'apprentissage du vocabulaire concernant la qualité de l'eau du robinet et l'utilisation des ressources hydriques au quotidien.
- 20 La tâche "Baladeur mp3" (cf. *annexe n° 5*) avait pour objectif de déclencher un processus permettant aux lycéens de s'entraîner dans la compréhension écrite de la notice d'utilisation d'un appareil et donc de s'approprier du vocabulaire relatif aux parties et aux fonctions d'un baladeur mp3.
- 21 L'objectif de la tâche "On t'a offert un chèque-cadeau..." (cf. *annexe n° 6*) consistait, d'abord, à permettre aux lycéens 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 devraient utiliser, ensuite, le vocabulaire étudié en faisant un petit exposé oral.
- 22 L'objectif de la tâche "Cybersciences-professions" (cf. *annexe n° 7*) était de déclencher un processus permettant aux participants de connaître le parcours scolaire, le contexte de travail et les tâches accomplies par des professionnels ayant suivi des études scientifiques et de s'approprier le vocabulaire les concernant. On essaierait de faire réfléchir les lycéens, ensuite, sur l'importance de l'intervention des techniciens/des chercheurs travaillant dans les nombreuses usines de la région.
- 23 La tâche "Les étapes du don du sang" (cf. *annexe n° 8*) visait à déclencher un processus cognitif et mnémotique permettant aux apprenants de s'approprier des étapes du don du sang et du vocabulaire le concernant par le biais d'une lecture sélective et approfondie. Nous avons choisi de créer des tâches réalistes à ce sujet parce que le don du sang a été reconnu, en France, "Grande cause nationale" (2009) et se prêtait à sensibiliser les participants à ce geste bénévole. (Rappelons que l'éducation à la citoyenneté figure dans les programmes scolaires italiens).
- 24 Les trois dernières tâches que nous allons présenter constituaient le groupe des "tâches sous forme de "jeu informatique"". Elles visaient à réaliser des activités de compréhension orale (tâche "Profession : chercheur") et de compréhension écrite (tâche déjà mentionnée, tâche "Qui sont-ils, que font-ils ?" et tâche "Le CV du chercheur et son travail au quotidien" (cf. *annexes n°s 9, 10, 11*), permettant de connaître le travail des chercheurs dans la vie réelle, la structure de laboratoires scientifiques et le vocabulaire relatif au travail des professionnels opérant dans ce domaine. La partie suivante, conclusive, visera à tirer les conséquences pour l'étude effectuée et montrera l'efficacité des démarches adoptées dans le contexte considéré.

Bilan conclusif du travail sur les tâches

- 25 Nous allons illustrer quelques-unes des conclusions de notre travail expérimental. La presque totalité des 30 tâches expérimentées sur le terrain ont été à la hauteur de nos attentes. En effet, nous les avons évaluées par rapport au niveau grammatical/syntaxique et à la connaissance atteinte du vocabulaire (notamment de spécialité) ; nous avions auparavant fixé les critères à adopter selon les acquis préalables/les objectifs prévus de

chaque classe participante. Cela nous a donc permis de les situer dans la Zone Proximale de Développement des apprenants (cf. paragraphe 4) et de considérer les supports utilisés comme enseignables et apprenables (J.-P. Narcy-Combes, 2005). Ne négligeons pas l'importance de l'enthousiasme et de l'investissement des participants, lors de l'exécution des tâches : afin que l'apprentissage ne soit pas "stérile" et lié uniquement aux résultats des productions réalisées, il est important d'établir des relations productives entre enseignant et apprenants et de travailler dans des conditions non anxiogènes, favorisant la concentration. À la lumière de la recherche-action, les pratiques courantes peuvent être modifiées (et, dans notre cas, certaines pratiques scolaires "traditionnelles" ont été modernisées) : nous pouvons donc affirmer que notre travail expérimental a atteint les buts préfixés, notamment en matière de didactique des langues. Soulignons encore que cette 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, le noyau central de la question, car l'intégration de ressources pédagogiques actualisées et la mise en place de dispositifs parmi les plus innovants ne suffisent pas à l'évolution des approches de la transmission/acquisition du savoir. Les réponses recueillies à travers le questionnaire de satisfaction final, de même que les données obtenues grâce aux résultats des tâches administrées, nous permettent de nous prononcer sur la réussite de notre expérimentation. Grâce aux observations optionnelles, fournies à la fin du questionnaire d'appréciation par de nombreux lycéens parmi les 231 participants, nous avons recueilli des informations variées dont l'intérêt était de compléter le bilan du travail accompli. En particulier, un nombre important d'apprenants a apprécié non seulement les sujets/supports/sites proposés, mais aussi les avantages scolaires de l'emploi de l'ordinateur et l'utilisation d'Internet en didactique. Remarquons aussi la critique constructive et spontanée de quelques participants : ils ont exhorté les professeurs à éviter de réserver à la recherche en didactique seulement quelques heures pendant l'année scolaire. Ce sont les lycéens ayant compris que le travail devait être réalisé d'une façon visant à favoriser l'autonomie de l'apprenant (J.-P. Narcy-Combes, 2005, 2010) 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. Les résultats des tâches ont été utilisés en tant qu'éléments contribuant à évaluer les apprenants, ou bien à choisir des micro-tâches d'entraînement ou de rattrapage. En plus, l'action d'administrer des tâches semblables à celles que nous avons choisies aux apprenants de première année pourrait aider le professeur de langue à mieux connaître de nouveaux lycéens provenant de collèges différents. De cette façon, il serait possible de mettre en place des stratégies d'enseignement/apprentissage conformes à leurs exigences. Cette démarche nous semble adéquate même pour l'enseignement en milieu universitaire, notamment afin de planifier le travail à proposer à des groupes hétérogènes d'étudiants faux-débutants.

Conclusion générale

- 26 Les résultats de cette recherche indiquent 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.

- 27 Parmi les aspects positifs ayant concouru à la bonne réussite de la recherche-action, nous pouvons indiquer le climat collaboratif instauré avec les collègues, l'attitude constructive de nombreux apprenants, l'emploi des TIC et les sujets choisis. Cela a confirmé la validité de l'emploi des TIC et du rôle de l'enseignant en qualité de *"facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur"* (Narcy-Combes, J.-P., 2005 : 150). En tant que recherche-action, notre expérimentation visait à modifier une pratique sociale et à stimuler l'épanouissement des acteurs concernés : les résultats obtenus montrent qu'elle a atteint les buts préfixés. 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 la capacité d'autocritique et la disponibilité au travail en équipe (J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; Nunan, 1989).
- 28 La recherche-action pourrait donc constituer dans les lycées italiens, 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 destinataires et en les rendant co-acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. Il est cependant indéniable que le manque de structures adéquates et les représentations des professeurs et des apprenants seraient susceptibles d'entraver la réussite d'une recherche-action en didactique des langues : elle requiert curiosité, créativité et enthousiasme, et surtout ouverture envers les nouveautés, compétences/connaissances didactiques actualisées, capacité de remise en cause de soi-même et du travail effectué. En cela, cette recherche-action permet de déterminer les contenus des formations dont les enseignants et futurs enseignants peuvent avoir besoin (Russo, 2011).
- 29 En guise de synthèse, nous pourrions affirmer que notre expérimentation a eu un apport modeste à la construction du savoir didactique, notamment parce que nous avons réussi à proposer des activités innovantes au sein de programmes institutionnels préétablis. À notre avis, au-delà de la validité des résultats limitée au contexte concerné (J.-P. Narcy-Combes, 2005), ce travail est susceptible d'introduire des pistes méthodologiques selon l'optique actionnelle (Puren, 2009 a : 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"* (ibid. : 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"* (ibid.), à la lumière des orientations nouvelles dans la didactique du domaine. Nous souhaitons que cette étude contribue à la mise en lumière des perspectives offertes à l'enseignement des langues dans une société où, au-delà des demandes des entreprises et des débats politiques, le recours aux TIC permet de créer des ressources pertinentes pour la construction de connaissances et l'acquisition de compétences appropriées.

BIBLIOGRAPHIE

- Berchoud, M.-J. (2004). "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, pp. 52-61.
- 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.
- 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 en ligne. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Chiss, J.-L. (2005). "Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues". In *Plurilinguisme et apprentissages – Mélanges Daniel Coste – Hommages*. Paris : École Normale Supérieure, pp. 39-48.
- Coste, D. (2009). "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, janvier 2009, n° 45, pp. 15-24.
- Cuq, J.-P. (dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE-Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG 2008.
- De Koninck, Z., Huot, D. (2007). "Québec : didactique des langues ou didactique des disciplines ?". In *Le français dans le monde – Recherche et applications*, janvier 2007, n° 41, pp. 76-84.
- Demaizière, F., Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC". In *Alsic*. 2005, n° 8, p. 45-64. Disponible en ligne. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/61/58/PDF/alsic_v08_14-rec8.pdf
- Date de dernière consultation : mai 2010.
- Dervin, F. (2009). "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, pp. 111-121.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press 2003.
- Fischer, C. (2004). "La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire". In Vargas, C. (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.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
- Lewin, K. (1946). "Forces Behind Food Habits and Methods of Change". In *Bulletin of National Resources Council*, n° 108, pp. 35-65.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

- Montage-Macaire, D. (2007). "Didactique des langues et recherche-action". In *Les Cahiers de l'Acedle*, 2007, n° 4, pp. 93-120.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Narcy, J.-P. (1997). "Vers une pratique théorisée et humaniste". In Ginet, A. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- 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*, La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde, n° 40/2009, pp. 139-157.
- Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. In J.-C. Bertin, P. Gravié, J.-P. Narcy-Combes. *Second-language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey 2010, (PA) : Information Science Reference.
- Narcy-Combes, J.-P. et M.-F. (2007). "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, pp. 73-87.
- Narcy-Combes, J.-P., Walski, J. (2004). "Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions". In *Les Cahiers de l'APLIUT*, février 2004, vol XXIII, n° 1, pp. 27-44.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Narcy-Combes, M.-F. (2006). *La communication interculturelle en anglais des affaires*. Rennes: PUR.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olmo Cazevieille, F. (2008). "Quelle méthodologie adopter pour des élèves débutants en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ?". In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Le français de spécialité – Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éd. de l'École polytechnique 2008, pp. 197-206.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language development*. Amsterdam : John Benjamins.
- Puren, C. (2004). "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle". In *Les Cahiers de l'APLIUT*. Actes du XXVe Congrès, Auch, 5-7 juin 2003, février 2004, vol. XXIII, n° 1, pp. 10-26.
- Puren, C. (2009a). "Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères". In *Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier 2009, n° 45, pp. 154-167.
- Puren, C. (2009b). "Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ?". In *Les langues modernes*, septembre 2009. Disponible en ligne. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>.
- Russo, M.S. (2011). *L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie. Pratiques de classe et création de supports appropriés*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

Vygotski, L. (1997). *Lezioni di psicologia*. Editori Riuniti, Roma.

ANNEXES

Annexe 1 – Taxonomie adoptée

(D'après Narcy-Combes, J.-P., 2005) : I - Tâches fermées de P.E. impliquant des cyberquêtes ; II - Tâches ouvertes de P.E. impliquant des cyberquêtes ; III - Tâches ouvertes de P.O. impliquant des cyberquêtes ; IV - Tâches ouvertes de P.E. n'impliquant pas de cyberquêtes ; V - Tâches ouvertes de P.O. n'impliquant pas de cyberquêtes ; VI - Tâches visant à remettre dans l'ordre/compléter un texte/des instructions ; VII - Tâches sous forme de « jeu informatique ».

Annexe 2 - "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.	

Annexe 3 - "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.).

(Grille à remplir fournie).

Annexe 4 - "La qualité de l'eau du robinet"

(Tâche adaptée et actualisée) :

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. (Grille à remplir et texte à trous fournis).

Annexe 5 - "Baladeur mp3"

(Tâche originale) - 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](#)).

Annexe 6 - "On t'a offert un chèque cadeau ..."

(Tâche originale) - 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...

Annexe 7 - "Cybersciences-professions"

(Tâche originale) - Suite à la visite du site <http://www.cybersciencesjunior.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).

Annexe 8 - "Les étapes du don du sang"

(Tâche originale) - 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.

Annexe 9 - "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.

Annexe 10 - "Qui sont-ils, que font-ils ?"

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. *Grille à remplir fournie*).

Annexe 11 - "Le CV du chercheur et son travail au quotidien"

A. Cliquez sur le cartable et découvrez le parcours de Fabienne. Remettez dans l'ordre les diplômes et concours qu'elle a obtenus (*grille à remplir fournie*).

a) concours interne au CNRS b) maîtrise de sciences et technologies en métallurgie c) diplôme d'études supérieures (1) d) brevet de technicien supérieur e) concours d'entrée au CNRS f) baccalauréat g) diplôme d'études supérieures (2)

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 10 notes suivantes (concernant : structure du laboratoire/de l'équipe, organisation du travail/déroulement. *Grille à remplir fournie*).

NOTES

1. Clil : Content and Language Integrated Learning ; Emile : *Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère*.

2. Caractéristiques fondamentales des macro-tâches de 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 etc. (cf. J.-P. Narcy-Combes, 2010 in Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010).

3. Caractéristiques fondamentales des macro-tâches de type A : pas d'*output* en L2 ; mesure des besoins d'apprentissage ; sensibilisation aux obstacles ; - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux ; - création de besoins d'apprentissage (cf. *ibid.*).

RÉSUMÉS

Cet article tentera de dégager les enjeux de l'enseignement du français de spécialité dans les établissements du secondaire (filière scientifique). Notre travail expérimental en milieu italophone a montré que l'on peut essayer de motiver des adolescents par l'exécution de tâches au sujet scientifique/technique. Nous avons adopté la méthodologie de la recherche-action (J.-P. Narcy-Combes, 2005). Les résultats d'une enquête préalable, montrant l'importance de l'initiation à la langue de spécialité dès le lycée et la nécessité d'améliorer l'apprentissage scolaire de plusieurs langues vivantes étrangères, seront présentés dans un premier temps. Suivra le compte rendu du travail de terrain : nous nous appuierons sur quelques tâches administrées, parmi les plus innovantes et les mieux appréciées par les destinataires. Une troisième partie tentera, enfin, de mettre en relief les résultats obtenus.

This article aims to draw attention to French for Specific Purposes teaching at the high school level (option math and science). The experimental study, conducted in an Italian speaking context, showed how it is possible to motivate students by science and technology related tasks, applying action research methodology (J.-P. Narcy-Combes, 2005). The results of a preliminary survey, showing the importance of introducing students to a foreign language as of high school, will be first discussed. Fieldwork reports will then be shown, focusing on some of the given tasks, highlighting the most innovative and well-liked for the students. The third and last part will show final results and outcomes.

INDEX

Keywords : action research, tasks, ICT, scientific terminology

Mots-clés : recherche-action, terminologie scientifique, tâches, TIC

AUTEUR

MARIA SERAFINA RUSSO

Maria Serafina Russo est docteure en "Didactique des Langues et des Cultures" (Université Paris III – Sorbonne Nouvelle). Elle a enseigné le français et l'italien, en Italie et en France, dans les établissements du secondaire, au Greta et en milieu académique (Université de Savoie, Université d'État de Bergame). Traductrice indépendante, elle continue à s'occuper de l'enseignement des langues à des professionnels de plusieurs secteurs et à des étudiants avancés.

Courriel : rumase@yahoo.it