

**LE DÉBAT, AU SERVICE DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE-
ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

Monica Alaez Galan

Laboratoire Lairdil, IUT Paul Sabatier Université Toulouse III

Mots-clés

Dispositif pédagogique - Dispositif de recherche - Tâche - Débat - Espagnol -
Lansad

Palabras clave

Dispositivo pedagógico - Dispositivo de investigación - Tarea - Debate - Español -
Lansad (Lenguas para especialistas de otras disciplinas)

Résumé

Le terme dispositif est de plus en plus utilisé/exploité en didactique des langues et sa définition, ses usages et vécus diffèrent pour chacun.e d'eux.elles, qu'il s'agisse d'un.e auteur.e, d'un.e enseignant.e, d'un.e apprenant.e. Notre objectif est de tracer la notion de dispositif depuis ses origines, d'en présenter les usages possibles et en particulier son application à la didactique des langues. Dans un deuxième temps, nous détaillerons le dispositif de débat expérimenté. Et enfin, partant de la production des données, nous analyserons la notion d'appropriation et non-appropriation propre à tout dispositif.

Resumen

El término dispositivo es cada vez más utilizado en la didáctica de las lenguas y su definición, usos y realidades difieren según el.la autor.a, el.la docente o el estudiantado. Nuestro objetivo es abordar, primero, la noción de dispositivo desde sus orígenes, presentar sus posibles utilizaciones y, en especial, su aplicación en la didáctica de las lenguas. A continuación, detallaremos el dispositivo de debate experimentado. Y por último, a partir de los datos obtenidos, analizaremos la noción de apropiación y no apropiación inherente a todo dispositivo.

Introduction

Dispositif est un terme auquel ont recours de nombreuses disciplines scientifiques qu'il s'agisse des sciences fondamentales comme la physique ou la linguistique, ou encore des sciences appliquées, telles que l'informatique ou les sciences de l'éducation. En didactique des langues, le dispositif est devenu incontournable par son aspect « central et stratégique de toute une politique éducative traversant tous les niveaux de démarche d'apprentissage aux pratiques enseignantes » (Montandon, 2002, p. 16).

L'objectif de cet article est de contribuer aux travaux sur la notion de dispositif en didactique des langues et ses prolongements possibles. Notre étude prend appui sur un travail de thèse. Nous commencerons par traiter les questionnements partagés par la communauté scientifique : qu'entendons-nous par dispositif ? quelle est la clé de son émergence ? qu'est-ce qu'un dispositif en didactique des langues ? Nous porterons un regard diachronique sur ce terme pour essayer de mieux comprendre sa réalité. Ensuite, nous présenterons un traitement didactique de l'utilisation de l'expression « dispositif » orienté vers l'enseignement-apprentissage de la langue espagnole orale en contexte universitaire pré-professionnalisant. Le dispositif évoqué s'appuie sur une expérience de terrain : l'application d'une activité de débat. Nous concluons en soulignant les tensions existantes entre la notion d'appropriation et celle de non-appropriation d'un dispositif en langue vivante apprise en milieu scolaire.

1. La notion de dispositif

Un grand nombre de disciplines se sont appropriées le terme de dispositif et en ont fait un concept adaptable aux situations. Préciser ce qu'est un dispositif est complexe par ce qu'il fait appel à un grand nombre de facteurs qui concourent à sa réalisation : un ensemble de moyens humains et matériels (Lameul, 2001). L'aspect opérationnel inhérent à tout dispositif peut faire croire qu'on peut se dispenser « d'en penser la pertinence théorique » (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999, p. 9) or il n'en est rien, l'enjeu est épistémique : de l'idée au concept, de quoi parlons-nous lorsque nous utilisons le terme dispositif ? La plupart des théories en didactique des langues partent du dispositif d'apprentissage et/ou de formation mais n'en clarifient pas forcément le sens.

Ce constat pose deux questions. La première est comment procéder sans tomber dans l'illusion ontologique du chercheur qui consiste à penser que nommer une chose est la faire exister ? S'intéresser à la généalogie du terme dispositif nous permettra de mieux discerner son cadre épistémique au sens de Piaget, comme « cadre de significations dans lequel la société insère les objets ou les événements et qui exerce une influence sur la manière dont nous assimilons et interprétons chaque expérience particulière » (Legendre, 2006).

La deuxième question est : comment procéder en se gardant de l'assimilation, c'est-à-dire, intégrer le terme dispositif dans l'univers des croyances sans problématisation ? La construction de ce concept demande de s'interroger sur le pourquoi de sa création.

1.1. Aux origines... un ensemble hétérogène et stratégique

Selon Agamben (2014), le contexte historique qui a fait naître la notion moderne de dispositif se trouve dans les premiers siècles de l'histoire de l'Église dans le terme d'*oikonomia* qui, en grec, « signifie administration de l'*oikos* (c'est-à-dire de la maison) et, plus généralement, gestion, *management* ». Nous assistons, toujours selon Agamben à une généalogie théologique d'une activité pratique qui doit faire face à une structure visible et invisible qui est celle de la gestion économique et de la gouvernance de la maison divine.

Dans la langue française, le mot existait depuis 1314. Si on se réfère aux définitions des dictionnaires de français d'usage courant, le terme dispositif était utilisé comme adjectif avec le sens de « qui prépare » et qui est « arrêté, réglé » (Le Robert, 1994, p. 613) et ce dans trois contextes différents : le militaire par un ensemble de moyens et de mesures ordonnés avec une visée stratégique ; le juridique par la partie finale d'un jugement énonçant les conséquences juridiques et le technologique par la manière dont les parties d'un appareillage sont réparties (Raffnsøe, 2008, p.46). Le lien qui unit les trois significations « renvoie à une économie, à un ensemble de savoirs et de mesures dont le but est de gérer, gouverner, contrôler et d'orienter -en un sens qui se veut utile- les comportements, les gestes et les pensées humaines » (Agamben, 2014, p.28).

Le dispositif est un ensemble hétérogène, il compose avec une hétérogénéité de facteurs, et il est stratégique car il s'aligne sur des volontés de pouvoir.

C'est à Foucault (2004) que nous devons la première théorisation en tant que concept opératoire de portée générale lors de ses séminaires au Collège de France (Gonzalez, 2015). Le dispositif dont parle Foucault, qui se tenait toujours à la frontière entre histoire et philosophie, s'articule autour de cet héritage théologique ainsi que de l'utilisation qui en était faite dans la langue française. Pour Foucault, trois éléments caractérisent le dispositif :

[...] premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit [...]. Deuxièmement, [...] la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes [...]. Troisièmement, [...] une sorte – disons – de formation, qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. (Foucault, 1994).

Par extension, le dispositif s'entend dans « une acception prioritairement technique » (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999, p.10). C'est aussi ce sens premier que rappellent les dictionnaires d'usage courant. Le CNRTL¹ (sans pagination) définit le dispositif comme une « manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine ».

Dans les pratiques quotidiennes, l'utilisation du terme dispositif a également une vocation plus technique : des experts ou des professionnels organisent une situation en vue de la rendre fonctionnelle. Enfin, il est utilisé pour considérer la dimension technique de certains phénomènes sociaux (Peeters & Charlier, 1999, p.16) comme les dispositifs de surveillance, dont parle Foucault (1975) dans *Surveiller et punir*.

Quelles que soient les caractéristiques que l'on attribue au dispositif, la vocation première de l'émergence relève d'une fonction stratégique et d'une volonté de considérer, pour mieux la gérer, une situation, un environnement résolument hétérogène.

1.2. Déploiement et émergence de l'utilisation du terme dispositif

Sans cesse apprécié avec des adjectifs/attributs différents « incontournable du moment » (Demaizière, 2008 : 157), « mot valise » ou « joker » (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999, p. 10,12), « de l'entre-deux » (Peeters & Charlier, 1999, p. 15) le dispositif est plus souvent utilisé qu'interrogé, hautement polythétique et polysémique. La grande diversité des contextes d'utilisation du terme, son émergence et son développement dans chaque secteur de notre quotidien sont autant d'exemples des nombreuses occurrences relevant du dispositif : dispositif médical ou de soins, dispositif d'accompagnement scolaire, dispositif de soutien, dispositif d'engagement, dispositif policier ou carcéral, dispositif technique ou informatique, etc. Selon Chartier, « les rares cas où le mot dispositif est employé absolument renvoient soit à des objets (logiciels, appareils scientifiques, machines) soit à des situations fixées qui sont le cadre d'actions diverses » (1999, p. 217).

C'est ainsi que les aspects polythétique et polysémique du terme amènent certains chercheurs à s'orienter vers d'autres expressions ou, au contraire, à faire entrer ce terme en concurrence avec d'autres termes pour mieux appréhender la notion de dispositif. Une autre orientation est celle d'une traduction pour mieux rendre compte de la signification du terme. Selon Weisser (2010, p.294), « au contraire du Dispositif, virtuel, la Situation correspond pour nous à ce qui est effectivement réalisé ». Demaizière (2008, p.159) précise que le terme dispositif entre parfois en concurrence avec « ressource ». Les Américains Dreyfus et Rabinow (1982) introduisent le terme anglais « interpretive analytics », analytique interprétative au regard des difficultés de proposer un terme équivalent en anglais.

¹ CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

De son sens premier aux concepts actuels, le terme « dispositif » a fortement évolué pour devenir un terme nomade, un mot-valise que l'on emploie souvent quand il s'agit de qualifier une situation. Son utilisation est devenue courante, voire excessive, parce que la logique qui l'inspire, le processus intellectuel d'élaboration sont les mêmes quel que soit l'objectif qu'il envisage.

Tout dispositif est conçu pour parvenir à un objectif fixé. Il suit le même mode opératoire, à savoir une démarche à rebours qui part de l'objectif, du but fixé pour remonter aux moyens et décisions nécessaires à sa réalisation.

1.3. Le dispositif... en didactique des langues

La nécessité pour un.e enseignant.e de langues d'organiser au mieux ses cours le conditionne à mieux appréhender la complexité des paramètres que l'on peut rencontrer dans ce construit social, cet environnement, qui est celui d'une classe de langue, à forte « interaction complexe » (Cicurel, 2012). En didactique des langues on part du terrain pour apporter une réponse pédagogique à une situation d'enseignement-apprentissage. Le terrain, la classe de langues, est constitué d'une population étudiante avec ses comportements propres, ses singularités qui rassemble les différentes composantes essentielles de la complexité. Selon Puren (2013), neuf composantes de la complexité caractérisent tout groupe-classe : multiplicité, diversité, hétérogénéité, variabilité, interrelation, instabilité, sensibilité à l'environnement, contradiction et inclusion de l'observateur. Pour notre réflexion, nous retiendrons, principalement, les trois premières car nous estimons qu'elles sont la base de toute réflexion préalable à la mise en scène d'un dispositif de formation ou d'enseignement-apprentissage : « multiplicité » parce que la population étudiante peut être nombreuse ; « diversité », parce que cette même population présente des natures différentes ; « hétérogénéité » de la population étudiante par ses personnalités, ses motivations, ses rythmes de travail et ses niveaux de langue différents.

Tel un chef d'orchestre, l'enseignant.e doit veiller à l'harmonie des composantes de la complexité, au processus de construction et de mise en œuvre de son projet de formation ou situation d'apprentissage. Ce processus se caractérise par le traitement d'éléments linguistiques, cognitifs et socio-affectifs. Les effets attendus doivent être le résultat de cette construction harmonique et harmonieuse. La métaphore musicale nous semble évocatrice/illustrative de la situation car elle permet de comprendre que, pour créer une motivation à apprendre une langue il est nécessaire d'en assurer l'ambiance, c'est-à-dire de créer un cadre destiné à cet effet, une mise en synergie de l'ensemble pour essayer d'assurer une situation à forte « interaction complexe » (Cicurel, 2012).

En se situant dans le paradigme de la complexité nous adoptons la pensée de Morin (2005) selon qui les éléments ne sont pas séparés, isolés et il faut penser l'un et penser le multiple ensemble : « la complexité est un tissu [...] de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple ». (Morin, 2005, p. 21).

Tout est question d'appréhension des situations, de la façon de regarder et d'analyser la situation. À notre sens, le dispositif, en didactique des langues, permet d'appréhender les modalités d'accès au terrain en rassemblant des composants divers voire hétérogènes dans une relation dynamique. C'est par le dispositif que « l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010 : 292).

Au titre de la recherche, les laboratoires de didactique des langues en France se sont emparés de cet outil conceptuel dans le but de faire converger recherche théorique et pratique. Les enseignantes chercheuses en langues s'en emparent par des approches et considérations différentes. C'est ainsi que pour Rivens Mompean (2013) le centre de ressources en langues (CRL) est un dispositif d'apprentissage; pour Nancy-Combes M.F. (2005) l'action didactique passe par la conception d'un dispositif ; pour Pothier (2003 : 81) comme « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage » ; pour Décuré et Hartwell (2019 : 2) le dispositif d'apprentissage est un facteur clé de dé/motivation pour les langues, ou encore pour Toffoli (2018), le dispositif est un mécanisme technique, une ressource ou ensemble de ressources qui font partie d'un système de formation. C'est dans cette dernière acception qu'il est employé en ingénierie de formation pour évoquer les systèmes d'apprentissages formalisés (2018 : 87) pilotant l'ensemble du processus de formation, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation des effets de la formation.

Dans cette perspective professionnalisante, l'enseignant.e-chercheur.e en langues, devient un « ingénieur formateur », un praticien-théoricien de l'action pédagogique. Il.elle va s'appuyer sur des savoirs scientifiques, sur des résultats de la recherche pour les appliquer aux terrains d'apprentissage, faire progresser les connaissances et en faire bénéficier les apprenant.e.s. C'est sur ces bases que repose l'élaboration de dispositifs d'enseignement-apprentissage innovants.

Mais quel que soit le dispositif, sa logique de construction suit le même processus. Ce sont les éléments de sa construction qui diffèrent et l'enseignant.e-chercheur.e doit les adapter en fonction de l'objectif à atteindre, du but assigné. C'est ainsi que cette notion de dispositif s'est également invitée dans le domaine de l'éducation en tant qu'outil conceptuel pour identifier tout système de formation.

Nous présenterons, par suite, un traitement didactique de la notion de dispositif qui s'appuie sur une expérience de terrain. Le dispositif présenté nous permet de faire converger recherche théorique et pratique.

2. La construction et mise en place du dispositif : la *disputatio didactisée*

Nous qualifierons le dispositif que nous avons expérimenté de dispositif d'enseignement-apprentissage. L'activité de débat est le moyen technique d'enseignement qui aide à son apprentissage. Il s'agit bien d'observer en quoi un système d'enseignement spécifique, vu comme un dispositif, influe sur son apprentissage.

L'action pédagogique dont nous traitons ici s'inscrit dans une action de terrain, l'exercice de débat, à des fins d'améliorer l'aisance orale en espagnol à l'attention d'étudiant.e.s primo-entrants en IUT. Nous nommerons ce type de débat *disputatio didactisée* (Alaez Galan, 2023) car héritier de la dispute moyenâgeuse. Cette action enseignante est guidée par la construction d'un dispositif qui combine trois démarches de recherche : la recherche action, la recherche développement et la recherche de type « clinique de l'activité » (Clot et al., 2001). Le projet de recherche part de l'action enseignante. L'approche est de type pragmatique et les références aux théories sont évoquées pour comprendre l'activité du débat. Comment se manifeste-t-elle sur le terrain ? Nous adoptons la perspective du chercheur en didactique des langues :

Le chercheur part d'un problème de terrain qu'il analyse à la lumière des théories des sciences de fondement, il émet une hypothèse et propose un dispositif qu'il soumet à l'épreuve du terrain. L'hypothèse est alors validée, ou invalidée. (Narcy-Combes, M.-F., 2005, p.13).

La recherche-action est également celle qui permet de traiter la notion de complexité. L'apprentissage académique rencontre la complexité du dispositif institutionnel, car nombreux sont les facteurs entrant en ligne de compte.

La démarche s'apparente également à celle de la recherche-développement en didactique des langues (Lamy, 2007). Dans ce sens, nous avons suivi quatre étapes (Guichon, 2009) : élaboration d'un prototype, expérimentation du dispositif, validation du prototype et diffusion. L'interprétation de nos résultats nous conduit, dans une démarche d'ingénierie de la formation, à corriger le dispositif ou à le décliner sous d'autres formes de manière à pouvoir s'adapter aux divers profils/prototypes d'étudiant.e.s ou d'objectifs. Nous cherchons à développer un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'oral qui puisse être utilisé par d'autres équipes d'enseignants.e.s de langues, en particulier dans l'enseignement supérieur.

Enfin, en s'appuyant sur divers moments de l'activité de débat, nous adoptons une recherche de type « clinique de l'activité » (Clot et al., 2001) : observation d'individus ou de groupes, ici, dans un but de formation. L'examen se réalise par l'enregistrement vidéo de chaque débat. Nous nous inscrivons ainsi dans un courant appelé « courant clinique » puisque l'approche est guidée par : « le souci de l'action, de la compréhension et de la transformation des

situations de travail » (Clot et al., 2001, p.3). Cela implique de ne plus être dans (l'illusion de) la maîtrise, d'accepter l'incertitude, et de rester attentif aux autres, car « le sens clinique exige de n'être pas centré sur soi » (Cifali, 1999, p. 134).

2.1. La *disputatio didactisée* : un dispositif appliqué à l'enseignement-apprentissage de la langue espagnole

L'enseignement des langues, en secteur Lansad, pose la question générale de comment impliquer un public de « non-spécialistes » en langues, avec des motivations et des besoins très différents et dont l'objectif principal suit une direction bien précise : celle de développer des compétences communicationnelles à visées professionnelles. Cet objectif stimule, encourage les enseignants.e.s impliqué.e.s à expérimenter des dispositifs de formation. L'appel à contributions pour *Les Cahiers de l'Apliu*t (Association des Professeurs de Langues en IUT), lancé par RANACLES en mai 2018, pose ce constat :

Enseigner dans le secteur Lansad permet souvent d'être encouragé à expérimenter et de mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques, repenser le parcours de formation et penser des dispositifs innovants, favorisant le développement de l'autonomie des apprenants ou encore ayant recours à des dispositifs hybrides. (Appel à contributions pour *Les Cahiers de l'Apliu*t², 2019).

Le terme dispositif que nous utilisons pour notre étude est approprié aux enjeux de l'expérimentation réalisée et à ses attentes car il permet d'intégrer, dans un même mot, un ensemble hétérogène : l'objet d'étude (de recherche) et l'objet d'enseignement-apprentissage qu'est l'exercice de débat. En tant qu'objet d'étude il se situe dans un courant praxéologique pour essayer de mieux comprendre les mécanismes sollicités par la prise de parole. En tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, le but est de favoriser la prise de parole en interaction afin de développer la compétence orale en espagnol. Parmi les objectifs recherchés se trouve la volonté d'obtenir la confiance de l'apprenant dans le processus d'apprentissage-acquisition d'une langue et celui de son insertion professionnelle future.

Le type de débat expérimenté est un jeu rhétorique qui trouve son origine dans la dispute médiévale et qui s'inspire des débats tels qu'ils sont menés au Parlement britannique (Alaez Galan, 2023). Il repose sur un ensemble de règles, de procédures, de contraintes avec des finalités délibératives qui débouchent sur l'action. Le principe est de faire confronter deux équipes sur un sujet de société, en un temps limité. Les orateurs/débatteurs doivent faire preuve d'esprit et d'humour, en développant des arguments clairs et convaincants pour emporter le débat.

² Appel à contributions pour *Les Cahiers de l'Apliu*t, 38(1), janvier 2019, *Le secteur Lansad : fédérateur de diversité(s) ?*

Le débat est très scénarisé. Les étudiant.e.s sont placés en tant qu'organisateur.s et acteurs de l'activité. Ils doivent choisir et jouer des rôles différents : un.e président.e de séance, un.e garant.e du temps de parole, des débatteurs (trois à quatre par équipe), un public qui soutient les équipes et enfin, un jury qui délibère et annonce l'équipe gagnante. L'enseignante est une guide méthodologique, une sorte de metteuse en scène qui adopte une posture d'effacement volontaire pendant la phase de débat et de délibération finale.

2.2. Une démarche ergonomique

Le concept de dispositif de la *disputatio didactisée* relève de l'entre-deux. Il combine l'approche philosophique héritée de Foucault avec la perspective du renouvellement de l'approche des objets techniques « non plus sur le mode de l'instrumentation ou de l'aliénation, mais sur le mode de la fréquentation, du contact, ou même de l'expérience affectivo-corporelle, voire du jeu » (Peeters & Charlier, 1999, p. 17).

Nous nous inscrivons dans une démarche ergonomique. Le dispositif est un système mis en place par nos soins partant d'une tâche prescrite pour parvenir à une tâche réalisée. L'approche par tâches a été retenue comme mode d'apprentissage privilégié en combinant une tâche sociale réaliste, celle de débattre, en lien avec les objectifs de la formation, permettre aux apprenants de s'approprier le savoir par l'action. La réalisation de la tâche permet de déceler les besoins individuels des étudiant.e.s et de leur apporter des réponses individualisées (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2007).

Le terme ergonomie nous vient du grec *Ergon*, le travail, et *Nomos*, toute chose établie, toute chose acceptée par l'usage, une coutume, une loi, une règle. L'ergonomie est ainsi la science du travail, qui étudie les conduites humaines au travail pour en arriver à des « lois » du travail. Le terme « travail » est pris ici au sens large d'une activité humaine accomplie dans un but déterminé.

Le propre de l'approche ergonomique est l'observation de la situation réelle du travail qui est l'objet de sa démarche. Tout ce qui influence significativement le travail y est pertinent pour comprendre à quoi et comment l'être humain répond en « opérant » (enjeu de la qualité scientifique de la démarche) (Hubault, 1991). L'ergonomie a souvent été présentée comme une science de l'intervention réparatrice, car elle s'est développée comme un moyen de remédier aux dysfonctionnements du travail dans le cadre de ce qu'il était convenu d'appeler le système personne-machine ou plus récemment le système humain-machine.

En adoptant cette approche, nous poursuivons les mêmes objectifs que l'ergonomie dans ses développements récents : il ne s'agit pas, seulement, de s'intéresser à l'apprentissage quand cela ne va pas bien, mais plutôt comment cela fonctionne, bien ou mal, dans un premier temps. L'objectif est de mettre en relation les compétences requises pour telle ou telle tâche et les

compétences réelles de l'apprenant afin de proposer des activités de remédiation, d'infléchir la tâche prescrite ou encore de construire un modèle de formation qui puisse satisfaire les nouvelles compétences apparues nécessaires dans l'action.

C'est également une démarche qui s'inscrit complètement dans la perspective des théories des systèmes dynamiques (MacWhinney, 1999). En s'opposant à un regard déterministe, les théories des systèmes dynamiques, prennent en compte les éléments émergents d'une situation complexe. La situation de travail en classe de langue, comme nous l'avons précisé, est une situation complexe.

La confrontation de différentes tâches impliquées dans la situation d'apprentissage de l'activité de débat, fait apparaître une redéfinition de la tâche. Celle que nous présentons, en Tableau 1, est inspirée de celle schématisée par Leplat (1997), adaptée ensuite par Raby (2009) et enfin par nous.

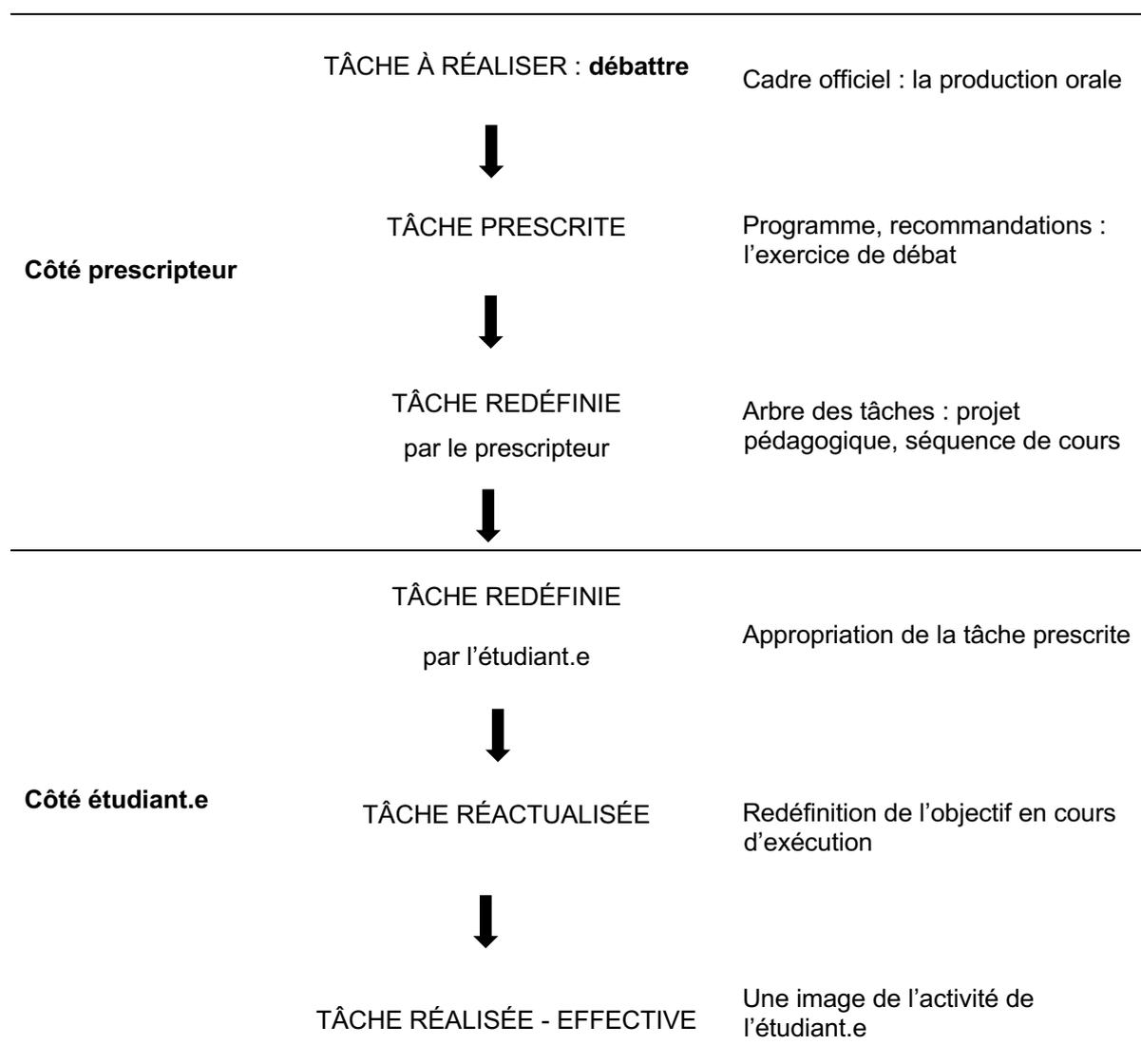


Tableau 1. La redéfinition de la tâche (adaptée de Leplat, 1997; Raby, 2009 ; Alaez-Galan, 2020)

2.3. La modélisation : l'arbre des tâches et la version dynamique

En l'absence d'une théorisation de l'activité de débat, nous nous situons au niveau de la modélisation. De fait, le scientifique l'utilise, essentiellement, pour désigner une reproduction concrète, mais généralement réduite et éventuellement simplifiée, d'une réalité (Parot & Richelle, 2013).

La modélisation, opération par laquelle on établit un modèle, a pour objectif principal d'illustrer la complexité. Elle est également exposée à une multiplicité de sens. De cette multiplicité, nous retiendrons, pour notre étude, la définition suivante : la réduction d'un phénomène à certains paramètres jugés pertinents, afin d'en rendre intelligible la structure (Rogalski & Samurçay, 1994). Ces paramètres relèvent de quatre niveaux : la tâche prescrite, la tâche réalisée ou l'activité, les comportements et, à l'intérieur des comportements, la relation entre le geste réalisé et la parole émise. Il s'agit d'un modèle interactif où l'essentiel de l'analyse de la situation de travail est réalisé pendant la tâche, sur l'agir académique.

Selon Amalberti, et.al (1991), le modèle en ergonomie diffère de ceux d'autres disciplines scientifiques par leur objet et leur nature. L'objet étudié ici est l'activité de l'étudiant.e (en ergonomie, l'activité de l'opérateur) en situation de débat en classe d'espagnol. L'étudiant.e dans cette situation de travail doit composer avec plusieurs contraintes de type :

- cognitive (les connaissances préalables à l'exercice) ;
- situationnel (en situation académique, en cours de langue à l'université) ;
- organisationnel (dans le cadre d'un dispositif régulé et formaté du débat).

Quant à la nature de cette modélisation, il s'agit d'une réflexion heuristique, tournée vers l'activité (comportementale et intellectuelle) de l'étudiant.e. Nous modélisons l'activité de l'étudiant.e engagé.e dans une situation de travail. Dans ce but, nous résumerons les questions préalables que l'on doit se poser à tout travail de modélisation : modèle de quoi, modèle pourquoi, et modèle pour qui ? (Amalberti, et al., 1991).

Modèle de quoi ? Le modèle élaboré est celui de l'apprentissage, par la pratique du débat, d'une langue vivante 2 orale. Les étudiant.e.s engagé.e.s dans cette action présentent des comportements observables (physiques et verbaux) ainsi que des connaissances et mécanismes mentaux présidant à leur élaboration et à leur contrôle (Amalberti, et al., 1991). Les comportements verbaux se manifestent dans la parole émise par l'étudiant.e en situation de débat, les comportements physiques, par la gestuelle employée en situation. Quant à l'aspect cognitif, il prend appui sur les connaissances préalables que l'étudiant.e doit maîtriser pour mener à bien le débat. Les entretiens élaborés en fin de tâche nous ont permis d'apprécier l'activité mentale qui pilote les comportements observés.

Modèle pourquoi ? Notre objectif est de construire un modèle didactique qui puisse rendre compte de la situation de débat en langue vivante 2. La construction de notre modèle suit quatre étapes :

- une réduction volontaire du réel, qui est l'une des premières propriétés constructives d'un modèle (Leplat, 2013). Le réductionnisme est une méthodologie générale dans le domaine scientifique. Lorsque l'on cherche à expliquer un phénomène par les éléments qui le constituent et leurs interactions, nous réduisons une réalité ;
- une description de la tâche, de l'activité et des comportements ;
- une simulation afin d'expérimenter un modèle (*Ibid.*) ;
- une interprétation ou une explication.

Modèle pour qui ? Sur le plan scientifique, ce modèle de débat permet de rendre compte et expliquer les conduites humaines complexes comme celles vécues en classe de langues en situation d'interaction.

La première concrétisation du dispositif modélisé est celle de l'élaboration de l'outil arbre des tâches, c'est-à-dire le plan de l'action. Nous présentons, *infra*, cet outil qui identifie les actions, l'activité et les comportements qui doivent être activés à chaque phase de la tâche en Figure 1. C'est ce qui a permis aux étudiant.e.s de comprendre le but et de se préparer à la tâche de débattre.

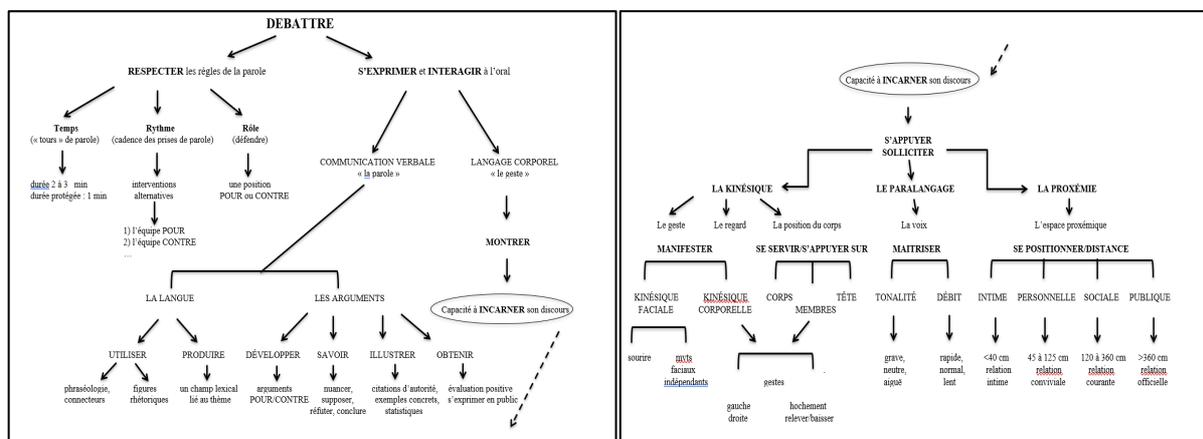


Figure 1. Arbre des tâches (Alaéz Galan, 2020)

Conjointement à l'arbre des tâches, le dispositif de la *disputatio didactisée* contient un modèle dynamique qui organise le découpage ou les temps de l'action en trois phases : pré-opératoire (avant la tâche), opératoire (pendant la tâche) et post-opératoire (sortie de la tâche).

La phase pré-opératoire comprend les temps de l'action et concerne toutes les étapes de préparation à l'exercice de débat, dont le travail sur la langue, sur l'aspect conceptuel, sur les aspects kinésiques et sur la connaissance des règles de débat : mais également, une présentation de la grille d'évaluation du jury, le choix du sujet et la préparation des arguments.

La phase opératoire comprend l'activité de débat. Le président commence et conclut cette phase, principalement centrée sur les débatteurs et l'acte de débattre. Pendant cette phase, l'étudiant.e assigné.e au chronomètre contrôle le temps de parole (2 minutes) pour chaque intervenant, dont la première minute est « protégée », c'est-à-dire qu'il est interdit d'interrompre le débatteur. Puis, le temps restant est ouvert à des points d'information par un débatteur de l'équipe adverse. C'est cette phase qui a été filmée.

La dernière phase, celle post-opératoire commence par la sortie de classe des débatteurs pour la délibération du jury, le temps de concertation entre le jury, le retour des débatteurs et l'annonce de l'équipe gagnante.

3. L'appropriation et/ou non appropriation du dispositif

Le succès d'un dispositif réside dans son usage, dans l'appropriation, dans l'assimilation des éléments le constituant. Le succès de la *disputatio didactisée* réside dans l'appropriation de la langue à des fins de débattre, de persuader et de convaincre un auditoire. Les composantes qui œuvrent dans l'appropriation d'une langue sont de nature langagière et non langagière, cognitive et affective, individuelle et sociale. La recherche a montré que « pour qu'il y ait appropriation, la partie affective est capitale » (Gómez Becerra, 2018, p.38). Effectivement, comme le précise Castellotti, « l'appropriation se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une expérience éminemment personnelle ». (2017, p.49).

Notre dispositif souligne la spécificité de mettre en évidence les tensions entre la notion d'appropriation et non appropriation. L'étudiant.e a-t-il.elle su s'emparer de l'ensemble du dispositif déployé pour utiliser une langue orale propre au développement et échanges d'idées contradictoires ? Dit autrement, les étudiant.e.s ont-ils.elles pu s'engager dans le processus d'appropriation de la langue orale à des fins de convaincre un auditoire? Comme nous le rappelle Castellotti (2017, p.31) en didactique des langues, « le terme 'appropriation' a été mobilisé principalement comme hyperonyme de 'acquisition' et 'apprentissage'. » Ainsi, les tensions entre l'appropriation et non appropriation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage sont celles de la distinction entre acquisition, processus naturel et inconscient, et apprentissage, processus conscient et directement guidé (Krashen, 1981). Le terme « appropriation » serait ainsi employé pour neutraliser cette distinction, cette aporie qui parcourt la didactologie-didactique des langues.

Dans notre étude, les tensions entre appropriation et non appropriation sont illustrées par les prototypes qui découlent des résultats que nous avons obtenus.

3.1. Le corpus et la production des données

Nous utiliserons le terme « production » des données plutôt que « recueil » ou encore « collecte » (même si ces termes sont plus utilisés) pour bien montrer l'activité réalisée par le chercheur (Matalon, 1998, p.11).

Le corpus final est constitué de dix-neuf enregistrements vidéo, des sessions de débats filmés (moyenne par débat : 15 minutes), qui représentent près de quatre heures d'enregistrements et une centaine de transcriptions de données aussi bien verbales que physiques. Le corpus se complète par trente entretiens semi-directifs réalisés post-débat. Nous nous intéressons donc ici à la façon dont nous avons produit et constitué nos données, comment elles sont organisées, en vue de leur analyse.

Deux grandes catégories de données ont été produites par les enregistrements et transcriptions vidéo : les données verbales et physiques. Les données verbales concernent les énoncés produits par chaque participant.e lors du débat. Elles sont catégorisées en données du domaine de tâche, c'est-à-dire relevant du thème étudié, lexique et phraséologie du domaine, données du discours, lexique et phraséologie de la rhétorique, de l'argumentation. Les données physiques sont catégorisées en « mouvements signifiants », les données gestuelles qui sont partie prenante de l'intention de communication et « mouvements non contrôlés », au regard du discours.

3.2. Les données verbales

Chaque thème étudié a donné lieu à un débat animé par plusieurs équipes. La tâche prescrite prévoit l'utilisation d'un lexique et d'une phraséologie appropriés à la langue ainsi que d'un lexique et d'une phraséologie spécifique au thème traité. La maîtrise d'un champ lexical est, selon Plantin et Muñoz (2011), essentielle pour comprendre ou produire un exposé argumenté, « se debe conocer no sólo las palabras y las construcciones en las cuales éstas intervienen sino también los estereotipos de uso (condiciones de uso)³ » (p.19). Neuf thèmes ont été traités lors des débats parmi lesquels: *Cualquier tiempo pasado fue mejor*, *La ecología es compatible con un mundo capitalista*, *El uniforme en la escuela*, *La experimentación animal y el avance de la ciencia*, ou encore *La vida futura en el espacio*⁴. À partir des transcrits, nous avons procédé à une extraction des mots et phrases relevant de la langue de spécialité ou du sujet du débat en faisant appel au logiciel AntConc. Ensuite, nous avons catalogué ces extractions dans des fichiers Excel.

³ [Il ne faut pas que connaître les mots et les constructions dans lesquelles ces mots interviennent, mais également les stéréotypes d'usage (les conditions d'utilisation)] (traduit par nous)

⁴ [La vie était meilleur avant, L'écologie est compatible avec un monde capitaliste, L'uniforme scolaire, L'expérimentation animale et l'avancée de la science, La vie future dans l'espace] (traduit par nous)

3.3. Les données physiques

Nous rappelons que les comportements ont été répartis en comportements signifiants, ce que nous nommerons « gestes rhétoriques » et « mouvements non contrôlés ». La production a été classée dans des fichiers Excel en fonction de l'intention de communication, de la qualité pragmatique et du domaine de l'affectif, de l'émotion, pour ce qui relève des mouvements non contrôlés. Les gestes rhétoriques caractérisent la volonté de l'orateur de convaincre et séduire l'auditoire. Ils se répartissent en gestes de renforcement, d'affaiblissement, de complémentation, de réfutation et d'interpellation. Les mouvements non contrôlés sont des gestes brefs, automatiques et répétitifs.

Nous nous sommes aidés de différents auteurs, dont Mahl (1968), Ekman et Friesen (1969), Kendon (1988), Mc Neill (1992), Cosnier et Vaysse (1997) et Tellier, Gaurdiola et Bigi (2011), pour établir une liste classifiée de cette production, représentative de notre corpus tel que figurant dans le Tableau 2.

Gestes rhétoriques	Mouvements non contrôlés
<p>Gestes symboliques : Geste iconique / motivé Geste métaphorique <i>Butterworth</i></p>	<p>Gestes d'anxiété / autistiques</p>
<p>Gestes coverbaux / illustreurs Geste déictique Geste expressif Geste paraverbal (battement...)</p>	<p>Gestes non contrôlés / tics</p>
<p>Gestes emblèmes ou emblématiques</p>	

Tableau 2. Répertoire de la production gestuelle, adapté de Mahl (1968), Ekman et Friesen (1969), Kendon (1988), Mc Neill (1992), Cosnier et Vaysse, (1997) et Tellier, Guardiola et Bigi (2011).

3.4. Le traitement des données

Pour le traitement des données, nous avons adopté la triangulation (Gable, 1994 ; Maxwell, 1996 ; O'Malley & Valdez-Pierce, 1996) ou méthode de la double vérification (Raby & Baille, 1997). Elle est apparue, en didactique des langues, comme une alternative à la méthode expérimentale. Au lieu de chercher à identifier une variable importante et à en tester l'effet, on cherche à prendre en compte une quantité importante d'informations venant de diverses sources, à les tester individuellement, et à les *confronter* entre elles, afin d'arriver à une meilleure description, explication, et interprétation des phénomènes.

Les données produites ont fait l'objet de trois traitements successifs : un premier traitement que nous appellerons « approche macro-cognitive », qui consiste à réaliser une approche

générale du débat ; un deuxième, centré sur une procédure du haut vers le bas (*top down*), nommé « approche méso-cognitive » ; et enfin, une approche plus clinique, une « approche micro-cognitive ».

L'approche « macro-cognitive » a porté sur l'ensemble des étudiant.e.s et des comportements. Nous avons recensé les occurrences de comportements verbaux et aussi physiques relevant du débat qui nous ont permis de produire des pourcentages en classant les observations. Cela nous a conduit à construire une métadonnée comportant quatre catégories selon un gradient qui caractérise l'appropriation du dispositif par l'étudiant.e :

- tâche non-appropriée (TNA) ;
- tâche en voie d'appropriation (TVA) ;
- tâche appropriée de manière conforme (TACon) ;
- tâche appropriée de manière créative (TACréa).

Cette première étude de type macro a fait apparaître la nécessité de spécifier les caractéristiques de l'appropriation ou de la non-appropriation. Certains étudiant.e.s ont un profil prototypique (Taylor, 2003 ; Heider, 1973).

L'approche « méso-cognitive » s'est attachée à construire des prototypes, évoqués *supra*, et qui ont émergé de l'approche macro, en suivant une procédure du haut vers le bas (*top down*). L'objectif étant de caractériser le débat par « appropriation de l'activité » et « non-appropriation de l'activité ».

Concernant le phénomène de catégorisation, deux grands courants s'opposent : le courant objectiviste qui considère que la catégorisation s'opère sur la base de propriétés communes, avec des frontières bien définies, même si les frontières entre catégories ne sont pas toujours très nettes et certaines propriétés peuvent être absentes d'une catégorie à l'autre ; l'autre courant est l'expérimental : il s'attache à ne pas « définir la catégorie comme un bloc homogène, mais plutôt comme construite sur la base d'une mise en relief de similitudes globales et de formation de prototypes de référence » (Kleiber, 1990, cité par Tellier, 2006 : 149). De fait, le prototype est une « position saillante », certains membres de la catégorie sont considérés comme plus représentatifs.

L'approche « micro-cognitive » est centrée sur l'étude de quelques individus qui émergent des prototypes. Il s'agit de s'interroger sur comment la gestuelle intervient et contribue à l'argumentation et comment elle est un élément d'argumentation ; autrement dit, se demander si la parole est incarnée. À ce stade, nous nous assurerons qu'il y a bien eu coverbalité.

Les trois approches ont été enrichies par la confrontation des réponses obtenues lors des entretiens. Elles ont complété l'observation pour mieux l'explicitier et approfondir la connaissance du ressenti de l'étudiant.e sur l'efficacité du dispositif, de même que l'évaluation

du dispositif dans sa capacité ou non à susciter la motivation à prendre la parole en langue vivante 2, selon la théorie de l'attribution (Weiner, 1992).

3.5. Les résultats

L'approche par tâches et la modélisation nous ont permis de confronter les résultats des étudiant.e.s aux résultats de la tâche attendus. Le traitement des données a abouti, dans un premier temps, à des résultats de premier niveau, c'est-à-dire à une vision globale du comportement de l'étudiant.e confronté à l'activité de débat. Dans un deuxième temps, ce premier résultat a été complété par l'étude des comportements verbaux et gestuels, et leur mise en relation.

Les étudiant.e.s ont « joué le jeu », c'est-à-dire qu'ils ont globalement appliqué et respecté les règles du débat, qu'elles soient temporelles, rythmiques ou de respect du rôle attribué. Ce qui a bien fonctionné est l'application de la parole du débat dans l'utilisation des connaissances du domaine de tâche et du lexique approprié à ce domaine. Même si ce dernier comportait des gallicismes et l'utilisation de mots inappropriés, la communication entre les deux équipes n'a pas été perturbée. La préparation des arguments développés a été suivie et respectée, conformément aux consignes données dans la version dynamique du débat. Nous avons été agréablement surprises par la richesse et la variété des arguments. L'étudiante 24, pendant l'entretien post-débat, en réponse à la question « Qu'avez-vous le plus apprécié ? », a déclaré : « L'échange d'argumentations avec les autres. Confronter les arguments entre l'autre équipe et mon équipe ».

Nous nuancions cette dernière remarque. L'attitude face à l'exercice a été différente entre les étudiant.e.s de première et de deuxième année. Les étudiant.e.s de deuxième année ont réalisé davantage de demandes de points d'information ou d'interventions. Les débats sur « l'écologie est compatible avec un monde capitaliste » et « l'uniforme scolaire » ont été riches en échanges, en discours spontanés.

L'étude sur la gestuelle montre que toutes les parties du corps participent à l'expression, notamment les mains, les bras et la tête. Bien que les gestes d'anxiété, ceux à éviter dans une prise de parole à l'oral, se réduisent en deuxième année, la gestuelle récurrente des mains, des bras et de la tête reste bien présente. Selon une vision traditionnelle de la coverbalité, cette gestuelle montre la nécessité, pour l'étudiant.e, d'accompagner la parole avec le geste. Le geste est ainsi complémentaire de la parole, il aide la parole, ensemble ils sont l'expression. Mais les résultats montrent qu'il faut aller plus loin : le geste peut remplacer la parole, il traduit l'état émotionnel du débatteur et il est porteur de sens en lui-même. Nos hypothèses premières sur le rôle d'une coverbalité dans l'exercice de la *disputatio didactisée* se sont confirmées : les gestes sont en co-activité avec la parole, ils peuvent interagir de manière facilitatrice avec

la parole et être porteurs de sens, parfois même un sens qui vient en contradiction du discours, notamment pour réguler l'émotion.

Conclusion

Nous avons conçu et expérimenté un dispositif et avons vérifié que

le dispositif est le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage. (Schneuwly et al., 1985 ; Mercier, 1998).

Notre démarche souhaite apporter une réponse à la pression exercée par des demandes institutionnelles et sociétales d'une bonne maîtrise de la parole en public, compétence essentielle pour une intégration réussie dans le monde professionnel d'aujourd'hui. Notre démarche a été de nous positionner dans le courant praxéologique des études en didactique des langues. Nous avons observé le débat pour en comprendre les mécanismes qui l'animent et aider l'étudiant.e à améliorer ses compétences langagières. Nous avons retenu le débat comme objet d'étude, de recherche et objet d'enseignement/apprentissage puis conçu et organisé un dispositif pour le rendre attractif et performant.

L'approche ergonomique nous a fourni trois éléments. Le premier est de partir non pas d'un modèle mais de l'observer : des comportements nous allons vers le cognitif. C'est ce qui nous a permis la distanciation nécessaire vis-à-vis de l'objet observé : le débat. Beaucoup de recherches s'appuient sur l'analyse des retours des questionnaires de satisfaction. Notre étude a consisté à observer les comportements qui guident l'ensemble. Le deuxième, est que le débat doit être constitué d'un répertoire de stratégies, en veillant à adapter l'équilibre entre la contrainte et le choix, contrainte qui peut être libératrice. Par l'étude des prototypes, nous nous sommes aperçus qu'il y avait des procédures, des interventions qui les différenciaient. Il est nécessaire qu'il y ait des contraintes, des règles, l'étudiant.e doit savoir ce que l'on attend de lui.elle, mais adaptées, avec des rythmes différents. Les étudiant.e.s doivent maîtriser au mieux le contenu de la discussion et la rhétorique du débat. Cet exercice ne peut se réaliser, sous peine d'être en difficultés, qu'en s'appuyant sur le domaine des tâches. C'est cette préparation de la tâche qui constitue notre troisième élément. Elle doit, évidemment, se faire en amont et doit être réalisée en équipes avec l'aide de coéquipiers.

L'expérience s'est révélée positive car à l'origine nous voulions comprendre par quels processus la langue pouvait être acquise et comment les interventions didactiques, qui ont fait l'objet de notre dispositif, étaient susceptibles d'influencer ce processus. Nous concernant, nous estimons que le dispositif a rempli sa mission par la réalisation de la tâche débattre, et par son appropriation par l'étudiant.e. avec des degrés différents, les prototypes en sont

l'illustration. Il a également souligné l'importance que revêt l'étude de la coverbalité dans une mise en situation où la parole sert à convaincre.

Ainsi, nous pouvons avancer qu'un dispositif, en didactique des langues, « existe », est réussi, a atteint le but fixé par la tâche prescrite dès que l'individu se l'approprie. L'appropriation de la langue, selon Bailly, est entendue comme « [...] l'activité d'apprentissage guidé d'une langue seconde, en milieu dit « captif », hors de l'environnement où se parle cette langue » (Bailly, 1986, p. 205-206). C'est ce que permet le dispositif, c'est ce que nous avons essayé d'accomplir.

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Éditions Payot & Rivages.
- Alaéz Galan, M. (2023). D'accord ou pas d'accord ? Le débat en cours de langue. *Études en Didactique des Langues*, 39.
- Alaéz Galan, M. (2020). *L'activité de débat en espagnol dans le secteur LANSAD : d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée* [thèse de doctorat]. Université Paul Sabatier Toulouse III.
- Amalberti, R., Montmollin, M. D. & Theureau, J. (1991). *Modèles en analyse du travail*. Mardaga.
- Bailly, D. (1986). La problématique théorique de l'appropriation de la langue : déchirements méthodologiques et construction de l'interdisciplinarité. *Cahiers Charles V*(8). 205-217.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension relation*. Les Éditions Didier.
- Chartier, A.M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *La Revue*, 25. 207-218.
- Cicurel, F. (2012). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Les Éditions Didier.
- Cifali, M. (2001). Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. Dans Rita Hofstetter (éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 293-313). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2001.01.0293>
- Clot, Y., Prot, B., & Wherte, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146.
- CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale, <https://www.cnrtl.fr>.
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs, *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28.
- Décuré, N. & Hartwell, L. (2019). Du mutisme au "pouvoir-dire" : cheminements subjectifs. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 10.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment, *ALSIC*, 11(2), 157-161.
- Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, UP.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding, *Semiotica* 1. Mouton Publishers, 49-97.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, Territoire, Population : cours au Collège de France 1977-1978*. EHESS Gallimard Seuil.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. Tome III: 1976-1979*. Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gable, G. (1994). Integrating Case Study and Survey Research Methods: An Example in Information Systems, *European Journal of Information Systems*, 3-2, p. 112-126.
- Gómez Becerra, D. M. (2018). L'appropriation : un concept à revoir dans la didactique de langues-cultures. *Synergies Mexique*, 8, 27-40.
- Gonzalez, A. (2015). Le dispositif : pour une introduction. *Marges*, 11-17.
- Guichon, N. (2009). Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues. *ALSIC*, 12. <https://doi.org/10.4000/alsic.1227>
- Heider, R.E. (1973). Natural categories, *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Hubault, F. (1991). Polyvalences, multivalences, équivalences dans le travail : enjeux ergonomiques, *Performances humaines et techniques*, n° hors série, 60.
- Jacquino-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (dir.). (1999). Avant propos. Il était une fois. *Hermès, La Revue*, 25. CNRS éditions, 9-14.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words, dans F. Poyatos, (dir.), *Cross-Cultural Perspectives in Non Verbal Communication*. Hogrefe.
- Kleibert, G. (1990). *La Sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. PUF.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.

- Lameul, G. (2001). Questionnement relatif au concept de dispositif, 6^e colloque sur l'Autoformation. Montpellier, 3-4 et 5 décembre 2001. <http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Lameul.Pdf>
- Lamy, M.N. (2007). La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4.
- Legendre, M.-F. (2006). Fondation Jean Piaget, Piaget et l'épistémologie, <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail : Aperçu de quelques problèmes d'analyse, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, PISTES 15(1).
- Macwhinney, B. (1999). *The Emergence of Language*, Lawrence Erlbaum.
- Mahl, G. F. (1968). Gestures and Body Movements in Interviews, dans J. SHLIEN (dir.), *Research in Psychotherapy*, Routledge, 295-346.
- Matalon, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir : démarches expérimentales et terrain*. Armand Colin.
- Maxwell, J.C. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mcneill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures reveal about Thought*. University of Chicago Press.
- Mercier, A. (1998). La participation des élèves à l'enseignement, *Recherches en Didactiques des Mathématiques* 18(3), 279-310.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Éditions Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2007). La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français, *Le français dans le monde, Recherches et applications : Langues au travail*. 73-86.
- O'Malley, J. M., Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Parot, F. & Richelle, M. (2013). *Introduction à la psychologie : histoires et méthodes*. Presses Universitaires de France.
- Peeters, H. et Charlier, P. (dir.). (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25. CNRS éditions, 15-23.
- Plantin, C. & Muñoz, N. (2011). *El Hacer argumentativo*. Biblos.
- Puren, C. (2013). La complexité en didactique des langues-cultures, Bibliothèque de travail, document n° 046, [file:///Users/user/Downloads/046 Complexit%C3%A9 composantes.pdf](file:///Users/user/Downloads/046%20Complexit%C3%A9%20composantes.pdf)
- Raby, F. & Baille, J. (1997). L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère, *Les Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 84-93.
- Raby, F. (2009). *L'analyse de l'activité dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère : Une démarche ergonomique*. Habilitation à Diriger des Recherches. Grenoble, Université Stendhal.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? *Canadian Journal of Continental Philosophy/ Revue canadienne de philosophie continentale*, 12(1), 44-66.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Éditions Septentrion.
- Rogalski, J. & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau, dans J. Arzac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*. La Pensée Sauvage, 35-71.

- Schneuwly, B. & Bronckart, J.P. (dir.). (1985). La méthode instrumentale en psychologie. *Vygotski aujourd'hui*, 39-48. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Taylor, J. R. (2003). *Linguistic Categorization*. Oxford University Press.
- Tellier, M., Guardiola, M. & Bigi, B. (2011). *Type de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation*, Actes du TALN. [En ligne] URL : <http://www2.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/bigj2011degels.pdf>
- Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Lille.
- Weiner, B. (1992) *Human motivation: metaphors, theories, and research*, Sage.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives, recherches en éducation*, 4(13).