



HAL
open science

L'activité de débat en espagnol dans le secteur LANSAD : d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée

Monica Alaez-Galan

► **To cite this version:**

Monica Alaez-Galan. L'activité de débat en espagnol dans le secteur LANSAD : d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée. Linguistique. Université Paul Sabatier - Toulouse III, 2020. Français. NNT : 2020TOU30213 . tel-03209343

HAL Id: tel-03209343

<https://theses.hal.science/tel-03209343>

Submitted on 27 Apr 2021

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

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



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 3 Paul Sabatier (UT3 Paul Sabatier)

Présentée et soutenue par :

Monica ALAEZ-GALAN

le samedi 21 novembre 2020

Titre :

L'activité de débat en espagnol dans le secteur LANSAD :
d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée

École doctorale et discipline ou spécialité :

ED ALLPH@ : Didactique des langues

Unité de recherche :

Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (LAIRDIL)

Directeur/trice(s) de Thèse :

Françoise RABY & Laura M. HARTWELL

Jury :

M. Jean ALBRESPIT (Président)

M. Joaquim DOLZ (Rapporteur)

Mme. Laura M. HARTWELL (Co-Directrice)

Mme. Mercè PUJOL BERCHE (Rapportrice)

Mme. Françoise RABY (Directrice)

À Ana et Yann

L'activité de débat en espagnol dans le secteur Lansad : d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée

Résumé

L'objectif premier de ce projet de thèse est d'examiner la construction d'un dispositif pédagogique à partir d'une modélisation de l'activité de débat en langue étrangère pour mettre en évidence les mécanismes suscités. En s'appuyant sur un corpus de débats en espagnol enregistrés sur deux ans auprès d'une population étudiante de premier cycle d'université, les résultats confirment à la fois le couplage des gestes et de la parole et le concept de dispositif comme étant la version dynamique du système conçu par les enseignants et approprié ou non par l'étudiant. Les résultats montrent que les gestes apparaissent simultanément en co-activité avec la parole, que les gestes et la parole peuvent interagir de manière facilitatrice ou compétitive et enfin que les gestes peuvent apparaître en absence de parole. À partir de ces constats, nous proposons un modèle ergonomique de la situation de débat qui prend en compte cette interaction discursive et gestuelle. Parfois, le niveau en langue limite la participation au débat, alors que dans d'autres cas, une attitude de maîtrise de la situation socio-discursive émerge où les propriétés du système au commencement du débat ne sont plus celles de la fin, dépassant ainsi ce modèle d'une manière créative.

Mots-clés : débat, oralité, parole, gestes, Lansad (LANGue pour Spécialistes d'Autres Disciplines), espagnol, ingénierie de la formation, dispositif, acquisition/apprentissage, corpus

**Spanish-language debating by non-literary students:
from a formal *genre* of didactics to one of embodied speech**

Abstract

The primary objective of this thesis project is to examine the construction of a pedagogical environment based on a model of debate activity in a foreign language in order to highlight the mechanisms involved. Based on a corpus of debates in Spanish recorded over two years among a population of undergraduate university students, the results confirm both the coupling of gestures and speech as well as the concept of the environment as being the dynamic version of the system designed by the teachers and appropriated or not by the student. The results show that gestures appear simultaneously in co-activity with speech, that gestures and speech can interact in a facilitative or in a competitive manner, and finally that gestures can appear in the absence of speech. Based on these findings, we propose an ergonomic model of the debate situation that takes into account this discursive and gestural interaction. On certain occasions, the level of language limits the participation in the debate, while in other cases, an attitude of sociodiscursive ability emerges, where the properties of the system at the beginning of the debate are no longer those of the end, as the student creatively exceeds this model.

Keywords: debating, orality, parole, gesticulation, LANSAD, Languages for Specialists of other Academic Disciplines (Lansad), Spanish, educational engineering, learning environment, teaching and learning, corpus

**La actividad de debate en español en el sector Lansad :
De una didáctica de género formal a una didáctica de la palabra encarnada**

Resumen

El objetivo general de esta tesis es analizar la construcción de un dispositivo pedagógico a partir de una modelización de la actividad de debate, en lengua extranjera, para poner de relieve los mecanismos que suscitan. Partiendo de un corpus de debates en español que se filmaron durante dos años con un público universitario, los resultados confirman la estrecha relación entre los gestos y la palabra y el concepto de dispositivo como una versión dinámica del sistema creado por el profesor y apropiado, o no, por el estudiante. Los resultados muestran que los gestos aparecen al mismo tiempo en co-actividad con la palabra, que los gestos y la palabra pueden también interactuar de manera facilitatoria o competitiva y, por fin, que los gestos pueden aparecer en ausencia de palabra. Basándonos en estos resultados proponemos un modelo ergonómico de la situación de debate que tenga en cuenta esta interacción discursiva y gestual. Algunas veces, el nivel de lengua limita la participación en el debate, mientras que en otros casos, emerge una actitud de control de la situación, en la que las propiedades del sistema al principio del debate ya no son las del final, superando así el modelo de manera creativa.

Palabras clave: debate, oralidad, palabra, gestos, Lansad (Lenguas para especialistas de otras disciplinas), español, ingeniería de la formación, dispositivo, adquisición/aprendizaje, corpus.

Remerciements

« **Se hace camino al andar** » (Machado, 2005 : 88) est une expression qui me porte, qui me fait avancer, aller de l'avant car, on avance en marchant et, comme dans le processus d'autopoïèse, décrit par Varela, Maturana et Uribe (1974), on se transforme et on avance continuellement.

C'est ce que me répétait Françoise Raby, ma directrice de thèse qui est à l'origine de mon engagement dans cette aventure et qui m'a guidée, accompagnée, soutenue tout au long de ce parcours. Mes très sincères remerciements, Françoise.

Laura Hartwell, co-directrice de thèse, je t'adresse mes plus chaleureux remerciements pour ton soutien, tes conseils, ta précision, ta rigueur, tes italiques, ton *Ugghhh*. Ils m'ont été très précieux et m'ont soutenue surtout lors de mes moments de *blues*.

Je remercie, tout particulièrement, Monsieur le Professeur Jean Albrespit, de me faire l'honneur d'accepter d'être mon président de jury de thèse ainsi que la Professeure Mercè Pujol Berché et le Professeur Joaquim Dolz Mestre d'avoir bien voulu accepter d'être membres du jury. Je les remercie d'avoir consacré de leur temps à lire ce travail. Qu'ils sachent que leur acceptation m'honore et me comble. Merci. Gràcies.

Un grand merci aux étudiants, ces acteurs qui ont bien voulu se prêter à cet exercice, qui en ont accepté les règles et qui ont su jouer, parfaitement, le rôle que leur était attribué même si souvent celui-ci était accompagné d'une certaine appréhension.

Je n'oublie pas la direction de l'IUT et, au delà, celle de mon université, qui ont bien voulu accepter de soulager mes charges d'enseignement cette dernière année, pour me permettre de finaliser mon travail. Je n'oublie pas non plus mon département, qui m'a encouragée et soutenue dans mon projet en allégeant mes charges administratives et mes obligations de présence aux différentes réunions.

À cette équipe du Lairdil, mon laboratoire, et en particulier à Laura, sa directrice, toujours disponible, toujours à l'écoute, toujours dans l'encouragement. Mais aussi Nicole et tout.e.s les autres.

Enfin, merci à ma fille, Ana, dont je reprendrai un gentil encouragement, une citation : de jour comme de nuit, on accueille la fatigue en ayant conscience de l'importance de notre travail, le fruit de nos efforts nous endure. Et mon époux Yann, qui n'a pas cessé de m'encourager, dans tous les instants.

Table des matières

Liste des figures.....	7
Liste des tableaux.....	9
Liste des abréviations, sigles et acronymes.....	11
INTRODUCTION.....	17
PARTIE I : LE CADRE THÉORIQUE	43
CHAPITRE 1 : La parole en classe de langue dans un contexte universitaire	45
1.1 La relation langage, parole - discours et langue	45
1.1.1 Du langage à la parole-discours.....	45
1.1.2 Quelle parole ? Quelle langue ?.....	47
1.1.3 Le(s) pouvoir(s) de la parole	48
1.1.4 Pourquoi l'enseignement de l'oral ?.....	49
1.1.5 Principales difficultés pour l'enseignement de la langue orale	50
1.2 La place et la pratique de l'oral en classe de langue : de l'écrit oralisé à l'oral en situation.....	52
1.2.1 Quel « héritage » de pratique de l'oral possède un étudiant primo entrant en université ?.....	52
1.2.2 « La parole pour convaincre » dans le système éducatif	53
1.2.3 Vers une compréhension de la pratique de l'oral en milieu académique	54
1.2.4 De la traduction mentale à l'écrit oralisé.....	56
1.2.5 La priorité orale sur l'écrit.....	57
1.2.6 La dimension sociale et la prise en compte de besoins langagiers	58
1.2.7 L'apprenant acteur et créateur de son apprentissage	59
1.3 Le débat	59
1.3.1 Le débat, un genre textuel oralisé.....	59
1.3.2 Le registre linguistique du débat	62
1.3.3 L'argumentation du débat.....	62
1.4 Historique du débat	63
1.4.1 L'Antiquité : les Grecs et les Romains	64
1.4.2 Le Moyen Âge	66
1.4.3 Les pays anglo-saxons et au-delà	66

1.4.4	Les diverses formes de débat	67
1.4.5	Pourquoi ce renouveau en France ?	67
1.4.6	L'engouement pour l'art oratoire et les défis de l'éloquence	68
1.4.7	Les « mérites » du débat	70
1.5	Recherches en didactique des langues	70
1.5.1	À l'origine, les recherches en didactique.....	70
1.5.2	Recherches en didactique des langues ou sciences du langage	71
1.5.3	En conclusion	74
	CHAPITRE 2 : L'émergence de la parole incarnée.....	75
2.1	La notion d'émergence et la cognition incarnée	75
2.1.1	L'importance du non verbal dans la communication	75
2.1.2	L'apport des neurosciences : la théorie de l'énaction et la cognition incarnée.....	77
2.1.3	L'émergentisme dans une approche énaïve en didactique des langues	80
2.2	L'émergence du geste : la parole dans l'action inscrite dans une corporalité	83
2.2.1	La notion de geste et geste coverbal	85
2.2.2	Les recherches sur le geste	88
2.2.3	L'activité non verbale de l'apprenant	89
2.2.4	Les gestes des enseignants : aide à la compréhension, aide à la mémorisation	90
2.2.5	Les gestes culturels ou emblèmes.....	91
2.2.6	Les gestes dans les pratiques artistiques	91
2.3	Vers une typologie des gestes coverbaux	93
2.3.1	Charles Darwin	93
2.3.2	Répertoires.....	94
2.4	Les typologies aidant à établir une théorie du geste coverbal	100
2.4.1	Le continuum de Kendon (1988).....	101
2.4.2	Les cinq catégories de gestes d'Ekman et Friesen (1969).....	102
2.4.3	La typologie de McNeill (1992)	103
2.4.4	Une classification de la gestualité conversationnelle (Cosnier & Vaysse, 1997) ...	104
2.4.5	L'approche de Tellier, Guardiola et Bigi (2011)	105
	PARTIE II : MÉTHODOLOGIE, POPULATION, PROTOCOLE	107
	CHAPITRE 3 : Démarches et modélisation	109
3.1	Démarches de notre recherche	109
3.1.1	Une recherche-action	109
3.1.2	La recherche-développement.....	110

3.1.3	Une recherche de type « clinique de l'activité »	110
3.1.4	Une méthode mixte : la triangulation	111
3.1.5	La démarche de l'ergonomie cognitive	112
3.2	Modèles et modélisation	117
3.2.1	La nature des modèles	118
3.2.2	Les fonctions du modèle	119
3.2.3	Les objets du modèle	122
3.2.4	Modèles de l'activité (mentale) ou conduites opératoires	124
3.3	La modélisation du débat dans l'expérience	124
3.3.1	Le dispositif de débat	126
3.3.2	Un dispositif d'enseignement/apprentissage	126
3.3.3	La version structurelle du débat	127
3.3.4	La version dynamique du débat	133
	CHAPITRE 4 : Contextualisation de la recherche, participants, éthique	139
4.1	Le système Instituts Universitaires de Technologie : d'hier à aujourd'hui	139
4.1.1	Les IUT : à la confluence de plusieurs paradigmes pour l'enseignement supérieur	139
4.1.1	Le public IUT : un public Lansad	143
4.1.2	Les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : une approche communicative	145
4.1.3	L'organisation et l'importance du réseau national IUT et l'APLIUT	146
4.2	L'IUT Paul Sabatier de Toulouse	147
4.2.1	L'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (UFTMP)	147
4.2.2	Le site de Toulouse Ponsan	149
4.2.3	Le département Information Communication et la place des langues	149
4.2.4	Le public Information-Communication du site de Toulouse Ponsan	151
4.2.5	La spécificité de l'IUT Paul Sabatier : le « Groupe langues »	153
4.2.6	La structure Centre de Relations Internationales et de Langues (CRIL)	155
4.2.7	Caractéristiques essentielles	157
4.2.8	Organisation des niveaux de langues	158
4.3	Le respect du protocole éthique	159
4.4	« L'identité » de l'étudiant observé	159
4.5	Cohortes observées	161

CHAPITRE 5 : Production des données, élaboration du corpus et traitement des données	163
5.1 Les données.....	163
5.1.1 La production des données	163
5.1.1.1 Les données verbales.....	164
5.1.1.2 Les données physiques	168
5.2 Le corpus	170
5.2.1 La notion de corpus en didactique des langues	172
5.2.2 Notre corpus	173
5.2.3 Les transcriptions des données verbales et physiques : difficultés, problèmes et méthodes	175
5.2.3.1 Difficultés et problèmes de la transcription	175
5.2.3.2 Les transcriptions des données verbales.....	176
5.2.3.3 Les transcriptions des données physiques	181
5.2.4 Les entretiens semi-directifs	185
5.3 Le traitement des données du corpus.....	185
5.3.1 Étude de quelques individus	185
5.3.2 Confrontation entre la tâche prescrite et la tâche réalisée	185
5.3.3 Traitement des métadonnées	186
PARTIE III : RÉSULTATS ET ANALYSES	187
CHAPITRE 6 : Paroles et discours.....	189
6.1 La politesse	189
6.1.1 Les formules de salutation	190
6.1.2 Les appels aux débatteurs	191
6.1.3 Les formules de remerciements et de fin de débat	193
6.2 L'organisation de la parole	194
6.2.1 Introduction des arguments	197
6.2.2 Contre-arguments	199
6.2.3 Organisation du discours	202
6.2.4 La catégorie des conclusions	205
6.2.5 Les marqueurs de la conversation	206
6.3 La parole du débat implique d'utiliser les connaissances du domaine de tâche et un lexique approprié.....	208
6.3.1 Du thème vers les connaissances, des connaissances vers les arguments et des connaissances vers le lexique	209

6.3.2	Thème 1 : Cualquier tiempo pasado fue mejor [La vie était meilleure avant]	210
6.3.3	Thème 2 : La vida futura en el espacio [La vie future dans l'espace]	211
6.3.4	Thème 3 : La legalización del cannabis [La légalisation du cannabis]	212
6.3.5	Thème 4 : Vivir en el campo es mejor que vivir en la ciudad [Vivre en campagne est mieux que vivre en ville]	213
6.3.6	Thème 5 : La cirugía estética [La chirurgie esthétique]	214
6.3.7	Thème 6 : La obsolescencia programada [L'obsolescence programmée] ..	215
6.3.8	Thème 7 : La ecología es compatible con un mundo capitalista [L'écologie est compatible avec un monde capitaliste]	216
6.3.9	Thème 8 : El uniforme escolar [L'uniforme scolaire]	216
6.3.10	Thème 9 : La experimentación animal y el avance de la ciencia [L'expérimentation animale et l'avancée de la science]	217
6.3.11	En conclusion	218
6.4	Le discours implique d'utiliser le discours de l'argumentation	222
6.4.1	Les marques langagières de l'accord et du désaccord	222
6.4.2	Donner son avis	223
6.4.3	La certitude et le doute	225
6.4.4	Conjonctions utilisées	225
6.4.5	Les figures rhétoriques	226
6.4.6	Les arguments d'autorité	227
6.4.7	Les exemples concrets	230
6.4.8	Les données statistiques	233
6.5	Le respect des règles du débat	234
6.5.1	Les règles temporelles	234
6.5.2	Les règles rythmiques	235
6.5.3	Le respect du rôle	235
	CHAPITRE 7 : Gestes	239
7.1	Le corps	240
7.2	Les mains – Les bras	241
7.3	L'expression faciale	242
7.4	Le regard	243
7.5	Les gestes d'anxiété / tics	244
7.6	Les objets	244
7.7	La proxémique	245
7.8	Le paralangage	246

7.9 Paroles et gestes prototypiques	246
7.10 Consultation des entretiens semi-directifs	253
7.11 En conclusion.....	255
DISCUSSION	259
CONCLUSION GÉNÉRALE	271
GLOSSAIRE	275
INDEX DES AUTEURS.....	279
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE.....	285
BIBLIOGRAPHIE ALPHABÉTIQUE	307
ANNEXES	327
Annexe I : Fiche projet IDEX Fablang – Lairdil	327
Annexe II : Formulaire d’autorisation	328
Annexe III : Convention ICOR.....	330
Annexe IV : Thème 1, Cualquier tiempo pasado fue mejor	333
Annexe V : Thème 2, La vida futura en el espacio.....	344
Annexe VI : Thème 3, La legalización del cannabis	346
Annexe VII : Thème 4, Vivir en el campo es mejor que vivir en la ciudad	348
Annexe VIII : Thème 5, La cirugía estética.....	350
Annexe IX : Thème 6, La obsolescencia programada	353
Annexe X : Thème 7, La ecología es compatible con un mundo capitalista	356
Annexe XI : Thème 8, El uniforme en la escuela	357
Annexe XII : Thème 9, La experimentación animal y el avance de la ciencia.....	359
Annexe XIII : Paroles et gestes prototypiques.....	361

Liste des figures

Figure 1- La Tour de Babel (Anonyme 2009, citée par Würgler, 2012).....	29
Figure 2 - Triangle relation transductive selon J.-P. Narcy-Combes (2006:6)	45
Figure 3 - Mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie (Puren, 1988 : 98)	57
Figure 4 - Une taxonomie des gestes de la main pour l'interaction personne-machine (Pavlovic, 1997)	97
Figure 5 - Le continuum de Kendon (1988).....	101
Figure 6 - Modèle structurel du débat	129
Figure 7 - Arbre des tâches	132
Figure 8 - Présentation réalisée par le directeur de l'IUT Paul Sabatier de Toulouse	148
Figure 9 - Niveaux de langue : flèches en pointillés (niveaux non concernés)	159
Figure 10 - Schéma du travail du chercheur selon Traverso (2008 : 315)	177
Figure 11 - Schéma 2 selon Traverso (2008 : 316).....	178

Liste des tableaux

Tableau 1 - Distinction terminologique entre gestes communicatifs et non communicatifs	99
Tableau 2 - Classification des différents types de gestes coverbaux (McNeill, 1992, 2000)	104
Tableau 3 - Typologie des gestes (Tellier, Guardiola et Bigi., 2011)	106
Tableau 4 - La redéfinition de la tâche (adaptée de Leplat, 1997; Raby, 2009b)	117
Tableau 5 - Le modèle dynamique : le découpage de l'action	137
Tableau 6 - Répartition des participants	160
Tableau 7 - Cohortes observées	162
Tableau 8 - Répertoire des gestes coverbaux,	169
Tableau 9 - Répertoire illustratif des gestes coverbaux	171
Tableau 10 - Corpus vidéo	174
Tableau 11 - Corpus entretiens	174
Tableau 12 - Convention retenue pour la transcription des données verbales de notre étude	180
Tableau 13 - Convention retenue pour la transcription des données physiques de notre étude	184
Tableau 14 - Fréquences de marques de courtoisie selon l'année d'études	193
Tableau 15 - Organisation de la parole du débat	196
Tableau 16 - Les opérateurs linguistiques manifestant une certitude ou un renforcement	198
Tableau 17 - Opérateurs linguistiques utilisés pour introduire les arguments	199
Tableau 18 - Connecteurs consécutifs	201
Tableau 19 - Connecteurs temporels	201
Tableau 20 - Connecteurs utilisés pour les contre-arguments	202
Tableau 21 - Connecteurs de continuité utilisés pour l'organisation du discours	203
Tableau 22 - Ensemble des connecteurs utilisés pour l'organisation du discours	204
Tableau 23 - Ensemble d'opérateurs linguistiques utilisés pour la conclusion	205
Tableau 24 - Ensemble des marqueurs utilisés comme mots de l'échange	207
Tableau 25 - Thèmes retenus et origine du sujet selon l'année	208
Tableau 26 - Utilisation de concepts abstraits	219
Tableau 27 - Gallicismes	220
Tableau 28 - Argumentation de l'accord et du désaccord	222
Tableau 29 - Argumentation : donner son avis	224
Tableau 30 - Argumentation : la certitude et le doute	225
Tableau 31 - Arguments d'autorité : deuxième année	229
Tableau 32 - Exemples concrets du thème « La vie était meilleure avant »	230
Tableau 33 - Exemples concrets : deuxième année	232
Tableau 34 - Relevé des temps d'interventions	234
Tableau 35 - Expressions pour réfuter ou interagir	237
Tableau 36 - Grandes catégories des observations	240
Tableau 37 - Les gestes en relation avec le corps	240
Tableau 38 - Catégories des déclarations	254

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AA	Apprendre Autrement
AECIUT	Association des Enseignants de Communication en IUT
AFNOR	Association Française de Normalisation
AIM	Accelerated Integrated Method
APB	Admission Post-Bac
APLIUT	Association des Professeurs de Langues en IUT
APP	Apprentissage par Problèmes
AQMI	Al Qaeda Maghreb Islamique
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CECRL	Cadre Européen Commun de Références pour les Langues
CERTOP	Centre d'Étude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir
CESBIO	Centre d'Études Spatiales de la Biosphère
CFAO	Conception et Fabrication Assistées par Ordinateur
COMUE	Communauté d'Universités et d'Établissements
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CRIL	Centre de Relations Internationales et de Langues
DDL	Didactique des Langues
DEPP	Direction de l'Évaluation et de la Prospective
DFLM	Didactique du Français Langue Maternelle
DUT	Diplôme Universitaire Technologique
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
EFE	<i>Español para Fines Específicos</i>
ESP	Espagnol de Spécialité
ELE	Espagnol Langue Étrangère
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
EUP	<i>Español para Uso Profesional</i>
FABLAB	<i>FABrication LABoratory</i>
FABLANG	FABrique des LANGues
FLE	Français Langue Étrangère
GERAS	Groupe d'Études et de Recherche en Anglais de Spécialité
GERES	Groupe d'Études et de Recherche en Espagnol de Spécialité
ICA	Institut Clément Ader
ICAR	Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentativité
IDEX	Initiative D'Excellence

InfoCom	Information Communication
INPT	Institut National Polytechnique de Toulouse
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IRIT	Institut de Recherche en Informatique de Toulouse
IUT	Institut Universitaire de Technologie
Lansad	LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LARA-SEPPIA	Laboratoire de Recherche en Audiovisuel – Savoirs, Praxis et Poïétiques en Art
LBAE	Laboratoire de Biotechnologies Agroalimentaire et Environnementale
LCC-CIRIMAT	Laboratoire de Chimie de Coordination-Centre Interuniversitaire de Recherche et d'Ingénierie des Matériaux
LE	Langue Étrangère
LEA	Langues Étrangères Appliquées
LERASS	Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
LGCO	Laboratoire Gouvernance et Contrôle Organisationnel
LIDILEM	Laboratoire de Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
LLCER	Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales
LM	Langue Maternelle
LMD	Licence Master Doctorat
LP	Licence Professionnelle
LSP	Langue de Spécialité
LVE	Langue Vivante Étrangère
LV1	Langue Vivante 1
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MESR	Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MODIME	Les Moins Diffuses et les Moins Enseignées
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OULis	Observatoire de l'Usage des Langues en EntreprISe
PIA	Programmes d'Investissements d'Avenir
PISA	Programme for International Student Assessment
PPN	Programme Pédagogique National

RANACLES	Rassemblement National des Centre de Langues de l'Enseignement Supérieur
RNCP	Référentiel National des Compétences Professionnelles
SAES	Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur
TD	Travaux Dirigés
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TNA	Tâche Non Appropriée
TVA	Tâche en Voie d'Appropriation
TACréa	Tâche Appropriée de manière Créative
TACon	Tâche Appropriée de manière Conforme
UFTMP	Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées
UPS	Université Paul Sabatier - Toulouse III

*« L'honnêteté scientifique me paraît exiger que l'auteur,
par un effort de prise de conscience, définisse l'orientation de sa pensée,
explicite ses postulats [...] qu'il se montre en action
et nous fasse assister à la genèse de son oeuvre »*
H. I. Marrou (1954 : 230)

*« Quelque intensément que les choses du monde
nous affectent, quelque profondément qu'elles
puissent nous émouvoir et nous stimuler,
elles ne deviennent humaines pour nous
qu'au moment où nous pouvons en débattre
avec nos semblables »*
H. Arendt (1995 :92), citée par Billouet (2007 : 103)

INTRODUCTION

Si je me permets de commencer cette introduction en me présentant moi-même, c'est surtout pour montrer comment cette « orientation de pensée » (Castellotti, 2017) s'est élaborée tout au long de mon parcours professionnel marqué par un parcours personnel partagé entre trois langues, trois cultures. Née en France, de parents immigrés espagnols, j'ai interrompu l'apprentissage de la langue française à l'âge de sept ans pour m'immerger dans celui de la langue catalane. Ce n'est qu'à l'âge de vingt ans, revenue en France, que j'ai repris l'apprentissage de la langue française que je qualifierai de langue première. Ce sont les difficultés linguistiques rencontrées au cours de ce parcours, qui m'ont sensibilisée à la question de l'acquisition/apprentissage des langues. Je me retrouve dans les propos de Castellotti (*Ibid.*) lorsqu'elle évoque les motivations qui l'ont conduite à écrire l'ouvrage que je cite. Si j'ai commencé ce travail de thèse par :

un bref récit de ma propre histoire, c'est essentiellement pour deux raisons ; la première est que je pense que ce parcours est [...] caractéristique [...] du point de vue des parcours linguistico-culturels [...] la deuxième raison [...] est liée aux orientations épistémologiques que je défends dans lesquelles s'ancrent mes propres orientations. (Castellotti, 2017 : 12-13)

L'opportunité de pouvoir assurer un service d'enseignement, m'ayant été donnée, j'ai pris conscience, au fur et à mesure des années d'exercice et des publics rencontrés, que cette voie professionnelle serait celle qui correspondrait le mieux à mes orientations de pensée : aider les apprenants à améliorer leurs compétences langagières en langue espagnole et, au-delà, essayer de comprendre les mécanismes qui suscitent l'acquisition/apprentissage d'une langue. C'est cette motivation qui m'a portée et encouragée à m'investir dans ce projet de thèse.

Le cadre du secteur Lansad

Le cadre de cette recherche est la didactique des langues qui s'adresse à des étudiants non spécialistes en langues, c'est-à-dire du secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). La SAES (Société des anglicistes de l'enseignement supérieur)

précise que l'acronyme Lansad fait référence « au secteur d'enseignement universitaire » (2011 : 3). Le secteur Lansad se caractérise par une diversité des situations et une hétérogénéité des éléments qui le composent : les apprenants, les enseignants, les pratiques et les contenus/langues. Toutefois, l'objectif principal suit une direction bien précise : celle de développer des compétences communicationnelles à visées professionnelles.

La recherche en secteur Lansad, tout en conservant des catégories spécifiques (la didactique, la linguistique, l'analyse du discours, etc.), s'appuie sur une activité scientifique de plus en plus transversale. C'est ainsi qu'elle s'intéresse à d'autres disciplines telles que la psychologie, le domaine cognitif, les sciences de l'éducation, les sciences du langage, l'anthropologie, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'interculturalité ou encore la communication. Enfin, la recherche Lansad, parce qu'inscrite dans des formations préprofessionnelles universitaires, évolue, se développe, interagit avec le monde socio-économique.

Dans le monde universitaire, les formations préprofessionnelles se doivent de tenir compte de la demande socio-économique et d'adapter leurs enseignements en conséquence. Rappelons, tout de même, que la nécessité de répondre à des besoins impérieux en matière d'enseignement de langues étrangères, n'est pas nouvelle et s'est déjà produite par le passé. Pour exemple, la situation de guerre aux États-Unis, dans les années 40, soulignait l'urgence d'apprendre à un assez grand nombre d'officiers américains à communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du Pacifique et ailleurs. Le Pentagone, pour l'occasion, avait déployé et mobilisé les plus hautes compétences linguistiques de l'époque, et débloqué les crédits nécessaires pour l'application des premières méthodes audio-orales.

En France, la loi sur la formation professionnelle et continue de 1971 permet, pour la première fois dans l'histoire de la didactique des langues (Galisson, 1980 : 9), de constituer des équipes de travail pluridisciplinaires (composées de chercheurs, pédagogues, méthodologues ou sociologues de l'éducation) grâce aux moyens financiers publics et privés alloués. C'est dans ce cadre émergent que deux ouvrages clés de la méthodologie nouvelle ont été commandités par des organismes publics : *un niveau seuil*¹ par le Conseil de l'Europe (1971), et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (préalables à une formation)* (1978) par le Secrétariat d'État aux Universités. La loi de 1971 a mis en évidence le traitement de l'analyse de besoins dans le but de mettre en

¹ Premier ouvrage de référence dans les années 70 pour l'enseignement des langues à l'échelle européenne.

correspondance les besoins des professionnels avec les demandes du marché et les objectifs économiques.

Dans le secteur Lansad, cette attention aux besoins des futurs professionnels s'est traduite par une réponse adaptée et innovatrice dans la création de dispositifs didactiques de formation avec le souci de répondre à cette demande socio-économique.

Pour l'université le regard des chercheurs est de plus en plus nécessaire pour appréhender et proposer des dispositifs de formation innovants au regard des nouveaux enjeux de société, dans un contexte de recherche d'une excellence scientifique. Dans l'histoire du renouveau méthodologique de l'enseignement des langues étrangères, c'est souvent sous la pression de demandes instantes qu'ont été entreprises les grandes actions novatrices en matière de didactique des langues étrangères (Galissou, 1980 : 9). Pour exemple, ceux évoqués supra.

Le dispositif de formation que nous avons expérimenté s'inscrit parmi les nombreuses réponses proposées à cette demande instante d'une bonne maîtrise de la parole en public, compétence essentielle pour une intégration réussie dans le monde professionnel d'aujourd'hui.

La population enseignante en secteur Lansad se caractérise par des origines de formation différentes et des pratiques professionnelles hétérogènes. Le glissement de la position de pédagogue vers celle de didacticien, lorsque l'on s'investit dans la recherche en didactique des langues, est essentielle pour porter un regard « scientifique » sur les pratiques en classe et les pratiques en langues.

Les enseignants en langues, en milieu universitaire, relèvent de deux types de statuts répertoriés dans la fonction publique d'État : les enseignants du second degré et les enseignants chercheurs. Les premiers assurent des heures de formation, les seconds des heures de formation et un temps recherche. Ces deux statuts se mêlent et mêlent, dans les différentes formations dispensées en Lansad, le regard du pédagogue et celui du didacticien. À ces statuts, il convient d'associer les enseignants sous contrat annuel ou sous contrat de vacation qui sont des professionnels non titulaires, aux origines, elles aussi, différentes, et qui apportent un regard complémentaire, celui du monde professionnel.

Précisons le sens que nous apportons, dans notre étude, aux termes *pédagogie* et *didactique*. Le pédagogue comme le didacticien partagent un même objectif : adapter l'enseignement pour en améliorer l'apprentissage. Le pédagogue développe « l'art de la relation vivante avec une classe et savoir-faire pour adapter l'enseignement aux élèves, pour le rendre à la fois efficace et actif » (B.O. n° 12 du 19 mars 1992, Certificat d'Aptitude

au Professorat de l'Enseignement du Second Degré de lettres classiques et modernes (cité par Narcy-Combes, M.-F., 2005). La réflexion que mène le pédagogue se concentre sur « l'agir » : la réalisation, la production. La pédagogie répondra à la question : *comment faire pour ?*

Concernant le didacticien, il cherche, en plus, à comprendre ce qui se passe au-delà de la face visible de l'activité : les comportements. Il observe, trie et classe les comportements pour ensuite faire appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.) pour comprendre les situations mises en œuvre. Les pratiques d'enseignement deviennent un objet d'étude clairement identifié. La didactique se caractérise par ce va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue ou autre) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 147). La didactique répondra, quant à elle, à la question : *qu'est-ce qui se passe si... ? In fine*, la didactique répond aussi à la question « *comment faire pour... ?* », mais avec une autre démarche. Cette démarche sollicite l'expérience professionnelle, celle des autres, les savoirs scientifiques (et des outils), les recherches antérieures.

Les domaines de référence de la recherche en secteur Lansad partagent les domaines de référence de la didactique des langues. Ils se caractérisent par leur complexité et variété de champs d'investigations. En didactique des langues, nous pouvons distinguer trois courants en France, selon M.-F. Narcy-Combes (2005) :

le courant linguistique : l'analyse du terrain en se rattachant à un courant linguistique ;

le courant historique : l'étude de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues et la construction de théorie didactique à partir de cette étude ;

le courant praxéologique² : l'observation par l'enseignant de langues ou les praticien-didacticien des situations de travail sur le terrain pour comprendre ce qui pose problème dans les théories en les confrontant à l'épreuve de la réalité de terrain.

² Étymologiquement, la praxéologie est le savoir sur une pratique. « On peut dire que la didactique est une praxéologie dans la mesure où elle étudie la pratique, mais elle ne se réduit pas à cette étude. Elle a aussi une visée actionnelle. C'est-à-dire qu'elle part des pratiques de terrain qu'elle analyse pour proposer une action sur ces pratiques. » (Narcy-Combes M.-F., 2005)

La langue générale et la langue de spécialité

Brosser un portrait de la recherche en Lansad revient à tracer les liens qu'entretient ce secteur avec la langue générale et la langue de spécialité. Tout en se souvenant que la structuration de ce secteur est relativement récente.

Dans la plupart des universités européennes, les cours de langues vivantes étrangères se destinent aux langues de spécialité (LSP) et au vaste territoire du secteur Lansad ainsi qu'aux langues spécialisées dont les filières LEA (Langues Étrangères Appliquées) et LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales). Dans ce contexte, en France, l'enseignement de la langue espagnole est, selon Pujol Berché (2016) : *el « parent pauvre » del hispanismo francés*³.

S'agissant des langues de spécialité, la volonté est d'associer les cours de langues à une visée professionnelle. Ce choix se justifie par plusieurs constats. Le premier est lié à la nature de la formation. Il est probable que l'étudiant ait recours à la langue étrangère étudiée dans sa vie professionnelle future, voire pendant sa période de formation si, par exemple, il doit consulter ou lire des articles de recherche en langues étrangères. Le second relève du questionnement partagé par le pédagogue et le didacticien, les raisons qui poussent tout un chacun à agir : la motivation. Il y a nécessité de motiver l'étudiant primo entrant en université, parfois en situation d'échec dans son parcours dans le secondaire, en lui proposant une formation dont le contenu est lié à la discipline qu'il a choisie. Le dernier constat est pragmatique et relève, à la fois, d'une recherche d'optimisation au regard du peu de temps alloué à l'enseignement d'une LVE (Langue Vivante Étrangère), et d'une recherche de rentabilité, à savoir dispenser un enseignement efficace et adapté à chaque étudiant (Causa *et al*, 2012) dans la construction de son projet professionnel et personnel.

Parvenir à un consensus sur l'expression « langue de spécialité » est difficile. Suivant les auteurs, on parle de langue de spécialité, de langue spécialisée, de langage technique, de vocabulaire spécialisé, de vocabulaire scientifique-technique.

En 2011, le GERAS (Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité) a proposé à la Commission formations de la SAES la définition suivante : « Une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue » (Van der Yeught, 2016). Dans le cadre de notre étude, nous adopterons la définition très générale proposée par Galisson et Coste (1976) : « Expression générique pour désigner les langues utilisées

³ [le « parent pauvre » de l'hispanisme français] (traduit par nous).

dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (p. 511).

Cette définition générale nous permet de faire le lien avec celle de « langue générale », car la LSP mobilise, pour son usage, les connaissances de la langue générale. Par langue générale nous nous référons à la langue dans son ensemble, langues de spécialité et langue commune. La langue commune étant celle qui désigne la langue non marquée, celle des échanges quotidiens non spécialisés (Cabré, 2010). Et, dans ce sens, il existe un continuum entre la langue générale et la langue de spécialité allant, par exemple, de la langue de la conversation à la langue de l'ingénieur en aéronautique. Les deux compétences, la linguistique et la spécialisée, étant indissociables.

Pour María Teresa Cabré (2010),

La difusa y confusa noción de lo especializado [...]. En la temática, es especializado « todo lo que tiene relación con el saber académico y con la actividad económica y cultural que se adquiere por aprendizaje consciente ». En cambio con respecto a las características del discurso especializado, tiene la especificidad relación con la emisión, la transmisión y/o recepción del texto y con su proyección en las características formales, funcionales y gramaticales del mismo. (Cabré, 2010 : 36)⁴

La question de placer tout enseignement/apprentissage d'une langue sur un continuum de compétences linguistiques et de spécialités permet de rappeler que la LSP est, à la fois, « un objet d'étude qui vise à caractériser la langue, le discours et la culture de communautés dites spécialisées et un objet d'enseignement-apprentissage » (Braud *et al.*, 2015 : 49). Le dispositif expérimenté dans cette étude est, également, objet d'étude et objet d'enseignement-apprentissage.

⁴ [La notion diffuse et confuse de ce qui est spécialisé [...] Dans la thématique, est spécialisé tout ce qui est lié aux connaissances académiques et à l'activité économique et culturelle qui s'acquiert par un apprentissage conscient. Par contre, en ce qui concerne les caractéristiques du discours spécialisé, il a une relation spécifique avec l'émission, la transmission et/ou la réception du texte et avec sa projection dans les caractéristiques formelles, fonctionnelles et grammaticales du texte] (traduit par nous)

Le secteur Lansad en espagnol : la recherche en espagnol de spécialité (ESP)

Si le secteur Lansad est un terrain d'intervention didactique relativement récent, celui du secteur Lansad espagnol l'est davantage. La recherche en espagnol Lansad, dans l'enseignement supérieur français, est relativement récente surtout si on la compare à la recherche en anglais avec la création du GERAS, en 1977. Ce n'est qu'en 2006 que l'équivalent du GERAS, son volet hispanique, le GERES, Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité, a vu le jour.

Le secteur Lansad espagnol souffre du manque de structuration du secteur Lansad, en particulier dans les universités de lettres et de sciences humaines (Rivens Mompean, 2013 : 276). Bien que ces dernières années des recrutements d'enseignants de langues Lansad se soient réalisés (Tano, 2017a), la situation est encore instable du fait du positionnement des postes vers la langue en générale. Or, selon Gómez de Enterría (2010), l'ampleur que prennent les recherches sur l'espagnol dans le monde en tant qu'objet d'étude ne fait aucun doute. C'est une langue qui est de plus en plus parlée et enseignée.

Pour nous rendre compte de l'activité scientifique de ce secteur, nous avons consulté deux serveurs de thèses. Le premier est celui des thèses multidisciplinaires de l'archive ouverte HAL. La recherche par mots-clés : « secteur Lansad espagnol », « Lansad espagnol », « espagnol Lansad » « Lansad *español* », « *español* Lansad » ne nous donne aucun résultat. Quant au site theses.fr, lorsque nous effectuons la même recherche par mots-clés, nous n'avons que six thèses identifiées. Une thèse de doctorat en linguistique qui traite des verbes « ser » [être] et « estar » [être], à la lumière des approches linguistiques récentes dans l'enseignement de langues secondes (Valdez, 2018). Une deuxième sur un état des lieux de l'identité professionnelle des enseignants d'espagnol langue étrangère pour adultes en France et en Espagne (Rámila Díaz, 2018). Une troisième sur une étude contrastive en France et Espagne de traducteurs natifs et professionnels judiciaires (Lomeña Galiano, 2018). Un quatrième sur les besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques pour des formations d'ingénieurs (Tano, 2017b). Une cinquième sur les effets de l'enseignement de stratégies de communication orales (Ospina García, 2016). Enfin, une dernière thèse sur l'évaluation de la compétence grammaticale en espagnol a été soutenue par Luis Salazar Perafan (2016). La présente recherche est donc innovatrice par son contenu, puisqu'elle se centre sur l'activité orale socialement pertinente : le discours de persuasion, le débat, en espagnol langue étrangère dans un cadre universitaire.

La parole-discours du débat : une didactique du genre formel

Parmi les possibilités de pratique d'une parole pour convaincre, pour persuader et au-delà une activité qui puisse tenir compte des enjeux éducatif et social du « bien-dire, bien parler », et d'un enseignement orienté vers une langue à visée préprofessionnelle, le débat se présente aujourd'hui comme une des activités phares. Il permet d'inscrire l'oralité dans une forme publique, de contrôle, soutenue et formelle. Le débat se développe dans la pédagogie des langues, à l'heure actuelle sous toutes sortes de formes. Cependant très peu de recherches scientifiques accompagnent le développement de ces pratiques en milieu universitaire : les mécanismes cognitifs, socio et affectifs du débat ne sont pas mis à jour et le développement de ses pratiques prend parfois un aspect anarchique.

Notre projet de thèse est d'examiner la construction d'un dispositif pédagogique à partir d'une modélisation de l'activité de débat avec, pour objectif, de mettre au jour les mécanismes qu'il suscite. Pour cela, nous avons construit un dispositif inspiré par plusieurs formes de débat, notamment, le débat pratiqué au Parlement britannique, et qui repose sur un ensemble de règles, de procédures, de contraintes avec des finalités délibératives qui débouchent sur l'action. Nous transposons ces procédures pour une didactique de l'oral en langues.

L'objectif de la recherche

L'objectif social de ces travaux de recherche se décline selon plusieurs aspects. D'abord, nous souhaitons contribuer à l'amélioration des pratiques des enseignants de la langue de spécialité dans le secteur du Lansad à l'université, à l'élaboration de dispositifs innovants inspirés par des pratiques sociales de référence, internationales et professionnelles. Ensuite, nous ambitionnerons d'améliorer la production orale des étudiants en les confrontant à des situations authentiques, professionnelles ou ludiques, d'interaction. Plus précisément, dans le cas de notre propre enseignement, faire évoluer le dispositif d'enseignement/apprentissage sous la forme de débat en nous appuyant sur la littérature scientifique et les résultats de la recherche.

Sur le plan scientifique, notre objectif est double. Il s'agit de confronter les diverses théories aux données recueillies et améliorer ainsi le modèle ou la théorie appliquée. En effet, ces données, qui reposent sur une observation de l'activité des étudiants ainsi que l'enregistrement de leurs productions, seront confrontées aux postulats de base des théories émergentistes en didactique de la langue étrangère qui affirment que la parole émerge de

l'usage, de manière non incrémentielle, à l'issue de pratiques répétées (d'où la notion d'usage), que la parole/le discours combine le langage verbal et non verbal, que la langue est incarnée. Cette incarnation se manifeste par des gestes qui peuvent être classifiés par typologie.

Partant de ses diverses classifications ou typologies de gestes coverbaux, nous formulons trois hypothèses préalables à notre observation :

Les gestes apparaissent en co-activité avec la parole, ils sont activés ensemble et apparaissent simultanément. Nous sommes en situation d'un seul système de communication (selon Kendon, 1988 ; Mc Neill, 1992). De ce fait, la composante gestuelle ne peut pas être analysée en se coupant de la composante verbale.

Les gestes et la parole peuvent interagir à l'étape de production du discours liée à la conceptualisation. Le geste aide à libérer la parole. La parole s'adapte au geste. Nous sommes face à deux systèmes, deux modes de communication : l'un verbal et l'autre non verbal (Levelt, 1989) Ces deux systèmes peuvent interagir de manière facilitatrice (l'apparition de l'un favorise l'apparition de l'autre) ou compétitive (l'apparition de l'un bloque ou retarde l'apparition de l'autre). (Di Pastena, Schiaratura Loris, Askevis-Leherpeux, 2015)

Les gestes peuvent apparaître sans paroles.

En nous appuyant sur ces trois hypothèses préalables, nous procéderons à une observation systématique du comportement des étudiants et ferons appel à leurs représentations pour décrire et expliquer les stratégies cognitives qui se développent dans l'activité du débat. Nous caractériserons les processus d'appropriation ou de non appropriation du dispositif. Ces processus de redéfinition de la tâche par les étudiants conduisent à des stratégies d'échec ou de succès. Grâce à ces résultats, nous proposerons des améliorations du dispositif du débat dans la perspective de l'ingénierie de la formation et de la recherche-développement (Guichon, 2009).

Mode de recherche

Le mode de recherche de ce courant praxéologique est la recherche-action. La démarche que nous avons choisie est celle de l'ergonomie cognitive parce qu'elle permet de prendre en compte les éléments linguistiques, cognitifs, émotionnels et sociaux des phénomènes dans une même théorisation de l'activité (Engeström, 1999 ; Blin, 2004). Nous adopterons

le descriptif de Roy et Prévost (2013), selon lequel la recherche-action comporte des motivations, dont celle d'amélioration et de lien entre théorie et pratique :

La recherche-action est une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. Cette intention de changement en tant que motif pour entreprendre une recherche déborde la simple description, compréhension et explication des phénomènes que l'on associe habituellement à la recherche (Robson, 2011). Elle remet directement en question la dissociation que l'on remarque habituellement entre la théorie et la pratique puisqu'en recherche-action, la théorie supporte l'action ou encore émerge de l'action. La théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain. (Roy & Prévost, 2013 : 129)

La genèse du projet de thèse : la FABrique des LANGues (*Fablang*)

Le contexte encourageant de l'IUT (Institut Universitaire de Technologie) de Toulouse Paul Sabatier permet à tout enseignant de langues de continuer à se former, à participer à des projets transdisciplinaires ou internationaux ainsi qu'à des réunions ou colloques organisés par le réseau IUT. Il permet, également, d'expérimenter des activités, des dispositifs dans un cadre semi-académique comme peut l'être un centre de langues. Enfin, pour les enseignants sous statut de second degré, le climat IUT peut stimuler une envie de s'investir dans la recherche.

La genèse de cette thèse s'inscrit dans ce contexte. Quant au choix de la thématique, il trouve sa source dans un appel à projets IDEX porté par quelques enseignants du « groupe Langues » et du laboratoire Lairdil, avec le support du Centre de Langues.

Le laboratoire Lairdil, créé en 1989 est devenu Équipe d'Accueil en 2003. Il couvre le domaine de recherche de la didactique des langues et des langues pour les spécialistes d'autres disciplines que les langues (Lansad). Ce dernier constitue un terrain de recherche de prédilection. L'originalité du Lairdil réside dans le fait qu'il est la seule unité de recherche en France à centrer ses travaux spécifiquement sur la didactique du Lansad. À ce titre, le Lairdil s'investit et développe des recherches en relation étroite avec le terrain qu'est l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur.

Du Fab Lab au *Fablang* : quand l'innovation franchit les frontières disciplinaires

Le Lairdil a proposé, en 2013, d'expérimenter en collaboration avec le CRIL (Centre de Relations Internationales et des Langues) et le « groupe Langues » de l'IUT, un dispositif de formation en LVE innovant fondé sur le concept Fab Lab, développé par le physicien et informaticien américain Neil Gershenfeld au Massachusetts Institute of Technology (MIT), (Blikstein, 2013). En s'appuyant sur une démarche identique (philosophie et comportement) à celle des Fab Lab (abréviation des mots anglais *FAB*rication *LAB*oratory), Françoise Raby (2013), Directrice du Lairdil, propose la création d'un *Fablang* : une fabrique d'outils pour apprendre les langues par les étudiants. Selon Eychenne (2012) :

Un Fab Lab [...] est une plateforme de prototypage rapide d'objets physiques [...]. Il s'adresse aux entrepreneurs qui veulent passer plus rapidement de la phase de concept au prototype, aux designers, aux artistes et aux étudiants désireux d'expérimenter et d'enrichir leurs connaissances pratiques en électronique, en CFAO (conception et fabrication assistées par ordinateur), en design [...] les fab labs sont ouverts à tous, sans distinction de pratiques, diplômes, projets ou usages. Les fab labs s'inscrivent [...] dans des mécanismes d'échanges, de pair à pair, de collaboration, de coopération, [...] d'interdisciplinarité, de partage, d'apprentissage par la pratique, de faire « soi-même », de pratiques innovantes ascendantes et communautaires. (Eychenne, 2012 : 9-10)

Selon Raby (2013), l'étudiant, au cœur du dispositif, fabriquerait sa langue et serait un « créateur », un « acteur » principal. Seuls les outils, pour parvenir à cette « fabrication », diffèrent. La spécificité du *Fablang* ne relève pas d'une fabrication au sens industriel du terme, mais d'une fabrication immatérielle, en clair, un Fab Lab de l'immatériel : la langue.

Vygotski (1986) précisait que la capacité créative consistait à construire du nouveau sur la base de la restructuration de l'ancien. Les nouvelles idées émergent toujours à partir d'autres idées antérieures. La « philosophie » des Fab Lab répond au nouveau paradigme de la « démocratisation de la production », une nouvelle manière de concevoir (fabriquer et faire soi-même) ou le paradigme du faire (Lallement, 2015 : 22). Quant à la « philosophie » du dispositif *Fablang*, elle répond au changement de paradigme des principes de l'apprentissage visant, essentiellement, la critique de l'école traditionnelle. Cette démocratisation de la production nous vient de la naissance de la culture *Maker* (le mouvement Faire), née aux États-Unis dans les années 1980 puis popularisée en Europe. Elle est assimilée à une troisième révolution industrielle : « Ainsi, on pourrait dire que la

troisième révolution industrielle est l'addition de la fabrication numérique et de la fabrication personnelle : l'industrialisation du mouvement *Maker* » (Anderson, 2012 : 51).

En découle la création des espaces *hackerspaces* (littéralement, « espaces de hackers », espaces de fabrication de nature associative) et *makerspaces* (établissements de production partagés) (*Ibid.*, 2012 : 23), dont les Fab Lab, démocratisation d'un modèle cadré par Gershenfeld. À ce titre, rappelons que le célèbre MIT est, à la fin des années 50, le berceau du *hacking* (« bidouillage »), aussi bien pour les programmes informatiques que pour les objets matériels (*Ibid.*, 2012 : 84 et 425).

Sur un plan symbolique, le *Fablang* s'inscrit dans les grands mythes fondateurs du travail collaboratif : la tour de Babel, le mythe de Prométhée (métaphore de l'apport de la connaissance aux êtres humains) ou encore la nouvelle Atlantide de Bacon avec ses ateliers scientifiques collaboratifs.

Nous nous arrêterons plus particulièrement sur le mythe de la Tour de Babel, construite en Mésopotamie « comme descendue du ciel » selon la littérature sumérienne. Elle aurait donné lieu à une négociation entre deux seigneurs, relayée par « un messager qui est éloquent de la parole et doué d'endurance ». Lorsque la négociation est devenue trop complexe, le messager, dont la bouche était fatiguée, n'a pas pu la répéter, le seigneur de Kulaba a tapoté de l'argile et a écrit le message, comme sur une tablette, inventant ainsi l'écrit (Black *et al.*, 1998-). Puis, la symbolique judéo-chrétienne s'est concentrée sur la notion que les êtres humains étaient trop avides de grandeur, alors Dieu se mit en colère et multiplia les langues pour que les êtres humains ne se comprennent plus (Raby, 1994). Une des conséquences de cet épisode mythique, est celle de la multiplication des langues, qui renvoie à l'une des explications de l'origine des langues, certains linguistes y voyant une seule langue mère à l'origine (Ruhlen, 1996).

L'illustration de la Figure 1 a été choisie, en mai 2016, à des fins de communication orale, pour la présentation officielle du *Fablang* dans le cadre du projet IDEX. Elle nous permet, par extension, une autre lecture du mythe de la tour de Babel, celle d'un lieu commun et multilingue où, bien que séparés par des langues différentes, les artisans de Babel sont capables de mettre en œuvre leurs compétences complémentaires. En définitive, ce que nous souhaitons symboliser avec cette illustration, et son côté humoristique, n'est pas d'avoir rendu impossible la construction de la tour par la multiplication des langues, mais au contraire, que les langues se retrouvent et fabriquent ensemble.

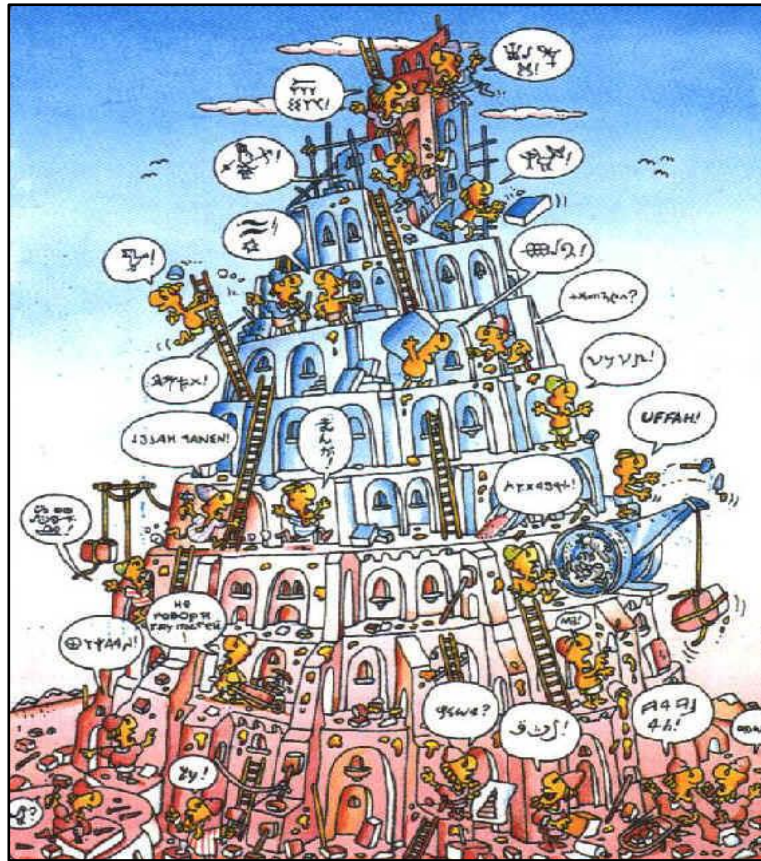


Figure 1 - La Tour de Babel (Anonyme 2009, cité par Würigler, 2012)

Dans notre contexte universitaire, c'est le CRIL qui joue ce rôle de « lieu commun et multilingue » par l'intégration des paramètres : personnel administratif et enseignants, étudiants, techniques et langues. L'absence de hiérarchie et l'accès au CRIL en font un lieu idéal pour fabriquer de la LVE ou en LVE. Nous y intégrons la notion de travail et de fabrique de la langue avec un but socialement pertinent.

L'IDEX : une réponse pédagogique et une réponse recherche

La quête de l'excellence scientifique et pédagogique est, à la fois, un défi et une des missions principales de l'université française. Les centres de langues, parce qu'étant des structures intégrées dans les universités, partagent ces mêmes objectifs. Plus concrètement, les centres de langues se doivent de relever trois défis. Le premier est le défi économique, par la diminution ou la pénurie de moyens alloués à ces structures. Le deuxième, institutionnel, relève du repositionnement des centres de langues au sein des communautés

d'universités et établissements (COMUE)⁵, établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, en parallèle aux structures de type maisons de langues, pôles de langues, etc. Et le troisième, un défi didactique, celui de répondre à une exigence d'efficacité renforcée et d'approche plus professionnelle des formations.

C'est ainsi que l'État français a mis en place, par une loi des finances de 2010, des « initiatives d'excellence », IDEX (pour Initiative D'Excellence), faisant partie des « Programmes d'Investissements d'Avenir » (PIA) avec, pour objectif annoncé, de créer, en France, des ensembles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche qui prennent rang dans le classement mondial. Les PIA obéissent à trois impératifs : l'excellence, l'innovation et la collaboration. Ces IDEX sont sélectionnées par un jury international sur appel à projets et permettent d'obtenir, en cas de projet retenu, des ressources financières intéressantes.

En 2014, répondant à cet appel à projets, un groupe d'enseignants et d'enseignants-chercheurs de langues de l'IUT issus de cinq départements ont élaboré et déposé un dossier dans le cadre du troisième appel à projets « Innovation en Licence » (Programme IDEX – Volet Formation). Le groupe de pilotage, fort d'un savoir-faire existant au centre de langues et d'une dynamique portée par le Lairdil concernant un projet scientifique sur la question de « l'outil », propose de concevoir, d'expérimenter et de mettre en place un dispositif hybride (pédagogique et de recherche), transversal, nommé le *Fablang*. Ce dispositif est hybride parce qu'il combine l'apprentissage par projets et l'apprentissage en présentiel. Il est transversal parce que, tout en ayant comme base la langue étrangère, il prend en compte d'autres disciplines. Il présente un aspect innovant dans l'enseignement des langues dans la mesure où les étudiants ne se retrouvent pas en situation d'accomplir des activités traditionnelles d'apprentissage mais dans le cadre du « faire », du « fabriquer » collectif. Le comportement des étudiants est celui d'auteurs/acteurs de leur propre apprentissage. Enfin, il est au service de la didactique parce qu'il prolonge l'approche actionnelle en la déclinant par sa dimension professionnalisante, et en la dépassant dans le concept de situation intégrée d'apprentissage, en tant que dispositif de travail intégré, diminuant ainsi, la hiérarchie enseignant / étudiant. Enfin, les activités proposées aux étudiants ou émanant de leurs aspirations sont toujours des activités relevant du monde réel, de tâches

⁵ Les COMUE, créés en 2013, ont succédé les pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES).

socialement pertinentes de sorte que leur évaluation dépend, avant toute chose, de leur capacité à atteindre le but qu'ils se sont fixés.

Le projet IDEX-*Fablang*

Ce dispositif *Fablang* est au service de l'organisationnel et du pédagogique. Il prend la forme d'un « parcours *Fablang* » venant s'ajouter aux activités du centre de langues. Celui-ci, en tant que lieu de l'Apprendre Autrement, devient également terrain d'expérimentation pour la recherche dont les résultats permettront de nourrir la pédagogie. En 2015, le projet est retenu et le dossier bénéficie d'une dotation de 12 000 euros d'investissement et de l'équivalent de 140 h TD (Travaux Dirigés) soit un total de 19 140 euros. En définitive, le projet IDEX *Fablang* s'est voulu répondre à un contexte, des besoins et à une réflexion pédagogique/didactique ainsi que de recherche que nous détaillerons par suite. Nous commenterons également, quelques actions mises en place après validation du dossier puis son évaluation.

La place importante qu'occupe l'enseignement d'une langue étrangère à l'IUT Paul Sabatier résulte d'un constat, celui d'un enseignement orienté vers une langue à visée préprofessionnelle. Cette réalité s'accompagne d'une double dynamique encouragée par une politique de la Direction en faveur des langues :

l'une pédagogique, s'appuyant sur des réunions formelles, commissions ad hoc, et des réunions moins formelles, « groupe Langues », ainsi qu'un Centre de langues ;

l'autre scientifique, par la présence des membres du laboratoire Lairdil au sein des départements d'IUT.

La population étudiante de l'IUT, un public Lansad de niveau hétérogène, doit être préparée à un environnement linguistique et interculturel professionnel. Six départements pilotes (GEA sites Ponsan et Rangueil, Information-Communication, Informatique, Génie Mécanique et Productique, Mesures Physiques) se proposent d'expérimenter le projet. Sont concernés 1022 étudiants de première année de DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) de spécialités secondaire et tertiaire. À terme, ce sont 4000 étudiants qui seront concernés par ce dispositif. Les sites d'Auch et de Castres seront associés aux échanges et à la réflexion ainsi que les enseignants de langues de l'IUT de Tarbes.

Selon Dubois *et al.* (2012 : 266), « au sens le plus courant, une langue est un instrument de communication ». La métaphore de l'instrument ou de l'outil est couramment

utilisée par les linguistes pour mettre en lumière la fonction de communication du langage. Cette fonction communication est essentielle dans les compétences langagières à acquérir en formation préprofessionnelle. Pour accompagner au mieux la préparation linguistique et interculturelle, « l'outil » langue doit se décliner en quatre axes langagiers qui constituent l'apprentissage de la langue dans un contexte préprofessionnel :

La langue générale : la langue de communication usuelle, du quotidien. Cette « langue générale » permet le contact et nécessite toujours d'être travaillée ;

La langue professionnelle : la langue commune à tous les départements par le biais de curriculum vitae, lettres de motivation, rédaction de courriels ;

La langue de spécialité : la langue propre à chaque spécialité, avec sa terminologie, sa phraséologie, ses structures récurrentes ;

L'interculturel : ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent les échanges entre les cultures différentes.

Le dispositif *Fablang*, parce qu'il a été conçu comme dispositif transversal, permet à l'étudiant une immersion dans le monde professionnel grâce à un travail sur les quatre axes langagiers. Il est approprié à la formation préprofessionnelle. Sa mise en place inspire une démarche qui s'inscrit dans les interrogations concernant le public Lansad : comment l'impliquer, répondre à ses besoins, le sensibiliser à l'importance d'une langue étrangère pour mieux être préparé au monde du travail ?

L'application de ce dispositif dans les programmes de première année répond à l'idée de vouloir faire évoluer une vision lycéenne vers celle universitaire, en s'appuyant sur les compétences de l'IUT. C'est-à-dire, répétons-le, permettre à l'étudiant une meilleure immersion dans le monde professionnel, grâce à la LVE, et assurer la transition d'un positionnement scolaire à une posture qui soit plus orientée vers la professionnalisation. Cela passe nécessairement par un ensemble de tâches préparatoires au métier comme l'écriture de curriculum vitae, de lettres de motivation, la présentation d'outil ou de situation de travail ou encore la simulation de tâches en LVE. Par ailleurs, les étudiants des IUT, ayant l'habitude de travailler par projet, il peut leur être proposé de concevoir et présenter un projet de dimension internationale dans la langue du pays de leur choix.

S'agissant de la conception du *Fablang*, la volonté était, principalement, d'intégrer un « parcours *Fablang* » au Centre de langues, c'est-à-dire en situation semi-académique, mais également par la suite, dans les cours de langues des différents départements de l'IUT,

en situation académique. Quant à sa mise en œuvre, elle est spécifique et tient compte des différentes spécialités des départements, qui se l'approprient en fonction des programmes. Le volume horaire et le positionnement en première année (semestre 1 ou 2) peuvent varier d'une spécialité à l'autre. À partir de la rentrée 2015, un module de langue de première année de DUT (semestre 1 et/ou 2) est décliné sous forme de *Fablang* en tant qu'activité à réaliser au CRIL, pour l'anglais et l'espagnol. Concernant l'organisation pédagogique, c'est le groupe de pilotage qui en définit le parcours et le coordonne. La Commission Centre de Langues a en charge le suivi de la mise en œuvre et l'expansion potentielle du projet. Le groupe de pilotage s'appuie sur l'ensemble des enseignants de langues de l'IUT et sur la Commission Centre de Langues de l'IUT et assure son évaluation.

La réponse didactique du dispositif

Le dispositif hybride privilégie le travail personnel et vise l'autonomie langagière et d'apprentissage à partir d'un projet lié à la spécialité de l'étudiant.

La réponse didactique est celle d'une pédagogie par projet, qui requiert un travail de groupe, collaboratif, en autonomie, et qui place l'apprenant en situation d'acteur. La langue est considérée comme objet à fabriquer (notion de production, de fabrication mentale), qui rend le rapport à la langue innovant et doit être susceptible de motiver les étudiants. Le suivi est assuré par les tuteurs du CRIL, en accord avec les enseignants de langues et des disciplines non linguistiques. Il peut, aussi, être assuré par l'enseignant de langues. Les intervenants professionnels, issus des réseaux professionnels de chaque département ou de l'OULis (Observatoire de l'Usage des Langues en Entreprise, du laboratoire Lairdil), assureront le rôle d'experts, de consultants. Un ensemble d'activités est envisagé, dont des jeux de rôles en situations préprofessionnelles : les chercheurs et les enseignants de langues définissent des situations où la langue se construit au fur et à mesure qu'elle se pratique, au fil des échanges.

Le recours à des ressources numériques, notamment des jeux sérieux, fondés sur le modèle de la simulation, privilégiera un apprentissage situé, un apprentissage par l'action. Pour exemple, des jeux sur la création d'entreprises et la simulation de présentations en langue étrangère favoriseront une immersion en situation. Les activités existantes au CRIL peuvent être utilisées dans le cadre de ce « parcours *Fablang* », il en sera de même pour d'autres qui seront créées par la suite, comme celle d'un club de débat ou d'autres activités pouvant élargir au parcours. Citons quelques exemples :

Créer une entreprise à l'étranger ;
Acheter une franchise américaine ou espagnole ;
Aller à un entretien dans un pays étranger ;
Conduire une réunion en anglais/espagnol pour un groupe de personnes étrangères provenant de nationalités différentes ;
Effectuer un déplacement à une conférence dans un pays étranger ;
Rechercher un travail dans un pays anglophone/hispanophone ;
Créer une plaquette publicitaire (ou une campagne publicitaire) pour un client à l'étranger ;
Réaliser un travail de communication interculturelle autour d'une simulation de supports de communication différents. Sur la base d'un même événement comme l'organisation d'une journée d'audition, création d'un support de communication (la rédaction d'une newsletter) ;
L'apprentissage par problème (APP) : étude de cas s'appuyant sur des projets professionnels et/ou techniques précis, afin de répondre à des défis interculturels, à une gestion de l'interculturalité en milieu professionnel.

Ces tâches, de type « résolution de problème » ou « simulation » peuvent s'effectuer à partir d'un outil, la *webquest* (cyber-enquête) qui permet de guider l'apprenant dans sa recherche d'informations, en présélectionnant un ensemble de liens utiles pour les réaliser. Dans le cadre de l'organisation prévue, les 140h TD obtenues de l'appel à projet IDEX *Fablang* se transformeront en « heures projets » intégrant le CRIL et l'environnement professionnel comme outils et ressources. Quant au reste des moyens ils participeront à l'équipement et l'aménagement des salles du CRIL.

Un axe a émergé au *Fablang* : le club de débat à l'IUT

Pourquoi est-ce que chaque nouvelle étude PISA⁶ fait le constat que les Français ne sont pas performants en langues ? En particulier à l'oral ? D'après un article paru en février 2018 dans le journal *Le Monde* (Le Nevé, 2018) « l'heure est au dépoussiérage », car l'enseignement de l'oral, dans nos programmes, est considéré comme secondaire par rapport à d'autres activités langagières. Pourtant, les épreuves « tournées vers l'oral », font partie des compétences dénommées « du XXI^e siècle » par des chercheurs en sciences de

⁶ PISA : *Program for International Student Assessment*. Il s'agit d'un programme international pour le suivi des acquis des élèves. Cet ensemble d'études réalisées par l'OCDE, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, est conçu pour mesurer les performances des systèmes éducatifs au sein des pays, de manière standardisée et à grande échelle.

l'éducation » *Le Monde*, (2018). Selon Périer (2017 : 12), « l'oralité demeure aujourd'hui [...] le parent pauvre des programmes scolaires [...] Elle doit absolument y être revalorisée et systématisée ». Ce constat s'applique également à la manière d'enseigner les langues étrangères, considérée comme trop académique et ne mettant pas assez l'accent sur la pratique de l'oral.

Si nous nous référons aux études comparatives menées sur des évaluations disciplinaires par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEPP), nous constatons que, effectivement, la prise en considération de l'évaluation de l'expression orale en continu en fin de collège, en anglais, espagnol et allemand, n'a été retenue qu'à partir du cycle des évaluations de 2016. En situation semi-académique, notamment au travers de clubs, nous assistons aujourd'hui à un engouement pour les pratiques de débat (formel, informel, en binôme, en équipe...) parce que pratiques associées à l'art du savoir s'exprimer à l'oral. C'est ainsi que dans le cadre de l'une de ses activités proposées au CRIL, l'IUT a mis en place, en octobre 2015, au début de l'expérimentation *Fablang*, un club de débat, en anglais, à titre expérimental. Un club en espagnol a été également proposé, mais a dû arrêter pour raison d'effectifs insuffisants. L'activité sera relancée prochainement. Le club de débat en anglais est toujours bien abondé et animé par un ensemble d'enseignants de langues volontaires de l'IUT. Les clubs de débat ont pour objectif de permettre aux étudiants de pratiquer la communication orale en langue étrangère de manière ludique en dehors des cours traditionnels et lors de séances animées par des « entraîneurs » en langues vivantes étrangères.

Il est à souligner que l'activité s'adresse à tout étudiant, quel que soit son niveau en langue et sans contrainte pédagogique. Après avoir bien posé les règles du débat en français, règles qui s'inspirent pleinement de celles établies par la *French Debating Association*, nous présentons une séance type de « debating » telle qu'animée par les organisateurs du club. Les séances se divisant en différents temps.

Premier temps : un travail de cœur, de mise en condition (durée 30 min)

Se présenter en se choisissant un nom anglais.

Communiquer le nom choisi au groupe en veillant à poser la voix et laisser un petit temps au regard après avoir cessé de parler.

Utiliser le temps de silence pour capter l'attention. Parole suivie de silence, pour un effet de communication.

C'est ce mode opératoire qu'il convient de travailler tout au long de la séance de débat en variant les exercices de mise en condition.

Deuxième temps : un travail de posture et de posture en mouvement (durée 10 min)

Mettre en place une posture correcte de communication (tête, épaules, hanches). Prise de conscience du hara, lieu de l'énergie et, en découlant, travail de détente du haut du corps.

Se déplacer du siège au pupitre de manière assurée qui aura pour ambition de capter l'audience.

Troisième temps : un travail de la voix et du regard, passer à la parole qui affirme (durée 30 min)

Exercices préparatoires d'entrée en activité, par exemple, des exercices du type la contravention ou le camelot.

Réalisation : faire « débattre » les étudiants en binôme (affirmation, contradiction, questions) sur une motion neutre, par exemple : « se garer en ville » puis inverser les rôles.

Bien préciser que leur positionnement doit suivre l'un des trois volumes de la communication qui correspondent aux 3 espaces du comédien dans une scène :

A = entretien, côte à côte (la contravention)

B = télévision, niveau fenêtre (comme dans l'exercice de débat)

C = discours politique, au fond de la salle.

Dans tous les cas, le regard part de l'audience et doit se terminer sur l'audience avec une seconde de silence pour terminer.

Quatrième temps : phase de préparation du débat (durée 10 min)

Préparer des notions fonctions : un lexique (accord, désaccord, opinion).

Réfléchir à des motions, des sujets neutres par équipes de 2 étudiants.

Cinquième temps : phase d'exécution (durée 30 min)

Équipes de 2 à 4 étudiants.

Exemple de motion proposée : *The House believes single-sex schools are better for education* [La Chambre des représentants pense que les écoles non mixtes sont meilleures pour l'éducation].

Prévoir une phase de retour sur expérience pour corriger et améliorer.

Le club a eu un tel succès que l'IUT et l'UPS (Université Paul Sabatier - Toulouse III) ont convenu d'étendre le club à un public plus large, celui de toute l'UPS, toutes composantes confondues (Sciences, Santé, Ingénierie, Technologie et Sports). Lors de cette extension, le club a changé de nom, Paul Sab' Debating Club et a créé une page Facebook en septembre 2017. Plusieurs tournois se sont tenus sur le campus de l'université. Aujourd'hui, cinq ans après la mise en place de ce club, ce dernier rencontre quelques difficultés qui relèvent de la disponibilité des enseignants volontaires pour le faire vivre ainsi que du choix d'un créneau horaire qui puisse convenir au plus grand nombre d'étudiants.

La recherche au sein du dispositif

Ce projet IDEX *Fablang* s'inscrit dans une démarche de type ingénierique. Il a deux objectifs essentiels : améliorer les compétences langagières en analysant le travail et concevoir un dispositif. La démarche du chercheur se résume à un va-et-vient entre le domaine de la tâche et celui de l'activité. C'est d'abord en observant l'activité qu'il peut se faire une idée de la tâche, car on imagine mal une tâche élaborée en dehors de la situation de travail. À l'inverse, c'est en confrontant les comportements et les conduites opératoires aux exigences de la tâche que l'on peut faire un diagnostic correct des activités, c'est-à-dire parvenir à modéliser la tâche effectivement réalisée par rapport à la tâche prescrite. Entre les deux se situe l'élaboration de la modélisation (Raby, 2009b : 35).

Les chercheurs associés au projet modéliseront les situations proposées et mettront en œuvre un dispositif de recherche triangulé (Raby, 2005) qui associera et confrontera différents types de données (comportements, performances, représentations) afin d'identifier et de mesurer l'impact du dispositif sur la motivation et les acquisitions. En définitive, pour son volet recherche, ce projet IDEX *Fablang* s'inscrit dans une recherche / développement, élaboration d'un dispositif, expérimentation, évaluation, adaptation, mais également une recherche action. Sa conception nécessite l'implication des différents acteurs : les étudiants et les enseignants. Un troisième acteur est essentiel : le professionnel.

Nous avons choisi, pour notre part, au sein de cette équipe, de mener une recherche de type ergonomique dans la continuité des travaux de Raby et ses équipes d'abord au laboratoire des sciences de l'éducation de Grenoble, puis au LIDILEM. Cette démarche et sa méthode permettront d'observer et d'interpréter l'impact du dispositif dans sa dimension dynamique (Dörnyei, 2001). Seront identifiés des variables et des indicateurs de type cognitif, linguistique, affectif et sociologique et seront recueillies les données

correspondant aux diverses variables étudiées. Le protocole d'évaluation consistera en l'association de méthodologies quantitatives (questionnaires pré actifs, actifs et rétro actifs) et qualitatives (méthode de l'auto-confrontation croisée).

Le volet « Recherche-Formation » du projet *Fablang*

Le projet recherche *Fablang*, est le volet du projet IDEX porté par le Lairdil dans son axe « Recherche-Formation ». En juin 2015, il a pris la forme d'une plateforme virtuelle de travail de la langue étrangère, c'est-à-dire une base de données d'enregistrements vidéo sur l'activité de débat, exploitables pour de la recherche appliquée. En juin 2019, la plateforme s'est enrichie de nouveaux enregistrements vidéo. Elle constitue, aujourd'hui, un corpus d'une dizaine de vidéos sur l'activité de débat, en français, et d'une soixante en espagnol. La durée des vidéos est comprise entre 10 et 20 minutes. La finalité est de créer un fichier « ressources » sur le débat, sur l'expression et l'interaction orales en situation académique, peu courant en milieu universitaire, en espagnol. Cette plateforme est à la fois un dispositif de recherche et un dispositif pédagogique qui associe innovation technologique, avec le Fab Lab, et innovation théorique, avec le courant de l'émergence appliqué à l'apprentissage académique d'une langue étrangère en contexte préprofessionnel.

Du point de vue de l'acquisition de la langue étrangère, il s'agit d'observer et d'analyser l'émergence d'une langue professionnelle ou de spécialité. Le fondement théorique est celui de l'émergence de la langue étrangère (MacWhinney, 2005) qui s'intéresse, entre autres, au discours en langue de spécialité. Cette théorie postule que le discours en langue étrangère combine des dimensions affectives, gestuelles et langagières qui ne cessent de se recomposer et d'interagir tout au long du discours.

La valorisation du projet *Fablang*

L'ambition de ce projet était d'obtenir une reconnaissance par la mise en place d'une innovation dans une démarche qualité, une amélioration permanente du système au fur et à mesure de ses expériences, de ses constats, de ses apports. La mise en route du projet a commencé en septembre 2015. Au regard des retours positifs, les perspectives étaient de continuer l'expérimentation pédagogique au Centre de langues et de l'intégrer dans des cours de langues. Dans ce sens, une collaboration avec l'IUT de Béziers sur les *learning labs* s'est nouée. Le dispositif *Fablang* a été retenu pour une présentation au congrès de RANACLES en novembre 2015, au Fab Lab Festival de Toulouse (le plus grand rassemblement régulier Fab Labs européens), en mai 2016, et dans le cadre de la

Commission Emploi Formation de *La Mêlée Numérique* de Toulouse, JobsTIC MEETUP, sur le thème « Vis ma nouvelle organisation de travail ». Par la suite, le *Fablang* s'est exporté à Lyon, pour le colloque « Anglais de Spécialité et Milieux Professionnels », à Venise pour le colloque international « Language, Literature and Culture in Education » et au Fab Lab de Barcelone. Enfin, le *Fablang* a fait l'objet de deux modes de vulgarisation scientifique : une communication orale répertoriée dans YouTube et une capsule vidéo⁷.

La communication s'est déroulée dans le cadre du programme « Ma Thèse en 180 secondes », un concours international de vulgarisation scientifique ouvert aux doctorants francophones du monde entier. L'exercice consistait à ce que chaque doctorant effectue, en trois minutes, un exposé clair, concis et convaincant de son sujet de thèse. À cette occasion, en 2018, le sujet de cette thèse a fait l'objet d'une qualification pour la finale régionale qui s'est tenue au Théâtre Sorano de Toulouse⁸ et défendue par son auteure.

L'UFTMP (Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées) a souhaité que les projets IDEX apparaissent, sous forme de capsule vidéo, dans la plateforme SIA, espace d'échanges et de partage autour de la pédagogie pour la communauté enseignante de l'UFTMP. Dans ce cadre, l'objectif de la capsule vidéo « *Fablang* - L'activité de débat pour des étudiants créateurs et acteurs de leur langue » est d'illustrer les initiatives pédagogiques développées lors de cet appel à projets. Sa mise en ligne date de décembre 2019.

Le projet IDEX *Fablang* volet pédagogique n'existe plus sous cette appellation. La configuration du modèle économique du CRIL n'a pas permis de le continuer. Néanmoins, il a permis d'intégrer, au CRIL, des pratiques pédagogiques centrées sur la philosophie des Fab Lab.

En situation académique, l'activité de débat, impulsée par le projet IDEX *Fablang*, est devenue l'un des modules phares dans certains départements d'IUT. L'expérimentation « pilote » que nous présentons dans ce travail a été menée dans ce cadre académique qu'est le cours d'espagnol. Dès l'origine du projet, nous avons eu le souci de ne pas traiter isolément cette activité dans un cadre pédagogique mais également celui d'une expérience scientifique en nous appuyant sur les recherches antérieures menées sur l'oral en classe d'espagnol comme nous allons maintenant l'exposer. Nous reprenons les propos de Castellotti (2017) dans le cadre des recherches en didactique des langues : « Il s'agit plus

⁷ Lien pour accéder à la capsule : <https://sia.univ-toulouse/fr/node/595>.

⁸ Lien de la présentation : <https://www.youtube.com/watch?v=U1oiQTClmbg>.

précisément de questionner la naissance et l'évolution d'un *domaine de recherche* se situant à l'interface d'intérêts scientifiques et de préoccupations d'interventions directes » (p.19), et de poursuivre par la volonté qui nous anime :

Dans cette entreprise de construction scientifique et disciplinaire, s'affrontent deux tendances, apparemment contradictoires, mais qui, en même temps, se croisent et s'interpénètrent : l'une qui fait prévaloir une dimension didactologique⁹ d'ensemble, avec un intérêt principal pour les caractéristiques des processus d'appropriation et de transmission linguistique, et des formes de questionnement transversales ; l'autre qui met au premier plan une politique linguistique et éducative (Castellotti, 2017 : 20).

Organisation de la thèse

La présente thèse se divise en trois parties. La première partie présente le cadre théorique de cette recherche. La deuxième est consacrée à la méthodologie de recherche, la contextualisation et le protocole suivi. La dernière partie traite des résultats, analyses et discussion générale.

La première partie, le cadre théorique

Cette partie comprend deux chapitres. Le chapitre 1 est consacré à la parole en classe de langue dans un contexte universitaire. Nous commençons par traiter, dans la section 1.1 la relation entre le langage, la parole, le discours et la langue. L'objectif est de décrire la parole objet de notre étude, ses caractéristiques, son intérêt didactique mais aussi les difficultés rencontrées pour son enseignement. Ensuite, dans la section 1.2 nous réalisons un bref état de l'art sur la place et la pratique de l'oral en classe de langue. Nous commençons par poser l'héritage de la pratique de l'oral que possède un étudiant primo entrant en université. Nous poursuivons par observer la place de l'oral, comparativement à celle de l'écrit, dans le système académique français. Nous continuons par ancrer cet oral dans les besoins langagiers d'aujourd'hui en précisant que les principes mis en avant relèvent de la pédagogie par projet, inscrite dans l'approche actionnelle. Principes fondateurs du *Fablang*. La section 1.3 présente le débat, une proposition de définition, ses caractéristiques propres qui relèvent du genre textuel formel oralisé et enfin, un bref

⁹ L'auteure précise cette note suivante : « J'entends ici didactologique au sens « théorisation sur la didactique », c'est-à-dire de recherches portant sur le processus d'appropriation et de transmission des langues, dans l'articulation de ces différentes composantes » (Castellotti, 2017 : 20).

historique du débat pour comprendre l'engouement actuel de cette pratique et en décliner les mérites. La dernière section de ce chapitre, la section 1.4 inscrit notre objet d'étude dans le cadre des recherches en didactique des langues.

Le chapitre 2 s'attache à présenter le deuxième cadre théorique de cette recherche : son inscription dans le courant emergentiste de l'acquisition/apprentissage d'une langue. La section 2.1 aborde la notion d'émergence et la cognition incarnée. La section 2.2 observe la parole inscrite dans une corporalité ou autrement dit, comment la prise de parole est en relation intime avec le corps. La section 2.3 prépare la section 2.4, c'est-à-dire arriver à établir une typologie des gestes coverbaux au regard des théories. Ainsi, la section 2.4 présente la typologie qui va aider à établir une théorie du geste coverbal.

La deuxième partie, la méthodologie, la contextualisation et le protocole

Cette deuxième partie comprend trois chapitres. Le chapitre 3 est la présentation de la méthodologie suivie pour notre étude. Il y sera évoqué le traitement de la modélisation du débat dans l'expérience. Le chapitre 4 présente le contexte professionnel dans lequel s'inscrit ce travail, descriptif des participants ainsi que le protocole éthique observé. Le chapitre 5 s'intéresse aux données, au corpus et au traitement qu'il en est fait.

La troisième partie, les résultats, les analyses et la discussion générale

La troisième partie est consacrée aux résultats de la recherche. Elle comprend deux chapitres. Le chapitre 6 rapporte les résultats quantitatifs et leurs premiers commentaires concernant les données verbales. Le chapitre 7 suit la même organisation que pour le chapitre 6, mais pour le volet des données physiques.

La discussion finale explique les résultats, en les mettant en relation avec les objectifs de l'étude définis dans cette introduction et, en donnant leur signification scientifique. La conclusion de ce travail de thèse reprend les principaux résultats issus de cette recherche pour envisager les applications et perspectives qui peuvent en découler.

PARTIE I : LE CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : La parole en classe de langue dans un contexte universitaire

1.1 La relation langage, parole - discours et langue

Avant d'aborder ce chapitre traitant du travail de la parole dans un contexte universitaire, nous emprunterons à Simondon (1989), puis à J.-P. Narcy-Combes, (2006) la notion de *relation transductive* pour poser l'objet de notre étude, la parole, et pour appréhender la vision du domaine de recherche. Une relation transductive est « une relation dans laquelle aucun élément ne préexiste aux autres, chacun ne peut exister que si les autres existent » (Narcy-Combes, J.-P., 2019 : 15). Dans ce sens, nous postulons la relation suivante : langage/parole-discours/langue. Cette relation n'est pas récente et nous vient des sciences du langage. La Figure 2 précise la complexité de la situation et met en avant la relation, et non pas le réductionnisme. Cette prise en compte de la complexité est nécessaire à l'élaboration d'un dispositif d'enseignement et l'apprentissage de l'oral.

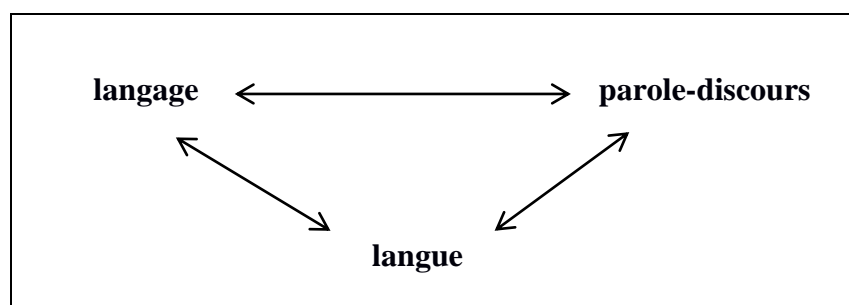


Figure 2 - Triangle relation transductive selon J.-P. Narcy-Combes (2006 : 6)

1.1.1 Du langage à la parole-discours

Depuis Saussure, l'un des fondateurs des sciences du langage, nous différencions le langage qui est la faculté humaine de communication et la parole qui est l'acte individuel ayant recours à une langue. La langue est ainsi un système linguistique et l'étudier c'est comprendre les structures et les règles de fonctionnement de ce système, cohérent. La parole est également un système linguistique mais pris en charge par un individu. La parole

est propre à chaque individu et montre la modalité particulière par laquelle un individu se saisit du langage. Elle est ainsi, à l'inverse de la langue, un système variable et diversifié. Entre la langue et la parole, il y a interdépendance. Dans son *Cours de linguistique générale*, Saussure précisait : « Sémologie = morphologie, grammaire, syntaxe, synonymie, rhétorique, stylistique, lexicologie, etc., le tout étant inséparable » (Saussure, 2002 : 45). Cette formulation est pour Bouquet (2012 : 21), l'illustration du projet épistémologique de Saussure : *une science unifiée de la langue et de la parole*. Cette acceptation de la parole l'assimile à la notion de discours. Dans notre étude, il s'agit de traiter la « parole » et c'est ce terme que nous conserverons tout au long de l'étude. Parole qui, au sens épistémologique saussurien, est aussi « discours ».

La parole, selon Aristote, est ce qui permet à l'être humain de se différencier des autres animaux et, ce qui spécifie l'humain. La parole humaine « se déploie sur trois registres essentiels, qui la constituent : l'expression, l'information, la conviction » (Breton, 2019 : 27). Par la parole, c'est-à-dire par le discours (manifestation orale ou écrite) chaque individu prend position et cherche à influencer son interlocuteur, car selon Breton, la parole ne sert pas uniquement à s'exprimer, à communiquer, elle n'est pas un instrument de communication neutre. Dans ce sens, le linguiste Jakobson (1963) a défini six grandes fonctions du langage : la fonction référentielle (donner une information), la phatique (entrer en contact), l'émotive (exprimer un sentiment), la poétique (jouer avec les mots), la conative (inciter à faire une action) et la métalinguistique (s'interroger sur la parole elle-même).

Par ailleurs, la perception des langues est multimodale et la parole l'est aussi puisqu'elle puise dans les systèmes auditif, cognitif, articulatoire ainsi que tous les mouvements corporels produits par le locuteur. Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à cette optique multimodale, nous trouvons les gestualistes qui « s'intéressent à la communication parlée dans une optique multimodale de la parole, en interrogeant les relations entre la parole et le langage du corps » (Coletta, 2000 : 1-2). Ce constat est l'une des raisons essentielles pour laquelle nous avons expérimenté l'activité de débat. Celle-ci nous permet de développer une approche performative, multi sensorielle qui engage des émotions et, le corps, produit du sens et répond à des centres d'intérêt. Le sens que nous souhaitons donner ici à l'approche performative est celui développé par Aggeri (2017 : 28) : « une réalité qui est en construction et qui se fonde sur des interventions concrètes et situées, médiatisées par des instruments ». En définitive, « comprendre comment la réalité est produite par des interventions intentionnelles » (p. 67). L'approche multi-sensorielle est

très utilisée pour les enfants ou lors d'ateliers thérapeutiques en milieu hospitalier. Il s'agit d'une façon privilégiée pour communiquer puisqu'elle se fonde sur la stimulation des capacités perceptives, émotives, psychomotrices et cognitives des individus. À tout ceci s'ajoute, toujours d'après le constat de Coletta que « on connaît peu de choses sur la manière dont la voix et le corps sont intégrés aux conduites discursives des locuteurs » (2000 : 2).

1.1.2 *Quelle parole ? Quelle langue ?*

La parole qui nous intéresse est la parole pour convaincre et pour persuader. Cette parole relève d'un apprentissage qui est pratiqué depuis l'Antiquité par les rhéteurs et professeurs de rhétorique.

Plus précisément, dans le cadre de la mise en place de notre dispositif de débat, c'est le travail, l'apprentissage réalisé sur la parole 2, la *langue seconde* (L2). Cette *langue seconde* qui est l'espagnol et l'objet d'enseignement/apprentissage.

Les contenus d'enseignement/apprentissage de cette L2, même si cela n'est jamais une tâche facile (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009 : 127), relèvent d'une composante externe, présentée en chapitre 4 (considération portée par l'institution, inscription dans des programmes d'enseignement, reconnaissance socio-économique et valeur ajoutée de son apprentissage), et d'une composante interne propre à chaque langue. Cette dernière fait référence essentiellement à l'objet langue comme objet d'enseignement/apprentissage, qui reste à définir. Dans notre étude, il s'agit du travail de la langue 2 dans la prise de parole en public à l'attention d'un public Lansad.

Quelques précisions s'imposent : l'expression L2 est distincte de la LVE, mais « cohabite » avec elle ; l'expression L2 est en opposition à celle de la première langue étrangère (LV1) ou encore la langue maternelle (LM).

Selon Raby (2009b), la distinction entre langue seconde et langue étrangère est pertinente même si cette distinction tend à s'effacer et que l'expression L2 tend à l'emporter,

La langue seconde est la langue apprise en tant que langue cruciale et déterminante pour la vie de l'apprenant [...] Au contraire, la langue étrangère est la langue apprise dans un but professionnel, culturel, touristique ou personnel mais jamais vital ni d'intégration. (Raby, 2009b : 15)

Selon Dolz, Gagnon & Mosquera (2009),

[...] el término *lengua materna* se refiere a la primera lengua que el niño adquiere de manera espontánea en su medio familiar [...] pierde todo su sentido en un contexto plurilingüe. En su lugar, se utiliza el término *primera lengua* que no se relaciona solamente al aprendizaje de la lengua por el niño con la madre, sino que se aplica a toda situación. [...] remite a la primera lengua desde el punto de vista social, es decir, aquella lengua compartida por el grupo de individuos que forman una comunidad. Primera lengua puede utilizarse desde una dimensión plural como es el caso del plurilingüismo en familias mixtas [...] o también en el caso de territorios plurilingües [...] En oposición a la noción de primera lengua, se encuentran las lenguas segundas o extranjeras, las cuales se aprenden posteriormente y generalmente en la escuela. El término *segunda lengua* designa una lengua que tiene un estatus oficial en el territorio donde se aprende en comparación con una *lengua extranjera*. [...] ¹⁰. (2009 : 127)

Les publics sont différents et les processus d'apprentissage ou les priorités en milieu endolingue et exolingue sont eux aussi différents.

Au cours de notre étude, nous nous attacherons tantôt à l'expression *langue seconde*, (L2), lorsque celle-ci est à différencier de la L1, *langue première*, l'anglais (obligatoire dans le cadre de la population observée) tantôt à celle de *langue vivante étrangère*. Si nous nous en tenons à la définition donnée par Dolz, Gagnon & Mosquera (2009), l'espagnol, en France, est une langue étrangère.

1.1.3 *Le(s) pouvoir(s) de la parole*

La maîtrise de l'art de la parole contribue à donner à celui qui parle une autorité pour être écouté. Le terme « autorité » renvoie à la notion de pouvoir, « avoir l'autorité, la puissance de faire quelque chose » (cf. Portail CNRTL, Centre National de Ressources

¹⁰ [...] le terme de *langue maternelle* fait référence à la première langue que l'enfant acquiert spontanément dans son milieu familial [...] elle perd tout son sens dans un contexte plurilingue. On lui préfère le terme de *première langue* qui n'est pas qu'associée à l'apprentissage de la langue de L'enfant avec sa mère, mais aussi à toute situation. [...] elle fait référence à la première langue d'un point de vue social, c'est-à-dire, celle qui est partagée par un groupe de personnes appartenant à une même communauté. La première langue peut s'utiliser dans une dimension plurielle comme c'est le cas du plurilinguisme dans des familles mixtes [...] ou également dans les situations de territoires plurilingues [...] En opposition à la notion de première langue, nous trouvons les langues secondes ou étrangères, qui s'apprennent par la suite et généralement à l'école. Le terme langue seconde désigne une langue qui a un statut officiel dans le territoire dans lequel elle s'apprend en comparaison avec une langue étrangère [...] (traduit par nous).

Textuelles et Lexicales, sans pagination), celui d'imposer une obéissance ou de commander à d'autres. Mais également selon l'usage que nous faisons de cette parole, elle peut être source de séduction à des fins de plaire ou de manipuler. Étymologiquement, la séduction est « le fait de détourner du droit chemin » (cf. Portail CNRTL, sans pagination), mais séduire est aussi « plaire », « captiver » ou encore « conquérir ». Parmi les registres de la séduction les plus efficaces nous retenons l'humour et/ou le pathétisme.

Les pouvoirs de la parole ne se résument pas à la seule manipulation, la parole peut également consoler, apporter du réconfort ou du soutien à celui qui souffre.

De la richesse de cette faculté nous retiendrons, pour notre usage, celle de convaincre et de persuader quelqu'un par la parole et par l'exemple, par le discours et par le geste. Parler en public s'apprend et exige un apprentissage méthodique des techniques de construction et d'interprétation d'un discours.

1.1.4 Pourquoi l'enseignement de l'oral ?

Nous inscrivons la parole étudiée, le parler en public, en tant que compétence orale. La compétence orale est l'un des enjeux clés de la formation de tout citoyen dans un monde interculturel et mondialisé comme l'est celui de ce XXI^e siècle. La manière de s'exprimer d'un individu influence le regard et le jugement que les autres portent sur sa personnalité, sur ses compétences, et, au-delà, sur ses capacités à évoluer et à entretenir des relations personnelles, professionnelles, sociales. Comme le disait Cicéron (cité par Frankland, 1988) :

Nous n'avons que quatre contacts avec les gens. Nous sommes évalués et classifiés par quatre choses : par ce que nous faisons, par ce dont nous avons l'air, par ce que nous dirons, et comment nous le dirons. (Cicéron, *De Oratore*, cité par Frankland, 1988 : 66)

La compétence orale est ainsi un enjeu social qui, à son tour, crée une demande sociale, celle de bien s'exprimer à l'oral. Selon Périer (2017 : 13), « la parole est un véritable enjeu de société. Il y a à cela une raison simple : parler, avant même de délivrer un message, c'est dire qui l'on est [...] Parce que la parole est un révélateur, un marqueur social redoutable et presque infaillible [...] ».

En ce qui concerne notre population, l'étudiant primo entrant en IUT doit être prêt, en fin de formation, à convaincre des professionnels, à s'adresser à un auditoire, à devenir un bon orateur s'il souhaite être performant dans sa propre présentation, par la suite, celle

de la présentation d'un produit, d'une description de procédés ou de méthodes de travail. Il doit savoir, également, communiquer au sein d'une équipe de travail, internationale, échanger au téléphone, en visioconférence, participer à des réunions... Autant d'activités pour lesquelles une bonne maîtrise de la compétence orale permet une insertion professionnelle réussie. C'est particulièrement le cas de la population des métiers de l'information et de la communication, qui nécessitent une bonne argumentation et élocution.

Du fait que l'oralité, que l'on peut définir comme étant le caractère oral (du discours, de la parole, du langage, (cf. Portail CNRTL, sans pagination), prend de plus en plus d'importance dans notre quotidien, la demande sociale devient, elle aussi, plus exigeante. L'importance croissante des langues étrangères, dont l'espagnol, occupe une place importante, dans le monde professionnel, et exige l'élaboration de dispositifs d'enseignement/apprentissage axés sur le développement de compétences langagières. L'enseignement universitaire se doit d'y répondre.

1.1.5 Principales difficultés pour l'enseignement de la langue orale

En consultant Dabène (1975 : 51) nous constatons que pour l'enseignement de l'espagnol il y a eu, de la part des enseignants d'espagnol, une volonté d'amener le plus vite possible l'élève au contact de textes littéraires. Cette attitude considérée par certains « comme inconsciemment 'élitiste' » montre bien le prestige encore présent aujourd'hui de la langue écrite par rapport à la langue orale. Nous sommes ici devant l'une des principales difficultés de l'enseignement de l'oral : le constat que l'école « survalorise l'écrit au détriment de l'oral » (Périer, 2017 : 16). L'école s'est donnée, traditionnellement, pour mission principale celle de la culture de l'écrit. Or, les habitudes de la langue orale jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'écrit. Selon Pujol Berché (1992 : 121), « se pueden establecer conexiones y puentes entre la lengua oral y la lengua escrita »¹¹. Avoir une considération du « bagage » oral de l'apprenant pour l'accès à l'écrit a son importance. D'autres causes peuvent s'ajouter à ce premier constat. Nous pouvons citer des facteurs historiques¹², un manque de formation des enseignants, des procédures didactiques (par exemple, la place excessive du manuel scolaire, l'étude par mémorisation, une tradition

¹¹ [Il est possible d'établir des connexions, des ponts entre la langue orale et la langue écrite] (traduit par nous).

¹² [D'un point de vue historique, c'est un produit tardif de la culture scolaire] (Dolz & Schneuwly, 2016 : 11).

silencieuse¹³), des cours de langues à effectifs importants, des activités orales sporadiques (Nuñez-Delgado, 2002), la propre situation académique qui ne permet pas la réalisation d'une situation réelle de communication, la notion et organisation de l'espace de classe (contraint et réduit). Mais surtout, celles qui retiendront particulièrement notre attention, les représentations sociales de l'oral, en tant que « notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école » (Dolz & Schneuwly, 2016 : 11) et ses conceptions théoriques, l'oral est « un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser » (*Ibid.*, 2016 :11) ce qui entraîne une difficulté à établir des critères d'évaluation. L'ensemble fait que le domaine de « l'oral » est un terrain complexe et délicat à appréhender, et l'enseignement de cet objet « oral », n'est pas une tâche facile :

Insaisissable de par sa nature et son statut social, [...] l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement « scolarisable » de par sa matérialité. Contrairement à l'écrit qui se pratique en général seul, dans le silence et qui donc, sans créer de difficultés particulières de gestion, peut s'exercer collectivement, même dans de grands groupes, l'exercice de l'oral présuppose toujours un ou des auditeurs et aboutit à une production sonore. (Dolz & Schneuwly, 2016 : 20)

Nous prenons acte de ce constat, et concevons l'expression orale comme objet autonome d'enseignement et d'apprentissage, en le considérant comme un terrain de recherche fertile. Il est néanmoins accepté que la maîtrise d'une parole, la maîtrise d'une expression orale demande du travail et se travaille (Dolz, 2016). Elle suppose un entraînement et une connaissance des techniques pour être à l'aise en public, structurer un discours et le délivrer avec aisance. Le fruit de ce travail peut être très bénéfique. Il a été démontré chez les enfants qu'il existe des liens entre, d'une part, des habilités langagières notamment à l'oral, et l'accès aux connaissances et, d'autre part, sa corrélation en termes de réussite scolaire et sociale (Nuñez-Delgado, 2002 ; Daviault, 2011).

Si nous regardons du côté des recherches théoriques sur l'oral, Dolz précise qu'il est « peu analysé scientifiquement » (2016 : 20). Dans le champ de l'enseignement du français, selon Ropé (1990), cité par Dolz & Schneuwly (2016 :13), les recherches sur l'oral sont assez récentes, peu nombreuses et descriptives. Il manque des travaux en didactique qui visent à définir l'oral, à établir ses contours, à cataloguer ses produits, à analyser les

¹³ L'élève garde le silence et il y a une prépondérance du discours de l'enseignant (Marchand, 1971).

rapports entre ses différents éléments qui le constituent. Et aussi, à analyser les rapports avec l'écriture (Nuñez-Delgado, 2002).

Certains chercheurs préconisent le développement de recherches orientées vers la rhétorique (Nuñez-Delgado, 2002) ou encore vers les genres formels (Dolz & Schneuwly, 2016). Un travail orienté vers l'ensemble des procédés constituant l'art oratoire, l'art du bien-dire, assure une maîtrise de l'éloquence, du discours, de l'argumentation, valeurs essentielles dans l'éducation du citoyen de demain notamment pour s'insérer et participer à la société. Notre volonté est d'orienter notre étude vers cette voie en l'inscrivant dans une situation académique universitaire.

1.2 La place et la pratique de l'oral en classe de langue : de l'écrit oralisé à l'oral en situation

1.2.1 Quel « héritage » de pratique de l'oral possède un étudiant primo entrant en université ?

Nous souhaitons faire le point ici sur l'héritage de travail sur l'oral que possède un étudiant en arrivant à l'université. Autrement dit, quel est le contact avec « l'oral », les occasions « d'oralité » ou encore les pratiques langagières qu'un apprenant a pu vivre pendant sa scolarité en cours de langue ou ailleurs ? L'objectif est toujours le souci de mieux catégoriser, de mieux définir notre objet de recherche et au-delà d'en illustrer une conception didactique. Ce dernier point sera traité, en détail, en troisième partie de cette étude. Connaître l'« expérience orale » en langues d'un apprenant, les perceptions sur ses propres usages oraux, les difficultés ou obstacles qu'il a rencontrés pendant son parcours scolaire ainsi que, ce qu'il pense savoir-faire, le « déjà-là » (De Pietro & Schneuwly, 2003 : 37), et ce qu'il pense devoir améliorer ou encore la valeur qu'il donne à la maîtrise de la langue parlée, permet à l'enseignant de construire, de manière plus réflexive, la situation didactique d'intervention. Par « situation », nous adoptons le sens phénoménologique du terme développé par Romano (2010 : 633-634) :

Une situation n'est que la manière dont le *monde* se montre à nous, selon l'aspect qu'il revêt en fonction de notre propre situation et des modalités de notre compréhension finie. La situation est le visage individuel que présente le monde pour chacun de nous à un moment de son histoire. (cité par Castellotti, 2017 : 197)

Et par « didactique d'intervention », nous nous situons dans les propos développés par Coste (dans Castellotti, 2001 : 192-193) :

En tant que discipline d'intervention, la didactique des langues puise sa légitimité, en dernier ressort, dans la pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère. Elle fonde ces orientations et propositions, aussi rigoureusement que possible, sur les descriptions et analyses qu'elle peut mener des phénomènes qui l'intéressent, sur les explications qu'elle peut avancer de ces phénomènes. Elle doit évidemment prendre en compte les hypothèses, observations et résultats dus à d'autres disciplines et de nature à intéresser son propre domaine. Mais cette démarche d'ensemble s'inscrit, à un moment et dans une configuration épistémique donnée, en relation à un projet de recherche et d'action. (cité par Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F., 2019 : 11)

La connaissance des pratiques scolaires développées à l'école est également une donnée importante pour l'élaboration d'une intervention didactique. Elle nous apporte une autre connaissance qui est celle de la place de l'oral en situation académique. Selon Goffman (1987 : 178), il y a, essentiellement, trois « façons principales d'animer les paroles prononcées : la mémorisation, la lecture à voix haute [...] et la parole spontanée », cette dernière constituant « l'idéal général » (De Pietro & Schneuwly, 2003 : 39). Il est ainsi important de définir le type de traitement de la parole attendu par l'apprenant en tenant compte de son « héritage » oral. Parmi les pratiques parolières constatées dans nos situations de débat, celle de la lecture à voix haute représente une part importante.

1.2.2 « La parole pour convaincre » dans le système éducatif

Les règles de l'argumentation, de la pratique du discours, du débat ne font l'objet d'aucun apprentissage disciplinaire. Philippe Breton, affirme que « dans nos systèmes éducatifs contemporains, on n'y trouve pas d'enseignement systématique qui sensibilise les élèves ou les étudiants aux ressources de la parole pour convaincre » (2019 : 150). Même si la rhétorique, l'argumentation et ses méthodes figurent dans les programmes scolaires, comme c'est le cas des enseignements de spécialité proposés pour le prochain Baccalauréat 2020-2021, elles sont abordées à travers les concepts de linguistique et d'analyse littéraire, dans la classe de philosophie, de français ou encore par l'instruction civique. Si le souhait est de donner un sens, tisser un lien entre la compréhension de la manière concrète dont le convaincre fonctionne et l'enjeu éducatif de la formation du citoyen de demain, le travail devrait être de laisser une place à part entière à ce domaine.

Les pratiques pédagogiques dans le domaine de la parole pour convaincre en contexte universitaire sont également très réduites. À l'université nous ne trouvons pas de formation ou de parcours spécifique pour l'enseignement de l'oral à des fins de convaincre. Même dans les filières de l'InfoCom (Information Communication) l'absence de ce domaine est un constat, au plus grand paradoxe en la matière. Nous trouvons essentiellement des initiatives personnelles d'enseignants qui tantôt enseignent des techniques d'expression, par des cours d'expression ou de communication, tantôt, une sensibilisation à la rhétorique lors des cours de linguistique (PPN, Programmes Pédagogiques Nationaux, 2013). Les enseignants de langues y participent aussi, en proposant des activités d'expression orale axées sur l'art du bien-dire.

Pour Breton, cette absence d'un volet essentiel de la formation du citoyen dans nos systèmes éducatifs contemporains est due « à l'absence de développement et de structuration théorique de ce champ » (2019 : 152). Breton précise également que la recherche rhétorique n'a pas de point d'ancrage dans l'institution universitaire à part dans quelques travaux de pointe, très isolés.

La réalité est que la transformation de l'oral en objet enseignable et objet de recherche ne va pas de soi. Cette transformation requiert la connaissance des conceptions et des savoirs des enseignants à propos de la didactique de l'oral (Nuñez-Delgado, 2002). Elle requiert également un travail de programmation, de sensibilisation, et de possibilité de pratiquer ces interventions. La recherche en didactique des langues a un rôle à jouer dans l'approfondissement de recherches concernant les répercussions des activités orales sur les autres habilités communicatives (Nuñez-Delgado, 2002). Nous pouvons inscrire ce constat dans la compréhension de l'histoire de l'enseignement de langues et plus particulièrement de l'oral.

1.2.3 Vers une compréhension de la pratique de l'oral en milieu académique

Notre première difficulté, pour commencer cette section, est celle de retracer, le plus fidèlement possible, le chemin mené par l'oral en tant qu'objet d'enseignement /apprentissage d'une langue vivante. Nous procéderons en deux étapes. La première va se centrer sur l'enseignement de l'oral depuis la discipline du français. La deuxième, sur la corrélation entre l'histoire de l'enseignement des langues en France et l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.

Les premiers travaux scientifiques qui ont apporté un éclairage sur l'enseignement de l'oral partent de l'enseignement du français et des chercheurs de l'université de Genève.

Selon Erard et Schneuwly (2005), il est possible de distinguer deux grandes périodes dans l'enseignement de l'oral à l'école. La première période comporte deux sous-périodes. La première débute dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Le point de départ était la lecture et la récitation. Le travail de la parole se faisait en fonction de l'écrit, parole et écriture ne formant qu'une seule et unique langue. Il s'agissait d'une conception représentationnelle de la langue et de la consolidation du français en tant que discipline scolaire. La seconde se situe après la première guerre mondiale avec la forte influence du mouvement de l'Éducation nouvelle. Sans que la primauté de l'écrit soit supprimée, il est donné la possibilité à l'apprenant de développer des formes d'oralité, telles que les exposés, les narrations voire les débats.

La seconde période dans l'enseignement de l'oral est liée au tournant communicatif qui s'est amorcé en français, langue première, dans les années 60. Il y a eu une prise de conscience de la différence entre l'oral et l'écrit dans des situations dites « formelles ». Les approches préconisaient un apprentissage spontané de l'oral dans la cadre de la création de situations variées d'oral. Dans ce sens, deux approches didactiques vont se développer. La première, cataloguée comme « interactionnisme intersubjectif » et la deuxième comme « interactionnisme non seulement intersubjectif, mais instrumental ou sémiotique » (Erard & Schneuwly, 2005 : 71-72). Pour les interactionnistes, courant de pensée sociologique américain apparu au début du XX^e siècle à l'université de Chicago,

L'apprentissage résulte de l'interaction entre l'environnement de l'apprenant et les mécanismes internes de ce dernier. On l'applique également à l'interactionnisme social, pour lequel la langue s'acquiert en communiquant avec d'autres locuteurs de la langue étrangère. (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 149)

Ainsi, la première approche, l'interactionnisme intersubjectif, donne la priorité à la dynamique des échanges lors de l'apprentissage en s'appuyant sur les situations de la vie de classe. La deuxième, l'interactionnisme non seulement intersubjectif, mais instrumental ou sémiotique, s'appuie, quant à lui, sur des situations de communication publiques par l'appropriation des genres correspondant à ces situations. Il isole les genres travaillés (scolaires ou non scolaires, comme le débat) et fournit à l'élève des outils langagiers pour mieux maîtriser le genre déployé en classe.

Pour développer cette partie nous nous appuyerons largement sur les ouvrages de Marie-Françoise Narcy-Combes, *Précis de didactique* (2005) et sur celui de Christian

Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), dont elle constitue une synthèse du domaine. L'histoire de l'enseignement des langues en France est corrélée à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues et, *in fine*, à l'enseignement de l'oral.

Prenons comme point de départ le constat suivant, la connaissance du passé permet de mieux comprendre le présent et de préparer l'avenir, car l'une des leçons importantes que l'on peut tirer est l'apprentissage de la modestie (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 31). L'articulation entre présent et avenir nous permet d'avoir un recul sur le passé et de mieux appréhender la situation de l'oral en contexte universitaire. Rappelons également ce que l'on entend par « méthodologie » lorsqu'il sera question d'en faire référence. La méthodologie est, selon Puren (1988) :

l'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites. (Puren, 1988 : 17)

La « méthode » est toujours d'après Puren « l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (1988 : 16).

Dans l'enseignement des langues, les nouveaux besoins et nouvelles attentes sociales accompagnés d'une réflexion sur l'enseignement / apprentissage d'une LVE ont abouti à la naissance de méthodologies variées. Même si nous trouvons des préceptes et des instructions pédagogiques dès le XIV^e siècle, nous commencerons notre bref parcours par le XIX^e siècle. Plus précisément, nous allons nous arrêter sur l'impact concret que ces méthodologies ont produit sur l'enseignement de l'oral. La liste des méthodologies que nous traiterons est la suivante : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe et active, la méthodologie audio-orale et audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche constructiviste-actionnelle. Leur caractéristique commune est qu'elles répondent au mécanisme selon la Figure 3.

1.2.4 De la traduction mentale à l'écrit oralisé

Au XIX^e siècle, l'enseignement des LV en France s'inspire des méthodes en vigueur pour enseigner les langues anciennes. L'objectif est essentiellement culturel et l'enseignement s'appuie sur les grands auteurs notamment en ayant recours à la traduction. Il s'agit de la méthode traditionnelle ou appelée également méthode grammaire-traduction.

La pratique orale de la LE (Langue Étrangère) était conçue comme une sorte de traduction mentale inconsciente et instantanée (Puren, 1988 : 42). Le procédé d'enseignement utilisé était celui de la mémorisation et restitution.

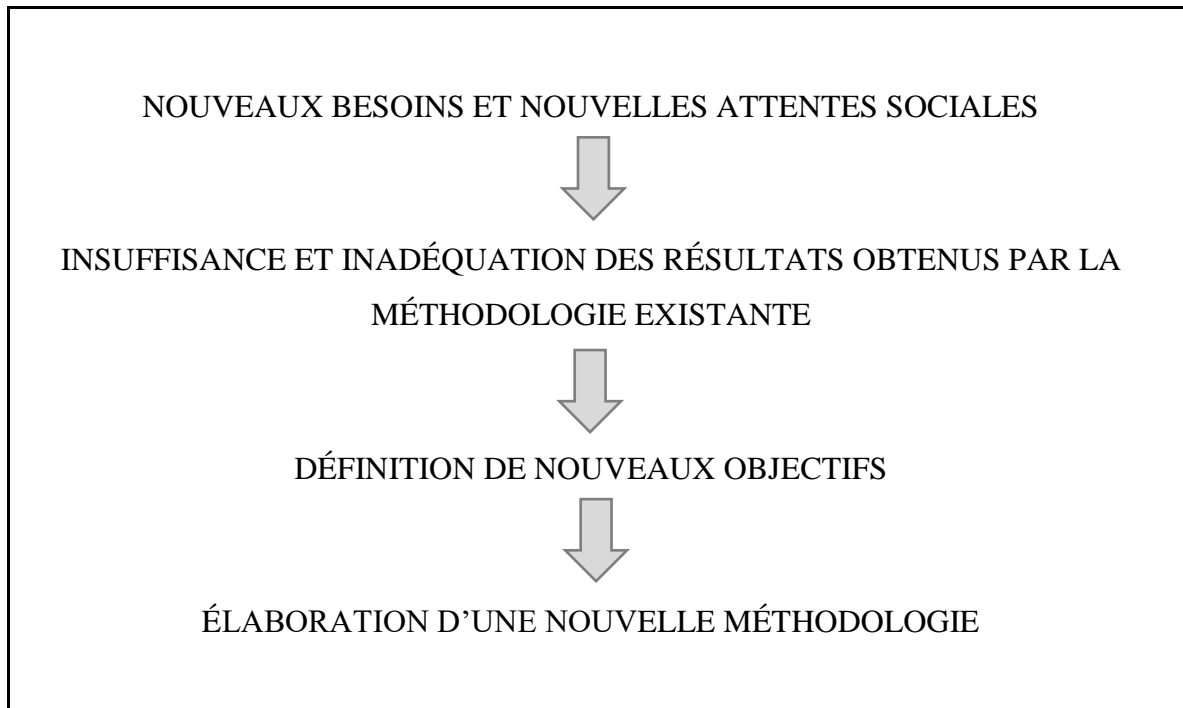


Figure 3 - Mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie (Puren, 1988 : 98)

Il faudra attendre 1901 pour situer les fondements idéologiques de l'enseignement des langues avec la naissance de la méthode directe qui consistait à faire l'économie totale du passage par la langue maternelle. L'apprentissage de la LE est transmissive, l'enseignant détient le savoir et l'échange avec les élèves se fait par le jeu de questions et réponses. La grammaire est explicite, déductive et prescriptive (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 43). Dans le prolongement de cette méthode directe, les Instructions officielles de 1925 et 1938 introduisent la méthodologie active qui réhabilite le texte écrit et l'analyse grammaticale. La conception du savoir est cumulative passant par l'apprentissage de listes de vocabulaire et de règles de grammaire. La place de l'écrit est prépondérante et l'oral sera de l'écrit oralisé. Ces deux premières méthodes, la traditionnelle et la directe-active n'ont pas de fondements scientifiques, car fondées sur des intuitions et du sens pratique.

1.2.5 La priorité orale sur l'écrit

L'arrivée des recherches menées en psychologie du comportement, au début des années quarante et cinquante, permet la mise en place d'une réflexion sur l'acquisition des langues à partir de théories scientifiques. Il s'agissait d'intégrer le précepte béhavioriste

selon lequel on peut apprendre une langue par le conditionnement et par le jeu des enchaînements stimulus/réponse. À cela s'ajoutaient les travaux de l'école américaine de linguistique structurale. Nous sommes avec deux types de méthodologies, l'audio-orale et l'audiovisuelle. La langue proposée est la langue orale, d'usage courant, en situation et elle est vue comme un ensemble de structures dont il convient d'automatiser l'emploi pour communiquer au quotidien. La place du lexique est réduite. L'oral et les exercices d'entraînement auditif, d'articulation et d'imitation occupent une place importante. Il fallait éduquer l'oreille et acquérir un accent proche du modèle idéal. Il est donné une priorité de l'oral sur l'écrit (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 34-36).

1.2.6 La dimension sociale et la prise en compte de besoins langagiers

Faisant suite aux critiques qui s'élevaient contre le béhaviorisme et les travaux de Saussure pour qui étudier une langue était le fait de comprendre les structures et les règles de fonctionnement du système linguistique, les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la fonction de communication du langage.

Le philosophe Austin (1962/1991), à la suite d'une série de conférences données à l'Université de Harvard en 1955, élabore la théorie des actes de parole selon laquelle le langage était considéré comme un outil capable d'agir sur le monde. Dans l'acte de parole, il distingue trois notions. La notion d'acte locutoire, celui de la production orale (phonétique, syntaxe). La notion d'acte illocutoire, qui révèle l'intention du locuteur (refuser, exprimer un regret, etc.) et enfin, la notion d'acte perlocutoire, désignant l'effet produit par le message (émotion, sentiment ou décision). Le philosophe Hymes, au début des années 70, refuse théoriquement et empiriquement le postulat de Chomski pour qui une communauté est posée comme homogène et un locuteur-auditeur comme idéal. Hymes (1984) se situe dans une ethnographie de la communication, il convient d'étudier la parole dans son cadre social.

La conjoncture internationale de l'époque « soutient les initiatives pour le développement de l'anglais comme langue de communication internationale [...] l'anglais langue étrangère a le vent en poupe » (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 38). C'est ainsi que suite aux travaux du Conseil de l'Europe en 1972, naît l'approche communicative et nous assistons à l'émergence d'un enseignement basé sur la théorie des actes de parole et organisé autour de quatre capacités : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale. L'objectif était de rendre la langue utilitaire, comme outil de communication pour des situations réelles de la vie quotidienne sociale et professionnelle. Mais également de

s'adapter à l'apprenant et à ses besoins pour qu'il puisse devenir un citoyen européen communicateur compétent en LE. Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues, il y a une considération des besoins de l'apprenant « par le souci majeur de revêtir l'apprentissage des langues d'une certaine *authenticité*, d'une vraisemblance pragmatique » (Jiménez, 2013 : 159). Cette approche communicationnelle de l'enseignement se situe dans le changement de paradigme que Johsua (1999) qualifie de passage de la reproduction à la compréhension.

1.2.7 *L'apprenant acteur et créateur de son apprentissage*

Nous arrivons à la situation actuelle, celle du paradigme communicatif et constructiviste. L'enseignement demeure résolument communicatif mais avec l'arrivée des théories de la linguistique énonciative et du courant constructiviste en psychologie, le point de vue théorique sur l'apprentissage des langues change. L'apprentissage est « un processus essentiellement individuel, même s'il suppose des interactions » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 41). Il est construit par l'apprenant selon trois étapes : application, réinvestissement et transfert. Sur le plan de la communication : « l'apprenant devient acteur et créateur de la situation : il se situe, situe les interlocuteurs, les objets et les événements, crée un moi, un ici et un maintenant qui est le cadre dans lequel le discours se construit. L'important est le point de vue qu'il apporte sur la réalité » (*Ibid.*, 2005 : 41) et l'adaptation entre le monde et l'apprenant se fait par l'action.

Une des conséquences de cette approche est l'individualisation des parcours des apprenants, car l'apprentissage est le fait de tout un chacun, l'adaptation à un rythme singulier. Notre propre recherche s'inscrit dans le cadre de cette approche. En nous appuyant sur l'arrivée de la philosophie des Fab Lab, notre situation didactique d'intervention cherche à rendre l'apprenant acteur et créateur voire « fabricant » (*cf. Fablang*) de la production orale en LE. Par la mise en place d'une activité de débat, l'objectif est de permettre que chaque apprenant puisse s'investir à son rythme.

1.3 **Le débat**

1.3.1 *Le débat, un genre textuel oralisé*

Si l'on observe le débat dans une perspective pragmatique, nous pouvons l'identifier comme étant un genre textuel, c'est-à-dire une forme conventionnelle d'organisation textuelle. Les genres textuels se définissent en fonction d'une série de paramètres qui

interviennent dans tout acte de communication linguistique : canal d'information (écrit ou oral), caractéristiques et relations des participants, fonction du langage, intention communicative, modalité de discours, domaine (public ou privé), temps et lieu de l'interaction, thématique.

Les éléments qui caractérisent le débat comme genre textuel sont les suivants. Dans un premier temps, nous avons une intention communicative. En nous positionnant sur une définition académique du terme « débat », nous pouvons constater que celle-ci met l'accent sur sa finalité : persuader par un discours. Si nous prenons, en exemple, la définition proposée par Briz (2008), le débat est un type de discours argumentatif et contre-argumentatif dans lequel « los participantes, partiendo de opiniones diferentes y en muchos casos enfrentadas, intentan defender las suyas ante los demás, persuadiendo a éstos de su validez »¹⁴ (p. 234). Ainsi l'intention communicative des participants sera celle de persuader, de chercher l'adhésion des récepteurs au regard des idées défendues. Une deuxième intention communicative est prégnante, celle de vaincre.

Le débat est une compétition, un défi et celui qui aura réussi à persuader, convaincre, séduire l'auditoire aura remporté le débat. Deuxièmement, les fonctions du langage relèvent, principalement, de la fonction conative, mais également, des fonctions définies par Jakobson (1963), l'expressive, la référentielle, la métalinguistique, la phatique et la poétique. Troisièmement, la modalité de discours est celle d'une argumentation dialogique, classique dans tout débat, ou toute probabilité est ouverte à la réfutation. Quatrièmement, le canal de communication est celui de la langue orale, un genre oral planifié. Cinquièmement, les participants sont de deux natures : l'émetteur qui est pluriel, deux ou plusieurs débatteurs qui interagissent et vont alterner leurs rôles, celui du récepteur est double, l'adversaire et l'auditoire. Enfin, la situation communicative est une situation académique avec un temps préétabli où la durée des interventions est fixée par avance. Tout thème peut faire l'objet d'un débat sous condition qu'il puisse être soumis à jugement. Le choix du thème est retenu en amont du débat, en phase préparatoire. De même pour la position que devra adopter le débatteur.

Le débat est ainsi « una forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tienen asociadas otras internas, de tipo

¹⁴ [Les participants, partant d'opinions différentes et souvent contradictoires, tentent de les défendre devant les autres, en les persuadant de leur validité] (traduit par nous).

lingüístico¹⁵ » (Castellá, 1996 : 25). Le débat, parce qu'il sollicite le canal oral de communication, est un genre textuel oralisé. Il s'inscrit dans la grande diversité des genres oraux, pour exemples, les contes, les récits de voyage, les reportages, la plaidoirie, l'exposé oral, le dialogue, la conférence, etc.

La communication orale se caractérise par son aspect d'immédiateté. Même si dans la phase préparation du débat, le débatteur « prépare / planifie » son discours et ainsi, peut mieux l'oraliser, il peut se trouver dans des situations d'interactions qui n'ont pas été « préparées » en amont, sollicitant une immédiateté de la parole, une parole « spontanée ». Le débat retient également cette caractéristique qui rend la tâche de préparation et planification complexe. Pujol Berché (2002 : 9) précise « la preparación o planificación del mismo [le débat] es una tarea delicada y compleja, como lo es el propio debate¹⁶ ». De cette complexité, elle retient quatre aspects qui doivent être pris en considération :

La situación de comunicación caracterizada por la presencia y la participación de diferentes interlocutores con sus puntos de vista controvertidos ;

El funcionamiento y desarrollo del debate, en el cual destacaremos el rol de los participantes, del moderador y de los observadores (si los hubiera) y la toma de palabra por parte de los participantes y la distribución de los turnos de palabra por parte del moderador ;

La pregunta controvertida y formulada de manera polémica a raíz de la cual se articula la discusión ;

Las fuentes de información para que los participantes puedan preparar su intervenciones, lo que conlleva tomar apuntes, llevar gráficos, estadísticas y usarlos convenientemente durante el mismo¹⁷ (Pujol Berché, 2002 : 9).

¹⁵ [Une forme discursive stéréotypée, définie par ses caractéristiques externes, sociales et culturelles, qui en ont associé d'autres, internes, de type linguistique] (traduit par nous).

¹⁶ [La préparation ou planification d'un débat est une tâche délicate et complexe, tout comme le débat lui-même] (traduit par nous).

¹⁷ [a) La situation de communication caractérisée par la présence et l'implication des différents partenaires avec leurs points de vue controversés ; b) le fonctionnement et le développement du débat, dans lequel nous mettrons en évidence le rôle des participants, du modérateur et des observateurs (le cas échéant), la prise de parole des participants et la répartition des tours de parole par le modérateur ; c) La question controversée et litigieuse sur laquelle se fonde la discussion ; d) Les sources d'information permettant aux participants de préparer leurs interventions, ce qui implique la prise de notes, la tenue de tableaux, de statistiques et leur utilisation adaptée pendant le discours] (traduit par nous).

Dans le processus de modélisation de l'activité de débat, tous ces éléments sont à prendre en compte, car « la destreza del hablar es compleja puesto que el hablante debe simultanear distintas operaciones cognitivolingüísticas¹⁸ » (*Ibid.* : 2).

1.3.2 *Le registre linguistique du débat*

Le débat en tant que genre textuel oralisé détermine l'utilisation d'un registre linguistique spécifique, caractérisé par un ton formel et l'utilisation d'une variété linguistique standard respectant la codification d'une langue. Le registre linguistique qui sera attendu relève d'une prononciation soignée, une complexité et une correction syntaxique, une variété et une précision lexicale, une fluidité, une concision, une clarté tant sur l'expression que sur l'organisation des arguments développés et enfin, une élégance, une vivacité et une expressivité qui puissent répondre à la finalité persuasive du discours. Nous faisons référence ici aux vertus de l'élocution, décrites par la Rhétorique classique à partir de Cicéron (1988) : *aptum* ou adéquation, *puritas* ou correction, *perspicuitas* ou clarté (concision, fluidité et précision) et *ornatus* ou beauté (élégance, vivacité et expressivité).

1.3.3 *L'argumentation du débat*

Dans le *regroupement de genres* proposé par Dolz et Schneuwly (2016) afin de mieux répondre à une diversification des genres oraux et construire ainsi une progression dans l'enseignement de l'oral (Dolz et Schneuwly, 2016 : 85), le débat est classé en tant que genre oral qui a pour caractéristique essentielle celle d'argumenter :

Argumenter a trait au domaine de la discussion de problèmes sociaux. *La délibération informelle, le débat, la plaidoirie, le réquisitoire, l'assemblée, le conseil de classe* sont des exemples de genres oraux qui mobilisent des capacités associées à l'étayage des opinions, à la formulation d'objections ou à la réfutation et à la négociation de points de vue différents. (*Ibid.*, 2016 : 86)

En général, l'organisation des arguments d'un débat se doit de suivre une structure tripartite. Partant de l'exposition de la thèse défendue, et passant par l'exposition d'arguments ou raisons, qui montrent la validité de la thèse ou son contraire, en réfutent les arguments, le débat s'achève par une conclusion qui résume de manière synthétique l'idée

¹⁸ [L'aptitude à parler est complexe puisque le locuteur doit, simultanément, effectuer différentes opérations cognitivo-linguistiques] (traduit par nous).

défendue au départ. La thèse est l'idée fondamentale autour de laquelle s'organise le débat. Deux types d'arguments sont sollicités pour répondre à l'intention communicative du débat, celle de persuader par des arguments que nous nommerons « positifs », orientés à démontrer la validité de la thèse ou des arguments « négatifs », destinés à réfuter les arguments ou idées contraires à la thèse. Quant à la conclusion, elle est le résultat d'un ensemble d'arguments exposés qui doivent, *in fine*, correspondre avec l'idée fondamentale défendue par le débateur.

Nous rappelons que Schopenhauer (2019) posait les bases de toute dialectique et affirmait à propos du débat : « avant tout, il nous faut considérer l'essence de tout débat : ce qu'il s'y déroule réellement » (2019 : 40). En précisant cela il avançait la structure basique, le squelette de tout débat. Un adversaire pose une thèse et l'objectif est de la réfuter en employant deux modes et deux moyens. Les modes sont *ad rem*, une vérité objective, et *ad hominem*, une vérité subjective. Les moyens sont la réfutation directe, nous avançons que les raisons de la thèse sont fausses, et la réfutation indirecte, nous faisons usage soit de diversion, soit d'instance (Schopenhauer, 2019 : 40). Pour ce faire, Schopenhauer¹⁹ suggérait trente-huit stratagèmes lorsque l'on est à court d'arguments (*Ibid.*, 2019 : 41-100). L'activité de débat que nous avons proposée à nos participants n'a pas suivi les principes dictés par Schopenhauer mais s'en inspire.

1.4 Historique du débat

Les formes de débat réglementé existent depuis des siècles. Nous adoptons ici une démarche diachronique, puis synchronique. Par la démarche diachronique, nous nous arrêtons sur les temps forts qui sont, selon nous : l'Antiquité, le Moyen Âge, sans oublier l'apparition des débats dans les collèges religieux ou plus près de nous l'intégration du débat dans la pédagogie dans les pays anglo-saxons. Chacun de ses temps forts a laissé sa marque dans l'argumentation orale et le débat, du Moyen Âge à nos jours. Pour la rédaction de cette partie, nous nous appuyons, essentiellement, sur le travail réalisé par un collectif d'enseignants et enseignants chercheurs espagnols interdisciplinaires de la région de Murcie. Ce collectif se nomme Grupo Gorgias et leur projet a pris la forme, en 2015, d'un

¹⁹ Ces principes dictent la base de la préparation que réalise Pierre Mazard, professeur de l'université parisienne d'Assas, à Neïla, étudiante en droit, pour participer au concours de l'éloquence. Cf. film *Le Brio* de Yvan Attal (2017).

ouvrage intitulé *Enseñar a debatir : Guía para el profesorado*. Mais également sur les travaux de Barthes (1970).

Ce regard porté vers le passé nous permet de vérifier que le débat, en tant que pratique éducative, est profondément ancré dans la tradition avec des étapes d'un certain déclin et d'autres de fort renouvellement comme c'est le cas aujourd'hui. Par la démarche synchronique, il s'agit d'étudier diverses formes que peut prendre le débat dans le système éducatif contemporain, notamment en langues vivantes qui se sont déployées récemment un peu partout dans le monde et de clarifier la dimension didactique de ces débats.

1.4.1 *L'Antiquité : les Grecs et les Romains*

L'art de communiquer, l'art de débattre tel que nous le connaissons aujourd'hui dans notre civilisation occidentale, et qui a inspiré les débats actuels et les formes actuelles des débats formels ou didactisés, remonte à l'Antiquité et prend véritablement naissance à Athènes. Dans la tradition gréco-romaine, la rhétorique est l'art de convaincre/émouvoir. Au V^e siècle avant notre ère, Protagoras fut le premier maître dans l'art de convaincre. C'était l'époque des sophistes, des professeurs ambulants qui soutenaient que les vérités n'étaient pas meilleures ou pires, mais mieux argumentées. Selon ce point de vue, avoir raison objectivement est impossible et tendre vers la raison ne peut se réaliser qu'en développant des arguments du plus haut niveau.

Parmi les orateurs grecs célèbres, Socrate (470/469-399 avant notre ère), pratiquait la maïeutique, une méthode inductive qui lui permettait d'amener ses élèves vers la résolution de problèmes par le biais d'habiles questions dont la logique illuminait l'entendement. La conception socratique est que les élèves puissent voir naître leurs propres connaissances puisque la vérité relève de leur entendement et que la fonction du professeur est de les aider à la trouver.

Disciple de Socrate et par la suite, maître d'Aristote, Platon (428/427-348 avant notre ère), créa en 387 l'Académie, une institution qui allait perdurer plus de neuf cents ans. L'Académie est l'institution chargée de former le citoyen par le contact oratoire entre les plus âgés, chercheurs et enseignants et les plus jeunes, les étudiants. Aristote (384-322 avant notre ère) fut, à son tour, maître d'Alexandre le Grand au Royaume de la Macédoine. Il est reconnu comme le père fondateur de la *logique*, une science formelle qui étudie les principes de la démonstration. Le mot provient du grec ancien $\lambda \omicron \gamma \iota \kappa \eta$ (*logike*), qui signifie « doté de raison, intellectuel, dialectique, argumentatif » et du terme *logos*, « mot, pensée, idée, argument, raison ou principe ». Dans son œuvre, à propos de l'art rhétorique,

il décrit les techniques du débat pour convaincre dans l'Assemblée et dans la salle d'audience.

Le véritable apport est romain. Cicéron (106-43 avant notre ère) fut l'un des philosophes qui contribua le plus à la théorie de la rhétorique, avec son œuvre, *De Oratore* ou *Dialogi tres de Oratore*. (1985). Le grand apport à la rhétorique d'Aristote est la description des tâches de l'orateur et des éléments qui composent son discours. Ce discours peut se résumer en cinq étapes :

inventio : penser ce que l'on souhaite dire, trouver quoi dire ;

dispositio : savoir organiser ce que l'on va dire ;

elocutio : choisir ses formulations, choisir la façon pour le dire ;

memoria : mémoriser le discours, retenir ce que l'on doit dire ;

actio : attention à l'intonation, la mimique et les gestes, savoir allier la parole et le geste.

Ainsi l'orateur/débatteur divise son discours en suivant différentes parties. Premièrement, une introduction (exordium), pour plaire au public et provoquer de l'intérêt pour le sujet. Ensuite, une explication du message (narratio). Cette explication est suivie d'une argumentation, la plus importante du discours (argumentatio), qui a une double fonction : soutenir sa propre opinion (confirmatio) et réfuter les arguments adverses (refutatio). La partie suivante est dépendante de l'orateur, s'il souhaite parfois digresser (digressio). Et enfin, nous arrivons au résumé et à la conclusion (peroratio).

Quintilien, rhéteur et pédagogue latin du 1^{er} siècle de notre ère, est l'auteur d'un important manuel de *rhétorique*, *l'Institution oratoire* (1976), manuel sur la formation de l'orateur dont l'influence sur l'art oratoire se prolongea pendant des siècles. Le manuel compte douze livres et c'est dans le troisième livre qu'il reprend les cinq étapes qui caractérisent l'art oratoire d'après Cicéron. Il finalise son livre en reprenant, cette fois-ci, la *Poétique* et *Rhétorique* d'Aristote, pour présenter les trois genres répertoriés de la rhétorique ancienne : le genre épideictique ou démonstratif, qui fait l'éloge ou le blâme ; le genre judiciaire, qui accuse ou défend et enfin le genre délibératif, qui présente, de manière logique et structurée, les différentes thèses et les différents arguments qui s'opposent dans un débat, le plus souvent politique : l'objectif du locuteur est d'imposer un point de vue en tentant d'influencer l'interlocuteur et d'orienter sa décision. Il s'agit de balayer l'ensemble des solutions possibles pour, en dernière analyse, n'en garder qu'une seule.

1.4.2 *Le Moyen Âge*

Au Moyen Âge, pendant plusieurs siècles, la rhétorique s'enseignait comme matière formelle. On organisait des tournois de raisonnement qui pouvaient durer plusieurs jours. Ils prenaient fin lorsque le professeur désignait un gagnant. Ces exercices obligeaient les élèves à prendre des positions souvent opposées à leurs propres opinions. Notons aussi l'humaniste et théologien Érasme de Rotterdam (1467-1536) qui était avocat et grand rhéteur. Il défendait le fait que l'enseignement de la rhétorique générait des pensées émancipées, libres et capables de prendre des décisions sur des sujets contemporains, ordonner les arguments pour et contre et s'exprimer correctement (à l'époque en latin). Au regard des coutumes de l'époque, le débat n'était pas encore pratiqué par des femmes puisqu'elles n'avaient pas de responsabilités publiques. Ce n'est qu'en 1900, en France, que les femmes peuvent commencer à plaider comme avocates.

Durant l'Âge classique, les collèges religieux enseignent l'art de parler en public, pour former des prédicateurs à des fins de persuasion. C'est le cas notamment des collèges jésuites (Barthes, 1970 : 193). Cet art comprenait l'art de parler agréablement (l'élocution) et l'art de se présenter au public (maîtrise des gestes et composition de l'attitude).

1.4.3 *Les pays anglo-saxons et au-delà*

Débattre est dans la culture des anglophones. Ils sont amateurs de la compétition verbale et l'humour est un ingrédient essentiel. En 1855 se crée la *Cambridge Union* et en 1863 l'*Oxford Union*, l'institut de renommée mondiale, et formateur des Premiers ministres, chefs de partis politiques, juges et diplomates. L'institut a ses propres classes de débat. Plusieurs personnages connus ont réalisé leur discours : Ronald Reagan, Yassar Arafat, Dalai Lama. Les débats hebdomadaires, avec vote par le public, sont aussi très populaires.

Depuis 1920, l'annuel *National Debate Tournament* est la rencontre la plus prestigieuse dans le domaine. Le style des débats est formel, avec beaucoup de règles très bien définies. Des équipes de collèges de l'enseignement supérieur de tous les États-Unis s'affrontent pour le championnat. Le corollaire de cette institution, en France, est le *French Debating Association*. Elle a été créée à Paris il y a trente ans au sein des écoles d'ingénieurs avec pour but de développer les compétences communicatives des étudiants à l'oral en anglais pour permettre de mieux répondre aux défis de la société actuelle mondiale et globalisée et parlant anglais, la *lingua franca*. Ainsi, les clubs de débats en anglais se sont répandus un peu partout dans le monde notamment les pays asiatiques ou l'Amérique du

Sud. Depuis, on assiste à un renouveau du genre joutes oratoires ou tournois au sein desquels s'affrontent des équipes de plus en plus internationales. Dans les universités européennes de l'Est, on a assisté à la naissance de clubs de débats après la chute du Mur de Berlin en 1989.

1.4.4 *Les diverses formes de débat*

Le débat peut prendre diverses formes selon les règles qui sont adoptées. Au-delà de la différence issue des contextes historiques et culturels et des finalités, certaines caractéristiques communes permettent d'identifier de modéliser une forme de débat didactique.

En France, le débat fait partie des modalités pédagogiques censées permettre l'éducation morale et civique des élèves et la préparation des étudiants à leur vie de citoyen. En définitive, la formation de personnes raisonnables qui apprennent à regarder de manière critique la réalité sociale qui les entoure, à se forger une opinion et à la défendre.

1.4.5 *Pourquoi ce renouveau en France ?*

L'intérêt récent pour le débat en situation académique tient à des paradigmes pédagogiques qui remettent en cause la pédagogie magistrale, conforme au modèle taylorien²⁰ et s'inscrivent dans l'histoire politique de l'éducation nouvelle (Billouet, 2007 : 103), qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Mais il faut aussi aller chercher les explications de ce renouveau, pour le débat, dans les caractéristiques de la société mondialisée et globalisée d'aujourd'hui. Notre société est caractérisée par la rapidité et la quantité d'informations qui circulent via l'internet, canal multimédia avec ses caractéristiques propres (absence de linéarité, hyper textualité, interactivité et action coopérative, parmi d'autres). Et plus récemment, avec la montée en puissance de l'influence des réseaux sociaux.

Selon Albaladejo (2005), qui a étudié le caractère rhétorique de la communication dans les sites web, il se produit une relation à deux sens : « la retórica está en internet e internet modifica la retórica » (cité par Grupo Gorgias *et al.*, 2015 : 45). Autrement dit, il voit dans les discours rhétoriques présents sur la toile comme l'un des aspects les plus intéressants de la relation entre rhétorique et internet. Cela permet que les discours puissent

²⁰ « [...] les élèves y étaient formés à des tâches précises correspondant à leurs aptitudes supposées et qu'ils devaient reproduire avec le plus d'exactitude possible » (Meirieu, 1995 : 222).

être lus, visualisés, écoutés, répétés, arrêtés, etc. Nous avons un autre exemple dans le contexte de la parole politique.

Tout politicien se doit de posséder un compte Twitter²¹ avec une mise à jour quotidienne. La parole politique devient ainsi plus accessible, plus directe, plus spontanée et peut être davantage appropriée par tout un chacun (Renner, 2020 : 84). Et, en effet, si nous prenons les réseaux sociaux, ils sont, de plus en plus, des lieux de débats, d'invectives, de combats de personnes et d'idées dont les conséquences heureuses ou néfastes dans la vie personnelle ou professionnelle des individus se font de plus en plus sentir. Il semble donc important de sensibiliser et de former les apprenants à faire face à ces nouvelles situations de communication dans lesquelles la pensée critique et la rhétorique jouent un rôle important.

Face aux nouveaux défis de la concurrence internationalisée, les universités sont amenées à développer deux stratégies principales : le développement des enseignements de spécialité en langue étrangère qui vise la maîtrise de la langue étrangère de spécialité (langue et contenus spécialisés) et le développement des activités de débat qui vise la maîtrise de la rhétorique, de l'argumentation en langue étrangère et prépare ainsi les étudiants aux situations de négociation, de conquête du marché. Aujourd'hui de plus en plus de langues sont concernées, notamment l'espagnol.

Le renouvellement du débat oral complète, en quelque sorte, le travail réalisé par l'apprentissage de la capacité à argumenter et développé dans le champ de l'écriture. L'oral a un caractère plus direct, plus spontané, plus ludique-éducatif et provoque une motivation différente.

1.4.6 L'engouement pour l'art oratoire et les défis de l'éloquence

Les expressions « joutes oratoires », « art oratoire », « éloquence » et par extension « l'art du débat », se trouvent souvent associées et sont, en quelque sorte, complémentaires puisqu'enseignées par la rhétorique, technique du discours. L'adjectif « oratoire » renvoie à ce « qui est propre à l'art, au talent de l'orateur » alors que l'expression « art oratoire » renvoie à l'éloquence (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination). Une « joute oratoire » est un affrontement, une lutte verbale entre deux personnes et au-delà, « lutte où l'on rivalise de

²¹ Emmanuel Macron, président de la République Française, comptait 4,3 millions d'abonnés à la fin de l'année 2019 ; le Président des États-Unis d'Amérique, Donald Trump en comptait 67,3 millions (Renner, 2020 : 84). En juin 2020, Emmanuel Macron comptait 5,4 millions et Donald Trump, 84,2 millions (Renner, 2020).

talent » (Larousse 2002 : 1000). Quant au terme « débat », il est « l'action de débattre ; discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné » (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

Nous observons aujourd'hui une prolifération de concours sur l'art oratoire, aux noms variés tels que *Prix européen de l'éloquence* (cf. Conseil de l'Europe), *Fleurs d'éloquence* (cf. Sorbonne Universités), *Tournoi de la French Debating Association* (cf. Ecole Normale Supérieure), *Prix Mirabeau* (cf. créé par les étudiants de Sciences Po) ou encore *Joutes oratoires / French Language Debating Competition* (cf. Alliance Française Dublin). Ils reposent tous sur le même principe : la capacité de construire une argumentation sur un thème imposé dont le point de vue à défendre n'est pas forcément connu à l'avance. Ce qui les différencie est le nombre de participants : en concours d'éloquence nous avons une personne, en joutes oratoires, deux personnes et en situation de débat deux ou plus. L'exercice peut se réaliser en langue française ou en langue étrangère.

Ces concours s'inscrivent dans l'engouement actuel pour les pratiques reliées à l'art de savoir s'exprimer à l'oral. La Secrétaire Générale adjointe du Conseil de l'Europe, Battaini-Dragoni, affirmait ainsi :

Savoir s'exprimer en public ou devant un jury est un art. Structurer son discours, justifier ses opinions, captiver l'attention du public sont des atouts majeurs pour un orateur dont le but est de défendre une cause, dénoncer une injustice ou proposer une réflexion²².

Ce type de concours, notamment ceux concernant l'éloquence, a longtemps été réservé à des étudiants en droit. Aujourd'hui, les universités de lettres et sciences humaines et les grandes écoles, de commerce, d'ingénieurs s'emparent de ces compétitions et connaissent un grand succès. Les IUT se sont également positionnés dans cette expérimentation. Dans celui de Toulouse 3, des clubs de débat en anglais et en espagnol ainsi que des concours de l'éloquence, ont vu le jour ces trois dernières années.

L'application de ces débats peut prendre deux formes différentes : en situation académique et elle est obligatoire puisqu'inscrite dans le cursus universitaire ; en situation semi-académique, elle est animée par une démarche volontaire et s'adresse à l'ensemble

²² Dans son discours d'ouverture du 3^{ème} Prix européen de l'éloquence, à Strasbourg, le 3 octobre 2017.

des étudiants qui souhaitent y participer (*cf.* le CRIL). Dans la première situation, la formation, qui s'appuie essentiellement sur de la rhétorique et l'étude de textes de grands orateurs, est dispensée par des enseignants de lettres, de philosophie, mais aussi par des enseignants de langues si l'exercice se réalise en langues étrangères. La moyenne des heures qui lui sont consacrées tourne autour de 20h. Dans la deuxième, l'action oratoire du débat peut se réaliser dans le cadre de « club de débats », proposés en dehors des heures de cours.

La pratique de l'ensemble de ces exercices rhétoriques concerne une population étudiante intéressée, volontaire, voire captive, qui a conscience des bienfaits de la maîtrise du discours oral et de la prise de parole en public. C'est cette motivation qui a permis aux débats de connaître le succès qui est le leur.

1.4.7 Les « mérites » du débat

Le processus actif et participatif du débat renforce la maturité personnelle initiée pendant la période de l'adolescence. Cette maturité permet d'avancer dans la pratique de l'argumentation. La technique du débat met l'étudiant comme protagoniste de son propre apprentissage. Cela contribue à renforcer sa maturité. Pendant l'acte de débattre les étudiants exercent, simultanément, des éléments présents dans chacune des sept intelligences développées dans la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1995). Même si, en réalité, les étudiants vont avoir des développements différents dans chaque intelligence. Gardner disait que ces sept différentes compétences adoptent des trajectoires particulières dans le développement. En revanche, l'emboîtement de l'ensemble suppose un dépassement qualitatif et quantitatif dans le processus de maturité humaine et intellectuelle des sujets.

1.5 Recherches en didactique des langues

1.5.1 À l'origine, les recherches en didactique

Dans les années 90, de nombreuses recherches ont été menées autour de l'enseignement du débat depuis 1998 par Dolz & Schneuwly (2016), De Pietro (2007), Fasel Lauzon, Pochon-Berger & Pekarek Doehler (2008), Gagnon (2010) ou encore Pollo (2000) (cités par De Pietro et Gagnon, 2013 : 156). Ces travaux s'appliquent à une réflexion didactique menée dans l'enseignement secondaire et plus particulièrement en Suisse romande. Néanmoins, l'évolution des pratiques de compétences discursives en milieu académique en Suisse romande est similaire à celle des pays francophones, voire

hispanophones. Par compétence discursive nous retiendrons la définition qui nous est proposée par le CECRL, dans sa version espagnole : « *la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua* » (CECRL, 2002 : 120)²³.

Nous assistons, dans un premier temps, à une pratique orientée vers la communication de manière générale. Ensuite, avec l'avènement des travaux sur la linguistique énonciative et le courant constructiviste en psychologie, l'accent est mis sur les activités de production textuelle généralement en termes de *types* (discours narratif, descriptif, argumentatif, etc.). Le type argumentatif est abordé, mais un peu à la marge. Et enfin, depuis quelques années, c'est en référence à des genres textuels (exposé, débat, compte rendu, etc.) que la pratique de compétences discursives se développe.

L'ouvrage *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, aujourd'hui à sa 6^e édition, de Dolz et Schneuwly (2016) propose une démarche systématique d'enseignement de l'oral par des multiples formes, notamment la présentation de situations de communication en public allant du débat, à l'interview pour une radio scolaire, l'exposé devant la classe ou la lecture d'un conte à d'autres. Ces travaux inscrivent le débat comme objet d'une didactique de genre formel en permettant de s'intéresser à l'oral en tant que conception théorique pilotée par le genre, mais aussi comme activité de remédiation à certaines difficultés. Pour exemple, rappelons la contrainte, la restriction de l'occupation de l'espace en milieu académique. Les apprenants sont, en général, assis et statiques. Selon Billières²⁴ (1989 : 3) la seule activité pour laquelle les apprenants peuvent bouger c'est le jeu de rôles ou autres activités de théâtre. Or, l'organisation de l'espace classe a son importance. Comme nous le verrons, la participation du corps dans l'acte de parole est essentielle pour libérer une langue orale.

1.5.2 *Recherches en didactique des langues ou sciences du langage*

Le constat de Dolz, Gagnon & Mosquera (2009) concernant l'importance de développer des recherches en didactique des langues peut s'appliquer également aujourd'hui, 11 ans plus tard. En effet, ces recherches alimentent le développement et la connaissance sur l'enseignement des langues, mais également la formation des enseignants.

²³ [la capacité de l'utilisateur ou de l'apprenant à organiser des phrases en séquences pour produire des fragments de langue cohérents] (traduit par nous).

²⁴ Michel Billières a travaillé sur les rapports entre la méthode verbo-tonale et le théâtre en didactique du Français Langue Étrangère.

En revanche, il nous semble qu'aujourd'hui l'orientation de ces recherches prend aussi bien la voie praxéologique, associée à une conjoncture et à une demande sociale (*cf.* origine du projet *Fablang*), que celle épistémologique, développement et constructions de concepts et savoirs autour de la discipline (*cf.* un des thèmes de recherche du Lairdil).

Les recherches en didactique des langues, telles que nous les connaissons aujourd'hui, ont 60 ans d'existence. Selon Dolz, Gagnon et Mosquera (2009), les recherches en didactique des langues ont commencé par la didactique du FLE (Français Langue Étrangère) dans les années 70 avec la publication de l'ouvrage *Pratiques, Le Français aujourd'hui, Enjeux et Repères* (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009 : 135-136). Ces recherches étaient orientées vers l'ingénierie didactique et la pratique de dispositifs innovants.

Dans les années 80, nous assistons à une volonté de conceptualiser la discipline. Parallèlement, les études s'orientent vers les savoirs que l'on doit enseigner (en expression, création d'une didactique de l'écriture), les recherches centrées sur de l'ingénierie didactique (productions écrites, enseignement de l'oral et de la lecture). Les années 90 apportent une transformation dans l'orientation prise dans la recherche en didactique des langues. Il y a les défenseurs d'une position praxéologique (Alto, 1992, cité par Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009) et ceux qui défendent une didactique de l'intervention et une didactique descriptive ou explicative (Bouchard *et al.*, 1992). Le colloque de l'association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM) organisé par Marquilló Larruy (2001) représente un tournant pour la discipline grâce à la réunion de chercheurs en didactique du français comme première langue et chercheurs en didactique de langues secondes et étrangères. Ce colloque anticipe une discipline plurielle qui prend en compte toutes les langues, LM, L1, L2, LE et qui cherche à s'établir en tant que science à part entière.

L'époque actuelle voit émerger des projets de recherche qui traitent de l'analyse des pratiques d'enseignement sous différents angles : l'ajustement pédagogique de l'intervention de l'enseignant par rapport aux capacités de ses apprenants (Goigoux & Richard, 2002), les interactions (Bange, 1992 ; Nonnon, 2000, Pujol Berché, 2001), les tâches réalisées (Dolz *et al.*, 2001 ; Narcy-Combes J.-P. & Narcy-Combes M.-F., 2007), l'interrogation sur les activités orales préférées des apprenants (Decuré, 2000), l'étude spécifique d'objets enseignés en classe de langues (Dolz & Schneuwly, 2006 ; Schneuwly & Thévenaz, 2006), ou encore les outils de l'enseignement (Wirthner, 2006). Cette époque

marque la naissance d'une didactique descriptive, compréhensive et explicative qui cherche à moduler, modéliser des situations d'enseignement/apprentissage d'une langue.

Dans ce contexte, les recherches relatives à l'objet « débat », ont 30 ans d'existence. Les travaux présentés précédemment en Suisse romande (section 1.5.1), en sont un témoignage. En France, des formes embryonnaires de recherches sur ces activités sont apparues surtout sous forme de questionnaires qui tendent à valider l'intérêt pédagogique et psychologique du débat.

Les enseignants s'accordent à souligner l'enthousiasme qu'il suscite chez leurs étudiants et les étudiants interrogés confirment ce grand intérêt. Les résultats de l'enquête menée par Décuré (2000), dans une étude de terrain sur une population Lansad de premier et deuxième cycle en université, précisent que l'une des demandes des étudiants, concernant les propositions d'activités orales pour pouvoir progresser à l'oral, est la pratique des débats en classe. En effet, pour la population interrogée, le débat est un moyen pour remédier à leur problème d'expression orale. Dans une autre étude menée par O'Mahoney (2015), en école d'ingénieur, 90% des étudiants interrogés déclarent avoir choisi le cours de débat en anglais qui leur est proposé pour s'exercer à parler en public, que ce soit en langue étrangère ou non.

En Colombie, à l'université industrielle de Santander, Carrillo García et Nevado Castellanos (2017), ont expérimenté l'activité de « débat académique » pour des étudiants de première année de formation professionnelle en Ingénierie Chimique. Leurs conclusions ont permis d'affirmer que l'activité de débat doit faire partie d'une stratégie globale de formation afin de pouvoir développer la compétence argumentative (*Ibid.*, 2017 : 29). Et dans ce sens, un seul semestre académique n'est pas suffisant pour compléter, développer et renforcer les compétences critiques-argumentatives attendues. L'expérimentation a également fait l'objet d'une enquête de satisfaction auprès des étudiants. Le résultat est une perception positive généralisée de ces derniers quant aux changements favorables en termes de compétences orales discursives et argumentatives ou encore, la résorption de la peur de parler en public.

En Espagne, Cros et Vilà (1997), Dolz et Vilà (1997) et Vilà (2000), représentent des courants de recherche sur l'enseignement / apprentissage du discours oral formel. Cabré (1999, 2010), Cabré et Gómez de Enterría (2006) et Gómez de Enterría (1998, 2007), représentent, quant à elles, le courant de l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol comme langue de spécialité.

1.5.3 *En conclusion*

Les appellations, ELE (Espagnol Langue Étrangère), ESP (Espagnol de Spécialité), LSP (Langue de spécialité) et Lansad se partagent, en France, le terrain de la recherche en didactique de l'espagnol. Si nous nous situons du côté espagnol, nous utilisons également les appellations EFE (*Español para fines específicos*) ou EUP (*Español para uso profesional*). Le débat que nous avons pratiqué s'inscrit dans un cadre de recherche Lansad espagnol. En prenant comme point de départ une didactique du genre (Dolz & Schneuwly, 2016), nous souhaitons mettre en place une didactique de l'émergence de la parole incarnée.

CHAPITRE 2 : L'émergence de la parole incarnée

2.1 La notion d'émergence et la cognition incarnée

2.1.1 L'importance du non verbal dans la communication

Depuis l'Antiquité, on sait que dans l'acte de prendre la parole la part du non verbal est presque aussi importante que la part du verbal. Les rhéteurs, ces spécialistes du discours persuasif, avaient déjà perçu l'importance de la maîtrise de la parole et les codes à adopter pour conquérir un auditoire. Comme nous le verrons plus en détail, les rhéteurs²⁵ anciens distinguaient cinq étapes ou opérations rhétoriques pour construire un discours, en montrant bien qu'elles étaient indissociables l'une de l'autre : l'invention, ou recherche des arguments et du « fond » du discours ; la disposition, ou organisation du discours ; le style ; la mémoire, ou art de la mémorisation ; l'action ou la capacité à incarner son discours dont la gestuelle, la voix, l'intonation (Haroche, 2019).

Cette classification, ayant fait ses preuves depuis plus de deux millénaires, est encore suivie par les grands orateurs du vingt-et-unième siècle, pour exemples Barack Obama, Simone Weill, Albert Camus (*Ibid.*, 2019). Elle met l'accent sur le fait que le fond est indissociable de la forme. L'invention, la disposition ou encore le style n'ont de force que s'ils s'incarnent dans une action. Pour Aristote, « l'orateur parfait » doit posséder trois qualités : la capacité à convaincre (*logos*), la capacité à émouvoir (*pathos*) et la capacité à apporter des preuves de crédibilité (*ethos*). Apprendre à bien parler, c'est aussi apprendre à bien se présenter, à être convaincant, à maîtriser les capacités de « l'orateur parfait ». Les éléments de la communication non verbale sont ici essentiels.

En fin des années 1940-50, les anthropologues Gregory Bateson, Edward Hall, Paul Watzlawick et le sociologue Erwing Goffman, membres de l'école de Palo Alto ont contribué à la théorisation de la communication, la considérant comme : « un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin, 1981). Ces chercheurs

²⁵ « Le *rhéteur* est le terme grec qui désignait celui qui, dans la Grèce antique, prononçait un discours ou enseignait l'art oratoire » à différence de l'*orateur*, terme que nous avons conservé à présent, qui correspond à celui qui, à Rome, prononçait son discours (Haroche, 2019).

américains, y compris Winkin, appartiennent au courant de pensée et de recherche de « la nouvelle communication ». Il s'agit d'une conception complexe de la communication qui s'oppose à celle de Claude Shannon, l'un des pères de la théorie de l'information. Shannon (1948), élabore une « théorie mathématique de la communication » afin de décrire la communication entre machines qui sera utilisée ensuite pour modéliser la communication humaine. Ce schéma, appelé le schéma ou « le modèle de Shannon », réduisait la communication à la transmission, à une horizontalité, une explication linéaire, « un phénomène à sens unique (de l'émetteur au récepteur) » (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1972 : 8).

Ce groupe de chercheurs américains, membres de l'école de Palo Alto, adopte un modèle systémique, nommé « le modèle de l'orchestre ». La communication n'a pas un schéma horizontal, mais bien circulaire, à la manière d'un orchestre dont chacun fait partie et où tout le monde joue en suivant une invisible partition. La communication est conçue comme un processus d'*interaction*.

L'analogie de l'orchestre a pour but de faire comprendre comment on peut dire que chaque individu participe à la communication plutôt que d'être à l'origine ou l'aboutissement. L'image de la partition invisible rappelle plus particulièrement le postulat fondamental d'une grammaire du comportement que chacun utilise dans ses échanges les plus divers avec l'autre. (Winkin, 1981 : 25-26)

Pour les penseurs et praticiens de ce « modèle de l'orchestre », la communication non verbale, appelée *communication analogique* (à la différence de la *communication digitale*, communication verbale) englobe les mouvements corporels, mais aussi la : « posture, gestuelle, mimique, inflexions de la voix, succession, rythme et intonation des mots, et toute autre manifestation non verbale dont est susceptible l'organisme, ainsi que les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction » (*Ibid.*, 1972 : 60).

Tout acte de communication humaine relève ainsi d'un mécanisme multiple, très structuré, combinant des signes de trois systèmes : linguistique, paralinguistique ou paralangage (moyens auxiliaires à la parole : gestes, mimiques, etc.) et kinésique (la science des gestes quotidiens, selon Birdwhistell, 1970). À ces trois systèmes, sont associés des aspects culturel, proxémique (une approche du rapport à l'espace matériel, selon Hall, 1971) et chronométrique (relatif à la mesure du temps). C'est ce que l'on connaît par *triple estructura básica de la comunicación* (Poyatos, 1994a : 129-147).

2.1.2 *L'apport des neurosciences : la théorie de l'énaction et la cognition incarnée*

Les apports des avancées technologiques des recherches en neurosciences de la cognition, dans les années 90, ont conduit à une nouvelle conception des domaines du monde vivant et, *in fine*, de la considération du rôle du corps dans l'acte de communication (Myras, 2017). Au sein des sciences cognitives, les théories de l'incarnation de la pensée occupent une place grandissante. Ces théories partent toutes du postulat que le corps influence notre cognition, la question est de savoir comment il le fait et jusqu'à quel point et c'est là que les théories diffèrent (Shapiro, 2017). Nous nous appuyons, pour cet exposé, sur la conférence prononcée par Pierre Steiner, à Paris à l'occasion de la 15^e Édition du Forum des Sciences Cognitives en 2016 (Steiner, 2016). Selon lui, on peut concevoir le corps comme jouant sur le cerveau et donc affectant « extérieurement » la cognition.

Nous pouvons, de manière différente, nous intéresser à la manière dont le cerveau ressent le corps par les aires somato-sensorielles des zones du cerveau dédiées à la stimulation d'organes moteurs (la préhension et le visage sont représentés dans le cortex moteur). Mais on peut également soutenir que les relations entre le corps et la cognition sont beaucoup plus proches que les deux modèles précédents. Nous n'aurions pas un corps séparé de la cognition, mais un véritable couplage fondamental qui fait qu'on ne peut séparer les deux aboutissant ainsi à l'idée que la cognition naît d'une interaction perpétuelle du corps avec l'environnement. Ces schémas proposent des acceptions très différentes de la cognition incarnée. Mais, ce qui les unit, c'est l'idée d'une rupture avec les manières classiques de traiter de la cognition comme résidant uniquement dans le cerveau et consistant en une manipulation de symboles.

Pour ce qui est de notre problématique, il est important de mentionner les études menées en sciences cognitives sur le rapport entre gestualité et cognition. De nombreux travaux ont porté sur les aveugles (Galiano, D'Ervau & Alizée, 2014). Quand une personne aveugle peut coupler des gestes avec une caméra elle sera spectaculairement plus efficace et va avoir une sorte de vision de l'objet qu'elle touche indirectement en oubliant la dimension tactile. Le corps est ici un corps en action. De même, de nombreux travaux ont porté sur les animaux, qu'il s'agisse de l'instrumentation chez les macaques ou la détection de bruits significatifs par la femelle grillon.

Les travaux de Goldin-Meadow (1999) ont montré les effets structurants de la gestualité dans des contextes cognitifs non liés à la communication interpersonnelle, par exemple dans des tâches de résolution de problème. Elle a montré que nous faisons des

gestes lorsque nous sommes dans le noir, au téléphone, sans que notre interlocuteur en soit le destinataire. Elle a également montré que si l'on demandait à des enfants de résoudre des problèmes en leur interdisant de faire des gestes, leur capacité de résolution était fortement réduite. Doit-on voir les gestes comme la conséquence d'une intention, d'une volonté préexistante à leur activation ? Ou doit-on les voir comme constitutifs de la compréhension ou du raisonnement ? Les gestes seraient alors constitutifs de la cognition.

Parmi les nombreux travaux portant sur le langage, deux théories relient cognition incarnée et émergence. Celle de Lakoff et Johnson (1985), d'une part et celle de Varela, Thompson et Rosch (1993), d'autre part, que nous allons détailler plus largement infra. En effet, les concepts d'autopoïèse et d'énaction développés par Varela, Maturana et Uribe (1974) et Varela, Thompson et Rosch (1993) ont servi de base, comme nous le verrons plus tard, aux travaux précurseurs sur le théâtre de Joëlle Aden en didactique des langues et à toutes sortes de recherches dans le domaine de l'utilisation de l'art dramatique (Aden, 2008, 2013, Aden *et al.* ; Spanghero-Gaillard & Garnier, 2013) ou de la danse (Soulaine, 2010) en classe de langue pour libérer conjointement la parole et le corps à l'oral. Il faut aussi noter les travaux importants menés par Jean Rémi Lapaire en didactique de l'anglais sur les relations entre grammaire et cognition (Lapaire, 2006 et Lapaire & Etcheto, 2010).

L'incarnation sémantique défendue par Lakoff et Johnson (1985) dans leurs travaux sur la métaphore et les processus cognitifs de haut niveau stipulent que, non seulement, les capacités perceptuelles et motrices du corps déterminent comment nous expérimentons les choses mais elles déterminent aussi la signification que nous leur accordons. En définitive, elles modifient la manière dont nous comprenons le monde et l'expliquons avec le langage.

Pour Lakoff (2013), notre cerveau est donc si intimement lié au corps, que les métaphores qui en émanent sont nécessairement puisées dans ce corps et son rapport au monde. Et ce, même si ces métaphores seraient largement inconscientes et difficiles à déceler parce que souvent trop éloignées de leur origine pour être remarquées. Pensons à des expressions telles que :

Il reste les pieds sur terre,
J'en ai plein le dos,
Je suis tombée de haut,
La tension était palpable,
Elle garde la main sur la situation.

Lakoff a montré que la métaphore la plus souvent utilisée pour un débat intellectuel est celle du combat physique : il a gagné le débat, cette affirmation est indéfendable, il a mis en pièce tous mes arguments, cette remarque va droit au but, etc. Nous verrons si nous retrouvons de telles métaphores, ce langage guerrier, très concret, dans les arguments rhétoriques choisis par les étudiants lors des séances de débat.

Par ailleurs, Mark Johnson (1987) a de son côté identifié des schèmes ou des images qui nous viennent directement de l'expérience corporelle (celle de la source, de la voie et du but, du récipient, etc.). L'image de l'intérieur et de l'extérieur du corps, dont la logique élémentaire est « dedans ou dehors », a par exemple des projections métaphoriques dans plusieurs aspects de nos vies, dont : le champ visuel (où les choses entrent et sortent) ; nos relations personnelles (entrer ou sortir en relation) ; la logique des ensembles (qui contiennent des éléments).

Venons-en à présent à la théorie de l'énaction élaborée par le biologiste Varela. Selon Penelaud (2010), « l'énaction est une notion issue de la biologie pour penser la cognition afin de la relier davantage à l'expérience humaine ». La théorie de l'énaction du neurobiologiste Francisco Varela a montré que nous partageons tous un même environnement, mais que nous le percevons avec plus ou moins de variations. C'est ce qui a donné naissance à une nouvelle forme de science cognitive. À l'origine de cette théorie, nous trouvons le concept de l'autopoïèse, proposé par Varela, Maturana et Uribe en 1974, dans un article publié dans la revue *Biosystems*. L'autopoïèse est la catégorisation du vivant comme expression d'un processus auto-producteur :

Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. (Varela, Maturana & Uribe, 1974 : 188)

En 1986, dans la continuité de la théorie de l'énaction, Varela intègre l'Institut des Neurosciences à Paris et oriente ses recherches sur le thème de la cognition comme cognition incarnée (ou *embodied cognition*) en s'appuyant sur la perspective biologique de la dynamique des ensembles neuronaux. Cette cognition incarnée représente l'un des grands apports récents des sciences cognitives, depuis leur apparition, il y a un peu moins de quarante ans. Pour Merleau-Ponty :

C'est le corps qui donne au monde son sens et qui est le lieu de l'expressivité fondant l'expression verbale et la signification intellectuelle [...] la parole reprend le geste et le geste reprend la parole, ils communiquent à travers le corps [...] le corps est justement un système tout fait d'équivalences et de transpositions intersensoriel. (cité par Ancelin Schützenberger, 2017 : 49-50)

En s'appuyant sur la démarche phénoménologique de Merleau-Ponty, Varela, Thompson et Rosch (1993) vont à l'encontre de la thèse défendue par Chomsky selon laquelle l'esprit est semblable à un système de règles formelles. Varela, Thompson et Rosch proposent de voir la cognition comme action de faire émerger, à la fois, le monde et le sujet :

Nous proposons le terme d'énaction [de l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela, Thompson & Rosch, 1993 : 35)

Il s'agit d'une vision de la cognition incarnée exempte de représentation. Par le mot incarné, Varela, Thompson et Rosch (1993) précisent deux points : « tout d'abord, la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices ; en second lieu, ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large » (p. 234). Il est possible également de relier la théorie de la cognition incarnée avec celle de la métaphore conceptuelle de George Lakoff et Mark Johnson (1985) et Lakoff, (2013) pour qui les mots prennent sens à partir d'expériences concrètes et de concepts partagés.

2.1.3 *L'émergentisme dans une approche énative en didactique des langues*

Le paradigme de l'énaction a inspiré la réflexion des chercheurs en didactiques des langues. Aujourd'hui on voit émerger une tendance de l'approche par énative dans la recherche en acquisition et en didactique des langues pour l'apprentissage académique en L2 (Bottineau, 2013 ; Raby, 2015 ; Aden, 2016 ; Hilton, 2016 ; Lowie, 2017 ; Narcy-Combes, J.-P. 2017 ; Myras, 2017 ; Véronique, 2017).

L'une des difficultés d'appropriation de l'énaction provient du cadre épistémique dans lequel on se place pour l'appréhender. En didactique des langues, le cadre épistémique fait écho à l'opposition entre évolutionnistes et déterministes. L'émergentisme dans une

approche énaïve s'est progressivement étendue à « une approche générale de la cognition qui met l'accent sur l'interaction entre l'organisme et l'environnement et qui nie l'existence de facultés ou de capacités prédéterminées et spécifiques à un domaine » (Raby, 2009). Le terme *facultés* est ici pris dans le sens d'aptitude naturelle à concevoir, à sentir, à accomplir ou à produire quelque chose. Quant aux « capacités prédéterminées », elles sont, ici, associées aux aptitudes à faire quelque chose (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination). La biologie, les neurosciences et l'informatique ont également largement contribué au développement de la théorie de l'émergence.

Nous changeons et apprenons par nos interactions avec notre environnement. Le nouveau système ainsi créé est en fait le produit de cette interaction. D'après Hall et Fagen (1956, cités par Winkin, 1981), un système est « un ensemble d'objets et les relations entre ces objets et entre leurs attributs » (p. 120). Les « objets » sont les composants ou éléments du système. Les « attributs » sont les propriétés des objets et les « relations », ce qui fait tenir ensemble le système. Par conséquent, le rôle de l'environnement n'est pas seulement de déclencher certaines propriétés innées, il représente les qualités du nouveau système. Nombre de théoriciens de l'émergence font d'ailleurs référence à Darwin et voient dans *L'origine des espèces* (1859), un texte précurseur. En effet, l'émergentisme stipule que l'opération combinée de la prolifération, de la concurrence et de la sélection est le principal moteur du changement dans tous les systèmes biologiques et sociaux. Le système émergé peut se résumer par l'axiome : « le tout est plus que la somme des parties », car le concept d'émergence s'oppose à celui de réductionnisme, la théorie qui explique les faits complexes par une de leurs composantes, laquelle suffirait à rendre compte des autres.

Aden (2016), qui a réfléchi à la place du corps dans le développement langagier, à la lumière d'un cadre émergentiste et énaïve, précise que Varela « présente son paradigme comme une extension de l'émergentisme », mais que, en s'inscrivant dans un cadre plus large, « la perspective énaïve s'est développée à partir d'une constellation de théories de systèmes complexes » (Varela, Maturana, Uribe, cité dans Aden, 2016 : 2).

La notion d'émergentisme, toujours d'après Aden, « s'appuie sur l'observation des propriétés physiques, chimiques ou biologiques du vivant qui montrent que tout système complexe auto-produit des propriétés nouvelles. Celles-ci transforment le système et le font évoluer, de façon imprévisible, à différents niveaux de son organisation » (2016 : 1). Dans le domaine des recherches sur l'acquisition des langues et le développement par l'usage, la perspective émergentiste a été élaborée par des chercheurs en acquisition de la langue

maternelle et du bilinguisme qui trouvaient dans leurs données des informations infirmant l'hypothèse innéiste de Chomski.

Les théories émergentistes de l'acquisition du langage ont été associées au paradigme analytique des systèmes complexes ou systèmes dynamiques complexes. La langue vue comme système complexe implique que l'acquisition de la LVE relève de l'interaction de quatre grands facteurs : biologiques, affectifs, cognitifs et sociologiques (MacWhinney, 1999). Un certain nombre de principes en découlent :

elle ne s'apprend pas de manière linéaire ;

les erreurs des apprenants sont des marqueurs du développement de l'interlangue et pas nécessairement d'un manque d'attention ou de travail ;

l'on acquiert la langue par l'usage et non à partir de connaissances déclaratives ;

le besoin de langue est primordial pour l'apprentissage.

La didactique des langues, parce qu'elle constitue un lieu de synthèse et est fédérée autour d'un objet plutôt que d'une approche, comme les sciences cognitives et les sciences de la communication, a besoin d'éclairages théoriques diversifiés. L'inscription dans le paradigme émergentiste par le positionnement éenactif permet d'expérimenter des dispositifs qui prennent en considération la communication non verbale dans les cours de langues. Nous rappelons que dans le paradigme de l'éenaction, la notion de représentation est rejetée (Varela, Thompson & Rosch, 1993). C'est la raison pour laquelle Aden (2016) ne mets pas l'accent sur l'indépendance du sujet du monde qu'il perçoit. Elle positionne, en premier rang, le rôle du corps en action dans la cognition.

Comme nous l'avons précisée ci-dessus, la cognition humaine est ancrée dans des interactions avec l'environnement physique et social, « les structures cognitives se développent dans la perception et dans l'action » (Pecher & Zwaan, 2005 : 1). La théorie de l'éenaction, s'inscrit dans une vision socioconstructiviste des apprentissages, elle y ajoute la place du corps et l'émergence des savoirs en interaction. En d'autres termes, nous changeons et apprenons par nos interactions avec notre environnement ou encore, nous vivons et nous apprenons avec notre corps ou comme le précisait Wilhelm Reich : « il n'y a rien à l'esprit qui ne se traduise dans et par le corps » (cité par Ancelin Schützenberger, 2017 : 17).

Si aujourd'hui, la place du non verbal dans toute préparation à une prise de parole convaincante n'est plus l'objet principal de questionnement (Mehrabian, 1972) et la

nécessité d'en prendre compte ne fait plus de doute (Poyatos, 1994a, 1994b ; Cestero Mancera, 1999, 2014 ; Matsumoto, Hwang & Frank, 2016), les recherches sur le sujet démontrent, néanmoins, que le traitement des signes du non verbal est dépendant de l'objet de l'étude et de l'objectif recherché (Cestero Mancera, 2018 : 71).

2.2 L'émergence du geste : la parole dans l'action inscrite dans une corporalité

Selon Bourseul, « La psychanalyse nous apprend que c'est le corps qui montre et qui est montré [...] Mais c'est aussi le corps qui parle » (2013 : 123). Nous commencerons cette partie par une allusion au constat de Freud sur la relation corps/parole : le corps parle et exprime également une parole.

Nous parlons avec nos mains, nos yeux, nos mouvements de jambes, nos attitudes, la distance que nous imposons vis-à-vis de notre interlocuteur, nos habits. Par nos gestes, nous confirmons, parfois, nos propres mots ou bien, au contraire, nous les contredisons. Dans un premier temps, on nous voit et seulement après, on nous écoute. Ainsi l'expression « l'habit ne fait pas le moine », dans un contexte de communication en binôme, dite en *dyadique*, pourrait s'entendre dire tout son contraire : « l'habit fait le moine ». Étant entendu que, dans ce cas, « l'habit » est à considérer non seulement comme le vêtement que l'on porte, mais aussi, et surtout la manière de réaliser des gestes, la distance que nous imposons dans l'échange verbal, le rapport entre le vêtement et le corps signifiant (Mathé, 2014).

En situation d'interaction, le langage parlé est accompagné du langage corporel. Comme nous l'avons vu dans la partie 1.4.1., les rhéteurs-sophistes de l'Antiquité s'employaient à devenir les orateurs parfaits en y adossant l'élément action à leur formation pour appuyer leurs paroles. Les aspects non verbaux de la communication comme la voix, le regard et la gestuelle, au service de la persuasion, sont des éléments essentiels. Aujourd'hui, d'après une étude de Mehrabian (1972), l'impact du contenu verbal d'un message, d'un discours ne compte que pour 7%, le ton de la voix pour 38% et le reste, 55%, est transmis par les gestes et les expressions du visage. C'est ce que l'on appelle la « règle des 3V de Mehrabian ».

Si nous reprenons la démarche phénoménologique de Merleau-Ponty (1976), nous retrouvons cette problématique du corps comme : signifiant universel et signifié d'une société. Selon que l'on se place sur le niveau du symbolisme culturel ou celui de l'expression, on comprendra que la communication non verbale soit comme un système de signes renvoyant à une organisation sociale, soit comme une création spontanée renvoyant à l'expérience propre du sujet, à sa position dans le monde. Les deux vues se complètent :

« un geste est à la fois une création et une représentation » (Ancelin Schützenberger, 2017), de la même façon que la parole renouvelle la langue.

Nous savons, depuis les recherches sur la motivation chez les enfants (Chomski, 1981), que le geste précède la parole. Ce constat introduit un questionnement pour les recherches en L2 : la place importante que peut jouer le geste dans une interaction, notamment si ce geste est associé à la parole.

Dans notre approche de l'oral qui s'inscrit dans le courant émergentiste, nous adoptons le principe selon lequel nos langues sont inscrites dans nos corps (Varela, Thompson & Rosch, 1993 ; Jousse, 2008). Pour Marcel Jousse (2008), l'oralité implique l'être humain dans toutes les dimensions de son être : la voix, la mémoire, le cœur, le corps. Le linguiste Petar Guberina (1981), à l'origine de la méthode verbo-tonale, propose une vision intégrative de la parole et du corps : « la parole et non pas le langage, car il s'agit d'approcher l'être vivant dans sa situation réelle où la parole est le résultat de son entité. Le corps entier, pas seulement les organes de la parole et de l'oreille, participe à la production et à la perception de la parole » (cité par Aden *et al.*, 2019 : 2).

Dans le cadre de l'enseignement des langues en France, l'approche du geste dans l'enseignement apprentissage d'une LVE a été expérimentée par quelques enseignants chercheurs en sciences du langage, en linguistique ou en anglais. Joëlle Aden (2013, 2013), à l'aide d'un travail théâtral, permet aux apprenants d'associer la L2 à une sémantique du langage déjà en place dans la L1. Son travail s'est fortement fondé sur l'enseignement de la création théâtrale de Lecoq (2016). Jean-Rémi Lapaire (2006) et Lapaire, Torti-Alcayaga et Simard (2011) proposent une appropriation de la grammaire anglaise par des ateliers combinant la grammaire et la danse. Sa démarche repose sur l'idée que la langue se vit et que l'apprentissage de la grammaire d'une langue doit se ressentir et ne doit pas rester un apprentissage statique. En s'appuyant sur le paradigme des savoirs incorporés de Varela, Stéphane Soullaine (2013) prône le mouvement comme point de départ de tout apprentissage. Il s'intéresse ainsi à la conception de projets de création artistique associant la danse, le théâtre et les langues.

Toutes ces expérimentations sont associées essentiellement au mouvement, par le théâtre ou la danse. Les expérimentations associées à la parole sont rares. Pour commencer à répondre à cette lacune, nous présenterons dans un premier temps le large contexte qu'englobe la notion de « geste », en particulier, la difficulté de sa définition. Notre objectif est de décliner une définition de geste coverbal appropriée à notre étude. Dans un deuxième temps, nous évoquerons un bref état de l'art sur les recherches menées sur le geste puis sur

quelques recherches, les plus significatives, concernant la place du geste en classe de LVE. Ensuite, nous analyserons les différentes théories du geste qui ont abouti à des typologies précises du geste coverbal. Enfin, ces investigations vont nous permettre d'élaborer une typologie du geste coverbal applicable à notre dispositif de débat.

2.2.1 *La notion de geste et geste coverbal*

Parmi les différentes significations du geste, nous inscrivons notre étude dans la catégorie des gestes dits « coverbaux » c'est-à-dire dans la relation qu'entretiennent les gestes et la parole dans une situation académique de débat formel. Nous nous situons ainsi à un double niveau d'analyse de la communication : celui du canal de communication verbale et celui de la communication non verbale. De ce fait, nous n'aborderons pas les techniques du corps ni toute la question de l'expression corporelle, c'est-à-dire l'étude de l'expression par le corps des aspects culturels et sociaux par exemple le geste dans la peinture, la littérature, etc (Candau & Halloy, 2012 : 29).

Arrêtons-nous, dans un tout premier temps, sur cette difficulté première qui est celle d'aborder le terme de « geste » et de lui trouver une définition, la plus appropriée à notre étude. La notion de « geste » prend des significations différentes selon qu'il s'agisse : d'un geste du visage, du geste du balayeur, d'un geste d'accord, d'une gestuelle de réunion, etc. Par gestuelle de réunion, nous nous référons aux différents gestes utilisés, lors de réunions collectives, lorsque l'assemblée est nombreuse, pour pouvoir s'écouter, s'exprimer sans se gêner. C'est une gestuelle surtout connue pour avoir émergé dans des mouvements populaires tels que le mouvement des *Indignés* en Espagne (2011), le mouvement *Occupy Wall Street* (2011) ou encore la Nuit debout en France (2016).

Une grande collection de travaux est consacrée à cette notion de geste. Les travaux sont aussi bien menés par des psychologues (Vendryes, 1950 ; Kendon, 2000 ; McNeill, 1992 ; Fernández-Dols, 2013 ; Messinger, 2009) que par des anthropologues (Birdwhistell, 1970 ; Jousse, 2008), des professeurs d'éducation musicale (Duvillard, 2014), des ingénieurs de recherche (Calbris, 2001) ou encore des ergonomes (Flores & Pueyo Venezia, 2006). Pour ces chercheurs issus de domaines contrastés, l'intérêt partagé est la signification des gestes. Pour exemple, un article de Vendryes (1950) nous présente quelques fonctions significatives des gestes, ceux-ci sont utilisés seuls ou associés à la parole :

On peut établir de façon générale que le mouvement des bras, le jeu des muscles de la face et l'attitude du corps, constituent un ensemble expressif qui est un accompagnement nécessaire de la parole. Non

seulement il y a des gestes mécaniques qui dessinent les contours de la phrase, en accentuent le début, en ponctuent les divisions, en soulignent la cadence. Mais il y a des gestes expressifs. En suivant du regard deux interlocuteurs, on peut apprendre beaucoup du sujet dont ils s'entretiennent. Sans doute le fond de la conversation échappe. Du moins peut-on sans peine reconnaître les dispositions d'esprit de chacun et même leur caractère propre. On est renseigné sur les sentiments qui les animent, joie ou peine, satisfaction ou mécontentement, admiration, colère, haine ou mépris. On peut suivre le cours de leur discussion. On devine s'il s'agit d'une dispute banale, d'une revendication d'intérêts, d'une information sérieuse ou plaisante, d'une conversation futile. La parole ne va jamais sans le geste qui la complète. (Vendryes, 1950 : 9)

Commençons par porter un regard sur ce que nous précise *Le Robert*. Il définit le geste comme suit : GESTE. n.m. (fin XIV^e ; lat. *gestus*). Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose (Le Petit Robert, 1985).

Deux éléments retiennent notre attention sur cette première définition. Le synonyme donné à « geste », « mouvement », et le fait que ce mouvement soit volontaire ou involontaire. Mais également, du point de vue fonctionnel, le geste peut être la traduction d'un aspect psychologique, d'un aspect communicationnel (exprimer) ou encore d'un aspect pratique (exécuter).

Descamps (1993), dans le chapitre « Les gestes et la kinésique » de son ouvrage *Le langage du corps et la communication corporelle* précise cet aspect de mouvement associé au geste : « Le geste peut être défini comme un mouvement corporel qui a un sens. C'est donc bien un acte volontaire qui appartient comme tel à la communication non verbale » (p. 167). Pour Descamps, le geste est un acte volontaire. Ce qui nous intéresse ici est la notion de « sens » donné au mouvement corporel.

Jousse (2008), dans *L'anthropologie du geste*, synthèse des cours qu'il dispensait dans les années trente, définissait le geste de la manière suivante :

Nous appelons gestes tous les mouvements qui s'exécutent dans le composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, volontaires ou involontaires, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice [...] Grâce à l'attention qui se concentre sur eux, certains gestes peuvent également passer par insensible progression, de l'inconscience absolue à la pleine conscience, de l'automatisme purement réflexe au jeu le plus volontaire. (Jousse, 2008 : 687)

Le geste pour Jousse est inscrit dans des dualités diverses, visibles ou invisibles, conscient ou inconscient, acte purement mécanique ou acte volontaire, etc.

Pour Berthoz (2009), le geste, animal et humain, est : « à la fois signe et organisation, mouvement et intention, contrainte du corps et dépassement des possibilités du corps. [...] De façon très synthétique et immédiate, il permet à notre cerveau de saisir une réalité, une intention, une pensée, une relation sociale complexe » (2009 : 128). Il accompagne : « la pensée, la sculpte, il peut résumer toute la complexité d'une situation » (*Ibid.*, 129). Enfin, le geste n'est pas qu'un seul mouvement, puisque « le geste n'est pas seulement mouvement (*motus*), il est fondateur de la relation avec autrui. Mieux qu'un mot, il simule une action, un acte » (*Ibid.*, 124).

Nous emprunterons à Calbris (2001), spécialiste française des études de gestuelle, une définition de « geste » qui nous semble bien correspondre à l'objet de notre étude : « tout mouvement du corps révélant un état psychologique ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose. Le geste est un moyen d'action ou d'expression. Il s'agit de faire ou de dire par le faire, de signifier une chose en la reproduisant, en la figurant » (Calbris, 2001 : 129). Pour Calbris, le mot *geste* est *geste communicatif*. Il est également l'expression d'une cognition incarnée : le corps participe activement aux processus mentaux. Cet aspect intéresse tout particulièrement notre travail.

Ce que nous considérons comme étant des gestes coverbaux sont ceux qui accompagnent toujours la parole et sont produits spontanément. Souvent ils sont inconscients et oubliés des individus. Ils peuvent rarement être rappelés, reproduits ou décrits précisément (Gullberg, 1998 : 38). Ils ne sont pas appris, mais, au contraire, créés naturellement avec la parole produite. Ils peuvent également compenser une parole défectueuse, incomplète, voire bloquée.

En conclusion, nous pouvons dire que la question de l'intentionnalité du geste reste ouverte (Tellier, 2008 : 29), car il est mouvement, volontaire ou involontaire, ce dernier étant un « *automatisme purement réflexe* » selon Jousse, 2008. Il est, à la fois, un signe, une organisation, une communication, un acte. Mais aussi, l'expression d'un corps qui parle, qui parle avec les membres de son corps. Piaget (1969), dans ses travaux sur le développement chez l'enfant de compétences linguistiques en rapport avec les compétences gestuelles, envisageait les gestes de l'enfant en lien avec l'acquisition du langage. Dans ce sens, le geste rentre dans l'un des principaux débats scientifiques contemporains dans les sciences de la cognition : celle du problème du contraste entre diversité et universalité. Ce contraste nous le retrouvons également pour la langue entre les défenseurs d'une

universalité des langues (la grammaire générative de Chomski, 1981) et les défenseurs d'une diversité des langues et leur richesse (Hagège, 2012).

Notre souci est de s'appuyer sur une définition de geste qui puisse correspondre à notre étude. Si nous reprenons les différents auteurs cités ci-dessus, nous retiendrons les informations suivantes dans l'élaboration du concept « geste » et le définissons comme suit :

Le geste a quatre caractéristiques essentielles. Il est un mouvement du corps, principalement des bras, des mains et de la tête, qui a un sens. Ces mouvements s'exécutent dans des dualités diverses. Il est aussi un acte de communication envers autrui. Le geste rentre dans le domaine du faire ou du dire par le faire. Il est, enfin, l'expression d'une cognition incarnée.

Ces idées étant posées, c'est vers la définition de geste coverbal que nous souhaitons terminer ce point, en nous aidant de Gullberg (2005). Pour ce faire, nous prôtons une définition plus stricte dans laquelle nous considérons uniquement le geste coverbal ou spontané, c'est-à-dire tous les mouvements liés à la parole et à l'effort expressif (Kendon, 1988 ; McNeill, 1992) :

Ainsi définis, les gestes sont des mouvements (surtout) manuels produits spontanément par un locuteur en conjonction avec la parole et sans que le locuteur y prête grande attention. [...] Il y a un lien temporel et sémantique étroit entre ces mouvements et la parole : les gestes sont organisés rythmiquement en fonction de la parole et ils sont normalement co-expressifs avec la parole concomitante. (Gullberg, 2005 : 155)

Nous reviendrons plus tard sur cette définition, car, même si elle est adaptée à la définition du geste coverbal, elle ne tient pas compte des gestes extra-communicatifs (Cosnier, 1977). En effet, bien que ces gestes soient liés à l'effort expressif, ils ne sont généralement pas spontanés, mais réalisés très consciemment et souvent en remplacement de la parole.

En recherche, le traitement qui est fait de cette composante non verbale associée à la parole se focalise essentiellement sur un de ces différents aspects (les mains, le visage, les jambes, la posture...) pour en explorer les détails. C'est un domaine de recherche en plein développement. L'émergence de travaux sur le geste (Kendon, 1988) inscrit l'étude des mouvements du corps dans une perspective pluridisciplinaire (Schiaratura, 2013).

2.2.2 Les recherches sur le geste

Depuis les années 70, certains chercheurs en gestuelle et didacticiens nord-américains et européens s'intéressent au non verbal dans l'acte pédagogique, et ce, en particulier, en

classe de langue. Aujourd'hui, l'intérêt est toujours aussi vif, comme en témoigne la progression des recherches autour de cette thématique notamment en didactique des langues, que nous présenterons un peu plus loin.

Dans l'étude de Gullberg (1998), de l'Institut Max Planck de Psycholinguistique de Nimègue (Pays-Bas), il a été largement confirmé que les individus font davantage de gestes lorsqu'ils parlent une langue autre que la leur. À cela, nous pouvons ajouter la position de Nobe (2000) selon laquelle la tâche spécifique, que les apprenants accomplissent à un moment donné, peut avoir également un certain impact sur la gestuelle produite. Ces constats soulignent, à nouveau, la considération qui peut être portée au geste lors de l'apprentissage d'une L2 (ou autre langue) notamment pour l'amélioration de l'expression orale et l'interaction.

En didactique des langues, plusieurs études ont été menées sur les gestes en cours de langues afin de mesurer l'apport pour la compréhension, l'expression ainsi que la mémorisation de mots. Ces recherches portent souvent sur l'activité non verbale de l'apprenant, sur la gestualité de l'enseignant, sur le geste en tant que contenu culturel et le geste dans les pratiques artistiques intégrées à l'apprentissage d'une LVE (Cadet & Tellier, 2007).

2.2.3 *L'activité non verbale de l'apprenant*

L'ouvrage de McCafferty et Stam (2008), *Gesture : Second Language Acquisition and Classroom Research*, est l'une des rares publications entièrement dédiées aux fonctions des gestes, dans sa globalité, dans l'acquisition d'une langue seconde, y compris dans le contexte de la classe de langue. Les deux auteurs démontrent le lien vital entre le langage et le geste et pourquoi il est essentiel, pour la recherche sur l'acquisition d'une L2, de prendre en compte l'ensemble des phénomènes qui participent à l'acte de communication. Dans son article de synthèse des recherches sur la communication non verbale, Chamberlin-Quinlisk (2008) porte une attention particulière sur l'importance de la gestuelle dans la classe de langue, car cette gestuelle mettra à l'aise les apprenants, leur permettra d'être en confiance.

La recherche porte aussi sur des études moins vastes. D'après Gullberg (1998), les gestes relèvent d'une stratégie compensatoire de communication. Tabensky (1997) a réalisé une étude des typologies des gestes produits en classe de langue par des apprenants de français L2 lors d'une présentation orale et pendant le débat qui suit. Il s'agit, dans ce cas, d'interaction avec discours spontané en s'appuyant sur des jeux de rôles. La démarche a

abouti à la formulation de l'objectif d'un enseignement des langues interactif en fonction d'une compétence de dramatisation.

2.2.4 *Les gestes des enseignants : aide à la compréhension, aide à la mémorisation*

Dans le cadre des travaux sur la gestualité de l'enseignant ou ce que l'on nomme geste pédagogique ou geste pour enseigner, Tellier (2006, 2008), Tellier et Cadet (2014) et Cadet et Tellier (2007) l'ont largement abordé dans leurs expérimentations. Par geste pédagogique ou geste pour enseigner, nous retiendrons les définitions apportées par Cadet et Tellier :

Dans la classe de langue, on peut distinguer deux types de gestes, gestes à enseigner vs gestes pour enseigner. [...], Les premiers relèvent [...] des *gestes culturels* (ou *emblèmes*) qu'il nous semble important d'enseigner en tant que composantes à part entière de la langue-culture cible [...] Un autre type de geste qui recouvre une toute autre fonction dans la classe est le geste pédagogique. Il est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants). (Cadet & Tellier, 2007 : 72)

Tellier (2006) a également observé les gestes d'enfants français de cinq ans qui apprenaient l'anglais. Son étude s'est centrée sur la capacité à mémoriser des mots nouveaux lorsque ces derniers sont accompagnés d'un geste et d'une image. Les résultats ont montré que les enfants qui utilisaient le geste combiné à l'apport lexical se souvenaient mieux des significations et amélioreraient leur production lexicale.

Dans le même objectif d'aide à la mémorisation du vocabulaire, Macedonia et Knösche (2011), ont mené une expérience à partir d'une langue factice créée pour l'occasion, avec un échantillon de cent dix-huit mots. Pendant six jours, vingt locuteurs allemands ont appris trente-deux phrases relativement abstraites. Dans la vidéo utilisée pour l'apprentissage, une actrice leur présentait seize phrases sans effectuer aucun geste. Pour les seize autres phrases, un mot était associé à un geste. Le constat est que les locuteurs allemands ont mieux mémorisé les mots combinés à un geste. Cette expérience a apporté la preuve que l'association geste-parole facilitait l'apprentissage de la LVE.

L'approche kinesthésique Total Physical Response (TPR) de James Asher (1969) demande aux apprenants de réaliser des actions tout en utilisant le langage. Nous sommes

dans l'association du dire et du faire pour une meilleure mémorisation à court et à long terme. La saisie des phrases de la langue cible parlée dans la classe est combinée avec les actions effectuées par l'enseignant et les apprenants. D'après Ellis (2008), peu d'études méthodologiques ont donné des résultats aussi significatifs, car l'assimilation est rapide et favorise la motivation.

2.2.5 *Les gestes culturels ou emblèmes*

Calbris et Montredon (1986), puis Calbris et Porcher (1989), en didactique du FLE, ont proposé des descriptions de gestes propres à la langue-culture. Sous cet angle de la conception de glossaires des gestes, Lapaire, Torti-Alcayaga et Simard (2011) ont travaillé avec des enfants français de neuf à onze ans, étudiant l'anglais, et ont conçu un glossaire de gestes et conclu qu'une intervention gestuelle guidée entre l'instructeur et l'apprenant peut créer une signification plus profonde des structures du langage. L'appellation qu'ils ont donnée à cette intervention est une « relecture gestuelle coverbale » où les gestes accompagnent le contenu grammatical.

2.2.6 *Les gestes dans les pratiques artistiques*

Au Canada, en réponse au besoin de réformer les programmes de français, Wendy Maxwell (2001), a développé l'AIM (sigle provenant de l'anglais *Accelerated Integrated Method*). Une méthode communicative qui se propose d'accélérer l'apprentissage de la langue cible au moyen du gestuel (*Gesture Approach*). Maxwell a combiné les gestes avec des activités de production comme les chansons, la danse et le théâtre. L'AIM est utilisé par plus de 80% des conseils scolaires de l'Ontario et se répand aux États-Unis, en Europe et en Australie. Maxwell a aussi développé des programmes d'espagnol, d'anglais et de mandarin langue seconde.

Sous la direction de Robert Galisson, Cormanski (1993), a soutenu une thèse en didactique du FLE intitulée « Le corps dans la langue » : les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il s'agissait d'expérimenter la didactique du dire (davantage axée sur la « mise en scène de la signification ») en contraste avec la didactique du parler (axée sur la structure du langage). Le parti pris du corps pour l'enseignement/apprentissage de la langue est fondé sur le parallèle de la démarche de l'acteur de théâtre utilisant les techniques dramatiques. L'expérience pédagogique, menée en milieu exolingue, auprès d'un public universitaire américain, valide les hypothèses de

départ, la considération portée sur la place et le rôle des techniques dramatiques dans l'enseignement des langues.

Castany (1994) préconise un enseignement du drame, entendu comme « acció i també acció representada²⁶ » (p. 51). Dramatiser est théâtraliser, « és à dir, dotar d'estructura dramàtica una cosa que en principi no la té ; és donar-li forma i condicions teatrals : diàlegs, conflicte entre personatges, dinàmica de l'acció²⁷ » (p. 51). La mise en place du drame/théâtre, notamment pour des élèves avec un bagage linguistique faible, doit commencer par une dramatisation muette, c'est-à-dire par des signes non verbaux. Il considère que « parlar només de comunicació verbal és amagar una part important del fenomen comunicatiu. En la comunicació produïm i rebem una gran quantitat de missatges que no s'expressen amb paraules²⁸ » (p.51). Enfin, Castany, comprend les expressions du visage et les gestes comme les plus subtiles formes d'expression corporelle.

Aden (2009a) s'est appuyée sur le paradigme de l'énaction (*cf.* section 2.1) pour démontrer la valeur pédagogique et didactique des pratiques artistiques d'un point de vue cognitif dans l'apprentissage d'une LV. Ses travaux ont fortement sensibilisé à l'importance de recourir au théâtre en tant que pratique éducative en classe de langues. Aden remarque que le corps, à travers des conduites non verbales, et l'esprit permettent à l'apprenant d'accéder à l'apprentissage d'une langue en interaction :

Nous retiendrons [...] que les conduites verbales et non verbales entretiennent des relations complémentaires dans les interactions. Les mots, la voix, le corps sont indissociables dans le langage. Les mimiques, les gestes ou les attitudes sont autant de traces des opérations sémantiques. Ceci ouvre des perspectives pédagogiques vastes pour des méthodologies mieux adaptées à développer des compétences d'interaction. Il est fondamental de comprendre l'antériorité de la connaissance incorporée (*embodied cognition*) sur la cognition verbale, car elle implique que toute acquisition nouvelle peut prendre appui sur les connaissances en actes du sujet. (Aden, 2009b : 97-98)

²⁶ [Action et action incarnée] (traduit par nous).

²⁷ [C'est-à-dire, doter de structure dramatique quelque chose qui, dans un premier temps, n'en a pas ; c'est lui donner une forme et des conditions théâtrales : dialogues, conflit entre personnages, dynamique de l'action] (traduit par nous).

²⁸ [Parler simplement de communication verbale est cacher une part importante du processus de communication. Dans la communication nous produisons et recevons une grande quantité de messages qui ne s'expriment pas avec des mots] (traduit par nous).

Ce bref panorama des recherches appliquées à l'utilisation du geste, pour mieux apprendre une langue, met en relief l'importance de la considération du geste dans l'apprentissage/enseignement des langues. Ce constat conforte notre idée originelle, celle d'intégrer le geste dans notre construit d'un dispositif de débat formel dont la tâche est d'interpréter des rôles qui demandent la participation d'un corps, au travers de sa gestuelle, associée à une parole.

Notre recherche s'ouvre à un autre domaine d'application, celui de la relation qu'entretiennent le geste et la parole dans une prise de parole formelle.

2.3 Vers une typologie des gestes coverbaux

En psychologie ergonomique, la notion de geste est indissociable de celles d'action et d'activité. Le geste s'explique en situation, c'est-à-dire en procédant à une analyse en situation de travail. Cette analyse doit être conduite en référence à l'action et à l'activité, car elles s'éclairent mutuellement (Leplat, 2013). Une analyse focalisée sur le geste ne peut pas échapper à cette nécessité. Cette observation se veut respecter le courant praxéologie en didactique des langues : observation d'une situation de travail sur le terrain et va-et-vient constant avec les théories afin de les mettre à l'épreuve de la réalité du terrain.

Le choix des catégorisations du geste, sur lesquelles appuyer un travail scientifique, est l'élément de départ selon Descamps : « lorsque l'on veut faire une étude des gestes le premier et principal problème qui se pose est celui de leur catégorisation » (1993 : 168).

2.3.1 Charles Darwin

C'est à Charles Darwin (1872) que l'on attribue la paternité des débuts de l'étude scientifique du corps de l'être humain et surtout du comportement corporel (moteur, kinésique) avec son œuvre, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Il est le représentant de la thèse universaliste du geste dans le domaine scientifique d'aujourd'hui (Kida, 2005 : 82). Par une observation directe et photographique de plus de trente ans, Darwin trouve trois principes dominants dans l'expression du visage et du corps (cité par Ancelin Schützenberger, 2017 : 67-68) :

1. Le principe nommé « habitudes associées utiles » : associées à un comportement archaïque ;
2. Le principe nommé « antithèse » : une sensation, une émotion, un état d'esprit donné peuvent amener un mouvement adaptatif donné. Ainsi

une émotion négative peut provoquer un mouvement opposé au premier, mais dépourvu de fonction manifeste ;

3. Le principe nommé « action directe du système nerveux » : un certain mouvement peut résulter d'une excitation excessive du système nerveux.

Influencés par les travaux de Darwin, les éthologues, les psychologues et les anthropologues, et plus récemment, les nommés « gestualistes », chercheurs qui étudient principalement les liens qui unissent le geste, la parole et la pensée (Ghio & Tellier, 2011) l'ont revendiqué comme étant leurs.

Les gestualistes, se focalisent, essentiellement, sur l'activité d'une partie du corps. Par exemple, Edward T. Hall (1971) a approfondi les travaux sur la proxémique, Albert E. Schefflen (1972) a montré qu'il fallait intégrer les gestes dans les attitudes générales du corps, les postures, Michael Argyle et Roger Ingham (1972) sur le regard, ou encore, Paul Ekman (2007) sur les micro-expressions du visage. Depuis une quarantaine d'années, des travaux de recherche se focalisent sur les gestes des mains qui accompagnent spontanément la parole et que l'on nomme *coverbaux* (puisque produits avec le verbal) (Ghio & Tellier, 2011).

2.3.2 Répertoires

Plusieurs systèmes de catégorisation ont été élaborés et proposés. L'utilisation d'une catégorie particulière dépend de l'objectif de la recherche. Établir un répertoire homogène ou une « clé des gestes » remonte aux rhéteurs de l'art oratoire parmi lesquels Quintilien (1^e siècle). Mais également Cicéron (106 avant notre ère.), homme d'État romain et grand orateur, qui avait décrit 81 gestes couramment utilisés lors d'un discours politique pour que ce dernier soit percutant (Chétochine, 2008). La rhétorique est une, voire la première, des disciplines à étudier le geste, en se penchant sur le comportement et les mouvements de l'orateur pendant son discours.

Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de catégorie universelle des gestes non verbaux ni de théorie qui unifie les différentes catégories des gestes. À cela s'ajoute le domaine de la gestualité, domaine complexe en raison des multiples fonctions des gestes et de leurs rapports avec le langage, le corps, les référents et les locuteurs.

Il existe, néanmoins, des expériences qui ont été menées sur la reconnaissance de stéréotypes gestuels. Descamps (1993 :180-182), avec l'aide d'autres chercheurs, avait mis

en place, en 1983, l'expérience qui consistait à prendre trente (30) photos en noir et blanc d'un professeur de mime portant une cagoule noire pour éliminer les expressions du visage. Ces photos avaient été soumises à un jury de quinze (15) personnes, ce qui avait permis à Descamps et son équipe d'en conserver les douze (12) les plus caractéristiques. Elles se regroupent en six couples d'attitudes opposées. Ces douze photos avaient été ensuite soumises à une population de quatre-vingt (80) individus de la région parisienne (parité hommes et femmes, adultes et adolescents). Les résultats montraient le caractère universel de ces douze stéréotypes qui sont reconnaissables par tous, indépendamment des variables sociologiques et psychologiques.

Dans les recherches sur l'autisme, la théorie des stéréotypies est bien présente, elle concerne le rapport au corps et au langage. Par *stéréotypie*, nous comprenons la définition proposée par Cahen en 1901 (cité par Brémaud, 2009/10) :

Des attitudes, des mouvements, des actes de la vie de relation ou de la vie végétative, qui sont coordonnés, qui n'ayant rien de convulsif, ont au contraire l'apparence d'actes intentionnels ou professionnels, qui se répètent longtemps, fréquemment, toujours de la même façon, qui au début, sont conscients, volontaires, et qui deviennent plus tard automatiques et subconscients par le fait même de leur longue durée et de leur répétition. (Cahen, 1901, cité par Brémaud, 2009/10 : 878)

Ce qui se manifeste dans les stéréotypies est « la « non-articulation, la disjonction radicale, l'absence de nouage entre corps et langage [...] Corps et langage sont habituellement intimement liés. [...] plus le rapport au langage apparaît perturbé, plus le rapport au corps l'est. Car c'est le langage qui donne vie au corps, qui l'anime. [...] » (Brémaud, 2009/10 : 890).

Les catégories des gestes se situent souvent au carrefour de trois disciplines classiques : la linguiste, la biologie et l'anthropologie culturelle (Cresswell, 1968). En portant un regard diachronique, elles peuvent se regrouper en trois grands types d'analyse descriptive (Cosnier & Vaysse, 1997 ; Scherer & Ekman, 1982) :

Les méthodes « micro-analytiques » (Birdwhistell, 1970) s'inspirent des linguistes, en réutilisant les concepts et les méthodes de la linguistique pour analyser les gestes. L'analyse du verbal se fait en phonèmes et morphèmes pour élaborer une catégorie du non verbal à partir d'analyses morphologiques. C'est l'élaboration d'une grammaire du geste. Cette catégorie ne semble pas adaptée à notre étude dans la mesure où la

description strictement morphologique des comportements n'apporte pas d'informations sur ce qui se joue entre les interlocuteurs. Les études du geste aujourd'hui ne conçoivent pas que l'on puisse isoler l'item de son contexte.

Les méthodes « macro-analytiques » (Scherer & Ekman, 1982) consistent à repérer les schèmes d'activité et à les décrire en langage habituel. Exemple : « le sujet rougit, regarde l'observateur et se passe la main sur les cheveux ». Ces méthodes sont traditionnellement utilisées en éthologie, en prédiction d'un comportement de groupe.

Les méthodes « fonctionnelles » (Ekman & Friesen, 1969 ; McNeill, 1992 ; Cosnier & Vaysse, 1997) succèdent à l'observation macro-analytique et classent les schèmes d'activité selon leur fonction communicative. Cette méthode est fondée sur le rapport du geste avec l'activité parolière concomitante et sur la valeur pragmatique qui en résulte (Cosnier & Vaysse, 1997). Ce type de catégorie est le plus utilisé lorsqu'il s'agit d'étudier les interactions et la production orale.

Une des premières approches réalisées, et que nous retrouvons dans les définitions des auteurs cités ci-dessus est celle d'identifier les gestes comme étant des mouvements spontanés (involontaires), appelés également gestes conventionnels, ou bien des mouvements codés (volontaires). Nous pouvons donner comme exemple le geste de « se raser ». Il y a le geste effectué en tant que mouvement dans une action et, le même geste, utilisé comme un signe, uniquement pour communiquer, par exemple, faire le geste de se raser pour exprimer à quelqu'un que l'on s'ennuie. Néanmoins, selon la nature et la fonction des gestes, dans une même catégorie, nous pouvons trouver un geste qui passe de l'expression de sentiments éprouvés par le sujet au geste purement arbitraire. Nous pouvons dire que la plupart sont « motivés », ce qui leur confère un caractère de transparence ou d'universalité (Cosnier, 1977).

Dans ce sens, Pavlovic (1997) propose une classification du geste du bras et de la main qui se résume aux gestes intentionnels et aux mouvements involontaires non-transporteurs d'information sémantique (*cf.* Figure 4). La taxonomie proposée par Pavlovic est issue de son travail d'interprétation visuelle des gestes de la main pour l'interaction humain-ordinateur.

Les mouvements involontaires sont les mouvements de la main ou du bras qui ne transmettent aucune information significative. Au contraire, la gestuelle peut être de deux types : manipulatrice ou communicative. Les gestes de manipulation sont ceux utilisés pour agir sur des objets dans un environnement. Les gestes de communication ont un but de communication inhérent. Dans un environnement naturel, ils sont normalement

accompagnés par la parole. Jousse (2008), a également séparé les deux types de gestes, involontaires et volontaires, en appelant, le premier « mimique », l'expression spontanée des émotions et, le deuxième, « mimisme », la capacité de reproduire avec son corps un réel besoin.

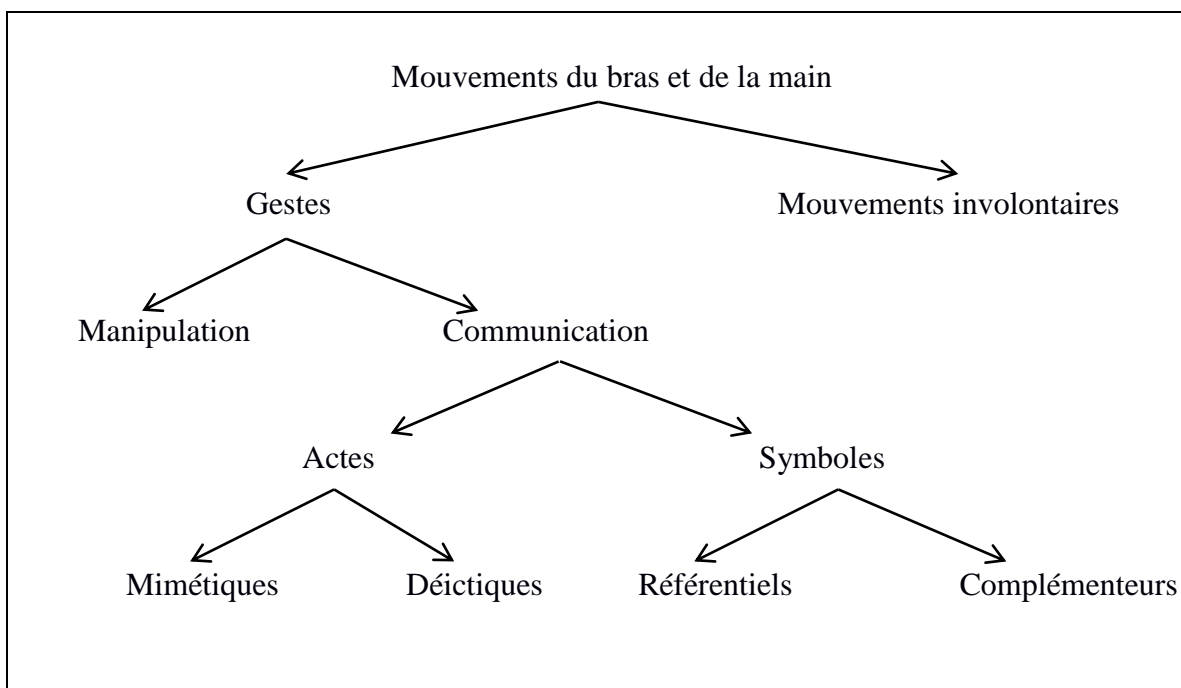


Figure 4 - Une taxonomie des gestes de la main pour l'interaction personne-machine (Pavlovic, 1997)

Les gestes de communication peuvent être soit des actes, soit des symboles. Les actes sont les gestes se rapportant à l'interprétation du mouvement et les symboles, les gestes qui ont un rôle linguistique. Dans la classe des « actes », on trouve les gestes déictiques qui servent à désigner, à montrer et les gestes mimétiques, qui imitent les attitudes, les actions.

Enfin, dans la classe des « symboles », les gestes référentiels se rapportent à des actions référentielles (par exemple, le mouvement circulaire de l'index pour représenter une roue) et les gestes complémentaires qui complètent le discours.

Il semble que les chercheurs s'accordent plutôt sur une macro-distinction qui consiste à diviser : les gestes liés à la communication et les gestes qui n'ont pas de valeur communicative intentionnelle. Les gestes communicatifs sont produits dans l'intention de communiquer et contribuent ainsi à l'interaction orale soit en illustrant soit en complétant les informations verbales.

Les gestes qui n'ont pas de valeur communicative, appelés également gestes extra-communicatifs, ne participent pas à l'interaction et sont traités comme non pertinents dans

le contexte de la conversation (Kendon, 2004 ; Tellier, 2006). Néanmoins, ils peuvent avoir une valeur indirecte sur l'interaction dans la mesure où ils informent sur l'état émotionnel du sujet (*cf.* principe « d'antithèse » de Darwin), par exemple, le fait de se mettre à bailler pendant une conversation ou pianoter nerveusement sur le bord d'une table peut indiquer un signe d'impatience voire d'agacement. L'interlocuteur risque de comprendre qu'il doit arrêter l'échange plus rapidement ou d'en modifier la forme ou le contenu.

Le Tableau 1, inspiré de Tellier (2006), trace la distinction terminologique opérée entre gestes communicatifs et gestes non communicatifs. Les gestes communicatifs régulent une interaction et illustrent les propos (Ekman & Friesen, 1969 ; Argyle, 1975). Ils peuvent aussi être centrés sur les objets et la corrélation avec la parole (Freedman & Hoffman, 1967) ou emblématiques (Ekman & Friesen, 1969). Les gestes non communicatifs ou « non-gestes » d'après McNeill (1992) se rattachent aux mouvements centrés sur le corps et n'ont pas de lien avec la parole (Freedman & Hoffman, 1967). On les considère comme étant de nature autistique (Mahl, 1968), exprimant des états émotifs (Argyle, 1975) ou encore peuvent être autocentrés (Cosnier, 1977). La distinction réalisée par Cosnier (1982) entre gestes communicatifs et extra-communicatifs, retient toute notre attention, car elle illustre notre étude. Elle est suffisamment générale pour contenir toutes les manifestations verbales et non verbales observées dans nos débats formels.

Cette distinction peut être complétée et affinée par les travaux développés par Kendon (1988), Ekman et Friesen (1969), McNeill (1992), Cosnier et Vaysse (1997) et Tellier, Guardiola et Bigi (2011). Ces chercheurs ont étudié les liens du corps et de la parole par l'intermédiaire des gestes et ont traité le geste comme composante coverbale. Ils partagent également une méthode « fonctionnelle », une taxonomie fonctionnelle qui permet de fournir des informations qualitatives sur la production orale étudiée.

Les orientations scientifiques, comme évoquées précédemment, prennent des chemins différents : l'étude de l'activité non verbale de l'apprenant, la gestualité de l'enseignant, le geste « culture », geste emblème (catégorie sur laquelle nous reviendrons par la suite). Notons aussi les gestes non communicatifs, dont les gestes du spectre de l'autisme (un trouble neuro-développemental qui interfère autant sur les aptitudes sensorielles que motrices produisant des gestes qui peuvent être maladroits, peu précis, adoptant une posture particulière, des expressions du visage un peu ternes, des tics moteurs ou des petites manies), des gestes d'adaptation ou de confort (voir Cosnier, 1997).

Notre objectif est celui de parcourir toute cette « théorie gestuelle » pour identifier une taxonomie du geste coverbal en situation de débat formel.

Année	Auteurs	Gestes communicatifs	Gestes non communicatifs
1967	Norbert Freedman ; S. P. Hoffman	Mouvements centrés sur des objets et en corrélation avec la parole	Mouvements centrés sur le corps et non en corrélation avec la parole
1968	George F. Mahl	Gestes communicatifs	Gestes autistiques
1969	Paul Ekman ; Wallace Friesen	Gestes symboliques ou emblématiques. Gestes illustratifs. Gestes régulateurs de l'interaction.	Gestes qui expriment des états émotifs (mimiques faciales) Gestes d'adaptation
1975	Michael Argyle	Gestes illustratifs et autres signaux en corrélation avec le langage Signaux conventionnels et langage des signes	Mouvements exprimant des états émotifs et des attitudes interpersonnelles Mouvement exprimant la personnalité Mouvements utilisés dans les rituels et les cérémonies
1982	Jacques Cosnier	Gestes communicatifs	Gestes extra-communicatifs (autocentrés, ludiques, de confort)
1992	David McNeill	Gestes	Non gestes ²⁹
1997	Jacques Cosnier ; Jocelyne Vaysse	Gestes communicatifs	Gestes non communicatifs ou extracommunicatifs

Tableau 1 - Distinction terminologique entre gestes communicatifs et non communicatifs

L'anthropologue Adam Kendon (1988) et le psycholinguiste David McNeill (1992) considèrent les gestes et les paroles comme deux aspects d'un seul processus cognitif d'élaboration et de communication du message. Autrement dit, le code gestuel et le code linguistique sont à considérer comme deux formes différentes mais fortement imbriquées, dans la faculté du langage. Kendon fait partie des anthropologues qui ont reconsidéré le geste suite aux travaux de Darwin (fin du 19^e siècle), en établissant une typologie des

²⁹ « All visible movements by the speaker are first differentiated into gestures and non-gestures; the latter comprise self-touching (e.g., stroking the hair) and object manipulations. The rest are considered gestures and are classified as to type. » (McNeill, 1992 : 78). [Tous les mouvements visibles de l'orateur sont d'abord différenciés en gestes et non-gestes ; ces derniers comprennent l'auto-contact (par exemple, se caresser les cheveux) et la manipulation d'objets. Les autres sont considérés comme des gestes et sont classés selon leur type.] (traduit par nous).

fonctions des gestes. McNeill, sous-titre son ouvrage *Hand and Mind* (1992) par *What Gestures Reveal about Thought*, « ce que les gestes révèlent sur la pensée ». Cosnier et Vaysse (1997) valorisent le statut du non verbal qui reste souvent marginal et mal défini par l'affirmation de l'existence d'une « composante gestuelle du langage » (1997 : 1). Dans le cadre d'une étude portée sur la sémiotique des gestes communicatifs, ils proposent une classification de la gestualité conversationnelle déclinée en gestes communicatifs et gestes extra-communicatifs. Leur classification est le résultat d'une synthèse de leurs observations personnelles et de celles d'autres auteurs, en particulier, celle d'Efron (1941), Mahl (1968), Ekman et Friesen (1969) et McNeill (1992). Plus tard, Ekman et Friesen (1969) ont tenté de mettre en évidence la communication non verbale involontaire par « failles, fuites et tromperies » lors de discussions qui laissent apparaître un sentiment non contrôlé, essentiellement par les muscles du visage, des mains, des jambes et des pieds (Ancelin Schützenberger, 2017).

Dans cette continuité, Tellier (2006), adopte la typologie des gestes de McNeill (1992) lors de ses expériences, mais intègre également d'autres gestes. Ces travaux sont orientés sur les gestes de l'enseignant afin d'apprendre à utiliser le geste à meilleur escient. Traditionnellement, l'étude de la relation entre les gestes coverbaux et la parole se fonde sur l'observation spontanée au cours de conversations ou de récits et est plutôt en faveur de l'approche de McNeill (1992).

2.4 Les typologies aidant à établir une théorie du geste coverbal

Comme nous l'avons précisé tout au long de ce chapitre, le nombre de classifications des gestes coverbaux est considérable ainsi que la terminologie employée pour distinguer chaque type de geste. Certaines classifications ont eu plus d'influence que d'autres. Notre objectif n'est pas de présenter exhaustivement ces différents classements qui ont fait date dans l'histoire de l'étude de la gestuelle, cela ne correspondrait pas aux objectifs de notre travail de recherche. Il nous semble néanmoins important de présenter quelques classifications afin de nous rendre compte des critères adoptés par les chercheurs pour différencier les gestes, mais également pouvant apporter un appui théorique à l'observation pratique de terrain.

Les gestes coverbaux sont caractérisés par leur production spontanée, ils sont ainsi uniques et personnels et ne font pas partie d'un répertoire fixe, universel (McNeill, 1992). Ils dévoilent les représentations mentales de l'individu qui les produit et constituent une porte d'accès au cognitif. Leur lien avec la parole est fort (cité par Tellier, 2006 :47) :

There is no separate « gesture language » alongside of spoken language. [...] [These gestures] are tightly intertwined with spoken language in time, meaning, and function; so closely linked are they that we should regard the gesture and the spoken utterance as different sides of a single underlying mental process. (McNeill, 1992 : 1)³⁰

2.4.1 Le continuum de Kendon (1988)

Kendon (1988) est l'auteur de nombreux travaux sur l'usage des gestes dans la communication quotidienne. Il définit le phénomène de *gestualité symbolique* comme celui d'un *continuum* (nommé ainsi par McNeill en 1992). Selon le continuum de Kendon, les gestes, à proprement parler, occupent la première place dans la chaîne gesticulation-pantomime-emblème-langue signée (*cf.* Figure 5). Les cinq types de comportements non verbaux de cette chaîne sont positionnés selon leur degré de lexicalisation, c'est-à-dire le degré selon lequel ils peuvent être traités comme des mots. Plus le degré de « lexicalisation est élevé, plus le geste a un sens propre, comme les gestes symboliques, par exemple les mots tels que « merci » ou « au revoir ».

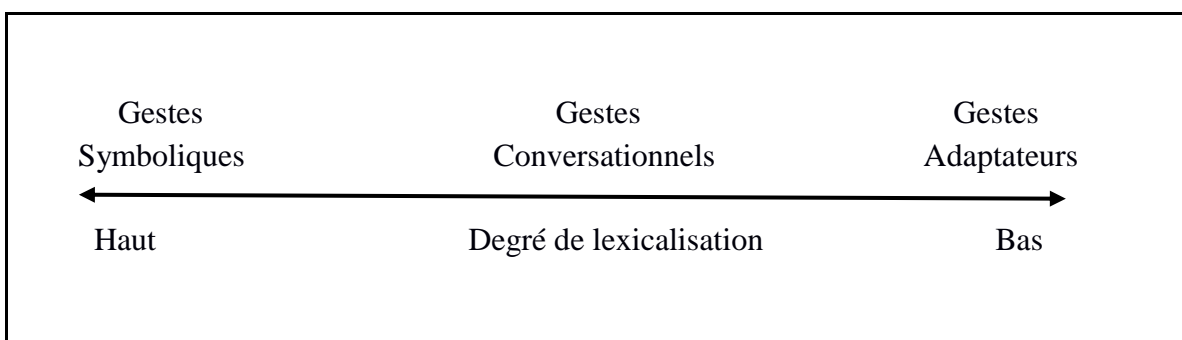


Figure 5 - Le continuum de Kendon (1988)

Les gestes issus des catégories qui vont suivre peuvent être classés dans le continuum de Kendon. Les gestes symboliques correspondent aux emblèmes (Ekman & Friesen, 1969), aux gestes iconiques (McNeill, 1992) et aux métaphoriques (McNeill, 1992). Ces gestes ont une transcription directe dans le verbal.

Les adaptateurs, à l'autre extrémité du continuum, sont les gestes qui n'ont pas de sens en eux-mêmes. Ils ne sont ni informatifs, ni communicatifs, ni interactifs au sens

³⁰ Traduction proposée par Tellier (2006 : 47-48) : « Il n'y a pas de langue gestuelle séparée, indépendante de la langue parlée. [...] Ces gestes sont étroitement entrelacés avec la langue parlée au niveau du temps, du sens et de leur fonction : ils sont si intimement liés que nous devrions considérer le geste et la parole comme les deux différentes facettes d'un même processus mental sous-jacent ».

d'Ekman et Friesen (1969). C'est la raison pour laquelle ils se font appeler gestes *extra-communicatifs* (Cosnier & Vaysse, 1997) (cf. 4.2.2.4.). Les gestes conversationnels correspondent à tous les gestes qui accompagnent la parole. Cette catégorie englobe les gestes régulateurs d'Ekman et Friesen (1969), les déictiques et ponctuateurs de McNeill (1992), appelés *coverbaux* par Goldin-Meadow (1999).

2.4.2 Les cinq catégories de gestes d'Ekman et Friesen (1969)

Les expériences de Paul Ekman et Wallace Friesen (1969) se fondent sur l'observation de personnes qui discutent. Leurs observations leur ont permis de proposer cinq catégories majeures de comportement non verbal :

1) Le comportement-emblème est une transcription verbale. Ce sont des gestes symboliques ou codés dont la signification est apprise culturellement. L'utilisation d'emblème est consciente. C'est le geste le plus facile à interpréter et à comprendre dans une même culture. Nous pouvons citer quelques exemples de la culture française ou espagnole :

- serrer la main = salutation,
- sourire = accueil ou accord,
- se visser l'index sur la tempe = signification que l'autre personne ne va pas bien.

2) Le comportement illustateur fait partie du discours, sert à donner plus d'emphasis à ce qu'on dit. Il peut répéter, substituer, contredire ou argumenter les informations verbales. Il se décompose en six classes :

- bâtons marquent les temps morts, l'accent ou l'emphasis d'un mot ou d'une phrase ;
- idéographes montrent un chemin ou une direction ;
- déictiques pointent un objet présent ;
- spatial dépeignent une relation spatiale ;
- kinégraphes dépeignent une action physique ;
- pictographes dépeignent une image de son référent.

3) Les comportements d'expression des affects et émotions, dont la joie, la tristesse, la colère, la surprise, la crainte, le dégoût, l'intérêt, qui démontrent des schémas multidimensionnels. Ils révèlent l'état affectif ou émotionnel.

4) Les comportements de régulation de la conversation et des échanges verbaux sont utiles pour les interactions et pour donner des instructions à un auditoire. Cette régulation s'effectue le plus souvent par le regard, des hochements de tête, ou des inflexions prosodiques ou posturales. Il s'agit simplement de : asseyez-vous, debout, s'il vous plaît passez dans la salle à côté, etc.

5) Les comportements d'adaptation à une situation, il s'agit de mouvements qui satisfont des besoins personnels tels que s'asseoir plus confortablement, se gratter, éloigner un insecte. Ils apparaissent pour gérer une émotion, développer et maintenir des contacts interpersonnels. Ils sont habituels, sans une intention de transmettre un message.

2.4.3 *La typologie de McNeill (1992)*

McNeill (1992) a établi sa taxonomie en observant des individus en train de raconter des histoires (*cf.* Tableau 2). David McNeill est souvent considéré comme pionnier dans l'étude moderne de la gestuelle (Tellier, 2006 : 47). Il soumettait des histoires (sous forme de films, bandes dessinées, histoires écrites ou autres) à des participants qui devaient ensuite les raconter. Sa typologie comporte quatre grandes catégories :

gestes iconiques illustrent un concept concret, proche du mime ;

gestes métaphoriques illustrent un concept abstrait ;

gestes déictiques ou de pointage ;

gestes ponctuateurs ou marqueurs de discours ou battements sont des mouvements simples et rapides qui rythment le discours. Ce sont les gestes que nous utilisons quand nous parlons et qui sont intéressants pour trois raisons, ils aident la personne à mieux intégrer ce qu'elle dit, à canaliser le stress et à se souvenir du discours.


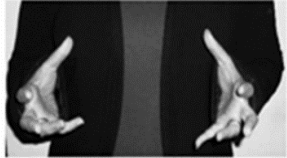


Type de gestes	Description	Exemple
Représentationnels	Déictiques	Pointage vers un objet ou une personne (présent ou absent) ou dans une direction 
	Iconiques	Illustration d'un contenu verbal concret du discours 
	Métaphoriques	Illustration d'un aspect abstrait du discours 
Non représentationnels	Marqueurs de discours (ou battements)	Mouvements simples et rapides d'accentuation rythmant le discours 

Tableau 2 - Classification des différents types de gestes coverbaux (McNeill, 1992, 2000)

Cette classification correspond aux gestes observés dans nos enregistrements notamment les déictiques, les iconiques et les marqueurs de discours.

2.4.4 Une classification de la gestualité conversationnelle (Cosnier & Vaysse, 1997)

Les gestes intègrent deux grandes catégories selon leur lien avec l'activité interlocutive, c'est-à-dire une activité construite dans et par l'activité langagière :

Gestes communicatifs participant au processus énonciatif et/ou à sa régulation,

Gestes extra-communicatifs indiquant une simple concomitance et indépendance apparente.

Les gestes communicatifs sont forcément liés à l'échange discursif et peuvent être de trois types. D'abord les quasi-linguistiques (geste emblème de Ekman & Friesen, 1969) sont des gestes qui se substituent à la parole et sont propres à une culture donnée. S'ils sont associés

à la parole, ils sont « illustratifs ». Puis, on trouve les gestes coverbaux, qui peuvent se diviser en plusieurs sous-groupes.

Les référentiels ou déictiques, qui sont des gestes de pointage (du doigt, de la main, etc.) et qui peuvent soit faire référence à un objet ou une personne, ou encore un lieu concret. Certains peuvent accompagner l'expression de concepts abstraits, idéographiques (ou *métaphoriques* selon McNeill).

Les expressifs qui connotent le discours (présents également dans la catégorie d'Ekman et Friesen). Nous y trouvons la plupart des mimiques faciales. Cette catégorie est très utile pour la compréhension de l'énoncé, car elle introduit et véhicule l'essentiel de sa composante affectivo-émotionnelle.

Les paraverbaux qui incluent les « battements » (marqueurs de discours, McNeill) ou mouvements qui rythment les paroles, les gestes de scansion ou « cohésifs » associés aux marqueurs grammaticaux, les gestes de coordination ou « connecteurs pragmatiques » appuyant les « et », « puis », « alors » verbaux. Les mouvements de sourcil font partie de cette catégorie.

Et enfin il y a les gestes synchronisateurs, qui assurent la coordination de l'interaction.

Les gestes extra-communicatifs (gestes autistiques, Mahl, 1968) sont des gestes dits de confort (auto-contacts, grattages, balancements, manipulation d'objets...). Ils accompagnent le discours, mais ne véhiculent pas d'information reconnue. Ces gestes se répètent souvent dans nos débats. Cela nous montre la corrélation existante entre l'état émotionnel dans lequel l'étudiant aborde le débat et le geste effectué.

Cette typologie nous paraît assez complète et permet de rendre compte de notre situation de débat.

2.4.5 *L'approche de Tellier, Guardiola et Bigi (2011)*

Les types de gestes retenus par Marion Tellier, Mathilde Guardiola et Brigitte Bigi sont ceux présents dans la typologie de McNeill c'est-à-dire le déictique, l'iconique, le métaphorique et les battements (*cf.* Tableau 3). Cette liste est enrichie par quatre autres types de gestes : les emblèmes, les Butterworth, les interactifs et les gestes avortés.

Etablir une classification des gestes coverbaux est le préalable pour mener une étude sur la gestualité (nous rappelons les propos de Descamps, 1993). Pour notre étude, de ces cinq typologies de gestes, nous retiendrons : la grande famille composée par les gestes communicatifs et gestes extra-communicatifs (Cosnier & Vaysse, 1997), que nous

retiendrons en tant que gestes non communicatifs. À cette taxonomie on associera les catégories proposées par Kendon (1988), Ekman et Friesen (1969), Mc Neill (1992) et Tellier, Guardiola et Bigi. (2011).

Déictique	Geste de pointage
Iconique	Geste illustratif d'un concept concret
Métaphorique	Geste illustratif d'un concept abstrait
Battement	Geste rythmant la parole, sans contenu sémantique
Emblème	Geste culturel, conventionnel
Butterworth³¹	Geste de recherche lexicale
Interactif	Geste adressé à l'interlocuteur pour la gestion de l'interaction
Avorté	Geste esquissé, mais avorté

Tableau 3 - Typologie des gestes (Tellier, Guardiola & Bigi, 2011)

³¹ L'origine du terme *Butterworth* nous vient du chercheur, Butterworth, qui en 1989, nomma ainsi le geste réalisé pour faciliter une récupération lexicale.

PARTIE II :

MÉTHODOLOGIE, POPULATION, PROTOCOLE

CHAPITRE 3 : Démarches et modélisation

Les questions principales de recherche sont ici : est-il possible de repérer des stratégies comportementales récurrentes, stratégies d'échec ou de succès, dans l'appropriation du dispositif du débat ? Comment caractériser le rôle des gestes dans l'activité d'énonciation ? Pour répondre à ces questions, nous explorons dans ce chapitre les caractéristiques de notre étude. Le lecteur peut s'étonner que nous n'ayons pas formulé d'hypothèses au terme de notre étude théorique. Rappelons que les hypothèses scientifiques se rattachent à une ou des théories, c'est-à-dire qu'elles ont une visée explicative des phénomènes étudiés et qu'elles conduisent à l'élaboration d'observations, d'une quasi-expérimentation ou d'une expérimentation.

3.1 Démarches de notre recherche

3.1.1 Une recherche-action

Comme nous avons eu l'occasion de l'expliquer en introduction, le projet de recherche part bien de notre action enseignante. Notre approche est de type pragmatique et les théories sont évoquées pour comprendre l'activité du débat, comment se manifeste-t-elle sur le terrain ? Par ailleurs, la recherche action comporte une dimension sociale et collective qui la distingue comme l'a fait remarquer Berger :

[...] à travers tous ces projets de recherche-action, se joue la manière dont un certain nombre de groupes sociaux vont à la fois se construire des fonctions propres, essayer d'élaborer ce qu'ils vont appeler quelquefois des « savoirs propres » ou des « savoirs sur soi » et aboutir à la capacité de se former, c'est-à-dire la capacité d'un corps social déterminé à ne pas être simplement l'exécutant de savoirs, à ne pas se plier à des savoirs sur soi élaborés ailleurs, mais à être en quelque sorte constructeur de l'autonomie de son action et finalement de sa capacité à « professer », à enseigner lui-même ses membres sans faire appel à des savants de l'extérieur. (Berger, 2003 : 15-16)

En didactique des langues, la perspective adoptée par le chercheur se traduit ainsi :

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 : 13)

La recherche-action est également celle qui permet de traiter la notion de complexité. L'apprentissage en classe de langues rencontre la complexité du dispositif institutionnel, car nombreux sont les facteurs entrant en ligne de compte. Dans ce sens, nous citons une définition de recherche-action que nous adoptons :

On peut dire que la [recherche-action] n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des termes qu'elle boucle. (Bataille, 1988)

Le projet du débat au sein du *Fablang* qui a réuni objectifs, observations et retour sur le dispositif, relève bien de ce type de démarche.

3.1.2 La recherche-développement

Notre démarche s'apparente également à celle de la recherche-développement en didactique des langues (Lamy, 2007). Nous cherchons en effet à développer un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral susceptible d'être mis en œuvre par d'autres équipes d'enseignants de langues. Le dispositif du débat doit être alors considéré comme un produit que nous souhaitons, *in fine*, voir diffuser dans l'enseignement supérieur.

La recherche-développement procède en quatre étapes (Guichon, 2009) : élaboration d'un prototype (que nous détaillerons en chapitre 5), expérimentation du dispositif (ici, une expérience), validation du prototype, diffusion. L'interprétation de nos résultats nous conduira, dans une démarche d'ingénierie de la formation, à corriger le dispositif ou à le décliner sous diverses formes de manière à pouvoir s'adapter aux divers profils/prototypes d'étudiants ou d'objectifs

3.1.3 Une recherche de type « clinique de l'activité »

En s'appuyant sur divers moments de l'activité débat, nous adopterons également une recherche de type « clinique de l'activité » (Clot *et al.*, 2001). L'activité clinique est, plus généralement, l'observation et interrogations pratiquées par un médecin à un malade afin

de connaître les manifestations et réactions de sa maladie. Pour cette étude, il sera adopté la démarche issue de la psychologie sociale clinique, qui implique l'examen d'individus ou de groupes, ici, dans un but de formation. 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 : 3). Cela implique de ne plus être dans (l'illusion de) la maîtrise, d'accepter l'incertitude, et de rester attentifs aux autres, car « le sens clinique exige de n'être pas centré sur soi » (Cifali, 1999 : 134).

3.1.4 Une méthode mixte : la triangulation

Pour résoudre les problèmes méthodologiques liés aux approches qualitatives, nombreux sont les chercheurs en sciences sociales qui recourent à la méthode dite de *la triangulation* (Gable, 1994 ; Maxwell, 1996 ; O'Malley & Valdez-Pierce, 1996). Dans le cadre de recherches empiriques en didactique des langues, la triangulation est apparue comme une alternative à la méthode expérimentale (Raby, 2009a). 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. Dans ce sens, d'autres ont parlé de méthode de la confrontation ou *cross-checking method* (méthode de la double vérification) (Raby & Baille, 1997) ou encore de *l'approche par méthodes multiples* (Cohen & Manion, 1980).

Le concept de triangulation est emprunté à la trigonométrie :

A topographical feature can be plotted by observing it "from a number of known positions, thus forming a triangle in which one side and the adjacent angles are known. In this method (intersection), the absolute as well as the relative position of the feature can be calculated³². (Blaikie, 1991 : 118)

Par analogie avec la stratégie militaire de localisation d'un point dans l'espace, les sciences humaines tentent d'embrasser toute la richesse et la complexité du comportement humain en multipliant les points de vue et les manières de l'analyser.

³² [Un élément topographique peut être tracé en l'observant « à partir d'un certain nombre de positions connues, formant ainsi un triangle dont un côté et les angles adjacents sont connus ». Cette méthode (intersection) permet de calculer la position absolue et relative de l'élément] (traduit par nous).

La triangulation est une confrontation des données et son intérêt repose sur le fait qu'elle implique des formes de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité en raison de divers objets que les chercheurs sont censés étudier ou manipuler (Raby, 2009a). La triangulation fait maintenant l'objet d'un consensus dans le domaine des recherches qualitatives, pour ce qui concerne les démarches empiriques.

La triangulation soulève un problème épistémique de type théorique et pas seulement méthodologique. Pour rendre compte de l'efficacité des dispositifs que nous concevons, nous avons besoin d'analyser trois types de phénomènes : les phénomènes linguistiques, cognitifs et socio-affectifs. Puis d'une méthodologie qui assure la complémentarité et la confrontation des résultats et non leur validation réciproque, c'est-à-dire leur vérité scientifique. Mais, l'analyse des comportements physiques et verbaux, des productions, des réponses à des questionnaires, des entretiens, ne nous permettra pas de rendre compte de l'effet d'un dispositif chez les apprenants si nous ne disposons pas d'une théorie permettant d'intégrer la complexité des résultats dans une conclusion cohérente. Pour combler ces lacunes, nous faisons appel à une démarche ergonomique.

3.1.5 *La démarche de l'ergonomie cognitive*

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. Il couvre donc aussi bien les activités sportives, les loisirs, les tâches domestiques, l'éducation, la formation et les activités à vocation sanitaire et sociale que la conduite de systèmes techniques ou l'adaptation à ces systèmes, par exemple en tant que co-pilote d'un avion.

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 une approche ergonomique de la formation, 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.

L'ergonomie est multidisciplinaire, elle puise son savoir dans diverses disciplines ayant trait au comportement humain (physiologie, psychologie, sociologie, médecine, anthropologie, linguistique, management, les sciences de l'ingénieur...). C'est ainsi une discipline hybride qui nécessite la maîtrise d'un corps de connaissances scientifiques variées, situées en amont, et ensuite de les intégrer dans des modèles cohérents. Cela constitue une première difficulté de l'approche ergonomique. Appliquée aux situations d'apprentissage des langues, l'ergonomie intègre les théories du développement, mais également les théories de la *Second Language Acquisition*, les théories didactiques et autres savoirs didactiques tels que ceux de type physiologique.

En France, dans les années 80, et suite aux travaux de Montmollin (1967), deux courants se distinguent. Le premier est celui de l'ergonomie dite *classique*, celle du facteur humain (*human factors*), à prédominance anglo-saxonne, centrée sur la recherche de résultats généraux des composants humains en situation de laboratoire. Le deuxième, l'ergonomie cognitive, centrée sur l'activité des opérateurs sur le terrain est d'inspiration française. La présente étude est fondée sur la démarche de l'ergonomie cognitive, car elle permet de répondre aux deux réalités essentielles présentes dans toute situation de travail : l'hétérogénéité du travail et l'hétéronomie³³ dans les raisons d'agir. L'intérêt se place sur le but à atteindre : une analyse puis une modélisation des activités réalisées par des opérateurs humains, dans une situation précise de travail, en situation écologique (Raby, 2009b). Ce modèle de couplage entre la tâche et l'apprenant est pertinent dans la mesure où la tâche agit sur l'apprenant (en ergonomie, « l'agent »), et l'apprenant, à son tour, modifie la tâche au fur et à mesure de l'activité. C'est l'observation de l'activité des agents

³³ Hétéronomie : Fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

sur leurs lieux ou situation de travail, qui permettra d'effectuer un travail d'ingénierie efficace.

[...] La recherche ergonomique ne vise pas tant la conception d'outils nouveaux, mais la compréhension-promotion des conditions de leur usage. Identifier, comprendre, expliquer et tenir compte que ce qu'on conçoit ne « marche » jamais « comme ça » [...] c'est le socle du savoir ergonomique. (Hubault & Bourgeois, 2004)

Le choix de cette démarche nous permet de mieux analyser et comprendre les dispositifs d'apprentissage d'une langue étrangère en situation académique. L'objectif étant de 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). Il s'agit plus de comprendre par quels processus la langue est acquise et comment les interventions didactiques sont susceptibles d'influencer ce processus.

La didactique des langues se tourne de plus en plus vers les travaux en ergonomie et ergonomie cognitive. Enseignants et apprenants sont en situation de travail et, en ce sens, l'étude de la réalisation de leurs tâches peut prendre appui sur les travaux en ergonomie et s'inspirer des méthodes d'intervention pour répondre aux besoins de la situation d'enseignement-apprentissage [...]. (Magnat & Dahm, 2016 : 2)

Notre étude s'inscrit donc dans la perspective des approches ergonomiques en didactique des langues, essentiellement, une ergonomie de la formation en langue étrangère et en situation académique. Les travaux en France, étendus sur une période de 20 ans, se divisent en deux grands axes. Tandis que les travaux de Bertin (2000) puis Bertin, Grave & Narcy-Combes, J.-P. (2010) en ergonomie, étaient centrés sur l'invention, la création d'outils et d'instruments pour l'apprentissage des langues, les travaux de Raby (2009b) ont été centrés sur la question des usages de ces outils, puis étendus à des recherches sur l'activité en classe de langue, quelle que soit la situation de travail. La notion de dispositif a progressivement remplacé celle d'instrument, étendant la question de l'usage à toutes les formes de systèmes pédagogique incluant ou non des artefacts matériels.

Au contraire de l'approche de la diffusion des technologies, qui a prévalu jusqu'au milieu du siècle dernier (Millerand, 1998), cette démarche est centrée sur l'étude des pratiques et des usages et, surtout, sur les usagers. Les écarts entre les usages idéels, virtuels

et prescrits et les usages réels, concrets, effectifs, le rapport entre la technique et les pratiques qu'elle concrétise sont à l'origine d'un changement de paradigme au sein de la communauté scientifique.

Dans cette approche centrée sur les technologies, les travaux de Perriault (1989) montrent que, s'agissant des modes d'emploi prescrits par les concepteurs des technologies, les utilisateurs proposent « des déviances, des variantes, des détournements et des arpeges » (Perriault, 1989 : 14). Ce processus, que Rabardel appelle *catachrèse* (Rabardel, 1995 : 124) s'inscrit dans un processus de genèse instrumentale. Les critiques faites au modèle de Perriault relèvent qu'il se limite aux facteurs personnels des usagers, sans aborder les facteurs économiques, stratégiques et politiques qui entourent les processus de conception et de diffusion des innovations.

Michel (1990) a aussi contribué à cette approche en analysant les écarts entre les usages inventés par les concepteurs et ceux effectivement constatés. Ces écarts dévoilent l'existence de deux mondes : celui de la production et celui de la consommation. L'ensemble des usages crée ou invente des pratiques qui participent à « *l'invention du quotidien* » (de Certeau, 1990). Il applique les caractéristiques de l'énonciation aux pratiques quotidiennes :

L'énonciation suppose en effet : 1. une **effectuation** du système linguistique par un dire qui en acte des possibilités (la langue n'est réelle que dans l'acte de parler) ; 2. une **appropriation** de la langue par le locuteur qui parle ; 3. L'implantation d'un interlocuteur (réel ou fictif), et donc la constitution d'un contrat relationnel ou d'une allocution ; 4. L'instauration **d'un présent** [...] l'organisation d'une temporalité. De ces caractéristiques, l'énonciation fournit un modèle, mais elles vont se retrouver dans le rapport que d'autres pratiques (marcher, habiter, cuisiner, etc.) entretiennent avec des systèmes linguistiques. (*Ibid.* : 81) (en gras, par nous)

Comme le souligne de Certeau (1990), l'application de ces quatre catégories aux pratiques quotidiennes permet la compréhension de l'écart constaté entre l'offre de la production des innovations pédagogiques et ceux qui effectivement se les approprient : les apprenants, à partir d'opérations qu'il appelle bricolage, *créations*, *ruses* ou *braconnage*.

Actuellement, les recherches en didactique des langues portent aussi sur les comportements de refus, de détournements ou de contournements des dispositifs pédagogiques en situations réelles, comme c'est le cas des recherches dans la sociologie et

la psychologie, dans une approche « micro-social » et « micro-individuel » (Catoire, 2017) comme le propose Blandin (1997) :

Pour comprendre les processus de construction et d'évolution des usages, il me semble donc nécessaire de se situer à l'articulation du jeu des acteurs (niveau micro-social) et des pratiques cognitives (niveau micro-individuel), et plus précisément à l'interface entre les 'apprentissages collectifs' – c'est-à-dire la construction négociée de nouvelles 'règles du jeu' au sein d'un groupe et les activités collectives de l'individu. (Blandin, 1997 : 3)

C'est dans le souci de comprendre les difficultés des apprenants à s'approprier des systèmes pédagogiques, les écarts entre les propositions pédagogiques ou didactiques et l'activité déployée par les apprenants sur le terrain que nous nous tournons également vers l'ergonomie cognitive (Raby, 2009b). L'analyse ergonomique de l'activité prend en compte potentiellement les facteurs cognitifs, linguistiques et affectifs de l'activité. L'ergonomie cognitive constitue et permet d'unifier les résultats obtenus pour caractériser l'activité (Leplat, 1997 ; Sperandio, 2015).

C'est également une démarche qui s'inscrit complètement dans la perspective des théories des systèmes dynamiques (McWhinney, 1998). 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 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 par suite est inspirée de celle schématisée par Leplat (1997), adaptée ensuite par Raby (2009b) et enfin par nous (*cf.* Tableau 4).

<i>Côté prescripteur</i>	<i>TÂCHE à RÉALISER</i>	<i>Cadre officiel : la production orale</i>
	↓	
	<i>TÂCHE PRESCRITE</i>	<i>Programme, recommandations : l'exercice de débat</i>
	↓	
	<i>TÂCHE REDÉFINIE par le prescripteur</i>	<i>Arbre des tâches : projet pédagogique, séquence de cours</i>
<i>Côté étudiant</i>	↓	
	<i>TÂCHE REDÉFINIE par l'étudiant</i>	<i>Appropriation de la tâche prescrite</i>
	↓	
	<i>TÂCHE RÉACTUALISÉE</i>	<i>Redéfinition de l'objectif en cours d'exécution</i>
	↓	
	<i>TÂCHE RÉALISÉE / EFFECTIVE</i>	<i>Une image de l'activité de l'étudiant</i>

Tableau 4 - La redéfinition de la tâche (adaptée de Leplat, 1997; Raby, 2009b)

3.2 Modèles et modélisation

En l'absence d'une théorisation de l'activité de débat, nous sommes contraintes de nous situer 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).

Pour ce qui est de la notion de modélisation, opération par laquelle on établit un modèle, elle a pour objectif principal d'illustrer la complexité. La modélisation est, également, exposée à une multiplicité de sens. De cette multiplicité, nous retiendrons, pour notre travail, la définition suivante : la réduction d'un phénomène à certains paramètres jugés pertinents, afin d'en rendre intelligible la structure (Rogalski & Samurçay, 1994). La

complexité de notre objet d'analyse est l'expression d'une LE dans un discours de confrontation/disputation ou, d'après Barthes (1970), *un colloque d'opposants* (p. 190).

Ces paramètres jugés pertinents pour la modélisation du débat, au regard de notre hypothèse, 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. C'est cette dernière relation qui constitue la partie originale de ce travail. 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 académique³⁴.

3.2.1 *La nature des modèles*

Les modélisations de la tâche et de l'activité sont des moments indispensables de l'analyse ergonomique. C'est ici une différence importante avec de nombreuses recherches en didactique des langues. L'ergonome se sert des données qu'il a pu recueillir sur la situation de travail, ainsi que des données que lui fournissent les sciences qui participent à l'ergonomie, pour se livrer à un travail de modélisation de la situation de travail, réduite aux éléments pertinents au regard des questions qui lui sont posées.

Selon Amalberti, Montmollin & Theureau (1991), les modèles en ergonomie se distinguent des autres modèles en sciences humaines par leur objet et leur nature. Le modèle cherche bien à décrire et à expliquer des éléments invariants dans les comportements humains, à dégager les lois du comportement humain, mais l'humain dont il est question ici n'est pas une sorte d'abstraction générale, d'*homo faber*. Il s'agit, à chaque étude, d'un *opérateur particulier engagé dans une situation de travail particulière*. C'est donc bien un des paradoxes et une des limites de l'ergonomie : le modèle, comme tout modèle, sert d'outil de généralisation, alors qu'il décrit des particularismes situationnels. Selon Amalberti, Montmollin & Theureau (1991), il y aurait là un paradoxe qui expliquerait que le bilan des connaissances en ergonomie soit encore relativement limité. Selon Raby (2009b), la didactique des langues relève du même paradoxe.

³⁴ Nous empruntons à Christian Puren (2014) la distinction entre les concepts d'agir social, qui relève de l'action et d'agir académique, de la tâche.

3.2.2 *Les fonctions du modèle*

Il y a trois, voire quatre, grandes fonctions du modèle en ergonomie : la réduction, la description, l'interprétation, et éventuellement, la simulation. Plusieurs fonctions peuvent être associées ou appliquées successivement sur le terrain.

La réduction

La réduction du réel est inévitable, surtout quand on travaille sur le terrain. Toutes sortes d'analogies spatiales sont utilisées pour illustrer ce travail de réduction : celle de la loupe, celle du zoom, celle du puzzle. En réalité, ces métaphores statiques et visuelles, cachent le fait que la réduction s'accompagne toujours d'une restructuration de l'information recueillie, en fonction des objectifs de l'étude et des moyens scientifiques dont dispose le chercheur. Ainsi, dans notre recherche, un certain nombre de variables afférentes à la situation de débat ne sont pas prises en compte (sexe, âge, supports didactiques, soutien technique, etc.), seules les variables pertinentes du point de vue de l'émergence de la parole ont été retenues. Nous avons, en réalité, structuré l'objet « débat », en fonction de la manière dont nous souhaitions l'approcher :

Que se passe-t-il dans un dispositif de prise de parole antagonique structuré ?

La question posée par un médecin du travail pourrait être : que mangent des étudiants de sciences sociales qui débattent en classe de langue ?

La question posée par un linguiste pourrait être d'une autre perspective : quelles formes du langage émergent du discours des étudiants ?

Pour chaque cas, le chercheur construit un modèle différent.

La description

Une analyse ergonomique ne fait pas l'économie d'un important travail de description : description de la tâche et des activités, en référence à la situation, qu'il s'agisse de tâches de contrôle, de tâches administratives, de tâches de production, mais surtout, description des comportements. C'est ce qui conduit à construire des plans de quasi expérimentation sans hypothèse. Pour avancer des hypothèses, il faut avoir suffisamment recueilli de données sur la tâche et l'activité, ou alors disposer de suffisamment de connaissances scientifiques en amont, pour pouvoir modéliser l'une et l'autre. Nous ne nous trouvons pas dans ce dernier type de situation idéale parce que nous ne disposons pas de suffisamment d'études scientifiques menées sur les terrains du débat en classe de langue.

Nous procéderons, dans un premier temps, par une description dans le but de caractériser l'activité et non d'en vérifier d'hypothèses, tout en recherchant une validation interne et non externe à notre expérience.

Précisons que le degré de finesse et de précision de la description varie beaucoup en fonction des modèles employés. Selon Pinsky (1991), ce type de modèle peut être qualifié « d'a-théorique ». Il s'agit simplement de catégories comportementales classées le plus efficacement possible, ce qui ne signifie pas qu'elles ne reposent pas sur une analyse ou des concepts théoriques, mais ces derniers ne sont pas reliés en un ensemble d'hypothèses et ne forment pas un ensemble cohérent de notions. D'aucuns arguent qu'une démarche scientifique rigoureuse voudrait que, dans ce cas, on évite d'employer le terme de modèle qui fait référence à une articulation théorique.

L'interprétation

Pour l'ergonome, la finalité du travail de recueil de données et de description est de parvenir à une explication correcte de la situation de travail pour, par exemple, opérer un diagnostic exact en cas de dysfonctionnement ou améliorer un dispositif de formation, ce qui est notre cas. Ici encore, les niveaux d'explication, de compréhension, d'interprétation sont commandés par l'activité. Tout dépend du niveau de l'activité de l'agent auquel se place l'observateur. L'analyse peut se situer à deux niveaux : le niveau de la tâche, comme nous l'avons vu plus haut, c'est-à-dire de ce qui est à faire, car « la tâche donne à l'activité sa cohérence, indique sa valeur en matière de pertinence ou d'erreur » (Amalberti, Montmollin & Theureau, 1991 : 20). Mais l'analyse peut aussi se situer à la portée de l'activité des individus : « l'activité est expliquée par la mise en jeu de structures mentales, de compétences ou d'une théorie de l'action dont les mécanismes sont suffisamment généraux pour donner lieu à généralisation explicative dans la tâche et au-delà de la tâche », (*Ibid.* : 20). On parle alors d'interprétation des comportements, mais il ne s'agit pas pour l'ergonome de se livrer à une activité inférentielle débordante ; la phase d'interprétation a seulement pour but de permettre à l'observateur de compléter l'information donnée par la mise en correspondance de l'activité avec la tâche.

Par exemple, d'un étudiant qui ne participe pas et dont le regard vide semble annoncer qu'il pourrait bien, sous peu, rejoindre les bras de Morphée, nous entendons souvent dire qu'il s'ennuie, qu'il n'écoute rien ou qu'il ne comprend rien. De tels propos induisent de la qualité d'un regard, une conduite cognitive. C'est une interprétation de type ergonomique, qui part bien du comportement ; encore faut-il s'assurer qu'elle repose sur un modèle fiable

de l'activité mentale de l'étudiant. Or, justement, des comportements identiques peuvent être pilotés par des opérations mentales totalement différentes. On ne peut donc en rester au comportement, il faut un travail d'élucidation de l'activité mené grâce aux connaissances scientifiques sur lesquelles on peut s'appuyer et grâce à la confrontation des données (Vermersch, 1994 ; Clot, 2000). Dans le cas qui nous occupe, le modèle interprétatif sert à articuler les données issues de l'observation (comportements verbaux et physiques) et les données interprétatives de ces comportements, issues des entretiens (variables socio-conatives et affectives).

La simulation

La simulation occupe une place importante en didactique des langues, car, prise dans l'acception commune, toute activité dialoguée en classe de langue est simulateur. En effet, étudiants et enseignants font comme si leurs interlocuteurs étaient, par exemple, anglophones, alors qu'ils ne le sont pas et qu'il serait beaucoup plus normal de s'adresser à eux dans la langue maternelle. Tandis qu'en didactique la simulation est un outil déclencheur de l'activité langagière, en ergonomie, la simulation apparaît à la fois comme un modèle et comme une technique d'analyse de l'activité (Béguin & Weill-Fassina, 1997; Samurçay & de Keyser, 1998 ; Samurçay & Rogalski, 1998 ; Leplat, 1997).

La simulation, comme modèle, est ainsi définie par Leplat qui reprend la définition générale de l'encyclopédie Universalis :

La simulation est l'expérimentation d'un modèle [...] elle consiste à réaliser une représentation artificielle du phénomène que l'on désire étudier, à observer le comportement de cette reproduction lorsque l'on fait varier expérimentalement les actions que l'on peut exercer sur celle-ci, à en induire ce qui se passerait dans la réalité sous l'influence d'actions analogues. (Leplat, 2000 : 93)

La simulation peut revêtir plusieurs modalités : la simulation de la tâche qui concerne les conditions externes de l'activité, la simulation de l'activité qui concerne les processus cognitifs, la simulation de la situation qui concerne le couple sujet-tâche dans une vision dynamique. Nous avons simulé une situation de débat (celle d'un débat au sein du Parlement britannique) du monde réel en utilisant un jeu de rôle, afin de repérer les comportements verbaux et physiques induits par le dispositif. Le modèle que nous construisons à partir du concept de débat comprend, en fin de compte, les trois fonctions principales du modèle en ergonomie : observation, interprétation, simulation.

3.2.3 *Les objets du modèle*

Les agents engagés dans leur travail présentent des comportements observables tandis qu'ils réalisent des tâches plus ou moins complexes. Le rôle du modèle est de rendre les comportements des apprenants et des professeurs intelligibles. Le domaine d'application du modèle dépend donc des questions que le chercheur se pose : préparation de l'apprentissage, exécution ou contrôle, rapidité de la tâche, défaut de production ou de créativité dans la production, erreurs langagières ou invention langagière, partage des tâches. Il n'y a pas de limites au nombre ni à la variété des objets et des modèles qui peuvent être élaborés. Il peut s'agir de modèles formels ou empiriques, ils peuvent prendre toutes les formes sémiotiques possibles, ils peuvent emprunter à d'autres disciplines. Le modèle fonctionne alors sur le mode de l'analogie évoquée par Maxwell : « Par analogie physique, j'entends cette ressemblance partielle entre les lois d'une science et les lois d'une autre science qui fait que l'une des deux sciences peut servir à illustrer l'autre » (Maxwell, 1965 : 156).

Certains modèles n'ont pour prétention que de décrire l'observable des comportements, pris ici au sens large du terme, c'est-à-dire une classe d'objets qui rassemble toutes les manifestations visibles de l'activité : des gestes, des postures, des regards et même les comportements verbaux que sont les discours ou les verbalisations. Le cadre théorique qui pilote notre modélisation du débat est celui de la planification de la tâche (Hoc, 1992). À partir de cette théorie cognitive, qui associe la méthode psychocognitive, l'ergonomie et l'analyse du travail, nous avons pu élaborer un modèle qui, à l'instar du modèle de Dörnyei (2001), séquentialise l'action en phases préopératoire, opératoire et post-opératoire. C'est un modèle classique, d'un formalisme très simple, permettant de traiter, dans le même temps, les comportements physiques et les comportements verbaux, mais aussi les composants cognitifs et les composants affectifs de l'activité. Appliqué au débat, ce modèle permet d'observer et d'analyser l'entrée dans la tâche, le déroulement du débat et le point final de la joute oratoire, chaque phase comportant des contraintes très précises.

Les comportements physiques

Selon nous, l'analyse des comportements physiques est la porte d'entrée de la cognition et de la motivation. Nous allons des comportements vers la cognition et non l'inverse, autrement dit, de l'agir vers le sens et non du sens vers l'agir.

Selon Raby (2009b : 40) : « le chercheur doit s'intéresser à parts égales à ce que les agents font, et à ce qu'ils pensent qu'ils font et à ce qu'ils ressentent vis-à-vis de ce qu'ils font, en allant chercher une vérité de l'action qui se situe au-delà de l'expérencié ».

Nous commencerons par modéliser la tâche, c'est-à-dire que nous identifierons les comportements qui doivent être activés à chaque phase de la tâche, cela donne la figure classique, en ergonomie, de l'arbre des tâches. Ensuite nous dresserons une liste de ces comportements (occurrences et durées) que nous traiterons avec AntConc (Tutin, Jacques, Kraiff & Hartwell, 2019).

Les comportements verbaux

Nous entendons par verbalisation, les propos provoqués par le chercheur (pendant ou après l'activité). Déjà, à l'époque du Taylorisme, les discours ou entretiens étaient considérés comme faisant partie de l'analyse du travail, mais ils étaient séparés de l'observation de l'activité. C'est sous l'influence de la psychologie cognitive expérimentale que le chercheur s'est mis à provoquer la verbalisation, soit pendant, soit après l'activité. Les modes de production de ces verbalisations sont étroitement dépendants du cadre théorique ou des modèles d'analyse du travail. En didactique, les modes les plus fréquents sont les journaux de bord ou des entretiens post-opératoires ou encore des entretiens d'auto-confrontation individuelle ou croisée. Nous aurons recours aux entretiens que nous avons menés auprès des étudiants afin de recueillir leurs perceptions du dispositif et l'évaluation de leur prestation dans le débat.

Il s'agit là d'un élément très important du point de vue de l'ergonomie cognitive de la langue. En effet, la plupart des formateurs en langue n'analysent pas complètement ce qu'ils demandent effectivement à leurs étudiants. C'est-à-dire qu'ils se limitent à définir des tâches et des sous-tâches sans avoir pris en compte avec suffisamment de précision *les opérations mentales* (les conduites) qui sont nécessaires à leur réalisation. Parfois, ils ne se posent pas la question des comportements qu'implique tel ou tel type de tâches. Ce qui peut expliquer que certains apprenants soient en difficulté, soit parce que la tâche requiert des *habiletés* qu'ils n'ont pas apprises, soit parce que les *contraintes chronométriques* sont trop fortes : la tâche ne serait pas réalisable, même par un expert. On observe particulièrement ce genre de problème dans les tâches qui allient réception et production orale.

3.2.4 Modèles de l'activité (mentale) ou conduites opératoires

La troisième étape de la démarche consiste à inférer les conduites cognitives à partir des comportements et des connaissances scientifiques dont nous disposons, dans le domaine qui nous occupe. Les modèles de l'activité correspondent à l'idée que les agents se font du réel (Leplat & Hoc, 1983). Un modèle classique des traitements est celui qui distingue, d'une part, les connaissances déclaratives qui permettent d'anticiper les évolutions de la situation, de contrôler le déroulement de son action, et de confronter ses résultats aux résultats attendus dans la tâche, et d'autre part, les connaissances procédurales qui concernent les moyens mis en œuvre dans l'action. Mais ce fonctionnement idéalisé, est celui que nous livre la psychologie cognitive ou les théories de la *Second Language Acquisition*. En réalité, sur le terrain de la classe, le fonctionnement cognitif est influencé par diverses contraintes qui proviennent de l'expérience de l'apprenant (ses savoirs, ses aspirations), son état fonctionnel (son niveau de vigilance et ses capacités attentionnelles) et les contraintes environnementales (les instruments, les consignes, les astreintes, etc.).

Dans le domaine de la LVE, comme dans toute activité, l'agent du modèle cognitif n'est pas une réplique fidèle du comportement de l'agent idéal. D'une part, parce que comme tout modèle, ce dernier ne prétend pas expliquer l'ensemble des phénomènes relatifs aux problèmes, par exemple dans une activité de production ou de réception ; ensuite, parce que la finalité du modèle en didactique des langues est plus ingénierique que scientifique : il s'agit de progresser dans la compréhension des mécanismes et des stratégies cognitives des agents qui représentent un système complexe, afin de concevoir des dispositifs de formation de plus en plus efficaces et donc correspondants à la variété des acteurs de la classe de langue. C'est devenu un impératif de la recherche actuelle en didactique des langues dès lors que nous savons que les situations didactiques sont des situations dynamiques, complexes qui produisent des résultats très contrastés et pas forcément prévisibles.

3.3 La modélisation du débat dans l'expérience

Un modèle scientifique offre une représentation sélective et symbolique d'un phénomène empirique (système ou processus) (Bulle, 2006). L'approche scientifique que nous suivrons est celle de la démarche ergonomique, comme nous l'avons précisée en section 3.1.5.

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 (en ergonomie, l'activité

de l'opérateur) en situation de débat en classe d'espagnol. L'étudiant dans cette situation de travail doit composer avec plusieurs contraintes, dont :

- cognitives (les connaissances préalables à l'exercice),
- situationnelles (en situation académique, en cours de langue à l'université),
- organisationnelles (dans le cadre d'un dispositif régulé et formaté de 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. Nous modélisons ainsi l'ensemble, l'étudiant engagé dans une situation de travail.

Pour cela, nous reprenons ici, succinctement, les questions préalables que l'on doit se poser à tout travail de modélisation : modèle de quoi ? modèle pourquoi ? et modèle pour qui ? (Amalberti, Montmollin & Theureau, 1991).

Modèle de quoi ?

Le modèle élaboré est celui de l'apprentissage d'une langue orale LV2 par la mise en place d'un dispositif, celui de l'activité de débat. Un mis en relief est exercé sur les activités de l'étudiant qui présentent des comportements observables (physiques et verbaux) ainsi que des connaissances et mécanismes mentaux présidant à leur élaboration et à leur contrôle (Amalberti, Montmollin & Theureau, 1991). Les comportements verbaux se manifestent dans la parole émise par l'étudiant 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 doit maîtriser pour mener à bien le débat. Les entretiens élaborés en fin de tâche nous permettront 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 cours de langue LV2. La construction de notre modèle passera par les quatre fonctions :

- 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 les interactions qui s'effectuent entre eux, nous réduisons une réalité.

- une description de la tâche, l'activité et les comportements. Un travail de description est un préalable nécessaire lorsque nous adoptons une démarche ergonomique.

- une simulation afin d'expérimenter un modèle, précisait Leplat (Ibid., 2013). Nous simulerons essentiellement la situation qui concerne le couple étudiant-débat dans une vision dynamique et complexe : la classe de langues.

- une interprétation ou une explication n'est pas l'objectif premier de ce travail. Nous tâcherons, néanmoins, de le faire en nous servant de la triangulation.

Modèle pour qui ?

Sur le plan scientifique, ce modèle de débat souhaite rendre compte et expliquer les conduites humaines complexes comme celles vécues en classe de langues. Il a l'ambition de prendre en considération un nombre important de paramètres, identifiés comme pertinents, dans les situations observées. *In fine*, l'objectif est de construire un modèle didactique qui puisse s'adresser à la communauté universitaire Lansad, et au-delà, aux praticiens de l'enseignement d'une langue étrangère en situation institutionnelle.

3.3.1 Le dispositif de débat

Le dispositif du débat dans cette recherche est un jeu rhétorique qui s'inspire des débats tels qu'ils sont menés au Parlement britannique et à l'Assemblée Nationale. En France, c'est la *French Debating Association* qui s'est emparée de l'exercice pour l'appliquer dans le monde universitaire. Elle a établi des règles qui codifient le débat pour le rendre très formel. En classe d'espagnol, le débat pratiqué s'inspire des règles dictées par la *French Debating Association*.

3.3.2 Un dispositif d'enseignement/apprentissage

Une des questions que nous nous sommes posés tout au long de cette recherche a été de savoir comment caractériser ce débat : s'agit-il d'un système d'enseignement ou d'un système d'apprentissage ? En réalité, c'est bien au départ du même objet dont il est question et tout dépend du point de vue que nous décidons d'adopter, qui pilote la recherche. Celle-ci s'inscrit résolument dans la perspective de l'apprentissage. Mais il

s'agit bien d'observer en quoi un système d'enseignement spécifique, vu comme un dispositif, influe sur certaines dimensions de l'apprentissage. Le concept/modèle du dispositif proposé par Raby en 2015 qui relève de l'entre-deux combine l'approche philosophique héritée de Foucault (1975) (et dans une moindre mesure, celle d'agencement chez Deleuze, 1989) 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 : 17).

Le dispositif, en éducation, renvoie donc à une théorie des usages. Dans le cas qui nous occupe, le modèle du débat, que nous allons présenter, infra, n'a qu'une valeur heuristique pour approcher la réalité de l'activité débat en classe comme un dispositif, c'est-à-dire l'ensemble des objets matériels ou symboliques qui concourent à la situation d'apprentissage : espace, temps, matériaux, instruments, les formes de prise de parole, les modalités d'évaluation.

3.3.3 *La version structurelle du débat*

Rappelons que nous sommes dans une étude de dispositif tripartite : l'objet « la langue espagnole en situation de débat », l'étudiant (dans ses différents rôles) et l'enseignant. Les étudiants sont les acteurs, ce sont eux qui nous livrent leur ressenti à la fin de l'activité.

Le débat tel que pratiqué en application de cette étude, place les étudiants en tant qu'organiseurs/acteurs principaux de l'activité. L'enseignante est le coach, l'animatrice, la metteuse en scène et pendant le débat, elle adopte une posture d'effacement volontaire. Les étudiants choisissent, adoptent et jouent des rôles différents : président de séance (A), chronométreur (B), orateurs/débatteurs (C et D), public (E), membres du jury (F) et enfin, l'étudiant volontaire qui filme les scènes de débat (G).

Le principe est de faire s'opposer deux équipes de trois étudiants pour traiter un sujet de société, appelée la *motion*³⁵, en un temps limité. La motion peut adopter la forme d'une proposition³⁶ éthique (*il convient de supprimer l'obsolescence programmée*) ou de réforme (*il convient d'abaisser l'âge de la majorité à seize ans*).

³⁵ Motion : terme qui nous vient du droit constitutionnel. Il s'agit d'une proposition faite dans une assemblée délibérante par un ou plusieurs de ses membres (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

³⁶ Proposition : thèse ou hypothèse formulée de manière concise (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

Dans un débat il y a deux camps. D'un côté, l'équipe affirmative ou le gouvernement (C) qui vante toujours les mérites de la motion. De l'autre, l'équipe négative ou l'opposition (D) qui contredit et s'oppose à l'équipe affirmative (C). Chaque membre du « gouvernement » prononce un discours puis cède ensuite la place à un membre de « l'opposition », et ainsi de suite. Il s'agit d'une prise de parole alternée (*cf.* Figure 6). L'équipe affirmative est la première à prendre la parole. L'équipe négative, la dernière. Chaque orateur doit faire preuve d'esprit et d'humour pour déjouer les réfutations³⁷ des membres de l'équipe adverse. Il s'agit de conquérir un public, voire de l'enthousiasmer, mais surtout de convaincre les membres du jury (*cf.* Figure 7).

Le président de séance (A) introduit le débat, rappelle les règles, rappelle la motion et présente l'ensemble des débatteurs (C et D). Il donne la parole aux deux camps et s'assure que les règles sont respectées notamment les règles d'éthique : les débatteurs doivent observer le silence quand le droit de parole ne leur est pas accordé, ils doivent également être courtois envers l'adversaire et enfin, il leur est interdit de manifester leur accord ou leur désaccord par des moyens autres que la parole, tels que des cris, jurons, grimaces, etc.

Le président contrôle également les possibles interruptions d'un débatteur. Chaque membre peut interrompre un débatteur pour lui poser une question. Il s'agit d'une demande de « point d'information » réalisée de manière très formelle : l'étudiant doit se lever, en tendant la main et en posant une autre sur la tête. Le débatteur n'est pas obligé de l'accepter et le refus doit être clair, accompagné d'un geste verbal (exemple : la main en éventail qui fait un mouvement « d'essuie-glaces »). S'il accepte la question, après l'avoir entendue, le débatteur concerné doit démontrer que la question n'est pas pertinente s'il ne souhaite pas répondre. Ces « points d'information » sont utilisés par l'équipe adverse pour déstabiliser l'argumentation ou le rythme du débatteur.

³⁷ Par réfutation, nous retenons la définition qui s'applique à la rhétorique : « Partie du discours qui se place ordinairement après la confirmation, et qui a pour objet de ruiner ou du moins d'affaiblir les raisons de l'adversaire » (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination).

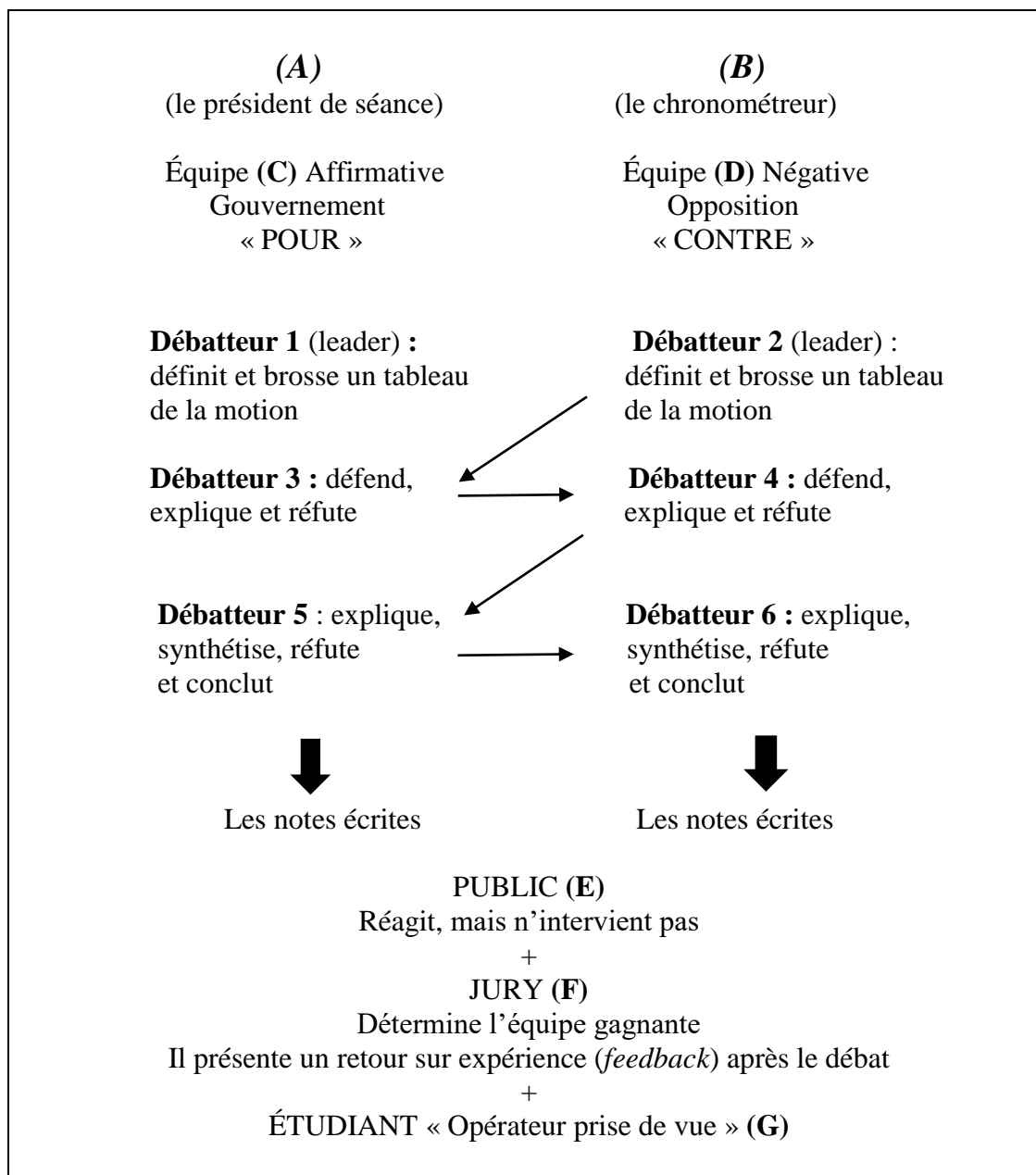


Figure 6 - Modèle structurel du débat

Le chronométrateur (B) est le garant de la durée des interventions, car il est le contrôleur du temps. Chaque membre dispose de 2 minutes minimum pour présenter sa position, son discours. Le chronométrateur doit chronométrer chaque intervention et indiquer la fin de la première et de la dernière minute par une sonnerie ou un son de cloche. Pendant la première minute, le temps est protégé et donc aucun « point d'information » ne peut être utilisé.

Les interventions des six débatteurs (C et D) sont identifiées. Les premier et deuxième débatteurs (1 et 2) se positionnent par rapport au sujet traité. Les troisième et quatrième (3 et 4) réfutent, défendent et expliquent. Les cinquième et sixième (5 et 6)

synthétisent le débat et présentent une conclusion. Les débatteurs peuvent apporter avec eux des documents d'appoint à des fins de consultation. Nous appellerons ces documents d'appoint « les notes écrites » considérées comme un brouillon de l'activité mentale de l'étudiant. Ces notes agissent comme une sorte de « prothèse cognitive »³⁸ (Derian, 2014), de mémoire externe. En revanche, ils n'ont pas le droit de lire le texte pendant le débat sauf s'il s'agit d'une citation ou d'un exemple précis avec des données statistiques.

Le public (E) réagit au débat et peut encourager les équipes par des onomatopées et/ou des interjections (exemples : *Muy bien, Venga, Pff*). Il doit, cependant, rester un spectateur calme.

Le jury (F) est composé de quelques étudiants, volontaires. Leur mission est de déterminer l'équipe gagnante. Les points considérés dans l'appréciation de l'équipe gagnante sont consignés dans un document « *evaluación debate* » distribué par l'enseignant aux membres du jury. Il s'agit d'une grille où apparaissent les items suivants :

respect des règles ;

respect des participants ;

utilisation appropriée du langage non verbal : le ton, le regard, la posture, les gestes ;

utilisation appropriée du langage verbal : lexique et tournures de la langue ;

préparation des arguments et idées développés ;

capacité de synthèse ;

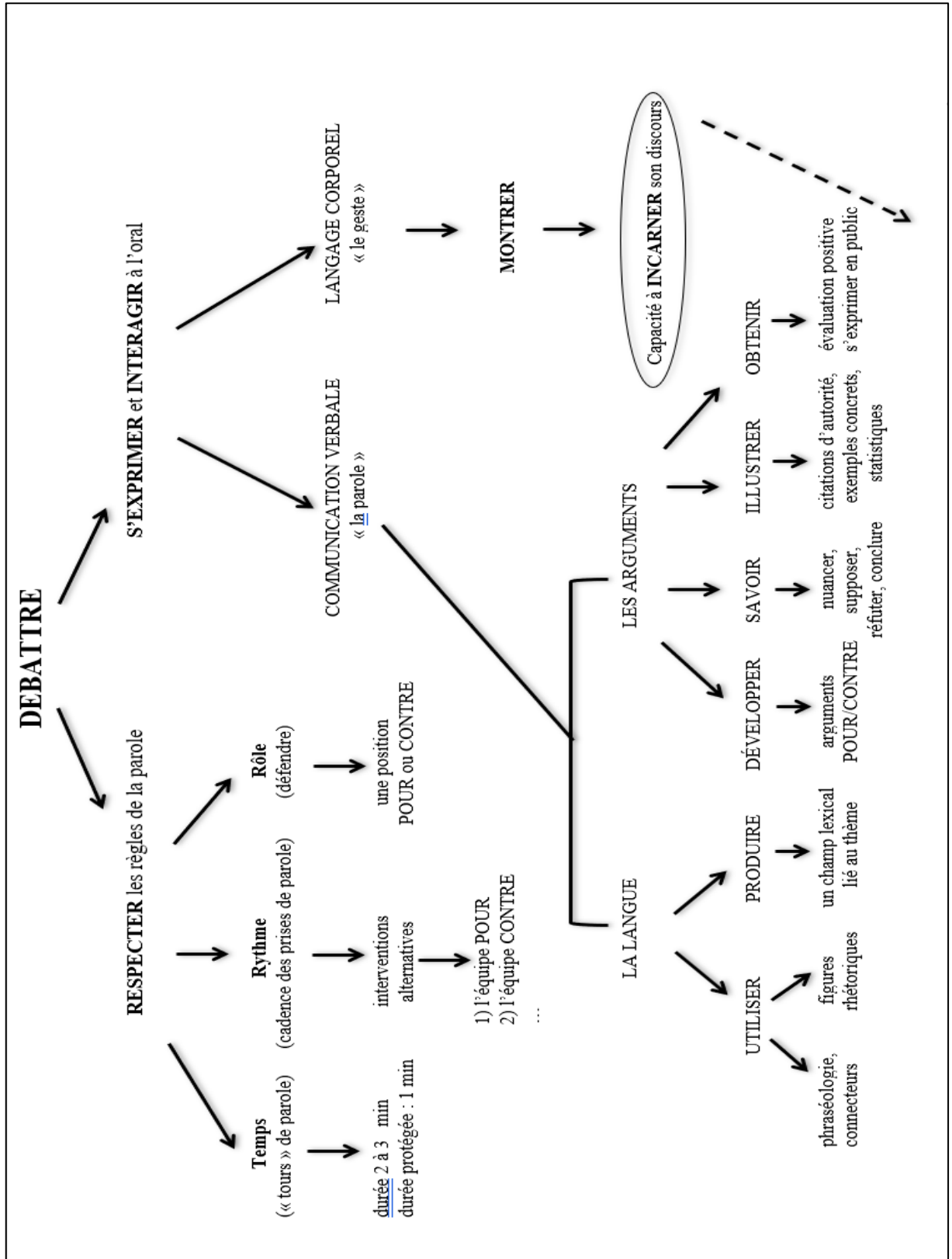
maintien d'une cohérence logique dans l'argumentation ;

réalisation d'une bonne « contre-argumentation » ;

cohérence et cohésion de l'équipe ;

force de persuasion : attitude de l'équipe, utilisation d'images, exemples, argumentation pertinente.

³⁸ Dans son sens général, l'expression « prothèse cognitive » fait référence aux outils que l'on porte en permanence sur soi et qui nous servent à augmenter notre cognition, notre accès à l'information, par exemple, les ordinateurs, les téléphones, les lunettes de réalité augmentée, certaines tablettes... tous ces appareils numériques qui accompagnent étroitement l'activité mentale et sociale de l'individu (Derian, 2014).



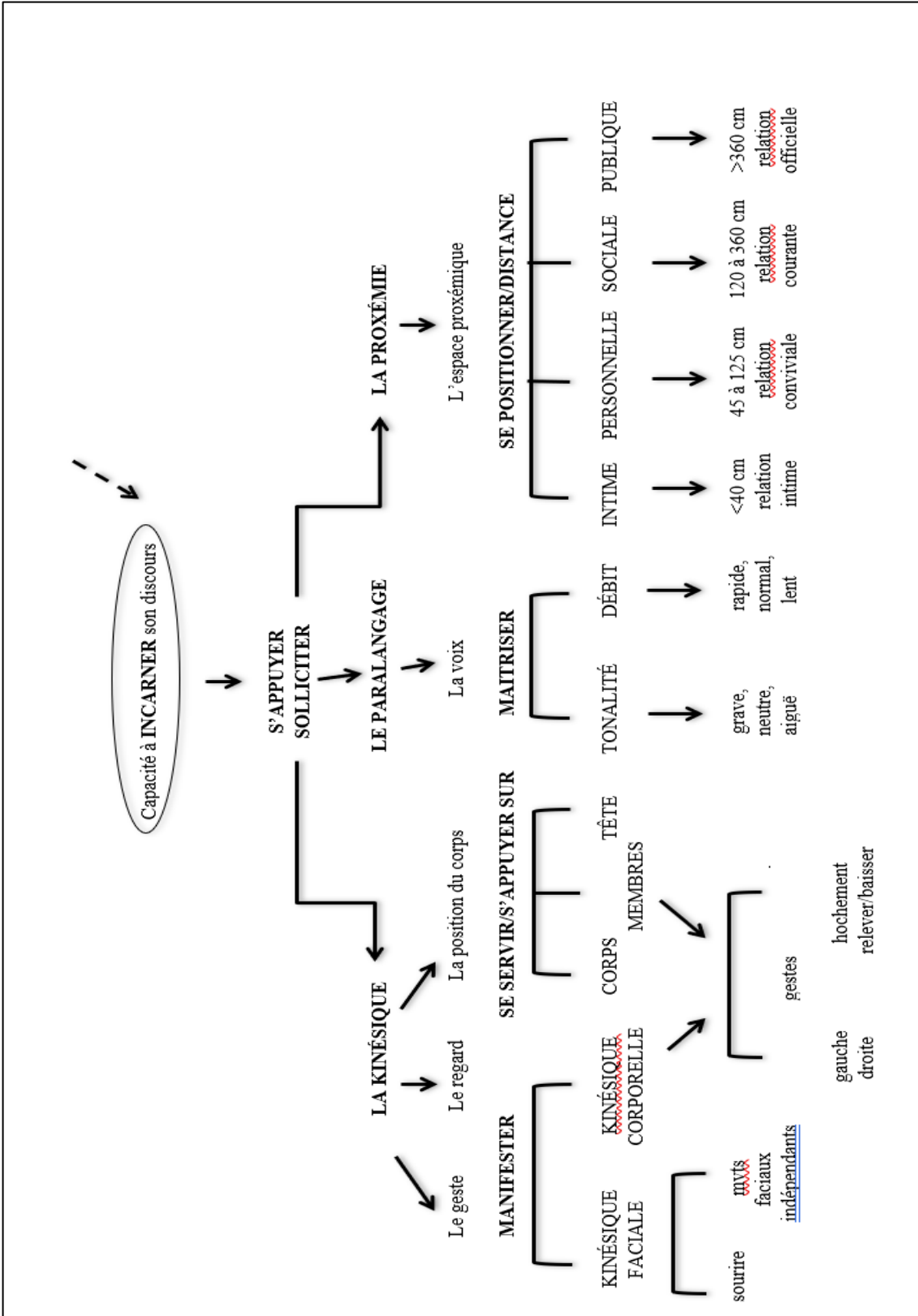


Figure 7 - Arbre des tâches

L'opérateur prise de vue (G) est l'étudiant volontaire qui filme les débats. Ce n'est pas l'enseignant qui en assure la réalisation pour éviter d'avoir un rôle actif pendant le débat et en fausser le déroulement. Le fait que ce soit également l'étudiant qui soit responsable de ce dernier rôle relève de la volonté de continuer à placer, celui-ci, au centre du dispositif et lui permettre de s'approprier complètement l'activité de débat. Ce rôle ne fait pas partie de la structuration du débat. Il s'agit, dans notre cas, d'un rôle supplémentaire donné par l'enseignant et qui a pour objectif de figer l'observable de l'expérimentation :

pour l'étudiant, à des fins de retour sur expérience (*feedback*³⁹) en fin d'activité ;

pour l'enseignant, à des fins d'analyse, de la situation de débat pendant l'agir.

Cette vidéo représente, *in fine*, la mémoire du débat.

Pour qu'un dispositif existe, en ergonomie, il faut que l'agent / l'opérateur concerné se l'approprie. Dans la mesure où nous avons choisi de créer ce dernier rôle, l'étudiant doit aussi se l'approprier, pour permettre au dispositif d'exister. L'étudiant s'adapte au contexte, certains choisissent de filmer le groupe, dans son ensemble, d'autres dirigent le point de mire vers l'orateur intervenant. Un dernier cas se produit lorsque le groupe ou l'un des orateurs ne souhaite pas être filmé, la caméra n'enregistre que le son.

On remarque que pendant très longtemps, les expérimentations réalisées en DDL (Didactique des Langues) portaient sur « l'avant de la tâche » et « l'après de la tâche ». L'arrivée des nouvelles technologies a permis d'introduire différentes techniques pour l'analyse du « pendant la tâche », dans notre étude, la vidéo. Nous présentons l'arbre des tâches (*cf.* Figure 7) et par la suite, le modèle structurel du débat. On précise que les rôles ont été présentés au masculin. Ils peuvent, bien évidemment, être assurés par la gente féminine.

3.3.4 *La version dynamique du débat*

Le découpage de l'action du débat est élaboré suivant le modèle de Dörnyei (2001). Ce modèle va nous permettre de traiter l'ensemble de la situation de travail. L'action est

³⁹ La vidéo, élément crucial de ce travail, permet, entre autres, de bien réaliser le phénomène de retour sur expérience, celui qui consiste à décrire le comportement de l'être vivant en action.

séquentialisée en trois phases : préopératoire (avant la tâche), opératoire (pendant la tâche) et post-opératoire (sortie de la tâche), détaillée en Tableau 5.

Phase préopératoire : 18 temps de l'action. Cette phase concerne toutes les étapes de préparation, préalables, à l'exercice de débat, dont la distribution aux étudiants d'une filmographie traitant du pouvoir de la parole, du discours ou sur l'art de l'éloquence.

Phase opératoire : 15 temps de l'action. Le président commence et conclut cette phase, principalement centrée sur les débatteurs. Pendant cette phase, B contrôle le temps de parole (2 minutes) pour chaque intervenant, dont une minute sans interruption. Cette minute est « protégée » puis, le temps restant est ouvert à des points d'information par un débatteur de l'équipe adverse. Le chronométrateur avertit, par une sonnerie, chaque débatteur lorsque la première minute est écoulée. Il s'agit de la phase filmée du débat.

Phase post-opératoire : 6 temps de l'action. Elle commence par la sortie de classe des débatteurs. C'est la phase délibération du jury et annonce du gagnant. Les débatteurs reviennent en classe et entendent l'équipe gagnante.

En première année, l'activité s'est répartie sur un créneau de dix heures sur trente heures de cours et, en deuxième année, dix heures sur vingt heures de cours, soit pour chaque année, cinq séances (ou cours) de deux heures. La période concernée a été celle de janvier à juin, aussi bien pour les premières que les deuxièmes années, telle que prévue dans le programme pédagogique national de la formation Information Communication. Nous souhaitons apporter un commentaire aux séances 25 et 26. Les présentations de ces thèses initiales représentent l'une des tâches les plus difficiles à préparer pendant un débat, car cela demande de se concentrer sur l'essentiel. La préparation « attentive » de cette thèse initiale peut amener l'étudiant à croire qu'elle n'est pas nécessaire ou facile à réaliser notamment parce que disposant d'un temps limité de parole. Winston Churchill affirmait : « Si sólo se me permite hablar durante diez minutos, necesito una semana para prepararme. Si puedo hablar una hora, necesito dos días. Y si mi tiempo es ilimitado, entonces puedo comenzar a hablar inmediatamente⁴⁰ » (cité par Grupo Gorgias *et al.*, 2015 : 113).

⁴⁰ [Si je ne suis autorisé à parler que dix minutes, il me faut une semaine pour me préparer. Si je peux parler pendant une heure, il me faut deux jours. Et si mon temps est illimité, alors je peux commencer à parler immédiatement] (traduit par nous).

Phases	Temps de l'action		
	Ordre	Description	Objectif(s)
PRÉ-OPÉRATOIRE	1	Proposition et présentation à l'ensemble des étudiants de l'activité qu'ils vont réaliser, ses objectifs et la démarche adoptée.	Faire adhérer l'ensemble de la classe à l'idée et à l'organisation d'un débat.
	2	Présentation de la tâche. Travail à partir d'une webographie sur l'exercice de débat décliné en 4 temps :	Se préparer à la tâche à réaliser (cf. Figure 7, Arbre des tâches).
	3	1. Travail sur la langue.	Utiliser un vocabulaire précis (marqueurs + champ lexical thématique). Utiliser une phraséologie de la parole (éléments de courtoisie verbale et connecteurs textuels). Visionner des exemples de grands orateurs. (Unzue Unzue, 2012)
	4	2. Travail de l'aspect conceptuel :	Utiliser une phraséologie du discours et mettre en pratique les procédés rhétoriques. Savoir réfuter et synthétiser. S'informer sur le sujet (inspiré de Palomar, 2008) et réaliser une carte heuristique ou mentale afin de développer des arguments pour/contre.
	5	3. Travail sur les aspects kinésiques, paralangage et proxémiques :	Les gestes. Les attitudes/ la posture. La voix. La proxémie.
	6	4. Connaître les règles du débat.	Les appliquer et les respecter.
	7	Présentation des règles et du contexte du déroulement du débat avec l'aide d'un support Power Point. Précision sur le rôle de F. Présentation de la grille d'évaluation. L'activité est évaluée par les pairs.	Informé, au plus près, l'ensemble de la classe sur l'aspect formel et oralisé du débat. Echanger ensemble des items présents sur la grille d'évaluation.
	8	Choix du sujet, ce choix, selon le niveau en langue, est un facteur clé pour la réussite de ce dernier (Unzué & Unzué, 2012 : 44).	Deux origines : en priorité, celui des étudiants, à défaut, proposition de l'enseignant.
	9	Constituer les groupes de débatteurs. Le nombre de débatteurs est fonction de l'effectif présent.	Créer des groupes par affinités. Ce sont les étudiants, eux-mêmes, qui se constituent en groupe.
	10	Rôles A, B, F et G.	Préciser les rôles A, B, F et G.

	11	Préparation du sujet par groupe.	Chaque groupe prépare les 2 positions POUR et CONTRE. Le but est que l'ensemble puisse connaître et maîtriser les arguments nécessaires pour mieux défendre l'une des deux positions.
	12	Reprendre les 4 temps du travail de l'exercice de débat en fonction du besoin ressenti par les groupes.	S'assurer que les éléments nécessaires à la bonne réalisation de la tâche ont été compris par l'ensemble des groupes.
	13	Connaître la position, par tirage au sort une semaine avant le débat, de ce que doit défendre chaque équipe.	Vérifier les effets d'une bonne préparation, cf. temps des actions 4 et 11.
	14 (4 & 5)	Rappeler la position que doit défendre chaque équipe ou tirage au sort.	Intégrer la position à défendre : pour ou contre. Éprouver les effets d'une bonne préparation, cf. temps des actions 4 et 11.
	15	Rappeler des règles à respecter par les débatteurs, C et D.	S'assurer que tous se sont appropriés les règles du débat.
	16	Temps de concertation (10-15 min) entre les membres des 2 équipes avant de commencer le débat.	Harmoniser leur prestation orale, préciser leur passage, s'assurer de la validité du temps de l'action 11.
	17	Organisation de l'espace : disposition des tables et des chaises, disposition des débatteurs, disposition du pupitre pour le président ainsi que de la table pour le chronométrateur.	Agencer la scène pour faciliter le jeu de rôles.
	18	Choix volontaire de l'opérateur prise de vue G.	Bien s'assurer que chaque débatteur ne voit pas d'inconvénient à être filmé. Si c'est le cas, l'opérateur prise de vue devra en tenir compte et ne procédera qu'à l'enregistrement sonore.
OPÉRATEUR	19	L'opérateur prise de vue G, commence à filmer.	Filmer l'intégralité de la phase opératoire.
	20	Le président A accueille les étudiants des équipes C et D.	Présenter et définir les règles à respecter pendant le débat. Présenter la motion et l'ensemble des débatteurs.
	21	Le président présente le chronométrateur B et rappelle son rôle.	Rappel du déroulement chronométré.
	22	Le président présente le jury F et précise son rôle.	Le jury F devra délibérer, en fin de débat, à partir d'une grille d'évaluation présentée en séance 1, temps 7.
	23	Le président lance le débat et veille au respect des règles.	Que tous les acteurs assurent leur rôle dans le respect des règles définies et acceptées concernant les temps de parole, des comportements.
	24	Début du débat : décliné en 6 temps qui représentent l'intervention des 6 débatteurs.	Note : Ne sont pas renseignés ici les temps liés aux « points d'information » possibles puisque pas connus au préalable.

	25	D1 se lève et se place au centre de l'auditoire. Chronomètre déclenché par B.	Position POUR : définition et argumentation de la motion.
	26	D2 se lève et se place au centre de l'auditoire. Chronomètre déclenché par B.	Position CONTRE : définition et argumentation de la motion.
	27	D3 se lève et se place au centre de l'auditoire. Chronomètre déclenché par B.	Position POUR : réfuter, défendre, expliquer et argumenter.
	28	D4 se lève et se place au centre de l'auditoire. Chronomètre déclenché par B.	Position CONTRE : réfuter, défendre, expliquer et argumenter.
	29	Intervention du D5. Il se lève. Il se place au centre de l'auditoire. Chronomètre déclenché par B.	Position POUR : réfuter, expliquer, synthétiser et conclure.
	30	Intervention du D6. Il se lève. Il se place au centre de l'auditoire. Chronomètre déclenché par B.	Position CONTRE : réfuter, expliquer, synthétiser et conclure.
	31	Le président annonce la fin du débat.	
	32	Arrêt de la prise de vue.	Cesser de filmer et/ou d'enregistrer.
POST-OPÉRA TOIRE	33	Les deux équipes sortent de la classe pendant la délibération du jury.	
	34	Le jury délibère.	S'appuyer sur la grille d'évaluation ainsi que sur le ressenti du public.
	35	Le jury statue et remet sa décision et les éléments justificatifs au président.	Évaluer. Désigner le vainqueur.
	36	Le président demande aux deux équipes de revenir en classe.	Les deux équipes reviennent en classe.
	37	Le président annonce l'équipe gagnante.	Il présente aux deux équipes les éléments qui ont motivé cette décision.
	38	L'enseignante remercie l'ensemble et annonce le retour des observations.	

Tableau 5 - Le modèle dynamique : le découpage de l'action

CHAPITRE 4 : Contextualisation de la recherche, participants, éthique

Le cadre dans lequel s'est développée l'expérimentation du dispositif de débat est celui des Instituts Universitaires Technologiques (IUT). L'enseignement des langues, dispensé dans ces instituts, a pour mission principale de contribuer à la professionnalisation des étudiants du secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Nous présenterons, dans un premier temps, une vision diachronique du système IUT, puis dans un deuxième temps, nous aborderons le contexte de l'expérimentation, en nous arrêtant, tout particulièrement, sur le public étudié.

4.1 Le système Instituts Universitaires de Technologie : d'hier à aujourd'hui

4.1.1 Les IUT : à la confluence de plusieurs paradigmes pour l'enseignement supérieur

Les IUT, créés en 1966, ont un positionnement singulier dans le contexte universitaire français : ils relèvent de la formation universitaire en deux ans après le baccalauréat, à la fois enseignement technique et enseignement universitaire. Leur création remonte au tout début des années soixante. Cette décennie, qui entre dans les quinze dernières années des Trente Glorieuses⁴¹, est marquée par une série de défis que la société française se devait de relever. Le défi le plus visible a été de gérer l'afflux important d'étudiants voulant accéder à l'enseignement supérieur. En 1960, plus de 215.000 personnes sont inscrites en « Facultés », en 1970, ce chiffre grimpe à 637.000 selon le Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : histoire, bilan et perspectives (2007). Ce constat résulte de la forte pression démographique, particulièrement importante en France qui accompagne l'après-guerre ainsi que de l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959 et la fin du certificat d'études primaires en 1963.

⁴¹ Trente Glorieuses : cette expression fait référence à l'âge d'or des pays développés, période qui s'étend de la fin de la Seconde Guerre mondiale au choc pétrolier de 1973. Elle se caractérise par une forte croissance économique, l'amélioration des conditions de vie, l'industrialisation et l'avènement de la société de consommation.

Un deuxième défi a été de répondre à l'inquiétude des pouvoirs publics quant au taux important d'échecs des étudiants inscrits en Facultés. Pour exemple, en 1963, parmi les 54% d'inscrits en Lettres, 37% échouaient à leurs examens de première année. En Sciences, la proportion était, respectivement, de 56% et de 47%.

Un troisième défi était d'encourager la formation de cadres supérieurs et de « cadres intermédiaires » insuffisamment qualifiés, pour répondre à une demande nécessaire, importante et croissante du secteur économique. Le terme de « cadre intermédiaire » faisait référence aux emplois occupés par les titulaires du BTS (Brevet de Technicien Supérieur), du (DUT) Diplôme Universitaire Technologique) et par suite de la LP (Licence Professionnelle), situés classiquement à un échelon intermédiaire de la hiérarchie des entreprises (*Ibid.*, 2007).

En 1963, ces trois grands défis conduisirent Christian Fouchet, alors ministre de l'Éducation nationale, à constituer un premier groupe de travail et de réflexion, nommé les « dix-huit » (Benoist, 2016 : 53), sur l'élaboration du système Institut Universitaire de Technologie. La tâche assignée, à ce groupe de réflexion, avait pour objectif de concevoir l'organisation de la formation en deux années, de satisfaire à la demande socioéconomique et d'orienter un enseignement vers « du plus concret ».

La charge de préciser les finalités de ces nouveaux instituts fut confiée, en 1965, à une « Commission des Instituts de Formation Technique Supérieure ». La commission était placée sous la présidence du secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, Pierre Laurent, et composée de personnalités de l'enseignement supérieur et de la haute administration et de l'industrie. Le fruit de leurs réflexions a abouti à la rédaction d'un document très complet et circonstancié titré « Rapport Pierre Laurent ». Ce rapport officialisait leurs recommandations et précisait un cadre bien défini pour ce système émergent qu'étaient les IUT. L'importance de rapprocher la formation et l'emploi ainsi que de proposer des méthodes didactiques, différentes de celles pratiquées par les Facultés, les écoles supérieures et les lycées, a constitué les fondements de ce document. Il s'agissait de concevoir une formation scientifique et technique de caractère concret, adaptée aux réalités du monde professionnel.

Soulignons que les attelages formation-emploi et connaissances-compétences représentaient déjà en 1965 un « véritable paradigme pour l'enseignement supérieur » (Benoist, 2016 : 53) et furent les axes centraux du « Rapport Pierre Laurent ». Aujourd'hui, l'esprit de ce rapport est toujours bien présent dans les réflexions qui animent la communauté universitaire dans son entier. Pour reprendre les termes de Pierre Aigrain,

directeur des enseignements supérieurs au ministère de l'Éducation nationale (Benoist, 2016 : 66), la création des IUT a été un véritable « laboratoire de structures pédagogiques » et « la plus importante des innovations institutionnelles et pédagogiques de la deuxième partie du vingtième siècle dans les enseignements supérieurs ».

C'est par le décret organique du 7 janvier 1966 que la création des IUT, et de son diplôme, le DUT a été actée entraînant l'ouverture des onze premiers IUT. En 1997, nous comptons 100 établissements et en 2019, 13 de plus, portant la totale à 113 établissements proposant 24 spécialités, dont 16 du secteur industriel et 8 du secteur des services. En 1992, les pouvoirs publics lancent la « professionnalisation » comme objectif majeur pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public, ce que les IUT pratiquaient déjà, dès leur origine.

À partir de l'an 2000, avec le Plan Université 2000 (ministère de l'Éducation nationale, 1990), les IUT deviennent l'un des éléments centraux du maillage national des implantations universitaires, avec des déclinaisons dans les villes moyennes. Leurs missions originelles sont enrichies par les préoccupations d'aménagement de territoire et de lutte contre l'échec dans l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, ils constituent un réseau national au service de l'enseignement technologique supérieur de proximité.

Parallèlement, les déclarations de la Sorbonne en 1998 et de Bologne en 1999, deux initiatives intergouvernementales fondées sur une volonté commune des États (Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et France), construisent le nouvel espace européen de l'enseignement supérieur, qui voit la naissance de la déclinaison d'un dispositif européen de formation autour des grades de licence, master et doctorat, plus connu sous le nom de la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat). Dans un souci de ne pas exclure les titulaires d'un DUT de cette réforme, et de répondre aux engagements européens, se crée, à la rentrée 2000-2001, une nouvelle troisième année d'université, la licence professionnelle, permettant ainsi une continuité naturelle du DUT et une sortie professionnalisante universitaire à l'issue de trois ans. Les prérogatives du cursus de licence telles que présentées à la Sorbonne ont été les suivantes :

Les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, **d'acquérir une compétence en langues vivantes** et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information. (Déclaration de La Sorbonne : 1998, en gras souligné par nous)

Ce double paradigme de l'enseignement supérieur (Benoist, 2016) et de la professionnalisation (*Ibid.*, 2007) se voit conforté et complété par l'une des missions essentielles des IUT : la recherche. Celle-ci est définie comme le « moteur de la pédagogie en IUT » (*Ibid.*, 2007 : 23). La science, la réflexion sur la formation et la recherche-action trouvent un véritable terrain d'expérimentation dans les IUT. Par recherche-action nous comprenons, dans un sens fondamental, l'articulation de la théorie et de la pratique (voir à ce sujet la section 3.1.1). Dans la pratique quotidienne de classe en IUT, la recherche-action devient, effectivement, un moteur de la pédagogie en IUT.

Aujourd'hui, un défi majeur attend les IUT : leur évolution en formation, affichée sur 180 crédits européens, et donc une formation sur 3 ans. L'enjeu porte, essentiellement, sur trois points. Premièrement, sur son inscription dans le cadre de la concertation sociale sur la professionnalisation du 1er cycle, après le baccalauréat, mise en place par la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESR), Frédérique Vidal, en octobre 2018. Deuxièmement, dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle, il existe une focalisation de la conception des formations par l'approche dite « des compétences » pour pouvoir répondre à une meilleure compétitivité des entreprises confrontée à un contexte de compétition internationale généralisée et satisfaire à l'inscription des diplômes nationaux au référentiel national des compétences professionnelles (RNCP) (Dalle & Germinet, 2019 : 15). Enfin, troisièmement, affirmer une volonté, bien affichée par l'ensemble du système IUT, de repositionner le DUT, à la fois, en ce qui concerne son attractivité, mais également au niveau européen, dans le parcours LMD.

Ce nouvel enjeu sous-tend le travail engagé dans notre étude. L'expérimentation a pour objectif d'accompagner les étudiants, dès la première année, dans l'acquisition d'une langue étrangère dans un contexte de préprofessionnalisation, tout en développant les compétences langagières. Ce sont les compétences attendues dans un monde où l'internationalisation est l'un des mots directeurs des formations à visée professionnelle. Il s'agit pour les étudiants d'aujourd'hui, non seulement de comprendre ou de traduire des documents écrits dans la langue de leur spécialité, mais également de pouvoir dialoguer, discuter et négocier ou débattre oralement dans des situations professionnelles de plus en plus diversifiées. Nous allons y revenir. Dans ce sens, la possibilité d'effectuer une mobilité études ou stages pendant la formation, permet une meilleure intégration des jeunes diplômés dans l'espace européen de la formation professionnelle et du monde du travail.

4.1.1 *Le public IUT : un public Lansad*

Le public IUT est un public Lansad, acronyme créé, en 1993, par Michel Perrin, président et créateur de l'association RANACLES (Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur) avec pour but de regrouper l'ensemble des formations destinées à un public universitaire de non-spécialistes des langues. L'émergence du secteur Lansad, à l'université, trouve ses origines dans la déclaration de Bologne de 1999. C'est à partir de la réforme LMD et, par suite, de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence, que l'apprentissage des langues étrangères se généralise et devient obligatoire pour toutes les disciplines universitaires.

Les apprenants du secteur Lansad se caractérisent essentiellement par leur hétérogénéité de parcours, ce sont des publics pluriels. Il s'agit d'un apprenant « [...] « non spécialiste » par les spécialistes de langues, [...] public transversal aux différents cursus, hétérogène par le niveau de langues et motivation » (Poteaux, 2015 : 32). Dès lors que nous adoptons cette perspective, on peut demander comment gérer ce public pluriel sachant qu'aussi bien leurs motivations que leurs besoins peuvent être très différents d'un public à l'autre.

Les motivations peuvent aller d'une volonté de mobilité à l'international, en passant par le souhait d'obtenir un certificat en langues pour une poursuite d'études ou une insertion professionnelle ou tout simplement une envie de progresser en langues. S'agissant des besoins, les formations en langues répondent à la spécialisation choisie en université. Dans ce sens, il convient de gérer les besoins de formation pluriels : besoin de langue de spécialité et/ou besoin de langue générale. Par langue de spécialité, nous retiendrons la définition, donnée par Galisson et Coste (1976 : 511) : « Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier ».

Nous pouvons constater que les étudiants primo-entrants en IUT répondent aux caractéristiques décrites du secteur Lansad. Leur niveau est hétérogène et ils arrivent avec un positionnement très scolaire qui ne correspond pas aux besoins attendus de la formation. Certes, ils possèdent des compétences, mais celles-ci ne sont pas préprofessionnelles. De plus, dans le champ de spécialités des DUT, la nécessité de cette confrontation avec l'utilisation de la LVE est un besoin permanent et non pas uniquement en situation à l'étranger. L'objectif de l'utilisation de la langue est, essentiellement, d'être un outil de communication à des fins professionnelles.

L'enjeu didactique, pour ce public, est d'impliquer l'apprenant. Il est également celui de sensibiliser les étudiants à l'importance de la langue étrangère dans l'entreprise, dans le but de les préparer au mieux à l'environnement linguistique et interculturel professionnel, pour faciliter leur insertion professionnelle dans un monde globalisé. Il s'agit aussi de développer leurs compétences langagières et culturelles pour répondre à la forte demande des entreprises qui recherchent des personnels opérationnels en langues dès leur recrutement.

L'enseignement des langues, en secteur Lansad, pose ainsi la question générale de comment impliquer un public de « non-spécialistes » en langues, avec des motivations et des besoins très différents. Dans l'appel à contributions pour les *Cahiers de l'Apliut* (Association des Professeurs de Langues en IUT), lancé par RANACLES en mai 2018, est posée la question de ce qu'est véritablement enseigné en secteur Lansad :

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 dont les formats peuvent varier en fonction de la part de distance et de présentiel dans la formation ou encore en fonction du lien entre ces deux volets de la formation (on parle de classe inversée et l'on peut alors s'interroger sur les effets de cet inversement sur le dispositif de formation). (Appel à contributions pour *Les Cahiers de l'Apliut*, vol. 38, n° 1, janvier 2019, Le secteur Lansad : fédérateur de diversité (s) ?)

Les propos de Pierre Aigrain dans cet appel lorsqu'il évoquait la création des IUT comme étant un « laboratoire de structures pédagogiques » (Benoist, 2016 : 66).

Notre expérimentation sur les pratiques langagières des étudiants, dès leur première année de DUT, s'inscrit dans cette démarche d'expérimentation de pratiques pédagogiques innovantes. L'objectif est de permettre à l'étudiant une immersion/insertion plus facile dans le monde professionnel en s'appuyant sur une LVE. Au-delà, assurer la transition d'un positionnement scolaire à une posture qui soit plus orientée vers la professionnalisation, mission première de l'IUT.

4.1.2 *Les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : une approche communicative*

Les formations de DUT sont encadrées par les programmes pédagogiques nationaux, les PPN. Ceux-ci précisent : les objectifs de la formation, les horaires, les coefficients et les modalités pédagogiques et de contrôle des connaissances, ainsi que le référentiel d'activités et de compétences. Les PPN sont organisés en 4 semestres, déclinés en unités d'enseignement capitalisables, et en modules.

Le modèle des PPN pour les différents DUT est « un cadre solide et rassurant » (Dalle & Germinet, 2019 : 19), qui regroupe les différents programmes nationaux des 24 spécialités présentes en IUT, et précise le volume horaire attribué pour chaque discipline. Cette notion de « programme » relève d'un enjeu important pour les IUT dans le sens où elle répond à la question de l'utilité des programmes. Les PPN servent à définir ce qui est attendu des étudiants en formation DUT, essentiel notamment pour le partenaire professionnel et, également, à aider les enseignants dans la construction de leurs cours.

Soulignons que ce cadrage national donne toute sa place à l'enseignement des langues. L'anglais, en tant que langue vivante 1, se dispense sur la durée de la formation de DUT et ce, pour l'ensemble des départements, qu'il s'agisse du secteur industriel ou de celui des services. La langue vivante 2, quant à elle, concerne uniquement le secteur services, mais est répartie, également, sur les 4 semestres. Les langues vivantes 2 proposées sont l'allemand, l'arabe, l'espagnol et l'italien.

À ce cadre national des PPN, pour l'enseignement des langues et pour tout enseignant de langues, s'ajoute la prise en considération du CECRL. Celui-ci ne se pose pas en tant que programme, mais comme cadre de référence, avec pour objectif, d'apporter une transparence et une cohérence dans l'élaboration des programmes de langues au niveau européen. Le CECRL, publié par le Conseil de l'Europe en 2001 (volume complémentaire en 2018), ne s'impose pas comme un document prescriptif ni comme une méthode, mais comme un outil de réflexion sur les différentes options méthodologiques, à la disposition des professionnels dans le domaine des langues étrangères. Il n'est ni normatif ni dogmatique. Cependant, il est à noter que depuis sa création, le CECRL est devenu un outil de formation, malheureusement, trop souvent traduit en normes et interdictions ou bien en une source de recettes appliquées trop souvent mécaniquement au détriment de l'esprit de ses fondateurs (Macaire, 2018).

Le CECRL s'organise en trois niveaux européens de compétences langagières : la réception orale et écrite, la production écrite et la production orale / l'interaction. Une place

entière est donnée aux compétences liées à l'oralité. C'est ce dernier niveau, la production orale / l'interaction qui nous intéresse tout particulièrement puisque retenue comme objet d'étude dans le cadre de cette étude. Car, les compétences orales et les habiletés de communication efficaces sont des atouts essentiels pour s'intégrer dans un monde plurilingue. Les jeunes diplômés d'aujourd'hui, s'ils souhaitent conforter leur offre d'insertion professionnelle, devront développer et adapter leurs compétences en langues.

Rappelons que les cursus professionnalisants universitaires, dont les IUT, sont encadrés par les PPN, que ces programmes, en langues, suivent les orientations du CECRL dans la mesure où l'objectif communicatif en langue étrangère, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, est fortement présent. Notons que la pratique du « débat » est suggérée dans les PPN dès le deuxième semestre.

4.1.3 *L'organisation et l'importance du réseau national IUT et l'APLIUT*

Les IUT ont une organisation institutionnelle nationale bien définie. Les différents directeurs ou chefs de départements d'une même spécialité se retrouvent lors des Commissions Pédagogiques Nationales par spécialité ou lors de la Commission Consultative Nationale des IUT, pour réfléchir, entre autres sujets, sur l'harmonisation des PPN. En parallèle à cette organisation institutionnelle, s'active un réseau national des IUT composé de collectifs d'enseignants et enseignants-chercheurs regroupés par disciplines qui prennent souvent la forme d'associations ou de projets collectifs. Leur objectif commun est « de partager, de mutualiser, de rechercher l'efficacité en tenant compte de l'expérience ou du savoir-faire des uns et des autres » (*Ibid.*, 2007 : 25). Parmi ces collectifs, citons celui chargé de répertorier et de mutualiser des données numériques (IUT en ligne)⁴², ou encore ceux des disciplines « expression et communication » (AECIUT, Association des Enseignants de Communication en IUT), et « langues » (APLIUT).

L'APLIUT est l'Association des Professeurs de Langues en IUT. Elle a été créée en novembre 1977 à l'IUT de Paris V et s'est aussitôt constituée en association selon la loi de 1901. Cette association regroupe les enseignants de langues en IUT ainsi que des membres associés (des Universités, de Grandes Écoles, BTS, etc.) et également des membres

⁴² IUT en ligne : c'est une plateforme numérique qui propose des ressources pédagogiques à destination des étudiants et enseignants d'IUT et plus largement au public universitaire de niveau L. Les domaines couverts sont ceux de l'ensemble des spécialités de DUT et Licences Professionnelles ainsi qu'un choix de ressources « transversales » notamment en expression-communication, langues, gestion, bureautique, mathématiques...

bienfaiteurs (IUT, éditeurs, diffuseurs de matériel pédagogique, etc.). Son objectif principal est la défense et la promotion de l'enseignement des langues vivantes en IUT. Dans son article 1^{er} de ses statuts, elle décline cette double mission :

représenter l'enseignement des langues vivantes en IUT auprès de toutes les instances compétentes. (Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Commissions Pédagogiques Nationales, etc.)

animer la vie pédagogique et la recherche dans le domaine des langues vivantes en IUT, au plan local, national et international, en particulier dans le domaine de la langue de spécialité et des technologies éducatives modernes. (APLIUT, Article 1)

Pour ce qui relève de ce dernier point, l'APLIUT met en place deux types d'actions : organiser des réunions nationales, par spécialités ou par thèmes, à l'occasion de son congrès annuel, et fédérer les enseignants par une publication trimestrielle, les *Cahiers de l'APLIUT*. Cette publication est un moyen de mettre en œuvre le double objectif de l'association, être un lieu d'échanges écrits et oraux et être une « société savante ». L'ambition est de diffuser les résultats des nombreuses recherches pédagogiques ou didactiques entreprises en IUT et d'essayer de baser cette recherche appliquée sur une recherche fondamentale plus spécifique (*Cahiers de l'APLIUT*, 1988 : 185-188).

4.2 L'IUT Paul Sabatier de Toulouse

4.2.1 L'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (UFTMP)

Les différents établissements d'enseignement supérieur et de recherche de l'ancienne région Midi-Pyrénées (périmètre de l'académie de Toulouse), devenue région Occitanie, sont regroupés dans l'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (dorénavant UFTMP).

L'UFTMP comporte trente et un (31) établissements d'enseignement supérieur et organismes de recherche, dont quatre (4) universités : l'Université Toulouse 1 Capitole, regroupe les disciplines de Droit, Économie et Gestion ; l' Université Toulouse 2 - Jean Jaurès, les disciplines des Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sciences Sociales, Sciences, Technologie, Santé et Formation des enseignants ; l'Université de Toulouse 3 - Paul Sabatier, les disciplines des Sciences, Santé, Ingénierie, Technologies et Sport ; et enfin, l'Institut National Polytechnique de Toulouse (INPT) qui fédère six (6) grandes écoles d'ingénieur.

L'étude, objet du travail présenté, s'est effectuée à l'IUT Paul Sabatier de Toulouse qui est réparti sur quatre campus différents : Toulouse-Ponsan, Toulouse-Rangueil, Auch et Castres. L'IUT est une des composantes de l'UPS à laquelle elle est rattachée. S'agissant du volet formation et dans le panorama universitaire français iutien, cet IUT est le plus important de France par sa taille (MESR, 2016 : 7). Il regroupe dix-sept (17) départements, trois (3) départements tertiaires, relevant du secteur services et quatorze (14) secondaires, relevant du secteur industriel. Il prépare également à plus de trente (30) licences professionnelles ainsi qu'à une licence générale et deux (2) masters.

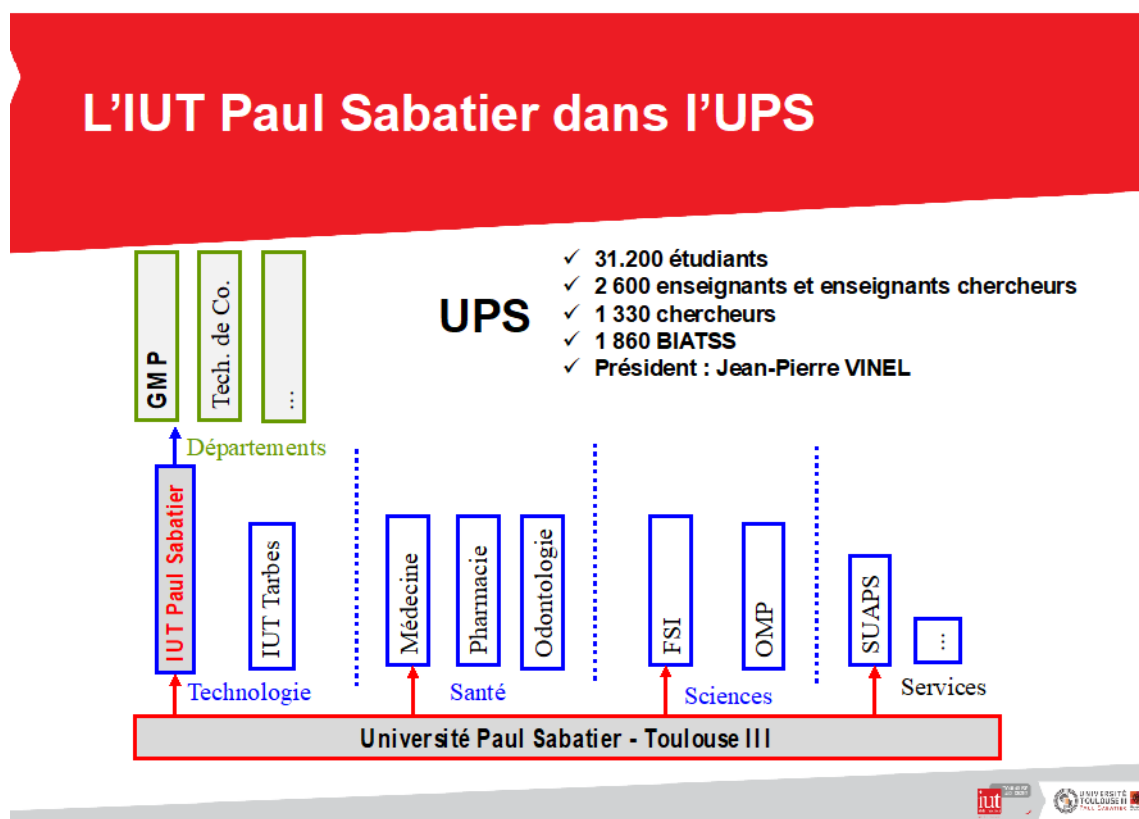


Figure 8 - Présentation réalisée par le directeur de l'IUT Paul Sabatier de Toulouse

Pour ce qui est du volet recherche, l'IUT Paul Sabatier héberge et/ou soutient huit (8) laboratoires et/ou équipes de recherche : quatre (4) Unités Mixtes de Recherche (CERTOP, CESBIO, ICA et LCC-CIRIMAT) et cinq (5) Équipes d'Accueil (Lara-Seppia, Lairdil, LBAE, Lerass et LGCO). Dans la Figure 8, nous proposons une présentation chiffrée de l'ensemble du personnel, départements et composantes qui constituent l'IUT Paul Sabatier au sein de l'UPS.

4.2.2 *Le site de Toulouse Ponsan*

L'IUT Paul Sabatier est implanté dans la ville de Toulouse, sur deux sites (Ponsan et Ranguel) et dans deux autres villes, Auch et Castres, reconnues comme « sites universitaires d'équilibre » dans le schéma régional de l'enseignement supérieur. Ces villes universitaires d'équilibre, appelées, auparavant, « sites délocalisés », sont l'exemple du maillage territorial que génèrent les IUT. Leur présence sur le territoire les rend acteurs du développement économique local en répondant aux besoins spécifiques de la société, mais constituent également un outil de promotion sociale par la pluralité des publics accueillis.

Parmi ces quatre campus de l'IUT Paul Sabatier, c'est celui de Ponsan que nous retiendrons, car lieu d'expérimentation du dispositif de débat. Le site Ponsan accueille l'administration générale, le service des ressources humaines, le service de la scolarité, un centre de documentation et cinq départements, trois tertiaires (Gestion des Entreprises et des Administrations, Techniques de Commercialisation et Information Communication) et deux secondaires (Mesures Physiques et Génie Électrique et Industriel). Nous trouvons également sur ce site les laboratoires Lairdil et LERASS ainsi qu'une antenne du CERTOP.

4.2.3 *Le département Information Communication et la place des langues*

Les départements Information Communication (dorénavant InfoCom) de France assurent la formation de cinq DUT InfoCom, déclinée en options : Communication des organisations, Information numérique dans les organisations, Journalisme, Métiers du livre et du patrimoine et Publicité. Le site de Toulouse Ponsan accueille l'un des vingt-deux (22) départements InfoCom de France.

Le département InfoCom de Toulouse assure trois des cinq options de ce DUT. Il héberge, également, une licence professionnelle « Veille, Rédaction et Médiations Spécialisées », une licence générale Infocom et deux masters, co-accrédités par l'Université de Toulouse 3 Paul Sabatier et l'Université de Toulouse 1 Capitole.

Les PPN InfoCom (les derniers datant de 2013) listent les compétences transversales communes à acquérir en langues, quelle que soit l'option :

- parler, écrire et lire en anglais et dans une autre langue vivante étrangère,
- se situer dans les cultures étrangères ;
- maîtriser le lexique professionnel ;
- trouver un stage, un emploi ou des poursuites d'études dans un pays étranger. (PPN, 2013 : 4)

Ensuite, pour chacun des quatre semestres, nous constatons, dans le PPN InfoCom, une déclinaison plus précise des attentes liées à la progression souhaitée dans l'apprentissage et acquisition des langues. Les objectifs portent sur les compétences visées, les prérequis, les contenus, les modalités de mise en œuvre, les prolongements possibles, le volume horaire et les mots-clés. Elles constituent, comme dit précédemment, un « cadre solide et rassurant » (Dalle & Germinet, 2019). Elles permettent de structurer les attendus du programme ainsi que d'aider l'enseignant à construire son intervention pédagogique, élaborer ses cours.

De l'ensemble des sept points présents dans les fiches, nous en retiendrons deux : les objectifs et les modalités de mise en œuvre. Ils illustrent la justification d'un apprentissage de la langue étrangère centrée sur l'oralité et la prise de parole formelle ainsi que la possibilité d'expérimenter des dispositifs de formation, dont le débat. S'agissant des objectifs retenus, le PPN porte un regard particulier sur la langue comme outil de communication :

semestre 1 : développement des capacités à communiquer correctement en langue étrangère (oral et écrit) ;

semestre 2 : pouvoir communiquer avec des interlocuteurs étrangers, y compris dans la dimension interculturelle ;

semestre 3 : maîtriser le vocabulaire professionnel et spécialisé (écrit et oral) ;

semestre 4 : être capable de communiquer avec aisance dans l'environnement professionnel de la langue cible. (PPN, 2013 : 36-67)

Concernant les modalités proposées pour réaliser ces objectifs, elles peuvent se décliner en : jeux de rôles, présentations orales, exposés, travail en binôme autour d'activité d'expression orale en interaction (*pairwork*), débats.

Les départements tertiaires, dont le département InfoCom, bénéficient d'un enseignement des langues qui repose sur deux langues par apprenant, l'anglais, la LV1, et la LV2. Le fait que cet enseignement se trouve reparti sur les deux années de formation du DUT, sur l'ensemble des quatre semestres, permet de réaliser une expérimentation sur toute la durée d'un cycle de formation, en observant l'évolution d'un dispositif de la première à la deuxième année. Le programme InfoCom des langues offre également une souplesse pédagogique pour élaborer et construire des dispositifs de formation, adaptés à l'objectif premier de professionnalisation.

De ce fait, le contexte de l'IUT est ainsi particulièrement propice à de l'ingénierie de formation. Une ingénierie qui doit être pensée en amont, mais qui est pilotée par l'aval, par les compétences dont les apprenants devront faire preuve en situation de travail. La norme terminologique de l'AFNOR (1992), Association Française de Normalisation, a donné cette définition de l'ingénierie de formation :

L'ensemble des démarches méthodologiques articulées (qui) s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre, et l'évaluation des effets de la formation. (cité par Hébrard, 2013 : 2)

L'ingénierie de formation englobe l'ingénierie pédagogique. L'ingénierie pédagogique concerne la conception et la mise en œuvre de l'action de formation proprement dite, alors que l'ingénierie de formation pilote l'ensemble du processus, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation des effets de la formation. Dans cette perspective, l'enseignant-chercheur en langues, en situation professionnalisante, se transforme en « ingénieur formateur », en une sorte de praticien-théoricien de l'action pédagogique, car de l'action sur le terrain peut naître la connaissance. L'ingénierie se caractérise aussi, en distinction de l'action pédagogique, en ce que l'ingénieur s'appuie sur des savoirs scientifiques, sur des résultats de la recherche. C'est sur ces bases que repose l'élaboration de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage. Enfin, les phases finales d'évaluation et de régulation sont indispensables dans une démarche de ce type alors qu'elles sont parfois négligées dans l'innovation pédagogique, notamment en LVE.

4.2.4 *Le public Information-Communication du site de Toulouse Ponsan*

Depuis leur création, les IUT effectuent une sélection de leurs étudiants à l'inscription. La capacité d'accueil tolérée dans les différents départements et l'adéquation à un besoin spécifique professionnel ne permettent pas une formation sans sélection. Il s'agit à la fois de porter un regard sur les résultats académiques, la motivation et leur origine scolaire. Les bacheliers technologiques, depuis 1975, sont accueillis au même titre que les bacheliers généraux. Il ne reste que les bacheliers professionnels pour lesquels, à ce jour, aucune expérience d'accueil n'a été satisfaisante si ce n'est pour des candidats isolés et particulièrement brillants (*Ibid.*, 2007 : 19).

Les départements d'InfoCom ont un fort taux de pression par l'attractivité que présentent les formations dispensées et, au-delà, les capacités d'insertion professionnelle. Les dimensions stratégiques de l'information et de la communication dans le monde professionnel d'aujourd'hui ont une influence sur le choix opéré par les lycéens pour ces formations.

À Toulouse, le quota de bacheliers retenus pour les formations de l'InfoCom, selon un accord entre l'IUT Paul Sabatier et le Rectorat de l'Académie de Toulouse, est de 30% pour chaque baccalauréat, L, ES et Technologique. De 10% pour des candidats venant de cursus diversifiés et/ou en réorientation. Le changement du portail national d'Admission Post Bac (APB) par Parcoursup, en 2018, n'a pas beaucoup modifié les proportions de recrutement. Néanmoins, on constate que le département InfoCom de Toulouse renforce sa forte attractivité. Si nous nous référons au taux de pression, qui est l'indicateur de la difficulté à intégrer une formation, le département InfoCom de Toulouse présente un taux de 28,7%, la moyenne nationale étant de 16,5%, soit 12% de plus. Quant au taux d'attractivité, qui est calculé en mettant en rapport le nombre des vœux placés en première position et les capacités d'accueil correspondantes, lui aussi, est nettement supérieur à la moyenne nationale : 4,5% pour Toulouse et 3,4% pour la moyenne nationale (InfoCom de Toulouse 2017).

Le pourcentage important de bacheliers technologiques qui doivent être accueillis en IUT, place le DUT dans une logique accrue de professionnalisation. Depuis la loi 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, l'accueil de ce public est prioritaire et il a demandé à l'ensemble de l'équipe pédagogique du département InfoCom de renforcer la dimension technologique des formations en adoptant de nouvelles pratiques pédagogiques (exemple : l'interactivité des cours par l'intermédiaire des téléphones portables), la mutation de certains enseignements de Cours Magistraux en Travaux Dirigés ou encore, le renforcement de la pédagogie liée à l'expression orale par la mise en place d'un challenge de l'éloquence en français.

Dans une volonté de ne pas stigmatiser les étudiants issus de baccalauréats technologiques, le département ne construit pas les groupes en fonction de leur origine scolaire. Il en est également ainsi pour la formation des groupes de langues qui sont constitués suite à un positionnement opéré par un test de langues, en début de formation, qui ne tient pas compte de la nature des baccalauréats.

La population étudiée lors de cette expérimentation se caractérise par :

- le fait d'être issu des quatre baccalauréats (L, ES, S, Technologie) ;
- le fait d'être représentatif des trois options présentes dans le DUT InfoCom de Toulouse : COM, INO et PAT ;
- être de première ou de deuxième années ou encore d'un suivi de cursus sur les deux ans ;
- posséder une deuxième langue vivante espagnol que nous qualifierons de « Lansad-métiers de l'InfoCom-espagnol.

Le cadre de notre travail de chercheur ainsi fixé, nous pouvons nous rendre compte de l'importance de la dimension institutionnelle du travail du chercheur/enseignant car, les décisions sont prises au niveau local (organisation du département InfoCom), national (programmes), européen (CERCL) et international (exemple, l'exigence d'une mobilité étudiante).

4.2.5 *La spécificité de l'IUT Paul Sabatier : le « Groupe langues »*

Cet esprit du collectif national des enseignants et enseignants-chercheurs de langues, se retrouve au niveau local, à l'IUT de Toulouse. Dans l'ensemble des départements de l'IUT Paul Sabatier de Toulouse, l'enseignement d'une langue étrangère occupe une place importante. Son positionnement sur la totalité des semestres du DUT en témoigne. Chaque département comprend un à quatre enseignants de langues, selon les besoins des PPN et des effectifs. Ce sont les départements tertiaires qui enregistrent l'effectif le plus important par la présence de deux langues : l'anglais et une L2. C'est ainsi qu'en cumulant les enseignants présents sur les sites de Toulouse, Auch et Castres, l'effectif compte 5 enseignants chercheurs et 25 enseignants sous statut second degré. Le personnel vacataire en langues est important, il comprend une cinquantaine d'intervenants.

L'ensemble des enseignants de langues, enseignants et enseignants-chercheurs, a formé un « groupe Langues ». Il s'agit d'un groupe non-institutionnel, qui a pour objectif premier d'échanger sur des pratiques et aspects pédagogiques liés à l'enseignement des langues ainsi que sur des thématiques en relation avec le devenir des langues en IUT. Le nombre de personnes présentes aux réunions trimestrielles varie en fonction des emplois du temps des uns et des autres. De manière collégiale, un.e enseignant.e, désigné.e comme responsable du groupe, est chargé.e d'établir l'ordre du jour et de procéder à l'envoi des convocations de réunion.

Profitant de la présence d'un Centre de Relations Internationales et de Langues (CRIL), en 2014, le « groupe Langues » a demandé à la direction de l'IUT, la création de la Commission « Centre de Langues » pour rendre ces échanges plus formels, plus institutionnels. La Commission du Centre de Langues s'est réunie, pour la première fois, le 13 novembre 2014. Le rythme des réunions est, à présent, de trois par an. La commission a pour vocation de :

constituer un lieu de concertation sur la pédagogie de l'enseignement des langues, notamment sur les pratiques innovantes en lien avec le centre de langues et la recherche ;

discuter et être source de propositions sur les activités et l'organisation du centre de langues ;

établir un lien permanent entre les départements d'enseignement et le centre de langues de façon à intégrer les activités du centre dans la stratégie pédagogique des départements concernant l'enseignement des langues ;

établir un lien entre l'enseignement des langues et les stratégies de mobilité entrante et sortante des étudiants et des personnels dans les départements. (Règlement de l'IUT, 2015 : 22)

Elle intègre, dans sa composition, des membres de droit (le directeur de l'IUT ou son représentant), des membres qualifiés au titre de la mission qui leur a été confiée (chargés de missions du Centre de Langues, des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), des Relations Internationales, de la Pédagogie-Professionnalisation, des laboratoires de langues et de la direction du laboratoire Lairdil), des membres experts (la responsable de la gestion pédagogique et administrative du centre de langues), des représentants des départements (un enseignant de langues par département), des représentants du Conseil de l'IUT et enfin, des membres invités.

Par ailleurs, les enseignants titulaires avec un statut second degré se réunissent pour procéder aux recrutements des enseignants ou des contractuels, lorsqu'il y a un poste à pourvoir. Les enseignants-chercheurs peuvent participer à ces recrutements sur proposition du chef de département concerné. Ces réunions ont un caractère officiel, prévues dans le Règlement de l'IUT (article 14, chapitre 2, *Ibid.* : 9). Elles s'organisent, naturellement, avec le service de ressources humaines.

La procédure pour désigner le.la président.e et le.la vice-président.e est identique à celle qui se pratique pour les réunions « pédagogiques » : une décision collégiale, officialisée par un vote formel.

4.2.6 *La structure Centre de Relations Internationales et de Langues (CRIL)*

Le CRIL est le résultat d'une politique des langues, encouragée par la direction de l'IUT dès 2005, et d'une relation entre recherche et acteurs de terrain : les enseignants et enseignants-chercheurs en langues. Il est « à la croisée d'enjeux politiques, économiques, institutionnels, linguistiques, mais aussi didactiques » (Rivens Mompean, 2013 : 400). Le centre, sur le site de Rangueil Toulouse, regroupe dans une même unité de lieu, à la fois, un Centre de Langues et le pôle Relations Internationales. L'objectif est de consolider le lien entre les langues et les relations internationales.

La présence de ces deux pôles réunis, celui des relations internationales et celui des langues, en fait une structure originale dans le panorama des centres de langues au sein des universités françaises. En effet, dans le recensement des appellations de centre de ressources en langues réalisé par Rivens Mompean (2013), il apparaît que l'intégration du volet « relations internationales » est peu courante.

Le pôle Relations Internationales est au service des étudiants et des personnels de l'IUT. Il les accompagne dans la gestion des projets de mobilité de l'enseignement supérieur. Il soutient, également, la politique de développement des Relations Internationales au sein de l'ensemble des départements de l'IUT. Ces projets de mobilité peuvent concerner les étudiants (pour une période d'étude à l'étranger dans un établissement d'enseignement supérieur partenaire ou un stage à l'étranger dans une entreprise ou dans une autre organisation) ou le personnel (pour des périodes d'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur partenaire à l'étranger ou pour une mobilité de formation à l'attention de chercheurs, d'enseignants et personnel administratif.

Le Centre de Langues est une structure qui, dès ses origines, s'est donné pour objectif de réfléchir sur l'enseignement/apprentissage des langues, d'un point de vue didactique et pédagogique, puis sur les choix technologiques, et ce, avec l'ensemble des enseignants. L'idée est de mettre à disposition, de la communauté universitaire, des dispositifs innovants, différents de la forme présentielle des cours, pour l'apprentissage des langues, en s'appuyant sur la recherche en didactique des langues. Le Centre de Langues se veut être un lieu identifiable par l'ensemble des étudiants et personnels ainsi qu'être un appui à l'apprentissage des langues étrangères sous d'autres formes qu'en situation académique. En lien avec le pôle des Relations Internationales, il participe à l'insertion professionnelle des diplômés à l'international.

L'animation de la vie du centre est assurée par une chargée de mission Centre de Langues, une responsable pédagogique et administrative, assistée par une responsable adjointe pédagogique, des tuteurs natifs, la participation volontaire des enseignants et enseignants-chercheurs ainsi que la participation, également volontaire, d'étudiants étrangers ou bilingues.

S'agissant des étudiants, environ 2500 par an, de la première année jusqu'en licence professionnelle, viennent compléter leur formation en langues par l'instauration systématique du 10% de l'Apprendre Autrement (AA), présent dans les PPN, en anglais et en espagnol. L'AA est un dispositif prévu dans l'article 15, de l'arrêté du 3 août 2005 relatif au diplôme universitaire de technologie dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur :

Le programme pédagogique national favorise la mise en place dans chaque enseignement de modalités pédagogiques destinées à faire évoluer l'étudiant vers l'autonomie dans l'acquisition des savoirs, en intégrant l'enseignement de méthodologie du travail universitaire et de techniques d'apprentissage et en faisant appel aux technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement. La méthodologie du travail universitaire et les techniques d'apprentissage représentent un volume horaire de l'ordre de 10 % de la formation encadrée. Elles doivent être dispensées dans chacun des enseignements et font aussi l'objet de modules spécifiques. (Arrêté du 3 août 2005 relatif au diplôme universitaire de technologie)

Les formations proposées par le CRIL prennent de multiples formes selon que la pratique de la langue se réalise en autonomie guidée ou dans le cadre d'activités proposées par le centre. En autonomie guidée, en s'appuyant sur les ressources numériques, les étudiants bénéficient du conseil et de l'accompagnement des responsables pédagogiques du centre ainsi que des tuteurs natifs anglophones et hispanophones. En autonomie semi-guidée, les étudiants peuvent participer aux différentes activités proposées par le centre. Par exemple, des conférences animées par des locuteurs natifs, des ateliers de conversation de 8 étudiants maximum, des *speaking dating*, des séances de Cluedo géantes, de l'apprentissage en tandem et des débats. Ces activités sont animées par l'équipe du centre (responsables pédagogiques et tuteurs), mais également par les enseignants en langues et étudiants étrangers ou bilingues.

S'agissant du personnel, qu'il soit enseignant et/ou administratif, des actions de formation continue leur sont proposées dans les locaux du CRIL. Elles sont organisées et

assurées par la responsable pédagogique du centre et/ou des enseignants en langues volontaires. L'objectif est de développer la formation continue tout au long de la vie, en répondant aux besoins et aux attentes du personnel. Trois types de projets peuvent être envisagés : un projet de mobilité (meilleure maîtrise de la langue et accompagnement à la mobilité), un projet professionnel ou tout simplement, un projet personnel.

La politique menée par le CRIL est décidée, conjointement, par la direction de l'IUT et les chargés de missions des Relations Internationales et du Centre de Langues. L'ensemble s'appuyant également sur les responsables administratifs des Relations Internationales et du Centre de Langues, les deux commissions *ad hoc* (Relations Internationales et Centre de Langues) et le « groupe Langues ».

Le CRIL dispose de différents espaces en fonction des usages qu'il en est fait. L'espace, d'autoformation guidée, est équipé d'une vingtaine d'ordinateurs où les apprenants ont accès à des ressources en ligne et à des logiciels, tout en bénéficiant d'un suivi personnalisé par des tuteurs natifs anglophones et hispanophones. On y trouve un espace de lecture avec revues en langues étrangères et un espace télévision pour regarder des films/séries en version originale, puis un laboratoire multimédia de langues pour les cours en présentiel. Deux salles polyvalentes et modulables pouvant accueillir des conférences, des ateliers de conversation ou autres événements ou activités et la salle de laboratoire d'apprentissage, appelée « *learning lab* », dotée d'un équipement high-tech, tablettes, grand-mur-écritoire, sièges et tables ergonomiques et mobiles. Enfin, les bureaux du secrétariat des Relations Internationales et du Centre de Langues ainsi que du technicien informatique affecté au Centre de Langues.

Pour conclure, le CRIL est également le lieu où la communauté d'enseignants et d'enseignants-chercheurs en langues réfléchit et s'inscrit dans des projets tels que : programmes d'investissement d'avenir, EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère), Parcours individualisé pour des étudiants primo entrants avec un niveau faible en langues, le développement des langues MODIME (Langues Les Moins Diffusées et les Moins Enseignées) ou encore la réponse à des appels à projets de type IDEX (Initiative D'Excellence) lancés par l'État français.

4.2.7 Caractéristiques essentielles

La population participante à cette étude est composée d'étudiants universitaires de la formation DUT InfoCom de Toulouse, que nous avons définies comme étudiants Lansad-métiers de l'InfoCom-espagnol. L'échantillon concerne la promotion 2017-2019 pour

assurer un suivi sur les deux années de formation. Rappelons, en les complétant, les caractéristiques essentielles de ces étudiants :

primo-entrants en université issus des quatre anciens baccalauréats : L, ES, S et Technologie pour la première cohorte, celle de première année. Les étudiants de deuxième année complètent l'échantillon ;

ayant suivi une L2 Espagnol pendant tout leur cursus académique (collège et lycée) ;

représentatifs des trois options présentes dans la formation de Toulouse : Communication des organisations, Information numérique et ML/Patrimoine ;

représentatifs des trois niveaux de langues en référence à la division classique établie par le Conseil de l'Europe : niveau de base (A2-A1), niveau intermédiaire (B2-B1) et niveau avancé (C2-C1). Notons que ces étudiants ont été répartis, par groupes de niveaux, suite à un test de langue effectué en début de première année. Ce test, d'une durée d'une heure, se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiples de 100 questions, avec réponses sous forme écrite. Cette constitution des groupes de langues par niveaux est spécifique au département InfoCom. L'objectif est de mixer les trois options et de constituer des groupes de niveaux homogènes ;

francophones ne présentant pas de troubles d'apprentissage particuliers. À l'exception d'un seul étudiant, présentant un syndrome d'Asperger (forme d'autisme). Par ailleurs, profil d'étudiant intéressant, car, au regard des difficultés d'élocution liées à son handicap, la question est de savoir si l'activité de débat lui aura permis de progresser. Il est passé d'une parole difficile, à une élocution, à une parole plus claire, plus spontanée, plus assurée et, au final, une forte satisfaction personnelle, exprimée lors de l'entretien post-débat.

4.2.8 Organisation des niveaux de langues

Parmi les niveaux retenus, certains étudiants ont un positionnement intermédiaire de type A2-B1 ou B1-B2, ou encore B2-C1 (résultats du test de langue de début d'année). Le niveau A2-B1 correspond à un niveau faible / intermédiaire, le niveau B1-B2, un intermédiaire en progression et le niveau B2-C1, un niveau intermédiaire / avancé. Une dernière précision, le niveau B1 correspond à un niveau intermédiaire faible et le niveau B2, un niveau intermédiaire confirmé (*cf.* Figure 9).

Dans la Figure 9, le niveau A est qualifié comme « faible » que nous employons dans son sens « substantif » d'imparfait, pour le différencier de son sens « faible en », qui renvoie à une connotation de « mauvais en » (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination). Selon le

CECRL, ce niveau porte l'appellation « d'élémentaire ». Dans notre schéma, les niveaux spécifiés en gras ne figurent pas dans la grille du CERCL.

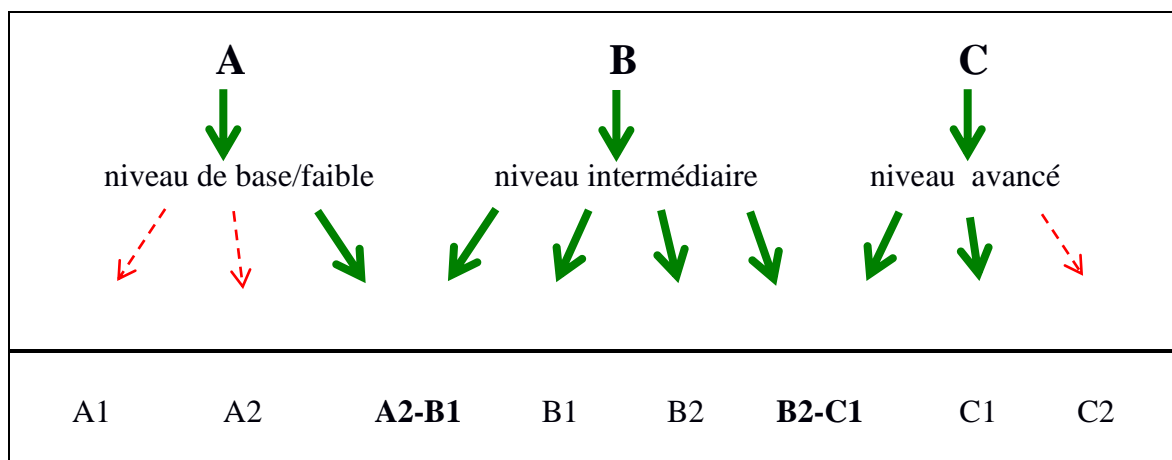


Figure 9 - Niveaux de langue : flèches en pointillés (niveaux non concernés)

4.3 Le respect du protocole éthique

Ce travail de thèse a respecté les principes fondamentaux réglementaires de protection des données, dans la mesure où le traitement des données, enregistrements vidéos, présentait un caractère personnel. L'ensemble des étudiants concernés de la promotion a signé le formulaire de droit à l'image et de consentement au traitement de données à caractère personnel (Annexe II). Pour des raisons éthiques, chaque étudiant est « anonymisé » grâce à un code composé du chiffre de rang correspondant à l'ordre dans lequel les étudiants ont été observés, suivi d'un trait d'union. Ensuite, des chiffres 1 ou 2, correspondant à la première ou à la deuxième année de DUT, suivi de la lettre « A », pour « année », suivi d'un trait d'union, précisant le numéro d'ordre du débat (D1, D2, etc.) et la position du débateur, P (pour) ou C (contre). Enfin ce code se termine par l'indication du sexe de l'étudiant, puis séparé par un trait d'union, son niveau de langues. Pour exemple, la codification du premier étudiant observé donne le résultat : 1-1A-D1P-H-B1/B2. Elle permet de suivre chaque individu dans sa cohorte d'appartenance tout en tenant compte de l'ensemble des individus observés.

4.4 « L'identité » de l'étudiant observé

Cette présentation codifiée de chaque étudiant est complétée par sept critères qui constituent la « biographie » de l'étudiant observé : le niveau de langue, l'option, l'année de formation, l'origine du sujet, la position attribuée à l'apprenant dans le débat, le rôle du débateur et le temps d'intervention.

Le niveau de langue a été présenté supra. Sont particulièrement présents les niveaux A2-B1, B1, B1-B2, B2, B2-C1 et C1. Nous remarquons qu'il n'y a pas de population dite « extrême », grand débutant et grand avancé. L'option précise l'appartenance à l'une des trois options proposées au département InfoCom : COM, INO et Métiers du livre et du patrimoine (appellation conservée à Toulouse, patrimoine, PAT). Concernant l'année de formation, nous traitons la promotion 2017 à 2019 (cf. Tableau 6).

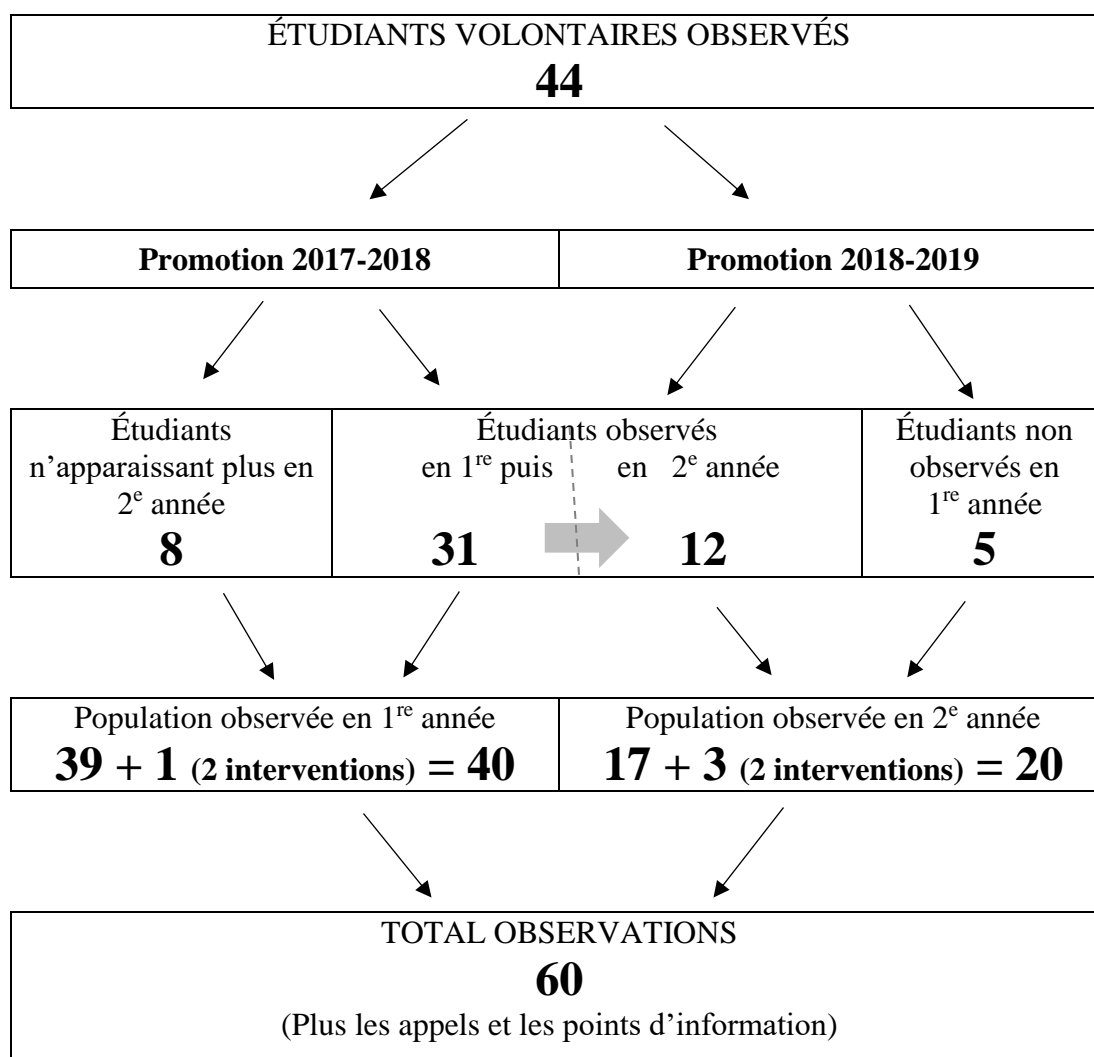


Tableau 6 - Répartition des participants

Nous rappelons que le corpus observé pendant ce travail d'expérimentation du débat en classe de langue, se répartit sur la durée de la thèse. Pour mémoire, le sujet est choisi par l'étudiant ou proposé par l'enseignant. La position attribuée à l'apprenant dans le débat : l'étudiant se positionne « pour » ou « contre » le sujet. Lors du déroulement du débat, l'étudiant ayant le rôle débattre peut adopter l'un des trois rôles présentés en section 3.3.3., dont le premier débattre (celui qui introduit le sujet), le deuxième (qui réfute et argumente)

ou le troisième (qui réfute et conclut le débat). Le temps de l'intervention est l'intervalle-temps entre le début et la fin de l'intervention. Cette taxonomie biographique de l'étudiant est celle adoptée pour l'ensemble de la promotion.

4.5 Cohortes observées

Sur la période 2017-2019, ce sont quarante-quatre (44) étudiants volontaires qui ont participé et ont été filmés pour l'activité de débat. Plus précisément, trente-neuf (39) étudiants constituent la promotion de première année (2017-2018) dont une qui a participé à deux débats. Huit étudiants n'ont pas continué en deuxième année. Des trente et un passant en deuxième année, douze ont participé à l'étude. Cinq nouveaux étudiants ont rejoint la promotion en deuxième année. Au total, les quarante-quatre étudiants ont fait l'objet de soixante observations donnant lieu à quarante observations en première année et vingt en deuxième année.

Parmi les participants, il y a sept étudiants de niveau A2/B1, cinq de niveau B1, douze de niveau B1/B2, sept de niveau B2, treize de niveau B2/C1. La part des femmes est plus importante que celle des hommes, 34 femmes pour 10 hommes.

Concernant les totaux pour l'ensemble des débats, onze relèvent d'un niveau A2/B1, six d'un niveau B1, dix-sept d'un niveau B1/B2, sept d'un niveau B2, dix-neuf d'un niveau B2/C1. La part des femmes est également plus importante, quarante-quatre pour seize hommes. Le nombre de participants par débat n'est pas équilibré, ce qui explique pourquoi, en deuxième année, il y a huit participants adoptant une position « pour » (P) et douze « contre » (C) (*cf.* Tableau 7).

	A2/B1	B1	B1/B2	B2	B2/C1	Femme	Homme	1 ^o Année	2 ^o Année
1								P	
2								C/C	P/C
3								P	
4								P	C
5								C	
6								P	C
7								C	P
8								P	
9								P	P/C
10								C	C
11								P	C
12								C	
13								P	
14								C	P
15								P	
16								C	
17								P	
18								C	
19								P	
20								C	
21								C	
22								C	
23								P	
24								P	
25								P	
26								C	
27								C	C
28								P	
29								C	
30								P	C
31								P	C
32								C	
33								P	C
34								C	
35								P	
36								C	
37								C	
38								P	
39								C	
40									P
41									P
42									P
43									C
44									P/C
	A2/B1	B1	B1/B2	B2	B2/C1	Femme	Homme	1 ^{er} Année	2 ^e Année
Totaux par participants (44)									
	7	5	12	7	13	34	10	20P/20C	8P/12C
Totaux pour l'ensemble des débats (60)									
	11	6	17	7	19	44	16	20P/20C	8P/12C

Tableau 7 – Cohortes observées

CHAPITRE 5 : Production des données, élaboration du corpus et traitement des données

5.1 Les données

Les méthodes des sciences sociales de terrain, c'est-à-dire les méthodes utilisées pour les recherches appliquées (ou fondamentales) en situation écologique, s'appuient sur une démarche expérimentale. Même si cela peut paraître paradoxal, on oppose souvent « méthodes de terrain et méthode expérimentale » en avançant le fait que « l'expérimentation n'est possible que grâce à la maîtrise des situations, maîtrise qui ne peut être réalisée que dans ce lieu très particulier qu'est le laboratoire, où le chercheur peut choisir ses sujets et les conditions de l'expérience » (Matalon, 1998 : 9). Dans notre étude, qui se veut suivre une démarche expérimentale, le « terrain » est la salle de classe ou un cadre académique au sens plus large, comme les clubs de débat. Ayant posé nos objectifs de recherche préalablement, notre souci ici est d'expliquer l'organisation de nos observations servant à recueillir des données et en tirer les conclusions répondant à notre questionnement initial.

5.1.1 *La production des données*

Nous utiliserons le terme « production » des données plutôt que « recueil » (même si ce terme est plus utilisé) pour bien montrer l'activité réalisée par le chercheur (Matalon, 1998 :11). C'est ce à quoi nous allons nous attacher, commencer par expliquer la production des données, puis leur organisation en vue de leur analyse.

Deux grandes catégories de données ont été produites par des enregistrements vidéo. **Les données verbales** concernent les énoncés produits par chaque participant 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 non signifiants », au regard du discours, et les « données gestuelles » qui sont partie prenante de l'intention de communication. Par la suite, des entretiens ont été menés auprès des étudiants post-débat. Ces entretiens ont pour but d'aider à l'explicitation de l'observation selon la méthode préconisée par Raby et Narcy-Combes, J.-P. (2009) afin

d'approfondir la connaissance de l'efficacité du dispositif ressenti par l'étudiant ainsi que dans quelle mesure ce dispositif peut ou non susciter la motivation à prendre la parole en langue étrangère selon la théorie de l'attribution (Weiner, 1992).

5.1.1.1 *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. 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)⁴³ » (p.19). Les neuf thèmes traités lors des débats ont été : *Cualquier tiempo pasado fue mejor, La obsolescencia programada, Vivir en el campo es mejor que vivir en la ciudad, La ecología es compatible con un mundo capitalista, El uniforme en la escuela, La experimentación animal y el avance de la ciencia, La legalización del cannabis, La cirugía estética et La vida futura en el espacio*⁴⁴. Par ailleurs, l'art du débat ou de la joute oratoire exige de recourir également au lexique et à la phraséologie spécifique. À partir des transcrits, nous avons donc procédé à une extraction des mots et phrases relevant de la langue de spécialité ou du sujet du débat en faisant appel à AntConc. Ensuite, nous avons catalogué dans des fichiers Excel.

Nous détaillons par suite les attendus de la tâche prescrite de l'art du débat en termes de formules de courtoisie, marqueurs du discours, figures rhétoriques et arguments à employer. Toutefois, il convient d'apporter une précision concernant les marqueurs du discours. Nous avons eu quelques difficultés concernant la définition des notions et la terminologie à employer lorsque nous traitons la grande famille des marqueurs du discours. Selon Rodríguez Somolinos (2011), « il s'agit d'un domaine qui est encore largement ouvert et qui manque de cohérence [...] La réflexion sur les connecteurs, les marqueurs du discours et les marqueurs pragmatiques n'a jamais été homogène » (p. 3). Pour combler ce manque d'homogénéité, nous avons retenu la classification proposée par Grupo Gorgias *et*

⁴³ [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)

⁴⁴ [La vie était meilleur avant, L'obsolescence programmée, Vivre en campagne est mieux que vivre en ville, L'écologie est compatible avec un monde capitaliste, L'uniforme scolaire, L'expérimentation animale et l'avancée de la science, La légalisation du cannabis, La chirurgie esthétique, La vie future dans l'espace] (traduit par nous)

al., (2015) tout en l’adaptant à notre étude. Nous parlerons ainsi de marqueurs du discours, mais également de connecteurs.

La courtoisie verbale se caractérise par des formes de traitement et des formules de salutation, appels au débateur, formules de remerciements et de fin de débat. Compte tenu du temps limité, le choix s’est porté sur des formules brèves dont les formules de salutation : *buenos días a todos* [bonjour à tous], *buenas tardes* [bonjour, l’après-midi], *hola a todos* [proche du « salut », bonjour à tous]. On trouve aussi les appels au débateur, comme : *por favor* [s’il-vous-plaît], *tengo un punto de información* [j’ai un point d’information] et enfin les formules de remerciements et de fin de débat : *esta es nuestra opinión* [celle-ci est notre opinion], *muchas gracias por la atención* [merci beaucoup pour votre attention].

Les marqueurs du discours ou connecteurs designent un domaine morcelé, qui est dû, en partie, aux différentes définitions et classifications des marqueurs du discours qui « varient beaucoup en fonction des différentes traditions linguistiques » (Rodríguez Somolinos, 2011). Dans l’ouvrage du Groupe Gorgias *et al.*, (2015 : 145-147), nous avons trouvé une classification qui correspond à l’objet de notre étude, c’est elle qui guidera notre découpage des marqueurs du discours. Cette classification prend appuie sur la fonction des connecteurs et le type de relation sémantique qu’ils peuvent apporter. À cette classification nous y ajoutons une dernière catégorie de connecteurs, celle nommée par Dorange (2012), « les petits mots de l’échange ». Pour notre étude nous retiendrons « les mots de l’échange ».

Pour des retombées pratiques lors du traitement des résultats et analyses des données verbales, nous utiliserons, essentiellement, le terme « connecteur » qui nous semble bien couvrir le champ de notre application dans la définition proposée par Plantin et Muñoz (2011) : « las palabras de enlace y de orientación, que articulan las informaciones y la argumentación de un texto⁴⁵ » (*Ibid.*, 2011 : 52).

Selon le Grupo Gorgias *et al.*, (2015), quatre grandes familles constituent les connecteurs : ceux qui structurent l’information, les opérateurs linguistiques, les connecteurs et les marqueurs de la conversation.

Les connecteurs qui structurent l’information, c’est-à-dire ceux qui marquent les différentes parties dans l’organisation de l’information. Nous en distinguons cinq :

⁴⁵ [Les mots de liaison et d’orientation qui articulent les informations et l’argumentation d’un texte] (traduit par nous).

1. les connecteurs d'ouverture ou de présentation indiquent le début d'un texte : *para empezar* [pour commencer], *había una vez* [il était une fois], *en primer lugar* [en premier lieu, dans un premier temps] ;
2. ceux de continuité ajoutent de nouveaux énoncés au discours, sans établir de lien entre les idées : *luego* [ensuite, après], *después* [après, ensuite], *entonces* [alors] ;
3. ceux de fermeture ou concluants indiquent la fin d'un texte ou d'une partie : *para acabar* [pour terminer], *por último* [pour finir, enfin], *finalmente* [finalement], *en último lugar* [en dernier lieu], *en definitiva* [en définitive] ;
4. ceux de transition précisent un changement d'idée principale ou introduisent une nuance à la thématique : *por otro lado* [d'autre part, par ailleurs], *dicho esto* [ceci dit, cela dit, ceci étant dit], *en cuanto a* [quant à], *respecto a* [concernant, en ce qui concerne] ;
5. ceux de digression introduisent un commentaire au discours présenté préalablement : *por cierto* [au fait], *a propósito* [à propos, à ce sujet].

Les opérateurs linguistiques expriment l'attitude de l'émetteur au regard de l'énoncé et orientent vers un type de traitement de l'information. On distingue :

1. celui qui sert à exprimer un point de vue : *en mi opinión* [à mon avis, d'après moi, selon moi], *desde mi punto de vista* [de mon point de vue] ;
2. celui qui manifeste une certitude ou renforce l'argumentaire : *de hecho* [de fait], *en realidad* [en fait], *por cierto* [au fait], *evidentemente* [évidemment], *en efecto* [en effet, effectivement], *por supuesto* [bien sûr] ;
3. celui qui permet de reformuler en utilisant une expression plus adaptée.

Pour ce dernier, on en dénombre cinq types :

1. les explicatifs qui présentent les nouvelles idées comme étant une explication des idées antérieures : *es decir / o sea* [c'est-à-dire], *a saber* [à savoir] ;
2. les rectificatifs, corrigent tout ou partie de l'énoncé formulé : *mejor dicho* [mieux, plus exactement], *quiero decir* [je veux dire], *bueno* [bon, bien] ;
3. ceux qui indiquent une distance. Ils annulent la pertinence d'un énoncé : *en cualquier caso* [dans tous les cas, quoiqu'il en soit], *en todo caso* [en tout cas], *de todas formas* [de toute manière] ;
4. les récapitulatifs : *en conclusión* [en conclusion, pour conclure], *en suma* [en somme, bref], *resumiendo / en resumidas cuentas* [pour résumer], *en una*

palabra [en un mot], *en definitiva* [en définitive], *así que* [alors, ainsi], *total que* [au final] ;

5. Ceux qui apportent un exemple : *por ejemplo* [par exemple], *en concreto* [concrètement], *en particular* [en particulier], *especialmente* [particulièrement, notamment, surtout].

Les connecteurs établissent les relations internes ou sémantiques dans le discours. Nous en distinguerons plusieurs types.

1. Ceux qui apportent un ajout, une précision : *además* [en plus, en outre], *también* [aussi], *incluso* [même, y compris], *y* [et], *tampoco* [non plus], *según* [selon], *por ejemplo* [par exemple], *en particular* [en particulier], *especialmente* [particulièrement] ;
2. Les contrastifs qui introduisent des relations de contraste ou de contradiction entre les énoncés : *pero* [mais], *sin embargo* [toutefois, néanmoins, cependant], *por el contrario* [au contraire], *no obstante* [néanmoins, cependant, toutefois], *en cambio* [en revanche, par contre], *ahora bien* [cependant] ;
3. Les consécutifs : *por tanto* [c'est pourquoi, par conséquent], *luego* [ensuite, après], *así* [comme cela, comme ceci], *pues* [eh bien], *por consiguiente* [par conséquent] ;
4. Le temporel : *entonces* [à cette époque, à ce moment], *mientras tanto* [pendant ce temps, entre-temps], *ahora* [maintenant, en ce moment], *de repente* [soudainement, tout d'un coup], *anteriormente* [avant, précédemment] ;
5. Le spatial : *aquí* [ici], *más adelante* [devant, plus loin], *enfrente* [en face, devant], *arriba* [en haut, là-haut, plus haut], *abajo* [vers le bas], *al fondo* [au fond, du fond].

Et enfin, les **les mots de l'échange**. Ils sont appelés « marqueurs de la conversation » par le Grupo Gorgias *et al.* (2015). Ils initient, maintiennent ou achèvent la conversation ou lient les questions et les réponses. Ils sont au nombre de quatre.

1. Le premier est celui qui exprime un énoncé déclaratif : *en efecto* [en effet, effectivement], *claro / por supuesto* [bien sûr], *por lo visto / al parecer* [apparemment] ;
2. Le deuxième est lié à l'expression de volonté : *bueno* [bon], *bien* [bien], *vale* [très bien], *de acuerdo* [d'accord], *depende* [ça dépend] ;

3. La troisième relève des expressions permettant d'engager des relations entre partenaires : *por favor* [s'il-vous-plaît], *oiga* [écoutez, s'il-vous-plaît], *verás* [laisse-moi t'expliquer], *hombre* [dis donc], *bueno* [bon], *perdonen pero* [excusez-moi, mais] ;
4. Et enfin, les métadiscursifs ou de contact. Il s'agit d'expressions qui servent à attirer l'attention et maintenir la conversation : *¿Me entiendes ?* [tu comprends], *¿en serio ?* [sérieusement], *¿verdad ?* [vraiment], *¿vale ?* [OK].

Les figures rhétoriques concernent le *ornatus* (du latin, l'élégance) ou beauté de l'expression linguistique. Elles sont de deux types : les figures rhétoriques de mots ou pragmatiques, et celles de pensée ou sémantiques. Parmi les pragmatiques, citons l'appellation, l'exhortation, la personnification, l'exclamation, l'interrogation rhétorique, l'affirmation et la négation. Quant aux figures de pensée qui établissent des relations entre les signes et la signification, elles sont également variées : l'hyperbole (exagération), l'antithèse (contraste entre deux idées), la sentence (pensée profonde, très efficace pour conclure un discours), la comparaison, la métaphore, l'ironie, le paradoxe.

Toutes ces figures rhétoriques concourent à l'expression de **l'argumentation** : pour ou contre, selon la position adoptée. Ces arguments correspondent au discours de la confrontation (accord et désaccord) : *estar de acuerdo con* [être d'accord avec], *coincidir con* [être du même avis], *no estar de acuerdo* [ne pas être d'accord], savoir nuancer, réfuter, supposer, conclure, s'exprimer devant un public : *opinar que + indicatif* [être d'avis que], *pensar que + indicatif* [penser que], *no pensar que + subjonctif* [ne pas penser que], *desde el punto de vista de* [du point de vue], *en mi opinión* [à mon avis].

Ce sont des arguments qu'il convient également de pouvoir illustrer par des citations d'autorité qui peuvent renforcer l'approbation du jury du débat, des exemples concrets, des statistiques.

5.1.1.2 *Les données physiques*

Les comportements ont été répartis en comportements signifiants (appelés gestes rhétoriques) et non signifiants (appelés mouvements non contrôlés). Ces gestes caractérisent la volonté de l'orateur de convaincre et séduire l'auditoire, et *in fine*, le jury. À cet égard, rappelons que les orateurs ne sont jamais directement en interaction avec leurs adversaires et qu'ils doivent demander la parole au président de séance pour interrompre

l'orateur. Les gestes qui ont été retenus sont en accord avec les théories évoquées (cf. chapitre 2, section 2.4.) et ont été classés en fonction de leur intention de communication et leur qualité pragmatique. Ils se répartissent en gestes de renforcement, d'affaiblissement, de complémentation, de réfutation et d'interpellation. Ces données ont été organisées également dans des fiches Excel pour analyse. Nous avons également eu recours à divers auteurs, dont Mahl (1968), Ekman et Friesen (1969), Kendon (1988), Mc Neill (1992), Cosnier et Vaysse (1997) et Tellier, Guardiola et Bigi (2011), pour établir la liste des gestes coverbaux. Ils sont classés en fonction de leur forme linguistique quelle qu'en soit l'intention selon le Tableau 8.

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

Tableau 8 - Répertoire des gestes coverbaux, adapté de Mahl (1968), Ekman et Friesen (1969), Kendon (1988), Mc Neill (1992), Cosnier et Vaysse, (1997) et Tellier, Guardiola et Bigi (2011)

Rappelons, succinctement ces différentes catégories de gestes. Dans la catégorie « gestes rhétoriques », nous avons trois sous-catégories de gestes : les gestes symboliques, les gestes coverbaux ou illustreurs et les gestes emblèmes. Les gestes symboliques (Kendon, 1988) ont une transcription directe dans le verbal, leur degré de lexicalisation est élevé. Les gestes iconiques ou motivés (McNeill, 1992) illustrent un concept, proche du mime. Les métaphoriques illustrent un concept abstrait. Et enfin, le geste *butterworth* exprime un geste de recherche lexicale. Les gestes coverbaux ou illustreurs (Cosnier & Vaysse, 1997) qui dépendent d'une production verbale simultanée, ils sont en relation avec le discours. Le geste déictique ou dit encore geste de pointage, vers un objet ou une personne, ou une direction. Le geste expressif où nous trouvons surtout les expressions

faciales. Le geste paraverbal qui inclue le geste de battement ou marqueur de discours ou mouvements qui rythment le discours par des mouvements simples et rapides. Nous trouvons des gestes de scansion, de coordination ou encore les mouvements du sourcil.

Les gestes emblèmes (Ekman & Friesen, 1969) qui ont une signification culturelle, ils sont conventionnels et utilisés sans ou avec la parole. Rappelons que ces gestes sont également des gestes illustreurs, mais pour notre étude il nous a semblé pertinent d'en constituer une catégorie séparée, en s'inspirant de la typologie des gestes proposée par Chétochine (2008), qui les classe en tant que gestes universels.

Dans la catégorie « mouvements non contrôlés », nous trouvons les gestes autistiques ou d'anxiété et les gestes non contrôlés ou des tics. Les gestes autistiques (Mahl, 1968) d'anxiété font référence à tous les gestes d'auto-contacts, grattages, toucher du visage, balancement du corps, manipulations d'objets, qui accompagnent le discours sans véhiculer d'information officielle. Dans les recherches en psychiatrie, ils rentrent dans ce que l'on nomme la « stéréotypie gestuelle ». Les gestes non-contrôlés ou tics sont des gestes brefs, automatiques et répétitifs.

5.2 Le corpus

L'ensemble des données produites et leur organisation constituent un corpus conçu pour répondre à un objectif précis. Sachant qu'il n'y a pas de corpus « parfait en soi » (Macaire & Boulton, 2014), nous nous sommes attachés à concevoir un corpus approprié à l'usage que l'on souhaite en faire. Selon Hartwell (2014) :

Seul un corpus constitué de textes issus de la communauté de discours en question permet de cibler ses particularités, dont le lexique, la syntaxe, des patrons et, plus largement, les aspects discursifs dont l'organisation interne ou le positionnement des auteurs. (Hartwell, 2014 : 30)

Nous présenterons, par suite, le corpus de cette étude en nous arrêtant, préalablement, sur la notion de corpus en didactique des langues.

Gestes rhétoriques ou communicatifs (Cosnier & Vaysse, 1997)		
Gestes symboliques		
 <p>Iconique</p> <p>https://es.wikihow.com/ser-un-buen-participante-en-un-debate</p>	 <p>Métaphorique</p> <p>https://fr.freepik.com</p>	
Gestes coverbaux ou illustrateurs		
 <p>Déictique</p> <p>https://es.wikihow.com/ser-un-buen-participante-en-un-debate</p>	 <p>Expressif</p> <p>https://es.wikihow.com/lire-le-langage-du-corps</p>	 <p>Paraverbal</p> <p>https://coacheloquence.com/l-art-de-joindre-le-geste-a-la-parole-exemple-photos/</p>
Mouvements non contrôlés ou gestes extracommunicatifs (Cosnier & Vaysse, 1997)		
 <p>Anxiété</p> <p>https://apprendre-la-communication-non-verbale.com</p>	 <p>Non contrôlé</p> <p>https://www.istockphoto.com/fr</p>	 <p>Sportif</p> <p>club-photo-oloron.fr/geste-sportif/</p>

Tableau 9 - Répertoire illustratif des gestes coverbaux

5.2.1 La notion de corpus en didactique des langues

Nous adoptons ici la définition de *corpus* comme étant des documents authentiques recueillis pour être représentatifs d'un contexte donné, on peut retenir cette définition :

La notion de *corpus* à «une collection conséquente de textes authentiques dans un format électronique, conçue pour être représentative d'une variété de langage» (Boulton, 2012 : 272). Effectuer une requête sur un ensemble de documents en ligne via un moteur de recherche comme Google, bien que nous y retrouvions des textes authentiques, ne s'inscrit pas dans le domaine de la linguistique de corpus, car l'ensemble des documents n'est pas conçu pour représenter ou comprendre une variété de langue. (Hartwell, 2014 : 28)

Lors de l'enseignement des langues, la notion de corpus soulève différentes questions qui sont en relation avec le champ de la didactique des langues et que l'on peut résumer, selon Macaire et Boulton (2014), dans les rubriques suivantes :

Qu'est-ce qu'un corpus en didactique des langues ?

La relation entre corpus et perspectives pour l'enseignant

La relation entre corpus et perspectives pour l'apprenant

La relation entre corpus et apprentissage/acquisition d'une langue

Dans notre démarche expérimentale, nous nous sommes également interrogés sur ces rubriques.

Dans sa discussion de la consultation de corpus pour l'apprentissage des langues, Beeching (2014) se place volontairement du côté de l'apprenant. Pour elle, « la relation entre didactique et corpus est [...] prioritairement de l'ordre d'une relation. Cette relation s'établit normalement par la médiation de l'enseignant [...] » (2014). Nous adoptons cette réflexion pour ce qui est de la création de notre corpus. Pour que cette relation puisse se tenir dans les meilleures conditions, le rôle de la motivation et l'importance de l'engagement de l'apprenant sont essentiels pour garantir une authenticité des activités proposées autour de la consultation d'un corpus ou de supports pédagogiques basés sur un corpus. Par « authenticité » nous comprenons ce qui doit être à la fois pertinent et accessible

pour un apprenant⁴⁶. L'authenticité est ainsi une négociation entre l'enseignant et les apprenants. Dans notre étude, qui examine le discours et la gestuelle de l'apprenant, nous nous sommes attachés à développer cette authenticité lors de la création de notre corpus. Nous avons besoin de la motivation et de l'engagement de l'apprenant pour pouvoir produire un corpus « authentique ».

Le corpus pour l'enseignant est une ressource utilisable à des fins didactiques. Elle est aussi une ressource pour la recherche en didactique. Nous avons constaté que l'exploitation de notre corpus demandait certaines compétences qui sont à intégrer en amont du travail de recherche. Ainsi la combinaison de la théorie sur la ressource produite et de la pratique de l'utilisation de cette ressource se révèle être importante pour mettre à profit cette ressource qui est le corpus.

La relation établie entre le corpus et la perspective de l'apprenant se trouve dans les questions sur les apprentissages d'une langue (Macaire & Boulton, 2014). Ce point est à rapprocher également de la relation entre corpus et apprentissage/acquisition d'une langue. Envisager la possibilité de produire des enregistrements vidéo pour un usage ultérieur par des étudiants dans le cadre de leur apprentissage était aussi un facteur important. Que l'apprenant puisse voir et apprécier sa propre production post-débat, accompagné par l'enseignant pour un meilleur guidage, permet de réaliser un retour pédagogique (un *feedback* individuel) sur l'activité de débat.

5.2.2 *Notre corpus*

Notre corpus est constitué de dix-neuf (19) enregistrements vidéo, sessions de débats filmés (moyenne par débat : 15 minutes), qui représentent près de 4 heures d'enregistrements. Au total se sont cent et une (101) transcriptions réalisées concernant aussi bien des données verbales que physiques. Le corpus se complète par trente (30) questionnaires réalisés post-débat. Questionnaire distribué aux quarante-quatre (44) étudiants, pour lequel il y a eu 30 échanges et 14 étudiants qui n'ont pas pu se présenter.

Le Tableau 10 présente les caractéristiques essentielles de notre corpus vidéo.

⁴⁶ L'équipe des chercheurs du Crapel (Centre de Recherches et « d'Applications Pédagogiques en Langues ») à Nancy est à l'origine des discussions sur l'interaction entre « l'authenticité » et ce qui pourrait être « authentique » pour un apprenant en langues. (Beeching, 2014).

	Support corpus	Nombre de sessions filmées	Nombre de transcrits	Nombre de participants
Promotion 1 ^e année 2017-2018	vidéo	8 sessions 115min	50	39
Promotion 2 ^e année 2018-2019	vidéo	11 sessions 120 min	51	44 (39 de 1 ^e année + 5 arrivants en 2 ^e année)
TOTAL		19 sessions 235 min	101	

Tableau 10 - Corpus vidéo

Sur le même principe, le Tableau 11 est un récapitulatif des questionnaires.

	Support corpus	Nombre d'entretiens	Langue questionnaires	Nombre de participants
Entretiens semi-directifs Post-débat	écrit/verbal	30	français	30

Tableau 11 - Corpus entretiens

L'objectif de notre corpus, rappelons-le, est de nous permettre d'observer la tâche concrètement réalisée par l'apprenant pendant l'activité de débat notamment la tâche sous son aspect multimodal. La multimodalité est « entendue comme l'ensemble des ressources langagières et incarnées, gestes, regards, mimiques faciales, postures, mouvements du corps, y inclut des manipulations d'artefacts » (Mondada, 2017 : 71). Faire appel à cet outil vidéo semble être un choix adapté et pertinent, car il nous permet de rendre l'objet « oral » en tant qu'objet observable. De la perspective de l'étudiant, la vidéo permet de produire un « brouillon » oral qui pourra être repris en vue d'améliorations, de révisions, comme nous l'avons précisé supra. Vue de la perspective de l'enseignant, la vidéo constitue une ressource importante pour réguler plus finement les interventions pédagogiques, adapter une évaluation (cette évaluation peut se réaliser par les pairs ou bien de manière conjointe avec l'enseignant) ou encore comparer les productions initiales et finales des étudiants.

À ce stade, nous souhaitons apporter une précision : même si la force des traces visuelles et sonores de l'activité de débat des apprenants peut amener à un formatage (Gaudin *et al.*, 2018 : 17), ce qui n'est pas souhaitable. Le *formatage* est compris, ici, dans son sens informatique, à savoir, un cadre en dehors duquel aucune autre information n'est

acceptée. En effet, la vidéo peut engendrer l'illusion que le « tout » de l'apprenant est donné dans le filmage de ce dernier (*Ibid* : 17) ; or cette vision serait réductrice, car elle évolue en fonction du contexte. Selon Vermersch, « le vécu n'est jamais vécu en général, il se vit dans un moment. Et chaque action a été vécue dans un moment et un seul. » (2018 : 68). L'enseignement d'une langue est tellement spécifique, pluriel et complexe en termes de communication, d'interaction que nous mesurons bien les limites de ce corpus. En fait, nous présentons une « photo », un vécu d'une situation à un instant T. Il serait très intéressant, dans le cadre de recherches ultérieures, d'en poursuivre l'expérimentation afin d'entretenir une dialectique entre recherche et formation. À ce propos, la technologie numérique aide à la construction, l'analyse et le partage de ce type de corpus.

L'analyse à partir d'un corpus, qui détaille la relation qu'entretiennent la parole et le geste en situation de communication, est un enjeu de taille, tant par la préparation de la mise en scène de la séquence à filmer que par le travail conséquent préalable de transcription-annotation que cela demande. C'est ce dernier point que nous nous attacherons à démontrer par la suite.

5.2.3 *Les transcriptions des données verbales et physiques : difficultés, problèmes et méthodes*

5.2.3.1 *Difficultés et problèmes de la transcription*

Nous avons réalisé, nous-mêmes, la transcription des vidéos. Elle a demandé beaucoup de temps, mais a présenté un double avantage. Premièrement, celui de nous immerger dans le corpus étudié. Ensuite, à chaque écoute de l'enregistrement vidéo, nous sommes imprégnés d'éléments de notre analyse et de la construction de données. Au fur et à mesure, nous avons mieux compris ce qu'il se disait et comment cela était dit, deux paramètres de base de ce travail.

Selon Anne Lazaraton (2004), citée par Tellier (2006 : 119), « une des raisons du peu d'études sur les gestes en classe de langues » est la difficulté de recueillir un corpus vidéo, et cela, pour plusieurs raisons. La première raison est technique, celle d'avoir à disposition du matériel vidéo pour entreprendre les enregistrements et savoir l'utiliser. Les enseignants de langues du département InfoCom de Toulouse disposent d'une caméra. Celle-ci a été acquise pour répondre à des demandes d'enseignement Lansad spécifiques aux métiers de l'InfoCom : réalisation de *teaser* (bande-annonce) en anglais ou en espagnol dans le cadre

de challenges pédagogiques, ensuite, présentation des métiers de l'InfoCom en LE, filmages de présentations orales d'entreprises en LE et de publicités pour une marque, filmages des séances de théâtre ou de débat. Le matériel utilisé est une caméra basique (Sony HDR-CX700VE) qui n'a pas demandé de formation particulière pour son utilisation. La deuxième difficulté est celle d'obtenir que la population observée accepte d'être filmée. Cette « contrainte » a été l'une des plus difficiles à surmonter pour notre étude. Dans notre corpus, nous avons une vidéo (Promotion 1^{re} année 2017-2018) qui ne se concentre que sur la voix et la partie droite du corps de l'apprenant. La réticence à l'idée d'être filmés venait d'une inhibition, d'une anxiété, d'une appréhension à « être vus ». La décision prise pour que, à chaque début de séance, il soit demandé la participation volontaire, pour endosser le rôle d'opérateur de caméra et de la prise de vue, était conditionnée, en partie, par cette difficulté à surmonter l'acceptation d'être filmés. Nous invitons le lecteur à revenir sur le chapitre 3, section 3.3.3., pour rappel concernant le rôle de cet opérateur dans notre dispositif de débat. Enfin, la dernière difficulté, est un ressenti lors de la transcription. En effet, une transcription peut être perçue comme « frustrante » dans la mesure où il n'est pas toujours évident de traduire fidèlement, par écrit, ce que l'on observe.

5.2.3.2 *Les transcriptions des données verbales*

Nous transcrivons avec nos oreilles et nos yeux ; or la capacité de notre oreille n'est pas naturelle, mais culturelle. Nous nous répétons, rendre par écrit ce que l'on observe n'est pas évident et « on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde » (Blanche-Benveniste, 1997 : 24). Les signes de ponctuation de l'écrit ne correspondent pas aux pauses de l'oralité. Par exemple « la délimitation de la phrase, n'a pas de strict équivalent dans la langue parlée » (*Ibid.*, 1997 : 3). Une transcription, selon le dictionnaire de la langue espagnole (DRAE, Diccionario de la Real Academia Española, en ligne), demande d'utiliser un système d'écriture pour permettre de rendre compte des aspects phonétiques, phonologiques, lexicaux ou morphologiques d'une langue ou d'un dialecte : « Representar elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o morfológicos de una lengua o dialecto mediante un sistema de escritura ». Claire Blanche-Benveniste (1997) soulève les problèmes que suscite la transcription de l'oral par écrit (résumés et cités par Tellier, 2006) :

- Comment reproduire des caractéristiques prosodiques (débit, mélodie, intensité, inflexions...) qui ne peuvent être présentées à l'écrit ?
- Comment rendre compte des contextes d'interactions, des tours de parole, de la gestuelle sans alourdir la transcription ?
- Comment présenter avec des signes typographiques les caractéristiques des interactions orales telles que les hésitations, les chevauchements, les pauses, les interruptions, etc. ?
- Comment modifier l'usage conventionnel des signes de ponctuation pour rendre compte des phénomènes de la langue parlée ?
- Comment présenter les variations de prononciation et de syntaxe propres à l'oral en utilisant l'écriture orthographique ?
- Comment reproduire fidèlement les paroles d'un individu sachant que celles-ci sont soumises à notre interprétation qui est elle-même influencée par notre perception des paroles de l'interlocuteur ?

Toutefois, malgré tous ces questionnements et les précautions qui s'en suivent, il est important de conduire cette étude en gardant, en mémoire, l'encouragement de se dire qu'une transcription fidèle, qui puisse répondre à des exigences scientifiques, est une aide à la publication de résultats, à l'analyse, exploitation ou partage de corpus. Dans ce sens, Traverso (2008) nous dit :

L'éclosion des bases de données, parallèlement à leurs apports pour la préservation des corpus et leur mise à disposition d'autres chercheurs, a eu des répercussions importantes sur le champ des recherches. [...] D'une façon générale, elles ont transformé l'entreprise de recherche. (*Ibid.*, 315)

Par le passé, le travail du chercheur se construisait en trois axes selon Traverso (2008), comme illustré dans la Figure 10.

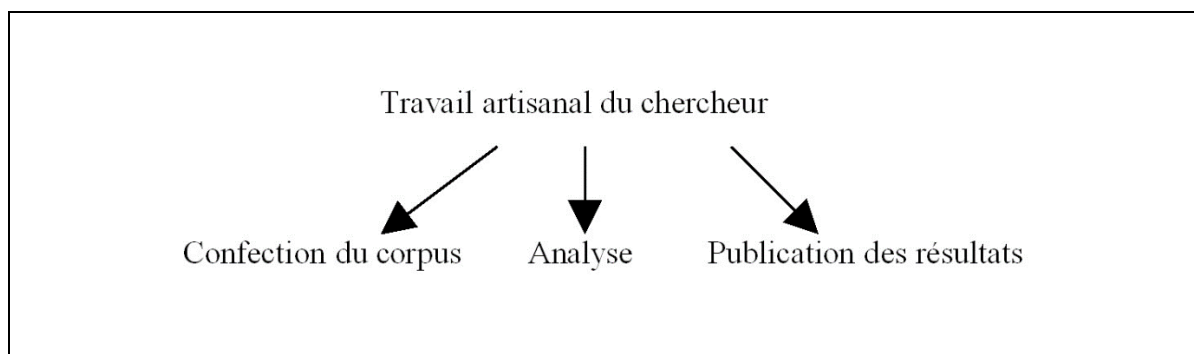


Figure 10 - Schéma du travail du chercheur selon Traverso (2008 : 315)

Aujourd’hui, le travail du chercheur a évolué et s’est complexifié suivant le schéma de la Figure 11. C’est cette démarche qui est la nôtre.

Se munir de règles de base est essentiel pour toute transcription. Il existe des conventions de transcriptions qui peuvent aider à réaliser cette mise en forme. Le choix de la convention que nous avons adoptée, est la Convention ICOR 2013, proposée par l’équipe ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) de l’université de Lyon 2. Cette convention est partagée par plusieurs équipes de recherche et adaptée aux interactions. La Convention ICOR comprend 9 pages. Comme il est rappelé en introduction de cette convention : « Chaque corpus et chaque projet de recherche ont leurs propres exigences de transcription » (2013 : 2). Le respect des usages définis par ICOR permet d’intégrer le corpus transcrit dans une banque de données dénommée CLAPI (Corpus de Langue Parlée en Interaction). Il s’agit d’une banque de données multimédia de corpus enregistrés en situation réelle, dans des contextes variés : interactions professionnelles, institutionnelles ou privées, commerciales, didactiques, médicales...et un ensemble d’outils de requêtes. Nous ne reprenons, *infra*, que les items qui concernent nos transcriptions (*cf.* Annexe III).

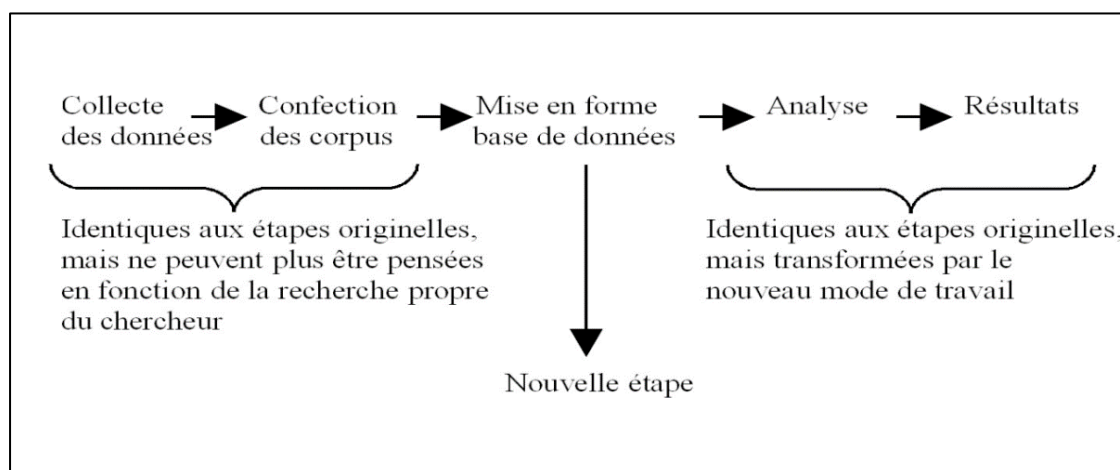


Figure 11 - Schéma 2 selon Traverso (2008 : 316)

Comme dit précédemment, nous nous sommes inspirées de cette convention pour déterminer les marques à utiliser pour notre transcription que nous avons souhaitée littérale, textuelle (en reprenant la totalité des mots y compris ceux de remplissage). Nous y avons apporté quelques modifications, suppressions pour ne pas en alourdir la transcription.

Le Tableau 12 montre la convention que nous avons adoptée à partir de la Convention ICOR et celle de Mondada (2008).

CONVENTION TRANSCRIPTION DE LA PAROLE	
Alignement à gauche	
Police Courier taille 10	
Transcription en minuscule	
Numéroter les lignes	
TOUR DE PAROLE	
Notation du tour (avec le codage du locuteur en début de transcription)	-sur plusieurs lignes : transcription alignée -sur plusieurs lignes avec insertion d'un autre locuteur (chevauchement ou commentaire) : insérer symbole &
Enchaînement immédiat, sans micro-pause entre deux tours de parole	Insertion symbole = à la fin du 1 ^{er} tour et au début du suivant
Chevauchement	Insertion de crochets encadrant le chevauchement []
ACTIONS	
Action non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses (()) en vert : notamment utilisées pour la sonnerie
TRANSCRIRE LE VERBAL	
Orthographe	Utilisation de l'orthographe espagnole. Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée et l'accent graphique conservé.
Élision	Est notée par l'apostrophe « ' »
Allongement ou répétition vocalique, syllabique ou d'un mot	La notation se fait par des : , ils sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement
Amorce de mot	Insertion de -
Nombres	Ils sont notés en toutes lettres
Acronymes, sigles	Acronyme : minuscule sans espace Sigle : en minuscule avec espaces
Noms propres et débuts d'énoncés	Minuscule à l'initiale du mot
Onomatopées	Ah, bah, eh, heu, hum, oh, tsk...
Segments inaudibles, incompréhensibles, non identifiés	Insertion de X
Autocorrection spontanée	Correction d'une expression par une autre : insertion de ~
PAUSES	
Les pauses	Insertion de (.)
PRODUCTIONS VOCALES	
Rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une prononciation particulière, etc.	La description est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription (())

PROSODIE	
Montée et chute intonative	Insertion de / et \
Baisse du volume de la voix	Insertion de °°
DESCRIPTIONS	
Passages non transcrits	Si interruption de la transcription, entre doubles parenthèses (()) en indiquant le timing de début et de fin du passage non transcrit
Alternance de code : gallicismes, mots en anglais ou en français	Mots en langue étrangère, entre doubles parenthèses (()) et en rouge

Tableau 12 - Convention retenue pour la transcription des données verbales de notre étude

Nous avons effectué plusieurs modifications et adaptations. Premièrement, nous avons diminué le nombre d'items, non pas parce qu'ils ne présentaient pas d'intérêt, mais pour ne pas alourdir notre transcription (c'est le cas pour les actions, les élisions, les pauses ou les productions vocales). Nous avons, ainsi, souhaité l'adapter à une transcription de L2. Deuxièmement, nous n'avons pas retenu les items relatifs à l'identité du participant, car ils ont déjà fait l'objet d'un codage que nous expliquons en chapitre 8. Troisièmement, nous avons adopté l'orthographe espagnole et conservé l'accent graphique lorsque le mot était bien prononcé. Quatrièmement, nous avons ajouté un nouveau symbole de transcription, celui qui traduit ce que nous avons appelé une « autocorrection spontanée », c'est-à-dire le passage d'une expression pensée « incorrecte » ou « non adaptée » à une autre pensée « correcte » ou « adaptée ». Enfin, pour mieux repérer les marques dans les transcriptions, nous avons appliqué deux couleurs : le vert pour les actions non attribuables à un participant, dans notre cas il s'agit très concrètement de l'élément ((**sonnerie**)) ; et le rouge pour les alternances de code telles que **mots en langue étrangère** autre que l'espagnol ou des **gallicismes** (emprunt de la langue espagnole au français).

Nos transcriptions verbales ont intégré deux autres éléments pertinents pour notre étude et présents dans le modèle dynamique du débat. Le premier est le temps de prise de parole de l'étudiant. Nous précisons le temps de début d'intervention et le temps de fin. Le deuxième consiste en une description, une explication de l'entrée de l'étudiant dans le débat ainsi que celle de sa sortie. Cette description est complétée par quelques observations d'ordre général sur le ressenti de la prestation de l'étudiant. Ces deux éléments, le temporel et les remarques/impressions sur les comportements observés sont intégrés dans nos transcriptions. Pour exemple :

Étudiant 1 : 1-1A-D1P-H-B1/B2

Entrée en scène : Il se lève de la chaise, attitude dynamique, portable en main et se dirige vers le centre de la scène. Il émet un bruit guttural, de type « Aajam ». Regarde son portable.

01m : 18s

[transcription du discours]

02m : 38s

Sortie de scène : il regarde, avec insistance, le jury et retourne à sa place, en regardant son partenaire d'équipe et en souriant.

Observations : la gestualité accompagne tout le discours dans la mesure où il y a très peu de lecture même s'il tient son portable tout au long du discours. Il y a deux gestes récurrents : se caresser le menton et accompagner la parole de mouvements continus de la main gauche ou droite, selon celle qui tient le portable. Facilité de parole et bonne élocution, mais beaucoup de répétitions. La gestuelle de début de discours semble exprimer une certaine angoisse.

5.2.3.3 Les transcriptions des données physiques

En ce qui concerne les transcriptions des données physiques, nous nous retrouvons avec les mêmes problèmes que pour les données verbales. La difficulté des transcriptions des données physiques (gestes et mouvements) relève du fait qu'il n'est pas facile de cataloguer des termes référant à des phénomènes complexes et visuels parfois difficiles à décrire. Notre souci a été de nous positionner davantage vers une transcription globale et juste du geste, en évitant des précisions subjectives qui pourraient s'avérer erronées. Selon Ancelin Schützenberger (2017), il faut compter « trente heures d'analyse pour une minute de film » (p.101). Si nous prenons, pour exemple, l'étude micro-analytique de Birdwhistell (1970), nous pouvons arriver à 57 symboles définis uniquement pour la description des mouvements du visage. Coletta (2004 : 147, cité par Tellier, 2006) résume les problèmes que l'on peut rencontrer lorsque l'on veut réaliser une description détaillée d'un geste :

étant donné la multiplicité des paramètres qui permettent de les caractériser et la diversité de leurs sources (mains, tête, visage, etc.), leur description aboutit inévitablement à une somme très importante d'informations ;

plusieurs mouvements pouvant être produits simultanément, l'agencement séquentiel des conduites constitue un autre paramètre incontournable à prendre en compte ;

à ces difficultés vient enfin s'ajouter le fait que certains mouvements sont très subtils ou n'apparaissent pas en totalité à cause de l'angle de vue de l'appareil qui a servi à les enregistrer. (Coletta, 2004 : 147)

Au regard de cette complexité du traitement d'une transcription non verbale, « le *gestualiste*, doit, par conséquent, faire des choix et ne fournir que les données pertinentes pour son analyse » (Tellier, 2006 : 123). C'est ce à quoi nous nous attacherons. Mais, comment présenter ces transcriptions du non verbal au côté du verbal ? Car c'est bien de cette présentation qu'il s'agit de concevoir et réaliser un document unique dans lequel la transcription verbale accompagne celle non verbale, sur un même document, comme illustré dans l'extrait ci-dessous d'une étudiante en première année.

1. heu - ***début intervention > assis > lecture > portable > main gauche***
[Le temps de déplacement pour se positionner au centre est de 6 secondes]
2. ah ! estimados jueces estimada asamblea ***tenir > portable > main droite > ouvrir > main gauche* *regarder > extérieur > regarder > équipe adverse***
3. buenos días
4. hoy hoy ***geste ouverture > main gauche*** nos reuniremos nos reunimos para discutir el tema ***gestes successifs > se gratter > narine gauche > main gauche > pincer > nez > passer > doigt > sous nez > regarder > présidente* *corps > geste rotatif > basculement permanent*** era mejor antes
5. en primer lugar explicaremos ***appuyer > main gauche à plat > poitrine*** lo que significa «antes» ***replacer > main > portable*** después voy a dar una definición de lo que es « mejor »
6. antes es ***regarder > fixement > partie adverse* *geste battement > main gauche*** pues **una perioda** de tiempo que es diferente por todos
7. para mí ***appuyer > main gauche à plat > poitrine > remonter > main > pincer > nez*** antes es **una perioda** de tiempo que existe en el pasado y que fue en mi opinión ***appuyer > main gauche à plat > poitrine > passer > doigt > sous nez*** mejor

Pour se conformer aux règles de l'art de la discipline, comme pour la transcription des données verbales, nous disposons des conventions de transcriptions multimodales. Lorenza Mondada (2008) de l'équipe ICAR propose une convention brève de transcriptions des gestes, considérés comme des actions, que nous présentons en Annexe III. Comme pour la transcription des données verbales, notre souci est de ne pas alourdir une transcription en lui intégrant un système de codage symbolique trop lourd ou illisible tant pour le chercheur que pour le lecteur. La lecture doit pouvoir se réaliser clairement avec les détails pertinents pour notre étude. C'est la raison pour laquelle, tout en nous inspirant des conventions proposées par Mondada (2008), nous adopterons un tableau de transcription légèrement modifié (*cf.* Tableau 13).

Nous adoptons le symbole de l'astérisque * pour délimiter le geste de début et de fin. Il ne nous est pas nécessaire de retenir l'identification du participant faisant le geste, car

dans la transcription il est précisé le code du locuteur qui prend la parole et donc, qui réalise le geste. D'autres paramètres, comme la trajectoire du geste, ne se révèlent pas être pertinents pour notre étude. En revanche, nous établirons notre règle propre que nous suivrons pour la description du geste. L'expression qui précède la description est l'action réalisée qui est transcrite par un verbe à l'infinitif (par exemple : se gratter).

Ensuite, l'expression est suivie par le symbole > puis des précisions suivantes : l'objet présent lors du discours, la kinésique concernée par le geste (corporelle ou faciale) et l'orientation du geste. Le tout est, comme nous l'avons précisé supra, encadré par les astérisques, * début du geste et * fin du geste. Nous précisons que cette description du geste peut souffrir quelques adaptations dans l'ordre de ses étapes. C'est l'illustration de ce que nous avons dit *supra*, à savoir, la difficulté de rapporter fidèlement, par écrit, ce que l'on observe. Nous intégrons, également, le paralangage et la proxémique.

S'agissant du paralangage, nous nous arrêtons à ce qui est pertinent pour notre étude. Nous ne sommes pas dans un travail d'étude de la voix, mais de ce qu'apporte la voix dans le discours. Dans cette logique, nous ne retenons que la tonalité et le débit. S'agissant de la proxémique, nous conservons trois des quatre distances décrites par Hall (1971), intime, personnelle et sociale. L'intime est lorsque l'étudiant reste devant sa table. La personnelle, lorsque l'étudiant entre en scène. Et la sociale, lorsque l'étudiant est positionné au centre de la scène. Notre étude n'est pas concernée par la distance publique. Dans le respect du formulaire des règles éthiques signé par l'étudiant, nous ne présentons pas de capture d'écran du geste réalisé par ce dernier. En revanche, lorsque cela nous est possible, nous intégrons une image qui représente le geste, extraite d'une banque d'images libres de droits.

<i>CONVENTION TRANSCRIPTION DES GESTES</i>	
<i>La transcription du geste est en gras</i>	
<i>Délimitation du geste</i>	
* *	<i>Indication du début/de la fin</i>
<i>Description du geste</i>	
<i>Les actions</i>	<i>Verbes à l'infinitif : se froter, se gratter, montrer...</i>
<i>Objet présent, entre les mains, lors du discours</i>	<i>Précision : feuille, portable, ordinateur, stylo...</i>
<i>La kinésique corporelle</i>	<i>Précision partie du corps : main, bras, doigts, nez...</i>
<i>La kinésique faciale</i>	<i>Précision : regard, sourire, grimace ?</i>
<i>L'orientation du geste</i>	<i>Précision : haut, bas, diagonal, horizontal, gauche, droite ?</i>
<i>Les informations concernant la description du geste, encadrées entre les deux marques de délimitation * *, sont séparées par des ></i>	<i>*lire > feuille > tenir > deux mains *</i>
<i>Le paralangage</i>	
<i>Notation de deux types de voix</i>	<i>Précision : tonalité (grave, neutre et aigue) et débit (rapide, moyen et lent)</i>
<i>La proxémique</i>	
<i>Notation de trois positionnements dans l'espace</i>	<i>Précision : distance intime, distance personnelle et distance sociale</i>
<i>Captures d'écran</i>	<i>Non retenues dans notre étude</i>

Tableau 13 - Convention retenue pour la transcription des données physiques de notre étude

5.2.4 *Les entretiens semi-directifs*

L'entretien que nous avons réalisé auprès des étudiants est un entretien semi-directif (Grawitz, 1979), c'est-à-dire un entretien qui n'enferme pas le discours et qui laisse un certain degré de liberté dans la forme que prennent les réponses. Il s'appuie sur un nombre d'items qui ont été posés dans le cadre de notre pré-expérimentation autour du ressenti de l'activité de débat avec une volonté de se focaliser sur la verbalisation du vécu.

Lors de cette phase de pré-expérimentation, nous avons un double objectif. Premièrement, celui d'éclairer ce qui n'est pas observable et d'avoir un retour sur l'objet d'étude inobservable qu'est la cognition, selon l'expression de Vermersch (1991 : 63). Deuxièmement, l'entretien nous permet également de comprendre certaines composantes non cognitives de l'activité selon les dires du participant et en particulier, la composante conative (l'action, l'effort, le comportement, la motivation) ou d'autres aspects « invisibles ». Nous utiliserons l'entretien, pour éclairer, compléter nos résultats au moment de la triangulation.

5.3 Le traitement des données du corpus

Les données 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 ».

5.3.1 *Étude de quelques individus*

La troisième étude porte sur la description clinique des comportements verbaux et physiques 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 la gestuelle est-elle élément d'argumentation ? Autrement dit, se demander si la parole est incarnée. Nous nous assurons, ici, s'il y a bien une coverbalité qui se produit.

5.3.2 *Confrontation entre la tâche prescrite et la tâche réalisée*

Une première étude générale porte sur l'ensemble des étudiants et des comportements. Nous avons recensé les occurrences de comportements verbaux et aussi physiques relevant du débat. Nous avons pu ainsi produire des pourcentages en classant les

observations ce qui nous a conduit à construire une métadonnée comportant quatre catégories selon un gradient qui caractérise l'appropriation du dispositif par l'étudiant :

- 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 étudiants ont un profil prototypique (Taylor, 2003 ; Heider, 1973).

5.3.3 *Traitement des métadonnées*

La deuxième étude que nous avons menée 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*). N'oublions pas que l'objectif est 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. Le souci étant que 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.

PARTIE III : RÉSULTATS ET ANALYSES

CHAPITRE 6 : Paroles et discours

Nous commencerons ce chapitre par l'établissement d'un relevé chiffré des données verbales. La tâche prescrite est celle de débattre, de produire des actes de parole en LE, telle que détaillée au chapitre 3, section 3.3.3 et 3.3.4 et illustrée par l'arbre des tâches (cf. Figure 7). Nous avons d'abord identifié les données avec le concordancier AntConc puis confectionné un tableau Excel regroupant les données verbales recueillies réparties dans les trois catégories de « parole-phraséologie », politesse, organisation, lexique-connaissances et enfin, la catégorie « discours-phraséologie-rhétorique ». Il en a résulté une organisation qui s'appuie sur deux paramètres. Le premier, la parole du débat implique l'utilisation d'une phraséologie adaptée (courtoisie verbale et aussi les connecteurs et termes relatifs à l'organisation), des connaissances du domaine de tâche (les idées développées pour se positionner pour ou contre le thème) et le lexique pertinent pour ce registre formel. Le second, le discours du débat implique l'utilisation d'une phraséologie de l'argumentation et de la réfutation, d'un lexique approprié, de figures rhétoriques, de citations ou données statistiques en appui des arguments.

Enfin, nous décrivons les données. À ces descriptions nous avons ajouté, lorsque cela nous semble pertinent, soit un tableau présentant le relevé chiffré et commenté répertoriant les constats, soit un copier-coller de la transcription verbale pour visualiser l'épisode. La formule, le connecteur ou l'expression employé par l'étudiant sont *en italique*. L'ensemble de ces précisions, attendus et type d'arguments, et ce que l'on attend de la part des étudiants participant au débat. Ce chapitre inclut également l'observation du respect des contraintes, des règles du débat, qu'elles soient temporelles, rythmiques ou de respect du rôle.

6.1 La politesse

La politesse est traditionnellement une des règles de base du débat académique. Avant de commencer tout débat, le débattre se doit d'adopter une conduite positive, de bienséance qui se traduit par l'utilisation de termes relevant d'une courtoisie verbale. Concrètement, trois formules ou expressions sont attendues : les formules de salutation, les appels aux débatteurs et les formules d'adieu ou de remerciement.

6.1.1 Les formules de salutation

Les formules de salutation, que l'étudiant est amené à employer, peuvent être de deux types, une plus formelle, qui commence par *buenos días* [bonjour du matin] ou *buenas tardes* [bonjour de l'après-midi], accompagnée parfois de *a todos* [à tous, qui comprend toutes et tous]. Et une deuxième formule plus informelle, mais qui reste de courtoisie, *hola* [« bonjour » proche du « salut »] ou mieux encore *hola a todos*.

Elles sont utilisées par la quasi-totalité des étudiants (n = 39). Il n'y a que 5 étudiants qui ne prononcent pas de formule de salutation en début de débat. Le nombre total de constats, première et deuxième années, est de 59 occurrences. Des deux types de formules au choix du débattre, celle du *buenos días* enregistre le plus d'occurrences et de variantes, neuf au total.

La formule de politesse la plus recourante est composée de l'adjectif *buenos/buenas* (n = 25) suivi de *días* (n = 23) ou *tardes* (n = 2) précisant ainsi la temporalité de la salutation « bonjour ». L'expression avec *buenos/buenas* est utilisée avec ses variantes, *a todos* [à tous] (n = 5), *a todos y todas* [à tous et toutes] (n = 5), *(a) la asamblea* [l'assemblée] (n = 4), *miembros del jurado* [les membres du jury] (n = 2), *miembros del gobierno* [les membres du gouvernement], *miembros del gobierno y jurados* [les membres du gouvernement et du jury]. Rappelons que le « gouvernement », dans notre situation est l'équipe qui défend la position « pour ». L'expression « créative » *buenos a todos buenos días a todos* [bons à tous bonjour à tous], réalisée par l'étudiant 17, justifie un commentaire. *Buenos a todos* n'est pas correcte. Toutefois, son utilisation, accompagnée d'une deuxième expression, celle-ci, correcte, nous fait dire que l'étudiant s'autocorrige ou qu'il a voulu employer l'expression, au féminin, *buenas*, une contraction du *buenos días*, qui s'utilise couramment, à tout moment de la journée, souvent accompagnée du *hola* : *¡Hola, buenas !*

Les 28 occurrences de formule à base de *hola* présentent quatre (4) variantes : *hola* (n = 10) ; *¡hola !* (n = 1) ; *hola a todos* (n = 17) et enfin, *hola a vosotras* (n = 1). Les étudiants qui commencent leur débat par une expression avec *hola* ont un niveau de langue qui se situe à un B2- ou moins (65%) contre 35% avec un niveau B2 ou plus. Parmi ceux adoptant la salutation *hola* dénuée d'autres qualificatifs, on en compte 5 de niveau B2- (80%) et 2 de niveau B2+ (en A1, 20%) pour un total de 10 occurrences, dont deux personnes de niveau B2- qui l'ont utilisée deux années de suite. En d'autres termes, la salutation *hola* est employée par les niveaux plus faibles. L'expression *hola* est l'expression très usuelle au quotidien, décontractée, de salutation qui se rapproche de l'expression française « salut »,

si l'on veut bien lui ôter son côté cavalier. Elle est également l'expression la plus utilisée, au quotidien, sans distinction de temporalité (matin ou après-midi).

Les étudiants de niveau avancé ont ainsi préféré un ton plus formel qui s'adapte mieux à l'exercice demandé. D'autant plus que, si nous regardons du côté des formules utilisées et non obligatoirement convenues, nous constatons que les étudiants ont fait appel à deux autres types de formulation de salutation beaucoup plus élaborés. Il s'agit des expressions qui commencent par *estimados* [chers] et *señores y señoras* [messieurs et mesdames], adressées essentiellement à l'attention du jury, contre une seule à l'auditoire (étudiant 9). Les formulations ont été les suivantes : *estimados jueces, buenos días* [cher jury, bonjour] (étudiant 15), *estimados jueces, estimada asamblea buenos días* [cher jury, chère assemblée, bonjour] (étudiant 9), *estimados miembros del jurado* [chers membres du jury] (étudiante 15), *señores y señoras del jurado* [mesdames, messieurs du jury], *heu buenos días* [heu bonjour] (étudiante 26) et *señores y señoras miembros del juro* [messieurs et mesdames membres du jury] (étudiant 30). Toutes ont été employées en première année à l'exception de l'étudiant 30.

La fréquence moindre d'utilisation des formulations de salutations en deuxième année est peut-être due aux nombreux points d'informations et d'interventions pendant le débat qui ne justifient pas la répétition de la formule. C'est, en général, le premier débattreur qui salue, les suivants enchaînent avec leur discours et les points d'information, sans saluer.

6.1.2 Les appels aux débatteurs

Dans cette catégorie, sont retenus les appels qui sont réalisés à l'intention des débatteurs pendant la tâche de débattre. Ces appels se présentent sous forme de points d'information. C'est-à-dire, lors d'un débat et après la première minute et seulement après cette première minute (puisque « protégée », cf. temps de l'action 21, chapitre 3, section 3.3.4), les membres de l'équipe adverse ont la possibilité de poser des questions courtes et précises, questions qui visent à déstabiliser l'argumentation et/ou le rythme de parole du débattreur. La demande de ces « points d'information » doit être faite de manière très formelle, l'étudiant qui souhaite poser une question doit se lever, tendre une main et poser l'autre sur la tête (cf. chapitre 3, section 3.3.3).

Les formules de politesse pour cette catégorie peuvent se limiter à l'utilisation du *por favor* [s'il-vous-plaît], suivi du *tengo un punto de información* [j'ai un point d'information] en réalisant la gestuelle appropriée. Aucun étudiant, de première et de deuxième année, n'a utilisé la formule *por favor* pour demander un point d'information. Quant à l'utilisation de

la deuxième expression *tengo un punto de información*, elle a été utilisée par deux étudiantes, l'étudiante numéro 11, en première année, et l'étudiante numéro 24, en deuxième année.

Une étudiante de niveau B2/C1 est la seule en première année à réaliser le geste complet exigé pour la demande de point d'information suivi de l'expression *heu qué es tú* [heu qu'est-ce tu], interrompue, car ne connaissant pas le mot « source » en espagnol. Nous joignons, ci-après, la transcription de la donnée verbale :

Point d'information > équipe adverse > question posée
assise > se lever > en respectant geste pour demander un
point d'information > main droite sur la tête > : heu qué
es tú - cómo se dice « source », cómo se dice « source »
[question adressée à l'enseignante] *main gauche > tenir >
chemisier* [23-1A-D5P-F-B2/C1]

Cette même étudiante en deuxième année est la seule à reconduire une gestuelle adaptée à la demande de point d'information, suivie à nouveau de l'interjection « heu » et du mot interrogatif *cuál*, pour exprimer sa question :

lever > bras heu cuál era la edad de las personas inte :
rrogadas X porque si son personas de sesenta años *bras droit
> en arrière* [23-1A-D5P-F-B2/C1]

Enfin, nous totalisons vingt-neuf autres demandes de point d'information, trois en première année et vingt-six en deuxième année pour un total de quinze étudiants. Ces étudiants présentent la caractéristique suivante : ils n'utilisent pas les formules de politesse attendues, mais passent directement à la question. Pour ce faire, ils utilisent un mot interrogatif, par exemple *qué*, un verbe, l'interjection *heu*, la conjonction *y*, l'adverbe *también*, la locution adverbiale *además*, l'affirmation *sí* ou la préposition *para*. Nous trouvons dans ce corpus les occurrences suivantes :

- *qué piense que* [qu'en pensez-vous]
- *algo/alguien quiere decir (algo)* [quelque chose/quelqu'un veut dire (quelque chose)]
- *me gusta decir algo* [j'aime dire quelque chose]
- *heu piensas que* [heu tu penses que]
- *tengo una respuesta* [j'ai une réponse]
- *también* [aussi]
- *sí pero* [oui mais]
- *y después* [et après]
- *la importancia es* [l'important est]
- *heu grazia por lo que dice heu pero* [heu merci pour ce que vous dites heu mais]
- *heu alors* [heu alors]
- *sí, sí* [si, si]
- *puede repetir* [pouvez-vous répéter]

- *heu lo que dices* [heu ce que tu dis]
- *para eso* [pour cela]
- *además heu* [de plus heu]

Le Tableau 14 recueille les fréquences des « appels aux débatteurs » n'utilisant pas les formules convenues. On note que seuls trois étudiants en première année, ont employé ces formules. Comme il y a 40 étudiants concernés, le ratio est d'une formule pour 13 étudiants en première année. En revanche 14 des étudiants ont employé une ou deux de ces formules. Le ratio est donc d'une formule pour 0,8 étudiants en deuxième année, ce qui marque une différence importante.

	Fréquences de formules en 1A	Étudiants en 1A n = 40	Fréquences de formules en 2A	Étudiants en 2A n = 20
Courtoisie - appels non appropriés aux débatteurs	3	3	26	14
Ratios et pourcentages par année	1 : 13	7,5%	1 : 0,8	70%

Tableau 14 - Fréquences de marques de courtoisie selon l'année d'études

Le Tableau 14 nous inspire trois commentaires supplémentaires. Le premier concerne l'utilisation de l'expression *algo quiere decir, alguien quiere decir algo* [quelque chose veut parler, quelqu'un veut parler de quelque chose] par l'étudiante 34. Elle l'exprime en fin de débat, dans le rôle de présidente, pour demander aux débatteurs si l'un des deux souhaite ajouter un argument ou une idée. Elle s'auto-corrige. Le deuxième est l'utilisation répétée de l'interjection « heu » [eu] (n = 6). Elle est utilisée en début de prise de parole, lors des demandes de point d'information. Le troisième commentaire est l'utilisation inadaptée du verbe *gustar* [aimer dans le sens d'apprécier] pour dire qu'il veut prendre la parole, au lieu d'utiliser le verbe *querer* [vouloir] (étudiant 30).

6.1.3 Les formules de remerciements et de fin de débat

La dernière catégorie de formules de courtoisie est réservée aux formules de remerciements et de fin de débat. Ces dernières se concentrent autour de l'expression *gracias* [merci], qui rassemble 22 occurrences en tout : 16 en première année exprimées

par 12 étudiants et 6 occurrences en deuxième année exprimées par 6 étudiants. L'expression se modifie de quelques variantes, surtout en première année :

- *pues gracias* [donc merci] (étudiantes 25 et 34) ;
- *gracias a todos* [merci à tous] (étudiants 17 et 37) ;
- *Heu es fin gracias por vuestra atención* [Heu c'est terminé merci pour votre attention] (étudiante 24) ;
- *gracias por escuchar* [merci d'écouter] (étudiante 36) ;
- *muchas gracias* [merci beaucoup] (étudiante 15).

En deuxième, la seule expression modifiée est :

- *gracias por su atención* [merci pour votre attention] (étudiant 9).

Nous nous intéressons à trois variantes, en particulier, *pues gracias*, *heu es fin gracias por vuestra atención* et *muchas gracias*. La première s'appuie sur *pues* [alors, parce que, car] qui n'est pas utilisée ici comme une conjonction, mais comme une expression de fin de débat, dans le sens, « eh bien...merci ». La deuxième, est proche de la première, car au lieu d'utiliser une conjonction, l'étudiante utilise une interjection, *heu*, suivi de l'expression *es fin*, en résumé, une traduction qui pourrait être la suivante : « eh bien, c'est fini, merci ». Nous pouvons dire que ces deux expressions peuvent s'interpréter comme des fins d'expressions expédiées. La troisième expression, *muchas gracias*, n'est utilisée qu'une seule fois et marque une amplitude dans le remerciement. Nous relevons qu'il s'agit de la même étudiante, la 15, qui a utilisé deux expressions plus élaborées pour commencer le débat *estimados* [chers].

Enfin, le constat est le même que pour les formules de salutations, une diminution de fréquence d'utilisation des formules de remerciements en deuxième année. La raison est sans doute identique à celle des formules de salutations, une concentration plus importante sur le « temps d'intervention/temps de points d'information » qui génère un débat plus « animé » et plus axé sur l'échange. La préoccupation est celle d'opposer de l'argumentation et de mettre l'équipe adverse en défaut. Nous sommes, ici, dans le schéma d'une joute oratoire.

6.2 L'organisation de la parole

Pour traiter de la construction des métadonnées de cette catégorie, nous retiendrons les quatre types d'intervention que l'on peut réaliser pendant un débat, selon Pujol Berché (2002) :

- a) Introducción de argumentos y presentación del punto de vista propio;
- b) Presentación de otros puntos de vista y contraposición de razones;
- c) Organización del discurso y de las intervenciones;
- d) Para sacar conclusiones y resumir⁴⁷. (Pujol Berché, 2002 : 10)

Ces quatre types d'intervention ou temps de l'intervention structurent le Tableau 15. Lors de ces quatre temps de l'intervention du débatteur, quelques « recursos lingüísticos » (*Ibid.*, 2002 : 10) [ressources linguistiques] sont à privilégier. Ces ressources linguistiques sont ce que l'on nomme *la phraséologie de la parole*, selon la position de Pellen (2001) :

Lorsqu'on veut aborder l'univers phraséologique de l'espagnol on se heurte à deux types d'obstacle : l'un terminologique (donc aussi théorique), l'autre documentaire (sa prise en compte par les dictionnaires). L'obstacle terminologique n'est pas propre à l'espagnol. Le français, par exemple, éprouve les mêmes difficultés à définir le domaine de la phraséologie [...] Il suffit de parcourir l'abondante littérature consacrée au sujet pour mesurer à la fois la richesse et la confusion de la métalangue utilisée par les spécialistes. (Pellen, 2001 : 607-608)

Cette étude de la phraséologie se terminera par une dernière catégorie qui est celle des « mots de l'échange ».

Les catégories grammaticales représentées présentent une importante hétérogénéité dans l'ensemble de cette phraséologie de la parole, dont des conjonctions, des locutions adverbiales, des locutions prépositives, des adverbes. Gili y Gaya (1987), lors d'une première esquisse de ces connecteurs, nommés *enlaces extraoracionales* [liens extraphrases], affirmait, malgré l'hétérogénéité constatée qu'ils ont tous un caractère invariable et sont fortement lexicalisés.

⁴⁷ [1. Introduction des arguments et présentation de notre propre point de vue ; 2. Présentation des autres points de vue et contre-arguments ; 3. Organisation du discours et des interventions ; 4. Pour tirer des conclusions et résumer] (traduit par nous)

INTRODUCTION ARGUMENTS	CONTRE ARGUMENTS	ORGANISATION DISCOURS	CONCLUSION	MOTS DE L'ÉCHANGE
Opérateurs linguistiques	Connecteurs	Connecteurs qui structurent l'information	Opérateurs linguistiques	Marqueurs de la conversation
Exprimer un point de vue : « en mi opinión », « desde mi punto de vista »	Apportent un ajout, une précision : « además », « también », « incluso », « y », « según » « tampoco », « por ejemplo », « especialmente », « en particular »	D'ouverture : « en primer lugar », « para empezar », « había una vez »	Récapitulatifs : « en conclusión », « para resumir », « en definitiva », « en suma », « así que », « total que »	Exprimer un énoncé déclaratif : « en efecto », « claro », por lo visto », « por supuesto »
Manifester une certitude ou renforcer l'argumentation : « de hecho », « evidentemente », « en efecto », « en realidad », « por supuesto »	Contrastifs : « sin embargo », « pero », « por el contrario », « ahora bien », « en cambio »	De continuité : « luego », « después », « entonces »		Exprimer une volonté de : « bueno », « bien », « vale », « de acuerdo »
Permettre de reformuler : <u>Explicatifs</u> : « es decir » <u>Rectificatifs</u> : « mejor dicho », « quiero decir », « bueno » <u>Distanciation</u> : « de todas formas », « en todo caso », « en cualquier caso », « de cualquier forma »	Consécutifs : « por tanto », « luego », « así pues », « por consiguiente »	De fermeture : « por último », « para acabar », « finalmente », « en último lugar », « en definitiva »		Permettre d'engager des relations entre partenaires : « por favor », « oiga », « hombre », « bueno »
	Temporels : « entonces », « mientras tanto », « ahora », « de repente »	De transition : « por otro lado », « dicho esto », « en cuanto a », « respecto a »		Attirer l'attention / Maintenir la conversation : « ¿vale ? », « ¿verdad ? », « oye », « mira »
	Spatiaux : « más adelante », « enfrente », « arriba », « aquí », « al fondo »	De digression : « por cierto », « a propósito »		

Tableau 15 - Organisation de la parole du débat

S'agissant de la description, nous présenterons dans un premier temps, les données chiffrées accompagnées de leurs descriptions et commentaires éventuels. Nous appuierons nos constats par des tableaux ou des extraits de transcriptions verbales.

6.2.1 Introduction des arguments

La phase d'introduction et de présentation des arguments, développée tout au long du discours, constitue la première étape dans un débat. Nous sommes dans la catégorie des opérateurs linguistiques (cf. section 5.1.1.1), ceux qui expriment l'attitude du débateur face à son discours et l'orientation qu'il veut en donner. La phraséologie attendue est celle que nous avons présentée, *supra*, dans la première colonne du Tableau 15. Dans la catégorie « Introduction arguments », nous traiterons trois opérateurs linguistiques, ceux qui expriment un point de vue, ceux qui manifestent une certitude ou renforcent l'argumentation et ceux qui permettent de reformuler en utilisant une expression plus adaptée.

Nous constatons que les deux opérateurs linguistiques utilisés pour exprimer un point de vue, *en mi opinión* [à mon avis] et *desde mi punto de vista* [de mon point de vue] ont été adoptés par 10 étudiants, de première et de deuxième année pour 12 constats. Six étudiants ont utilisé *en mi opinión*, 4 en première année (dont 3 par la même étudiante, la 27) et 4 en deuxième année. L'étudiante 6 de deuxième année a changé la première personne en employant le nous, *nosotros opinión* [nous opinion], en deuxième année.

Nous citons le passage où cette expression est utilisée :

```
heum long silence (.) *lever > doigt* *cacher > yeux >
mains* ((parler > français > « je suis perdue »)) heum
porque heu heum nosotros opi-opinión *mains jointes*
*balancer > mains jointes* heum hab uso alimento marcas
para crecer al consumo y pone *main > à plat > mi-hauteur*
al consumidor en el corazón *tourner > main droite >
dessiner > cercle* de un circulo vicioso de consumo
[étudiante 6]
```

Concernant l'expression *desde mi punto de vista*, nous arrivons à un constat plus faible : deux utilisations, en deuxième année, pour les étudiants 43 et 44. Nous retrouvons deux variantes qui sont *desde un punto de vista* [d'un point de vue] et *nuestro punto de vista* [notre point de vue] réalisées par les étudiants 17 et 32 en première année. Comme pour *en mi opinión*, l'étudiante 32, a changé l'adjectif *mi* [mon] pour lui préférer *nuestro* [notre] : *nuestro punto de vista*.

Les opérateurs linguistiques, pour manifester une certitude ou renforcer l'argumentation, sont plus variés et un peu plus nombreux (cf. Tableau 16). L'opérateur linguistique qui a été le plus utilisé est *en efecto* (n = 12) [en effet]. Ceci précise que ces opérateurs se trouvent également dans la catégorie « les mots de l'échange » et ont la même signification, « en effet » et « bien sûr ». Nous constatons que l'expression *evidentemente* [évidemment] n'a pas été utilisée.

Le dernier opérateur linguistique de cette catégorie est celui qui permet une reformulation en utilisant une expression plus adaptée. Il se décline en trois types. Le premier est l'explicatif ; le deuxième est rectificatif tandis que le troisième indique une distance. Nous constatons que le seul opérateur linguistique explicatif proposé, *es decir* [c'est-à-dire], n'a pas été utilisé. Quant au rectificatif, il n'est utilisé que sous la forme de *bueno* [bon, bien], par trois étudiants (3 et 26 en première année et 27 en deuxième année), à trois reprises (n=3), pour chacun. Ni *mejor dicho* [mieux, plus exactement] ni *quiero decir* [je veux dire] ont été utilisés. C'est dans les opérateurs linguistiques qui indiquent une distance que nous relevons l'utilisation de deux expressions différentes, *en cualquier caso* [dans tous les cas] (n=1 par l'étudiante 43 en deuxième année) et *en todo caso* [en tout cas] (n = 1 par l'étudiante 25, en première année).

Opérateurs linguistiques	Fréquences en 1A	Étudiants 1A	Fréquences en 2A	Étudiants 2A	Fréquences 1A et 2A	Étudiants 1A et 2A
<i>en efecto</i>	10	8	2	2	12	10
<i>de hecho</i>	1	1	0	0	1	1
<i>por supuesto</i>	1	1	0	0	1	1
<i>en realidad</i>	2	2	0	1	2	3
<i>ya que</i>	1	1	1	1	2	2
Total	15	13	3	4	18	17
Pourcentage par année d'étude	83%	80%	17%	20%	100%	100%

Tableau 16 - Les opérateurs linguistiques manifestant une certitude ou un renforcement

En conclusion, parmi les trois types d'opérateurs linguistiques qui pouvaient être employés pour introduire les arguments, ceux qui ont été privilégiés sont ceux qui expriment un point de vue ou le point de vue de l'équipe et ceux qui manifestent une certitude ou renforcent l'argumentation (cf. Tableau 17). Il y a peu de différence selon l'année ou le niveau en langue, avec une légère baisse d'utilisation chez la population masculine. On voit que la population exprimant une « Certitude ou renforcement » se distingue par davantage d'étudiants en première année et par la population féminine, peu importe le niveau en langue. Ces chiffres sont à prendre avec précaution, car parmi les 15 occurrences en 1A, 10 sont l'expression *en efecto*, employée par 7 femmes et 1 homme.

Opérateurs linguistiques	Fréquences	1A 67% n = 40	2A 33% n = 20	B2- 57% n = 34	B2+ 43% n = 26	F 73% n = 44	H 27% n = 16	Étudiants
Point de vue	12	6	6	8	4	9	3	10
Certitude ou renforcement	18	15* (83%)	3 (17%)	10 (56%)	8 (44%)	16 (89%)	2 (11%)	14
Reformulation plus adaptée	6	4	2	2	4	4	2	6
Total	36	25 69%	11 31%	22 61%	14 39%	29 80%	7 20%	24 40%

Tableau 17 - Opérateurs linguistiques utilisés pour introduire les arguments

6.2.2 Contre-arguments

Dans cette catégorie, que nous avons nommée « contre-arguments », nous regroupons les connecteurs utilisés pour présenter d'autres points de vue et notamment apporter des contre-arguments. On en distingue cinq types différents : les connecteurs qui apportent un ajout ou une précision, les connecteurs contrastifs qui introduisent des relations de contraste ou de contradiction entre les énoncés, les connecteurs consécutifs, les connecteurs temporels et enfin, les connecteurs spatiaux.

Nous pouvons affirmer que les premiers connecteurs, c'est-à-dire ceux qui **apportent un ajout ou une précision**, ont été utilisés intégralement :

- y [et], n = 374, (40 étudiants en 1A et 20 en 2A) ;
- *también* [aussi], n = 73, (25 étudiants en 1A et 8 en 2A) ;

- *por/un/otro ejemplo* [par/un/autre exemple], n = 47, (20 étudiants en 1A et 8 en 2A) ;
- *además* [de plus, en outre], n = 14, (6 étudiants en 1A, 8 en 2A) ;
- *según* [selon], n = 4, (3 étudiants, 2 en 1A/ 1 en 2A) ;
- *incluso* [même, y compris], n = 3, (2 étudiants en 1A) ;
- *especialmente* [particulièrement], n = 2, (2 étudiants en 1A, 2A) ;
- *tampoco* [non plus], n = 1, (1 étudiante en 1A).

Nous pouvons observer que parmi ces chiffres, les plus significatifs sont ceux des connecteurs *y* (n = 374) et *también* (n = 73) et les différentes variantes qui expriment l'intention d'apporter un exemple, *por ejemplo, un ejemplo, otro ejemplo*. Le seul connecteur qui a été utilisé une seule fois est le *tampoco*, par l'étudiante 19 en première année.

La catégorie des connecteurs **contrastifs** est plus réduite : *sin embargo* [toutefois, néanmoins, cependant] et *pero* [mais]. Le premier est employé par l'étudiante 11, en deuxième année :

ahm la primera razon por la cual la ecología es incompatible con el mundo capitalista es que el capitalismo favorece el consumo como idea de éxito *dresser > tête* como tal aumenta la competitividad ya que los consumidores se sienten cada vez más atraído por la novedad heum como resultado las empresas deben ser innovadoras para diferenciarse y ganar participaciones de mercado [...] sin embargo estas innovaciones conducen a la producción de productos cada vez más sofisticados heu que requieren heu siempre más recursos heu minerales raros como por teléfonos o automóviles [11-2A-D11C-F-B2/C1]

Trente-deux étudiants ont employé le second connecteur 80 fois, *pero*, dont quarante-trois en première année et trente-sept en deuxième année. Les connecteurs *por el contrario, ahora bien* [cependant], *en cambio* [en revanche, par contre] n'ont pas été employés.

Les connecteurs **consécutifs** ont été pratiquement tous utilisés. Nous relevons quelques légères variantes pour deux d'entre eux : *por lo tanto* [donc] et la séparation du *así pues* [donc] en *así* [comme cela, de cette façon, ainsi] et *pues* [alors]. Le Tableau 18 reprend l'ensemble des relevés chiffrés. Ce sont les deux formes *así* et *pues* qui relèvent le plus d'étudiants, 25 et le plus d'occurrences (n = 36).

Connecteurs Consécutifs	Fréquences en 1A	Étudiants 1A (n = 40)	Fréquences en 2A	Étudiants 2A (n = 20)	Fréquences 1A et 2A	Étudiants (n = 60)
<i>por consiguiente</i>	1	1	0	0	1	1
<i>por lo tanto</i>	2	2	0	0	2	2
<i>luego</i>	1	1	0	0	1	1
<i>así</i>	7	7	7	5	14	12
Pues	18	11	4	2	22	13
Total	29	22	11	7	40	29
Pourcentage et ratio	73% des occ.	55% des A1	27% des occ.	35% des A2	1 occ : 0,6 étu.	48% des A1 et A2

Tableau 18 - Connecteurs consécutifs

Parmi les deux connecteurs **temporels** sur quatre attendus, le premier est *ahora* (n = 35), dont trente-deux en première année et trois en deuxième année, employés par quinze étudiants en tout. Le deuxième et dernier connecteur utilisé est *entonces* [à cette époque, à ce moment], avec vingt-huit occurrences, dix-sept en première année et onze en deuxième année (cf. Tableau 19). Il est à noter que le connecteur *entonces* a été employé par le même étudiant à la fois en première et en deuxième année.

Connecteurs temporels	Fréquences en 1A	Fréquences en 2A	Fréquences 1A et 2A	Étudiants 1A (n = 40)	Étudiants 2A (n = 20)	Étudiants 1A et 2A (n = 60)
<i>ahora</i>	32	3	35	12	3	15
<i>entonces</i>	17	11	28	10	5	15
Total	49	14	63	22	8	30
Pourcentage et ratio	78% des occ.	22% des occ.	1 occ : 1,05 étu.	55% des A1	40% des A2	50% des A1 et A2

Tableau 19 - Connecteurs temporels

Deux étudiantes en A1 et deux, à la fois en A1 et en A2, utilisent les deux connecteurs, *ahora* et *entonces*. Les connecteurs *mientras tanto* [pendant ce temps, entre-temps] et *de repente* [soudainement, tout d'un coup] n'ont pas été employés.

Pour terminer, la catégorie de connecteurs **spatiaux**, les moins utilisés. Un seul connecteur est relevé, *aquí* [ici] sur les cinq proposés, *más adelante* [devant, plus loin], *enfrente* [en face, devant], *arriba* [en haut, là-haut, plus haut], *abajo* [vers le bas], *al fondo* [au fond, du fond]. *Aquí* est employé en première année par les étudiants 21, 26 et 30. Pour résumer, le Tableau 20 présente l'ensemble des connecteurs utilisés pour cette deuxième catégorie des contre-arguments.

Connecteurs	Fréquences 1A et 2A	Répartition étudiants 1A et 2A	Pourcentages	
			Par type de connecteur	Étudiants
Apportent un ajout, une précision	518	39 (1A) / 5 (2A) toute la promo	71%	100%
Constrastifs	81	18 (1A) 12 (2A)	11%	75%
Consécutifs	40	18 (1A) 7 (2A)	6%	65%
Temporels	63	18 (1A) 6 (2A)	9%	65%
Spatiaux	1	3 (1A) 0 (2A)	0%	7%
Total	703			

Tableau 20 - Connecteurs utilisés pour les contre-arguments

6.2.3 Organisation du discours

Cette troisième catégorie comporte les connecteurs qui structurent, organisent l'information, dans notre étude, le discours des débatteurs. Cinq types sont retenus. Les connecteurs d'ouverture qui indiquent le début d'un discours. Les connecteurs de continuité qui ajoutent de nouveaux énoncés. Les connecteurs de fermeture qui indiquent la fin du discours ou de la partie. Les connecteurs de transition qui précisent un changement d'idée principale ou introduisent une nuance à la thématique. Les connecteurs de digression qui introduisent un commentaire.

Nous relevons 4 connecteurs **d'ouverture** : *primero* [premièrement], *en primer lugar* [en premier lieu, dans un premier temps], *para empezar* [pour commencer], *voy a empezar*

[je vais commencer] et sa variante *vamos a empezar* [nous allons commencer]. Ces connecteurs sont utilisés par 36 étudiants pour 39 occurrences.

Primero est le connecteur utilisé par le plus grand nombre d'étudiants, 12 des 13 occurrences en première année. L'étudiant 17 l'utilise à 2 reprises. En deuxième année, la proportion est de 5 étudiants pour 18 occurrences. Douze étudiants l'utilisent en première année. Il est suivi de *en primer lugar*, avec 10 étudiants, tous de première année, pour 10 occurrences. Le connecteur *para empezar* est utilisé par 6 étudiants, quatre en première année (étudiants 17, 26, 28, 8, 33) et deux en deuxième année (étudiants 24 et 43) pour 7 occurrences (4 en première année et 3 en deuxième année). *Voy a empezar* et sa variante *Vamos a empezar* sont utilisés, exclusivement en première année par trois étudiants (17, 18 et 27). Le relevé de ce premier connecteur révèle une utilisation beaucoup plus importante en première année.

Les connecteurs **de continuité** qui sont au nombre de 7. Le détail figure en Tableau 21, accompagné du relevé chiffré. L'interrogation de ce tableau, est la faible fréquence de ces connecteurs, en deuxième année. L'organisation du discours chez ces étudiants ne se structure pratiquement pas par des connecteurs de continuité, à l'exception de *después*, avec 10 occurrences pour 4 étudiants (2, 31, 40 et 44).

Connecteur de continuité	Fréquences en 1A	Fréquences en 2A	Fréquences 1A et 2A	Étudiants 1A (n = 40)	Étudiants 2A (n = 20)	Étudiants 1A et 2A (n = 60)
<i>después</i> [après, ensuite]	10	10	20	8	4	12
<i>luego</i> [ensuite]	2	0	2	2	0	2
<i>entonces</i> [alors]	3	0	3	3	0	3
<i>en (un) segundo lugar</i>	4	0	4	4	0	4
<i>tercero</i> [troisièmement]	1	0	1	1	0	1
Total	20	10	30	18	4	22
Pourcentage	71%	29%	100%	85%	15%	100%

Tableau 21 - Connecteurs de continuité utilisés pour l'organisation du discours

Les connecteurs **de fermeture** sont au nombre de cinquante : *en definitiva* [en définitive] avec une seule occurrence (étudiant 33) ; *para terminar* [pour terminer] avec

quatre occurrences pour trois étudiants (13, 26, 27) ; *por fin* [enfin], cinq occurrences pour cinq étudiants (8, 14, 33, 34 et 44) , *al final* [finalement] avec une seule occurrence pour l'étudiante 25 en première année et *para recapitular* [pour récapituler], utilisée par l'étudiant 30. Elle peut s'apparenter à une traduction littérale du français.

Les étudiants n'ont pas employé les connecteurs suivants : *para aca bar*, synonyme de *para terminar* [pour terminer], *finalmente* [finalement], *por último* [pour finir, enfin] et *en último lugar* [en dernier lieu].

Les connecteurs **de transition** relevés dans les transcriptions sont au nombre de deux. L'expression *por otro lado* [d'autre part, par ailleurs], avec trois (n = 3) constats et trois étudiants (27, 34, 38), tous en première année. L'expression *dicho esto* [ceci dit] n'est utilisée que par l'étudiante 11, en première année également. Les connecteurs *en cuanto a* [quant à] et *respecto a* [concernant, en ce qui concerne], n'ont pas été employés par les étudiants.

La dernière catégorie de connecteurs, ceux **de digression**, n'a pas été utilisée. Les deux expressions attendues étaient : *por cierto* [au fait] et *a propósito* [à propos, à ce sujet]. Sont récapitulés, dans le tableau 22, l'ensemble des relevés chiffrés et connecteurs utilisés pour l'organisation du discours.

Connecteurs	Quantité	1A 67% n = 40	2A 33% n = 20	B2- 57% n = 34	B2+ 43% n = 26	F 73% n = 44	H 27% n = 16
Ouverture	39	21	5	9	17	20	6
Continuité	34	18	4	13	9	17	5
Fermeture	11	6	3	5	4	6	3
Transition	4	4	0	0	4	3	1
Digression	0	0	0	0	0	0	0
Total	88	49	12	27	34	46	15
Pourcentage	100%	83%	17%	44%	56%	75%	25%

Tableau 22 - Ensemble des connecteurs utilisés pour l'organisation du discours

6.2.4 La catégorie des conclusions

La catégorie « conclusions » se décline en une seule famille d'opérateurs linguistiques, les récapitulatifs. Parmi l'ensemble d'opérateurs proposés, six (6) ont été employés avec quelques variantes, et 3 n'apparaissent pas. Concernant ces derniers, il s'agit de *en suma* [en somme, bref], *así que* [alors, ainsi] et *total que* [au final]. Le Tableau 23 récapitule les expressions utilisées. Aucun étudiant n'ayant utilisé, plus d'une fois une expression, le nombre de fréquences employées est identique au nombre d'étudiants concernés.

Opérateurs linguistiques	Fréquences/ Étudiants en 1A	Fréquences/ Étudiants en 2A	Fréquences/ Étudiants en 1A et 2A
<i>conclusión / en conclusión</i> [en conclusion, pour conclure]	2	2	4
<i>está una conclusión</i> [c'est une conclusion]	0	1	1
<i>necesito una conclusión</i> [j'ai besoin de conclure]	1	0	1
<i>para concluir</i> [pour conclure]	4	1	5
<i>y para concluir</i> [et pour conclure]	1	1	2
<i>en definitiva</i> [en définitive, pour conclure]	1	0	1
<i>heu es fin</i> [heu c'est fin] ; <i>es todo</i> [c'est tout]	3	0	3
<i>por fin</i> [enfin]	3	2	5
<i>para finalizar</i> [pour terminer]	1	0	1
Total	16	7	23
Pourcentage par fréquence selon l'année	68%	32%	100%
Pourcentage des étudiants selon l'année	40%	35%	38%

Tableau 23 - Ensemble d'opérateurs linguistiques utilisés pour la conclusion

Globalement, les connecteurs qui servent à conclure le discours n'ont pas été utilisés par de nombreux étudiants. Une remarque, l'utilisation a été plus fréquente en première année.

L'étudiante 24 emploie une expression qui résulte d'une traduction littérale du français, *es fin* [c'est fini]. En voici le passage de la transcription verbale :

En efecto, un estudio de 2015 heu dice que el alcohol es más mortale que el canabis *lire > notes écrites > tenir > deux mains* Fin phrase *regarder > 19-1A-D5C-F-B2 * Heu entonces tu argumento es falso *regarder > 19-1A-D5C-F-B2 > tête > négation* - Heu es fin *regarder > auditoire > mains écartées > notes écrites*

6.2.5 Les marqueurs de la conversation

Cette dernière catégorie de mots ou d'expressions utilisés dans la phase « organisation » du discours est également appelée « marqueurs de la conversation » (Grupo Gorgias *et al.*, 2015). Ils prennent les caractéristiques des connecteurs ou opérateurs linguistiques détaillés précédemment (initier, maintenir ou terminer le discours), mais s'en distinguent par leur nature moins formelle, relevant davantage d'un registre plus oralisé. Ils peuvent se diviser en quatre sous-catégories, ceux qui expriment un énoncé déclaratif, ou une volonté, ou qui permettent d'engager des relations entre partenaires ou encore, pour attirer l'attention et maintenir la conversation. Le Tableau 24 présente les relevés chiffrés ainsi que la nature de ces marqueurs.

Le relevé chiffré de cette catégorie de marqueurs montre une utilisation importante (n = 30) de ces derniers pour l'ensemble de la promotion, 26 étudiants, 20 en première année et 6 en deuxième. Sont surlignés en bleu les deux marqueurs, *por supuesto* et *en efecto*, qui apparaissent également en tant qu'opérateurs linguistiques de la catégorie « introduction des arguments ».

Une autre série de mots de l'échange avait été proposée, mais n'a pas été utilisée. En voici le détail :

- permettre d'engager des relations entre partenaires : *por favor* [s'il-vous-plaît], *oiga* [écoutez, s'il-vous-plaît], *verás* [laisse-moi t'expliquer], *hombre* [dis donc], *perdonen pero* [excusez-moi, mais], *voy dar la palabra a* [je donne la parole à].

- attirer l'attention/maintenir la conversation : *¿Me entiendes ?* [tu comprends], *¿en serio ?* [sérieusement], *¿verdad ?* [vraiment], *¿vale ?* [OK].

La conclusion de cette section sur la phraséologie de la parole utilisée, pour l'organisation du discours, indique quelques tendances. Premièrement, les marqueurs ont été utilisés plus fréquemment en première année. Deuxièmement, globalement les connecteurs ou ressources linguistiques ont été moyennement utilisés. Des exceptions sont

à relever pour l'ensemble des catégories. La première, celle qui « introduit les arguments », constate l'absence d'opérateurs linguistiques qui manifestent une certitude ou renforcent l'argumentation. Également, ceux qui permettent de reformuler en utilisant une expression plus adaptée. Pour la catégorie des « contre-arguments », il est constaté l'absence de certains connecteurs contrastifs, consécutifs, temporels et spatiaux. La catégorie « organisation du discours » n'intègre pas la série de connecteurs de fermeture et de transition. La catégorie « conclusion », relève l'absence d'utilisation de trois opérateurs linguistiques : *en suma*, *así que* et *total que*. Enfin, la catégorie « les mots de l'échange » ne contient qu'un seul marqueur (sur six proposés) qui permet d'engager les relations. Aucun marqueur n'est utilisé pour attirer l'attention ou maintenir une conversation.

	Les mots de l'échange	Fréquences en 1A	Étudiants 1A	Fréquences en 2A	Étudiants 2A	Fréquences 1A et 2A	Étudiants 1A et 2A
Exprimer un énoncé déclaratif	<i>claro</i> [bien sûr]	1	1	1	1	2	2
	<i>por supuesto</i> [bien sûr]	1	1	0	0	1	1
	<i>en efecto</i> [effectivement]	10	8	2	2	12	10
Exprimer une volonté	<i>bueno</i> [bon]	2	2	1	1	3	3
	<i>vale</i> [très bien]	4	3	0	0	4	3
	<i>de acuerdo</i> [d'accord]	3	3	2	1	5	4
	<i>bien</i> [bien]	1	1	0	0	1	1
Permettre engager relations	<i>bueno</i> [bon]	1	1	1	1	2	2
	<i>voy dar la palabra a</i> [je donne la parole à]	0	0	1	1	1	1
Attirer l'attention / Maintenir la conversation		0	0	0	0	0	0
Total		23	20	8	7	31	27
Pourcentage par année		76%	30%	24%	35%	100%	45%

Tableau 24 - Ensemble des marqueurs utilisés comme mots de l'échange

Troisièmement, nous relevons l'utilisation de quelques variantes ou expressions proposées, qui n'engendrent pas d'incompréhension entre les débatteurs ou de coupure dans le discours. Parmi ces variantes, deux sont incorrectes grammaticalement. La première est *nosotros opinión* qui est le résultat de la confusion entre *nuestro* (adjectif personnel) et *nosotros* (pronom personnel). L'autre, est le résultat d'une traduction littérale du français, *es fin*.

6.3 La parole du débat implique d'utiliser les connaissances du domaine de tâche et un lexique approprié

Dans tout travail préparatoire à un débat, la part de la constitution du lexique et de la recherche d'arguments de la thèse défendue sont un préalable. Concernant cette recherche d'arguments, nous l'avons nommée, les connaissances du « domaine de tâche » (Hoc, 1992 : 24-28), ce que Vergnaud (1981, cité par Hoc, 1992 : 25) définit par « le champ conceptuel ». Les connaissances et arguments choisis pour défendre une position favorable à la thèse présentée ainsi que ceux choisis pour la réfuter ont été intégrés.

De l'échantillon choisi pour le corpus vidéo, se déclinent 16 sessions filmées qui correspondent à 16 débats, 8 en première année et 8 en deuxième année. Le lexique approprié et le domaine de tâche sont associés aux thèmes ou sujets choisis et traités pendant le débat. Les thèmes retenus par chaque groupe ainsi que l'origine du sujet sont détaillés dans le Tableau 25.

THÈMES	Année	Numéro débat	Proposés par l'enseignante	Choisis par la classe
Cualquier tiempo pasado fue mejor	A1	1, 3, 4, 6, 7	X	
La vida futura en el espacio	A1	2		X
La legalización del cannabis	A1	5		X
Vivir en el campo es mejor que vivir en la ciudad	A1	8		X
La cirugía estética	A2	9		X
La obsolescencia programada	A2	10, 12, 14, 15	X	
La ecología es compatible con un mundo capitalista	A2	11		X
El uniforme en la escuela	A2	13	X	
La experimentación animal y el avance de la ciencia	A2	16		X

Tableau 25 - Thèmes retenus et origine du sujet selon l'année

D'autres thèmes ont été proposés, mais non retenus. Pour exemple, *el papel del periodista en el siglo XXI* [le rôle du journaliste au XXI^e siècle], *el papel del periodismo en la sociedad de las publicaciones sensacionalistas* [le rôle du journalisme dans la société de publications sensationnalistes], *un cantante, ¿nace o se hace ?* [on naît chanteur, ou on le devient?], *¿trabajar para vivir o vivir para trabajar?* [travailler pour vivre ou vivre pour travailler ?], *tribus urbanas : ¿tipo de cultura o moda pasajera ?* [tribus urbaines : une culture ou une mode passagère ?], *podemos reirnos de todo (y de todos)* [nous pouvons rire de tout (et de tous)].

6.3.1 *Du thème vers les connaissances, des connaissances vers les arguments et des connaissances vers le lexique*

Des thèmes retenus et présentés *supra*, nous nous sommes attachés à créer le lien entre les connaissances, les arguments développés relatifs à ces connaissances et enfin, le lexique employé pour étayer les arguments. Le souci a été de transcrire la parole du débat telle que construite et défendue par l'étudiant au moment de la préparation et la verbalisation du discours.

La démarche adoptée, pendant l'observation, a suivi trois étapes. La première étape a été celle d'établir un recueil des données verbales, les connaissances du domaine de tâche préparées pendant les temps 11, 12 et 13 de l'action (*cf.* Tableau 5, version dynamique du débat). Ces données verbales ont fait l'objet de plusieurs fichiers Excel, précisément, un par thème. La deuxième a été d'organiser ce recueil de connaissances en arguments favorables, « pour », et défavorables, « contre ». Cette phase englobe la production d'arguments du groupe, dans son entier, et s'applique au sujet/thème, objet du débat. La troisième étape a été de retenir le lexique employé de ces connaissances.

Ce qui est présenté infra est le résultat de ces trois étapes. Nous créons une section pour chacun des neuf thèmes traités. Ces thèmes sont présentés en fonction de deux critères : l'utilisation des arguments « pour » et « contre ». Cette présentation fait l'objet d'une distinction entre concepts concrets et concepts abstraits relatifs aux thèmes traités. Beaucoup de ces concepts ont été identifiés par une expression abstraite, exemple, les loisirs, mais leur utilisation, par l'étudiant, repose sur des exemples concrets, exemple, *salir y hablar* [se promener, parler]. Chaque étudiant est codifié, il est concerné par chaque concept et le recueil des arguments ainsi que le lexique utilisé. Les arguments des étudiants sont retranscrits tels quels, sans modification de l'orthographe et/ou du sens.

Toutefois, et comme précisé entre parenthèses, lorsqu'il est considéré que le mot utilisé est « assez » loin de la réalité, il est précisé l'expression qu'il aurait fallu employer, même si le mot employé relève d'un gallicisme.

Par gallicisme nous comprenons la définition proposée par le Portail CNRTL, *emprunt d'une langue étrangère au français* (sans pagination). Pour une raison de pertinence et de facilité de lecture, sont supprimées l'identification du geste qui accompagne la parole (lorsque c'est le cas), les répétitions ou hésitations, exprimées par les symboles identifiés dans la convention retenue pour la transcription des données verbales (cf. Tableau 12) ainsi que les onomatopées ou mots parasites⁴⁸, pour exemple *heu*. Enfin, et par souci de faciliter la lecture des productions verbales, est effectuée, au préalable, leur traduction. Cette organisation vaut pour l'ensemble des neuf thèmes traités.

L'ensemble des arguments, leur traduction et le champ lexical s'y afférant, sont consignés en Annexes. Mais avant que d'aborder le traitement des thèmes, observons que la frontière entre ce qui relève du concret et ce qui relève de l'abstrait, a été une des difficultés rencontrées. Toutefois, même si ce couple concret/abstrait a posé quelques problèmes d'identification, qui relèvent des rapports entre la pensée et la réalité, ils ont été pertinents pour nous rendre compte du travail préparatoire réalisé par l'étudiant. C'est-à-dire est-ce que l'équipe a fait « le tour de la question » concernant le sujet ? A ce stade, il convient de préciser ce qui est entendu par « concret » et « abstrait » dans notre situation. Le « concret » est employé pour exprimer l'ancrage dans une réalité perceptible, à l'inverse, l'abstrait, exprime une réalité diffuse. Pour chaque concept, il est traité ce qui se rattache à chacun d'eux ainsi que le lexique qui s'y rapporte. En conclusion, à la fin de la présentation de chaque thème, il est rappelé le lexique qui a fait l'objet du plus grand nombre d'occurrences utilisées.

6.3.2 Thème 1 : *Cualquier tiempo pasado fue mejor [La vie était meilleure avant]*

Les connaissances du domaine de tâche et du lexique relevés pour le premier thème, celui qui traite de « la vie était meilleure avant », *cualquier tiempo pasado fue mejor*, concernent 23 étudiants, pour les débats 1, 3, 4, 6 et 7, tous de première année. Le thème a

⁴⁸ Nous retenons par « mot parasite » tout mot qui gêne ou perturbe la lecture, la compréhension, souvent un mot qui revient dans toutes les phrases, comme le cas de l'onomatopée *heu*. (cf. définition adaptée du Portail CNRTL, sans pagination)

été retenu sur proposition de l'enseignante. En Annexe IV, se trouvent le détail des interventions organisées par arguments « pour » et arguments « contre » ainsi que la présence de concepts concrets et/ou abstraits. Les arguments « pour » relatifs aux concepts concrets sont au nombre de 16 et 10 concepts abstraits. S'agissant des arguments « contre », il est relevé 25 concepts concrets, dont 11 que l'on retrouve dans les concepts concrets des arguments favorables. Les concepts abstraits, quant à eux, sont au nombre de 4.

À partir de ces observations et de leurs transcriptions, il est constaté que, pour ce premier thème, la tâche prescrite, celle de fournir des arguments pour défendre ou réfuter le sujet, a été respectée. La richesse et la variété des arguments développés, à partir de concepts concrets ou abstraits permettent d'affirmer que le travail préparatoire a bien été réalisé et qu'il peut être apprécié comme satisfaisant. Parmi le lexique les occurrences les plus fréquentes sont : *antes* (n = 92), *mejor* (n = 90), *antes* (n = 87), *hoy* (n = 76), *tiempo* (n = 51), *ahora* (n = 35), *tiempo pasado* (n = 22), *cosas* (n = 19), *hablar* (n = 17), *los amigos* (n = 9), *mejor antes* (n = 9), *el teléfono* (n = 7), *aprender* (n = 7), *la escuela* (n = 6), *la televisión* (n = 5), *el progreso* (n = 5), *peor* (n = 2), *mejor ahora* (n = 2).

6.3.3 Thème 2 : *La vida futura en el espacio [La vie future dans l'espace]*

Le deuxième thème traité lors de cette expérimentation est celui de « La vie future dans l'espace » (cf. Annexe V) qui n'a fait l'objet que d'un seul débat, le numéro deux. C'est un thème qui a été choisi par les étudiants. Il convient de rappeler que ce débat numéro 2 est celui pour lequel les participants n'ont pas souhaité être filmés. La transcription se limite ainsi aux seules données verbales et a occasionné quelques difficultés à transcrire ce débat. La raison est la difficulté à suivre, à comprendre le discours prononcé par le participant. Plusieurs passages n'ont pas pu faire l'objet d'une transcription intelligible. Cinq étudiants ont participé à ce débat, trois pour défendre une position « pour » et deux (dont une étudiante jouant deux rôles), pour la position « contre », tous étudiants de première année. Le processus a été le même que pour le thème 1, nous avons traité les arguments « pour » pour défendre la thèse et ensuite, les arguments « contre » pour la réfuter.

S'agissant des arguments déployés pour défendre cette thèse, il n'a été relevé que des connaissances traitant de concepts concrets, plus particulièrement, quatre : *el espacio* [l'espace], *el instinto de exploración del ser humano* [l'instinct d'exploration de l'être humain], *la exploración del espacio* [l'exploration spatiale] et *la vida en el espacio* [la vie

dans l'espace]. Les arguments développés pour réfuter cette thèse sont moins étayés que ceux pour la défendre. Deux étudiantes participent à cette position défavorable d'une vie future dans l'espace. Leurs interventions peuvent se décliner en arguments traitant de concepts concrets, *el viaje* [le voyage], *la vida en el espacio* [la vie dans l'espace] et un concept abstrait, *el miedo al espacio* [la peur de l'espace]. Nous commencerons par les concepts concrets.

Le thème de « la vie dans l'espace » a été abordé par ses aspects concrets, la justification de l'exploration spatiale, les bienfaits que cela peut nous apporter en termes de connaissances sur l'origine de la vie ou des maladies, mais également le coût et les risques du voyage et les faibles ressources sur place. Deux interventions sont à relever, celles des étudiantes 8 et 7. L'étudiante 8 pose la vie dans l'espace comme une obligation future et non pas un choix, et ce, au regard de l'impact écologique que provoque la mondialisation sur la planète terre. L'étudiante 7 pose cette thèse en la traitant par son aspect abstrait, la peur, la peur que provoque l'espace pour tout un chacun. Elle étaye son argument en précisant, n'ayant pas de nécessité, quel besoin de s'y rendre ? Les occurrences lexicales sont : *la vida* (n = 54), *el espacio* (n = 20), *el planeta* (souvent utilisé au féminin) (n = 5), *el futuro* (n = 5), *la evolución* (n = 4), *la exploración* (n = 3), *miedo* (n = 2), *vida futura* (n = 2), *vivir en el espacio* (n = 2), *las enfermedades* (n = 2), *choque de la cápsula* (n = 1), *muertos* (n = 1).

6.3.4 Thème 3 : *La legalización del cannabis* [La légalisation du cannabis]

Ce troisième thème, la légalisation du cannabis (*cf.* Annexe VI), est traité dans le débat numéro 5 par cinq étudiants : les 17, 19, 23, 24 et 25 de première année. Le thème a été choisi par les étudiants. Les connaissances ou arguments développés aussi bien pour défendre la légalisation que pour s'en opposer, traitent de concepts concrets.

Les connaissances développées pour défendre la légalisation du cannabis se déclinent en quatre concepts concrets : *legalizar* [légaliser], *la utilización terapéutica* [l'utilisation thérapeutique], *el impacto sobre otras redes de tráfico* [l'impact sur d'autres réseaux de trafic] et *los riesgos para la salud* [les risques pour la santé].

S'agissant des connaissances développées pour réfuter la légalisation du cannabis, il a été utilisé deux concepts concrets dont un déjà traité par les arguments de la défense. Il s'agit du concept autour de la légalisation. Le deuxième, les conséquences collatérales, peut

se rattacher à l'impact que peut provoquer une légalisation du cannabis sur d'autres réseaux de trafic.

Le thème de « la légalisation du cannabis » a provoqué des réactions autour de ce que « légaliser » une telle pratique supposerait. Les arguments posés par la défense non pas été intégralement repris par la partie adverse. Les occurrences lexicales sont : *el cannabis* (n = 20), *la marihuana* (n = 17), *el dinero* (n = 13), *el consumo* (n = 10), *Francia* (n = 9), *los jóvenes* (n = 6), *el tabaco* (n = 5), *la legalización* (n = 4), *fumar* (n = 3), *los males* (n = 3), *la salud* (n = 2), *ser peligroso* (n = 2), *Países Bajos* (n = 2), *legalizar* (n = 2), *curar* (n = 2), *la droga* (n = 1), *la planta* (n = 1), *una varita mágica* (n = 1), *la sanción* (n = 1).

6.3.5 Thème 4 : *Vivir en el campo es mejor que vivir en la ciudad [Vivre en campagne est mieux que vivre en ville]*

Le quatrième thème qui a été traité est celui de « Vivre en campagne est mieux que vivre en ville » (cf. Annexe VII). Il s'agit d'un thème choisi par les étudiants et a fait l'objet du débat numéro 8. Cinq débatteurs, de première année, ont participé au débat, les étudiants 35, 36, 37, 38 et 39. L'étudiante 35 a débattu à deux reprises.

Les connaissances ou arguments développés par les étudiants 35 et 38, concernant la défense d'une vie en campagne, se déclinent en deux concepts concrets : les bienfaits de cette vie pour la santé et les bienfaits pour le portefeuille.

Les étudiants 36, 37 et 38 ont le rôle de réfuter la thèse qui a été choisie. Pour ce faire ils vont partir d'un seul concept concret, les bienfaits de la ville, dans lequel ils vont intégrer différents facteurs : l'ouverture au monde, l'offre culturelle et artistique, les magasins, la bonne connexion téléphonique, le travail ou les affaires, les transports, un contexte plus favorable aux personnes fragiles, les services publics, le budget « essence ».

Les arguments favorables à « une vie en campagne » dépeignent un monde presque bucolique, on entend les oiseaux chanter, l'air est libre et frais, il y a beaucoup d'espace et la qualité de vie est bien meilleure. Les arguments qui vont réfuter cette position se concentrent sur les bienfaits d'une ville, passant de son offre culturelle et de loisirs, par les offres d'emploi et l'économie de carburant pour se rendre à son lieu de travail. L'équipe qui défend les arguments contre une vie en campagne n'avance pas d'arguments positifs concernant la bonne santé en ville. Les occurrences lexicales sont : *el campo* (n = 30), *la ciudad* (n = 30), *la salud* (n = 9), *social* (n = 6), *los habitantes* (n = 5), *la cultura* (n = 4),

las tiendas (n = 4), *el aire* (n = 3), *el ruido* (n = 3), *los precios* (n = 3), *los automóviles* (n = 3), *los vecinos* (n = 3), *la calle* (n = 3), *la calidad de vida* (n = 2), *los pájaros* (n = 1).

6.3.6 Thème 5 : *La cirugía estética* [La chirurgie esthétique]

Le cinquième thème, « la chirurgie esthétique » (cf. Annexe VIII) est un thème qui a été choisi par les étudiants et qui s'est déroulé lors du débat numéro 9. Un préalable s'impose. Lorsque ce thème a été retenu, il n'a pas fait l'objet de précisions particulières concernant les types de chirurgies qui peuvent s'appliquer. Il sera traité de la chirurgie esthétique, celle qui a pour objectif de modifier ou de réparer des parties du corps que l'on ne supporte plus, ou encore de la chirurgie réparatrice, celle qui s'attache à refaire des parties du corps qui ont subi un accident, un traumatisme, une malformation congénitale ou autre. Les participants à ce débat sont les étudiants 2, 7, 40, 41 et 42, de deuxième année. Ce thème a fait l'objet de plusieurs interventions ou points d'informations de la part des débatteurs.

L'observation concernant les arguments « pour » développés pour ce cinquième thème, traitent de concepts concrets, *vivir mejor*, *tener una mejor vida* [vivre mieux] et sa conséquence, *sentirse mejor* [se sentir mieux], la *cirugía estética y reconstructiva o reparadora* [la chirurgie esthétique et réparatrice], *los riesgos* [les risques] et *el coste* [le coût]. Les arguments traitent également d'un concept abstrait, celui de *la sensación personal* [le ressenti].

Les arguments « contre » sont identifiés par cinq concepts concrets, *vivir mejor*, *tener una mejor vida* [vivre mieux], *la aceptación del cuerpo* [l'acceptation du corps], *la cirugía estética y reparadora* [la chirurgie esthétique et réparatrice], *los daños irreparables* [les préjudices irréparables] et *el coste* [le coût]. Deux concepts abstraits complètent la liste des arguments « contre », *la felicidad* [le bonheur] et *la belleza* [la beauté].

Le thème de la chirurgie esthétique a suscité de vifs échanges. C'est lors de ce débat que le nombre d'interventions a été le plus important même si, parfois courtes. Les étudiants ont préparé leurs arguments et un étudiant s'est appuyé sur des travaux d'experts pour asseoir son argument. Nous constatons que la question de l'acceptation du corps passe par l'aval des réseaux sociaux (étudiante 2). Les occurrences lexicales sont : *la cirugía* (n = 20), *estética* (n = 7), *el empleo* (n = 7), *el cuerpo* (n = 7), *el accidente* (n = 4), *las redes sociales* (n = 3), *la práctica* (n = 2), *los complejos* (n = 2), *vivir mejor* (n = 2), *implantes mamarios* (n = 2), *feliz* (n = 2), *reducir males* (n = 1), *el cáncer* (n = 1), *la cicatriz* (n = 2),

sentirse bien (n = 1), *caro* (n = 1), *obsesionada* (n = 1), *la apariencia* (n = 1), *la belleza* (n = 1).

6.3.7 Thème 6 : *La obsolescencia programada [L'obsolescence programmée]*

Le sixième thème porte sur « l'obsolescence programmée » (cf. Annexe IX) et a été traité dans quatre débats, les numéros 10, 12, 14 et 15. Cela a concerné treize étudiants, les 2, 4, 6, 9, 10, 26, 27, 30, 31, 33, 41, 43, 44, de deuxième année. Le thème a été retenu sur proposition de l'enseignante.

La connaissance du domaine de tâche développée est centralisée sur des concepts concrets aussi bien pour les arguments « pour » que pour ceux « contre ». Quatre concepts concrets illustrent la position « pour » : l'économie, l'emploi, la pollution et l'environnement. Les arguments « contre » peuvent se décliner, également, en quatre concepts concrets. Ils traitent de l'économie, la surconsommation que produit l'obsolescence programmée, la pollution et la protection et l'impact sur l'environnement.

En guise de conclusion du débat, l'étudiant 9 avance que l'obsolescence programmée est illégale, mais se pratique, provoquant tous les effets néfastes que l'on connaît : *la obsolescencia programada es desde dos mil quince un delito y sea ilegal porque hay muchos aspectos negativos como la contaminación, la degradación del medio ambiente y muchas cosas que no me parecen muy bonitas no podemos decir que una cosa es muy bonita para la economía si sea ilegal* [l'obsolescence programmée, à partir de 2015, est considérée comme un délit et est illégale, car elle contient beaucoup d'aspects négatifs comme la pollution, la dégradation de l'environnement et beaucoup d'autres éléments désagréables. On ne peut pas dire qu'une chose est très bonne pour l'économie si elle est interdite].

Le thème de l'obsolescence programmée a suscité débat, l'ensemble des débatteurs se sentait personnellement concerné par le débat et conscient de la situation. Les arguments concrets présentés étaient pertinents et engagés. Les occurrences lexicales sont : *la obsolescencia* (n = 41), *la obsolescencia programada* (n = 30), *la contaminación* (n = 13), *la economía* (n = 11), *la economía circular* (n = 2), *el consumo* (n = 10), *la población* (n = 10), *el teléfono* (n = 7), *las empresas* (n = 8), *el empleo* (n = 5), *el medio ambiente* (n = 5), *la globalización* (n = 3), *la tasa de desempleo* (n = 2), *desempleo* (n = 2), *la vida útil* (n = 1), *reciclar* (n = 1), *el producto* (n = 1), *un nuevo continente de plástico* (n = 1).

6.3.8 Thème 7 : *La ecología es compatible con un mundo capitalista [L'écologie est compatible avec un monde capitaliste]*

Le septième thème porte sur l'écologie, et notamment savoir si cette dernière est compatible avec un monde capitaliste (cf. Annexe X). Le thème a été choisi par les étudiants et a fait l'objet du débat numéro 11. Nous avons relevé les arguments développés par trois débatteurs, en deuxième année de formation. Il s'agit des étudiants 9,11 et 24.

La connaissance du domaine de tâche relative aux arguments « pour » a été encadrée par des concepts concrets. Nous en retiendrons deux : l'écologie comme courant politique et production de richesses. S'agissant des arguments « contre » défendus pour ce thème, ils se déclinent en concepts concrets traitant de la consommation, de la recherche de l'innovation, de l'impact sur l'environnement.

Le traitement de ce thème a demandé aux étudiants de se positionner sur un volet économique-politique. La stratégie de s'appuyer sur des définitions de ce qu'est le capitalisme ainsi que l'écologie, a permis à l'équipe qui défendait ce sujet, d'étayer ses propos. Le déroulé logique de l'équipe adverse montre une appropriation du thème. Les occurrences lexicales sont : *la contaminación* (n = 15), *el consumo* (n = 10), *la ecología* (n = 8), *las innovaciones* (n = 4), *capitalista* (n = 5), *el medio ambiente* (n = 5), *el capitalismo* (n = 3), *el entorno* (n = 2), *los automóviles* (n = 2), *el mercado* (n = 2), *los verdes* (n = 1).

6.3.9 Thème 8 : *El uniforme escolar [L'uniforme scolaire]*

Le huitième thème traité est celui de « l'uniforme scolaire » (cf. Annexe XI). C'est un thème retenu sur proposition de l'enseignante, comme pour les thèmes 1 et 6. Il a fait l'objet du débat numéro 13. Sept débatteurs, de deuxième année, ont été observés. Il s'agit des étudiants, 14, 18, 19, 21, 23, 24, 25. Pour ce débat, il est observé beaucoup d'interactions, de prises de paroles, d'arguments développés, comme pour le débat numéro 5 sur le thème de « la chirurgie esthétique ».

Les connaissances du domaine de tâche développées pour traiter la défense de ce sujet, les arguments « pour », font appel à quatre concepts concrets : l'égalité, la sécurité, son aspect pratique et le sentiment d'appartenance ou la fraternité. Quatre concepts concrets sont utilisés pour réfuter la position de l'uniforme scolaire : l'inégalité, le coût, l'atteinte à la liberté, à l'individualité et le sexisme.

Les arguments développés sont concrets, ressentis, et relèvent, parfois, d'un discours spontané. Il y a eu un travail de recherche du mot même si celui-ci n'est pas toujours adapté.

Il est même constaté une richesse d'arguments et un humour dans leur formulation ! S'agissant de ce dernier, nous présentons, pour exemple, l'intervention des étudiants 14 et 18. Dans ce sens, on peut affirmer que, l'étudiant 14, s'est approprié le « stratagème de l'extension » (Schopenhauer, 2019 : 41), il utilise les ressources de la rhétorique. Quelques raisons avancées ont été complétées par les points d'information. Les occurrences lexicales sont : *el uniforme* (n = 11), *la escuela* (n = 5), *caro* (n = 4), *los chicos* (n = 4), *sexista* (n = 3), *la ropa* (n = 2), *vestirse* (n = 2), *la falda* (n = 2), *obligatorio* (n = 2), *el uniforme en la escuela* (n = 1), *el pantalón* (n = 1), *el sentimiento de afiliación* (n = 1), *el sentimiento de inferioridad* (n = 1), *el sentimiento de frustración* (n = 1), *igualdad* (n = 1).

6.3.10 Thème 9 : *La experimentación animal y el avance de la ciencia* [*L'expérimentation animale et l'avancée de la science*]

Le neuvième est dernier thème porte sur « l'expérimentation animale et l'avancée de la science » (cf. Annexe XII). Il a été choisi par les étudiants, de deuxième année, et représente le débat numéro 16. Quatre débatteurs ont été observés, les 31, 33, 43 et 44.

Le relevé des arguments « pour » en dénombre trois, un seul argument concret, l'avancée de la science et deux abstraits, la question éthique et la considération de l'animal. Parmi les arguments « contre », il y a la présence de concepts concrets et concepts abstraits. Trois concepts concrets, en position de « pour », ont été utilisés par les deux étudiants concernés : la mauvaise science, le gaspillage d'argent et les animaux en voie de disparition. La souffrance animale a été le seul concept abstrait développé.

« L'expérimentation animale et l'avancée de la science » est un sujet de débat controversé. Si on aime les animaux, il semble compliqué d'adopter une position favorable en ce qui concerne les expérimentations. C'est ce qui a été constaté, notamment chez l'équipe qui a défendu la thèse. L'étudiante 31 est dans une position équivoque lorsqu'elle traite de la question éthique. Une remarque importante concernant le fait que ce thème a suscité une argumentation étayée par différents concepts abstraits. La cause animale est un sujet sensible et engagé. Un dernier constat qui résume l'ambiance du débat. Le thème abordé n'a pas fait l'objet d'un débat aisé. Bien que ce soient les étudiants qui l'aient choisi, eux-mêmes, ceux qui devaient défendre la position « pour » ont exposé leurs arguments sans grande conviction intime. Cette attitude s'est traduite dans la voix et l'expression. Visiblement, le comportement des étudiants était gêné, nous ressentions, chez eux, un affectif en contradiction avec l'expression. Les occurrences lexicales sont : *los animales* (n

= 8), *la ley* (n = 3), *sufrir* (n = 2), *la experimentación animal* (n = 1), *el avance* (n = 1), *reducir* (n = 1), *el laboratorio* (n = 1), *ser sensible* (n = 1), *matar* (n = 1), *dinero desperdiciado* (n = 1), *el instinto natural* (n = 1), *en peligro de extinción* (n = 1).

6.3.11 *En conclusion*

Il a été parcouru l'ensemble des domaines de connaissance de la tâche et son lexique pour les neuf thèmes objet d'un débat. Sur ces neuf débats, trois ont été proposés par l'enseignante et retenus par les étudiants, La vie était meilleure avant, L'obsolescence programmée et L'uniforme scolaire. Les thèmes, La vie future dans l'espace, La légalisation du cannabis, Vivre en campagne est mieux que vivre en ville, La chirurgie esthétique, L'écologie est compatible avec un monde capitaliste et L'expérimentation animale et l'avancée de la science, ont été choisis à l'initiative des étudiants.

Les constats de chaque conclusion de thème peuvent se décliner en cinq points. Le premier concerne l'utilisation de concepts concrets et/ou abstrait. Le deuxième relève et analyse l'emploi de gallicismes ou autres mots inappropriés. Le troisième présente une synthèse du lexique employé. Le quatrième s'attarde sur l'art du débat. Le cinquième résume les constats relatifs à l'appropriation ou à la non-appropriation de la tâche prescrite.

Les thématiques ont été classées dans le cadre d'une approche conceptuelle selon que l'argument retenu par l'étudiant était de nature concrète ou abstraite. Chaque sujet, qu'il représente un concept concret ou abstrait, a fait l'objet d'une transcription, dans un premier temps, des positions favorables (pour), dans un deuxième temps, défavorables (contre). La transcription s'est faite en français et en espagnol suivie du lexique utilisé. Il est à remarquer un manque d'équilibre concernant l'utilisation de concepts concrets et abstraits. Sur les neuf thèmes, quatre ont eu recours à des concepts abstraits, il s'agit des thèmes 1, 2, 5 et 9 dont la nature de ces concepts est détaillée dans le Tableau 26.

Dans les occurrences des concepts abstraits, le bonheur et la question éthique se retrouvent dans deux débats (en gras dans le Tableau 26). Concernant le choix et la dénomination des autres concepts, ils ont été retenus en fonction de l'expression de l'étudiant et un élément subjectif : le ressenti. Toutefois, la liste n'est pas exhaustive, d'autres approches peuvent être sources d'autres dénominations. Pour exemple, le concept « le ressenti » aurait pu s'insérer dans d'autres dénominations.

Thème	Position	Concepts
Thème 1 : La vie était meilleure avant	Pour	Le bonheur , l'apprentissage erreurs passées, la nostalgie, les valeurs de partage, la question éthique , l'immédiateté des choses, la communication réelle, la notion de respect, le stress, le pouvoir
	Contre	La nostalgie, l'idéalisation, les problèmes éthiques, la communication instantanée, le passé / le <i>carpe diem</i>
Thème 2 : La vie future dans l'espace	Pour	
	Contre	La peur
Thème 5 : La chirurgie esthétique	Pour	Le ressenti
	Contre	L'acceptation du corps, le bonheur , la beauté
Thème 9 : L'expérimentation animale et l'avancée de la science	Pour	La question éthique , la considération animale
	Contre	La souffrance animale

Tableau 26 - Utilisation de concepts abstraits

En conclusion sur ce point, les étudiants ont fait appel à des arguments abstraits lorsque l'idée qu'ils ont souhaitée exprimer était d'ordre général ou de celui du domaine du « sensible » dans le sens où les arguments, de type « affectif » sont plus difficiles à exprimer.

Les gallicismes ou autres mots inappropriés sont présents dans les discours prononcés par les débatteurs. Dans le Tableau 27, il est relevé les gallicismes rencontrés. Pour chacun, nous précisons le terme qui était attendu, en espagnol, ainsi que le débatteur concerné et le thème.

Certains étudiants ont utilisé plusieurs gallicismes, parfois faisant appel à cette stratégie deux années de suite, notamment l'étudiant 2 qui a utilisé 5 gallicismes sur 2 ans. Ces quelques données suggèrent que cette stratégie se renforce avec le temps, puisque proportionnellement il y a légèrement plus de recours en deuxième année, 40% des occurrences en deuxième année, qui ne représente que 33% de la population et plus de recours parmi les étudiants de niveau avancé (52% des occurrences de la population ayant un niveau B2 ou plus, alors que cela ne concerne que 43% de la population totale). Globalement, l'utilisation de gallicismes n'a pas eu d'incidence sur la compréhension et la tenue du débat. Un dernier constat, leur utilisation est souvent accompagnée d'une gestuelle.

Galicismes	Terme attendu	Année 1A = 67% 2A = 33%	Niveau B2- = 57% B2+ = 43%	Étudiant
<i>deser</i>	<i>desierto</i>	1A	A2/B1	6
<i>vías de extensión</i>	<i>peligros de extinción</i>	2A	A2/B1	44
<i>mejorar</i>	<i>mejorar</i>	2A	B1	40
<i>notamente</i>	<i>principalmente</i>	2A	B1	42
<i>se punir</i>	<i>castigar</i>	1A	B1/B2	2
<i>consumación</i>	<i>consumo</i>	1A	B1/B2	2
<i>medias</i>	<i>medios</i>	2A	B1/B2	2
<i>preparatrice</i>	<i>reparadora</i>	2A	B1/B2	2
<i>falta</i>	<i>culpa</i>	2A	B1/B2	2
<i>coramente</i>	<i>correctement</i>	1A	B1/B2	13
<i>profundor</i>	<i>en profundidad</i>	1A	B1/B2	13
<i>electronique</i>	<i>electrónica</i>	2A	B1/B2	30
<i>visione</i>	<i>visión</i>	2A	B1/B2	30
<i>disparidades</i>	<i>desigualdades</i>	2A	B1/B2	31
<i>climate</i>	<i>clima</i>	1A	B1/B2	33
<i>campañās</i>	<i>campo</i>	1A	B2	19
<i>consumación</i>	<i>consumo</i>	1A	B2	19
<i>buen ser</i>	<i>ganancia, beneficio</i>	2A	B2/C1	9
<i>asemblarse</i>	<i>reunirse, juntarse</i>	1A	B2/C1	12
<i>esclavagismo</i>	<i>esclavitud</i>	1A	B2/C1	12
<i>facilmentos</i>	<i>fácilmente</i>	1A	B2/C1	14
<i>européana</i>	<i>européa</i>	2A	B2/C1	14
<i>portar</i>	<i>llevar</i>	2A	B2/C1	14
<i>surconsumación</i>	<i>consumo excesivo</i>	1A	B2/C1	26
<i>el facho</i>	<i>el hecho</i>	1A	B2/C1	26
<i>continua siendo</i>	<i>seguir siendo</i>	1A	B2/C1	27
<i>pasé</i>	<i>pasado</i>	1A	B2/C1	34
<i>reduir</i>	<i>reducir</i>	1A	B2/C1	34
<i>inegualidades</i>	<i>desigualdades</i>	1A	B2/C1	34
		1A = 17 (59%)	B2- = 14 (48%)	
		2A = 12 (41%)	B2+ = 15 (52%)	

Tableau 27 - Gallicismes

Les mots inappropriés présents dans le discours des étudiants peuvent se classer dans les catégories suivantes : des difficultés de prononciation (*caza, descubiermento, girurgicos, químisas, viatges*) des mots qui s'appuient sur le français sans pour autant relever du gallicisme (*antipasados, cocimiento, costatamente, expansidad, imancipación, responsable*), des soucis avec les voyelles ou consonnes (*ampleos, consumedores,*

consumadores, corbar, desporte, monotia, nosplasticos, proteger, risgo) ou encore des mots qui en altèrent le sens (*buscada, cuidar, departamento, feliz, medio, muestro, orígeno, poner, salva, seguridad*).

Le lexique utilisé par les débatteurs a été identifié avec l'aide du concordancier AntConc et a fait l'objet d'un fichier Excel par thème. La liste des occurrences les plus utilisées est consignée en conclusion de chaque thème. Ce lexique est riche et varié, il est l'illustration de l'appropriation du sujet par l'étudiant.

Dans le débat numéro 8, il y a recours à l'utilisation d'une **ressource rhétorique** définie par Schopenhauer (2019) comme étant le stratagème de l'extension :

Il s'agit de reprendre la thèse adverse en l'élargissant hors de ses limites naturelles, en lui donnant un sens aussi général et large que possible et l'exagérer, tout en maintenant les limites de ses propres positions aussi restreintes que possible. Car plus une thèse est générale et plus il est facile de lui porter des attaques. Se défendre de cette stratégie consiste à formuler une proposition précise. (Schopenhauer, 2019 : 41)

En effet, le débatteur numéro 14 précise que, l'un des avantages de l'uniforme scolaire est de mettre en sécurité, de protéger les enfants, car facilement repérables en cas d'accident. L'exagération formulée par le débatteur est évidente. L'étudiant a utilisé l'un des trente-huit stratagèmes suggérés par Schopenhauer (*cf.* section 1.3.3). Nous pouvons dire de lui qu'il a « dépassé » la tâche prescrite en la rendant plus créative.

Le constat général, au regard de l'**appropriation** de la tâche prescrite, est positif. L'ensemble des étudiants a respecté les consignes des temps de l'action 11, 12 et 13 (*cf.* Tableau 5, version dynamique du débat, section 3.3.4), c'est-à-dire que chacun d'eux a préparé le sujet du débat pour lequel il était concerné. Cette affirmation est issue du constat de la richesse des arguments et points de vue employés pour défendre ou réfuter la thèse initiale. La liste des concepts concrets et concepts abstraits utilisés en est le témoignage.

6.4 Le discours implique d'utiliser le discours de l'argumentation

Argumenter c'est défendre une idée, une opinion (une thèse) à l'aide d'arguments. Le discours du débat implique d'utiliser le discours de l'argumentation qui se caractérise par l'utilisation d'une phraséologie de l'argumentation, de figures rhétoriques, l'appel à des citations d'autorité, à des exemples ou encore des données statistiques pour appuyer et étayer les propos présentés. La phraséologie de l'argumentation est déclinée en quatre sections différentes : les marques langagières de l'accord et du désaccord, celles pour donner son avis, pour exprimer la certitude et le doute et les conjonctions utiles. Comme pour les données verbales, il a été procédé à un relevé chiffré de ces différents éléments constitutifs d'un discours argumentatif, consigné dans un fichier Excel.

6.4.1 Les marques langagières de l'accord et du désaccord

La formulation d'un accord, ou encore plus symptomatiquement d'un bon débat, celui d'un désaccord « est la condition pour que le débat ait lieu » (Dolz & Schneuwly, 2016 : 176). En effet, formuler son désaccord est le début d'une réfutation, « mécanisme clé du débat » (*Ibid.* : 168. La phraséologie de l'argumentation exprimant le fait d'être ou ne pas être d'accord, utilisée par nos débatteurs, s'est focalisée sur l'expression générale : *estar de acuerdo* [être d'accord] et son opposé, *no estar de acuerdo* [ne pas être d'accord]. Treize étudiants sont concernés pour 15 occurrences (*cf.* Tableau 28).

être ou ne pas être d'accord	Fréquences 1A + 2A	Étudiants 1A+2A
<i>Estar de acuerdo con, conmigo, contigo</i> [Être d'accord avec, avec moi, avec toi]	3	3
<i>No estar de acuerdo con / Estar en desacuerdo</i> [Ne pas être d'accord / être en désaccord]	8	6
<i>De acuerdo con</i> [D'accord avec]	4	4
Total	15	13

Tableau 28 - Argumentation de l'accord et du désaccord

Il est, également, relevé l'utilisation d'expressions non adéquates. Ceci s'est traduit par l'utilisation non conforme des verbes *ser* et *estar*, traductions du verbe être en français. Nous observons une hésitation entre la formulation appropriée *estar de acuerdo* et celle non appropriée, *ser de acuerdo*. Nous constatons, les mêmes observations, pour les

formulations *soy de acuerdo* [je suis d'accord] et *no soy de acuerdo* [je ne suis pas d'accord], six occurrences pour six étudiants. La dernière formulation est *es de acuerdo conmigo* [il est d'accord avec moi], avec quatre occurrences pour quatre étudiants.

L'emploi de *ser* et *estar* est un problème récurrent pour tout étudiant français apprenant la langue espagnole mais, globalement, et comme le démontrent de nombreuses études, « l'utilisation appropriée de ces verbes constitue une difficulté pour les étudiants possédant un système verbal attributif différent de l'espagnol » (Agudelo, 2016 : i). La raison principale est que les deux verbes espagnols, *ser* et *estar*, se traduisent par un seul verbe en français, le verbe être, alors que *ser* « exprime l'existence la plus profonde qui soit, il a un sens plein » et *estar* « exprime une existence circonstancielle » (Bénaben, 1993 : 60-61). Une autre raison relève de la construction attributive des deux verbes, « on définit traditionnellement l'attribut comme la 'manière d'être' que l'on assigne au sujet par le moyen d'un verbe » (*Ibid.*, 1993 : 61). Ainsi, au regard de cette caractéristique, la différence des deux verbes espagnols, pour un français, n'est pas tant une affaire de *sens* mais de *nuance* que nous apportons à l'expression souhaitée. Pour exemple, *ser triste* [être triste] est une 'qualité' fondamentale, non liée à une circonstance ; *estar triste* [être triste] est une 'qualité' constatée, liée à une circonstance. Toutefois, un certain nombre d'adjectifs changent de sens selon qu'ils sont employés avec *ser* ou *estar* (*Ibid.*, 1993 : 61). Pour exemple, *ser listo* [être intelligent] et *estar listo* [être prêt].

Nous ne pouvons pas conclure en affirmant que les formulations employées pour l'accord et le désaccord ont été correctement utilisées. La difficulté de l'emploi de *ser* et *estar* est présente. Toutefois, exception faite de cette difficulté, nous constatons que vingt-neuf étudiants ont fait appel à ce type d'argumentation.

6.4.2 Donner son avis

Les formulations pour donner son avis sont importantes pour convaincre. Les étudiants ont employé 16 formulations différentes, selon le Tableau 29. La formulation *por un lado...por otro lado* [d'un côté...de l'autre côté] n'a pas été utilisée intégralement. Comme nous pouvons le constater dans le tableau, les étudiants ont simplement utilisé l'expression *por otro lado* [d'un côté]. De même pour sa formulation synonyme, *por una parte...por otra parte* [d'un côté...de l'autre côté], elle a été remplacée par l'utilisation de *en otra parte* [d'un autre côté], par l'étudiante 24, en première année. Nous relevons neuf

fois l'occurrence de l'indéfini *otra* [une autre] mais dans sa traduction du français *una otra*, qui n'est pas correcte.

Pour ce type d'argumentation, la formulation pour juger n'apparaît pas dans le Tableau 29. Cette formulation apporte un point de vue plus ferme, plus tranché. Il s'agit de la formulation *no entender que* + subjonctif [ne pas comprendre que], utilisée par l'étudiante 12, en première année.

Donner son avis	Fréquences 1A + 2A	Nombre d'étudiants 1A+2A	Nombre d'étudiants 1A+2A
<i>Pensar que</i> + indicatif [Penser que]	18	9	(étudiants 2x7, 6, 14, 21, 24x2, 31x2, 38, 40x2, 44)
<i>No pensar que</i> + subjonctif [Ne pas penser que]	1	1	(étudiant 9)
<i>Creo que</i> [Croire que]	7	6	(étudiants 11,13, 20, 27, 41 et 43x2)
<i>No creo que</i> [Ne pas croire que]	2	1	(étudiante 34)
<i>Me parece que</i> [Il me semble que/ à mon avis]	8	5	(étudiants 9, 23, 26, 27 et 34x4)
<i>Me parece mentira que</i> [Je ne peux pas croire que]	1	1	(étudiante 26)
<i>En mi opinión</i> [À mon avis]	6	6	(étudiants 9, 20, 27, 31, 33 et 40x2)
<i>Desde mi punto de vista</i> [De mon point de vue]	4	4	(étudiants 8, 17, 32 et 43)
<i>Eso es un punto de vista</i> [C'est un point de vue]	1	1	(étudiant 14)
<i>En cierto modo</i> [D'une certaine façon]	1	1	(étudiante 2)
<i>Considerar que</i> + indicatif [Considérer/Estimer que]	1	1	(étudiante 16)
<i>Me gusta decir algo</i> [J'aime dire quelque chose]	1	1	(étudiant 30)
<i>Por otro lado</i> [D'un autre côté]	3	3	(étudiants 27, 34 et 37)
<i>En otra parte</i> [D'un autre côté]	1	1	(étudiante 24)
<i>No sólo...sino también</i> [Non seulement mais aussi]	2	1	(étudiantes 23 et 27)
<i>Una otra</i> [Une autre]	9	9	(étudiants 7, 10, 12, 14, 26, 29, 30, 33 et 42)
Total	65		31

Tableau 29 - Argumentation : donner son avis

En conclusion, nous pouvons affirmer que quatre formulations ont été privilégiées : *Pensar que + indicatif, creo que, me parece que et en mi opinión.*

6.4.3 La certitude et le doute

Les expressions de certitude servent à montrer que l'on est sûr d'un fait ou d'une information. Celles de doute, au contraire, servent à montrer que l'on n'est pas sûr d'un fait ou d'une information. Le Tableau 30 présente le relevé de certaines expressions.

La certitude et le doute	Fréquences 1A + 2A	Nombre d'étudiants 1A+2A
<i>Es verdad / La verdad</i> [C'est vrai / La vérité]	7	(étudiants 2, 12, 14, 17, 21, 22, 24)
<i>No es verdad / No es la verdad</i> [Ce n'est pas vrai / Ce n'est pas la vérité]	3	(étudiants 12, 14, 22)
<i>Pero no es verdad / No es cierto</i> [Mais ce n'est pas vrai / Ce n'est pas certain]	3	(étudiants 3, 12, 14)
<i>Tener razón</i> [Avoir raison]	1	(étudiante 27)
<i>No es una razón</i> [Ce n'est pas une raison]	1	(étudiante 44)
<i>Ha dicho bien</i> [Avoir raison]	1	(étudiante 29)
<i>Se puede decir / Puede ser</i> [Nous pouvons dire / C'est possible]	6	(étudiants 2, 24, 26, 27, 41)
<i>No lo recuerdo</i> [Je ne m'en souviens pas]	1	(étudiant 9)
Total	23	13

Tableau 30 - Argumentation : la certitude et le doute

Les marques langagières de la certitude et du doute n'ont pas été très utilisées. Elles ne concernent que 13 étudiants.

6.4.4 Conjonctions utilisées

La conjonction est un mot invariable qui a pour fonction de joindre deux mots, des groupes de mots (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination). Les conjonctions se divisent en deux grands groupes, les conjonctions de coordination et celles de subordination. Pour cette section nous retiendrons tout particulièrement les conjonctions de subordination, adaptées au discours. Les conjonctions de coordination ont été traitées lors de l'organisation de la parole, section 6.2.

Nous observons l'utilisation de sept conjonctions. La première est *para que* + subjonctif [pour que]. Elle a été utilisée par une étudiante de première année, la numéro 2) et par trois étudiants de deuxième année, les 26, 27 et 31. La deuxième est *así como* + indicatif [ainsi que], employée par l'étudiante 34 en première année et l'étudiante 24, en deuxième année. La troisième est *aunque* + indicatif [bien que], avec 7 occurrences, employée essentiellement en première année par les étudiants 12, 16, 33 et 39. La quatrième est une conjonction de subordination avec une forme simple, *cuando* [quand]. Elle a fait l'objet de vingt-cinq occurrences en première année, pour 15 étudiants ; et de 9 occurrences en deuxième année pour 5 étudiants. La conjonction *por eso que* a été employée à la place de *por eso* + *verbe* [c'est pourquoi] par 7 étudiants, 6 en première année (étudiants 9, 10, 12, 15, 18 et 24) pour 6 occurrences, et une étudiante en deuxième année, la 43 pour une seule occurrence. La suivante est *porque* + indicatif [parce que]. C'est celle qui enregistre le plus de relevés, 63 occurrences pour 24 étudiants en première année et 20 en deuxième. Enfin, *ya que* + indicatif [puisque] employée par l'étudiante 39 en première année et l'étudiante 11 en deuxième.

En conclusion, ce sont plutôt les conjonctions avec une forme simple, un seul mot, *cuando* et *porque*, qui ont été préférées par les étudiants. Les autres conjonctions, les composées, formées de plusieurs mots, nécessitent une connaissance plus fine des modes de l'indicatif et du subjonctif. En français, l'emploi du subjonctif est complexe. En espagnol, il l'est également. Pour exemple, la conjonction *aunque* [bien que ou même si], qui s'utilise avec l'indicatif lorsque que l'on se réfère à un fait réel, vérifié et connu (*aunque* + indicatif = bien que + subjonctif), et s'utilise avec le subjonctif lorsque l'action est hypothétique (*aunque* + subjonctif = même si + indicatif).

6.4.5 *Les figures rhétoriques*

Les figures rhétoriques, ou figures du discours, répondent au critère, « l'art de bien parler ». Dans notre corpus nous n'avons pas repéré une grande utilisation de ces dernières. La figure la plus utilisée a été celle de répétition, notamment l'anaphore, répétition d'un mot en début de phrase. Il s'agit des étudiants 12, *hoy...hoy...* [aujourd'hui...aujourd'hui] et 14, *sobrevivir...sobrevivir* [survivre], *veinticinco ... veinticinco* [vingt-cinq]. L'étudiante 13 réutilise la répétition des deux mots *antes / ahora* [avant / maintenant], plusieurs fois.

En conclusion, seuls, trois étudiants, tous de première année, ont utilisé des figures rhétoriques.

6.4.6 Les arguments d'autorité

Un argument d'autorité, selon Schopenhauer (2019 : 81) est celui qui « consiste à faire appel à une autorité plutôt qu'à la raison, et d'utiliser une autorité appropriée aux connaissances de l'adversaire » (cf. Stratagème XXX).

Nos données verbales relèvent l'utilisation de neuf arguments d'autorité pour sept étudiants de première année, et ce, pour un même thème, « La vie était meilleure avant ». Nous en relevons moins en deuxième année, cinq arguments, pour quatre étudiants.

Les étudiants de première année ayant eu comme thème « La vie était meilleure avant » ont fait référence à des experts et des exemples précis, dont l'INSEE, *Pew Internet & American Life Project*, le Pays Bas, le Portugal, les universités de Harvard et de Berkeley, le neurologue et psychiatre Alan Hirsch, la condition des juifs pendant la deuxième guerre mondiale, le conflit israélo-palestinien et encore Trump, Bangalore et les attentats de Paris et Barcelone. Pour certains étudiants, nous procédons à un copier-coller de la transcription verbale pour illustrer le propos.

L'étudiante 18 s'appuie sur une étude réalisée par *Pew Internet & American Life Project* pour affirmer que soixante (60) millions de personnes trouvent dans Internet une aide au quotidien, pour placer leur argent, acheter un véhicule, etc

1. un estudio realizado por *Pew Internet* en *American Life Project* esta teniendo mas prota: go: nismo ***grimace > visage*** a tomar decisiones importantes en nuestras vidas incluso más que el presente en la vida de todos
2. este estudio afirma que sesenta millones **((sonnerie))** de personas dijeron Internet a: ayudado a: al capital, por ejemplo Internet ayuda a comprar un automóvil incluido el X software incluso encontrar un medio para sus seres queridos que padecen enfermedad

L'étudiante 19 est dans une position contre, elle prend, pour exemple, la décision des Pays Bas de légaliser le cannabis en affirmant que cela a pour conséquence une augmentation de la consommation. Par contre, l'étudiante 25, dans une position pour, défend la décision du Portugal de légaliser le cannabis en affirmant qu'elle a un impact sur la santé.

L'étudiante 21 affirme que, la qualité de vie, en France, est meilleure du fait de nombreux privilèges tels que la couverture sociale, les aides financières et les bourses. Elle

ajoute que la durée de vie, en France, est plus élevée à l'heure actuelle qu'il y a quatre-vingt ans, et ce, d'après l'INSEE.

1. hay que decir la verdad tenemos hoy en Francia muchos privilegios como la cobertura social las ayudas financieras y las bolsas por ejemplo
2. la gente vive más tiempo, el nivel de vida en Francia es más elevado que hace ochenta años según el INSEE

L'étudiante 25 s'appuie sur des recherches scientifiques menées par les universités de Harvard et Berkeley pour étayer ses propos. Les études de l'University of Harvard montrent l'impact du cannabis sur la diminution de tumeurs cancérogènes. Ceux de l'université de Berkeley précisent qu'il est préférable de consommer du cannabis plutôt que de fumer du tabac, plus nocif pour la santé.

L'étudiante 29, dans une position contre, affirme que par le passé il y avait plus de guerres, de dictatures et donne en exemple, la condition des juifs, *había también la causa de los judíos durante la guerra* [il y avait aussi la condition des juifs pendant la guerre].

L'étudiante 33 utilise trois arguments d'autorité pour étayer ses propos concernant la défense d'une vie meilleure avant. Premièrement, elle cite le Président des États Unis comme étant un exemple de non respect de notre planète par le fait que son pays se soit retiré de l'accord de Paris sur le climat (2015) et de l'accord de Vienne sur le nucléaire iranien (2015). Elle complète ses arguments en citant l'Inde, et plus précisément la ville de Bangalore, comme étant un exemple de pollution par la présence d'une mousse toxique qui a envahi les lacs et cours d'eau. Ces derniers peuvent prendre feu et les vapeurs chimiques provoquées par cette mousse menacent la santé des habitants. Enfin, elle mentionne les attentats de Paris en 2015 et celui de Barcelone en 2017, pour affirmer que la menace terroriste est plus présente aujourd'hui :

heu hay también una amenaza terrorista por ejemplo heu los atentados de París en dos mil quince ***battement > main droite > main gauche > toucher > doigts* *écarter > doigts > main gauche*** o el atentado de Barcelona ***écarter > main gauche > extérieur*** en el verano dos mil diecisiete

L'étudiante 34 prend pour exemple le conflit actuel entre palestiniens et israéliens pour préciser qu'il s'agit d'une guerre très « grave ».

Cinq arguments d'autorité sont utilisés par les étudiants de deuxième année. Comme pour les étudiants de première année, le Tableau 31 détaille les arguments d'autorité employés.

Étudiant	Thème	Argument d'autorité
14	L'uniforme scolaire	L'école Marie de Sainte-Ursuline
24	L'écologie et le monde capitaliste	Les Verts en France
27	L'obsolescence programmée	Fairphone
33	L'obsolescence programmée	Apple
42	La chirurgie esthétique	Association britannique de chirurgie néoplastique

Tableau 31 - Arguments d'autorité : deuxième année

Le premier est développé par l'étudiant 14, il « invente » un argument d'autorité pour valider des arguments favorables à l'utilisation de l'uniforme scolaire. Il cite une élève de l'école Marie de Sainte-Ursuline à Toulouse pour asseoir le fait que le port de l'uniforme scolaire augmente le sentiment d'appartenance à une communauté.

L'étudiante 24 défend le fait que l'écologie est compatible avec un monde capitaliste. Elle précise que la France, par exemple, a un courant politique qui est celui des Verts. L'étudiant 27 cite le portable hollandais Fairphone comme étant un exemple d'économie circulaire et de lutte contre une obsolescence programmée :

heu un ejemplo de la economía circular es el celular celular holandés Fairphone heu fabricado con mínimo daño al planeta y con piezas fácilmente reflejables para que dure mucho más y así se garanticen también la creación de empleos y los comerciantes pueden ganar dinero

L'étudiante 33 cite la marque Apple comme étant un exemple d'obsolescence programmée dans la mesure où son système d'exploitation a une durée limitée parce que rapidement obsolète.

L'étudiant 42 cite l'association britannique de chirurgie néoplastique, créée en 2013 pour préciser les avancées et expertises dans ce domaine.

6.4.7 Les exemples concrets

Partir d'un exemple et construire un raisonnement fait partie de la dynamique et de l'articulation de l'argumentation. L'observation a permis de mettre en évidence l'abondante utilisation d'exemples concrets par, pratiquement, l'ensemble des participants.

En Tableau 32, sont présentés les exemples retenus par les étudiants de première année (13 étudiants), relevant du même thème.

Exemples concrets	Étudiant(s)
L'éducation : l'apprentissage du français	1
Les progrès en médecine : soigner des maladies, longévité	2 + 27
La télé-réalité et la jeunesse / Apprendre du passé pour ne pas reproduire les mêmes erreurs	3
Meilleures conditions de vie, d'hygiène, de santé (l'importance de l'eau)	10
La place de la femme dans notre société : plus d'égalité, de liberté, droit de vote, rôle dans la famille	16 + 22 + 29
Appel aux pompiers pour éteindre le feu	17
Légaliser le cannabis, éviter la consommation par des mineurs	24
La surconsommation de sucre par la restauration rapide	26
La notion de respect, laisser sa place à une personne âgée dans un bus	31
Mieux communiquer grâce à Internet	32

Tableau 32 - Exemples concrets du thème « La vie était meilleure avant »

L'étudiant 1 affirme que l'école était mieux avant parce qu'on apprenait mieux le français, aujourd'hui beaucoup de jeunes ne savent pas parler le français et, pourtant, ils sont à l'école :

1. para mí la escuela era mejor antes heu por lo menos ***caresser > menton > deux doigts main droite***
2. nos aprendemos más cosas utiles ***pianoter > mouvement main droite***
3. que hoy pienso y por ejemplo heu la ~ las técnicas para aprender el francés o la lengua francés o la gramática fui fue mejor antes que hoy porque heu ***regarder > extérieur***
4. en nuestra época hay muchos hijos que no saben hablar en francés y son en en colegios y- ***caresser > menton > main gauche***

Le progrès en médecine nous a permis de mieux soigner les maladies selon l'étudiante 2, ce progrès permettant aussi une longévité de vie plus importante (étudiante 27).

L'étudiant 3 prend pour exemple la télé réalité en précisant que celle-ci supplée au raisonnement personnel. La jeunesse, à présent, fait sienne les personnes et les postures de la télé réalité. Il fait également référence au passé pour affirmer que nous apprenons toujours de lui.

Pour l'étudiante 10, les conditions de vie sont meilleures aujourd'hui dans les domaines de l'hygiène et de la santé, notamment dans l'accès aux commodités, comme l'utilisation complètement libre de l'eau :

hay una realidad ***se toucher > cou tee-shirt*** es que cuando tu te levanto tú tiene tu agua sin hacer nin: gu esfuerzo tú puedes tomar una ducha cuando te quieres y sin ***main droite > en arrière*** te preocupar de la hora y tú puedes re: a: nudar una otra después porque no hay limitación solo la factura de la luz pero la: la: la ***regarder > plafond*** agua es ilimitá

Les étudiantes 16, 22 et 29 prennent l'exemple de la place de la femme aujourd'hui dans notre société. L'étudiante 16 précise que les femmes ont plus de liberté, aujourd'hui. Elles sont plus indépendantes. L'étudiante 22 appuie ces affirmations en apportant des exemples supplémentaires. Il y a plus d'égalité entre femmes et hommes. Les femmes ont le droit de vote, la possibilité d'avoir un travail et d'être libres financièrement. L'étudiant 29 précise que la femme a un autre rôle dans la famille aujourd'hui. L'étudiante 17 affirme que par le passé il y avait plus de solidarité entre les personnes. Par exemple, lors de la déclaration d'un incendie, avant, les gens du village se réunissaient pour l'éteindre, aujourd'hui, le premier réflexe est d'appeler les pompiers. L'étudiante 24 précise que le fait de légaliser la vente de cannabis permettrait d'avoir un cadre réglementaire qui éviterait que des mineurs l'achètent auprès de vendeurs illégaux.

L'étudiante 26 indique que par le passé il n'y avait pas de restauration rapide ni de surconsommation de sucre qui encourage l'obésité :

no había por ejemplo la restauración ***mains > mouliner*** rápida y también la surconsomación ***mains > mouliner > terminer paume droite > avant*** de azúcar como podemos verlo ***paumes ouvertes > avant*** hoy heu que nos hace devenir ***main droite > suspension > extérieur > en forme de bourse*** más o menos gorditos ***main droite > ouvrir > extérieur***

Lorsque l'étudiante 31 aborde la question du respect d'aujourd'hui, elle prend pour exemple celui de laisser sa place, dans un autobus, à une personne âgée. Constat qui n'est pas toujours le cas.

L'étudiante 32 met en avant les progrès technologiques notamment pour mieux communiquer à distance avec de la famille éloignée. Ces progrès ont également un impact sur une meilleure connexion à Internet, un accès plus facile. Cinq étudiants de deuxième année ont utilisé des exemples concrets. Le Tableau 33 détaille ces exemples ainsi que le thème de référence qui s'y rattache.

Étudiant(s)	Thème	Exemples concrets
2	L'obsolescence programmée	L'obsolescence programmée génère de l'emploi
2	La chirurgie esthétique	Permet d'augmenter la poitrine, des prothèses mammaires
14	L'uniforme scolaire	Est moins cher puisqu'il est réutilisable
26	L'obsolescence programmée	Être eco-responsables par une utilisation responsable des technologies
33	L'obsolescence programmée	Les collants
42	La chirurgie esthétique	Acceptation de soi après un accident

Tableau 33 - Exemples concrets : deuxième année

L'étudiante 2 défend l'obsolescence programmée en soulignant qu'elle génère des emplois dans la mesure où elle nécessite plus de main d'œuvre pour fabriquer les produits. L'étudiant 14 apporte quelques exemples pour justifier la défense du port de l'uniforme scolaire : c'est moins cher puisqu'il faut acheter moins d'habits pour se rendre à l'école, l'uniforme est recyclable, il peut être utilisé par les frères et sœurs de la même famille.

Nous devons apprendre à être plus eco-responsables et lutter contre l'obsolescence programmée par exemple en recyclant davantage les objets ou en supprimant l'achat annuel

d'ordinateurs ou téléphones est un argument avancé par l'étudiante 26. L'étudiante 33 critique l'obsolescence programmée en prenant pour exemple les collants, ils sont fabriqués pour ne pas durer longtemps :

1. la obsolescencia programada disminuye considerablemente heu la vida de un objeto y tenemos heu que le comprar heu una vez y otra vez
2. para ilustrar heu mis palabras cogemos heu el ejemplo de los panties
3. hoy cuando compramos panties heu es un milagro heu si no se heu des: deshilacha ***main droite > vers l'extérieur*** antes del fin del día

L'étudiante 42 précise les bienfaits de la chirurgie réparatrice face à un accident, les conséquences peuvent être très positives pour l'acceptation de soi.

cuando hay un accidente ***regarder > plafond > mouvements plus ouverts > mains*** que tiene heu ***chercher > mots > geste iconique « cicatrice »*** ***regard partenaire > cliquer > doigts*** cicatriz ***montrer > mains > partenaire > sourire*** es es un bien porque tu cuerpo puede cambiar ***geste métaphorique > rouler > mains*** y entonces te puedes sentir mejor so pienso que es muy bien ***sourire > danser > corps > geste métaphorique > mains > rouler***

Dans le même registre thématique l'étudiante 42 et l'étudiante 2 précisent que l'utilité de la chirurgie esthétique est de, par exemple, pouvoir augmenter la taille de la poitrine ou bien pour l'implantation de prothèses mammaires.

6.4.8 Les données statistiques

S'agissant de l'utilisation de données statistiques, trois occurrences sont à relever, deux en première année et une en deuxième année, de la part de deux étudiants, les 14 et 23.

L'étudiant 14, en première année, fait référence au Moyen Âge, sans citer sa source, pour affirmer que plus de quatre-vingt- quinze pour cent (95%) de la population était pauvre, sans propriété personnelle, ils cultivaient la terre pour survivre :

en segundo las condiciones de vida antes estaban terribles en la Edad Media más de noventa y cinco por ciento de la población eran pobres sin terranos ***tonalité > élevée*** cultivaban la tierra para sobrevivir ***geste battement*** realmente ***geste battement > main gauche*** so: bre: vivir

L'étudiante 23, en première d'année, précise que, en France, 22% des jeunes entre quinze et trente ans fument de la marijuana, contre 17% aux Pays Bas. Elle ne cite pas sa source. L'étudiant 14, en deuxième année, s'appuie sur un article du quotidien *Le Monde* pour nous préciser que 63% des français sont pour l'uniforme scolaire. De même, citant un article du quotidien *El País*, il précise que 83% des adolescents préfèrent s'habiller à leur guise.

6.5 Le respect des règles du débat

Le respect des règles du débat se traduit par le respect de trois éléments : le temps d'intervention de chaque débattre, la cadence des prises de parole et le rôle attribué à chaque débattre.

6.5.1 Les règles temporelles

Nous avons relevé les temps d'intervention de chaque étudiant dans chaque vidéo, pour les premières et les deuxièmes années, les résultats font l'objet du Tableau 34.

Année	Temps d'intervention		
	0 à 1 min	1 à 2 min	+ de 2 min
Total 1A	2 (4%)	28 (55%)	21 (41%)
Total 2A	18 (31%)	26 (43%)	15 (26%)
Total général	20	54	36
Pourcentage	19%	48%	33%

Tableau 34 - Relevé des temps d'interventions

À la lecture des temps de prise de parole, nous relevons, globalement (première et deuxième années), quatre observations. 19% de la population observée a consacré moins d'une minute à son intervention. 48%, soit près de la moitié de la population, a consacré entre une et deux minutes. 33%, un tiers de la population, y a consacré plus de deux minutes, avec un maximum de 4 minutes et 6 secondes.

En affinant les constats, on s'aperçoit que, 4% des premières années ont un temps d'intervention compris entre zéro et une minute, contre 31% en deuxième année. Vont-ils plus vite pour s'exprimer ? Maîtrisent-ils mieux la langue ? En deuxième année, un relâchement du respect des règles du débat par une diminution de formules de politesse et de connecteurs de l'organisation, au profit d'un temps de parole plus long.

On s'aperçoit également que la plage moyenne, une à deux minutes, concerne 55% des premières années et 43% des deuxièmes années. Nous pouvons supposer que l'écart, concernant les premières années, se justifie par le glissement de la première tranche, zéro à une minute vers la deuxième tranche, une à deux minutes.

Enfin, les interventions de plus de deux minutes concernent 41% de la population de première année et 26% de celle de deuxième année. L'observation confirme le glissement des premières années vers un temps d'intervention plus long. Les deuxièmes années, quant à eux, présentent une répartition sensiblement égale dans les trois créneaux d'intervention. Elle confirme ainsi une meilleure maîtrise du temps d'intervention. 74% des interventions se situent entre zéro et deux minutes, c'est-à-dire le temps qui leur avait été alloué dans la préparation du débat, contre 59% en première année. Les temps longs, c'est-à-dire plus de deux minutes, en première année, sont principalement la cause d'une recherche plus difficile de l'expression tandis que les temps longs de deuxième année peuvent être la conséquence d'une expression plus abondante.

Les débatteurs ont, globalement, respecté la règle du temps : produire un discours de deux à trois minutes. Nous précisons qu'aucune pénalisation n'a été donnée concernant le dépassement du temps alloué.

6.5.2 *Les règles rythmiques*

Par règle rythmique, il faut entendre la cadence des prises de parole par les débatteurs. Ont-ils respecté les interventions alternatives, « pour » et « contre » ? L'équipe qui défend la thèse commence le débat suivi du débatteur de l'équipe adverse qui va réfuter la thèse. Le principe s'applique à l'ensemble, ensuite suivant ce même schéma (*cf.* Figure 6, Modèle structurel du débat). Il n'y a pas pas de débatteur qui déroge à la règle ou qui essaie de prendre la parole avant son tour ou après.

En conclusion, les règles du débat, posées lors du temps 7 de l'action (*cf.* Tableau 5, Le modèle dynamique : le découpage de l'action) ont bien été respectées.

6.5.3 *Le respect du rôle*

La notion de « respect du rôle » assignée à chaque étudiant demande le bon respect de la position qui lui a été attribuée, en amont du débat. Il s'agit d'une position « pour » la thèse retenue ou son contraire, une position « contre ». Nous pouvons affirmer que les rôles interprétant les deux positions ont, globalement, été bien respectés. Toutefois, nous

constatons deux exceptions. La première concerne une expression confuse et la deuxième une expression équivoque.

L'expression confuse concerne les étudiantes 4, 5 et 6, de première année, et est relative au débat « La vie future dans l'espace ». Il s'agit du débat dans lequel les étudiants n'ont pas souhaité être filmés. Les idées exprimées sont confuses, particulièrement en fin de débat, faute d'une langue insuffisamment maîtrisée. C'est le débat pour lequel nous avons eu des difficultés de transcription. En conséquence, nous ne sommes pas en capacité d'affirmer si la position attribuée au débattre a bien été respectée dans son ensemble / la production d'arguments ou de réponses était cohérente.

L'expression équivoque concerne l'étudiante 34, de première année, pour le premier thème, « La vie était meilleure avant », et l'étudiante 31, de deuxième année, pour le thème numéro 9, « L'expérimentation animale ». Le rôle de l'étudiante 34 était de réfuter si « La vie était meilleure avant », et donc d'affirmer que la vie, aujourd'hui, était meilleure. Mais, au moment de défendre l'exemple concret des guerres, elle affirme, donnant l'exemple de celle qui oppose les palestiniens et Israël, que celle-ci est aussi grave, voire selon son expression, *incroyable* [incroyable].

Le rôle de l'étudiante 31 était de défendre la position pour l'expérimentation animale et l'avancée de la science, or au moment de traiter la question de la considération de l'animal, elle précise que l'on expérimente avec eux puisque nous n'avons pas le choix, nous ne pouvons pas le faire avec les humains.

Comme précisé en Introduction, la recherche en secteur Lansad conserve des catégories spécifiques comme sont la didactique, la linguistique ou encore l'analyse du discours. C'est à la linguistique que nous empruntons l'expression « routine d'attitude » (Hartwell, sous presse) pour comprendre les expressions utilisées par les étudiants 2, 8, 25, 27 et 30, de première année, et les étudiantes 10 et 42, de deuxième année. Ils utilisent des expressions (*cf.* Tableau 35) pour réfuter la parole de l'équipe adverse, qui correspondent à des stratégies de communication pour débattre. Ces expressions permettent que les arguments soient « réellement mis en discussion, débattus » (Dolz & Schneuwly, 2016 : 168). Quatre d'entre elles, *soy de acuerdo*, ne sont pas appropriées.

Position	Expression	Niveau	Thème
Pour	<i>Entonces es difícil de no estar de acuerdo con...</i> [Il est donc difficile de ne pas être d'accord avec...] (étudiant 8 en 1A)	A2/B1	La vie dans l'espace
Pour	<i>Estoy segura que están de acuerdo conmigo...</i> [Je suis sûre que vous êtes d'accord avec moi...] (étudiant 25 en 1A)	B2/C1	La legalisation du cannabis
Pour	<i>*Soy de acuerdo cuando hablas de...</i> [Je suis d'accord lorsque tu parles de...] (étudiant 30 en 1A)	B1/B2	La vie était meilleure avant
Pour	<i>De acuerdo y no *soy de acuerdo...</i> [Je suis d'accord et je ne suis pas d'accord...] (étudiant 10 en 2A)	B2/C1	La chirurgie esthétique
Contre	<i>Ha dicho bien el pasado fue el inicio tienes toda la razón</i> [Tu as dit que le passé était le début, tu as tout à fait raison] (étudiant 27 en 1A)	B2/C1	La vie était meilleure avant
Contre	<i>*Soy de acuerdo contigo</i> [Je suis d'accord avec toi...] (étudiant 2 en 1A)	B1/B2	La vie était meilleure avant
Contre	<i>Si *soy de acuerdo pero el problema...</i> [Oui, je suis d'accord mais, le problème...] (étudiant 42 en 2A)	B1	La chirurgie esthétique

Tableau 35 - Expressions pour réfuter ou interagir

CHAPITRE 7 : Gestes

Ce chapitre fait suite à celui de la parole et du discours. Nous commencerons cette partie par la réalisation d'un relevé chiffré des données physiques observées pendant l'exécution de la tâche prescrite. L'exercice s'est attaché à rapporter fidèlement les gestuelles observées. La tâche prescrite est celle de s'appuyer sur la kinésique, le paralangage et la proxémique tels que détaillés au chapitre 3, section 3.3.3 et 3.3.4. et illustrée par l'arbre des tâches (cf. Figure .

L'exploitation du relevé chiffré a fait l'objet d'une élaboration de plusieurs tableaux Excel. Le premier était un relevé brut des données transcrites, mais comportait beaucoup de « bruit ». Le deuxième s'est attaché à construire des métadonnées regroupant des classes de comportement réparties par catégories. Nous y incluons les occurrences, dénommées *marqueurs*, qui apparaissent dans l'exécution du geste par l'étudiant, mais également, les gestuelles pertinentes de l'oral (les gestes avec une intention rhétorique, cf. section 5.1.1.2.). Le détail des données sera présenté par la suite.

Rappelons que nous nous situons dans le cadre de la méthode décrite par Cosnier et Vaysse (1997), à savoir « sur le rapport du geste avec l'activité parolière concomitante et sur la valeur pragmatique qui en résulte ».

Le recueil de l'ensemble des données a permis d'aboutir à des résultats de premier niveau. Ces premiers résultats nous permettent d'avoir une vision plus globale du comportement gestuel de l'étudiant confronté à l'activité de débat qu'il conviendra de compléter par l'étude des comportements verbaux et leur mise en relation. Le Tableau 36 montre la quantité d'observations selon l'année d'études et pour l'ensemble de la population, selon les neuf grandes catégories d'analyse.

Le recueil de données est divisé en 9 catégories, comme précisé dans le Tableau 36. Les catégories sont les suivantes : les gestes en relation avec le corps, les gestes réalisés avec les mains et les bras, les gestes expressifs, le regard, les gestes d'anxiété ou tics, les gestes de déplacement ou de mouvements, les gestes réalisés avec des objets, et enfin, les données relatives à la proxémique et au paralangage. Parmi ces gestes, et à des fins d'analyse, nous modifierons l'appellation de la catégorie gestes expressifs par expression

faciale. Les gestes de déplacement ou de mouvements sont intégrés dans la catégorie proxémique. Nous avons créé et ajouté une catégorie de gestes qui se rapporte aux mains et aux bras, indépendante de celle du corps, et une catégorie qui se rapporte au regard, indépendante de celle du visage. Le nombre important de gestualités réalisées par les mains (n = 1005) et le regard (n = 335) justifie la considération particulière de ces catégories.

	1^e année (n =)	2^e année (n =)	Total (n =)
Corps	91	81	172
Anxiété	100	28	128
Déplacement	16	15	31
Expression faciale	75	66	141
Mains/Bras	651	356	1007
Notes	144	39	183
Paralinguistique	18	13	31
Proxémique	41	24	65
Regard	229	105	334
Total	1365	727	2092
Pourcentage	65%	35%	100%

Tableau 36 - Grandes catégories des observations

7.1 Le corps

Les gestes en relation avec le corps regroupent les gestes effectués avec la tête, les attitudes, le corps dans son ensemble et deux actions, très récurrentes, qui sont celles de « lever » et « se lever » et retracées dans le Tableau 37.

	Fréquences 1A	Étudiants en 1A	Fréquences 2A	Étudiants en 2A	Fréquences 1A et 2A	Étudiants 1A et 2A
Lever	28	25	20	23	48	48
Se lever	23	24	36	35	59	59
Corps	36	15	5	5	41	20
Se retourner	3	2	0	0	3	2
Révérance/s'incliner	2	2	0	0	2	2
Tête	24	11	19	9	43	20
Balancement	9	5	4	3	13	8
Se replier	1	1	0	0	1	1
Attitude	6	4	2	3	8	7
Total	132	89	86	78	218	167
Pourcentage	60%	53%	40%	47%	100%	100%

Tableau 37 - Les gestes en relation avec le corps

Le corps, en général, chez les débatteurs, effectue rarement un balancement. 8 étudiants effectuent l'acte de se balancer, dodeliner ou encore de se pencher. Cette dernière action est exécutée en direction des notes écrites. En revanche, il est constaté le double d'étudiants, 19, qui effectuent un mouvement autre que se balancer, avec leur corps. Un seul étudiant, le 22, reste complètement statique pendant son intervention. 2 étudiants, les 19 et 24, réalisent des gestes de « danse » pour quitter la scène : en esquissant un pas de danse ou en se tournant comme une poupée. Enfin, 2 étudiants, les 3 et 14, « théâtralisent » leur intervention en réalisant une révérence ou en s'inclinant vers l'auditoire en fin de débat.

La tête présente des mouvements constants en première (n = 24) et deuxième année (n = 19). Le détail des gestes effectués avec la tête nous montre une variation significative. Les plus représentatifs sont : 5 gestes que l'on peut nommer « emblèmes » dans la mesure où il s'agit d'effectuer le « non universel » avec la tête, 13 baissent la tête, 4 se la grattent et 12 effectuent un hochement.

L'attitude du corps prend des allures différentes : 2 étudiants ont une attitude dynamique (étudiants 1 et 3), d'autres de consentement, décidée ou encore changeante en cours de débat. Et enfin, deux affichent une volonté de refus (étudiants 14 et 41) et une autre, une hésitation à entrer en scène (étudiante 19). L'étudiant 26 est le seul qui réalise un geste de repli sur soi. Cette catégorie du corps retient deux actions très récurrentes. La première est celle de « lever ». On lève les bras, le doigt, la tête, la main, les yeux. La deuxième est celle de « se lever », pour indiquer, exclusivement, quand le débatteur se met debout sur ses jambes.

7.2 Les mains – Les bras

Cette volonté d'associer les mains et les bras dans une même catégorie est confortée par la taxonomie proposée par Pavlovic (1997). En effet, il est difficile de considérer séparément ces deux membres dans la mesure où la main est la terminaison du bras et qu'ils effectuent, forcément, le mouvement ensemble. Toutefois, la taxonomie de Pavlovic s'est fondée sur l'observation de l'humain avec l'ordinateur. Pour notre étude, nous avons observé chez les étudiants un mouvement de main qui est accompagné du bras, mais que le bras peut effectuer des mouvements indépendamment des mains, pour exemple, les actions d'écartier, de lever, de tendre, etc.

Le geste « main » représente, à lui seul, 760 occurrences. Le détail du geste réalisé englobe « mouliner, joindre, taper » jusque réaliser le geste de la « main en forme de bourse ». La quasi-totalité de la population observée utilise les mains pour s'exprimer.

Dans cette catégorie, s'observent les gestes symboliques. 8 font référence au geste iconique (pour exemple, mimer un appel au téléphone, mimer les guillemets, dessiner une cicatrice sur le corps) et 7 au geste métaphorique (pour exemple, exprimer le passage du passé au présent, une amplitude). Ces gestes ont une intention rhétorique, celle de renforcer le discours. Les gestes dits coverbaux ou illustreurs sont également bien présents. 34 occurrences font référence au geste déictique et 85 occurrences au geste explicatif ou de battement, des gestes qui rythment la parole. 25 étudiants sont concernés par ce dernier geste.

Le geste de comptage avec ses doigts n'est pas significatif au regard du nombre d'occurrences, mais il est geste d'accompagnement de la parole. L'étudiant 20 effectue un refus avec sa main pour une demande de point d'information. C'est le seul étudiant observé réalisant ce geste. Enfin, le geste « du coup avec la main » est effectué pour exprimer l'idée « d'urgence ». Il apparaît chez 2 étudiants (3 et 12).

Les bras (ou les deux bras). Les occurrences de gestuelle des bras sont pratiquement identiques en première (n = 46) et deuxième année (n = 44). La gestuelle est importante, 15 étudiants (sur les 44) utilisent leur bras pour s'exprimer. Une précision, dans la transcription réalisée, la volonté a été d'être au plus près de la réalité constatée. Lorsqu'un étudiant lève les bras, ce ne sont qu'eux qui sont en action. Les mouvements des bras relevés sont : croisés (2), levés (3), écartés (5), orientés vers la droite (18), tendus vers l'avant et vers l'arrière (3), balancés (3), appuyés (1), ou encore alignés le long du corps (1). Un cas particulier, l'étudiant 30 effectue, à lui seul, 29 mouvements du/des bras : 3 croisés, 7 levés, 1 écarté, 1 orienté vers la droite, 2 tendus vers l'avant et vers l'arrière, 6 alignés le long du corps, 2 balancés, 6 sur la hanche, 1 en forme de T.

7.3 L'expression faciale

Dans cette catégorie, en référence à la théorie, les gestes expressifs concernent surtout *les expressions faciales*. C'est ce que nous avons adopté, considérant que le sourire (ou l'absence de sourire) fait partie de l'expression du visage.

Le sourire et/ou le rire a été constaté 117 fois répartis équitablement par année, entre 50 et 60 occurrences. Le sourire est particulièrement présent en début et en fin d'intervention, mais également pour des situations « embarrassantes » telles qu'une erreur constatée par l'étudiant, un « blanc », une hésitation et l'inverse, une satisfaction. Nous avons répertorié, également, une situation « d'éclat de rire », étudiant 19. Cet éclat de rire

est associé à un moment de contraction et donc, d'anxiété, se traduisant par un refus à intervenir. Dans le même registre, la moitié des intervenants affichent une neutralité faciale.

Un étudiant, le 31, hausse les sourcils que l'on peut traduire par une demande d'adhésion de l'auditoire à ses propos ou de confirmation du contenu de celui-ci. Dans cette situation, il s'agit de considérer comme normal de laisser sa place à une personne âgée dans un bus.

Enfin, une autre expression faciale s'exprime par la grimace. L'étudiante 2 se montre très expressive, elle reproduit 9 fois une grimace, 5 en première année et 4 en deuxième. En première année, c'est dans une situation de recherche lexicale en sollicitant l'aide de l'enseignante. En deuxième année, c'est aussi dans un cas de recherche lexicale, mais en sollicitant plutôt son équipe ou en s'appuyant sur ses notes écrites. L'étudiante 22 l'a reproduit 4 fois, dans une situation de questionnement ou, par son regard orienté vers son équipe, de recherche de leur soutien. En conclusion, et pour l'ensemble, la grimace est effectuée dans une situation de difficulté.

7.4 Le regard

Dans cette catégorie sont regroupées les transcriptions qui intègrent le *regard*, et l'action de *regarder* ou encore, une situation de recherche lexicale, nommée *Butterworth*. Comme pour la dénomination de la catégorie mains-bras, cette catégorie nous est inspirée par Argyle et Ingham (1972) car, représentative de nos données. Ancelin Schützenberger (2017) regroupe les regards, les sourires et les expressions du visage dans une même catégorie. Pour ces raisons, il est créé une catégorie indépendante *regards*. Dans ce sens, 333 occurrences ont été observés dans nos transcriptions. Le regard ou l'action de regarder est pluriel. Parmi, le regard s'adresse à/au : l'auditoire (81 fois), jury (9), l'équipe adverse (78), l'enseignante (19), l'extérieur ou le plafond (31), son équipe (39), support visuel (notes écrites, téléphone portable ou ordinateur, 48), président.e (15) et enfin, la caméra (5). Une série de regards peut s'inscrire dans la catégorie *expression faciale*, parce qu'il s'agit de regards dubitatif, inquiet, intimidé ou encore sérieux (n = 10). En définitive, le regard, chez nos étudiants, est frontal et non périphérique, ce n'est pas un regard qui fuit son public. Il est plutôt court que long, de quelques secondes. Le regard est une forme d'interaction « silencieuse » lorsqu'il se dirige vers une ou des personnes. Il répond, en quelque sorte, à l'idée « d'attraper le regard » de l'autre, en lui permettant ou en l'obligeant à entrer en relation, soit pour une demande d'aide (à son équipe ou à l'enseignante), ou pour satisfaire à la nécessité de se sentir écouté et compris.

7.5 Les gestes d'anxiété / tics

Ce paragraphe présente la catégorie des *gestes d'anxiété / tics* que l'on peut nommer également gestes parasites (Périer, 2017). Le geste est ce que l'on contrôle le moins, mais ce sont surtout ces gestes qu'il faut éviter, car, dans une présentation orale, ils n'apportent rien et peuvent perturber une attention plus que la favoriser. Notre population réalise beaucoup de gestes parasites, notamment en début de formation. Si nous répertorions l'ensemble des gestes contenus dans cette catégorie, on dénombre 150 (dont 112 en première année) occurrences pour 34 étudiants. Ces occurrences se déclinent en : geste de balayage avec son pied (5), se gratter (n = 37), se passer la main dans les cheveux ou les remettre, les retirer, les toucher (n = 54), tousser ou émettre un bruit de gorge (9), des gestes tics ou répétés, comme plier ses notes écrites ou se mettre la main dans la poche (5), repositionner des effets personnels comme la bretelle, le pantalon, le pull, le chemisier (22), caresser ou passer la main sur le visage (10) et toucher ou se toucher la bague, le tee-shirt, le cou, la nuque, la poitrine (8). S'agissant de ces gestes, l'étudiante 26 réalise une gestuelle particulière avec son châle. La manière de jouer ou de s'envelopper avec celui-ci est proche d'une gestuelle de séduction qui accompagne une gestuelle maîtrisée et une parole aisée.

Ces gestes, notamment ceux de gratter ou de repositionner un effet personnel, sont effectués lors de l'entrée en scène ou en début de débat, lors de changement de tonalité de la voix ou encore, lors de micro pauses. Leur fréquence diminue au fur et à mesure de l'avancée de l'intervention à l'exception du geste réalisé avec les cheveux, présent tout au long du débat.

7.6 Les objets

Dans la catégorie *objets*, sont compris les objets qui accompagnent le débateur : ses notes écrites, son cahier, son portable ou ordinateur et son stylo. Ils sont interprétés par rapport à la fonction qu'ils peuvent occuper. On relève trois fonctions. La première est d'apporter une aide à la mémoire. C'est le cas de la présence des notes écrites, cahier ou portable/ordinateur qui agissent comme une sorte de « prothèse cognitive » (Derian, 2014). Ces objets sont à considérer comme des brouillons de l'activité mentale de l'étudiant. Nous relevons 93 fois le recours à ces objets pour un total de 33 étudiants. La seconde est de rassurer le débateur par le contact physique d'un objet. Les transcriptions relèvent 36 fois le terme « tenir » (un objet), elles situent l'objet entre les mains d'un.e étudiant.e. Une étudiante, la 19, tient ses notes écrites pour cacher son visage. La troisième est d'aider le débateur à rythmer le discours, une fonction similaire à celle des gestes de battement. Une

singularité : l'objet « stylo », celui-ci rythme et accompagne le discours. On le retourne, on en joue, on le porte, on le reprend, on le pointe (il a une fonction déictique à 4 reprises), on le bouge. L'ensemble de ces situations ont fait l'objet de 25 observations (dont 11 fois l'étudiante 34), 22 en première année et 3 en deuxième année.

Ces objets, à l'exception du stylo, sont utilisés 35 fois (pour 18 étudiants) pour lire leur intervention et 16 fois (pour 10 étudiants) pour manifester une volonté de ne pas lire. Au constat, les règles du débat n'ont pas été respectées pour 18 étudiants. En conséquence, on peut avancer que la tâche est non appropriée. Rappelons que l'une des consignes est de ne pas s'aider d'un support pendant l'exercice, si ce n'est pour présenter une citation ou des données statistiques.

7.7 La proxémique

La catégorie proxémique regroupe l'ensemble des positions dans l'espace de l'étudiant. Elle tient compte également des actions d'entrée et de sortie de scène.

Les positions que l'on peut observer sont celles d'une distance intime (l'étudiant, debout, reste devant sa table), une distance personnelle (l'étudiant est positionné en biais sur scène) et une distance sociale (l'étudiant est au centre de la scène). L'élément le plus significatif pour cette catégorie est le fait d'assister à une évolution « négative » de la communication non verbale de l'étudiant au regard des consignes de l'exercice. En effet, il y a beaucoup moins de distance sociale en deuxième année ($n = 3$) qu'en première année ($n = 18$).

S'agissant de l'entrée et de la sortie de scène, les constatations se sont limitées aux déplacements lents ou rapides qui pouvaient s'effectuer. C'est ainsi que l'étudiant 9 manifeste une entrée en scène relativement lente. Il prend son temps pour se lever, se déplacer pour se rendre vers le centre de la scène (environ 6 secondes) et tout ce temps accompagné de son portable qu'il tient en main. A contrario, on constate plus d'occurrences de sortie de scène rapides, notamment en deuxième année (10 occurrences pour 5 occurrences en première année). L'étudiante 19 manifeste une hésitation forte à entrer en scène. Elle quitte une première fois la scène pour y revenir ensuite.

Enfin, s'observent des situations de proxémique intime où les étudiants restent assis. Les raisons sont multiples : attendre l'autorisation de se lever (2), prendre la parole pour intervenir (9), demander la parole pour intervenir (2), poser un point d'information (7), répondre à ces points d'informations (3), échanger avec son partenaire en début de débat (1).

7.8 Le paralangage

Dans cette catégorie figure la composante « voix » en indiquant la tonalité adoptée par l'étudiant et le débit de parole (*cf.* Figure 7). 14 étudiants modifient leur tonalité pendant le débat, passant d'une voix à une autre : grave (7), monotone (1), aigüe (5) et/ou en changeant régulièrement (13). Une seule étudiante conserve une tonalité neutre (l'étudiante 11).

Quant au débit de parole, sont consignés les débits de parole pertinents pour notre étude notamment ceux trop rapides non adéquats à une prise de parole en public. Ils sont présents en première année, étudiants 18, 37, 35 et 4. L'étudiante 35 est représentative de ce débit rapide de parole parce qu'elle lit presque intégralement tout son texte, comme pour « se débarrasser » rapidement de son intervention. Cette étudiante n'a pas souhaité participer au dispositif en deuxième année.

7.9 Paroles et gestes prototypiques

Les tableaux de transcription des vidéos ont été repris pour la partie « gestes » relevés pendant l'exercice de débat afin d'identifier des individus à gestes prototypiques (*cf.* Annexe XIII). La gestuelle est rattachée à leurs auteurs soit la totalité des étudiants pour une observation individuelle, en première ou en deuxième année. La moitié de cette population a été observée sur les deux années, ce qui nous a permis d'en suivre l'évolution.

Nous avons procédé en deux temps pour cette analyse. Dans un premier temps, nous avons recueilli des données gestuelles, physiques de chaque étudiant pour en récupérer les constantes ou son contraire, les attitudes atypiques, et définir des comportements prototypiques. Dans un deuxième temps, nous avons établi des métadonnées à partir des données individuelles qui ont été, ensuite, classifiées en fonction de la communication gestuelle, en particulier les gestes qui renforcent le message émotionnel tels que les gestes de renforcement, les gestes de réfutation, les gestes interrogatoires, les gestes de captation et les gestes explicatifs qui renforcent la parole.

Une deuxième lecture, de ces données a permis de recenser les caractéristiques physiques récurrentes et de les regrouper en catégories, c'est-à-dire « une mise en relief des similitudes globales et de formation de prototypes de référence » (Kleiber, 1990 cité par Tellier, 2006 : 149). Le regroupement susmentionné vise à répertorier les comportements physiques qu'il convient de croiser avec les comportements verbaux, pour obtenir une métadonnée qui est répartie dans les six catégories retenues concernant l'utilisation de la communication gestuelle et ce qu'elle implique d'utiliser notamment des gestes qui

renforcent le message émotionnel. Ces catégories sont les gestes de renforcement, les gestes accompagnateurs, les gestes de réfutation, les gestes interrogatoires, les gestes de captation et les gestes explicatifs comme ceux accompagnant et/ou rythmant l'expression verbale.

En application du déroulé présenté, il a été déterminé des profils type ou prototypiques au regard de leur gestuelle. Quatre ont été retenus.

Le type prototypique 1 renforce le lien entre geste et parole, présente une parole et une gestuelle décontractées. Cette gestuelle est également explicative, de renforcement, de réfutation, accompagnatrice du discours et révélatrice d'une aisance pendant l'exercice. Les étudiants identifiés avec ces marqueurs sont : 9, 11, 12, 14, 16, 18, 24, 26, 27, 31, 33 et 44, à l'instar de l'étudiant 9 :

`para concluir este debate voy a hacer una cosa *deux mains > poing droit> imbriquer > main gauche* *basculer > bas vers le haut* que me parece muy importante es que la obsolescencia programada es desde 2015 un delito y sea ilegal porque hay muchos aspectos negativos como la contaminación *geste iconique > compter > doigts > aspects négatifs* la degradación del medio ambiente y muchas cosas que no me parecen bien [étudiant 9].`

Les marqueurs le caractérisant sont variés. Nous trouvons la gestuelle des mains (battement, ouverture, avec les deux mains, déictique, iconique, joindre, rythmer) qui renforcent la parole, comme chez les étudiants 16, 18 et 24 :

`y el tiempo pasado es pasado y hoy es mejor porque tengo una oportunidad de hacer cambio y progreso *geste conclusion > mains en ouverture > regard > fin intervention* [étudiant 16] ;`

`vivimos en un mundo que creó vacunas : va : cunas *geste circulaire > main droite* para protegernos antibióticos para curarnos y medicinas para ali : viarnos de nuestro sufri : sufrimientos *geste battement discours > main droite* [étudiant 18] ;`

`cambiar un objeto solo de este tecnología *main > en forme de bourse > retourner > mains* puede ser suficiente [étudiant 26].`

Nous trouvons aussi la gestuelle des bras (écarter, tendre vers soi), comme chez l'étudiant 14, qui accompagne la force de l'expression « *es una realidad* » par un hochement de tête et l'ouverture des bras :

pero según un artículo del Mundo sesenta y tres por cientos de los franceses son a favor del uniforme en la escuela es una realidad ***hocher > tête > pour affirmer, geste iconique* *écarter > bras*** [étudiant 14].

Enfin, chez ce prototype, on retrouve aussi le sourire, le corps droit, le marcher en parlant, l'absence de notes, le regard vers l'auditoire, l'entrée en scène rapide, se toucher, l'accompagnement, marquer un mot, la voix assurée, la séduction, les mains sur les cuisses, l'attitude satisfaite, le geste « guillemets » ou en forme de bourse et le fait de frapper les mains. Ils représentent des formes de symbiose entre geste et parole, comme dans les extraits des étudiants 14, 24 et 44 :

por fin tien-tengo un **cifre** en mil setento la esperanza media la esperanza de vida media era de veinti : cin : co años en Europa veinticin : co años ***geste battement > volonté de répéter « veinticinco », marquer mot*** actualmente es de ochento [étudiant 14] ;
gracias por vuestra atención ***sourire > corps > se retourner > séduction, pas de danse*** [étudiant 24] ;
heum no soy de acuerdo ***sourire*** [étudiant 44].

Nous pouvons dire que ce comportement prototypique présente une attitude décontractée.

Le type prototypique 2 révèle une parole embarrassée, hésitante et une gestuelle crispée, maladroite, avec des gestes de réfutation, révélatrice d'une anxiété plus ou moins forte. Les étudiants relevant de ces marqueurs sont : 1, 2, 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20, 23, 25 et 43. Les marqueurs caractérisant ce type prototypique 2 sont : les mouvements de bras, l'observation d'une pause, le repositionnement des effets personnels, le fait de se pencher régulièrement voire complètement sur les notes écrites (cahier ou un téléphone portable), comme pour les étudiants 6 et 7 :

hola *longue pause* heu no voy ah hacer una lista de las personas que que son muertas heu heu en la planeta tierra [étudiant 6] ;

soy de acuerdo **con tú** porque pa-ra para nosotros la cirugia estética **permite de *prendre > portable > sur table > main droite*** heu ***regarder > écran portable*** permite de corregir su complejo ***poser > portable > sur table*** [étudiant 7].

Nous trouvons aussi chez cette prototypie la sortie de scène rapide, la dynamique exagérée, le fait de se remettre les cheveux, l'éclaircissement de la gorge et les actions de se caresser, se pincer, se gratter, ou encore se toucher, comme pour les étudiants 1, 10, et 17 dont les gestes interrompent ou précèdent les paroles au lieu de les accompagner :

la escuela para mí fue heu era ***se caresser > menton > main gauche*** para mí la escuela era mejor **antes** heu por lo menos ***caresser > menton > deux doigts main droite*** [étudiant 1] ;

se gratter > nez* *geste très rapide > balayer > cheveux > main gauche **Buenos días a todos,** [étudiant 10] ;

tousser > exprimer ah, ah > regarder > auditoire vamos a empezar mi : ma : mi lista de argumentos [étudiant 17].

Enfin, parmi les exemples de coverbalité, on retrouve le ton hésitant, le regard vers les partenaires et/ou adversaires, le regard vers l'enseignante, le regard perdu, la gestuelle rapide, la grimace du visage, le refus de répondre à une question et la position du corps en biais sur la scène, comme ce qui est illustré par les étudiants 4, 23 et 43, avec l'étudiant 43 dans l'incapacité de répondre à un point d'information posé par l'équipe adverse :

hola *regarder > équipe adverse* hola ***regarder > caméra > public* *sourire* *mettre > cheveux > derrière > oreille*** [étudiant 4] ;

dijiste que el uniforme ***grimace > visage > regarder > enseignante*** el uni : forme no era ***se gratter > cou*** ca : ro [étudiant 23] ;

así esta práctica no es buena la ciencia y los animales es importante de detener ***regard perdu*** [étudiant 43].

Ce type prototypique se caractérise par son comportement contracté.

Le type prototypique 3 déploie une attitude théâtrale avec une gestuelle exagérée généralement accompagnée d'un discours volubile et d'une parole abondante. Les marqueurs relevant de ce type prototypique 3 se déclinent dans des actes tels que l'applaudissement, une gestuelle permanente et exubérante, le fait de frapper un coup sur table, le marcher en parlant, des expressions du visage, le changement de tonalité de voix, la révérence en fin de débat, les mains dans les poches, le tapotement du ventre, le regard défiante, le fait de se gratter, baisser, balancer, pincer ou croiser les bras. Nous n'avons relevé que deux étudiants présentant ces caractéristiques. Il s'agit des étudiants 3 et 30, dont l'exubérance est illustrée par cet extrait de l'étudiant 3 :

No porque ***marcher > bras écartés*** cuando dices que el pasado ***mouvement > va et vient > bras écartés*** no es importante y que tenemos que vivir en el futuro y todo eso ***mouvements amples > bras*** cuan si no tienes ***mouvement intérieur > bras*** ejemplos sobre el pasado vas a hacer la : la : las mismas errores ***mouvement > bras écartés > joindre > mains*** que lo has hecho y es muy importante aprender de sus ***toucher > mains > corps*** errores [étudiant 3].

On retrouve, principalement, de l'exubérance chez ce type prototypique.

Le type prototypique 4 est totalement bloqué allant jusqu'au refus d'entrer en scène. Il s'agit d'un cas extrême du type prototypique 2 « crispé » et rendant la personne incapable de dialoguer. Les marqueurs qui caractérisent ce type prototypique sont : l'absence de regard du public, se cacher le visage, se caresser, se gratter plusieurs parties du corps et du visage, grimacer, hésiter à entrer en scène, effectuer un va-et-vient entre la table et la scène, reprendre en plusieurs fois le discours, remettre ses cheveux ou se repositionner les effets personnels constamment (pantalons, chemise, soutien-gorge), rire nerveusement, de nombreux tics, refuser de répondre à un point d'information, se retourner constamment vers le partenaire, tousser... Il s'agit de l'étudiante 19, dont les difficultés commencent dès l'entrée en scène :

Entrée en scène : ***repositionner > pantalon > repositionner > pull***
***regarder > notes écrites *** ***absence > salutation > absence > regard**
> auditoire* [étudiante 19] ;

un primer argumento es que si hay una legalización del cannabis ***se carreser > main droite > cou*** hay eso una votación de la consumación ***lever > yeux > fenêtre*** por ejemplo, desde que Países Bajos han legalizado el cannabis hay una real aug : heu : aumentación de la consumación y es generalizado X [étudiante 19].

Le blocage de la parole s'accompagne chez ce prototype de gestes de remplacement.

Après observation du comportement de chaque étudiant, nous en avons sélectionné une vingtaine qui a été suivie de première en deuxième année, pour constater les éventuelles différences ou évolutions significatives de comportement. Les étudiants ont été répartis en trois sous-catégories. Ceux, avec un comportement amélioré. Ceux, avec un comportement stable. Et enfin, ceux, avec un comportement dégradé.

La première sous-catégorie d'étudiants a vu disparaître les marqueurs suivants : le téléphone portable en main, le regard vers l'auditoire, l'enseignante ou l'équipe adverse, remettre les cheveux, repositionner les vêtements, se gratter, toucher, pincer, entrée et sortie de scène rapide, toucher la bague, refuser question. Il s'agit des étudiants 1, 2 et 7. La deuxième sous-catégorie, les étudiants avec un comportement stable, concerne les étudiants 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 20. Aucun étudiant n'est relevé pour la dernière sous-catégorie, ceux, avec un comportement dégradé.

Pour établir une prototypie des gestes, les marqueurs de gestes ont été classés en fonction des catégories retenues, à savoir :

- Les gestes de renforcement,
- Les gestes accompagnateurs,
- Les gestes de réfutation,
- Les gestes interrogateurs,
- Les gestes de captation,
- Les gestes explicatifs,
- Les gestes supplétifs ou iconiques,
- Les gestes anxiogènes.

Ce sont ces catégories de gestes qui ont été retenues comme prototypiques. La démarche a été la suivante, nous avons relevé tous les marqueurs figurant dans les tableaux de dépouillement et, à chacun d'entre eux, a été affecté le ou les étudiant(s) concerné(s). Les marqueurs ont été classés dans les catégories concernées, celles énumérées supra. Puis, ces derniers, ont été remplacés par une codification numérique de l'étudiant et fait l'objet

d'un tableau récapitulatif. De ce recueil et de la considération prototypique des catégories, il a été constaté que trois catégories de gestes étaient extrêmement sollicitées, ce sont les gestes accompagnateurs avec un constat de près de trois cents occurrences, les gestes de captation et les gestes anxigènes. Suivent les gestes de moindre fréquence, comme les gestes de renforcement, de réfutation et interrogateurs. Enfin, les gestes explicatifs et les gestes iconiques.

Les gestes de renforcement sont peu employés en première année (7 étudiants pour 9 occurrences) et beaucoup en deuxième année (22 étudiants pour 39 occurrences). Nous pouvons formuler deux hypothèses. La première est que la plus grande utilisation de ces gestes en deuxième année est le résultat d'une expression plus facile. Les étudiants, étant moins préoccupés par la parole, sont plus disponibles pour la renforcer avec le geste. La deuxième hypothèse est que la faible utilisation de ce geste par les étudiants de première année (7 étudiants) est due à l'argument inverse de celui évoqué pour les deuxièmes années, d'autant que l'on retrouve ces mêmes étudiants dans les marqueurs d'anxiété. Toutefois, il convient de rester prudent dans la mesure où nous retrouvons ces 7 étudiants, avec les mêmes marqueurs en deuxième année mais seulement 4 avec des marqueurs d'anxiété ce qui pourrait nous laisser supposer que les trois autres avaient déjà la volonté de renforcer la parole en première année.

Les gestes accompagnateurs ont été les plus utilisés, quasiment par la totalité de la population étudiante, qu'elle soit de première ou de deuxième année. Nous constatons, à quelques exceptions près, que les étudiants de première année reproduisent les mêmes gestes en deuxième année. Ce geste est vraiment celui qui aide l'étudiant à s'exprimer, qui accompagne la parole. Nous sommes ici en pleine séquence de coverbalité.

Les gestes de réfutation sont relativement peu utilisés, aussi bien en première année (2) qu'en deuxième année (trois). Nous retrouvons en deuxième année les deux étudiants de première année.

L'observation des gestes interrogateurs nous a conduit à constater deux situations. La première est que le geste interrogateur cherche un appui, un réconfort, un consentement auprès de ses partenaires ou encore, observe les réactions de l'équipe adverse. La deuxième est que ce geste s'apparente à un défi du style, « tu as quelque chose à dire ? à ajouter ? ».

Les gestes de captation, il s'agit de toute la gestuelle utilisée pour capter l'attention, amener l'assistance et les équipes « pour » et « contre » à concentrer leur attention sur le débattre. Ce dernier pourra, à cet effet, utiliser une parole et/ou une gestuelle exagérée.

Les gestes explicatifs sont très peu employés en première année (1) ainsi qu'en deuxième année (2). Par contre, ce sont véritablement des gestes explicatifs car les étudiants concernés ne se retrouvent pas dans la catégorie « gestes anxigènes ».

Les gestes supplétifs ou iconiques nous les avons dénommés supplétifs, parce qu'ils suppléent la parole. C'est le cas de l'étudiante 18 de première année, et 19 de deuxième année qui, ne trouvant pas l'expression verbale appropriée, essaient de faire comprendre ce qu'elles veulent dire par une gestuelle plus ou moins compréhensible. Dans cette situation, les gestes s'apparentent à ceux de captation.

Les gestes anxigènes sont constatés chez 29 étudiants de première année (n = 77) et 27 étudiants de deuxième année (n = 52). Un autre constat est celui que la quasi-totalité des étudiants de première année, classés dans cette catégorie, s'y retrouvent en deuxième année (21 en deuxième année pour 29 en première année).

7.10 Consultation des entretiens semi-directifs

Nous avons recueilli les déclarations des participants pour en connaître leur ressenti et avons procédé à des entretiens semi-directifs puis analysé les données à l'aide du concordancier AntConc. Rappelons que la tenue de ces entretiens s'est réalisée en français.

Les questions posées ont été les suivantes :

- Q1 Avez-vous déjà réalisé des débats en classe de langue ?
- Q2 Avez-vous apprécié l'exercice de débat ?
- Q3 Participez-vous régulièrement à l'oral, toutes matières confondues ?
- Q4 Participez-vous régulièrement à l'oral en espagnol ?
- Q5 Est-ce que le travail de débat qui vous a été présenté, vous a donné l'envie de participer ?
- Q6 Qu'avez-vous pensé de la formule d'avoir des temps de parole limités ?
- Q7 Que pensez-vous de la dimension jeu de rôle ?
- Q8 Avez-vous eu envie de collaborer avec les autres ?
- Q9 Est-ce que le fait de travailler face à la classe a été une source de motivation ou une source de stress et de démotivation pour vous ?
- Q10 Pensez-vous que ce genre de débat permet de progresser ?
- Q11 Avez-vous imaginé que vous seriez capable de faire ce genre d'exercice ?
- Q12 Qu'avez-vous le plus/le moins apprécié ?
- Q13 Quelles améliorations apporteriez-vous au dispositif ?
- Q14 Avez-vous envie de recommencer ?
- Q15 Qui devrait choisir le thème ? L'enseignante ? Vous ? Les deux ?
- Q16 Comment avez-vous préparé votre rôle ?

La consultation des entretiens a suivi trois temps. Le premier s'est attaché à transcrire les réponses obtenues lors des entretiens et de les intégrer dans un fichier (21 100 mots)

afin de les trier avec AntConc. Le deuxième, c'est par l'étude de la fréquence des mots clés que nous avons constitué une liste de mots évoquant les thèmes majeurs des déclarations. Le troisième, cette liste a fait l'objet d'une catégorisation qui rend compte des ressentis des participants concernant l'exercice de débat, leur réaction affective et leur motivation (cf. Tableau 38).

Catégories des déclarations		
<i>Le débat</i>	<i>L'affect</i>	<i>La motivation</i>
L'espagnol (n = 102)	Le stress (n = 59)	C'est bien (n = 139)
Les arguments (n = 89)	Aise/ à l'aise (n = 38)	L'oral (n = 82)
Le débat (n = 75)	La peur (n = 10)	L'équipe (n = 20)
L'anglais (n = 49)	L'appréhension (n = 3)	Le groupe (n = 18)
La parole (n = 48)		Le jeu de rôle (n = 5)
Parler (n = 41)		C'est cool (n = 1)
Les idées (n = 38)		C'était sympa (n = 1)
Le vocabulaire (n = 20)		

Tableau 38 - Catégories des déclarations

Dans la première colonne, dans la catégorie « le débat », on peut observer deux sous-thèmes, la parole et les connaissances. Dans la parole figurent l'espagnol, l'anglais, le substantif « la parole », le verbe « parler » et le vocabulaire. Dans les connaissances figurent les arguments, le débat et les idées.

La relation avec l'espagnol ou la langue espagnole se traduit par une comparaison entre la pratique du débat au lycée, moins construite, « c'était plus débattre sur un sujet sans réelle organisation » et celle à l'université, « on a appris les règles d'un débat ». Il y a ceux/celles qui disent qu'ils ne sont pas très forts en espagnol ou bien que « c'est une langue dans laquelle je me sens très à l'aise ». Il y a ceux/celles qui pensent que l'espagnol leur a permis de développer des compétences, provoquer l'envie d'apprendre plus ou « apprendre à s'exprimer plus spontanément ». Il y a ceux/celles qui pensent que l'espagnol est « frustrant », « plus compliqué » ou « beaucoup plus un challenge ». Enfin, l'exercice est comparé au débat pratiqué en classe d'anglais.

Les déclarations concernant les arguments sont variées, cela passe de l'intérêt qu'ils ont porté à préparer les arguments, à chercher ou trouver des informations, à l'envie de « contrecarrer », « contrer », « parer » ou encore « confronter » les arguments. Certains d'entre eux trouvent difficile d'apporter les bons arguments. Le fait de devoir préparer les deux positions favorise plus d'arguments. Les idées peuvent être partagées même s'il y a

une appréhension à ne pas pouvoir ou savoir bien les développer. Les participants manquent de vocabulaire, « je me dis que je n'ai pas le vocabulaire », « je n'ai pas le bon vocabulaire » ou bien « j'ai quand même pas mal de vocabulaire », « cela m'a donné envie d'avoir plus de vocabulaire ».

Il y a ceux/celles qui n'ont pas peur de prendre la parole ou ceux/celles qui disent qu'il « n'est pas toujours facile de prendre la parole devant tout le monde », car le regard des autres inhibe. Dans la deuxième colonne sont regroupés les mots relevant de l'affect. Le débat est ressenti comme une source de stress qui peut faire perdre/oublier des mots mais aussi être comme une source de motivation. Il y a ceux/celles qui sont à l'aise « globalement » mais aussi ceux qui le sont moins. Il y a la peur de se tromper, de mal exprimer ses idées, de prendre la parole. Cette peur est également verbalisée en tant qu'appréhension de ne pas réussir à l'oral ou une « petite appréhension de passer à l'oral ».

Le débat est motivant car il « est bien ». Il est, globalement, bien apprécié. Il permet de traiter des sujets d'actualité et « il est bien d'avoir des débats avec les gens ». Il est aussi « cool » et « sympa ». Il est posé comme un défi « sans problème ». Il est aussi son contraire, « pas très bien réussi ». L'idée de compétition, d'avoir envie de gagner, motive l'équipe ou, tout simplement, l'idée de défendre son opinion. Le débat est un travail d'équipe, il faut bien le préparer pour trouver des arguments, pour mettre en commun les avis. Être en groupe est important, « c'est que du positif » !

Même si certaines réponses pointent des critiques ou des expressions d'affect négatives (peur, stress, appréhension), le débat est globalement bien perçu. Ce ressenti est tout à fait encourageant pour les étudiants : « on s'exprime plus spontanément », « ça fait vraiment pratiquer la langue », le débat est « source de stress et de motivation », le débat est « très intéressant parce que cela permet de développer des phrases qu'on ne s'attend pas à faire ». Cette dernière expression confirme ce que les marqueurs gestuels ont révélé. Les réponses attestent que les participants se sont appropriés de l'exercice de débat et qu'ils en ont tiré des bénéfices qui peuvent se traduire en termes de compétences, telles que l'acquisition d'arguments et la préparation collégiale.

7.11 En conclusion

Partant du recueil des données et des commentaires, nous avons déduit quelques premières conclusions. Dans un premier temps, nous présenterons quelques conclusions qui s'apparentent à des constats, d'ordre général, suivi de commentaires spécifiques.

Premièrement, toutes les parties du corps participent à l'expression. Les gestes et expressions semblent refléter un ressenti de l'étudiant avec un champ illustratif très large puisqu'il peut aller d'une paralysie quasi totale de l'expression (étudiantes 11 et 35) à une aisance parfois exagérée (étudiants 3 et 30). Le geste aide à la parole (étudiants 9,24 et 33). Les gestes et expressions se modifient, chez le même individu, d'une année à l'autre, voire en cours d'année, et se caractérisent par une diminution des gestes d'anxiété (étudiantes 19 et 26). L'étudiant a ses gestes propres et récurrents (étudiantes 26 et 36). On peut affirmer que le débat est anxiogène dans ses débuts, au regard du nombre de gestes d'anxiété relevés. Deuxièmement, ces conclusions se vérifient à la lecture des données chiffrées et qualitatives. Pour illustrer cette affirmation, nous commenterons quelques observations qui nous semblent pertinentes pour notre dispositif.

Les mouvements du corps manifestant une anxiété, qui de 36 étudiants concernés (90% de la population en 1A) en première année passent à 15 étudiants en deuxième année (75% de la population en 2A), traduisent une anxiété moins prégnante et, consécutivement, une plus grande assurance dans la participation à l'exercice. L'examen des vidéos atteste de ces constats. La gestuelle des mains aussi, passant de 604 marqueurs à 312, et confirmant les constats précédents, à savoir une diminution de la gestuelle anxiogène et parfois désordonnée au profit d'un geste plus maîtrisé et accompagnateur.

Les gestes expressifs, notamment l'action de sourire/rire qui de 62 en première année se réduisent à 55 en deuxième année, mais avec une signification différente passant, pour beaucoup, du sourire embarrassé en première année à un sourire plus détendu en deuxième année. Un constat, dans cette même rubrique, la moitié des étudiants affiche cette expression, l'autre moitié, reste sans expression faciale de cette nature. Le regard qui selon le débateur est, lui aussi, en quête d'assurance quand il se dirige vers le président, l'auditoire, les adversaires ou encore le support de notes. Il n'est plus le même quand le discours est maîtrisé. Le regard envers les mêmes auditoires et plus assuré, il vise surtout à s'assurer que le message a bien été entendu.

Les gestes d'anxiété, de 81 observés en première année, se réduisent à 14 en deuxième année. Citons les plus marquants : geste avec les cheveux (de 44 à 10), repositionnement vêtement (de 18 à 1), tics (de 3 à 0), visage dans l'action de se gratter et de se caresser (de 10 à 0).

Les comportements de manipulation avec les feuilles de notes, portable, cahier, ordinateur, stylo, nous disent que l'anxiété présente de multiples facettes en fonction de l'individu et qu'en l'occurrence, dans notre débat, on perçoit des gestes d'anxiété

s'apparentant aux tics (poser, reprendre, retourner, secouer, cacher) et/ou la nécessité rassurante de « regarder, lire feuille de notes/portable/ordinateur ». Dans cette rubrique, on peut également constater une évolution positive de première en deuxième année puisque de 123 occurrences de gestes d'anxiété, en première année, ils se réduisent à 35 en deuxième année. En revanche, on observe une gestuelle récurrente comme les mouvements de tête, des bras, des mains qui montrent bien la nécessité de la gestuelle dans l'accompagnement de la parole.

En conclusion de ces observations et de l'expérience du débat, nous pouvons dire que les débuts de débat sont anxiogènes pour les étudiants, mais que, au fur et à mesure de l'exercice et de l'appropriation du débat, les attitudes des débatteurs évoluent, plus ou moins rapidement, mais favorablement.

DISCUSSION

Notre travail s'est donné pour objectif premier d'examiner la construction d'un dispositif pédagogique à partir d'une modélisation de l'activité de débat pour mettre en évidence les mécanismes qu'elle suscite. De cet objectif premier, se déclinent trois autres : un objectif social, un objectif didactique et un objectif scientifique. Le premier est le souhait de contribuer à améliorer les pratiques des enseignants de langue en secteur Lansad à l'université. La tâche est celle d'élaborer et d'expérimenter des pratiques sociales de référence, en l'occurrence l'exercice de débat. Le second a pour ambition d'améliorer l'aisance dans la production orale des étudiants en s'inscrivant dans des situations concrètes, les plus authentiques et préprofessionnelles possibles. L'objectif est d'obtenir la confiance de l'apprenant dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une langue et de son insertion professionnelle future dans un contexte mondialisé. Cet objectif s'inscrit dans notre objectif premier, car nous ne pouvons pas aider les apprenants à s'améliorer ou à atteindre l'aisance orale en L2 si nous ne comprenons pas, nous-mêmes, les mécanismes que sollicite cette aisance. La didactique, en tant que science de terrain, sans une véritable finalité de prescrire, est ici, pour le chercheur, une aide à questionner, à comprendre les situations de travail en classe de langues. Le troisième objectif, est double : en partant d'hypothèses et des questions de recherche que nous formulons, confronter les théories retenues pour l'étude aux données verbales et physiques recueillies de notre corpus mais, également, confirmer, conforter, adapter le modèle appliqué.

Notre corpus est composé des données que nous avons recueillies grâce à des enregistrements vidéo réalisés sur une période de deux ans et concerne une population étudiante de premier cycle d'université. Ces données reposent sur l'observation de l'activité des étudiants pendant la tâche prescrite, c'est-à-dire une situation de débat académique didactisé. Selon le principe émergentiste qu'une langue émerge de l'usage, l'observation s'est attachée à la parole et/ou discours produits par l'étudiant ainsi que les gestes réalisés pendant cette prise de parole. La langue est ainsi incarnée (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Cette incarnation se manifeste par les gestes que l'étudiant réalise dans la situation supra.

La parole est un geste réalisé avec le corps tout entier. Souligner que la parole est un geste, c'est mettre en avant son incarnation (Breton, 2007 : 54)

Le geste observé est le geste dit coverbal, il accompagne la parole. C'est dans ce domaine de la coverbalité, la relation qu'entretiennent le geste et la parole, que nous affirmons notre volonté de décliner une didactique de la parole incarnée.

L'étude sur le geste coverbal nous a permis de formuler trois hypothèses qui, pour mémoire, sont les suivantes :

1. Les gestes apparaissent en co-activité avec la parole, ils sont activés ensemble et apparaissent simultanément. Ils produisent un mode de communication unique et nous ne pouvons pas séparer les deux composantes, la gestuelle et la verbale.
2. Les gestes et la parole peuvent interagir de manière facilitatrice (le geste aide à libérer la parole) ou compétitive (l'apparition de l'un bloque ou retarde l'apparition de l'autre). Ils produisent ainsi deux modes de communication, l'un verbal et l'autre non verbal.
3. Les gestes peuvent apparaître sans parole.

Nos résultats confirment ces hypothèses.

La discussion, s'attache, dans un premier temps, à revenir sur le modèle (propre à l'ergonomie) afin d'observer les mécanismes sous-jacents au débat académique didactisé que nous avons modélisé. Nous observons ce qui a fonctionné et son contraire en opérant une confrontation des données verbales, physiques et les retours des questionnaires pour arriver à une meilleure description, explication et interprétation des phénomènes observés. Si il y a un écart entre ce que nous dit le terrain et le modèle, c'est le terrain qui a raison (Amalberti, Montmollin & Theureau, 1991). Nous observons, également, l'inattendu, ce que nous schématisons par « un train peut en cacher un autre ». Il s'agit des données marginales qui n'étaient pas prévues.

Dans un deuxième temps, la confrontation des données nécessite un va-et-vient avec la théorie afin de mieux rendre compte de la complexité des résultats. En quoi nos résultats confirment-ils notre théorie ?

Ensuite, les conséquences de ces résultats nous amènent à revenir sur le modèle (va-et-vient permanent entre théorie et pratique) afin de dégager les conséquences pédagogiques qui en découlent et proposer de nouvelles applications en matière de pédagogie. Enfin il s'agira de mentionner les limites de l'étude.

Qu'est-ce qui a fonctionné ?

Que pouvons-nous conserver du modèle ? Comment les étudiants ont-ils été capables d'incarner la parole ? Ces deux questions préalables guident notre développement.

Les résultats nous montrent que les étudiants 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 respect des règles s'applique, également, aux formules de politesse, notamment les formules de salutation et de remerciements.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que ce qui a 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, en suivant les consignes présentées dans la version dynamique du débat (temps de l'action 11, 12 et 13). Nous avons été agréablement surprise de la richesse et de la variété des arguments. L'étudiante 24, pendant l'entretien post-débat, en réponse à la question « Qu'avez-vous le plus apprécié ? », nous disait, « L'échange d'argumentations avec les autres. Confronter les arguments entre l'autre équipe et mon équipe ». L'approche conceptuelle choisie par les étudiants était, à la fois, de nature concrète et abstraite. L'utilisation de concepts abstraits était réservée à l'expression d'une idée d'ordre général ou du domaine « sensible » pour le développement d'arguments de type « affectif », plus difficiles à exprimer. Les étudiants ont préparé, cherché et complété leurs arguments par des exemples et arguments d'autorité. Mais on doit nuancer cette remarque. En effet, l'attitude face à l'exercice a été différente entre les étudiants de première et de deuxième année. Pour les étudiants qui ont fait l'activité deux années de suite il y a aussi des différences. Les étudiants de deuxième année ont réalisé davantage de demandes de points d'information ou d'interventions. Les débats qui portaient sur la chirurgie esthétique 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, 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 débateur et il est porteur de sens en lui-même. Nous pouvons donc confirmer nos hypothèses sur la coverbalité : 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.

Notre étude (chapitre 6) a montré que toutes les parties du corps, consciemment ou non, participent à l'expression. Des tableaux récapitulatifs répertorient les marqueurs et les étudiants auxquels ils se rattachent. Parmi les huit catégories gestuelles retenues (renforcement, accompagnement, réfutation, interrogation, captation, explication, représentation iconique, anxiété), trois grandes catégories récapitulent la quasi-totalité des gestes et de leurs auteurs. Ce sont les gestes de renforcement, les gestes accompagnateurs et les gestes anxiogènes qui ont été les plus employés.

Les gestes accompagnateurs se distinguent par le nombre extrêmement élevé d'occurrences et par leur diversité que ce soit en première ou deuxième année. Concernant cette typologie, nous retrouvons les mêmes étudiants de première année en deuxième année, avec la même gestuelle, parfois un peu moins embarrassée.

Les gestes d'anxiété passent de 81 observés en première année à 14 en deuxième année. Nous pouvons dire que les débuts de débat sont anxiogènes pour les étudiants, mais que, au fur et à mesure de l'exercice et de l'appropriation du débat, les attitudes des débatteurs évoluent, plus ou moins rapidement, mais favorablement.

Enfin, concernant les gestes de renforcement, qui se caractérisent par une assurance plus forte, ils sont très peu relevés en première année, 7 étudiants pour 22 en deuxième année. Cet écart peut s'expliquer par l'hypothèse que l'expression est plus facile en deuxième année et que, moins préoccupés par la recherche du mot, les débatteurs privilégient l'aspect théâtral. La faible utilisation de ces marqueurs par les étudiants de première année est due à l'argument inverse de celui évoqué par ceux de deuxième année. Toutefois, il convient de rester prudent dans la mesure où, certes, nous retrouvons ces mêmes étudiants en deuxième année dans la même catégorie de gestes mais avec une différence. En première année les sept étudiants avaient tous des marqueurs d'anxiété. En deuxième année, ils ne sont plus que quatre. Ce qui tendrait à démontrer une amélioration de la confiance.

Un constat intéressant ressort des observations des gestes dits interrogateurs. Nos observations relèvent deux situations, deux attitudes dans cette catégorie : la première est que le geste a une connotation anxiogène dans la mesure où il cherche un appui de l'équipe,

du professeur, de l'auditoire ou en direction de l'équipe adverse pour observer sa réaction ; la deuxième est que ce geste accompagne une position de défi.

Les gestes explicatifs sont très peu employés mais, en revanche, ce sont véritablement des gestes explicatifs, qui laissent supposer un vocabulaire en rapport, car les étudiants concernés ne se retrouvent pas dans la gestuelle anxiogène.

À la question de savoir comment les étudiants ont été capables d'incarner la parole, nous répondons par quatre gradients de performance qui s'appuient sur la notion d'appropriation ou de non appropriation de la tâche prescrite. Nous constatons ainsi que les étudiants confirment les caractéristiques prototypiques énoncées en section 5.3.1.

- Les étudiants 3, 14 et 40, théâtralisent le débat, adoptent une attitude de bon débateur dans la mesure où ils s'approprient la tâche de manière créative (TACréa). Ils sont dans une attitude d'émergence : les propriétés du système au commencement du débat ne sont plus celles de la fin. Ils sont créatifs et vont au-delà du modèle, comme cela a été le cas pour l'étudiant 14 lorsqu'il a fait appel aux stratagèmes de Schopenhauer ([1818] 2019).

- Les étudiants 9, 23, 24, 26 et 34 respectent les règles par une parole et un discours qui s'adaptent aux exigences de la tâche prescrite, ils se sont appropriés la tâche de manière conforme (TACon).

- Les étudiantes 10 et 19 manifestent une progression dans l'assurance à prendre la parole en public. La tâche est, pour elles, en voie d'appropriation (TVA).

- Les étudiantes 5 et 20 réalisent une lecture intégrale du texte préparé, sans aucune émotion visible, aucune gestualité, elles ont une attitude de neutralité totale. Cette neutralité nous permet d'affirmer que la tâche est non-appropriée (TNA).

Qu'est-ce qui a fonctionné moyennement ou n'a pas fonctionné ?

Tout débat implique un discours de l'argumentation afin que la parole pour convaincre soit efficace. Dans ce but, la parole a besoin d'être incarnée. Le dispositif de débat en tant que dispositif d'enseignement/apprentissage suppose d'organiser une parole, en s'appuyant sur une phraséologie propre à l'argumentation et à la réfutation et d'utiliser un discours adapté. Nous constatons des faiblesses dans ce discours de l'argumentation parce que l'ensemble de la phraséologie, n'a pas été suffisamment employée. Elle a été utilisée plus fréquemment en première année qu'en deuxième année. La liste des connecteurs ou ressources linguistiques, quant à elle, a été moyennement utilisée. Soulignons que les quelques variantes de cette phraséologie employée par les étudiants,

n'ont, toutefois, pas provoqué d'incompréhension entre les débatteurs ni de coupure dans le débat. L'utilisation d'outils langagiers pour argumenter tels que la réfutation ou la reformulation ont été très peu sollicités.

Ceci nous conduit à une révision du dispositif, une procédure classique en ergonomie ou en recherche-développement. Côté étudiant, on peut se demander s'ils avaient le niveau nécessaire pour s'approprier la tâche et la réaliser. Au regard des niveaux hétérogènes de nos participants, la tâche était difficilement réalisable par certains et donc non adaptée à tous les participants. Certains étudiants, compte tenu de leur niveau d'expérience du débat et de leur niveau d'espagnol, ne pourront que réciter leur texte, ce qui reste insuffisant pour un débat. Les prototypes nous l'ont montré. Nous postulons que d'autres éléments ont pu participer à cette difficulté : un manque d'autonomie des étudiants, un historique « chaotique » de l'apprentissage de la L2, d'autres interférences multiples comme, tout simplement, la présence de la caméra bien qu'ils aient eu le temps de s'y habituer. Toutefois, la tâche, pour certains d'entre eux n'était pas irréalisable mais demandait une meilleure préparation. Côté enseignants, nous testons les outils, en gardant comme principe que c'est le terrain qui est prioritaire. Nous avons constaté que le temps alloué à ce dispositif n'a pas été suffisant et qu'il faudrait le renforcer. De même, il faudrait renforcer le travail du discours de l'argumentation. L'étudiante 13, de façon succincte a résumé la situation ainsi : « Peut-être faudrait-il plus de temps de préparation en classe ».

Un train peut en cacher un autre

Nous avons souhaité observer ce qui ressortait de la pédagogie du débat en nous autorisant à nous éloigner de celui-ci. À cette fin, nous nous sommes concentrées sur deux éléments : les arguments produits par les étudiants et les entretiens semi-directifs. Le débat est une forme privilégiée pour l'éducation aujourd'hui (Billouet *et al.*, 2007) dans la mesure où il peut participer à l'éducation civique et morale du citoyen. Dans ce sens, les arguments produits par les étudiants sont un indicateur de leur pensée, de leur inscription sociale dans une société. Lors du débat sur la chirurgie esthétique nous avons appris que l'acceptation du corps, aujourd'hui, dépendait de l'aval des réseaux sociaux. C'est une affirmation qu'un sociologue peut exploiter. L'étudiante 13 précise que ce qu'elle a apprécié du débat est « l'esprit de compétition ». Cette affirmation renvoie aux trois principes dominants dans l'expression du visage et du corps selon Darwin. Un état d'esprit donné peut amener un mouvement adaptatif donné. La compétition est source de motivation.

Retour sur les théories

L'oral

Selon Périer (2017), « l'école survalorise l'écrit au détriment de l'oral », qui renvoie à la mission principale que s'est donnée l'école, la culture de l'écrit. Les représentations sociales de l'oral ont également influencé ce regard puisque nous traitons une « notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école » (Dolz & Schneuwly, 2016 : 11). Plusieurs autres raisons expliquent la suprématie de l'écrit sur l'oral : des facteurs historiques, un manque de formation des enseignants, des procédures didactiques dominantes (par exemple, la place excessive du manuel scolaire), l'étude par mémorisation, une tradition silencieuse des cours de langues à effectifs importants, des activités orales sporadiques (Nuñez-Delgado, 2002), notre propre situation académique qui ne permet pas la réalisation d'une situation réelle de communication, l'organisation institutionnelle de l'espace de classe (contraint et réduit). Au-delà de ces facteurs, l'oral est considéré comme « un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser » (*Ibid.*, 2016 :11), ce qui entraîne une difficulté à établir des critères d'évaluation. Pujol Berché (1992) recommandait la pratique éducative adressée à une didactique de la langue orale, et ce, dès l'entrée de l'enfant à l'école. Cet ensemble de raisons fait que le domaine de « l'oral » est un terrain complexe et délicat à appréhender, et l'enseignement de cet objet « oral », n'est pas une tâche facile. Nous en avons bien conscience : la complexité et la variabilité des résultats obtenus, confirment la difficulté de traiter l'objet « oral ».

Le dispositif

La plupart des théories en didactique des langues partent du dispositif d'apprentissage mais ne clarifient pas forcément ce qu'est le dispositif. Dans notre cas, nous avons adopté la position de revenir sur l'objet d'étude / l'objet pédagogique. Comment caractérisons-nous notre débat, système d'enseignement ou système d'apprentissage ? En réalité, c'est bien au départ du même objet dont il est question et tout dépend de la position que nous décidons d'adopter. Ce point de vue pilote la recherche. Cette recherche s'inscrit résolument dans la perspective de l'apprentissage dans une démarche ergonomique. Le dispositif est un système mis en place par nous, concepteur, partant d'une tâche prescrite pour en arriver à une tâche réalisée. Le dispositif, en éducation, renvoie, selon Raby (2015), à la théorie des usages. Une fois que le système se met à fonctionner, il devient système dynamique et l'étudiant le fera sien. Ainsi, le dispositif existe dès que l'individu se l'est approprié ; il crée son propre système.

Notre recherche souligne cette spécificité, mettre en évidence les tensions entre la notion d'appropriation et non appropriation d'un dispositif de formation, illustrées par les prototypes déclinés des résultats.

L'approche ergonomique

Elle nous fournit trois éléments. Le premier est de partir non pas d'un modèle mais de l'observé : 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. Ce point est ce qui différencie l'enseignant pédagogue du chercheur didacticien. Beaucoup de recherches se fondent sur des questionnaires de satisfaction sur un dispositif alors qu'ici, dans ce travail, c'est l'observation des comportements qui guide 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 on s'aperçoit qu'il y a des procédures, des interventions qui les différencient. Il faut qu'il y ait des contraintes, des règles car l'étudiant doit savoir ce que l'on attend de lui, mais adaptées avec des rythmes différents. Les étudiants doivent gérer le contenu de la discussion et la rhétorique du débat mais s'ils ne peuvent pas s'appuyer sur un domaine des tâches, ils sont en difficulté. Le dernier élément est que, en amont du débat, une phase importante est la préparation de la tâche, qui se réalise en équipe et avec l'aide des coéquipiers.

L'émergence

Dans l'énaction, une place prépondérante est accordée à l'expérience vécue (subjectivement) qui n'est pas considérée comme un épiphénomène, mais comme quelque chose de central dans nos facultés cognitives. Nous retrouvons ici émanant, d'un autre champ disciplinaire, la notion de transduction chère à Simondon et que nous avons présentée précédemment. Elle nous précise que deux phénomènes n'existent pas indépendamment. Chez Simondon, la notion de transduction désigne d'abord le processus d'individuation du réel lui-même. Ces théories nous permettent de comprendre que, lorsque nous observons la variété des comportements des étudiants et les difficultés d'appropriation du système du débat, nous devons être conscients du fait qu'il ne s'agit pas pour eux de s'inscrire dans une situation ou un système figé mais de reconstruire cette situation, à chaque étape, et par des mécanismes largement inconscients, en fonction des réactions des autres protagonistes. La « classe » influe sur eux et eux-mêmes influent sur la classe dans un processus dynamique. Le concept de dispositif, vu comme la version dynamique du

système conçu par les enseignants et approprié ou non par l'étudiant, se trouve ici encore justifié. Dans un processus dynamique, entrent également en jeu les concepts d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1967 ; Albrespit et Lacassain-Lagoïn, 2014) :

Ce processus intègre à la fois l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation peut être définie comme un processus permettant de faire un lien entre le milieu environnant et les connaissances acquises du sujet, en ce que celle-ci consiste à interpréter les nouveaux éléments à la lumière des schémas de pensée déjà existants ; elle est synonyme d'intégration ou d'appropriation cognitive, le sujet transformant les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les intégrer à sa structure d'accueil. L'accommodation, quant à elle, intimement liée au concept d'assimilation, relève de la modification de schémas de pensées existants suite au vécu de nouvelles expériences ou l'apport de nouvelles informations ; ce processus a pour but de s'ajuster à un milieu ou à un objet. En ce sens, elle résulte d'une assimilation partielle de ce milieu ou de cet objet. (Albrespit & Lacassain-Lagoïn, 2014, paragraphe 4)

Dans ce processus dynamique, nous avons pu constater qu'un autre couplage entrainé en jeu, celui des gestes et de la parole. Les observations révèlent que tandis que les verbalisations sont préparées en amont et sont souvent mises en œuvre sous forme d'un écrit oralisé et non d'une parole qui serait spontanée ; les gestes, quant à eux, ne sont pas préparés et relèvent de mécanismes inconscients. Mais nos résultats nous ont révélé que les gestes constituent non seulement un langage à part entière mais aussi une part entière de la parole, qu'ils sont totalement intégrés à elle, indispensables à son expression car ils sont tout simplement le fondement de son incarnation. Nous avons prêté une attention particulière aux gestes des orateurs. Nous avons constaté que les étudiants qui s'interdisaient de « gestuer » lors de leurs interventions avaient une parole moins convaincante. Leurs discours étaient moins éloquents, gênés par le fait qu'ils ne se servaient pas des gestes propres à la rhétorique qui viennent compléter, renforcer la parole de l'orateur. L'observation permet de mesurer la richesse sémantique de la gestuelle : gestes rhétoriques, gestes de la protection de la face, gestes de recherche de l'idée ou de la langue, etc. Notre projet est d'approfondir ce domaine en nous appuyant notamment sur la théorie des métaphores de Lakoff et Johnson.

Le travail de Lakoff et Johnson sur la métaphore et les processus cognitifs de haut niveau a été vu comme une théorie sémantique de l'incarnation. En effet, non seulement les capacités perceptuelles et motrices du corps déterminent la manière d'expérimenter les choses mais elles déterminent aussi la signification que nous leur accordons, comment nous comprenons le monde et l'expliquons avec le langage. Pour Lakoff, notre cerveau est si

intimement lié au corps, que les métaphores qui en émanent sont nécessairement puisées dans ce corps et son rapport au monde. Et ce, même si ces métaphores sont largement inconscientes et difficiles à déceler parce que souvent trop éloignées de leur origine pour être remarquées. La métaphore la plus souvent utilisée pour un débat intellectuel est, quand on y réfléchit bien, celle du combat physique : il a *gagné* le débat, cette affirmation est *indéfendable*, il a *mis en pièce* tous mes arguments, cette remarque va *droit au but*, etc. Johnson a, de son côté, identifié des schèmes ou des images qui nous viennent directement de l'expérience corporelle (celle de la source, de la voie et du but, du récipient, etc.). L'image de l'intérieur et de l'extérieur du corps, dont la logique élémentaire est « dedans ou dehors » a, pour exemple, des projections métaphoriques dans plusieurs aspects de nos vies : le champ visuel (où les choses entrent et sortent), nos relations personnelles (entrer dans une relation ou en sortir).

Selon ces auteurs, le développement de compétences cognitives de haut niveau, comme le débat, s'enracine toujours dans un développement sensori-moteur, tout comme les stades piagétiens, c'est-à-dire que l'inscription corporelle participe de la signification.

Conséquences pédagogiques

Dans le cadre d'une recherche action, notre objectif a été de réaliser un travail de clarification et, au bout du compte, pédagogique, un travail d'ingénierie de la formation. L'ambition déclarée de notre recherche est de permettre aux étudiants d'enrichir leur vocabulaire, de libérer une parole et d'améliorer leur aisance à l'oral. L'utilisation du discours de l'argumentation nous a montré ce qui n'a pas fonctionné dans l'activité de débat et nous conduit à une révision du dispositif côté enseignant. Mais, elle nous a également motivée par la potentialité du dispositif.

Cette expérience nous permet d'envisager des réponses pédagogiques adaptées en termes de travail de la langue et du corps notamment en organisant des ateliers spécifiques au CRIL pour mieux préparer la tâche. La proposition concrète du *Fablang*, en tant que formation hybride, nous permet d'envisager des propositions d'intervention. Le débat montre une nécessité de travailler sur le corps. Nous préconisons des ateliers de théâtre qui peuvent être pilotés par le CRIL ou faire l'objet d'un travail pendant le temps de classe. Il est important d'allouer un temps supplémentaire au débat, en classe (pour mémoire, les étudiants avaient 10 heures allouées par an pour cet exercice). Comme le précisent Carrillo García et Nevado Castellanos (2017), un seul semestre académique, n'est pas suffisant pour compléter, développer et renforcer les compétences critiques-argumentatives attendues. Le

développement de compétences orales est une réponse pédagogique qui doit être intégrée dans les programmes de langues, au regard notamment des contraintes liées au temps. Que devient cette activité avec le développement de l'enseignement à distance, tel que nous le vivons aujourd'hui ? Que devient le débat ? Que devient le corps ? Que devient la parole incarnée ? Le corps ne pourra pas s'exprimer de la même façon. Débattre avec les nouvelles technologies demande une adaptation et un ajustement des constituants du débat. Les événements, tels qu'une crise sanitaire, bousculent les interactions orales. Avec l'obligation de porter un masque ou de respecter la distanciation, le visage se trouve, en partie, dépourvu d'expression, d'émotion. Le visage pouvant moins s'exprimer, le geste pourra devenir plus important. Une réflexion pédagogique sera attendue afin de conceptualiser cette nouvelle contrainte.

Nous savons que l'exercice de débat n'est pas nouveau, nous l'avons retracé jusqu'à l'Antiquité. Ce qui est nouveau c'est l'engouement actuel pour l'art oratoire, les défis de l'éloquence et, *in fine*, « l'art du débat ». En adoptant cette démarche de recherche action nous avons souhaité observer, chercher à élaborer un travail de clarification de cette activité orale, et concevoir un travail pédagogique adapté au secteur Lansad, toutes langues confondues.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche sur le dispositif de formation de débat académique didactisé, s'inscrit dans le cadre d'une 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. En nous positionnant dans le courant praxéologique des études en didactique des langues, nous avons observé la situation de travail de débat sur le terrain pour comprendre les mécanismes qui la sous-tendent afin d'aider l'étudiant universitaire à améliorer ses compétences langagières. Nous avons pris le débat comme objet d'étude, de recherche et objet d'enseignement/apprentissage.

Sur le plan scientifique, notre recherche apporte sa pierre à l'édifice. En effet, l'état de l'art, en ce qui concerne les modalités de pratique de l'activité de débat en milieu universitaire, est très récent et balbutiant, notamment dans le secteur Lansad. Des recherches antérieures ont mis en évidence une telle pratique dans l'enseignement secondaire et primaire mais dans l'enseignement supérieur le terrain reste à explorer. Notre recherche, étude pilote, ouvre des perspectives notamment par le fait qu'elle est colorée multimodale, c'est-à-dire qu'elle présente, ensemble, les mécanismes que suscitent la communication verbale ainsi que la communication non verbale en situation de débat. Des recherches antérieures ont bien exploré l'importance du geste dans l'apprentissage d'une langue mais orientées vers l'enseignement secondaire, voire primaire, et non pas, rappelons-le, universitaire. À notre connaissance, notre étude est la première qui atteste d'un travail multimodal sur l'activité de débat en secteur Lansad, en L2. Des perspectives encourageantes sont attendues de notre étude grâce à des technologies de pointe et à une collaboration future avec le laboratoire IRIT (Institut de Recherche en Informatique de Toulouse). Notre corpus a le mérite d'alimenter une base de données, qui n'est pas très abondée, pour l'instant, sur les données orales, en L2.

Sur le plan pédagogique, notre recherche permet de formuler des propositions didactiques que nous espérons pertinentes pour l'enseignement de l'espagnol en contexte universitaire Lansad. Le débat se présente comme une des activités phares permettant d'inscrire l'oralité dans une forme publique, de contrôle, soutenue et formelle. L'exercice de débat permet, par ailleurs, de travailler, en classe de langues, des compétences attendues dans un cursus universitaire pré-professionnalisant :

- compétences en matière de citoyenneté par une sensibilisation au monde extérieur, au rôle citoyen dans une communauté mondialisée ;
- compétences en matière d'innovation et de créativité : c'est un exercice qui favorise la réflexion analytique, la créativité dans la recherche et l'analyse d'arguments déployés ;
- compétences technologiques / numériques : c'est un exercice qui demande une recherche d'informations ciblées ;
- compétences interpersonnelles, par la prise de conscience d'une intelligence émotionnelle interpersonnelle, comprenant l'empathie, la coopération, la négociation, le leadership, la conscience sociale, etc.

Mais, elle offre également des perspectives d'ingénierie pédagogique en développant certains apprentissages :

- un apprentissage personnalisé, avec son rythme propre : dans la préparation au débat, l'étudiant a un temps de travail personnel qui lui appartient et qu'il peut gérer selon son propre rythme ;
- un apprentissage axé sur les besoins de l'étudiant : l'exercice de débat, permet à chaque étudiant de se créer un répertoire de procédures le conduisant à une autonomie dans son apprentissage d'une L2.

Les étudiants ont appris et se sont appropriés la construction d'une argumentation, le renseignement des questionnaires l'atteste. Piaget nous dit que nous sommes dans la première phase de l'intelligence, dans notre situation celle de la conception, de la construction, du « schème de l'instrument », de la capacité à changer de point de vue et d'ajouter : « l'intelligence se construit lorsque l'on perd son point de vue ». Ce répertoire des procédures peut prendre la forme de « boîtes linguistiques », contenant un lexique, une phraséologie, des connecteurs, des arguments nécessaires au discours de l'argumentation. C'est ce que Vygotski (1986) désigne comme un « échafaudage social » pour l'enfant, c'est-à-dire des « béquilles » dans son apprentissage de l'autonomie, à l'image d'un enfant, dont les parents restent proches de lui dans ses premières années mais progressivement s'en écartent pour lui permettre de faire ses propres expériences. La notion « d'apprendre » dans un sens cognitiviste, prend, ici, tout son sens. L'étudiant construit des bases de connaissance, des « répertoires » et optimise leur utilisation. Cet apprentissage se fonde sur la résolution de problèmes et la collaboration. Plus précisément, c'est un apprentissage de

type Fab Lab, horizontal, élaboré à partir de projets, nécessitant une collaboration entre pairs. Ici, c'est la notion de « comment apprend-t-on ? » qui est sollicitée, comment apprend-t-on dans un cadre collectif bienveillant ?

L'un des questionnements clés de la didactique des langues consiste à s'interroger sur l'aporie apprentissage versus acquisition. Nous rappelons le sens de ces deux termes. L'apprentissage est conscient, il est le résultat d'une activité réflexive, il se prépare. L'acquisition est une émergence issue de la fréquentation de la langue. Mais, qu'elle est la part de l'inconscient dans ce processus ? Dörnyei percevait la motivation comme un facteur clé de l'apprentissage. Avec l'arrivée des neurosciences et la notion de « réseau », ou plus précisément, de « réseaux neuronaux », nous savons que, dans la prise de décision, nous avons deux zones du cerveau qui sont impliquées : l'hémisphère gauche qui effectue toutes les tâches liées à la logique, à la part consciente, et l'hémisphère droit qui est celui créateur, impliqué dans l'imagination, il en est la part « inconsciente ». Tous deux collaborent avec la théorie de l'émergence. Nous ne sommes plus à essayer de savoir quelle est la part de l'acquisition et quelle est celle de l'apprentissage puisque ces concepts, rappelons-le également, ne sont que des concepts, ne s'opposent pas mais collaborent dans notre réseau neuronal et c'est ainsi que la langue émerge par l'usage.

Nous terminerons en précisant qu'au lieu de rechercher « l'expression spontanée » ou « la parole spontanée », souhait de tout enseignant de langues, nous pensons qu'il serait mieux de rendre compte de la conséquence de ce processus en utilisant l'expression « disponibilité à l'expression spontanée » (Galisson, 1980 : 105), c'est-à-dire, un état d'ouverture et de réceptivité à l' « Autre ».

GLOSSAIRE

Accommodation : « la propension des locuteurs à adapter leurs attitudes, comportement et caractéristiques linguistiques à celles de leurs interlocuteurs, en faisant converger leur prononciation, leur accent, le choix des mots et des constructions, leur posture, le code, etc. » (Albrespit & Lacassain-Lagoïn, 2014, paragraphe 4).

Appropriation : « l'appropriation se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une *expérience* éminemment personnelle : on (se) change dans *la relation* à d'autres, et pas seulement aux autres « langues », ni surtout à d'autres « mêmes », qu'on « comprendrait » (Castellotti, 2017 : 49).

Conjonction : « mot invariable qui a pour fonction de joindre deux mots, des groupes de mots » (*cf.* CNRTL, sans pagination).

Débat : « l'action de débattre ; discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné » (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination).

Didactique : « se caractérise par ce va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue ou autre) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 147).

Didactologique : « théorisation sur la didactique », c'est-à-dire de recherches portant sur le processus d'appropriation et de transmission des langues, dans l'articulation de ces différentes composantes » (Castellotti, 2017 : 20).

Émergentisme : La théorie émergente de l'acquisition du langage souligne la richesse des interactions et soutient que le langage émerge « des interactions à tous les niveaux, du cerveau à la société » (Ellis, 1998 : 631), et que « des mécanismes d'apprentissage simples suffisent à entraîner l'émergence de représentations linguistiques complexes » (*ibid*, 631). (Notre traduction). [The emergentist theory of language acquisition emphasizes the richness of interactions and argues that language emerges 'from interactions at all levels from brain to society' (Ellis, 1998: 631), and that 'simple learning mechanisms suffice to drive the emergence of complex language representations' (id, 631) (Lowie, W., 2017: 2)]

Énaction : « *enaction* en anglais est un nom déverbal issu du verbe *enact* « produire sur scène », « représenter par l'action » ; ce terme est lui-même emprunté au français *en acte* » (Bottineau 2013 : 13).

Ergonomie (recherche) : [...] La recherche ergonomique ne vise pas tant la conception d'outils nouveaux, mais la compréhension-promotion des conditions de leur usage. Identifier, comprendre, expliquer et tenir compte que ce qu'on conçoit ne « marche » jamais « comme ça » [...] c'est le socle du savoir ergonomique (Hubault & Bourgeois, 2004 : 38).

Galicisme : « emprunt d'une langue étrangère au *français* » (*cf.* Portail CNRTL, sans pagination).

Geste : « mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose » (Le Robert cité par Leplat, 2013 : 2).

Hétéronomie : « fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure » (cf. Portail CNRTL, sans pagination).

Langue de spécialité : « [...] l'utilisation, à des fins bien particulières, dans un contexte bien délimité, le plus souvent correspondant à une pratique professionnelle, des constituants habituels de toute langue : lexicque, certes, avec évidemment, concentration de termes relevant du domaine, et syntaxe, avec sans doute prédominance de certains tours récurrents » (Perrin, 1995, cité par Hartwell, sous presse).

Langue maternelle « fait référence à la première langue que l'enfant acquiert spontanément dans son milieu familial [...] elle perd tout son sens dans un contexte plurilingue » (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009 : 127).

Langue : « désigne, d'une part, l'organe biologique actif de la déglutition et de la parole et, d'autre part, un ensemble abstrait d'éléments formels et combinatoires (lexique, morphologie, syntaxe) régulant les échanges verbaux dans l'exercice de la parole humaine » (Bottineau, 2013 : 11).

Langues secondes ou étrangères : « s'apprennent par la suite et généralement à l'école. Le terme langue seconde désigne une langue qui a un statut officiel dans le territoire dans lequel elle s'apprend en comparaison avec une langue étrangère » (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009 : 127).

Méthodologie : « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites » (Puren, 1988 : 17).

Modèle en ergonomie : « Le modèle n'est pas l'hypothèse ou la théorie ; il en est une représentation datée (il représente une version de la dite théorie ou hypothèse) : il s'agit d'un discours fini qui simplifie, décrit, explique, et parfois simule dynamiquement ce corps de connaissances ; en bref le modèle illustre (c'est là son utilisation didactique) et fournit éventuellement le moteur d'inférence nécessaire à la validation scientifique (il permet de prédire non de tester) » (Amalberti R., de Montmollin, M.-D. & Theureau, J. : 1999 : 17).

Modélisation : « le scientifique l'utilise, essentiellement, pour désigner une reproduction concrète, mais généralement réduite et éventuellement simplifiée, d'une réalité » (Parot & Richelle, 2013).

L'oral : « longtemps non objet, ni didactique ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi » (Halté & Rispail, 2005 : 12).

Parole : « ce n'est pas l'encodage de l'idée, mais la conduite corporelle de la formation de l'idée » (Bottineau 2013 : 16).

Praxéologie : « l'observation par l'enseignant de langues ou les praticien-didacticien des situations de travail sur le terrain pour comprendre ce qui pose problème dans les théories en les confrontant à l'épreuve de la réalité de terrain » (Narcy-Combes, M.-F., 2005 : 150).

Première langue : « fait référence à la première langue d'un point de vue social, c'est-à-dire, celle qui est partagée par un groupe de personnes appartenant à une même communauté. La première langue peut s'utiliser dans une dimension plurielle comme c'est le cas du plurilinguisme dans des familles mixtes [...] ou également dans les situations de territoires plurilingues [...] » (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009 : 127).

Recherche-action : « une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux. [...] La théorie supporte l'action ou encore émerge de l'action. La théorie permet ainsi de comprendre et d'agir sur les problèmes réels que l'on rencontre concrètement sur le terrain » (Roy & Prévost, 2013 : 129).

Relation transductive : « une relation dans laquelle aucun élément ne préexiste aux autres, chacun ne peut exister que si les autres existent » (Narcy-Combes, J.-P., 2019 : 15).

Routines sémantico-rhétoriques : « sont davantage associées à une fonction rhétorique (expliquer, persuader, évaluer, prouver) qu'à une structure discursive (structurer le texte, indiquer le lien entre les segments textuels) ; par ailleurs, elles mettent en jeu la structure énonciative du discours à travers les protagonistes en jeu (par exemple, le *je* auteur du texte ou le *on* qui peut inclure le lecteur témoin) et utilisent un matériel lexical spécifique » (Tutin, 2014, cité par Hartwell, sous presse).

Simulation : « La simulation est l'expérimentation d'un modèle [...] elle consiste à réaliser une représentation artificielle du phénomène que l'on désire étudier, à observer le comportement de cette reproduction lorsque l'on fait varier expérimentalement les actions que l'on peut exercer sur celle-ci, à en induire ce qui se passerait dans la réalité sous l'influence d'actions analogues » (Leplat, 2000 : 93).

Tâche : « Une tâche se définit généralement par un but et des conditions d'obtention » (Hoc : 1992 : 22).

Triangulation : « La triangulation est une confrontation des données et son intérêt repose sur le fait qu'elle implique des formes de pluridisciplinarité ou d'interdisciplinarité en raison de divers objets que les chercheurs sont censés étudier ou manipuler » (Raby, 2009a : 53).

INDEX DES AUTEURS

Abdelkader.....	<i>Voir Aden</i>
Aden.....	90, 92, 93, 94, 96, 104
Aggeri.....	58
Agudelo.....	235
Albaladejo.....	79
Albrespit.....	11, 279, 286
Alizée.....	89
Amalberti.....	130, 132, 137, 272, 288
Ancelin Schützenberger.....	92, 94, 96, 105, 112, 193, 255
Anderson.....	40
Anonyme.....	19, 41
Argyle.....	106, 110, 111, 255
Asher.....	102
Askevis-Leherpeux.....	37
Attal.....	75
Austin.....	70
Baille.....	123
Bange.....	84
Barthes.....	76, 78, 130
Bataille.....	122
Battaini-Dragoni.....	81
Bazile.....	<i>Voir Aden</i>
Beavin.....	88
Beeching.....	184, 185
Béguin.....	133
Benoist.....	152, 153, 154, 156
Berger.....	82, 121
Berthoz.....	99
Bertin.....	126
Bigi.....	110, 117, 118, 181
Billières.....	83
Billiez.....	<i>Voir Bouchard</i>
Billouet.....	27, 79
Birdwhistell.....	88, 97, 107, 193
Black.....	40
Blaikie.....	123
Blanche-Benveniste.....	188
Blandin.....	128
Blikstein.....	39
Blin.....	37
Bottineau.....	92, 287, 288, 289
Boulton.....	182, 184, 185
Bouquet.....	58
Bourgeois.....	126, 287
Bourseul.....	95
Braud.....	34

Brémaud.....	107
Breton.....	58, 65, 66, 272
Briz.....	72
Bulle.....	136
Cabré.....	34, 85
Cadet.....	101, 102
Calbris.....	97, 99, 103
Candau.....	97
Carrillo García.....	85, 280
Castany.....	104
Castellá.....	73
Castellotti.....	29, 51, 52, 64, 65, 287
Catoire.....	128
Causa.....	33
Cestero Mancera.....	95
Chamberlin-Quinlisk.....	101
Charlier.....	139
Chétochine.....	106, 182
Chomski.....	70, 94, 96, 100
Cicéron.....	61, 74, 77
Cicurel.....	126
Cifali.....	123
Clot.....	122, 123, 133
Coletta.....	58, 59, 193, <i>Voir</i> Bouchard
Conseil de l'Europe.....	30, 70, 81, 157, 170
Cormanski.....	103
Cosnier.....	100, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 181, 183, 251
Coste.....	33, 65, 155
Cros.....	85
Cunningham.....	<i>Voir</i> Black
D'Ervau.....	89
Dabène.....	62
Dahm.....	126
Dalle.....	154, 157, 162
Darwin.....	93, 105, 106, 110, 111, 276
Daviault.....	63
de Certeau.....	127
de Keyser.....	133
De Nucheze.....	<i>Voir</i> Bouchard
De Pietro.....	64, 65, 82
Décuré.....	85
Deleuze.....	139
Derian.....	142, 256
Derivy-Plard.....	<i>Voir</i> Causa
Descamps.....	98, 105, 106, 107, 117
Di Pastena.....	37
Dolz.....	11, 59, 60, 63, 64, 74, 82, 83, 84, 85, 86, 234, 248, 277, 288, 289
Dorange.....	177
Dörnyei.....	49, 134, 145, 285
Dubois.....	43

Duvillard	97
Ekman	106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 181, 182
Ellis	103, 287
Engeström	37
Erard.....	67
Etcheto	90
Eychenne.....	39
Fernández-Dols	97
Fertat	<i>Voir Aden</i>
Flores.....	97
Fluckiger-Hawker	<i>Voir Black</i>
Foucault.....	139
Frank	95
Frankland	61
Freedman.....	110, 111
Friesen.....	108, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 181, 182
Gagnon.....	59, 60, 82, 83, 84, 288, 289
Galiano.....	89
Galisson.....	30, 31, 33, 103, 155, 285
Garnier	90
Gaudin.....	186
Germinet	154, 157, 162
Ghio.....	106
Giacomo.....	<i>Voir Dubois, Voir Dubois</i>
Gili y Gaya.....	207
Goigoux.....	84
Goldin-Meadow	89, 114
Gómez de Enterría	35, 85
Grave.....	126
Grawitz.....	197
Grupo Gorgias.....	75, 79, 146, 176, 177, 179, 218
Guardiola.....	181
Guberina.....	96
Guichon.....	37, 122
Gullberg	99, 100, 101
Hagège	100
Hall.....	87, 88, 93, 106, 197
Halloy.....	97
Haroche.....	87
Hartwell.....	11, 135, 182, 184, 248, 288
Hébrard	163
Heider.....	198
Hilton	92
Hoc.....	134, 136, 220, 289
Hoffman	110, 111
Hubault.....	124, 126, 287
Hwang.....	95
Hymes	70
Ingham	106, 255
Jackson.....	88

Jacques	111, 135
Jakobson.....	58, 72
Jiménez	71
Johnson	90, 91, 92, 279, 280
Johsua.....	71
Jousse	96, 97, 98, 99, 109
Kendon.....	19, 37, 97, 100, 110, 111, 113, 118, 181
Kida.....	105
Knösche.....	102
Kraiff.....	135
Lacassain-Lagoin	279, 287
Lakoff.....	90, 91, 92, 279
Lallement.....	39
Lamy	122
Lapaire	90, 96, 103
Le Nevé.....	46
Leplat	21, 105, 128, 129, 133, 136, 137, 138, 288, 289
Lomeña Galiano.....	35
Lowie	92, 287
Lutrand-Pezant.....	<i>Voir Causa</i>
Macaire	157, 182, 184, 185
Macedonia.....	102
Machado.....	11
MacWhinney.....	50, 94
Magnat	126
Mahl	110, 111, 112, 117, 181, 182
Marcellesi, C.....	<i>Voir Dubois</i>
Marcellesi, J.-B.....	<i>Voir Dubois</i>
Marchand.....	63
Marrou.....	27
Mathé	95
Matsumoto	95
Maturana	11, 90, 91, 93
Maxwell	103, 123, 134
Mc Neill	37, 118, 181
McCafferty.....	101
McNeill	97, 100, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 181
McWhinney.....	128
Mehrabian	94, 95
Meirieu.....	79
Merleau-Ponty.....	91, 92, 95
Messinger.....	97
Mevel	<i>Voir Dubois</i>
Millerand.....	126
Millet.....	<i>Voir Bouchard</i>
Millot.....	<i>Voir Braud</i>
Mondada	186, 191, 194
Montmollin	125, 130, 132, 137, 272, 288
Montredon.....	103
Mosquera.....	59, 60, 83, 84, 288, 289

Muñoz	176, 177
Myras	89, 92
Narcy-Combes, J.-P.	57, 65, 84, 92, 126, 175, 289, <i>Voir</i> Causa
Narcy-Combes, M.-F.	32, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 84, 122, 287, 289
Nevado Castellanos.....	85, 280
Nobe.....	101
Nonnon.....	84
Nuñez-Delgado	63, 64, 66, 277
O'Mahoney	85
O'Malley.....	123
Ospina García.....	35
Palomar.....	147
Parot	129, 288
Pavlovic.....	19, 108, 109, 253
Pecher.....	94
Peeters	139
Pellen.....	207
Penelaud.....	91
Périer	47, 61, 62, 256, 277
Perriault.....	127
Piaget.....	99, 279, 284
Pierce.....	123
Pinsky.....	132
Plantin	176, 177
Pollo.....	82
Porcher	103
Portail CNRTL.....	60, 61, 62, 80, 81, 93, 125, 139, 140, 170, 222, 237, 286, 287, 288
Poyatos.....	88, 95
Prévost.....	38, 289
Prot.....	122
Pueyo Venezia	97
Pujol Berché.....	11, 62, 73, 84, 206, 207
Puren	19, 68, 69, 130
Rabardel	127
Raby	11, 21, 39, 40, 49, 59, 92, 93, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 135, 139, 175, 277, 289
Rámila Díaz	35
Renner.....	80
Richard.....	84
Richelle	129, 288
Rivens Mompean	35, 167
Robson	<i>Voir</i> Black
Rodríguez Somolinos.....	176, 177
Rogalski	129, 133
Romano.....	64
Rosch.....	90, 92, 94, 96, 271
Roy.....	38, 289
Ruhlen.....	40
SAES.....	25, 29, 33
Salazar Perafan.....	35
Samurçay.....	129, 133

Sarré	<i>Voir Braud</i>
Saussure	57, 58, 70
Scheflen.....	106
Scherer	107, 108
Schiaratura	37, 100
Schiaratura Loris.....	37
Schneuwly.....	63, 64, 65, 67, 74, 82, 83, 84, 86, 234, 248, 277
Schopenhauer.....	75, 229, 233, 239, 275
Shannon.....	88
Shapiro	89
Simard	96, 103
Simondon	57, 278
Soulaine.....	90, 96
Spanghero-Gaillard.....	90
Sperandio	128
Stam	101
Steiner	89
Tabensky.....	101
Tano	35
Taylor.....	198
Tellier.....	21, 99, 101, 102, 106, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 181, 187, 188, 193, 194, 198, 258
Theureau	130, 132, 137, 272, 288
Thévenaz	84
Thompson	90, 92, 94, 96, 271
Torti-Alcayaga.....	96, 103
Traverso	19, 189, 190
Tutin.....	135, 289
Unzue Unzue.....	147
Uribe	11, 90, 91, 93
Valdez	35, 123
Van der Yeught.....	33
Varela.....	11, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 271
Vaysse.....	107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 181, 183, 251
Vendryes	97, 98
Vermersch.....	133, 187, 197
Véronique.....	92
Vilà.....	85
Vygotski.....	39, 284
Watzlawick	87, 88
Weill-Fassina	133
Wherte.....	122
Winkin.....	87, 88, 93
Wirthner	84
Wozniak	<i>Voir Braud</i>
Würgler	19, 41
Zwaan.....	94

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

Communication et théorie de l'information et de la communication

- AGGERI, F. (2017) Qu'est-ce que la performativité peut apporter aux recherches en management et sur les organisations. Mise en perspective théorique et cadre d'analyse, *M@n@gement*, 20(1), pp. 28-69.
- HYMES, D. H. (1984) Vers la compétence de communication (titre original : Toward linguistic competence, manuscrit n° 16, 1973, *Texas Working Papers in Linguistics*), Paris, Hatier et Crédif.
- SHANNON, C. E. (1948) A Mathematical Theory of Communication, *Bell System Technical Journal*, 27(3), pp. 379-423.
- SIMONDON, G. (1989) L'individuation psychique et collective, Paris, Aubier.
- WATZLAWICK P., BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. (1972) *Une logique de la communication*, Paris, Éditions du Seuil.
- WINKIN Y. (1981) *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil.

Dictionnaires

- CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, URL, <https://www.cnrtl.fr>.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B. & MEVEL, J.-P. (2012) Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- REY-DEBOVE, J. & REY, A. (1985) *Le Petit Robert de la langue française* (1985) Paris, Dictionnaires Le Robert.

Didactique

- CATOIRE, P. (2017) *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique, Les apports du baladeur et des stratégies*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Descartes.
- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2003) Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique, *Les cahiers THÉODILE*, n° 3, pp. 27-52.
- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples : la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- MARCHAND, F. (1971) *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MAXWELL, W. (2001) *Evaluating the Effectiveness of the Accelerative Integrated Method for Teaching French as a Second Language*, Mémoire de Thèse. Canada, University of Toronto.

ROPÉ, F. (1990) *Enseigner le Français : didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.

Didactique des langues

- ALBRESPIT, J. & LACASSAIN-LAGOIN, C. (2018) De l'accommodation à la non-accommodation : procédés et stratégies – propos liminaire. *Anglophonia*, 25 [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/anglophonia/1307>.
- BANGE, P. (1992) À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/aile/4875>.
- BEECHING, K. (2014) Corpora in language teaching and learning, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(1), [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/rdlc/1672#quotation>.
- BILLIÈRES, M. (1989) Non verbal, phonétique correctrice et didactique des langues, *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, pp. 1-15.
- BOUCHARD, R., BILLIEZ, J., COLETTA, J. M., DE NUCHEZE, V. & MILLET A. (1992) *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Université Stendhal, Grenoble.
- BOULTON, A. (2012) Corpus consultation for ESP : A review of empirical research. In Boulton, A., Carter-Thomas, S. & Rowley-Jolivet, E. (Eds.) *Corpus-informed research and learning in ESP : Issues and applications* (pp. 261-292), Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- CASTELLOTTI, V. (2017) *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*, Paris, Les Éditions Didier.
- CICUREL, F. (2012) *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Les Éditions Didier.
- DABÈNE, L. (1975) L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »), *Langages*, n° 39, pp. 51-64.
- DÉCURÉ, N. (2000) Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne, *Les Après-midi de LAIRDIL*, [En ligne] URL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300125/document>.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THÉVENAZ, T. & WIRTHNER, M. (2001) Les tâches et leurs entours en classe de français, 8^e colloque international de la DFLM (*Didactique du Français Langue Maternelle*), Suisse, Neuchâtel.
- DOLZ, J., JACQUIN, M. & SCHNEUWLY, B. (2006) Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés, dans F. AUDIGIER, M. CRAHAY & J. DOLZ (Éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, Raisons Educatives De Boeck, pp. 143-164.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2009) La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción, *Didactica, Lengua y Cultura*, vol. 21, pp. 117-141.

- DUFFÉ-MONTALVAN, A.-L. (2010a) ¿Existe autonomía del estudiante en la formación Lansad español? *Les Cahiers du GERES*, Éditeur Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES), n° 3, pp. 5-14.
- DUFFÉ-MONTALVAN, A.-L. (2010b) Balance y reflexiones sobre la formación Lansad, *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*, Reims, pp. 153-166.
- ELLIS, N. C. (1998) Emergentism, connectionism and language learning, *Language Learning*, 48(4), pp. 631-664, DOI : [10.1111/0023-8333.00063](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00063).
- ELLIS, R. (2008) *The Study of Second language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- GALISSON, R. (1980) *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLÉ International.
- GERMAIN, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GOIGOUX, R. & RICHARD, C. (2002) *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine.
- JIMENEZ, F. (2013) *Apprendre et enseigner les langues. Une initiation à la didactique des langues*, Madrid, LápizCero ediciones, coll. Academia.
- JOHSUA, S. (1999) *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.
- MACAIRE, D. (2018) *Quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures*, Carnet des jeunes chercheurs du Crem, Eustochia, [En ligne] URL, <https://ajccrem.hypotheses.org/760>.
- MACAIRE, D. & BOULTON, A. (2014) Notion de corpus en didactique des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 11.
- MACÍAS BARRES, D. A. (2017) Enseignement par compétences : Moodle et l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, *MoodleMoot & MaharaHui francophone*, Lyon, Université Jean Moulin, Lyon 3.
- MAGNAT, E. & DAHM, R. (2016) Les stratégies, l'engagement et l'ergonomie cognitive comme leviers pour l'enseignement/apprentissage des langues, *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1).
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2001) *Questions épistémologiques en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Université de Poitiers et Cahiers FORELL.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005) *Précis de didactique : devenir professeur de langue*, Paris, Éditions Ellipses.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2006) La didactique de L2 à la croisée des chemins, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 2, [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/rdlc/5746>.
- NARCY-COMBES, J.-P. & NARCY-COMBES, M.-F. (2007) La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français, dans MOURLHON-DALLIES, F. (dir.) *Le français dans le monde, Recherches et applications : Langues et travail*, Paris, CLÉ International, pp. 73-86.

- NARCY-COMBES, J.-P. & NARCY-COMBES, M.-F. (2019) *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*, Paris, Les Éditions Didier.
- NONNON, E. (2000) L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, *Revue française de pédagogie*, n° 129, pp. 89-103.
- OSPINA GARCÍA, S. (2016) *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol, langue étrangère en France*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre 10.
- PUJOL BERCHÉ, M. (2016) El español en la comunicación profesional, dans García de Lucas, C. & Oddo, A. (Éds), *Magister dixit, Mélanges offerts à Bernard Darbord par ses collègues et ses disciplines*, Nanterre, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, pp. 391-406.
- PUJOL BERCHÉ, M. (2001) Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos en español, *Estudios de Lingüística*, Alicante, Universidad de Alicante, n° 13, anexo1, pp. 313-335.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- PUREN, C. (2014) *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés...et complémentaires*, [En ligne] URL, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>.
- RABY, F. (2009a) *Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais*. [En ligne] URL, <https://francoiseraby.monsiteorange.fr/file/24f7e7edbbdbc56ad34637c6843fac59.pdf>.
- RABY, F. (2013) Janus or the Twin Emergence Hypothesis for L2 Learning at Toulouse FabLANG. *SlovakEdu Conference*. [En ligne] URL, <http://m.slovakedu.com/products/janus-or-the-twin-emergence-hypothesis-for-l2-learning-at-toulouse-fablang-france/>.
- RÁMILA DÍAZ, N. (2018) *L'identité professionnelle des enseignants d'espagnol langue étrangère pour adultes en France et en Espagne : état des lieux*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre 10.
- RIVES MOMPEAN, A. (2013) *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- SALAZAR PERAFAN, L. (2016) *Évaluation de la compétence grammaticale chez des adultes francophones apprenant l'espagnol langue étrangère*, Mémoire de thèse. Toulouse, Université de Toulouse 2.
- SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2006) *Analyse des objets enseignés, Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- TANO, M. (2017a) État des lieux sur l'enseignement et la recherche dans le champ de l'espagnol de spécialité en France, *Les Langues Modernes*, Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), Dossier : Les langues de spécialité, pp. 9-20.

TANO, M. (2017b) *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : le cas des formations françaises d'ingénieurs*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre.

WIRTHNER, M. (2006) *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail, Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*, Mémoire de thèse, Genève, Université de Genève.

Dispositif

DELEUZE, G. (1989) Qu'est-ce qu'un dispositif ? *Michel Foucault philosophe*, Rencontre internationale, Paris, 9-11 janvier 1988, Paris, Seuil, pp. 185-195.

FOUCAULT, M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

PEETERS, H. & CHARLIER, P. (1999) Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès, La Revue*, n° 25, pp. 15-23.

RIVENS MOMPEAN, A. (2013) *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

Documents institutionnels

MONTEIL, J.-M. (2005) Arrêté du 3 août 2005 relatif au diplôme universitaire de technologie dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, [En ligne] URL, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000449466>.

BENOIST, P. (2016) *Une histoire des instituts universitaires de technologie*, Paris, Classiques Garnier.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe (2018) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, [En ligne] URL, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

DALLE, R. & GERMINET, F. (2019) Rapport, Concertation sur la professionnalisation du 1^{er} cycle post-bac.

Département InfoCom de Toulouse (2017) *Auto-évaluation du département InfoCom de Toulouse, vague contractuelle de 2021*. Document interne.

Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan et Perspectives (2007), Cachan, ASSODIUT et U.N.P.I.U.T.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013) *Diplôme Universitaire de Technologie Information – Communication, Programme Pédagogique National*, [En ligne] URL, https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/30/15/0/Infocom_262150.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale (1990), *Plan Université 2000*.

Règlement de l'Institut Universitaire Technologique de Toulouse, Université Toulouse III Paul Sabatier (2015), adopté par le conseil de l'IUT le 17 septembre 2015.

Émergentisme

- ADEN, J. (2016) Langues et langages dans un paradigme enactif, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1085>.
- DARWIN, C. (1859) *L'origine des espèces*, texte intégral de la première édition de 1859, traduit par Thierry HOQUET, Paris, Éditions du Seuil.
- DARWIN, C. (1872) *The expression of the emotions in man and animals*, Oxford, Oxford University Press.
- BOTTINEAU, D. (2013), Pour une approche enactive d la parole dans les langues, *Langages*, n° 192, pp.11-27, [En ligne] URL, <http://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-11.htm>.
- HILTON, H. (2016) Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n° 1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1101>.
- JOHNSON, M. (1987) *The body in the mind : The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- LOWIE, W. (2017), Emergentism : wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1140>.
- MacWHINNEY, B. (1999) *The Emergence of Language*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- MacWHINNEY, B. (2005) A unified model of language acquisition, in J.F. KROLL & A.D. GROOT (Eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford, OUP, pp. 49-67.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1994) *L'Arbre de la connaissance*, France, Addison - Wesley.
- MILLERAND, F. (1998) Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1^e partie), dans *COMMposite*, revue en ligne, <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21/21>.
- MYRAS, G. (2017) Emergentisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, URL, [En ligne] <http://rdlc.revues.org/1383>.
- NARCY-COMBES, J.P. (2017), Réponse à Marjolijn Verspoor : de la nécessité d'aller au-delà du linguistique, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1141>.
- PECHER, D. & ZWAAN, R.A. (2005), *Grounding Cognition: The role of perception and action in memory, language and thinking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PENELAUD, O. (2010) Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire, *PLASTIR*, n°1, pp.1-38.
- STEINER, P. (2016) *La cognition incarnée : origines et diversité*, Conférence de Pierre Steiner, 15^{ème} Edition du Forum des Sciences Cognitives : Le corps qui pense, Paris, Cognivence, [En ligne] URL, <https://www.youtube.com/watch?v=At4P6jVCbiE>.
- VARELA, F. & MATURANA, H. & URIBE R. (1974) Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model, *Biosystems*, n°5, pp. 187-196.

VARELA, F. & THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil.

VERONIQUE, G. D. (2017) Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1385>.

Ergonomie / Analyse du travail

AMALBERTI, R., MONTMOLLIN, M. D. & THEUREAU, J. (1991) *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga.

BÉGUIN, P. & WEILL-FASSINA, A. (Éds.) (1997) *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir*, Toulouse, Octarès.

BERTIN, J.-C. (2000) *Éléments d'ergonomie didactique*, HDR. Bordeaux, Université de Bordeaux.

BERTIN, J.-C., GRAVE, P. & NARCY-COMBES, J.-P. (2010) *Second Language Distance Learning, Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*, Hershey, PA, IGI Global.

BLANDIN, B. (1997) *Construction des usages et apprentissages collectifs, L'utilisation des instruments de communication en situation de travail*, Conférence Premier Colloque International « Penser les usages », Arcachon.

BULLE, N. (2006) Modèle et sciences humaines, dans MESURE, S. & SAVIDAN, P. (dir.) *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 781-784.

CLOT, Y. (2000) *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*, Bruno Maggi éd., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

CLOT, Y., PROT, B. & WHERTE C. (2001) *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, *Education permanente*, n° 146.

DE CERTEAU, M. (1990), *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Paris, Éditions Gallimard.

DE MONTMOLLIN, M. (1967) *Les systèmes hommes-machines : introduction à l'ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France.

GAUDIN, C., FLANDIN, S., MOUSSAY, S. & CHALIES, S. (2018) *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, Paris, L'Harmattan.

HEBRARD, P. (2013) *Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

HOC, J.-M. (1992) *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

HUBAULT, F. (1991) *Polyvalences, multivalences, équivalences dans le travail : enjeux ergonomiques*, *Performances humaines et techniques*, n° hors série.

- HUBAULT, F. & BOURGEOIS, F. (2004) Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question, *Activités*, pp. 34-53, [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/activites/1149>.
- LEPLAT, J. (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEPLAT, J. (2000) *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octarès éditions.
- LEPLAT, J. & HOC, J.-M. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3, pp. 49-64.
- PERRIAULT, J. (1989) *La logique de l'usage*, Paris, Flammarion.
- PINSKY, L. (1991) Activité, action et interprétation, dans AMALBERTI, R., MONTMOLLIN, M.d. & THEREAU, J. (Éds.), *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga, pp. 119-150.
- RABARDEL, P. (1995) *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RABY, F. & BAILLE, J. (1997) *L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère*, *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), pp. 84-93.
- RABY, F. (2005) A User-Centred Ergonomic Approach to CALL Research, ELGERT, J. & PETRIE G. (Eds.), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- RABY, F. (2009b) *L'analyse de l'activité dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère : Une démarche ergonomique*, HDR. Grenoble, Université Stendal.
- ROGALSKI, J. & SAMURÇAY, R. (1994) Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau, dans ARSAC, J., CHEVALLARD, Y., MARTINAND, J.-L. & TIBERGHIE, A. (Éds.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 35-71.
- SAMURÇAY, R. & de KEYSER, V. (Éds.) (1998) Formation, simulateur et simulation, *Le Travail Humain*, numéro spécial 61(4), pp. 305-312.
- SAMURÇAY, R. & ROGALSKI, J. (1998) Exploitation didactique des situations de simulation, *Le Travail Humain*, numéro spécial 61(4), pp.333-359.
- SPERANDIO, J.-C. (2015) *La psychologie en ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VERMERSCH, P. (1991) L'entretien d'explicitation, *Les Cahiers de Beaumont*, n°52 bis-53, pp.63-70.
- VERMERSCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF, coll. Pédagogies.
- VERMERSCH, P. (2018) L'entretien d'explicitation, *Economie et management*, n° 169.

L'exercice de débat

- ALBALADEJO, T. (2005) La comunicación retórica en los sitios web, dans F. GARRIDO (ccord.) *Actas electrónicas del 2º Congreso On Line del Observatorio para la Cibersociedad, ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?*, Barcelona, Generalitat de Catalunya - Diputació de Barcelona, Cornellà Net, dd Media.
- BARTHES, R. (1970) L'ancienne rhétorique : Aide-mémoire, *Communications, Recherches rhétoriques*, n° 16, [En ligne] URL, <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1236>.
- BATTAINI-DRAGONI, G. (2017) discours d'ouverture du 3^{ème} Prix européen de l'éloquence, Strasbourg.
- BILLOUET, P. (coordination) (2007) *Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- BRIZ, A. (coord.) (2008) *Saber hablar*, Madrid, Aguilar.
- CARRILLO GARCÍA, S. & NEVADO CASTELLANOS, K. (2017) *El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico*, Bogotá, Rastros Rostros, ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, vol. 19, n° 34, pp.18-30, [En ligne] URL, <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>.
- CASTELLÁ, J.-M. (1996) Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones, dans *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 10, Barcelona, GRAÓ.
- CICÉRON, trad. COURBAUD, E. (1985) *De l'Orateur*, t.I, Paris, Les Belles Lettres.
- CICÉRON, (1988) *De Oratore*, cité par Michel Frankland dans *La communication orale efficace*, Laval, Mondia Éditeurs.
- DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013) Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, n°98, pp. 155-179.
- DORANGE, M. (2012) *A favor o en contra : Debatir en español : Augmenter et convaincre en espagnol*, Paris, Éditions Ellipse.
- FASEL LAUZON, V., POCHON-BERGER, E. & PEKAREK DOEHLER, S. (2008) Le débat : dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente ? *Babylonia*, n°3, pp. 22-27.
- GAGNON, R. (2010) sous la direction de Joaquim Dolz Mestre, Thèse en sciences de l'éducation, *Former à enseigner l'argumentation orale, De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*, Genève, Université de Genève, (non publiée).
- GRUPO GORGIAS (2015) *Enseñar a debatir: Guía para el profesorado*, Murcia, Universidad de Murcia.
- HAROCHE, C. (2019) *Briller à l'oral pour les nuls*, Paris, Éditions First.
- O'MAHONEY, A. (2015) The ancien art of « debating » and it's usefulness in the foreign language classroom : the case of the French Debating Association, *JoLaCE, Journal of Language and Cultural Education*, Slovakia, SlovakEdu., vol. 3, n° 1.

- PALOMAR, A. (Coord.) (2008) *Aprendiendo a argumentar*, CPR de Lorca, Lorca.
- PÉRIER, B. (2017) *La parole est un sport de combat*, Paris, éditions Jean-Claude Lattès.
- POLLO, A. (2000) *Enseigner le débat en 5P, Analyse de capacités argumentatives orales à partir d'une séquence didactique*, Mémoire de licence, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, (non publié).
- PLANTIN, C. & MUÑOZ, N. (2011) *El Hacer argumentativo*, Biblos, Buenos Aires.
- RENNER, F. (2020) *Les pouvoirs de la parole – Antiquité et Moyen Âge*, Paris, Petits Classiques Larousse.
- SCHOPENHAUER, A. ([1818]2019) *L'art d'avoir toujours raison*, Pretorian Books, Varna.
- QUINTILIEN, FERRARY, J.-L., GUILLAUMIN, J.-Y. (éditeurs) (1976) *Institution oratoire*, tomes II-III, Paris, Les Belles Lettres.
- UNZUE UNZUE A. (2012) *Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de secundaria*, Gobierno de Navarra, Blitz.

Fab Lab

- ANDERSON, C. (2012) *Makers : La nouvelle révolution industrielle*, Tours, Pearson France.
- BLACK, J. A., CUNNINGHAM, G., FLUCKIGER-HAWKER E, ROBSON, E., and ZÓLYOMI, G. (1998-) *The Electronic Text Corpus of Sumerian Literature*. [En ligne] URL, <http://www-etcsl.orient.ox.ac.uk/>.
- BLIKSTEIN, P. (2013) Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention, *FabLabs: Of machines, makers and inventors*.
- EYCHENNE, F. (2012) *Fab Lab : L'avant-garde de la nouvelle révolution industrielle*, FYP éditions, collection « La fabrique des possibles ».
- LALLEMENT, M. (2015) *L'Age du faire. Hacking, travail, anarchie*, Paris, Seuil.
- RABY, F. (1994) Les relations entre savoirs linguistiques et savoirs de spécialité dans la construction des processus de passage de l'être « cultivé » à l'être « civilisé », *ASp*, 5-6, 21-30.
- WÜRGLER, L. (2012). *La tour de Babel : Histoire de sa symbolique*. Exposé « Prix d'excellence » en ligne à l'Université de Neuchâtel. Disponible sur : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjM0r2qlevrAhUyy4UKHbMIaegQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.unine.ch%2Ffiles%2Flive%2Fsites%2Falumnine%2Ffiles%2Fshared%2Fdocuments%2FPrix%2520d%2520Excellence%2F2011_WuerglerLena_Prix%2527Excellence.pdf&usq=AOvVaw0lmJMjX39_3wKG7cDLja6-.

Langage du corps et les gestes (ou Communication non verbale)

- ADEN, J. (2008) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience, esthétique et imaginaire*, Paris, éditions Le Manuscrit.
- ADEN, J. (2009a) Les langues énoncées, *Cahiers pédagogiques*, n° 18, pp. 76-77.

- ADEN, J. (2009b) La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre, *Synergies Europe*, n° 4, [En ligne] URL, <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>.
- ADEN, J. (2013) De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues, *Langages*, n° 192, pp. 101-110, [En ligne] URL, <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>.
- ADEN, J., ABDELKADER, Y., BAZILE, S. & FERTAT, O. (dir), (2013) Apprendre les langues par corps, *Pour un Théâtre-Monde – plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 109-123.
- ADEN, J. & CLARK, S. & POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, M. (2019) Eveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaïve de l'enseignement de l'oral, *Lidil*, n° 59, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/lidil/6047>.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (2017) *La langue secrète du corps*, Paris, éditions Payot et Rivages.
- ARGYLE, M. (1975) *Bodily Communication*, New York, Methuen.
- ARGYLE, M. & INGHAM, R. (1972) *Semiotica*, n°7 (1), pp. 19-32.
- ASHER, J. (1969) The Total Physical Response Approach to Second Language Learning, *The Modern Language Journal*, vol. 53, pp. 3-17.
- AUSTIN, J.-L. (1962/1991) *Quand dire c'est faire*, [How to do things with words (publication posthume), J. O. Urmson (éditeur) (1962), Cambridge, MA, Harvard University Press] Paris, Seuil Édition.
- BERTHOZ, A. (2009) *La simplicité*, Paris, Odile Jacob.
- BIRDWHISTELL, R. (1970) *Kinesic and Context: Essays on Body Motion Communication*, Philadelphia, University of Philadelphia Press.
- BOURSEUL, V. (2013) Le corps fait la langue, la parole fait le corps : une politique du corps chez Freud, *Champ Psy*, n° 64, pp. 123-137, [En ligne] URL, <https://www.cairn.info/revue-champ-psy-2013-2-page-123.htm>.
- CADET, L. & TELLIER, M. (2007) Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage, *Les cahiers de Théodile*, n° 7, pp. 67-80.
- CALBRIS, G. (2001) Analyse du geste coverbal comme expression non consciente de la pensée chez un homme politique, dans CAVE, C., GUAÏTELLA, I. & SANTI, S., (éds), *Oralité et Gestualité : Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, actes du colloque ORAGE 2001, Aix en Provence, Paris, L'Harmattan, pp. 288-291.
- CALBRIS, G. & MONTREDON, J. (1986) *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, Clé International.
- CALBRIS, G. & PORCHER, L. (1989) *Geste et communication*, Paris, Hatier - Crédif.
- CANDAU, J. & HALLOY, A. (2012) Autour du geste : Entretien avec le Professeur Alain Berthoz (Collège de France), *Anthropologie et Sociétés*, vol. 36, n° 3, pp. 27-56, [En ligne] URL, <https://doi.org/10.7202/101416ar>.
- CASTANY, J. (1994) L'Oral en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua, dans *Ensenyament i aprenentatge de llengües / Jornades d'ensenyament-aprenentatge de*

- llengües, ed. USO BALLESTER, M.D., Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 33-58.
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999) *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid : Arco/Libros.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2014) Comunicación no verbal y comunicación eficaz, Madrid, *Estudios Lingüística Universidad de Alcalá*, n° 28, pp.125-150.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2018) Recursos no verbales en comunicación persuasiva : gestos, *Zer*, vol. 23, n° 44, pp. 69-92.
- CHAMBERLIN-QUINLISK, C.R. (2008) Understanding nonverbal communication in second language teaching, dans McCAFFERTY, S.& STAM, G. (Eds.), *Gestures : Second Language acquisition and classroom research*, New York, Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 25-44.
- CHÉTOCHINE, G. (2008) *La vérité sur les gestes*, Paris, éditions Eyrolles.
- CORMANSKI, A. (1993) Thèse en didactique du FLE, « Le corps dans la langue » : les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, Paris, Université de Paris 3.
- COSNIER, J. (1977) Communication non verbale et langage, *Psychologie Médicale*, n° 9-11, pp. 2033-2049, [En ligne] URL, http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-1_Com_Non_Verbale.pdf.
- COSNIER, J. & VAYSSE, J. (1997) Sémiotique des gestes communicatifs, *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52, pp. 7-28, [En ligne] URL, [c10_Semiotique_des_gestes.pdf](http://www.c10.semiotique.org/actes/52/010_Semiotique_des_gestes.pdf).
- CRESSWELL, R. (1968) Le geste manuel associé au langage, *Revue Langages*, n° 10, pp. 119-127.
- DESCAMPS, M. A. (1993) *Le langage du corps et la communication corporelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DI PASTENA, A. & SCHIARATURA LORIS T. & ASKEVIS-LEHERPEUX, F. (2015) Joindre le geste à la parole : les liens ente la parole et les gestes co-verbaux, *L'Année psychologique*, vol. 115, pp. 463-493, [En ligne] URL, <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2015-3-page-463.htm>.
- DUVILLARD, J. (2014) Thèse en sciences de l'éducation, *L'instropection gestuée – La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*, Lyon, Université Claude-Bernard Lyon 1.
- EFRON, D. (1941) *Gesture and Environment*, New York, Kings Crown Press.
- EKMAN, P. (2007) *Emotions Revealed, Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, New York, Second Owl Books Edition.
- EKMAN, P. & FRIESEN, W. V. (1969) The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding, *Semiotical*, The Hague, Mouton Publishers, pp. 49-97.
- FERNÁNDEZ-DOLS, J.M. (2013) Nonverbal communication: origins, adaptation, and functionality, *Nonverbal communication, Handbooks of Communication Science HOCS 2*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton, pp.69-92.

- FLORES, J. L. & PUEYO VENEZIA, V. (2006) De l'analyse du geste à l'analyse de l'activité gestuelle, *Travailler le regard*, Journée d'étude du 15 décembre 2006, Prévention des TMS, Université Claude Bernard, Lyon 1.
- GALIANO, A. & D'ERVAU, T. & ALIZÉE, R. (2014) Précurseurs langagiers dans la cécité précoce : revue de littérature et étude de cas, *Enfance*, vol.1, n°1, pp.55-71.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2009) Diccionario de gestos españoles, [En ligne] URL, <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>.
- GOLDIN-MEADOW, S. (1999) The role of gesture in communication and thinking, *Trends in Cognitive Sciences*, vol.3, n°11, pp.419-429.
- GUBERINA, P. (1981) *The Verbo-Tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*, New York, World Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation.
- GHIO, A. & TELLIER, M. (2011) Les mouvements de la parole : de l'articulation à la gestuelle, pp. 5-10, [En ligne] URL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01491788/document>.
- GULLBERG, M. (1998) *Gesture as a communication strategy in second language discourse*, Lund, Lund University Press.
- GULLBERG, M. (2005) L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs de langue 2 débutants, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°23, pp.153-172, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/aile/1714>.
- HALL, E. T. (1971) *La dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil.
- HALL, A.D. & FAGEN, R.E. (1956) Definition of System, dans *General Systems Yearbook*, edited by, von Bertalanffy, L. and Rappaport, A. 1, Society of General Systems Research.
- KENDON, A. (1988) How gestures can become like words, dans POYATOS, F., (ed.) *Cross-Cultural Perspectives in NonVerbal Communication*, Toronto, Hogrefe.
- KENDON, A. (2000), Language and gesture: unity or duality ? *Language and Gesture*, McNeill (Ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 47-63.
- KENDON, A. (2004) *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KIDA, T. (2005) Thèse, *Appropriation du geste par les étrangers : le cas d'étudiants japonais apprenant le français*, Université Aix-Marseille I – Université de Provence.
- JOHNSON, M. (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- JOUSSE, M. (2008) *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1985) *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAKOFF, G. (2013) *George Lakoff on Embodied Cognition and Language*, vidéo, URL, <https://www.youtube.com/watch?v=XWYaoAoijdQ>.
- LAPAIRE, J.-R. (2006) *La grammaire anglaise en mouvement*, Paris, Éditions Hachette.

- LAPAIRE, J.-R. & ETCHETO, P. (2010) Grammaire et expression corporelle, *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), n°2, pp. 2-9.
- LAPAIRE, J.-R., TORTI-ALCAYAGA, A. & SIMARD, J. – P. (éd.) (2011) Corps dansant, espace grammatical dansé, *Les rythmes du corps dans l'espace spectaculaire et textuel2 : Arts ouverts*, Paris, Le Manuscrit Recherche-Université, pp. 25-42.
- LAZARATON, A. (2004) Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry, *Language Learning*, 54(1), pp. 79-117.
- LECOQ, J. (2016) *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Paris, Actes Sud.
- 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*, pp. 1-23, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/pistes/2951>.
- MACEDONIA, M. & KNÖSCHE, T. (2011) Body in mind, how gestures empower foreign language learning, *Mind, Brain, and Education*, vol. 5, n° 4, pp. 196-211.
- MAHL, G. F. (1968) Gestures and Body Movements in Interviews, dans J. SHLIEN (dir.), *Research in Psychotherapy*, pp. 295-346.
- MATHÉ, A. (2014) Le vêtement au prisme du corps, vers une sémiotique du corps habillé : l'exemple de Paco Rabanne, *Actes sémiotiques*, n° 117, pp. 3-22.
- MATSUMOTO, D., HWANG, H.C. & FRANK, M.G. (éds.) (2016) *APA Handbook of Non-verbal communication*, Washington, D.C., American Psychological Association.
- McCAFFERTY, S. & STAM, G. (eds) (2008) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*, Londres, Routledge.
- McNEILL, D. (1992) *Hand and Mind: What Gestures reveal about Thought*, Chicago, University of Chicago Press.
- MEHRABIAN, A. (1972) *Nonverbal Communication*, Chicago, Aldine.
- MERLEAU-PONTY, M. (1976) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Tell Gallimard.
- MESSINGER, J. (2009) Le langage des gestes pour les nuls, Paris, Éditions First.
- NOBE, S. (2000) Where do most spontaneous representational gestures actually occur with respect to speech? *Language and gesture*, McNeill (Ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 186-198.
- PAVLOVIC, V. & SHARMA, R & S. HUANG, T. (1997) *Visual interpretation of hand gestures for human-computer interaction: A review*, IEEE Transactions on pattern analysis and machine intelligence, vol. 19, n° 7.
- POYATOS, F. (1994a) *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- POYATOS, F. (1994b) *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo.
- SCHEFLEN, A.E. (1972) *Body Language and the Social Order: Communication As Behavioral Control*, New Jersey, Prentice Hall Trade.

- SCHERER, & EKMAN, P. (1982) *Handbook of Methods in NonVerbal Behavior Research*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.
- SCHIARATURA, L. T. (2013) Analyse et interprétation psychologiques des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle, *Methodos*, n° 13, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/methodos/3013>.
- SHAPIRO, L. (2017) *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- SOULAINÉ, S. (2010) Danse / langues : créativité partagée, *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), n°2, pp. 46-54.
- SOULAINÉ, S. (2013) Thèse soutenue dans le cadre de l'École doctorale Cognition, éducation, interactions, *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle*, Nantes, Université de Nantes.
- SPANGHERO-GAILLARD, N. & GARNIER, E. (2013), Le programme Langues en actes : apprentissages croisés (théâtre et langue espagnole), *Les Langues Modernes*, Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), n°107 (4), pp. 115-122.
- TELLIER, M. (2006) Thèse en linguistique, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*, Paris, Université Paris-Diderot, Paris VII.
- TELLIER, M. (2008) *The effect of gestures on second language memorization by young children: Gesture*, n° 8, pp. 219-235.
- TELLIER, M., GUARDIOLA, M. & BIGI, B. (2011) *Type de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation*, Montpellier, *Actes du TALN*. [En ligne] URL, <http://www2.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/big2011degels.pdf>.
- TELLIER, M. & CADET, L. (dir.) (2014) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues.
- VENDRYES, J. (1950) Langage oral et langage par gestes, *Journal de psychologie normale et pathologie*, (43)1, pp. 7-33.

Lansad

- BRAUD, V., MILLOT, P., SARRÉ, C. & WOZNIAK, S. (2015) *You Say You Want a Revolution...* : Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur Lansad, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, (34)1, pp. 46-66.
- CABRÉ, M.T. (1999) *La terminología : representación y comunicación*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- CABRÉ, M.T. & GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006) *La enseñanza de los lenguajes de especialidad, La simulación global*, Madrid, Gredos.
- CABRÉ, M.T. (2010) Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado, dans GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. & RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (Ed.), *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor, Editorial Aranzadi, pp. 33-40.

- CAUSA, M., DERIVY-PLARD, M., LUTRAND-PERZANT, B. & NARCY-COMBES, J.-P. (dir.), (2012) *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris, Riveneuve éditions, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/asp/3266>.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (éd.) (1998) *La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, Edinumen.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007) La enseñanza del español con fines específicos dans M. LACORTE (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. & RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (Ed.) (2010) *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor, Editorial Aranzadi.
- POTEAUX, N. (2015) L'émergence du secteur Lansad : évolution et circonvolutions, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1) [En ligne] URL, <http://apliut.revues.org/5015>.
- VAN DER YEUGHT, M. (2016) Protocole de description des langues de spécialité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1) [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/apliut/5549>.

Linguistique / Analyse du discours

- AGUDELO, P. (2016) *La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE : el caso de ser y estar*, Mémoire de thèse. Montréal, Université de Montréal.
- AZZOPARDI, S. (2016) *La grammaire espagnole en 10 leçons*, Paris, Editions Ellipses.
- BOUQUET, S. (2012) Principes d'une linguistique de l'interprétation : une épistémologie néosaussurienne, *Langages, L'apport des manuscrits de Ferdinand de Saussure*, Paris, Larousse/Armand Colin.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Éditions Ophrys, coll. « L'essentiel Français ».
- BRONCKART, J.-P. & BULEA, E. & FILLIETTAZ, L. & FRISTALON, I. & PLAZAOLA GIGER, I. & REVAZ, F. (2004) *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Université de Genève.
- CHOMSKI, N. (1981) *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion.
- GILI Y GAYA, S. (1987) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- HAGÈGE, C. (2012) *Contre la pensée unique*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- HARTWELL, L. M. (2016) *L'anglais de spécialité : des structures linguistiques à l'apprentissage d'une langue fortement codée*. HDR, Grenoble, Université de Grenoble Alpes. [En ligne] URL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01333475>.
- HARTWELL, L. M. (Sous presse) Routines d'attitude en anglais de spécialité oral dans Luodonpää-Manni, M., Grossmann, F. & Tutin A. (dir.), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*. Grenoble, UGA Éditions.
- JAKOBSON, R. (1963) *Essais de linguistique générale, I., Les fondations du langage*, Paris, Éd. du Minuit.

- KLEIBER, G. (1990) *La Sémantique du prototype, catégories et sens lexical*, Paris, PUF, coll. « Linguistique Nouvelle ».
- LOMEÑA GALIANO, M. (2018) *Le professionnalisme de traducteurs « natifs » et « professionnels » judiciaires : une étude exploratoire et contrastive en France et en Espagne*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre 10.
- LUMIERE, E. (2019) L'espagnol et l'anglais de spécialité ALL-SHS dans les universités françaises (secteur Lansad) : éléments pour un état des lieux et perspectives, *Les Cahiers du GERES*, Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES), *Actes choisis de la XVI^e Rencontre Internationale du GERES, La communication spécialisée en classe d'espagnol*, n°11, pp. 189-209.
- PELLEN, R. (2001) Phraséologie et phraséographie en espagnol, De la typologie à l'inventaire des ressources, *Bulletin hispanique*, 103-2, pp. 607-674.
- RODRÍGUEZ SOMOLINOS, A., (2011) Présentation : Les marqueurs du discours – approches contrastives, *Langages*, n°184, pp.3-12, [En ligne] URL, <http://www.cairn.info/revue-langages-2011-4-page-3.htm>.
- RUHLEN, M. (1996) *L'origine des langues (sur les traces de la langue mère)*, Paris, Éditions Belin.
- SAUSSURE, F. de (2002) *Écrits de linguistique générale*, édités par S. Bousquet et R. Engler, Paris, Gallimard.
- TABENSKY, A. (1997) *Spontanéité et interaction, Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, collection Sémantiques, Paris, L'Harmattan.
- TAYLOR, J. R. (2003) *Linguistic Categorization*, London, Oxford University Press.
- VALDEZ, C. (2018) *Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas*, Rennes, Université de Rennes 2.

Littérature espagnole

- MACHADO, A. (2005) *Campos de Castilla y otros poemas*, Madrid, Diario El País S. L.

Méthodologie

- BLAIKIE, N. (1991) A critique of the use of triangulation in social research, *Quality and Quantity*, 25, pp. 115-136.
- CERTEAU de, M. (1990) *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Paris, Éditions Gallimard.
- COHEN, L. & MANION, L. (1980) *Research methods in education*, London, Croom Helm.
- DORNYEI, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford, Oxford University Press.
- GRAWITZ, M. (1979) *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- MARROU, H. I. (1954) *De la connaissance historique*, Paris, Éditions du Seuil.

- MATALON, B. (1988) *Décrire, expliquer, prévoir : démarches expérimentales et terrain*, Paris, Armand Colin, collection « U ».
- MAXWELL, J.C. (1965) On the dynamical theory of gases, *The Scientific letters and Papers of James Clerk Maxwell*, edited by P. M. Harman, Cambridge, University Press, n° 45.
- MAXWELL, J.C. (1996) Using qualitative research to develop causal explanations, *Harvard Project on Schooling and Children*, Harvard, Harvard University.
- MONDADA, L. (2008) Conventions de transcriptions des gestes, version 2.0.7, [En ligne] URL, http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multi_modale.pdf.
- MONDADA, L. (2017) Le défi de la multimodalité en interaction, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22(2), pp. 71-87.
- ROMANO, C. (2010) *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais.
- TUTIN, A., JACQUES, M.-P., KRAIFF, O. & HARTWELL, L.M. (2019) Introduction à la linguistique de corpus, *France Université Numérique*, [En ligne] URL, <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92014+session02/about>.
- TRAVERSO, V. (2008) *Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques*, 30(4), pp. 313-328.

Motivation

- DÖRNYEI, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*, London, Longman.
- RABY, F. (2015) Forging new pathways for research on language learning motivation, *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 1-13.
- RABY, F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2009) Prolégomènes : où on est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Revue Linguistique et Didactique des Langues*, n° 40, Grenoble, Ellug, Université Stendhal, URL, <http://lidil.revues.org/2896>.
- WEINER, B. (1992) *Human motivation: metaphors, theories, and research*, Newbury Park, CA, Sage.

Oralité et communication verbale

- BRETON, P. (2007) *Éloge de la parole*, Paris, Éditions La Découverte.
- BRETON, P. (2019) *La parole manipulée*, Paris, Éditions La Découverte.
- COLETTA, J.M. (2000) La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières, *Communication et organisation*, n° 18, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2427>.
- COLETTA, J.M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga Editeur.
- CROS, A. & VILÀ, M. (1997) L'ensenyament de la llengua oral, dans A. CAMPS & T. COLOMER (Ed.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de llengua i la literatua a l'educació secundària*, Barcelona, ICE/Horsori.

- DE PIETRO, J.-F. (2007) Et si, à l'école, on apprenait aussi ? *Acquisitions et interaction en langue étrangère*, n° 16, pp. 47-71, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/aile/1382>.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997) Géneros y progresión en expresión oral y escrita : Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona, *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Genève, Université de Genève, n° 11, pp. 77-98, [En ligne] URL, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>.
- DOLZ, J. & VILÀ, M. (1997) L'oral formel, *Articles*, Monographe sobre l'oral formel.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2016) *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- ERARD, S. & SCHNEUWLY, B. (2005) La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? dans J.-P. BRONCKART, E. BULEA & M. POULIOT (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 69-97.
- FRANKLAND, M. (1988) *La communication orale efficace*, Laval, Mondia Éditeurs.
- GOFFMAN, E. (1987) *Façons de parler*, Paris, Éditions du Minuit.
- GILLET, C. (1982) L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université ? *Études de communication*, Lille, Université de Lille, n° 1, [En ligne] URL, <http://edc.revues.org/3342>.
- HALTE, J.-F. & RISPAIL, M. (2005) *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- LEVELT, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge MA: MIT Press.
- LE NEVÉ, S. (2018) Réforme après réforme, la revanche de l'oral, *Le Monde*, 15 février 2018.
- NUÑEZ-DELGADO, P. (2002) Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral, *Lenguaje y Textos*, 19, pp. 161-199.
- PUJOL BERCHE, M. (1992) Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 16, pp. 119-126.
- PUJOL BERCHE, M. (2002), La enseñanza de la expresión oral en el ámbito universitario : Necesidades orales de los estudiantes y propuestas de actividades, *Frecuencia L*, n° 21, pp. 11- 19.
- SCHNEUWLY, B. (1996-1997) Vers une didactique de l'oral ? *Enjeux*, Revue de didactique du français, Namur, Facultés Universitaires de Namur, n° 39-40, pp. 3-11, [En ligne] URL, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33982>.
- VILÀ, M. (2000) Thèse, L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formel. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals à classe, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne).

Pédagogie / Psychologie / Psychopédagogie

- BRÉMAUD, N. (2009/10) Retour sur les stéréotypies psychotiques, *L'information psychiatrique*, vol. 85, pp. 877-890.

- CAHEN, A. (1901) Contribution à l'étude des stéréotypies, *Archives de Neurologie*, XII, 2^e série, pp. 476-505.
- DAVIAULT, D. (2011) *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation.
- DERIAN, M. (2014) *L'essor des prothèses cognitives numériques « cognitives » et leur impact en termes socio-anthropologiques*, Conférence Canal-U, [En ligne] URL, https://www.canal-u.tv/video/universite_paris_1_panthéon_sorbonne/l_essor_des_protheses_numeriques_cognitives_et_leur_impact_en_termes_socio_anthropologiques.16518.
- GUY, D. & DUPONT, P. & FABRE, I. (coordination) (2018) *Mêlées et dé mêlées, 50 ans de recherches en Sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi.
- HEIDER, R.E. (1973) Natural categories, *Cognitive Psychology*, n° 4, pp. 328-350.
- MEIRIEU, P. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur.
- PAROT, F. & RICHELLE, M. (2013) *Introduction à la psychologie : histoires et méthodes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- PIAGET, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Éditions Denoël.
- PERRAUDEAU, M. (2001) *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Colin.
- PUOZZO, I. (2013) Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et socialisation : Les cahiers du CERFEE*, n° 33, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/edso/174>.
- STERNBERG, R. J. (2007) *Manuel de psychologie cognitive : du laboratoire à la vie quotidienne*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- VYGOTSKI, L.S. (1986) *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WIRTHNER, M. & MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (1991) *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Recherche-action

- ADAMCZEWSKI, G. (1988) La recherche action, *Revue Recherche & formation*, pp. 109-114.
- BATAILLE, M. (1983) Méthodologie de la complexité, *Pour*, n° 90, Toulouse, Privat.
- BERGER, G. (2003) La recherche-action, Epistémologie historique, dans P.M. MESNIER & P. MISSOTTE, *La recherche-action, Une autre manière de chercher, de se former*, Paris, L'Harmattan.
- BLIN, F. (2004) CALL and the development of learner autonomy: Toward an activity theoretical perspective, *ReCALL*, n°16, pp. 375-395.
- CIFALI, M. (1999) Clinique et écriture, Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation, dans *Raisons éducatives*, n°1, Bruxelles, De Boeck.

- ENGESTRÖM, Y. (1999) Activity theory and transformation, in Y. M. Engeström, R.; Punamäki, R. (Ed.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GABLE, G. (1994) Integrating Case Study and Survey Research Methods: An Example in Information Systems, *European Journal of Information Systems*, 3-2, pp. 112-126.
- GUICHON, N. (2009) Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues, *Alsic*, 12. [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/alsic/1227>.
- LAMY, M.-N. (2007) La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 4, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/rdlc/4939>.
- MONTANDON, C. (dir.) (2015) *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive : Enjeux épistémologiques et dispositifs de recherche action formation*, Paris, L'Harmattan.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005) *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Éditions Ophrys.
- O'MALLEY, J. M., VALDEZ-PIERCE, L. (1996) *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company.
- ROBSON, C. (2011) *Real world research* (3^e éd.), Oxford, Blackwell Publishing.
- ROY, M. & PRÉVOST, P. (2013) La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion, *Recherches qualitatives*, vol. 32(2), pp. 129-151.
- VERGNAUD, G. (1981) *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Bergne, Peter Lang.

BIBLIOGRAPHIE ALPHABÉTIQUE

- ADAMCZEWSKI, G. (1988) La recherche action, *Revue Recherche & formation*, pp. 109-114.
- ADEN, J. & CLARK, S. & POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, M. (2019) Eveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaïve de l'enseignement de l'oral, *Lidil*, n° 59, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/lidil/6047>.
- ADEN, J. (2008) *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : Créativité, expérience, esthétique et imaginaire*, Paris, éditions Le Manuscrit.
- ADEN, J. (2009a) Les langues énaïvées, *Cahiers pédagogiques*, n° 18, pp. 76-77.
- ADEN, J. (2009b) La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre, *Synergies Europe*, n° 4, [En ligne] URL, <http://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>.
- ADEN, J. (2013) De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues, *Langages*, n° 192, pp. 101-110, [En ligne] URL, <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>.
- ADEN, J. (2016) Langues et langages dans un paradigme énaïf, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1085>.
- ADEN, J., ABDELKADER, Y., BAZILE, S. & FERTAT, O. (dir), (2013) Apprendre les langues par corps, *Pour un Théâtre-Monde – plurilinguisme, interculturalité, transmission*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 109-123.
- AGGERI, F. (2017) Qu'est-ce que la performativité peut apporter aux recherches en management et sur les organisations. Mise en perspective théorique et cadre d'analyse, *M@n@gement*, 20(1), pp. 28-69.
- AGUDELO, P. (2016) *La interlengua de los estudiantes francófonos de ELE : el caso de ser y estar*, Mémoire de thèse. Montréal, Université de Montréal.
- ALBALADEJO, T. (2005) La comunicación retórica en los sitios web, dans F. GARRIDO (ccord.) *Actas electrónicas del 2º Congreso On Line del Observatorio para la Cibersociedad, ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?*, Barcelona, Generalitat de Catalunya - Diputació de Barcelona, Cornellà Net, dd Media.
- ALBRESPIT, J. & LACASSAIN-LAGOIN, C. (2018) De l'accommodation à la non-accommodation : procédés et stratégies – propos liminaire. *Anglophonia*, 25 [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/anglophonia/1307>.
- AMALBERTI, R., MONTMOLLIN, M. D. & THEUREAU, J. (1991) *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (2017) *La langue secrète du corps*, Paris, éditions Payot et Rivages.
- ANDERSON, C. (2012) *Makers : La nouvelle révolution industrielle*, Tours, Pearson France.
- ARGYLE, M. & INGHAM, R. (1972) *Semiotica*, n°7 (1), pp. 19-32.
- ARGYLE, M. (1975) *Bodily Communication*, New York, Methuen.

- ASHER, J. (1969) The Total Physical Response Approach to Second Language Learning, *The Modern Language Journal*, vol. 53, pp. 3-17.
- AUSTIN, J.-L. (1962/1991) *Quand dire c'est faire*, [How to do things with words (publication posthume), J. O. Urmson (éditeur) (1962), Cambridge, MA, Harvard University Press] Paris, Seuil Édition.
- AZZOPARDI, S. (2016) *La grammaire espagnole en 10 leçons*, Paris, Editions Ellipses.
- BANGE, P. (1992) À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/aile/4875>.
- BARTHES, R. (1970) L'ancienne rhétorique : Aide-mémoire, *Communications, Recherches rhétoriques*, n° 16, [En ligne] URL, <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1236>.
- BATAILLE, M. (1983) Méthodologie de la complexité, *Pour*, n° 90, Toulouse, Privat.
- BATTAINI-DRAGONI, G. (2017) discours d'ouverture du 3^{ème} Prix européen de l'éloquence, Strasbourg.
- BEECHING, K. (2014) Corpora in language teaching and learning, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11(1), [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/rdlc/1672#quotation>.
- BÉGUIN, P. & WEILL-FASSINA, A. (Éds.) (1997) La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir, Toulouse, Octarès.
- BENOIST, P. (2016) *Une histoire des instituts universitaires de technologie*, Paris, Classiques Garnier.
- BERGER, G. (2003) La recherche-action, Epistémologie historique, dans P.M. MESNIER & P. MISSOTTE, *La recherche-action, Une autre manière de chercher, de se former*, Paris, L'Harmattan.
- BERTHOZ, A. (2009) *La simplicité*, Paris, Odile Jacob.
- BERTIN, J.-C. (2000) *Éléments d'ergonomie didactique*, HDR. Bordeaux, Université de Bordeaux.
- BERTIN, J.-C., GRAVE, P. & NARCY-COMBES, J.-P. (2010) *Second Language Distance Learning, Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*, Hershey, PA, IGI Global.
- BILLIÈRES, M. (1989) Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues, *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, pp. 1-15.
- BILLOUET, P. (coordination) (2007) *Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- BIRDWHISTELL, R. (1970) *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, Philadelphia, University of Philadelphia Press.
- BLACK, J. A., CUNNINGHAM, G., FLUCKIGER-HAWKER E, ROBSON, E., and ZÓLYOMI, G., (1998-) *The Electronic Text Corpus of Sumerian Literature*. [En ligne] URL, <http://www-etcs1.orient.ox.ac.uk/>.
- BLAIKIE, N. (1991) A critique of the use of triangulation in social research, *Quality and Quantity*, 25, pp.115-136.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Éditions Ophrys, coll. « L'essentiel Français ».
- BLANDIN, B. (1997) *Construction des usages et apprentissages collectifs, L'utilisation des instruments de communication en situation de travail*, Conférence Premier Colloque International « Penser les usages », Arcachon.
- BLIKSTEIN, P. (2013) Digital fabrication and 'making'in education: The democratization of invention, *FabLabs: Of machines, makers and inventors*.
- BLIN, F. (2004) CALL and the development of learner autonomy: Toward an activity theoretical perspective, *ReCALL*, n°16, pp. 375-395.
- BOTTINEAU, D. (2013), Pour une approche enactive d la parole dans les langues, *Langages*, n° 192, pp.11-27, [En ligne] URL, <http://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-11.htm>.
- BOUCHARD, R., BILLIEZ, J., COLETTA, J. M., DE NUCHEZE, V. & MILLET A. (1992) *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque International Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Université Stendhal, Grenoble.
- BOULTON, A. (2012) Corpus consultation for ESP : A review of empirical research. In Boulton, A., Carter-Thomas, S. & Rowley-Jolivet, E. (Eds.) *Corpus-informed research and learning in ESP : Issues and applications* (pp. 261-292), Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- BOUQUET, S. (2012) Principes d'une linguistique de l'interprétation : une épistémologie néosaussurienne, *Langages, L'apport des manuscrits de Ferdinand de Saussure*, Paris, Larousse/Armand Colin.
- BOURSEUL, V. (2013) Le corps fait la langue, la parole fait le corps : une politique du corps chez Freud, *Champ Psy*, n° 64, pp. 123-137, [En ligne] URL, <https://www.cairn.info/revue-champ-psy-2013-2-page-123.htm>.
- BRAUD, V., MILLOT, P., SARRÉ, C. & WOZNIK, S. (2015) *You Say You Want a Revolution...* : Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur Lansad, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, (34)1, pp. 46-66.
- BRÉMAUD, N. (2009/10) Retour sur les stéréotypes psychotiques, *L'information psychiatrique*, vol. 85, pp. 877-890.
- BRETON, P. (2007) *Éloge de la parole*, Paris, Éditions La Découverte.
- BRETON, P. (2019) *La parole manipulée*, Paris, Éditions La Découverte.
- BRIZ, A. (coord.) (2008) *Saber hablar*, Madrid, Aguilar.
- BRONCKART, J.-P. & BULEA, E. & FILLIETTAZ, L. & FRISTALON, I. & PLAZAOLA GIGER, I. & REVAZ, F. (2004) *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Université de Genève.
- BULLE, N. (2006) Modèle et sciences humaines, dans MESURE, S. & SAVIDAN, P. (dir.) *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 781-784.
- CABRÉ, M.T. & GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006) *La enseñanza de los lenguajes de especialidad, La simulación global*, Madrid, Gredos.

- CABRÉ, M.T. (1999) *La terminología : representación y comunicación*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.
- CABRÉ, M.T. (2010) Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado, dans GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. & RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (Ed.), *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor, Editorial Aranzadi, pp. 33-40.
- CADET, L. & TELLIER, M. (2007) Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage, *Les cahiers de Théodile*, n° 7, pp. 67-80.
- CAHEN, A. (1901) Contribution à l'étude des stéréotypies, *Archives de Neurologie*, XII, 2^e série, pp. 476-505.
- CALBRIS, G. & MONTREDON, J. (1986) *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, Clé International.
- CALBRIS, G. & PORCHER, L. (1989) *Geste et communication*, Paris, Hatier - Crédif.
- CALBRIS, G. (2001) Analyse du geste coverbal comme expression non consciente de la pensée chez un homme politique, dans CAVE, C., GUAÏTELLA, I. & SANTI, S., (éds), *Oralité et Gestualité : Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, actes du colloque ORAGE 2001, Aix en Provence, Paris, L'Harmattan, pp. 288-291.
- CANDAU, J. & HALLOY, A. (2012) Autour du geste : Entretien avec le Professeur Alain Berthoz (Collège de France), *Anthropologie et Sociétés*, vol. 36, n° 3, pp. 27-56, [En ligne] URL, <https://doi.org/10.7202/101416ar>.
- CARRILLO GARCÍA, S. & NEVADO CASTELLANOS, K. (2017) *El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico*, Bogotá, Rastros Rostros, ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, vol. 19, n° 34, pp.18-30, [En ligne] URL, <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>.
- CASTANY, J. (1994) L'Oral en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua, dans *Ensenyament i aprenentatge de llengües / Jornades d'ensenyament-aprenentatge de llengües*, ed. USO BALLESTER, M.D., Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 33-58.
- CASTELLÁ, J.-M. (1996) Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones, dans *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n° 10, Barcelona, GRAÓ.
- CASTELLOTTI, V. (2017) *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*, Paris, Les Éditions Didier.
- CATOIRE, P. (2017) *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique, Les apports du baladeur et des stratégies*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Descartes.
- CAUSA, M., DERIVY-PLARD, M., LUTRAND-PERZANT, B. & NARCY-COMBES, J.-P. (dir.), (2012) *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?*, Paris, Riveneuve éditions, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/asp/3266>.

- CERTEAU de, M. (1990) *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Paris, Éditions Gallimard.
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999) *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid : Arco/Libros.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2014) Comunicación no verbal y comunicación eficaz, Madrid, *Estudios Lingüística Universidad de Alcalá*, n° 28, pp. 125-150.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2018) Recursos no verbales en comunicación persuasiva : gestos, *Zer*, vol. 23, n° 44, pp. 69-92.
- CHAMBERLIN-QUINLISK, C.R. (2008) Understanding nonverbal communication in second language teaching, dans McCAFFERTY, S.& STAM, G. (Eds.), *Gestures : Second Language acquisition and classroom research*, New York, Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 25-44.
- CHÉTOCHINE, G. (2008) *La vérité sur les gestes*, Paris, éditions Eyrolles.
- CHOMSKI, N. (1981) *Réflexions sur le langage*, Paris, Flammarion.
- CICÉRON, (1988) *De Oratore*, cité par Michel Frankland dans *La communication orale efficace*, Laval, Mondia Éditeurs.
- CICÉRON, trad. COURBAUD, E. (1985) *De l'Orateur*, t.I, Paris, Les Belles Lettres.
- CICUREL, F. (2012) *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Les Éditions Didier.
- CIFALI, M. (1999) Clinique et écriture, Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation, dans *Raisons éducatives*, n°1, Bruxelles, De Boeck.
- CLOT, Y. (2000) La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie, Bruno Maggi éd., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y., PROT, B. & WHERTE C. (2001) Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education permanente*, n° 146.
- CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, URL, <https://www.cnrtl.fr>.
- COHEN, L. & MANION, L. (1980) *Research methods in education*, London, Croom Helm.
- COLETTA, J.M. (2000) La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières, *Communication et organisation*, n° 18, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2427>.
- COLETTA, J.M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga Editeur.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2018) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, [En ligne] URL, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

- CORMANSKI, A. (1993) Thèse en didactique du FLE, « Le corps dans la langue » : les techniques dramatiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, Paris, Université de Paris 3.
- COSNIER, J. (1977) Communication non verbale et langage, *Psychologie Médicale*, n° 9-11, pp. 2033-2049, [En ligne] URL, http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-1_Com_Non_Verbale.pdf.
- COSNIER, J. & VAYSSE, J. (1997) Sémiotique des gestes communicatifs, *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52, pp. 7-28, [En ligne] URL, [c10_Semiotique_des_gestes.pdf](#).
- CRESSWELL, R. (1968) Le geste manuel associé au langage, *Revue Langages*, n° 10, pp. 119-127.
- CROS, A. & VILÀ, M. (1997) L'ensenyament de la llengua oral, dans A. CAMPS & T. COLOMER (Ed.), *L'ensenyament i l'apprenentatge de llengua i la literatua a l'educació secundària*, Barcelona, ICE/Horsori.
- DABÈNE, L. (1975) L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »), *Langages*, n° 39, pp. 51-64.
- DALLE, R. & GERMINET, F. (2019) Rapport, Concertation sur la professionnalisation du 1^{er} cycle post-bac.
- DARWIN, C. (1859) *L'origine des espèces*, texte intégral de la première édition de 1859, traduit par Thierry HOQUET, Paris, Éditions du Seuil.
- DARWIN, C. (1872) *The expression of the emotions in man and animals*, Oxford, Oxford University Press.
- DAVIAULT, D. (2011) *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Montréal, Chenelière Éducation.
- DE CERTEAU, M. (1990), *L'invention du quotidien, I, Arts de faire*, Paris, Éditions Gallimard.
- DE MONTMOLLIN, M. (1967) *Les systèmes hommes-machines : introduction à l'ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013) Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, n°98, pp. 155-179.
- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2003) Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique, *Les cahiers THÉODILE*, n° 3, pp. 27-52.
- DE PIETRO, J.-F. (2007) Et si, à l'école, on apprenait aussi ? *Acquisitions et interaction en langue étrangère*, n° 16, pp. 47-71, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/aile/1382>.
- DÉCURÉ, N. (2000) Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne, *Les Après-midi de LAIRDIL*, [En ligne] URL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300125/document>.
- DELEUZE, G. (1989) Qu'est-ce qu'un dispositif ? *Michel Foucault philosophe*, Rencontre internationale, Paris, 9-11 janvier 1988, Paris, Seuil, pp. 185-195.
- Département InfoCom de Toulouse (2017) *Auto-évaluation du département InfoCom de Toulouse, vague contractuelle de 2021*. Document interne.

- DERIAN, M. (2014) *L'essor des prothèses cognitives numériques « cognitives » et leur impact en termes socio-anthropologiques*, Conférence Canal-U, [En ligne] URL, https://www.canal-u.tv/video/universite_paris_1_pantheon_sorbonne/l_essor_des_protheses_numeriques_cognitives_et_leur_impact_en_termes_socio_anthropologiques.16518.
- DESCAMPS, M. A. (1993) *Le langage du corps et la communication corporelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DI PASTENA, A. & SCHIARATURA LORIS T. & ASKEVIS-LEHERPEUX, F. (2015) Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux, *L'Année psychologique*, vol. 115, pp. 463-493, [En ligne] URL, <https://www.caim.info/revue-l-annee-psychologique1-2015-3-page-463.htm>.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997) Géneros y progresión en expresión oral y escrita : Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona, *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Genève, Université de Genève, n° 11, pp. 77-98, [En ligne] URL, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2016) *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DOLZ, J. & VILÀ, M. (1997) L'oral formel, *Articles*, Monographe sobre l'oral formel.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & MOSQUERA, S. (2009) La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción, *Didactica, Lengua y Cultura*, vol. 21, pp. 117-141.
- DOLZ, J., JACQUIN, M. & SCHNEUWLY, B. (2006) Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés, dans F. AUDIGIER, M. CRAHAY & J. DOLZ (Éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, Raisons Educatives De Boeck, pp. 143-164.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., THÉVENAZ, T. & WIRTHNER, M. (2001) Les tâches et leurs entours en classe de français, *8^e colloque international de la DFLM (Didactique du Français Langue Maternelle)*, Suisse, Neuchâtel.
- DORANGE, M. (2012) *A favor o en contra : Debatir en español : Augmenter et convaincre en espagnol*, Paris, Éditions Ellipse.
- DÖRNYEI, Z. (2001) *Teaching and researching motivation*, London, Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford, Oxford University Press.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B. & MEVEL, J.-P. (2012) *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- DUFFÉ-MONTALVAN, A.-L. (2010a) ¿Existe autonomía del estudiante en la formación Lansad español ? *Les Cahiers du GERES*, Éditeur Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES), n° 3, pp. 5-14.
- DUFFÉ-MONTALVAN, A.-L. (2010b) Balance y reflexiones sobre la formación Lansad, *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*, Reims, pp. 153-166.
- DUVILLARD, J. (2014) Thèse en sciences de l'éducation, *L'instropection gestuée – La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*, Lyon, Université Claude-Bernard Lyon 1.

- EFRON, D. (1941) *Gesture and Environment*, New York, Kings Crown Press.
- EKMAN, P. & FRIESEN, W. V. (1969) The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding, *Semiotical*, The Hague, Mouton Publishers, pp. 49-97.
- EKMAN, P. (2007) *Emotions Revealed, Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, New York, Second Owl Books Edition.
- ELLIS, N. C. (1998) Emergentism, connectionism and language learning, *Language Learning*, 48(4), pp. 631-664, DOI : [10.1111/0023-8333.00063](https://doi.org/10.1111/0023-8333.00063).
- ELLIS, R. (2008) *The Study of Second language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ENGESTRÖM, Y. (1999) Activity theory and transformation, in Y. M. Engeström, R.; Punamäki, R. (Ed.), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ERARD, S. & SCHNEUWLY, B. (2005) La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? dans J.-P. BRONCKART, E. BULEA & M. POULIOT (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 69-97.
- EYCHENNE, F. (2012) *Fab Lab : L'avant-garde de la nouvelle révolution industrielle*, FYP éditions, collection « La fabrique des possibles ».
- FASEL LAUZON, V., POCHON-BERGER, E. & PEKAREK DOEHLER, S. (2008) Le débat : dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente ? *Babylonia*, n°3, pp. 22-27.
- FERNÁNDEZ-DOLS, J.M. (2013) Nonverbal communication : origins, adaptation, and functionality, *Nonverbal communication, Handbooks of Communication Science HOCS 2*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton, pp. 69-92.
- FLORES, J. L. & PUEYO VENEZIA, V. (2006) De l'analyse du geste à l'analyse de l'activité gestuelle, *Travailler le regard*, Journée d'étude du 15 décembre 2006, Prévention des TMS, Université Claude Bernard, Lyon 1.
- FOUCAULT, M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FRANKLAND, M. (1988) *La communication orale efficace*, Laval, Mondia Éditeurs.
- GABLE, G. (1994) Integrating Case Study and Survey Research Methods: An Example in Information Systems, *European Journal of Information Systems*, 3-2, pp. 112-126.
- GAGNON, R. (2010) sous la direction de Joaquim Dolz Mestre, Thèse en sciences de l'éducation, *Former à enseigner l'argumentation orale, De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*, Genève, Université de Genève, (non publiée).
- GALIANO, A. & D'ERVAU, T. & ALIZÉE, R. (2014) Précurseurs langagiers dans la cécité précoce : revue de littérature et étude de cas, *Enfance*, vol.1, n°1, pp. 55-71.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON, R. (1980) *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLÉ International.

- GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples : la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- GAUDIN, C., FLANDIN, S., MOUSSAY, S. & CHALIES, S. (2018) *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*, Paris, L'Harmattan.
- GAVIÑO RODRÍGUEZ, V. (2009) Diccionario de gestos españoles, [En ligne] URL, <http://coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>.
- GERMAIN, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GHIO, A. & TELLIER, M. (2011) Les mouvements de la parole : de l'articulation à la gestuelle, pp. 5-10, [En ligne] URL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01491788/document>.
- GILI Y GAYA, S. (1987) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- GILLET, C. (1982) L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université ? *Études de communication*, Lille, Université de Lille, n° 1, [En ligne] URL, <http://edc.revues.org/3342>.
- GOFFMAN, E. (1987) *Façons de parler*, Paris, Éditions du Minuit.
- GOIGOUX, R. & RICHARD, C. (2002) *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine.
- GOLDIN-MEADOW, S. (1999) The role of gesture in communication and thinking, *Trends in Cognitive Sciences*, vol.3, n°11, pp. 419-429.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. & RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (Ed.) (2010) *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor, Editorial Aranzadi.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007) La enseñanza del español con fines específicos dans M. LACORTE (coord.), *Lingüística aplicada del español*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (éd.) (1998) *La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos*, Madrid, Edinumen.
- GRAWITZ, M. (1979) *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- GRUPO GORGAS (2015) *Enseñar a debatir : Guía para el profesorado*, Murcia, Universidad de Murcia.
- GUBERINA, P. (1981) *The Verbo-Tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*, New York, World Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation.
- GUICHON, N. (2009) Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues, *Alsic*, 12. [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/alsic/1227>.
- GULLBERG, M. (1998) *Gesture as a communication strategy in second language discourse*, Lund, Lund University Press.
- GULLBERG, M. (2005) L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs de langue 2 débutants, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°23, pp.153-172, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/aile/1714>.

- GUY, D. & DUPONT, P. & FABRE, I. (coordination) (2018) *Mêlées et démêlées, 50 ans de recherches en Sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses universitaires du Midi.
- HAGÈGE, C. (2012) *Contre la pensée unique*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- HALL, A.D. & FAGEN, R.E. (1956) Definition of System, dans *General Systems Yearbook*, edited by, von Bertalanffy, L. and Rappaport, A. 1, Society of General Systems Research.
- HALL, E. T. (1971) *La dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil.
- HALTE, J.-F. & RISPAIL, M. (2005) *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- HAROCHE, C. (2019) *Briller à l'oral pour les nuls*, Paris, Éditions First.
- HARTWELL, L. M. (2016) *L'anglais de spécialité : des structures linguistiques à l'apprentissage d'une langue fortement codée*. HDR, Grenoble, Université de Grenoble Alpes. [En ligne] URL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01333475>.
- HARTWELL, L. M. (Sous presse) Routines d'attitude en anglais de spécialité oral dans Luodonpää-Manni, M., Grossmann, F. & Tutin A. (dir.), *Les routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit*. Grenoble, UGA Éditions.
- HEBRARD, P. (2013) Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- HEIDER, R.E. (1973) Natural categories, *Cognitive Psychology*, n° 4, pp. 328-350.
- HILTON, H. (2016) Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n° 1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1101>.
- HOC, J.-M. (1992) *Psychologie cognitive de la planification*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- HUBAULT, F. & BOURGEOIS, F. (2004) Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question, *Activités*, pp. 34-53, [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/activites/1149>.
- HUBAULT, F. (1991) Polyvalences, multivalences, équivalences dans le travail : enjeux ergonomiques, *Performances humaines et techniques*, n° hors série.
- HYMES, D. H. (1984) Vers la compétence de communication (titre original : Toward linguistic competence, manuscrit n° 16, 1973, *Texas Working Papers in Linguistics*), Paris, Hatier et Crédif.
- JAKOBSON, R. (1963) *Essais de linguistique générale, I., Les fondations du langage*, Paris, Éditions du Minuit.
- JIMENEZ, F. (2013) *Apprendre et enseigner les langues. Une initiation à la didactique des langues*, Madrid, LávizCero ediciones, coll. Academia.
- JOHNSON, M. (1987) *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- JOHNSON, M. (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- JOHSUA, S. (1999) *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute.

- JOUSSE, M. (2008) *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».
- KENDON, A. (1988) How gestures can become like words, dans POYATOS, F., (ed.) *Cross-Cultural Perspectives in NonVerbal Communication*, Toronto, Hogrefe.
- KENDON, A. (2000), Language and gesture: unity or duality ? *Language and Gesture*, McNeill (Ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 47-63.
- KENDON, A. (2004) *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KIDA, T. (2005) Thèse, *Appropriation du geste par les étrangers : le cas d'étudiants japonais apprenant le français*, Université Aix-Marseille I – Université de Provence.
- KLEIBER, G. (1990) *La Sémantique du prototype, catégories et sens lexical*, Paris, PUF, coll. « Linguistique Nouvelle ».
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1985) *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit.
- LAKOFF, G. (2013) *George Lakoff on Embodied Cognition and Language*, vidéo, URL, <https://www.youtube.com/watch?v=XWYaoAoijdQ>.
- LALLEMENT, M. (2015) *L'Age du faire. Hacking, travail, anarchie*, Paris, Seuil.
- LAMY, M.-N. (2007) La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 4, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/rdlc/4939>.
- LAPAIRE, J.-R. & ETCHETO, P. (2010) Grammaire et expression corporelle, *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), n°2, pp. 2-9.
- LAPAIRE, J.-R. (2006) *La grammaire anglaise en mouvement*, Paris, Éditions Hachette.
- LAPAIRE, J.-R., TORTI-ALCAYAGA, A. & SIMARD, J. – P. (éd.) (2011) Corps dansant, espace grammatical dansé, *Les rythmes du corps dans l'espace spectaculaire et textuel2 : Arts ouverts*, Paris, Le Manuscrit Recherche-Université, pp. 25-42.
- LAZARATON, A. (2004) Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry, *Language Learning*, 54(1), pp. 79-117.
- LE NEVÉ, S. (2018) Réforme après réforme, la revanche de l'oral, *Le Monde*, 15 février 2018.
- LECOQ, J. (2016) *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Paris, Actes Sud.
- LEPLAT, J. & HOC, J.-M. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3, pp. 49-64.
- LEPLAT, J. (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LEPLAT, J. (2000) *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octarès éditions.

- 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*, pp. 1-23, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/pistes/2951>.
- LEVELT, W. J. M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge MA: MIT Press.
- Livre blanc sur le système IUT après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan et Perspectives (2007), Cachan, ASSODIUT et U.N.P.I.U.T.
- LOMEÑA GALIANO, M. (2018) *Le professionnalisme de traducteurs « natifs » et « professionnels » judiciaires : une étude exploratoire et contrastive en France et en Espagne*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre 10.
- LOWIE, W. (2017), Emergentism : wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1140>.
- LUMIERE, E. (2019) L'espagnol et l'anglais de spécialité ALL-SHS dans les universités françaises (secteur Lansad) : éléments pour un état des lieux et perspectives, *Les Cahiers du GERES*, Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES), *Actes choisis de la XVI^e Rencontre Internationale du GERES, La communication spécialisée en classe d'espagnol*, n°11, pp. 189-209.
- MACAIRE, D. & BOULTON, A. (2014) Notion de corpus en didactique des langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n°11.
- MACAIRE, D. (2018) *Quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures*, Carnet des jeunes chercheurs du Crem, Eustochia, [En ligne] URL, <https://ajccrem.hypotheses.org/760>.
- MACEDONIA, M. & KNÖSCHE, T. (2011) Body in mind, how gestures empower foreign language learning, *Mind, Brain, and Education*, vol. 5, n° 4, pp. 196-211.
- MACHADO, A. (2005) *Campos de Castilla y otros poemas*, Madrid, Diario El País S. L.
- MACÍAS BARRES, D. A. (2017) Enseignement par compétences : Moodle et l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, *MoodleMoot & MaharaHui francophone*, Lyon, Université Jean Moulin, Lyon 3.
- MacWHINNEY, B. (1999) *The Emergence of Language*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.
- MacWHINNEY, B. (2005) A unified model of language acquisition, in J.F. KROLL & A.D. GROOT (Eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford, OUP, pp. 49-67.
- MAGNAT, E. & DAHM, R. (2016) Les stratégies, l'engagement et l'ergonomie cognitive comme leviers pour l'enseignement/apprentissage des langues, *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1).
- MAHL, G. F. (1968) Gestures and Body Movements in Interviews, dans J. SHLIEN (dir.), *Research in Psychotherapy*, pp. 295-346.
- MARCHAND, F. (1971) *Le français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Larousse.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2001) *Questions épistémologiques en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Université de Poitiers et Cahiers FORELL.
- MARROU, H. I. (1954) *De la connaissance historique*, Paris, Éditions du Seuil.

- MATALON, B. (1988) *Décrire, expliquer, prévoir : démarches expérimentales et terrain*, Paris, Armand Colin, collection « U ».
- MATHÉ, A. (2014) Le vêtement au prisme du corps, vers une sémiotique du corps habillé : l'exemple de Paco Rabanne, *Actes sémiotiques*, n° 117, pp. 3-22.
- MATSUMOTO, D., HWANG, H.C. & FRANK, M.G. (éds.) (2016) *APA Handbook of Non-verbal communication*, Washington, D.C., American Psychological Association.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1994) *L'Arbre de la connaissance*, France, Addison - Wesley.
- MAXWELL, J.C. (1965) On the dynamical theory of gases, *The Scientific letters and Papers of James Clerk Maxwell*, edited by P. M. Harman, Cambridge, University Press, n° 45.
- MAXWELL, J.C. (1996) Using qualitative research to develop causal explanations, *Harvard Project on Schooling and Children*, Harvard, Harvard University.
- MAXWELL, W. (2001) Thèse, *Evaluating the Effectiveness of the Accelerative Integrated Method for Teaching French as a Second Language*, Canada, University of Toronto.
- McCAFFERTY, S. & STAM, G. (eds) (2008) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*, Londres, Routledge.
- McNEILL, D. (1992) *Hand and Mind: What Gestures reveal about Thought*, Chicago, University of Chicago Press.
- MEHRABIAN, A. (1972) *Nonverbal Communication*, Chicago, Aldine.
- MEIRIEU, P. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur.
- MERLEAU-PONTY, M. (1976) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Tell Gallimard.
- MESSINGER, J. (2009) *Le langage des gestes pour les nuls*, Paris, Éditions First.
- MILLERAND, F. (1998) Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1^e partie), dans *COMMposite*, revue en ligne, <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/21/21>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1990) *Plan Université 2000*.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013) *Diplôme Universitaire de Technologie Information – Communication, Programme Pédagogique National*, [En ligne] URL, https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/30/15/0/Infocom_262150.pdf.
- MONDADA, L. (2008) Conventions de transcriptions des gestes, version 2.0.7, [En ligne] URL, http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/convention_transcription_multi_modale.pdf.
- MONDADA, L. (2017) Le défi de la multimodalité en interaction, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 22(2), pp. 71-87.
- MONTANDON, C. (dir.) (2015) *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive : Enjeux épistémologiques et dispositifs de recherche action formation*, Paris, L'Harmattan.

- MONTEIL, J.-M. (2005) Arrêté du 3 août 2005 relatif au diplôme universitaire de technologie dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, [En ligne] URL, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000449466>.
- MYRAS, G. (2017) Emergentisme, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, URL, [En ligne] <http://rdlc.revues.org/1383>.
- NARCY-COMBES, J.-P. & NARCY-COMBES, M.-F. (2007) La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français, dans MOURLHON-DALLIES, F. (dir.) *Le français dans le monde, Recherches et applications : Langues et travail*, Paris, CLÉ International, pp. 73-86.
- NARCY-COMBES, J.-P. & NARCY-COMBES, M.-F. (2019) *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques*, Paris, Les Éditions Didier.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2005) *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Éditions Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.-P. (2006) La didactique de L2 à la croisée des chemins, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 2, [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/rdlc/5746>.
- NARCY-COMBES, J.P. (2017) Réponse à Marjolijn Verspoor : de la nécessité d'aller au-delà du linguistique, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1141>.
- NARCY-COMBES, M.-F. (2005) *Précis de didactique : devenir professeur de langue*, Paris, Éditions Ellipses.
- NOBE, S. (2000) Where do most spontaneous representational gestures actually occur with respect to speech? *Language and gesture*, McNeill (Ed.), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 186-198.
- NONNON, E. (2000) L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, *Revue française de pédagogie*, n° 129, pp. 89-103.
- NUÑEZ-DELGADO, P. (2002) Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral, *Lenguaje y Textos*, 19, pp. 161-199.
- O'MAHONEY, A. (2015) The ancien art of « debating » and it's usefulness in the foreign language classroom : the case of the French Debating Association, *JoLaCE, Journal of Language and Cultural Education*, Slovakia, SlovakEdu., vol. 3, n° 1.
- O'MALLEY, J. M., VALDEZ-PIERCE, L. (1996) *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company.
- OSPINA GARCÍA, S. (2016) *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol, langue étrangère en France*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre 10.
- PALOMAR, A. (Coord.) (2008) *Aprendiendo a argumentar*, CPR de Lorca, Lorca.
- PAROT, F. & RICHELLE, M. (2013) *Introduction à la psychologie : histoires et méthodes*, Paris, Presses Universitaires de France.

- PAVLOVIC, V. & SHARMA, R & S. HUANG, T. (1997) *Visual interpretation of hand gestures for human-computer interaction: A review*, IEEE Transactions on pattern analysis and machine intelligence, vol. 19, n° 7.
- PECHER, D. & ZWAAN, R.A. (2005), *Grounding Cognition: The role of perception and action in memory, language and thinking*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PEETERS, H. & CHARLIER, P. (1999) Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès, La Revue*, n° 25, pp. 15-23.
- PELLEN, R. (2001) Phraséologie et phraséographie en espagnol, De la typologie à l'inventaire des ressources, *Bulletin hispanique*, 103-2, pp. 607-674.
- PENELAUD, O. (2010) Le paradigme de l'énaction aujourd'hui. Apports et limites d'une théorie cognitive révolutionnaire, *PLASTIR*, n°1, pp.1-38.
- PÉRIER, B. (2017) *La parole est un sport de combat*, Paris, éditions Jean-Claude Lattès.
- PERRAUDEAU, M. (2001) *Les méthodes cognitives : apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Colin.
- PERRIAULT, J. (1989) *La logique de l'usage*, Paris, Flammarion.
- PIAGET, J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.
- PIAGET, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*, Paris, Éditions Denoël.
- PINSKY, L. (1991) Activité, action et interprétation, dans AMALBERTI, R., MONTMOLLIN, M.d. & THEREAU, J. (Éds.), *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga, pp. 119-150.
- PLANTIN, C. & MUÑOZ, N. (2011) *El Hacer argumentativo*, Biblos, Buenos Aires.
- POLLO, A. (2000) *Enseigner le débat en 5P, Analyse de capacités argumentatives orales à partir d'une séquence didactique*, Mémoire de licence, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, (non publié).
- POTEAUX, N. (2015) L'émergence du secteur Lansad : évolution et circonvolutions, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1) [En ligne] URL, <http://apliut.revues.org/5015>.
- POYATOS, F. (1994a) *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- POYATOS, F. (1994b) *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Istmo.
- PUJOL BERCHE, M. (1992) Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 16, pp. 119-126.
- PUJOL BERCHE, M. (2001) Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos en español, *Estudios de Lingüística*, Alicante, Universidad de Alicante, n° 13, anexo1, pp. 313-335.
- PUJOL BERCHE, M. (2002) La enseñanza de la expresión oral en el ámbito universitario : Necesidades orales de los estudiantes y propuestas de actividades, *Frecuencia L*, n° 21, pp. 11- 19.
- PUJOL BERCHE, M. (2016) El español en la comunicación profesional, dans García de Lucas, C. & Oddo. A. (Éds), *Magister dixit, Mélanges offerts à Bernard Darbord*

- par ses collègues et ses disciplines*, Nanterre, Publications du CRIIA, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, pp. 391-406.
- PUOZZO, I. (2013) Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage, *Éducation et socialisation : Les cahiers du CERFEE*, n° 33, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/edso/174>.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- PUREN, C. (2014) *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés...et complémentaires*, [En ligne] URL, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>.
- QUINTILIEN, FERRARY, J.-L., GUILLAUMIN, J.-Y. (éditeurs) (1976) *Institution oratoire*, tomes II-III, Paris, Les Belles Lettres.
- RABARDEL, P. (1995) *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RABY, F. & BAILLE, J. (1997) *L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère*, Cahiers de l'APLIUT, 16(3), pp. 84-93.
- RABY, F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2009) Prolégomènes : où on est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? *Revue Linguistique et Didactique des Langues*, n° 40, Grenoble, Ellug, Université Stendhal, URL, <http://lidil.revues.org/2896>.
- RABY, F. (1994) Les relations entre savoirs linguistiques et savoirs de spécialité dans la construction des processus de passage de l'être « cultivé » à l'être « civilisé », *ASp*, 5-6, 21-30.
- RABY, F. (2005) A User-Centred Ergonomic Approach to CALL Research, ELGERT, J. & PETRIE G. (Eds.), *CALL Research Perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- RABY, F. (2009a) *Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais*. [En ligne] URL, <https://francoiseraby.monsiteorange.fr/file/24f7e7edbbdbc56ad34637c6843fac59.pdf>.
- RABY, F. (2009b) *L'analyse de l'activité dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère : Une démarche ergonomique*, HDR. Grenoble, Université Stendal.
- RABY, F. (2013) Janus or the Twin Emergence Hypothesis for L2 Learning at Toulouse FabLANG. *SlovakEdu Conference*. [En ligne] URL, <http://m.slovakedu.com/products/janus-or-the-twin-emergence-hypothesis-for-l2-learning-at-toulouse-fablang-france/>.
- RABY, F. (2015) Forging new pathways for research on language learning motivation, *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), 1-13.
- RÁMILA DÍAZ, N. (2018) *L'identité professionnelle des enseignants d'espagnol langue étrangère pour adultes en France et en Espagne : état des lieux*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre 10.
- Règlement de l'Institut Universitaire Technologique de Toulouse, Université Toulouse III Paul Sabatier (2015), adopté par le conseil de l'IUT le 17 septembre 2015.

- RENNER, F. (2020) *Les pouvoirs de la parole – Antiquité et Moyen Âge*, Paris, Petits Classiques Larousse.
- REY-DEBOVE, J. & REY, A. (1985) *Le Petit Robert de la langue française* (1985) Paris, Dictionnaires Le Robert.
- RIVENS MOMPEAN, A. (2013) *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- RIVES MOMPEAN, A. (2013) *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- ROBSON, C. (2011) *Real world research* (3^e éd.), Oxford, Blackwell Publishing.
- RODRÍGUEZ SOMOLINOS, A., (2011) Présentation : Les marqueurs du discours – approches contrastives, *Langages*, n°184, pp.3-12, [En ligne] URL, <http://www.cairn.info/revue-langages-2011-4-page-3.htm>.
- ROGALSKI, J. & SAMURÇAY, R. (1994) Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau, dans ARSAC, J., CHEVALLARD, Y., MARTINAND, J.-L. & TIBERGHEN, A. (Éds.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage, pp. 35-71.
- ROMANO, C. (2010) *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais.
- ROPÉ, F. (1990) *Enseigner le Français : didactique de la langue maternelle*, Paris, Éditions Universitaires.
- ROY, M. & PRÉVOST, P. (2013) La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion, *Recherches qualitatives*, vol. 32(2), pp. 129-151.
- RUHLEN, M. (1996) *L'origine des langues (sur les traces de la langue mère)*, Paris, Éditions Belin.
- SALAZAR PERAFAN, L. (2016) *Évaluation de la compétence grammaticale chez des adultes francophones apprenant l'espagnol langue étrangère*, Mémoire de thèse. Toulouse, Université de Toulouse 2.
- SAMURÇAY, R. & de KEYSER, V. (Éds.) (1998) Formation, simulateur et simulation, *Le Travail Humain*, numéro spécial 61(4), pp. 305-312.
- SAMURÇAY, R. & ROGALSKI, J. (1998) Exploitation didactique des situations de simulation, *Le Travail Humain*, numéro spécial 61(4), pp. 333-359.
- SAUSSURE, F. de (2002) *Écrits de linguistique générale*, édités par S. Bousquet et R. Engler, Paris, Gallimard.
- SCHEFLEN, A.E. (1972) *Body Language and the Social Order: Communication As Behavioral Control*, New Jersey, Prentice Hall Trade.
- SCHERER, & EKMAN, P. (1982) *Handbook of Methods in NonVerbal Behavior Research*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.
- SCHIARATURA, L. T. (2013) Analyse et interprétation psychologiques des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle, *Methodos*, n° 13, [En ligne] URL, <https://journals.openedition.org/methodos/3013>.

- SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2006) *Analyse des objets enseignés, Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. (1996-1997) Vers une didactique de l'oral ? *Enjeux*, Revue de didactique du français, Namur, Facultés Universitaires de Namur, n° 39-40, pp. 3-11, [En ligne] URL, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33982>.
- SCHOPENHAUER, A. ([1818]2019) *L'art d'avoir toujours raison*, Pretorian Books, Varna.
- SHANNON, C. E. (1948) A Mathematical Theory of Communication, *Bell System Technical Journal*, 27(3), pp. 379-423.
- SHAPIRO, L. (2017) *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- SIMONDON, G. (1989) *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier.
- SOULAINÉ, S. (2010) Danse / langues : créativité partagée, *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), n°2, pp. 46-54.
- SOULAINÉ, S. (2013) Thèse soutenue dans le cadre de l'École doctorale Cognition, éducation, interactions, *Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle*, Nantes, Université de Nantes.
- SPANGHERO-GAILLARD, N. & GARNIER, E. (2013), Le programme Langues en actes : apprentissages croisés (théâtre et langue espagnole), *Les Langues Modernes*, Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), n°107 (4), pp. 115-122.
- SPERANDIO, J.-C. (2015) *La psychologie en ergonomie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- STEINER, P. (2016) *La cognition incarnée : origines et diversité*, Conférence de Pierre Steiner, 15^{ème} Edition du Forum des Sciences Cognitives : Le corps qui pense, Paris, Cognivence, [En ligne] URL, <https://www.youtube.com/watch?v=At4P6jVCbiE>.
- STERNBERG, R. J. (2007) *Manuel de psychologie cognitive : du laboratoire à la vie quotidienne*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- TABENSKY, A. (1997) *Spontanéité et interaction, Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, collection Sémantiques, Paris, L'Harmattan.
- TANO, M. (2017a) État des lieux sur l'enseignement et la recherche dans le champ de l'espagnol de spécialité en France, *Les Langues Modernes*, Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), Dossier : Les langues de spécialité, pp. 9-20.
- TANO, M. (2017b) *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : le cas des formations françaises d'ingénieurs*, Mémoire de thèse. Paris, Université Paris Nanterre.
- TAYLOR, J. R. (2003) *Linguistic Categorization*, London, Oxford University Press.
- TELLIER, M. & CADET, L. (dir.) (2014) *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues.
- TELLIER, M. (2006) Thèse en linguistique, *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*, Paris, Université Paris-Diderot, Paris VII.

- TELLIER, M. (2008) *The effect of gestures on second language memorization by young children: Gesture*, n° 8, pp. 219-235.
- TELLIER, M., GUARDIOLA, M. & BIGI, B. (2011) *Type de gestes et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale : méthodologie de l'annotation*, Montpellier, *Actes du TALN*. [En ligne] URL, <http://www2.lpl-aix.fr/~bigi/Doc/big2011degels.pdf>.
- TRAVERSO, V. (2008) *Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques*, 30(4), pp. 313-328.
- TUTIN, A., JACQUES, M.-P., KRAIFF, O. & HARTWELL, L.M. (2019) Introduction à la linguistique de corpus, *France Université Numérique*, [En ligne] URL, <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92014+session02/about>.
- UNZUE UNZUE A. (2012) *Argumentar para debatir. Una propuesta para todas las áreas de secundaria*, Gobierno de Navarra, Blitz.
- VALDEZ, C. (2018) *Las cópulas ser y estar a la luz de enfoques lingüísticos recientes y de la investigación en la enseñanza de segundas lenguas*, Rennes, Université de Rennes 2.
- VAN DER YEUGHT, M. (2016) Protocole de description des langues de spécialité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(1) [En ligne] URL, <http://journals.openedition.org/apliut/5549>.
- VARELA, F. & MATURANA, H. & URIBE R. (1974) Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model, *Biosystems*, n°5, pp. 187-196.
- VARELA, F. & THOMPSON, E. & ROSCH, E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil.
- VENDRYES, J. (1950) Langage oral et langage par gestes, *Journal de psychologie normale et pathologie*, (43)1, pp. 7-33.
- VERGNAUD, G. (1981) *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Bergne, Peter Lang.
- VERMERSCH, P. (1991) L'entretien d'explicitation, *Les Cahiers de Beaumont*, n°52 bis-53, pp. 63-70.
- VERMERSCH, P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF, coll. Pédagogies.
- VERMERSCH, P. (2018) L'entretien d'explicitation, *Economie et management*, n° 169.
- VERONIQUE, G. D. (2017) Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 14, n°1, [En ligne] URL, <http://rdlc.revues.org/1385>.
- VILÀ, M. (2000) Thèse, L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne).
- VYGOTSKI, L. S. (1986) *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- WATZLAWICK P., BEAVIN, J. H. & JACKSON, D. (1972) *Une logique de la communication*, Paris, Éditions du Seuil.

- WEINER, B. (1992) *Human motivation: metaphors, theories, and research*, Newbury Park, CA, Sage.
- WINKIN Y. (1981) *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du Seuil.
- WIRTHNER, M. & MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (1991) *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- WIRTHNER, M. (2006) *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail, Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*, Mémoire de thèse, Genève, Université de Genève.
- WÜRGLER, L. (2012). *La tour de Babel : Histoire de sa symbolique*. Exposé « Prix d'excellence » en ligne à l'Université de Neuchâtel. Disponible sur : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjM0r2qlevrAhUyy4UKHbMIAegQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.unine.ch%2Ffiles%2Flive%2Fsites%2Falumnine%2Ffiles%2Fshared%2Fdocuments%2FPrix%2520d%2520Excellence%2F2011_WuerglerLena_Prixd%2527Excellence.pdf&usg=AOvVaw0lmJMjX39_3wKG7cDLja6-.

ANNEXES

Annexe I : Fiche projet IDEX Fablang – Lairdil

IDEX : Innovations en licence

FABLANG - FABrication de la LANGue

Un dispositif transverse innovant d'apprentissage des langues étrangères au centre de langues de l'IUT A





PUBLIC CIBLE

PARTENAIRES

CARACTÉRISTIQUES

Dispositif dans lequel la langue est considérée comme objet à fabriquer (notion de production, de fabrication mentale) par l'étudiant qui se situe alors au cœur du système et devient un "créateur", un "acteur" principal de son apprentissage. Le parcours FabLang n'est pas un projet de formation mais une démarche pédagogique commune aux différents départements de l'IUT en ce qui concerne sa conception. La mise en œuvre est spécifique tenant compte des différentes spécialités des départements, qui se l'approprient en fonction des programmes

Objectifs

- Renforcer l'attractivité des LVE dans le secteur LANSAD (LANGues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines) et de ce fait, sensibiliser les étudiants à l'importance de cette LVE dans le cadre du monde professionnel
- Développer les compétences langagières et générales des étudiants afin de répondre à la forte demande des entreprises qui recherchent des personnels opérationnels en langues
- Préparer au mieux les étudiants à l'environnement linguistique et interculturel professionnel
- Faciliter l'insertion professionnelle dans un monde globalisé

Pédagogie

- Dispositif d'auto-formation guidée, hybride, transversal et innovant pour accompagner les étudiants d'IUT dans l'acquisition d'une Langue Vivante Étrangère (LVE) dans un contexte de préprofessionnalisation
- Quatre axes langagiers privilégiés : langue générale, professionnelle, de spécialité et l'interculturel
- Pédagogies sollicitées : pédagogie par projet, apprentissage situé, apprentissage par l'action

Recherche

- Démarche de type ergonomique : améliorer les compétences en analysant le travail et concevoir un dispositif
- Recherche /développement : développement d'un dispositif, expérimentation, évaluation, adaptation
- Acteurs essentiels: étudiants, enseignants et professionnels



ETABLISSEMENT



UNIVERSITÉ
TOULOUSE II
PAUL SABATIER

EFFECTIF CONCERNÉ

non limité, extension sur
les sites d'Auch et
Castres



Porteur du projet : Ann MILLER - CRIL, IUT A, Université Toulouse III Paul Sabatier

21

Annexe II : Formulaire d'autorisation



Formulaire d'autorisation d'exploitation de photographies et vidéogrammes et de consentement au traitement de données à caractère personnel

Je, soussigné (e)
Né(e).....
Adresse :
Code postal : Ville :

étudiant(e) promotion 2017-2019

agissant à titre personnel en qualité de tuteur autre (préciser) :
.....

ai reçu une information quant aux objectifs de l'étude de *Madame Monica ALAEZ GALAN*, enseignante et doctorante à l'IUT Département *Infocom* de l'Université Toulouse III – Paul Sabatier (UT3). J'ai obtenu des réponses à toutes les questions que j'ai posées et j'ai disposé d'un temps de réflexion suffisant pour prendre ma décision.

J'autorise expressément Madame Monica ALAEZ GALAN, responsable de l'étude, à exploiter les photographies, vidéogrammes ou enregistrement numérique de ma voix réalisés de septembre 2017 à juin 2019 dans les locaux de l'IUT, dans le cadre d'une validation de thèse de doctorat portant sur l'activité de débat.

J'accepte donc que mon image et ma voix soit captée, enregistrée et exploitée sous la forme photo et vidéos : OUI NON

Les photographies et les vidéogrammes seront exploités à des fins internes et pour les besoins scientifique et de la recherche.

Cette autorisation est valable pour toute la durée des travaux, thèse et soutenance de Mme ALAEZ GALAN et quel que soit le support concerné.

Conformément à la loi Informatique et Libertés et au Règlement Général sur la Protection des Données, tant que l'enregistrement est conservé par le responsable de l'étude, j'ai le droit de demander que l'enregistrement me soit transmis et je peux demander l'effacement de tout ou partie de l'enregistrement, sans justification et sans conséquence à mon égard, en contactant le Délégué à la Protection des Données de l'UT3 à l'adresse suivante : dpo@univ-tlse3.fr.

Toute personne peut retirer son droit à l'image en nous le précisant par courriel à l'adresse email ci-dessous.
Vous pouvez également retirer à tout moment votre consentement et disposez d'un droit d'accès, de rectification et d'effacement de vos données personnelles.
Pour exercer vos droits ou pour toute question sur le traitement de vos données, vous pouvez contacter le Délégué à la protection des données de l'Université Toulouse III – Paul Sabatier par courriel à dpo@univ-tlse3.fr
Si vous estimez que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL.

Quels que soient mes choix ci-dessous concernant l'utilisation et la diffusion de l'enregistrement, mon nom de famille, mon adresse postale, mon adresse email et mon numéro de téléphone ne seront connus que de *Monica ALAEZ GALAN* et éventuellement les membres de jury si la demande en est faite. Les utilisateurs de l'enregistrement s'engagent à adopter les mesures nécessaires pour sécuriser le stockage de l'enregistrement sur leurs outils de travail (ordinateurs, disques durs externes chiffrés, etc.) et à utiliser l'enregistrement dans le respect de ma personne.

Je reconnais expressément avoir été informé(e) que je ne pourrai prétendre à aucune rémunération pour l'exploitation des photographies et/ou des images vidéo ci-dessus désignées.

Consentement au traitement de données à caractère personnel

Je soussigné(e), (nom, prénom),
donne mon consentement libre et éclairé pour que les données à caractère personnel
suivantes :

- photographies, vidéogrammes me représentant ainsi que les enregistrements numériques sonores dont je suis l'émetteur

soient traitées pour la finalité suivante : validation de thèse de doctorat de Madame Monica ALAEZ GALAN portant sur l'activité de débat.

Dans le cadre de ce traitement, sont destinataires des données susmentionnées : Mme Monica ALAEZ GALAN la doctorante, et éventuellement les membres de jury si la demande en est faite.

Dans le contenu de la thèse, ne figureront que les transcriptions écrites des enregistrements vidéos.

Ces données à caractère personnel seront traitées pour les finalités susmentionnées pendant le temps de la soutenance de la thèse de doctorat.

La doctorante s'engage à procéder à leur suppression définitive au terme de la soutenance de sa thèse.

Fait le, à

Signature, précédée de la mention « Lu et approuvé »

Toute personne peut retirer son droit à l'image en nous le précisant par courriel à l'adresse email ci-dessous. Vous pouvez également retirer à tout moment votre consentement et disposez d'un droit d'accès, de rectification et d'effacement de vos données personnelles.

Pour exercer vos droits ou pour toute question sur le traitement de vos données, vous pouvez contacter le Délégué à la protection des données de l'Université Toulouse III – Paul Sabatier par courriel à dpo@univ-tlse3.fr

Si vous estimez que vos droits « Informatique et Libertés » ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL.

Annexe III : Convention ICOR

Avant toute chose, désactivez vos mises en forme / remplacements automatiques (espaces insécables, insert d'espaces avant les deux points) ainsi que les majuscules.	
L'alignement gauche des paragraphes est le seul autorisé, l'alignement justifié est par conséquent interdit.	
La police à utiliser pour les transcriptions est Courier taille 10, parce que tous les caractères y ont la même largeur.	
Toutes les productions verbales sont transcrites en minuscule ; les majuscules sont réservées pour la notation des saillances perceptuelles.	
L'usage de tabulations est exclu sauf après la notation de l'identité du participant. Pour aligner les chevauchements, utiliser des espaces, car ils sont les seuls à être conservés lors des transferts de fichier entre ordinateurs.	
TOUR DE PAROLE	
Notation du tour	La notation du tour est insérée après l'identifiant du participant et la tabulation correspondante et constitue un paragraphe. Deux cas de figure : - si un tour s'étend sur plusieurs lignes, le pavé de transcription du tour doit être aligné à l'aide d'une indentation (retrait de 1 ^{re} ligne). L'usage du retour forcé à la ligne (avec ¶) suivi d'une tabulation est interdit. - si la représentation d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (chevauchement ou commentaire), il faut insérer le symbole « & » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).
Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole)	Insertion du symbole « = » à la fin du premier tour (sans espace avant) et au début du suivant (sans espace après).
Chevauchement	Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrants « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs.
ACTIONS	
Action non attribuable à un participant	Description entre doubles parenthèses
TRANSCRIRE LE VERBAL	
Orthographe	L'orthographe française est utilisée pour transcrire le verbal. Lorsque les caractéristiques phoniques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.
Élision	Est notée par l'apostrophe « ' »
Allongement	Le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe (attention : pas d'espace avant « : »).

	Les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement.
Amorce de mot	Insertion de « - » après le son tronqué (attention : pas d'espace avant).
Liaison facultative faite (notation facultative)	Mettre un « ^ » entre les deux mots liés (attention : pas d'espace ni avant ni après).
Liaison obligatoire entre deux mots non faite	Mettre une barre verticale (pipe) « » avant le deuxième mot (attention : un espace avant, mais pas après la barre) Cette barre se fait avec Altgr+6 sur PC ou Shift+alt+L sur Mac.
Nombres	Les nombres ne sont pas notés par des chiffres, mais en toutes lettres (cf règles de l'écriture des nombres).
Acronymes, sigles	Un acronyme (sigle prononcé comme un mot) est écrit en minuscules, sans ponctuation ni espace. Un sigle (mot épilé) est noté en minuscules, sans ponctuation, séparées par des espaces.
Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (noms de personnes, d'institutions, de lieux/toponymes, etc).
Onomatopées	Voir liste en fin de tableau.
Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes est identifiable	Les segments incompréhensibles sont représentés au moyen d'une série de caractères x, chaque caractère x ayant la valeur d'une syllabe.
Segments inaudibles, dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable.	Les segments complètement inaudibles sont représentés par « (inaud.) ».
Multitranscriptions d'un même segment et segments incertains	Les segments entre lesquels hésite le transcripateur sont séparés par un point-virgule et notés entre parenthèses (attention : pas d'espace avant « ; »). Les segments incertains sont notés entre parenthèses simples.
PAUSES	
Micro pause	les pauses d'une durée inférieure à 0,2 seconde sont notées par (.)
Pause chronométrée	Les silences sont chronométrés à l'aide d'un logiciel au 10 ^e de seconde et notés entre parenthèses. La même convention est utilisée pour les pauses à l'intérieur du tour d'un locuteur et pour les pauses entre les tours de deux locuteurs successifs ; dans ce dernier cas, les pauses sont notées sans identifiant de tour.
PRODUCTIONS VOCALES	
Productions vocales : rires, pleurs, lecture, imitation d'un acteur ou d'une	La description d'une production vocale est notée entre doubles parenthèses et précède la transcription, l'ensemble est compris entre chevrons pour en indiquer la portée : <((DESCRIPTION)) TRANSCRIPTION>

prononciation particulière, etc.	
Aspiration (facultatif)	L'aspiration est notée par la lettre « h » précédée d'un point (attention : le point n'est pas suivi d'un espace).
Expiration, soupir (facultatif)	L'expiration est notée par la lettre « h » seule.
PROSODIE	
Montée et chute intonative	Les montées et chutes intonatives sont notées par « / » et « \ » sans espace avant. Les montées et chutes fortes sont notées « // » et « \\ ». Note : la notation d'une montée ou d'une chute suit celle de l'allongement.
Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules. Note : Les majuscules doivent être accentuées quand il y a lieu.
Baisse du volume de la voix	Les segments où le volume de la voix est plus bas (chuchoté ou murmuré) sont notés entre ° °
DESCRIPTIONS	
Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour (voir 1/3), avec tabulation, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».
Passages non transcrits	Si la transcription de l'enregistrement est interrompue, on le note entre doubles parenthèses en indiquant le moment de début et le moment de fin du passage non transcrit.
Alternance de code (notation facultative)	Si vous souhaitez noter ce phénomène, les mots ou segments en langue étrangère sont transcrits entre doubles parenthèses avec la portée du phénomène notée par des chevrons.

Convention ICOR 2013, items présentant un intérêt pour notre transcription

Arguments « pour », 16 concepts concrets

1. L'école et l'éducation étaient donc meilleures par le passé, *era mejor antes*, car, on apprenait des choses plus utiles, *aprendemos más cosas útiles, ou plus de cosas, aprendemos mucho más cosas* (étudiante 1). L'éducation était plus importante et forte, *una educación más importante y más fuerte* (étudiant 3), on prenait le temps pour apprendre des choses, apprendre à lire, *más tiempo para aprender cosas, y leer* (étudiant 13). Le lexique utilisé est : *aprender, la educación, mejor antes, más tiempo, información, cosas, leer, hablar*.

2. Les (nouvelles) technologies, dont la télévision (étudiants 1, 3, 13, 19, 31), les jeux vidéo (étudiante 19), les réseaux sociaux et les ordinateurs (étudiante 19), le téléphone (étudiants 13, 31). Les technologies sont présentées comme étant meilleures auparavant (c'est le cas des programmes de la télévision), *los programas de la televisión eran más interesante e instructivo* (étudiant 1), *inexistentes, no había la televisión o el teléfono portátil* (étudiant 31), pas nécessaires et c'est ce qui permettrait d'avoir de « vraies » communications et ne pas passer son temps à jouer derrière un écran, *sin computadores y teléfonos celulares había una comunicación real [...] no pasarán su tiempo libre detrás de una pantalla jugando video juegos u enviando mensajes* (étudiante 19). En se référant à la télé-réalité, une critique envers le mauvais exemple pour les jeunes, *muchos jóvenes tienen ejemplo de las personas de la telerealidad y entonces después ponen esos elementos en la vida real* (étudiant 3). Elles apparaissent, enfin, comme étant envahissantes, *nuevas tecnologías que invadieron nuestra vida cotidiana* (étudiante 15) ou, s'agissant du téléphone et de la télévision, une adiction, *las personas no se pueden* (dans le sens de ne peuvent pas rester sans) *en el teléfono o en la televisión* (étudiante 13). Le lexique utilisé est : *los programas, la televisión, los video juegos, la pantalla, los mensajes, el teléfono, el teléfono portátil, la computadora*.

3. Les loisirs comprennent des activités simples comme sortir dans la rue pour se promener et parler (c'est le cas pour les personnes âgées), *antes abuelos desplazarse para salir y hablar* (étudiante 15), ou faire du sport, connaître ses amis ou voisins, aller dans les bars ou cinémas, *salieron a caminar practicar deportes o a conocer sus amigos o vecinos en bares cines* (étudiante 19). Le lexique est le suivant : *salir, hablar, caminar, practicar deportes, amigos, vecinos, bares, cines*.

4. La nature (étudiants 1 et 19) ou l'environnement (étudiants 31 et 33) sont employés pour exprimer un lien plus étroit avec l'humain, *antes eramos más próximo de la naturaleza* (étudiant 1), *la vida estaba más cerca de la tierra : la naturalidad de las cosas* (étudiante 19). Ou également, un respect plus important de l'environnement, *noción de respeto del medio ambiente* (étudiante 31). Il est également cité les dégâts que cause le réchauffement climatique, *el calentamiento climático*, avec la destruction des terres et l'inertie des humains, *ahora hay el calentamiento climático destruimos nuestras tierras y no hacemos lo que tenemos que hacer para salvar ella* (étudiante 33). Pour appuyer cet argument, l'étudiante fait référence au président Trump qui s'était retiré des accords de Paris sur le climat, *por ejemplo el presidente Trump saca los acuerdos de París sobre el climate* (au lieu de clima). Le lexique est le suivant : *la tierra, la naturaleza, el medio ambiente, el calentamiento climático, el clima, el respeto, los acuerdos de París*.

5. La pollution était moins présente et permettait une meilleure qualité des produits, *la calidad de los productos* (étudiante 19), avec moins de produits chimiques, *los alimentos [...] estaban más sano y con menos productos químicos* (étudiante 28). Des mers et des océans avec moins de déchets, *no había tanto polución no había tanto defectos (pour desechos) en el mar y en todos los océanos* (étudiant 3). Un respect de l'environnement en n'utilisant pas de pesticides, *noción de respeto del medio ambiente : sin pesticidas* (étudiante 31). Il est évoqué la création de l'énergie nucléaire, *la creación del nuclear no es una buena evolución* (étudiante 33) et la mort d'enfants victimes de la pollution, *muchos niños mueren a causa de la contaminación* (étudiante 33). Le lexique est le suivant : *los productos químicos, los pesticidas, la polución ou la contaminación, los mares, los océanos, lo nuclear, los desechos*.

6. L'alimentation était plus naturelle, on mangeait mieux, *comemos mejor antes porque los alimentos sera más natural que hoy* (étudiant 28), il ne s'agissait pas de « malbouffe », *no había comida chatarra* (étudiante 19), *comida basura* (étudiante 31). Il n'y avait pas de restauration rapide ou de surconsommation, *no había por ejemplo la restauración rápida y también la surconsumacion* (au lieu de *consumo excesivo*) (étudiante 26). Le lexique est le suivant : *los alimentos, natural, comida basura, comida chatarra, consumo excesivo, restauración rápida, el agricultor, las cosechas*.

7. La vie saine est plus simple, c'est ce qui caractérisait le passé, *más saludable* (étudiante 15), *la vida pasada estaba más saludable y simple* (étudiante 19). En général, le monde était plus simple, *el mundo fue más simple que ahora* (étudiant 33). Le lexique est le suivant : *la vida sana, más saludable, más simple, sin contaminación, sin pesticidas, sin productos químicos*.

8. Le travail était plus collaboratif, plus dans l'esprit de l'entre-aide, *la distribución del trabajo : hay más distribución* (étudiant 17). Il y avait du travail pour tout le monde et les possibilités de travailler en entreprise étaient plus importantes, *había trabajo para casi todo el mundo, las posibilidades son están muy numerosas para trabajar en las empresas* (étudiante 26). Le lexique est le suivant : *el trabajo, la distribución, la empresa, las posibilidades*.

9. La famille était considérée importante, centrale, avec des liens très forts, *la importancia de la familia fue tanta central ayer. La familia tenía un vínculo más fuerte que hoy* (étudiante 26), *la familia importante, vínculo más fuerte, más central* (étudiant 28). Les personnes étaient plus proches de la famille, *las personas son más cercana con sus familias* (étudiant 17). La famille n'est pas seulement un concept de vie, c'est réellement quelque chose d'important pour tous les humains, *la significación de familia. No únicamente un concepto de la vida es realmente algo de importante para todos los humanos* (étudiant 30). Le lexique est le suivant : *la familia, un vínculo, importante, central, cercana, un concepto, la vida*.

10. Les amis sont importants comme la famille, *y amigos importante* (étudiant 28), *la importancia de la familia [...] es lo mismo para los amigos* (étudiante 26). Le lexique est le suivant : *los amigos, importantes, importancia*.

11. La démocratie s'est développée dans le passé, avec ses conséquences, de nouvelles relations internationales, un nouveau regard sur le monde, *initcio democracias y de nuevas relaciones internacionales, un nuevo punto de vida sobre el mundo*. Le lexique est le suivant : *la democracia, el inicio*.

12. Les guerres ou les conflits est ce que nos anciens ont vécu, avec un risque d'y périr, *nuestros abuelos han vivido la guerra mundial, con riesgo de morir* (étudiante 22), elles étaient bien présentes, *las guerras presentes* (étudiante 28). Aujourd'hui, nous n'avons pas de guerre mondiale, mais des conflits dans le monde ou des attentats terroristes, *no hay guerra mundial pero hay siempre conflictos en el mundo o atentados terrorista* (étudiante 33). Le lexique est le suivant : *las guerras, la guerra mundial, los conflictos, riesgo, morir, los atentados terroristas, nuestros abuelos*.

13. Le droit des femmes s'inscrit dans un passé récent, *inicio de los derechos para las mujeres*. Le lexique est le suivant : *las mujeres, el derecho*.

14. Une nouvelle vision de la culture, *nueva visione* (au lieu de *visión*) *sobre la cultura* (étudiant 30). Le lexique est : *la cultura*.

15. Le progrès, qui détruit notre monde. Un exemple est donné en précisant que, tous les jours, l'espace vert tend à disparaître, l'équivalent de la taille d'un terrain de football, *el progreso destruye nuestra mundo el equivalente de un cancha de fútbol de salva* (au lieu de *sala* ou *selva*) *desaparece cada día* (étudiant 33). Le lexique est le suivant : *el progreso, destruir, el mundo, la cancha, la sala, la selva, el fútbol, desaparecer*.

16. La mortalité infantile est due à la contamination, *muchos niños mueren a causa de la contaminación* (étudiant 33). Le lexique est le suivant : *la mortalidad, infantil, los niños, morir, la contaminación, a causa de*.

Arguments « pour », 10 concepts abstraits

1. Le bonheur s'oppose au plaisir instantané, la *felicidad* se opone al placer instantáneo (étudiant 1). Dans le passé, avant, nous étions plus heureux puisque l'époque était plus excitante, *antes estábamos más felices que ahora porque fue una época muy emocionante* (étudiante 15). Lorsque l'on écoute les histoires que nous racontaient nos grands-parents nous nous rendons compte qu'ils furent beaucoup plus heureux qu'avant parce que le monde était plus simple que maintenant, *cuando escuchamos las historias de nuestros abuelos danos cuenta damos cuenta que fuimos mucho felices antes porque el mundo fue más simple que ahora* (étudiant 33). D'ailleurs, toujours d'après l'étudiant 33, le confort n'est pas le but de notre bonheur, *el confort no es el objetivo de nuestra feliz* (*feliz*, heureux, utilisé au lieu de *felicidad*, bonheur). Le lexique est le suivant : *la felicidad, feliz (ser feliz), mucho, más, emocionante, simple, el objetivo, el confort*.

2. L'apprentissage des erreurs passées se fait lorsque que l'on tire des leçons de ses erreurs afin d'assurer un avenir meilleur, *es muy importante aprender de sus errores para poner* (*poner*, mettre, utilisé, par exemple, au lieu de *tener*) *un mejor futuro*. C'est la raison pour laquelle, pour lui, le passé est très important, *el pasado tiene unaimportancia*, l'histoire nous permet de tirer des leçons, *la historia nos permite de aprender errores*. Le lexique est le suivant : *aprender, el error, la historia, importante, mejor, el futuro*.

3. La nostalgie est employée dans deux sens. Dans un premier temps, il s'agit de préciser que lorsque l'étudiante traite de ce point, elle ne se situe pas dans un passé lointain, celui du Moyen Âge, de l'Antiquité ou des empires coloniaux, mais d'un passé beaucoup plus récent qui permet de le comparer avec notre époque à travers les témoignages de nos parents

ou grands-parents ou à la lumière de films ou de documentaires, *no hablamos de la edad media, de la antigüedad o de la nostalgia de los imperios coloniales hablamos del pasado aun reciente esto que estamos capaz de comparar con nuestra época a través de los testimonios de nuestros padres o abuelos o a la luz de películas o documentales* (étudiante 11). Dans un deuxième temps, il s'agit d'affirmer qu'il n'est pas possible de nier ce que nos ancêtres avaient réalisé par le passé, *no es posible negar lo que nos antepasados hacían antes* (étudiant 17). Le lexique est le suivant : *la nostalgia, la época, Edad Media, Antigüedad, imperios coloniales, abuelos, abuelitos, padres, antepasados (au lieu de antepasados), testimonios.*

4. Les valeurs de partage ou de la solidarité se trouvaient dans le passé, dont des valeurs communes très importantes, *antes teníamos valores comunes muy importantes* (étudiante 15), des valeurs qui permettaient aux gens de se rassembler, valeurs que permette a la gente *asemblarse* (*asemblarse, gallicisme, utilisé au lieu de reunirse, juntarse*, étudiante 12), établir des relations entre personnes, *relaciones entre las personas* (étudiant 17). En ce qui concerne la solidarité, elle existait entre les personnes, en famille, dans les campagnes ou les villages, *había una solidaridad entre las personas, en la familia, en las campañas* (gallicisme, au lieu de campo) y en los pueblos (étudiante 19). Le lexique est le suivant : *valores, comunes, relaciones, la solidaridad, personas, familia, campañas, pueblos.*

5. La question éthique est posée au moment de l'utilisation des nouvelles technologies en termes d'espionnage des personnes. Ainsi, que fait-on de ces problèmes éthiques pour les technologies ? *¿ qué haces de las problemas éticas por las tecnologías ?* Le lexique est le suivant : *problemas éticos* (féminisé par *éticas*), *espionaje, tecnologías.*

6. L'immédiateté des choses ou le plaisir instantané est un phénomène actuel lors que les personnes veulent tout, tout de suite, et ne veulent pas perdre de temps et ne veulent pas non plus en prendre pour bien apprendre, *ahora las gentes quiere tener todo de inmediato no quiere perder tiempo no toma el tiempo de aprender coramente* (gallicisme de couramment, *frecuentemente, regularmente*) *cosas en profundor* (gallicisme de profondeur, *profundidad*, ici plutôt bien) (étudiante 13). En évoquant les technologies, l'étudiante 19 précise que, sans ces dernières, les personnes pourraient se centrer sur des choses plus concrètes, *las personas se centrarán en cosas concretas*. L'étudiant 1 oppose le bonheur au plaisir instantané, *la felicidad se opone al placer instantáneo*, ce dernier caractéristique de notre époque. Le lexique est le suivant : *la gente, inmediato, inmediatamente, toma el tiempo, perder tiempo, el placer instantáneo.*

7. La communication réelle ou personnelle s'oppose à la communication virtuelle, existait bien avant l'arrivée des ordinateurs et téléphones portables, *sin computadores y teléfonos celulares había una comunicación real*. Le lexique est le suivant : *la comunicación real, computadores, teléfonos celulares.*

8. La notion de respect est différente aujourd'hui, elle est pointée par l'étudiante 31 lorsqu'elle fait référence à la famille, aux personnes âgées, en donnant comme exemple celui d'une grand-mère debout dans l'autobus à qui on ne cède pas sa place, *cuando una abuela está de pie nadie deja su sitio*. Pour cette étudiante, c'est un geste qui devrait être normal, *pienso que es una cosa que debe ser normal*. Il y a aussi le respect envers l'environnement, avant il n'y avait pas de pesticides, chacun avait son jardin et cultivait ses propres légumes, sans excès, pour manger et faire manger sa famille main, non pas pour les vendre ou pour gagner de l'argent, *la noción de respeto del medio ambiente, no antes no había pesticidas cada uno tenía en su jardín y cultivaba sus propia verdura sin exceso*

para comer y hacer comer su familia pero no para venderlo o para ganar dinero. Le lexique est le suivant : el respeto, el/la abuelo/a, el medio ambiente, normal.

9. Le stress est caractéristique de notre époque, il n’existait pas avant, la vie était plus tranquille, *la vida era más tranquila no había todos esos problemas de estrés* (étudiante 31). Le lexique est le suivant : *el estrés, problemas, vida tranquila.*

10. Le pouvoir, ou plus précisément, le fait d’avoir plus de pouvoir est, pour l’étudiante 33, le seul objectif aujourd’hui, *ahora nuestro unico objetivo es de tener más poder que podemos.* Le lexique est le suivant : *el poder, el objetivo.*

Arguments « contre », 25 concepts abstraits

1. L’école (voire l’éducation) est bien différente de jadis. L’école était stricte et, dès que les enfants commettaient une erreur, ils étaient punis, *antes la escuela es muy estricta y los niños cuando hacen una error, se punir* (se punir, gallicisme, utilisé au lieu de *castigar*) (étudiante 2). Aujourd’hui, il est possible d’apprendre, *puedes aprender* (étudiante 12), avant cela n’était pas possible, *antes las personas no pueden aprender* (étudiant 14). Il est également possible d’être plus éduqué, *ser más educados* (étudiante 12). La notion de respect n’est pas une idée passée, elle est associée à celle d’éducation, *cuando hablas de respeto no creo que es una idea del pasado porque es una idea que refiere a la educación* (étudiante 34). Le lexique est le suivant : *la educación, la escuela, el error.*

2. La famille reste toujours aussi importante, *la familia continua siendo* (gallicisme avec l’utilisation de continuer + gérondif au lieu de *seguir* + gérondif) *muy importante* (étudiant 27), *sigue siendo importante ahora* (étudiante 29) et bénéficie d’une autre vision, *una otra visión de la familia* (étudiante 29). Le lexique est le suivant : *la familia, seguir, importante, otra visión.*

3. Les nouvelles technologies ont changé la vie dans le bon sens, *las nuevas tecnologías han cambiado las vidas en el bien sentido* (étudiante 12). D’ailleurs, l’étudiante 34 précise qu’il ne faut pas les critiquer puisque, en se référant au débateur qui adoptait la position « pour », lui aussi les utilise, *cuando hablas también de las nuevas tecnologías creo que tu utilices estas nuevas tecnologías.* Les nouvelles technologies sont également, les feuilletons ou la télérealité mais, tout en précisant qu’il n’y a pas que cela dans la vie aujourd’hui, *no sólo hay las telenovelas o las telerealidades en la vida* (étudiante 2). Il y a le téléphone qui nous permet de traiter les urgences plus facilement, *el teléfono puedes tratar con la emergencia más fácilmente* (étudiante 12). Internet marque l’arrivée d’un nouveau moyen de communication, *Internet marca la llegada de un nuevo medio de comunicación* (étudiante 20) et, sans Internet, notre société ne serait pas où elle en est aujourd’hui, *sin esta tecnologías nuestra sociedad no estaría donde está hoy* (étudiante 20). Le lexique est le suivant : *las nuevas tecnologías, cambiar, la vida, bien sentido, el teléfono, Internet, la sociedad.*

4. La technologie nous permet d’avoir de meilleures conditions (de vie), *meiores condición con las tecnologías* (étudiante 16) et est parmi nous et continue à progresser pour nous faciliter la vie, *las tecnologías están entre nosotras y continuarán progresando para facilitar nuestras vidas* (étudiante 20). Il ne faut pas nous centrer sur tous les aspects négatifs de la technologie, au contraire, nous devons apprendre l’utilité des réseaux sociaux

quand ils sont bien employés et tout ce qu'ils peuvent apporter pour que notre société se développe davantage, *no centrarnos en todos los aspectos negativos de tecnología, debemos aprender la utilidad de las redes sociales cuando están bien dirigidas y todo lo que puedan aportar para que nuestra sociedad crezca más*. La technologie est partout et sous toutes les formes, à travers le robot mixeur pour tout faire, les satellites qui permettent de réaliser des vidéos conférences, nous situer géographiquement, avoir la domotique et la 3D, *la tecnología está en todas las partes y en todas sus formas, el robot mezclador para hacer todo lo posible y el satélite de vídeo conferencia ; a través la ubicación de geográfica, la domótica y la tres D tres D* (étudiante 18). Le lexique est le suivant : *las tecnologías, mejores condiciones, progresar, facilitar, vida, la utilidad, aportar, la sociedad, crecer, más, el robot, el satélite, la ubicación geográfica, la domótica, la tres dimensiones*.

5. L'innovation et le progrès technologique, scientifique – Faciliter la vie. Au cours des deux derniers siècles, l'humanité a fait de nombreuses avancées en matière d'innovation et de progrès technologique, durante los últimos dos siglos la humanidad ha logrado numerosos avances en innovación y progreso tecnológico (étudiante 20). Aujourd'hui nous vivons dans une société moderne qui nous permet de faire beaucoup de choses que l'on ne pouvait pas faire auparavant et cela grâce au progrès dans le domaine de la médecine, les transports ou la technologie, *hoy vivimos en una sociedad moderna que nos permita hacer muchas cosas que no podíamos hacer antes y eso gracias a la idea de progreso con las evoluciones en la medicina, en los transportes o en la tecnología* (étudiant 29). Nous pouvons guérir des maladies ce qui était impossible avant, *podemos cuidar (cuidar au lieu de curar) enfermedades que era imposible guardar cuidar antes* (étudiante 2). Le progrès technologique a permis de voyager plus rapidement à des prix raisonnables, *las evoluciones tecnologías han permitido de viajar muy rápidamente a precios razonables* (étudiante 32). Le progrès a permis, également, de communiquer très facilement avec des personnes qui sont très éloignées, *el progreso ha permitido de comunicar de manera muy fácil con personas que son muy lejos* (étudiante 32). Toutes ces évolutions sont le résultat, ou plus précisément, on les doit au progrès scientifique et technique, *una mayor parte de esa mejoría se debe clarament, la debemos entonces al progreso científico y técnico* (étudiante 27). En général, aujourd'hui c'est mieux parce que nous avons l'opportunité de changement et de progrès, *hoy es mejor porque tengo una oportunidad de hacer cambio y progreso* (étudiante 16). Le lexique est le suivant : *los avances, la innovación, el progreso, el progreso tecnológico, la sociedad moderna, las evoluciones, la medicina, los transportes, la tecnología, las enfermedades, viajar, a precios razonables*.

6. Les privilèges (en France) sont pointés par l'étudiante 21 en nous précisant qu'il faut dire la vérité, en France nous avons beaucoup de privilèges comme la couverture sociale, les aides financières et les bourses, *hay que decir la verdad tenemos hoy en Francia muchos privilegios como la cobertura social, las ayudas financieras y las bolsas*. Nous constatons que l'utilisation du terme « bourse » est donnée dans son sens économique. Ici il s'agit de *becas*, une rente annuelle pour études ou autre. Le lexique est le suivant : *los privilegios, muchos, la cobertura social, las ayudas financieras, las becas, Francia*.

7. La santé et l'hygiène vont de pair avec les meilleures conditions de vie que nous avons, même si cela n'est pas le cas pour tous, *tienen mejores condiciones de vida, el nivel de vida se mejoran por ejemplo, en el ámbito de la higiene y de la salud a pesar que todos no tienen buenas condiciones de vida* (étudiante 10), ou encore, *mejores condición con la salud*, des meilleures conditions pour ce qui relève de la santé (étudiante 16). En définitive, la

médecine et la technologie peuvent sauver des vies, *la medicina y la tecnología pueden salvar vidas* (étudiante 18), nous pouvons guérir de maladies, impossible auparavant, *podemos cuidar enfermedades que era imposible guardar cuidar antes* (étudiante 2). Nous vivons dans un monde qui a créé des vaccins pour nous protéger, des antibiotiques pour nous soigner et des médecines pour soulager nos souffrances, *vivimos en un mundo que creó vacunas para protegernos, antibióticos para curarnos y medicinas para aliviarnos de nuestro sufrimientos* (étudiante 18). Enfin, la vie était très dure dans le passé, les grandes épidémies de peste avaient fait plus de cent millions de morts ce qui représentait, à l'époque, la moitié de la population européenne, *antes la vida era muy dura las grandes epidemias de peste han hecho más de cien millones de muertos eso representa a la época la mitad* (volonté de répéter le terme « moitié ») *la mitad de la población europea* (étudiant 14). Pour cette dernière intervention nous constatons le gallicisme « europea » au lieu de *europa*. Le lexique est le suivant : *mejores/buenas condiciones de vida, el nivel de vida, la salud, la higiene, la medicina, la tecnología, salvar vidas, las vacunas, antibióticos, curarse, aliviar, el sufrimiento, las epidemias, los muertos, la población europea*.

8. La longévité est mise en avant par trois étudiants. L'étudiante 20 précise que l'avancée des technologies nous permet de nous faciliter la vie, *facilitar nuestras vidas*. L'étudiant 27 précise, à son tour, qu'aujourd'hui nous vivons plus longtemps et nous avons moins de danger pour notre vie, *hoy en día tenemos más tiempo de vida y menos peligro de vida concreto*. Enfin, l'étudiante 21 affirme que les gens vivent plus longtemps et que le niveau de vie, en France, est plus élevé qu'il y a quatre-vingts ans, selon une source INSEE, *la gente vive más tiempo, el nivel de vida en Francia es más elevado que hace ochenta años según el INSEE*. Le lexique est le suivant : *facilitar, la vida, más tiempo de vida, menos peligro de vida*.

9. L'eau est une réalité lorsque l'on a accès à de l'eau et sans réaliser aucun effort, il est possible de prendre une douche, à sa convenance, et sans s'inquiéter de l'heure. Il est même possible de reprendre une douche plus tard, car l'eau n'est pas limitée, la seule limite est la facture d'électricité, mais l'eau est illimitée. Nous sommes dans un pays riche. *Hay una realidad es que cuando tu te levanto tú tiene tu agua sin hacer ningun esfuerzo tú puedes tomar una ducha cuando te quieres y sin te preocupar de la hora y tú puedes reanudar una otra después porque no hay limitación solo la factura de la luz pero la agua es ilimitada somos en un país rico* (étudiante 10). Le lexique est le suivant : *el agua (la agua), tener, esfuerzo, tomar una ducha, sin preocuparse, la hora, reanudar, limitación, la factura de la luz, país rico*.

10. Les guerres ou les dictatures font l'objet de quelques interventions. Nous constatons que pour cette position « contre », il n'est plus question de « conflits », comme c'était le cas pour la position « pour ». Les conflits sont remplacés par l'évocation des dictatures. En général, il y a moins de guerres qu'auparavant et ces dernières sont moins longues, *menos guerras que antes y menos grandes* (étudiant 14). En effet, la partenaire du débatteur 14, l'étudiante 12, précise que ce n'est pas vrai, il n'y a pas plus de guerres aujourd'hui, *hoy hay más guerras pero no es verdad*, et que nous ne pouvons pas dire que, ce qui se passe au Moyen-Orient, est comparable à ce qui se passait auparavant, *no podemos decir que lo que está pasado hoy en Oriente Medio es comparable a lo que pasaba antes*. L'étudiant 9 réagit à cette annonce par un point d'information en demandant si les guerres mondiales étaient aussi importantes que les potentielles guerres nucléaires, *¿ piensas que las guerras mundial eran tan importantes que potenciabile guerra nuclear ?* L'étudiante 12 répond en précisant qu'elle ne compare pas les guerres par leur importance, mais par le nombre de

personnes concernées, *no hago una comparision de las guerras en tema de importancia pero en tema de gente*. L'étudiante 34 ne pense pas que les guerres du passé étaient meilleures (dans le sens certainement de moins importantes) que les guerres de notre époque parce que, par exemple, aujourd'hui, ce qui se passe entre les Palestiniens et Israël est une guerre qui lui semble « très » incroyable (dans le sens d'impensable), *no creo que las guerras del pasé (utilisation de pasé au lieu de pasado) eran mejor que las guerras de hoy porque por ejemplo entre los palestinos y Israel es una guerra que me parece muy increíble*. Cette position met l'étudiante dans une position équivoque, est-elle « pour » le thème défendu ou « contre » ? L'étudiante 29 nous précise qu'avant il y avait la guerre, la dictature ou par exemple la cause des juifs, *antes había la guerra, la dictadura o por ejemplo había también la causa de los judios durante la guerra*. Enfin, l'étudiant 27 évoque également les nombreuses dictatures du passé, les nombreuses guerres, la repression plus importante et le fait que les enfants étaient obligés d'aller en guerre, ce qui aujourd'hui n'est plus très fréquent, *en tiempos pasados tuvimos muchas dictaduras, heu muchas guerras, había más represión y mismo los niños eran obligados a ir a la tropa, lo que hoy día no es muy habitual*. Le lexique est le suivant : *las guerras, las dictaduras, la guerra nuclear, las guerras del pasado, más, menos, increíble, los judíos, los palestinos, Israel, Oriente Medio, la represión, los niños, habitual*.

11. L'ouverture au monde – Les mentalités à l'époque actuelle serait mieux que celle d'avant, car nous ne vivons plus confinés dans un village, mais dans un monde qui s'offre à nous, *mi argumento para decir que hoy es mejor es que hoy no está confinado a un pueblo, hoy el mundo se ofrece a tí* (étudiante 12). L'ouverture au monde a permis aux gens d'être plus cultivés du fait que l'on peut rencontrer plus de monde, *la apertura al mundo a permiso a la gente de ser más educados puede encontrar a más gente* (étudiante 12). Les mentalités ont évolué, *las mentalidades han evolucionado* (étudiante 22), avant les mentalités étaient plus fermées, *antes las mentalidades eran más cerradas* (étudiante 29), il y a aujourd'hui, une ouverture d'esprit, *una apertura de espíritu* (étudiante 16). C'est grâce aux technologies que l'on peut découvrir de nouvelles cultures dans le monde et communiquer librement avec toute personne, *estas tecnologías permite descubrir nuevas culturas en el mundo y comunicarse libremente con cualquier persona* (étudiante 20) Le lexique est le suivant : *el mundo, ofrecerse, no estar confinado, la apertura al mundo, las mentalidades, cerradas, apertura de espíritu, descubrir, nuevas culturas, comunicarse, libremente*.

12. Les voyages rapides sont possibles aujourd'hui, *puedes viajar* (étudiante 12). Même si Tokio se trouve à dix mille kilomètres, il est possible de s'y rendre en douze heures, *aunque se Tokio es a diez mil kilómetros : diez mil kilómetros puedes ir en doce horas* (étudiante 12). Les évolutions technologiques ont permis de voyager plus rapidement, *las evoluciones tecnologías han permitido de viajar muy rápidamente* (étudiante 32). Le lexique est le suivant : *viajar, Tokio, kilómetros, ir, las evoluciones tecnológicas, rápidamente*.

13. Traiter l'urgence a été précise dans le sous-domaine traitant des nouvelles technologies. Il s'agit d'affirmer que grâce au téléphone, il nous est possible de traiter les urgences plus facilement, *el teléfono puedes tratar con la emergencia más fácilmente* (étudiante 12). Le lexique est le suivant : *el teléfono, tratar, la emergencia, fácilmente*.

14. La pollution est apparue dans le passé, *la contaminacion aparece antes* (étudiante 2) et aujourd'hui nous pouvons affirmer que les gens font beaucoup de choses pour réduire cette pollution dans le monde, *sobre la contaminación que ahora las personas hacen muchas cosas para reducir (gallicisme reducir au lieu de reducir) esta contaminación en todo*

el mundo (étudiante 34). Le lexique est le suivant : *la contaminación, antes, aparecer, hacer, reducir, las personas, el mundo.*

15. La vie en général est de meilleure qualité, dans plusieurs domaines, la nourriture, les droits, les transports, les idées, la médecine, la santé, l'hygiène, *la vida en general es mejor, en varios ámbitos alimento, derechos, transportes, ideas medicina, salud, higiene* (étudiante 10). Le lexique est le suivant : *la vida en general, ámbitos, el alimento, los derechos, los transportes, las ideas, la medicina, la salud, la higiene.*

16. La liberté et la paix seraient de l'actualité car, nous vivons en paix, *vivimos en paz* (étudiante 22) et c'est beaucoup mieux de vivre ainsi aujourd'hui parce que la paix et la liberté n'ont pas de prix, *hoy es mucho mejor vivir así porque la paz y la libertad no tienen precios* (étudiante 22). Nous constatons également plus de liberté pour une grande partie la population, *hay también más libertad para una gran parte de la población* (étudiante 16). Le lexique est le suivant : *la paz, la libertad, vivir, mucho mejor, no tener precio.*

17. L'égalité est présente de nos jours, nous vivons dans une société beaucoup plus libre et où il y a beaucoup d'égalité, *una sociedad mucho más libre y donde hay mucho más igualdad* (étudiante 22), aussi bien entre femmes et hommes, *entre mujeres y hombres* (étudiante 22). L'étudiante 34 précise que les inégalités sont très importantes dans le monde professionnel pour les femmes, *las desigualdades (gallicisme desigualdades, au lieu de desigualdades) muy importantes en el mundo profesional para las mujeres.* Le lexique est le suivant : *la igualdad, la desigualdad, la sociedad, más libre, mujeres, hombres, el mundo profesional.*

18. Moins de violence est un constat de l'étudiante 22, *menos violencia.* Le lexique est le suivant : *la violencia, menos.*

19. Les femmes ont plus de liberté, par exemple, grâce à l'émancipation, à l'indépendance, *hay también más libertad para las mujeres por ejemplo con la emancipación* (au lieu de *emancipación*) *e independencia* (étudiante 16). Nous avons la chance de vivre aujourd'hui dans une société beaucoup plus libre, où il y a plus d'égalité, *nosotros tenemos ahora la suerte de vivir en una sociedad mucho más libre y donde hay mucho más igualdad* (étudiante 22). Par exemple, l'étudiante 22, dit que, elle, en tant que femme, a beaucoup plus de droits que les femmes n'en avaient auparavant, comme le droit de vote ou la possibilité d'avoir un emploi et d'être libre financièrement, *por ejemplo yo como mujer tengo muchos más derechos que las mujeres no tenían antes como el derecho al voto o la posibilidad de tener un trabajo y ser libre financieramente.* Puisque nous vivons dans une société de changement social, nous pouvons faire différentes choses dont il était impensable de les faire avant dans la vie quotidienne et la fonction de la femme, sa condition dans la vision de la famille, mais aussi à l'école ainsi que l'accès aux études, *vivimos en una sociedad de cambio social porque hay diferentes cosas que podemos hacer hoy y que antes no podían ni pensarles en la vida cotidiana, la función de la mujer su condición en la visión de la familia pero también en la escuela y en el acceso a los estudios* (étudiante 29). Néanmoins, nous constatons toujours des inégalités importantes, pour les femmes, dans le monde professionnel. Au regard de ce constat, l'étudiante 34 s'interroge, comment est-ce possible que certaines femmes disent que c'était mieux avant ? et la même étudiante de répondre par un « je ne sais pas », *las desigualdades muy importantes en el mundo profesional para las mujeres, ¿ cómo mujeres, cómo pueden decir que antes fue mejor que hoy ? ; no sé !* Le lexique est le suivant : *las mujeres, la libertad, la emancipación, la*

independencia, la sociedad, el cambio social, la función, la condición, la familia, la escuela, el acceso a los estudios, las desigualdades, el mundo profesional.

20. Les conditions de vie sont meilleures aujourd'hui, *mejores condición de vida* (étudiant 16). Les conditions de vie, au Moyen Âge, étaient terribles, plus de quatre-vingt quinze pour cent de la population était pauvre et sans terres, ils cultivaient la terre pour survivre, vraiment survivre, *las condiciones de vida antes estaban terribles en la Edad Media más de noventa y cinco por ciento de la población eran pobres, sin terranos, cultivaban la tierra para sobrevivir, realmente,* (répétition volontaire de l'étudiant) *sobrevivir* (étudiant 14). Le lexique est le suivant : *las condiciones de vida, mejores, terribles, Edad Media, la población, pobres, la tierra, cultivar, sobrevivir.*

21. La culture a accusé également un progrès, *hay también progreso culturale* (étudiante 16). Le lexique est le suivant : *la cultura, el progreso cultural.*

22. La mortalité infantile peut se réduire grâce à la médecine, *la medicina permite bajar en lo sucesivo la mortalidad infantil* (étudiante 18). Le lexique est le suivant : *la mortalidad infantil, la medicina, bajar.*

23. La pauvreté dans le monde a pu être réduite grâce à la mondialisation, *la globalización ha permitido de bajar la pobreza mundial* (étudiante 34). Le lexique est le suivant : *la pobreza, la pobreza mundial, la globalización, bajar.*

24. La mondialisation a pu se réaliser par les innovations informatiques, *esta globalización fue posible con las innovaciones informáticas* (étudiantes 34). La mondialisation permet à tout un chacun d'accéder aux habits et l'on peut ainsi parler d'expansivité (dans le sens de croissance, de développement), *el mundo de la globalización permite acceder a todas las prendas. Podemos hablar de una mejor expansidad* (au lieu de *expansividad*) (étudiante 21). Le lexique est le suivant : *la globalización, las innovaciones informáticas, acceder, las prendas, la expansividad.*

25. Le travail ou plus précisément l'emploi est meilleur aujourd'hui et est très diversifié, *las tareas del empleo, hoy es mejor no es muy diversificado* (étudiante 21). Le lexique est le suivant : *las tareas, el empleo, mejor, muy diversificado.*

Arguments « contre », 4 concepts abstraits

1. La nostalgie – L'idéalisation représente l'aspect « philosophique » du thème traité. Si nous vivons en pensant que la vie était meilleure auparavant c'est que nous vivons dans des souvenirs, dans une certaine nostalgie, et être nostalgique nous empêche d'aller de l'avant, *ser nostálgicos nos impide ir por delante* (étudiante 2). Vivre dans un passé n'est pas une vie, ce serait vivre dans une bulle, coupés du monde qui nous entoure, *en el pasado no es una vida seríamos entonces como enquerido (? enfermés) una burbuja cortado por el mundo que no rodea* (étudiante 2). Pour l'étudiant 27, le sens donné à « la vie était meilleure avant », est une évocation nostalgique des temps passés, « *cualquier tiempo pasado fue mejor* » *su significado es una evocación nostálgica de tiempos anteriores.* Il s'agit, plus précisément, d'une idéalisation parce que ce temps passé est nostalgique, parce que nous pensons que le passé était meilleur alors qu'en réalité il ne l'était pas, *entonces es una idealización porque es nostálgico porque pensamos que es mejor cuando en realidad no*

fue mejor. Le concept d'idéalisation est développé par le neurologue et psychiatre Alan Hirsch, cité par l'étudiant dans son discours. Le passé est rappelé par une combinaison de nombreux souvenirs différents, tous intégrés dans un processus qui a filtré toutes les émotions négatives, d'où son idéalisation, *se recuerda el pasado en una combinación de muchos recuerdos diferentes todos integrados en un proceso que se ha filtrado todas las emociones negativas, de ahí su idealización*. Le lexique est le suivant : *la nostalgia, ser nostálgicos, impedir, ir « por delante », una burbuja, la idealización, los recuerdos, el proceso, filtrar, las emociones negativas*.

2. Les problèmes éthiques ne sont pas une découverte, ils ont toujours été présents, on en retrouve à toutes les époques, comme par exemple avec l'esclavage, *pienso que problemas éticos se hacen en todas las épocas, antes era el esclavagismo* (gallicisme au lieu de *esclavitud*) *ah y muy problemas éticos que hay* (étudiante 12). Le lexique est le suivant : *los problemas éticos, todas las épocas, la esclavitud*.

3. La communication instantanée peut se réaliser entre différents pays, *hoy la comunicación entre diferentes países es casi instantánea* (étudiante 18). Le progrès a permis de communiquer très facilement même avec des personnes que se trouvent très loin, *el progreso ha permitido de comunicar de manera muy fácil también con personas que son muy lejos* (étudiante 32). Le lexique est le suivant : *la comunicación, comunicar, instantánea, fácil, lejos, países*.

4. Le passé et le Carpe diem, comme son nom l'indique, est derrière nous et nous ne pouvons pas le modifier, *el pasado como su nombre lo indica es detrás de nosotros no podemos cambiarle* (étudiante 2), il faut ainsi regarder devant nous parce que le meilleur est à venir, *hay que pues mirar delante de nosotros porque el mejor tiene que venir* (étudiante 2), il ne faut pas regarder en arrière, *no hay que mirar hacia atrás* (étudiante 29). Le temps passé est passé, *el tiempo pasado, es pasado* (étudiante 16). L'étudiante 21 relève des paroles de Florent Pagny pour exprimer l'idée de « profiter du moment présent » que transmet la locution latine, *carpe diem*. Ainsi, nous vivons seulement dans le présent, la vie est simplement la rencontre de ce qu'il se passe ici et maintenant, *vivimos solos en el presente, la vida es solo el encuentro que se desarrollando aquí y ahora*. Le lexique est le suivant : *el pasado, el presente, la vida, el encuentro, aquí, ahora, detrás, delante, lo mejor tiene que venir, no hay que mirar*.

Arguments « pour », 4 concepts concrets

1. L'espace, plus concrètement, l'utilité des études centrées sur l'espace nous est présentée par l'étudiante 4. Elle en distingue quatre apports essentiels à l'humain. Le premier est celui de satisfaire la nécessité de distinguer l'homme de l'animal, *era en espacio es poder satisfacer la necesidad de saber quien distingue al hombre del animal*. Le deuxième est que, grâce à l'étude des météorites que nous recueillons sur terre, nous pouvons mieux connaître la formation et l'évolution de l'univers, *recibimos X* (terme que nous n'avons pas réussi à transcrire, nous déduisons qu'il s'agit de météorites) *que no llegan sobre la tierra y su estudio nos permite conocer mejor la formación y la evolución del universo*. Le troisième concerne l'exploration d'autres planètes, cette démarche peut nous permettre de comprendre l'origine de la terre (en termes de création) et son futur, *la exploración de otro planetas otras planetas de otras planetas permite comprender como la tierra nació y cuál será su futura se formarán al mismo tiempo que nuestro planeta*. Le dernier apport de l'espace est la découverte de substances chimiques que nous obtenons des voyages réalisés par des astronautes. L'étude de ces substances nous aide à comprendre l'origine de la vie et les maladies, *el descubrimiento* (au lieu de *descubrimiento*) *de las de sustancias químicas* (au lieu de *químicas*) *podría ayudar ayudarán-darno a encontrar el origen de la vida y su enfermedades*. Le lexique est le suivant : *el espacio, satisfacer, necesidad, saber, el hombre, el animal, la tierra, el estudio, la formación, la evolución, el universo, la exploración, el planeta, el nacimiento, el futuro, las sustancias químicas, el origen de la vida, las enfermedades*.

2. L'instinct d'exploration de l'être humain existe car, l'humanité, depuis ses origines, éprouve le besoin de dépasser ses propres limites, de mener un combat incessant contre l'inconnu afin de rompre la monotonie de la vie quotidienne et d'utiliser son instinct d'exploration, *desde sus orígenes la humanidad experimento la necesidad de sobrepasarse llevando un combate incesante contra el desconocido para romper la monotonía* (au lieu de *monotonía*) *de la vida cotidiana y empleado por su instinto de exploración*. Elle étaye son discours en précisant que dès que l'homme a navigué sur les océans, pénétré dans les forêts, traversé le désert, escaladé les montagnes, il était inévitable qu'il tente de progresser afin d'aller dans l'espace sans frontières et de réaliser le vieux rêve de l'humanité, *el ser humano navegó por océanos, penetró en bosques atravesó el desert* (gallicisme au lieu de *desierto*) *escaló las montañas era pues inevitable que procure progresar para ir en el espacio sin frontera y realizar el viejo sueño existente de la humanidad*. Le lexique est le suivant : *el origen de la humanidad, experimentar, el combate, lo desconocido, la monotonía, el instinto de exploración, navegar, penetrar, escalar, atravesar, ir, sin frontera, el viejo sueño*.

3. L'exploration spatiale est présentée comme étant un fait très positif en nous décrivant l'utilité de l'entreprise. L'exploration spatiale va permettre de développer les connaissances sur l'univers et l'origine de l'humanité, *en la exploración del espacio que permitirá ensanchar el pensamiento al universo vasto y el nacimiento del humanismo verdadero* (étudiante 8). L'étudiante étaye ses arguments en s'appuyant sur la culture. D'un point de vue culturel, la découverte des Amériques par les Européens a influencé les arts, la littérature, la poésie et ce besoin de découverte a trouvé une source d'inspiration dans l'exploration de l'espace, *desde un punto de vista cultural el descubrimiento de Américas de la América por los europeos influyó en las artes, la literatura, la poesía que de nuevo encontrará una fuente de inspiración en la exploración del*

espacio. Le lexique est le suivant : *la exploración del espacio, ensanchar, el pensamiento, el universo, el nacimiento, el humanismo, la inspiración*.

4. La vie dans l'espace permettra un nouveau départ dans la vie afin d'éviter de faire les mêmes erreurs que sur terre, *por fin la vida futura en el espacio permite empezar de nuevo para evitar cometer las mismas errores que sobre en la tierra* (étudiante 8). Enfin, et compte tenu de l'évolution et de la dégradation de la terre, la vie dans l'espace ne sera pas une option, mais une obligation pour la survie de la race humaine, *también en vista de la evolución y de la degradación de la tierra vivir en el espacio no será una opción pero una obligación por la supervivencia de la raza humano* (étudiante 8). Ce postulat est ce qui a décidé l'étudiante à être d'accord avec le thème traité, la vie future dans l'espace, *entonces es difícil de no estar de acuerdo con la vida en futuro en el espacio*. Le lexique est le suivant: *la vida futura, el espacio, permitir, la tierra, la evolución, la degradación, vivir, una opción, una obligación*.

Arguments « contre », 2 concepts concrets

1. Le voyage vers l'espace est le premier argument posé, par l'étudiante 5, pour réfuter cette thèse, car ce genre de voyage qui va devenir vital, seuls les très riches peuvent en profiter et la classe moyenne « pauvre » continuera à mourir sur la planète, *porque es tipo de viaje se vuelve vital solo los muy ricos podan beneficiar de ellos y la clase media pobre seguirán muriendo en la planeta* (étudiante 5). Mais ces voyages spatiaux ne sont pas sans risques, *los viatges* (au lieu de *viajes*) *espaciales tienes mucho riesgo* (au lieu de *riesgo*). L'étudiante continue son discours en présentant cinq dates (deux dates pour 1967, 1971, 1988 et 2013) pour illustrer les échecs de ces voyages. En effet, sur ces cinq voyages spatiaux, aucun survivant n'est revenu sur terre. Le lexique est le suivant : *el viaje, los viajes espaciales, los ricos, la clase media pobre, morir, el planeta, riesgos*.

2. La vie dans l'espace est posée, par l'étudiante 7, comme n'étant pas possible, les humains ne peuvent pas vivre dans l'espace, *los humanos no pueden vivir en el espacio*. Les raisons évoquées concernent le manque de « choses » essentielles pour vivre, *no hay cosas esenciales [...] cosas esenciales para vivir*. La première c'est qu'il n'y a pas d'oxygène, *el origeno* (au lieu de *el oxígeno*), ensuite de l'eau, *no hay agua* et enfin le fait que l'espérance de vie sera plus courte que sur terre, *la esperanza de vida será más corta que sobre la tierra*. De plus, recommencer une vie dans l'espace tout en renonçant à la vie sur terre peut nous coûter cher, *todo recomenzar de nuevo en el espacio, so* (mot anglais) *pensamos que renunciar a las planetas a la tierra se va a cobrar* (au lieu de *cobrar*). Le lexique est le suivant : *cosas, el agua, la esperanza de vida, renunciar, la tierra*.

Argument « contre », un concept abstrait

1. La peur, l'espace fait peur, *hace miedo* et, de plus, pourquoi s'y rendre si nous avons tout ce qu'il nous faut sur terre, *tenemos todo lo que necesitamos sobre la tierra* (étudiante 7). Le lexique est le suivant: *miedo, necesitamos, la tierra*.

Arguments « pour », 4 concepts concrets

1. Légaliser le cannabis est une proposition de l'étudiante 23, *Francia tiene que legalice el cannabis* puisque la France est le pays de l'Union Européenne qui consomme le plus de cannabis, vingt-deux (22) pour cent chez les jeunes entre quinze (15) et trente-quatre (34) ans, *la Francia es el país de la Unión Europea donde se consume lo más cannabis, veintidós (22) por ciento de los jóvenes entre quince (15) y treinta y cuatros (34%) años* (étudiante 23). Les Pays Bas, connus pour leur légalisation, sont seulement à dix-sept (17) pour cent des jeunes qui en consomment, *los Países Bajos, que son reputados por sus legalización del cannabis solamente diecisiete (17) por cientos (cientos au lieu de ciento)* (étudiante 23). Le Portugal, quant à lui, a légalisé la marihuana en 2001, c'est cela qui a été un succès puisque plusieurs personnes ont recouvré, à nouveau, une bonne santé, *Portugal legaliza marihuana en 2001, un éxito porque personas integran sistema de salud* (étudiante 25). La légalisation du cannabis permettrait de contrôler la qualité et la composition des drogues, car, actuellement, nous ne savons pas exactement ce que contient la drogue que les gens paient, *permitiría controlar la cualidad y la composición de las drogas porque actualmente no sabemos exactamente lo que hay en la droga que la gente paga* (étudiante 23). Mais cela permettrait également de contrôler tout l'argent et créer des emplois, *permitiría controlar donde todo el dinero y crea también empleos (au lieu de empleos)* (étudiante 24). Au niveau économique, cela serait plus sain pour l'économie du pays, *es más sano para l'e economía del país* (étudiante 24) et permettrait une croissance économique, *permite crecimiento económico* (étudiante 25). En définitive, il serait possible de contrôler qui peut payer pour de la marihuana, car, aujourd'hui, il y a des adolescents de douze ou treize ans qui paient de la marihuana à des vendeurs/dealers illégaux, *puedes controlar quien puede pagar marihuana [...] hoy hay adolescente de doce o trece años que pagan marihuana a van a vendedores ilegales* (étudiante 24). La sanction ne serait ainsi pas la solution, mais la légalisation, *la sanción no es la solución sino la legalización* (étudiante 23). Le lexique est le suivant: *legalizar, la legalización, el cannabis, la marihuana, Francia, los Países Bajos, Portugal, los jóvenes, un éxito, la calidad, la composición, las drogas, controlar, el dinero, la economía, el crecimiento económico, el país, los vendedores ilegales, la sanción.*

2. L'utilisation thérapeutique du cannabis est prouvée par des études réalisées par les meilleures universités américaines, *podemos tener confianza en las mejores universidades americanas y al hecho estudios sobre el tema*. Ces universités sont celles de Harvard et Berkeley. Une étude de Harvard dit que la marihuana permet de diminuer le taux de croissance des tumeurs cancérogènes, par exemple celui qui est causé par le fait de fumer du tabac, *un estudio de Harvard dice que marihuana permite a disminuir el ritmo de crecimiento de los tumores cancerígenos por ejemplo [...] que es provocado por fumar tabaco* (étudiante 25). Une autre étude, celle de Berkeley, précise que fumer du tabac est moins sain que fumer de la marihuana, *un estudio de Berkeley que tiene esta idea que fumar tabaco es menos saludable que fumar marihuana* (étudiante 25). Le cannabis aide à lutter contre les maux de tête les crises d'épilepsies, *ayuda a luchar contra los dolores de cabeza y crisis epilépticas* (étudiante 23). Il est d'ailleurs une plante qui s'utilise depuis des centaines d'années pour différentes applications, *una planta que se utiliza desde cientos de años para diferentes utilizaciones* (étudiante 23). Ceci étant dit, cela ne veut pas dire que la marihuana est une baguette magique qui guérit tous les maux, loin de là, mais il a été prouvé, à maintes reprises, que cette dernière a des vertus thérapeutiques importantes, *no queremos decir que la marihuana es una varita magica que cura todos los males pero se*

ha demostrado a múltiples veces que la marihuana tiene virtudes terapéuticas importantes (étudiante 23). Le lexique est le suivant: *la utilización terapéutica, las universidades americanas, los estudios, la marihuana, disminuir, el ritmo, el crecimiento, tumores cancerígenos, fumar, el tabaco, saludable, una planta, una varita mágica, curar, los males, virtudes.*

3. L'impact sur d'autres réseaux de trafic est mentionné par l'étudiante 24. En effet, l'étudiant précise « je ne sais pas si vous le savez », *no si sé lo sabéis*, mais aujourd'hui le trafic de cannabis alimente des réseaux terroristes comme AQMI, *pero hoy el tráfico insito alimenta redes de terrorismo como AQMI*. Le lexique est le suivant : *el tráfico, alimentar, las redes de terrorismo.*

4. Les risques pour la santé sont à comparer avec le tabac et l'alcool. Il est vrai qu'une consommation de marihuana, tous les jours et pendant une longue période, peut être dangereux pour la santé. C'est la même chose pour le tabac et l'alcool. Une étude de 2015 montre que l'alcool est plus mortel que le cannabis. *Es verdad que consumir marihuana todos los días y durante un largo periodo puede ser peligroso por la salud pero es lo mismo con el tabaco y bebida alcohólica.* En efecto, un estudio de dos mil quinze dice que el alcohol es más mortale que el cannabis (étudiante 24). Le lexique est le suivant: *consumir, la marihuana, ser peligroso, la salud, el tabaco, la bebida alcohólica, mortal.*

Arguments « contre », 2 concepts concrets

1. Légaliser le cannabis provoquerait une augmentation et une généralisation de de sa consommation comme cela a été le cas pour les Pays Bas, *si hay una legalización del cannabis [...] por ejemplo, desde que Países Bajos han legalizado el cannabis hay una real aumentación consomación* (gallicisme au lieu de *consumo*) *y es generalizado* (étudiante 19). En effet, la suppression de sanctions pénales relatives à la consommation de cannabis, risque de vulgariser son usage, *la abolición de las extanciones penales relacionadas en su consumo corre el riesgo de civilizar el uso del cannabis* (étudiant 17). La légalisation du cannabis en France pourrait envoyer un mauvais signal aux consommateurs, surtout aux jeunes, *la legalización del cannabis en Francia podría enviar una mala señal a los consumidores, para mí, especialmente entre los jóvenes* (étudiant 17), de plus que la vente de cannabis en France serait sous le contrôle de l'État, *la venta de cannabis en Francia estaría bajo el control del Estado* (étudiant 17). Le lexique est le suivant: *la legalización, el cannabis, los Países Bajos, Francia, un aumento del consumo, generalizado, la abolición, civilizar, el uso, una mala señal, los jóvenes, la venta, el control, el Estado.*

2. Les conséquences collatérales, que la guerre contre le cannabis peut provoquer, peuvent se traduire par la mort de personnes, *todos lo muertos que la guerra contra el cannabis ha suscitado* (étudiante 19). Le lexique est le suivant: *muertos, la guerra, el cannabis.*

Arguments « pour », 2 concepts concrets

1. Les bienfaits pour la santé sont importants. Dans un premier temps, l'air que nous pouvons respirer en campagne est propre tandis qu'en ville il est pollué par les voitures, *en el campo el aire está limpio mientras que el aire en las ciudades está contaminado* (étudiante 35), *esta contaminación es causada por automóviles* (étudiante 35). Le mot « air » est également accompagné d'autres adjectifs, libre et frais, *aire libre o aire fresco del campo* (étudiante 38). En campagne, l'étudiante 38 précise qu'il y a moins de bruit, *hay menos ruidos*, plus de calme et de détente, *el campo es más tranquilo y relajante*, et on peut écouter le chant des oiseaux, *escuchamos el sonido de los pájaros*. La vie est, en général, plus tranquille qu'en ville, il y a une meilleure qualité de vie, *la vida en el campo es más tranquila que en la ciudad, hay una mejor calidad de vida* (étudiante 38). Les gens prennent moins de risque pour leur santé, *la gente en el campo toma menos riesgos para su salud* (étudiante 35). Il y a beaucoup de place pour marcher, courir, faire des activités, *hay mucho espacio para caminar, salir, correr, hacer actividades* (étudiante 38). Les gens ont tendance à être moins stressés qu'en ville, *las personas tienden a estar menos estresadas que en la ciudad* (étudiante 38), car, en ville on perd beaucoup de temps, *es una gran pérdida de tiempo* (étudiante 35). Le lexique est le suivant : *el campo, el aire, limpio, libre, fresco, tranquilo, relajante, los pájaros, la calidad de vida, menos ruidos, menos riesgos, menos estresados, la salud, caminar, salir a correr, hacer actividades*.

2. Les bienfaits économiques se traduisent par la voiture et le logement. En campagne, les gens ont des garages et n'ont pas de souci pour stationner comme en ville, *en el campo las personas tienen garajes y no tienen problemas para estacionarse como las personas en la ciudad* (étudiante 35). Il est très compliqué de trouver un logement en ville. En effet, entre les prix parfois inaccessibles et l'augmentation du nombre d'habitants, il est très difficile de trouver des logements inoccupés, *encontrar una vivienda en la ciudad es muy complicado, en efecto, entre los precios a veces inaccesible y el número X de aumento de habitantes es muy difícil encontrar propiedades desocupadas* (étudiante 35). En campagne, les loyers sont moins chers qu'en ville, *en el campo los alquileres son más baratos que en la ciudad* (étudiante 35). En outre, à la campagne, nous vivons généralement dans une maison, tandis qu'en ville, nous vivons dans un appartement, il est ainsi possible d'avoir un plus grand espace de vie et payer moins cher, *además generalmente en el campo vivimos en una casa mientras que en la ciudad vivimos en un departamento (au lieu de piso ou apartamento) puedes tener un espacio más grande y pagar menos* (étudiante 35). Le lexique est le suivant : *el garaje, estacionarse, una vivienda, la ciudad, muy complicado, los precios, el aumento de habitantes, desocupadas, los alquileres, baratos, pagar menos, más grande*.

Argument « pour », un concept concret

1. Les bienfaits de la ville peuvent se décliner en plusieurs éléments. Nous commençons par le fait qu'en ville, il y a une plus grande concentration de population ce qui donne plus d'opportunités de faire connaissance avec des gens, *en la ciudad hay mayor concentración de población por lo que tienes más oportunidades de conocer a gente* (étudiante 36). La ville est bien pour la culture, *bien para la cultura* (étudiante 37), l'offre culturelle et de loisirs se traduit par une vie sociale plus active, *la oferta cultural y de ocio se traduce en una vida social más activa* (étudiante 36). La ville offre une multitude d'activités de divertissements comme aller au cinéma, à des musées, à des expositions, à un concert, *las ciudades ofrece una multitud de actividades de entretenimiento, cines, museos, exposición, concierto* (étudiante 37), on ne s'ennuie pas en ville, *no sos* (mot anglais) *nos aburrimos en la ciudad* (étudiante 37). En ville nous avons tous les magasins près de chez nous, *en la ciudad hay todas las tiendas al lado de nuestra casa* (au lieu de *casa*, prononcé ainsi) *o apartamento* (étudiante 39) et il n'est pas nécessaire d'anticiper ses achats comme à la campagne, car les magasins ferment plus tard, *en el campo las tiendas cerraron más temprano hay que anticipar compras* (étudiante 36). Les villes sont très bien connectées, *las ciudades se caracterizan por estar muy bien conectadas* (étudiante 37) et l'accès à Internet est plus rapide partout, *inmediatamente puedes tener acceso a Internet como y donde quieras* (étudiante 37). Le réseau de téléphone est également plus important, *hay más red para el teléfono* (étudiante 36). C'est dans les grandes villes que se trouvent les grandes entreprises et que l'on peut trouver un emploi et mieux se former, *en gran ciudad es donde están las grandes empresa y donde podrás formate encontrar un ampleo* (au lieu de *empleo*) (étudiante 37), il y a donc plus de chances de trouver un emploi, car il y a plus d'offres d'emploi dans les entreprises, *por lo tanto hay más posibilidades de encontrar un trabajo porque hay más ofertas de trabajo* (étudiante 37). La ville est également plus propice à la création d'entreprises, *la ciudad también es mejor para crear negocios* (étudiante 37). Les infrastructures des villes sont très bonnes, autoroutes, transports publics, cela signifie que se rendre d'un endroit à l'autre est rapide et facile, *las ciudades cuentan con muy buenas infraestructuras, autopista, transporte público, esto hace que ir de un lugar a otro sea rápido y sencillo* (étudiante 37). Ce qui fait également que la ville est plus pratique pour les personnes âgées et défavorisées, car elles peuvent se déplacer plus facilement grâce aux transports publics, *la ciudad es más conveniente para las personas mayores, desfavorecidas porque pueden moverse más fácilmente gracias al transporte público* (étudiante 39). L'accès aux services publics est facilité puisque les villes sont le siège des institutions les plus importantes telles que les hôpitaux, *en la ciudad nos referimos al acceso a servicios públicos ya que en las ciudades es donde se encuentran las sedes de las instituciones más importantes como los hospitales* (étudiante 39). Enfin, le budget concernant l'essence est inférieur à celui des campagnes, car les déplacements sont moins longs, *el presupuesto de gasolina es más alto en el campo que en la ciudad porque tienes que hacer viajes más largos* (étudiante 39). Le lexique est le suivant : *la ciudad, la concentración, la población, la oferta cultural, el ocio, la vida social, más activa, las actividades de entretenimiento, el cine, el museo, la exposición, el concierto, aburrirse, las tiendas, las compras, Internet, el acceso, la red, el teléfono, las empresas, el empleo, las ofertas de trabajo, los negocios, las infraestructuras, la autopista, el transporte público, las personas mayores, desfavorecidas, los servicios públicos, las sedes, las instituciones, el presupuesto, la gasolina, los viajes.*

Arguments « pour », 5 concepts concrets

1. Vivre mieux, la chirurgie esthétique permet de vivre mieux, *la cirugía estética pensamos que permite de vivir mejor* et d'améliorer ta vie, *mejorar* (au lieu de *mejorar*) *tu vida* (étudiante 40). Le lexique est le suivant : *la cirugía estética, vivir mejor, la vida*.

2. Se sentir mieux, l'importance est de se sentir mieux et de se sentir mieux dans son corps, *la importancia es de se sentir y de sentirse bien en su cuerpo* (étudiante 7), car elle permet de corriger les défauts en éliminant les complexes difficiles à accepter, *permite de corregir su complejo cuando tiene un complejo más grande y que no puede aceptarlo* (étudiante 7). L'étudiant 42 précise que la chirurgie aide à accepter son corps notamment sur les réseaux sociaux, *la cirugía las ayuda a aceptar sus cuerpos notablemente* (au lieu de *principalmente, especialmente*) *en las redes sociales*. Le lexique est le suivant : *sentirse bien, sentirse bien en su cuerpo, corregir, los complejos, aceptar, las redes sociales*

3. La chirurgie esthétique et réparatrice peut s'appliquer à des séquelles provoquées par un accident, *cuando hay accidente*, l'objectif est de se sentir mieux, *permite de se sentir mejor* (étudiante 40). Par exemple, suite à un accident, lorsqu'il reste une cicatrice, la chirurgie esthétique peut t'aider pour que ton corps puisse changer, *cuando hay un accidente que tiene cicatriz es un bien porque tu cuerpo puede cambiar* (étudiante 40). Elle permet d'aider à vaincre la douleur que l'on a dans la tête, *permite de ayudar con el mal en el cuerpo* (étudiante 40). Le lexique est le suivant : *un accidente, una cicatriz, el cuerpo, cambiar, ayudar, sentirse mejor*.

4. Les risques provoqués par la chirurgie esthétique sont moins importants (dans le sens de dangereux) aujourd'hui et ce, grâce à la modélisation des pratiques, *hay muchas modelización en la práctica de la cirugía y podemos decir ahora que es menos peligrosos que antes* (étudiant 42). Le même étudiant cite l'association britannique de chirurgie néoplastique pour étayer ses propos concernant l'expertise et la qualité/la précision à laquelle nous sommes arrivés aujourd'hui en termes d'opérations de chirurgie esthétique. En 2003, l'association britannique de chirurgie néoplastique avait réalisé dix mille sept-cents opérations chirurgicales, dix ans après, cent cinquante mille opérations supplémentaires avaient été réalisées, *en dos mil tres la asociación británica de cirugía nosplásticos* (au lieu de *neoplástica*) *llevó a cabo diez mil setecientos procedimientos de girurgicos* (au lieu de *quirúrgicos*) *diez años después ahora practico ciento cincuenta miles practicos* (étudiant 42). Le lexique est le suivant : *la modelización, la práctica, el peligro*.

5. Le coût, le prix d'une chirurgie esthétique est moins cher qu'auparavant et un peu plus accessible, *menos cara que antes y un poco más accesible* (étudiant 42). L'étudiante 40, lorsqu'elle évoque le prix des interventions, précise qu'il s'agit d'un mal pour un bien, *es un mal para un bien*. Le lexique est le suivant : *caro,a, accesible, un mal, un bien*.

Argument « pour », un concept abstrait

1. Le ressenti, comme son nom l'indique, est personnel. L'étudiante 40 nous dit que la chirurgie n'est pas une question d'opinion, mais que faire de la chirurgie est une opinion, c'est une position personnelle, *la cirugía no es una cuestión de opinión, hacer cirugía es mi opinión, es personal*. Aujourd'hui, l'étudiant 42 ressent que la société l'accepte plus, *sociedad acepta más*. Le lexique est le suivant : *una cuestión, una opinión, mi opinión, personal, aceptar*.

Argument « contre », 5 concepts concrets

1. Vivre mieux, la chirurgie esthétique ne permet pas de vivre mieux, *no permite vivir mejor* (étudiante 41). Le lexique est le suivant : *no permitir, vivir, mejor*.

2. L'acceptation du corps est importante pour les personnes de plus en plus obsédées par leur apparence, à cause des réseaux sociaux et des médias, *hay que aceptar su cuerpo [...] la gente es cada vez más obsesionada por su apariencia a causa redes sociales y las medias* (au lieu de *los medios*) (étudiante 2). Nous devrions apprendre à nous accepter et ne pas nous accepter pour les autres, *deberíamos aprender a aceptarnos y no aceptarnos por otros* (étudiante 2). Et ce n'est pas une question exclusivement féminine, *no es sólo para las mujeres* (étudiante 41). Le lexique est le suivant : *aceptar, el cuerpo, la gente, obsesionada, la apariencia, las redes sociales, los medios de comunicación, aceptar, aceptarnos*.

3. La chirurgie esthétique et réparatrice. La chirurgie esthétique est pratiquée, par exemple, pour augmenter la poitrine, *la cirugía estética es sólo, por ejemplo, aumentar un talla « de pecho »* (l'étudiante a un blanc et ne trouve pas le mot *pecho*, elle réalise simplement un geste iconique pour montrer qu'il s'agit de la poitrine) (étudiante 2), mais également utilisée pour des implants mammaires, *para implantes mamarias* (étudiante 2). Toujours d'après l'étudiante 2, la chirurgie réparatrice, est utilisée pour aider les personnes à vivre mieux après un accident, elle ne l'est pas pour améliorer leur esthétique, mais seulement pour ressembler à une personne célèbre sur les réseaux sociaux, *la cirugía reparadora* (au lieu de *reparadora*) *puede ser preparatoria es solamente para aludir a la gente a vivir mejor después de un accidente no es para mejorar su estética solo para parecerse a una persona muy conocida sobre las redes sociales* (étudiante 2). Le lexique est le suivant : *la cirugía estética, aumentar, una talla, implantes mamarios, la cirugía reparadora, un accidente, mejorar estética, parecerse a, las redes sociales*.

4. Les préjudices irréparables peuvent être dévastateurs. L'opération peut s'avérer être un échec et créer des complexes plus importants, *puede ser un fracaso y crear complejos más grandes* (étudiante 41). Les personnes peuvent se faire des opérations et se transformer en monstres, *las personas pueden hacerse prácticas de cirugía y después se transformaron en monstruo* (au lieu de *monstruo*) (étudiante 2). Quelques implants mammaires sont impliqués dans le développement du cancer, *algunos implantes mamarios están implicados en el desarrollo de del cáncer* (étudiante 41). Le lexique est le suivant : *un fracaso, crear complejos, un monstruo, implantes mamarios, el cáncer, desarrollar*.

5. Le coût est très cher, toutes les personnes ne peuvent pas se faire faire de la chirurgie esthétique, *es muy caro, no todas personas puede hacer una cirugía* (étudiante 2). Le lexique est le suivant : *ser caro, no todos, hacer una cirugía*.

Arguments « contre », 2 concepts abstraits

1. Le bonheur, la chirurgie esthétique ne te rend pas plus heureux, *no te hace más feliz* (étudiante 41). Le lexique est le suivant : *más feliz*.

2. La beauté est une notion qui change avec le temps, et ce qui caractérise le corps à vingt ans, ne sera plus considéré comme beau à quarante ans, *la belleza es una noción que cambia con el paso del tiempo y lo que cambiaste en tu cuerpo a los veinte años no necesariamente será considerado hermoso cuando tengas cuarenta años* (étudiante 41). Le lexique est le suivant : *la belleza, cambiar, el paso del tiempo, el cuerpo, hermoso*.

Arguments « pour », 4 concepts concrets

1. Un moteur de la consommation, moteur de l'économie. L'obsolescence programmée est bonne pour la consommation, *buena para el consumo* (étudiante 41), elle permet d'avoir souvent des produits neufs comme les smartphones ou des nouvelles technologies, *permite de tener productos nuevos a menudo como los smartphome e con la tecnología nueva* (étudiante 2). Ce n'est pas un problème, nous cherchons, de toute façon, constamment à consommer, *en cualquier caso somos costatamente* (au lieu de *constantemente*) *y en la buscada* (au lieu de *búsqueda*) *permanente de consumir, así la obsolescencia programada no es un problema* (étudiante 43). Le constat est, qu'aujourd'hui, plus de personnes achètent plus de produits, *hay más gente compra más productos* (étudiante 41). L'obsolescence programmée est également un élément de croissance économique, *es muy bueno heu para la economía* (étudiante 2), c'est un moteur pour l'économie et pour la population, *es un motor para la economía y para la población* (étudiante 10). L'obsolescence programmée est un facteur qui profite aux entreprises, car cela permet de vendre beaucoup plus *bueno para las empresas que venden mucho más* (étudiante 43). Le lexique est le suivant : *la obsolescencia programada, buena, el consumo, productos nuevos, consumir, constantemente/sin cesar, un motor, la economía.*

2. L'impact sur l'emploi de l'obsolescence programmée est avéré. Les produits qui doivent être remplacés génèrent beaucoup d'emplois et cela permet de maintenir le taux de chômage bas, *los productos que hay que reemplazar generan muchísimos empleos y eso permite mantener la tasa de desempleo más baja* (étudiante 2). Cela nécessite beaucoup de main-d'œuvre pour fabriquer tous les produits, *hay mucha gente en las oficina para fabricar todos los productos* (étudiante 2) et crée de l'emploi, *crea trabajos* (étudiante 10). Il y a trop de personnes dans le monde sans travail et sans travail nous ne pouvons pas vivre et nous pouvons en mourir également, *demasiada persona en el mundo que no tiene trabajos y sin trabajos no puede vivir y puede morir también* (étudiante 10). En définitive, l'obsolescence programmée génère plus d'argent pour les entreprises, *genera más dinero para las empresas* (étudiante 41). Le lexique est le suivant : *generar empleo, la tasa de desempleo, baja, fabricar, los productos, el dinero, las empresas.*

3. La pollution n'est pas uniquement due aux entreprises, mais également aux consommateurs qui doivent pouvoir trier leurs déchets et ne pas polluer la planète, *la contaminación no solo es la falta* (au lieu de *culpa de*) *de las empresas, es la falta de los consumidores* (au lieu de *consumidores*) *la gente tiene que elegir* (plutôt *seleccionar*) *los desechos y no contaminar la planeta*, et, les gens doivent changer leur façon de consommer, *la gente tiene a cambiar su modo de consumación* (au lieu de *consumo*) (étudiante 2). Il faut faire attention à ne pas mélanger les concepts, entre ce qui relève de l'obsolescence programmée, de la mondialisation ou encore de la légalisation, ce n'est pas la même chose, *lo que dices no es solamente sobre la obsolescencia programada, tú hablas de las mundialización, de legalización no es la misma cosa* (étudiante 2). Le lexique est le suivant : *la contaminación, la culpa de las empresas, la culpa de los consumidores, seleccionar, los desechos, el planeta, el consumo, la globalización/la mundialización, la legalización.*

4. L'environnement. L'étudiante 10 précise que l'environnement est un réel problème puisqu'il faut choisir entre l'environnement et la population, *el real problema es hay que elegir entre el medio ambiente y la población que vivi* (étudiante 10). Cette déclaration met

l'étudiante dans une position ambiguë, est-elle pour ou contre l'obsolescence programmée ? Le lexique est le suivant : *el medio ambiente, la población, elegir, un real problema*.

Arguments « contre », 4 concepts abstraits

1. L'économie, l'obsolescence programmée n'est pas positive, n'est pas bonne pour l'économie, car, elle crée un lien entre la trésorerie d'un pays et le fait d'acheter et de vendre, *no es positiva, no es buena para la economía. La economía es vínculo, con la moneda, el facho* (gallicisme, le fait de) *de comprar y de vender* (étudiante 26). Nous n'achetons pas comme avant et les politiciens le savent, *no compramos como antes y los políticos lo saben* (étudiante 26). L'obsolescence programmée oblige les gens à donner de plus en plus d'argent pour sauver une économie, *la obsolescencia una obligación fuerzan la gente a dar más y más dinero para que la economía parezca buena* (étudiante 31). C'est l'industrie électronique qui veut nous imposer ses réglementations, *es de la industria electronique* (au lieu de *industria electrónica*) *que quieren imponer e sus reglementaciones* (étudiant 30). Elle augmente les disparités entre les personnes qui ont beaucoup d'argent et les personnes qui en ont moins, *aumenta las disparidades* (au lieu de *desigualdades*) *entre las personas que tienen mucho dinero y las personas que no tienen mucho* (étudiante 31). Ce n'est qu'une économie circulaire qui pourrait garantir la création d'emplois et que les commerçants puissent gagner de l'argent, *la economía circular [...] así se garantizan también la creación de empleos y los comerciantes pueden ganar dinero* (étudiant 27). Le lexique est le suivant : *la economía, la economía circular, forzar, la gente, dar, las disparidades/desigualdades*.

2. La surconsommation est une des conséquences néfastes de l'obsolescence programmée qui a transformé les consommateurs en sujets insatiables et insatisfaits en permanence, *ha convertido a los consumidores en sujetos insaciables, permanentemente insatisfechos* (étudiant 27). La surconsommation peut conduire à des troubles obsessionnels, compulsifs, dépressifs et aussi anxieux, *el hiperconsumo puede derivar en transtornos obsesivos, compulsivos, depresivos y también de ansiedad* (étudiant 27). Nous sommes dans une époque où on nous dit constamment qu'il faut faire attention à notre consommation, mais nous sommes toujours en train de produire plus, *estamos en una época donde dice que tenemos cuidado a nuestro consumismo* (au lieu de *consumo*), *pero la obsolescencia programada ocasiona de siempre producir más* (étudiante 33). Le lexique est le suivant : *los consumidores, el consumo, insaciables, insatisfechos, hiperconsumo, la felicidad, transtornos, la ansiedad, producir*.

3. La pollution est réelle par le simple fait de jeter un téléphone portable lorsque celui-ci ne fonctionne plus, car, il contient des composants très polluants, *cuando nuestro teléfono no funciona lo tiramos y el metal en nuestro teléfono y va a contaminar* (étudiante 33). Le simple fait de changer une pièce de l'objet peut suffire à lui permettre, par exemple, de fonctionner pendant deux ans. Nous pouvons créer une nouvelle forme d'économie avec un objet unique, qui peut être réparé, c'est-à-dire avec une nouvelle façon de vendre de manière plus responsable pour sauver la planète. Cela a commencé avec les téléphones reconditionnés. *Cambiar un objeto sólo de este tecnología puede ser suficiente para que consigue funcionar dos años por ejemplo. Podemos crear una nueva forma de economía con un objeto único, que puede repararse, con una nueva manera de vender mas responsable* (au lieu de *responsable*) *para salvar la planeta. Eso empezó con teléfonos acondicionados* (étudiante 26). Le lexique est le suivant : *el teléfono, contaminar, la tecnología, salvar el planeta, nueva economía, objeto único, reparar(se), más responsable*.

4. La protection et l'impact sur l'environnement sont des faits. La population mondiale sait que nous devons protéger et sauver notre planète, nous devons apprendre à être plus écoresponsables, *la población mundial sabe que debemos proteger (au lieu de proteger) y salvar nuestra planeta debemos aprender a estar ecoresponsable* (étudiante 26). Aujourd'hui, nous connaissons l'importance de ce mode économique qui consiste à recycler, *conocemos la importancia de este modo económico hoy con el reciclaje por ejemplo* (étudiante 26), mais, nous ne pouvons pas tout recycler, *pero no podemos reciclar todo* (étudiante 31). Et tous les déchets qui ne peuvent pas être recyclés vont polluer les pays développés. Nous sommes en train de créer un nouveau continent de plastique. *Todos los residuos que no pueden ser reciclados van a contaminar países desarrollados y además estamos creando un nuevo continente de plástico* (étudiante 31). L'idée serait de n'utiliser que des aliments recyclables, biodégradables et non toxiques dans sa fabrication. La mise en œuvre pourrait se faire par une chimie verte qui permet de transformer les déchets d'une entreprise en nutriments d'une autre. Un exemple de cette économie circulaire est le téléphone portable néerlandais Fairphone qui a été fabriqué avec un minimum de dommages pour la planète, *la idea es usar únicamente alimentos reciclables, biodegradables y no tóxicos en su fabricación, la puesta es por una química verde que permite que los residuos de una empresa se convierten en nutrientes de otra. Un ejemplo de la economía circular es el celular holandés Fairphone fabricado con mínimo daño al planeta* (étudiant 27). Le lexique est le suivant : *la población mundial, salvar el planeta, ser eco-responsables, el reciclaje, contaminar, un nuevo continente, el plástico, reciclaje, biodegradable, no tóxico, fabricación, la química verde, los residuos, la economía circular.*

Arguments « pour », 2 concepts concrets

1. L'écologie. La question de **l'écologie comme courant politique** est posée, dans un premier temps, par la définition de ce qu'est l'écologie. L'écologie est une conception qui tente d'établir un meilleur équilibre entre l'être humain et son environnement naturel ainsi qu'à la protection de ce dernier, *es una doctrina que apunta a un mejor equilibrio entre el hombre y su entorno natural, así como a la protección de éste último* (étudiante 24). Ensuite, le courant politique qui défend cette prise de position a pour nom, en France, les verts, *tiene corriente política que defiende este movimiento por ejemplo en Francia tiene un corriente política que se llama los verdes* (étudiante 24). Le lexique est le suivant : *una doctrina, mejor equilibrio, el hombre, el entorno natural, una corriente política, los verdes.*

2. La production de richesses est le propre d'un système capitaliste qui gère un marché guidé par son intérêt (capital). Il peut bien exister et se combiner avec l'écologie. Le marché est un mécanisme qui se sert de ressources rares de manière efficace et le capital est une source qui génère de la richesse, *el mercado sirve como mecanismo para enseñar los recursos escasos de manera eficiente y también el capital sirve como fuente para generar riquezas, entonces es importante que la ecología pueda puede existir y combinarse con el mundo capitalista sin daño* (étudiante 24). Le lexique est le suivant : *la ecología, el mundo capitalista, el capital, generar riquezas, poder existir, combinarse, sin daño.*

Arguments « contre », 3 concepts abstraits

1. La consommation. Le capitalisme favorise **la consommation** comme idée de réussite, *el capitalismo favorece el consumo como idea de éxito* (étudiante 11). Ainsi, il augmente la compétitivité, car les consommateurs sont de plus en plus attirés par la nouveauté, *como tal aumenta la competitividad ya que los consumidores (au lieu de consumidores) se sienten cada vez mas atraído por la novedad* (étudiante 11). Le lexique est le suivant : *el capitalismo, el consumo, la idea de éxito, la competitividad, los consumidores, la novedad, atraídos.*

2. La recherche de l'innovation est l'une des conséquences de la compétitivité propre à un système capitaliste, les entreprises doivent être innovantes pour se différencier et gagner des parts de marché, *las empresas deben ser innovadoras para diferenciarse y ganar participaciones de mercado* (étudiante 11). Il y a des entreprises qui travaillent pour l'écologie, *hay empresas que trabajan para la ecología* (étudiant 9). Le lexique est le suivant : *ser innovador, diferenciarse, ganar participaciones, el mercado, la ecología.*

3. L'impact sur l'environnement est un constat qui doit rester présent dans toute réponse à apporter à la recherche de l'innovation. Les innovations conduisent à des productions de plus en plus sophistiquées qui nécessitent davantage de ressources, comme des minéraux rares tels que ceux utilisés pour les téléphones et les voitures, *las innovaciones conducen a la producción de productos cada vez más sofisticados que requieren siempre más recursos, minerales raros como por teléfonos o automóviles* (étudiante 11). Tout ceci pollue beaucoup, *mucha contaminación* (étudiant 9) et détruit une nature simplement pour le profit du capitalisme, *y la naturaleza es destruida para el buen ser* (gallicisme, bien être au lieu de *ganancia, beneficio*) *del capitalismo* (étudiant 9). Le lexique est le suivant : *las innovaciones, la producción, los recursos, los minerales raros, los teléfonos, los automóviles, la naturaleza, destruir, el capitalismo.*

Arguments « pour », 4 concepts concrets

1. L'égalité. L'uniforme scolaire favorise l'égalité de traitement entre les jeunes, *permite de favorecer la igualdad* (au lieu de *igualdad*) *entre los chicos* (étudiant 14). En effet, il réduit les différences entre les enfants ne pouvant pas être ainsi jaloux, *reduce las diferencias entre los niños y no pueden estar celosos* (étudiante 19). De plus, pour ceux qui souhaitent s'habiller à la mode, mais ne peuvent pas, ils n'ont pas un sentiment d'infériorité ou de frustration, *los niños quieren ropa de moda pero los que no pueden tenerlo no tienen un sentimiento de inferioridad o frustración* (étudiante 19). Le lexique est le suivant : *la igualdad, la diferencia, los chicos, los niños, estar celoso, la ropa de moda, un sentimiento de inferioridad, un sentimiento de frustración*.

2. La sécurité. L'uniforme scolaire est essentiel pour **la sécurité**, pour la sécurité de nos enfants, car, il permet de reconnaître plus facilement l'enfant en cas d'accident, *es muy esencial para la seguridad [...] el uniforme puede seguridad* (au lieu de *proteger*) *nuestros hijos porque en caso de accidentes podemos reconocer más fácilmente* (au lieu de *fácilmente*) *los chicos* (étudiant 14). Un petit commentaire pour cette intervention, l'expression de l'étudiant est humoristique, en fait, il exagère l'expression pour la ridiculiser/l'affaiblir. Le lexique est le suivant : *la seguridad, proteger, accidente, reconocer fácilmente, los chicos*.

3. L'aspect pratique de l'uniforme est qu'il n'est pas cher, *el uniforme no es caro* (étudiant 14). Les jeunes doivent acheter beaucoup d'habits pour aller à l'école, mais si l'uniforme est obligatoire, ils doivent en porter un seul et cela n'est pas très coûteux, *los chicos deben comprar muchos vestidos para vestirse pero en la escuela si el uniforme es obligatorio deben portar* (gallicisme, au lieu de *llevar*) *un y solo único ropa y así no es caro* (étudiant 14). De plus, l'uniforme peut se transmettre aux frères et/ou sœurs ce qui le rend doublement moins coûteux, *los chicos pueden utilizar el uniforme de sus hermanos económicamente es una buena cosa* (étudiant 14). Il est très pratique, car il permet de se préparer plus vite le matin, *permite de se preparar más rápidamente por la mañana, es más práctico* (étudiante 18). Un petit commentaire, l'étudiante 18 utilise l'expression « se préparer plus rapidement » le matin avec une pointe d'humour. Le lexique est le suivant : *no ser caro, los vestidos, vestirse, obligatorio, los hermanos, práctico*.

4. Le sentiment d'appartenance ou la fraternité. L'étudiant 14 précise que l'uniforme scolaire contribue à la fraternité, dans un esprit « familial » qui renforce le sentiment d'appartenance à un groupe, *el uniforme contribuye a la fraternidad, empleando un espíritu de familia que aumenta el sentimiento de afiliación*. L'uniforme, pour l'étudiante 18, participe à améliorer l'esprit d'équipe, *participa a mejorar el espíritu de equipo*. Le lexique est le suivant : *el uniforme, la fraternidad, el espíritu de familia, el espíritu de equipo, el sentimiento de afiliación, mejorar*.

Arguments « contre », 4 concepts abstraits

1. L'inégalité est présente, car l'uniforme crée des inégalités économiques qui génèrent des inégalités sociales, *los uniformes crean desigualdades económicas que generan desigualdades sociales* (étudiante 23). En définitive, l'uniforme n'est pas qu'une affaire économique, *el uniforme no es solamente económico* (étudiante 24) et, les personnes riches auront toujours une manière de marquer qu'elles sont riches, *las personas ricas tendrán una manera de marcar que son ricas* (étudiante 25). Le lexique est le suivant : *la desigualdad económica, la desigualdad social, las personas ricas*.

2. L'uniforme scolaire. En réalité **l'uniforme est très cher** : il faut compter une dépense d'environ 325 euros par enfant dans un établissement sous contrat et de 337 euros dans un établissement privé, *el uniforme en realidad cuesta mucho, el gasto medio es de trescientos y veinticinco euros en un centro concertado y llega a trescientos y treinta y siete en los centros privados* (étudiante 23). Le lexique est le suivant : *en realidad, costar mucho, el gasto medio, los euros, centro concertado, centro privado*.

3. L'atteinte à la liberté, à l'individualité dans la mesure où l'enfant ne peut pas choisir comment s'habiller, *los niños no pueden escoger como vestirse, es un freno a la individualidad* (étudiante 21). Le lexique est le suivant : *los niños, no poder escoger, freno a la individualidad*.

4. Le sexisme est cité par les étudiantes 23 et 24. L'uniforme est sexiste pour les filles parce qu'il repose sur une jupe en dessous des genoux et ce n'est pas pratique, *el uniforme es sexista para las niñas son basadas en falda por altura de las rodillas y no es práctico* (étudiante 24). L'étudiante 23 raisonne avec d'autres arguments en précisant que l'uniforme scolaire formate davantage le sexisme, parce que les garçons doivent s'habiller avec des pantalons et les filles avec des jupes, *formatar el sexismo porque los niños deben vestir con pantalón y las niñas con falda*. Pour l'étudiante 24, d'ailleurs, cette « fraternité » d'habillement, n'est pas compatible avec les activités quotidiennes, *la fraternidad no puede con los actividades*. Le lexique est le suivant : *el sexismo, sexista, las niñas, los niños, el pantalón, la falda, formatar, las actividades*.

Arguments « pour », un concept concret

1.L'avancée de la science. L'expérimentation animale est une technique scientifique, *es una técnica científica* (étudiante 33). Elle est fondamentale pour la connaissance en biologie. Sans l'expérimentation animale nous n'aurions pas de vaccins contre les maladies infectieuses, nous ne saurions pas comment prendre soin de nous-mêmes, les déficiences hormonales, la transplantation d'un organe, *es fundamental por el cocimiento* (au lieu de *conocimiento*) *en biología, sin experimentación animal no tendríamos de vacunas contra las enfermedades infecciosas, no sabríamos cuidarnos, déficit hormonales, transplantar un órgano* (étudiante 33). Le lexique est le suivant : *una técnica científica, el conocimiento, la biología, la experimentación animal, las vacunas, las enfermedades infecciosas, cuidarse, el déficit hormonal, transplantar un órgano.*

Arguments « pour », 2 concepts abstraits

1. La question éthique est posée par un débatteur soutenant une position positive tout en contredisant cette question. L'expérimentation animale n'est pas éthique et la France est le premier pays à introduire dans une loi datant de 1850 le principe de protection animale dans son code penal, *la experimentación animal no es ética, Francia es el primer país que introduce en dieciocho y cincuenta con la ley el principio de protección animal en su código penal* (étudiante 33). Le lexique est le suivant : *la experimentación animal, la ética, Francia, el primer país, la protección animal, la ley, el código penal.*

2. La considération de l'animal est déjà présente dans la loi de mille huit-cent soixante-six qui donne à l'animal le statut particulier d'être sensible, *en mil novecientos sesenta y seis la ley instituye el animal con el estatuto particular de ser sensible* (étudiante 33). L'étudiante 31 se rend à l'évidence que cette question crée un débat, mais nous n'avons pas le choix, nous ne pouvons pas donner à l'homme des médicaments à des fins d'expérimentation, *sabemos que la experimentación animal crea debate pero no tenemos elección, no podemos dar drogas a los humanos para experimentación.* Il existe de nombreuses réglementations concernant ces expériences, nous essayons de réduire la douleur des animaux autant que possible. De plus, ce sont des animaux de laboratoire, donc ils ne connaissent pas la vie naturelle et si relâchés, ils ne survivront pas dans la nature. *Hay muchas regulaciones sobre estas experimentaciones, se intenta reducir lo más posible el dolor de los animales. Además son animales de laboratorio entonces no conocen la vida natural y si son liberados no sobreviven en la naturaleza* (étudiante 31). Le lexique est le suivant : *la ley, el animal, el estatuto, ser sensible, el debate, la elección, las drogas, los humanos, la experimentación, las regulaciones, reducir, el dolor de los animales, el laboratorio, la vida natural, sobrevivir, la naturaleza.*

Arguments « contre », 3 concepts concrets

1. La « mauvaise » science ou science dévoyée. L'expérimentation animale n'est, en aucun cas, une avancée pour la science, *la experimentación animal no es de ninguna manera un avance para la ciencia* (étudiante 43), c'est de la « mauvaise » science, il est très difficile d'obtenir des résultats de tests sur les animaux et de les appliquer de manière fiable aux humains parce que nous sommes différents, *es mala ciencia, es muy difícil de obtener resultados de pruebas en animales y aplicarlos de manera confiable a los humanos porque somos diferentes* (étudiant 44). Le lexique est le suivant : *la experimentación animal, un avance para la ciencia, mala ciencia, los resultados, las pruebas, los animales, los humanos, ser diferentes.*

2. Le gaspillage d'argent, l'expérimentation animale est un gaspillage d'argent, *es un dinero desperdiciado* (étudiant 44). Le lexique est le suivant : *dinero desperdiciado (despilfarrado).*

3. En voie de disparition, si on continue, les animaux seront en voie d'extinction, *estarán en vías de extinción* (au lieu de *en peligro de extinción*) *si esto continua* (étudiante 44), car, les animaux sont toujours tués pour fabriquer des rouge à lèvres, *los animales siguen siendo matados por pintalábios* (étudiant 44). Le lexique est le suivant : *en peligro de extinción, los animales, matar, pintalabios.*

Arguments « contre », un concept abstrait

1. La souffrance animale. Les animaux ne sont pas des éprouvettes, ils ressentent la douleur et la peur comme nous, et leur instinct naturel comme le nôtre est de vivre et d'être libres, *los animales no son tubos de ensayo, sienten dolor y miedo* (au lieu de *miedo*) *como nosotros y su instinto natural como el nuestro es de vivir y en libertad* (étudiant 44). Il est prouvé, les animaux souffrent, ils ne se tirent pas indemnes d'une expérimentation, *los animales sufren, no salen ilesos* (étudiante 43). Le lexique est le suivant : *los animales, tubos de ensayo, sentir dolor, sentir miedo, instinto natural, vivir, la libertad, sufrir, ilesos.*

Annexe XIII : Paroles et gestes prototypiques

Le type prototypique 1 : Étudiant ayant une gestuelle décontractée, explicative, de renforcement, de réfutation, accompagnatrice du discours et révélatrice d'une aisance pendant l'exercice.

Étudiant	1A		2A	
	PAROLE	GESTE	PAROLE	GESTE
9	<p>antes es *geste battement > main gauche* pues una perioda de tiempo que es diferente por todos</p>	battement	<p>para concluir este debate voy a hacer una cosa *deux mains > poing droit> embriquer > main gauche* *basculer > bas vers le haut* que me parece muy importante es que la obsolescencia programada es desde 2015 un delito y sea ilegal porque hay muchos aspectos negativos como la contaminación *geste iconique > compter > doigts > aspects négatifs* la degradación del medio ambiente y muchas cosas que no me parecen bien</p>	<p>avec les deux mains + geste iconique</p>
	<p>hoy hoy *geste ouverture > main gauche* nos reuniremos nos reunimos para discutir el tema</p>	ouverture mains	<p>pues *geste de motivation > claquer > mains > maintenir > l'une dans l'autre* hola a todos</p>	frapper/claquer mains
	<p>no me recuerdo tiempo pasado que *regarder > équipe adverse* no fue mejor que el tiempo actual *regarder > auditoire*</p>	regarder équipe adverse/auditoire	<p>pues heu podemos decir que *sourire > partenaires* *conserver > mains > cuisses* no, no quiere heu que la ecología es compatible con el mundo capitalista cuando hay empresas que trabajan</p>	<p>sourire + mains sur cuisses + débattre sans notes</p>

			<p>*parler > regarder > équipe adverse > partenaires* *pas de lecture* para la ecología</p>	
	<p>pero cuando veo *changement geste> main gauche > amplitude > affirmatif* *corps > bien droit* lo que se pasa hoy donde hay guerra,</p>	corps droit		
11	<p>cuanto argumentos que el tiempo pasado era mejor no hablamos de la edad media de la antigüedad o de la nostalgia de los imperios coloniales hablamos del pasado aún reciente esto que estamos capaz de comparar con nuestra época a través de los testimonios de nuen : de nuestros padres o abuelos *regarder > auditoire* o a la luz de películas o documentales</p>	regarder auditoire	<p>por esta razon creo que no es posible *tête > effectuer > non* de combinar *écarter > bras* capitalismo y ecología *regarder > auditoire > sans lecture*</p>	<p>écarter bras + regarder auditoire + débattre sans notes</p>
	<p>pues me gustaría hacer una pregunta *regarder > auditoire* *changer > tonalité de voix, assurée* ¿es : estáis seguros que vale la pena?</p>	voix assurée		
12	<p>*voix > changer > tonalité > plus affirmative* mi argumento para decir que hoy es mejor es que hoy no está confinado a un pueblo, hoy el mundo se ofrece a ti</p>	voix plus affirmative		
	<p>valores que permite a la gente assemblarse *bras > milieu* am pero este valores am ha solo una parte *geste d'anticipation > iconique > mains > centre > exprimer > idée « assemblarse »*</p>	geste iconique		

	de la población de asemblarse y ha acentuado las diferencias sobre la gente que no era de acuerdo			
14	cuando 13-1A-D3P-F-B1/B2 *geste déictique > montrer > doigt 13-1A-D3P-F-B1/B2* dice que	geste déictique	pero según un artículo del Mundo sesenta y tres por cientos de los franceses son a favor del uniforme en la escuela es una realidad *hocher > tête > pour affirmer, geste iconique* *écarter > bras*	geste iconique + écarter bras
	heum hay menos guerras que antes y las guerras son menos grandes no tenemos guerras de tres : cientos treinta y cinco años *sourire*	sourire	pero el uniforma tiene heu muchas cualidades permite como lo dice *geste déictique > partenaire* 19-2A-D13P-F-B2 de favorecer la eculidad entre los chicos	geste déictique
	por fin tien-tengo un cifre en mil setento la esperanza media la esperanza de vida media era de veinte : cin : co años en Europa veinticin : co años *geste battement > volonté de répéter < veinticinco > marquer mot* actualmente es de ochento	marquer mot	y por ejemplo los chicos pueden utilizar el uniforme de sus hes : de sus hermanos *sourire* *battement > main droite* así económica : económica : económicamente *battement > main droite* es una buena cosa	sourire + battement +
16	y el tiempo pasado es pasado y hoy es mejor porque tengo una oportunidad de hacer cambio y progreso *geste conclusion > mains en ouverture > regard > fin intervention*	ouverture mains		

18	<p>concebimos que el mundo actual no es per : fec : to *geste « guillemets » > main droite > accompagner > mots* no tiene defectos de guerras e injusticias pero no podemos cerrar los o : jos sobre las grandes alientes cumbres</p>	<p>geste « guillemets » + accompagner mot</p>	<p>buenos días eh sobre *regarder > équipe adverse > accompagnement main > gauche > en hauteur* lo que tu diciste eh el precio de los uniformes puede variar</p>	<p>regarder équipe adverse + accompagner main discours</p>
	<p>vivimos en un mundo que creó vacunas : va : cunas *geste circulaire > main droite* para protegernos antibioticos para curarnos y medicinas para ali : viarnos de nuestro sufrí : sufrimientos *geste battement discours > main droite*</p>	<p>geste circulaire avec les deux mains + battement</p>	<p>mis euh *pianoter > doigts* mis argumentos *se toucher > cheveux* son que como diciste *geste déictique > main > équipe partenaire* mis amigos *sourire* *se frotter > sous nez > se toucher > oreille > cheveux* ayuda a borrar las diferencias sociales</p>	<p>se toucher + geste déictique + sourire</p>
24	<p>en otra parte, heu 19-1A-D5C-F-B2 *geste déictique > montrer > doigt* dice que : 19-1A-D5C-F-B2 *geste déictique > main ouverte > vers 19-1A-D5C-F-B2* lo siento 19-1A-D5C-F-B2 dice que que la marihuana es nocivo pero también la bebida alcohólica es nocivo también</p>	<p>geste déictique + ouverture mains</p>	<p>buenas días a la asamblea *main gauche > diagonal de haut en bas > ouverture > main* *sourire* *geste ouverture du débat accompagné d'un sourire*</p>	<p>sourire + ouverture mains</p>
	<p>gracias por vuestra atención *sourire* *corps > se retourner > séduction, pas de danse*</p>	<p>sourire + séduction (pas de danse)</p>	<p>para empezar voy a presentar las nociones del tema *ryhtmer débit > battement > main gauche*</p>	<p>rythmer la parole</p>
			<p>el tema es « la ecología es compatible con el mundo</p>	<p>geste iconique</p>

			capitalista » so *sourire* *geste iconique d'excuse > stop*	
26	heu hoy estamos aquí *ouverture > mains > avant* por hablar del tema « <i>Cualquier tiempo pasado fue mejor</i> » y yo yo fue fundamentalmente *tonalité différente > voix assurée > accompagner > mains paumes > avant* a favor de esta idea	ouverture mains + voix assurée + accompagner	cambiar un objeto solo de este tecnología *main > en forme de bourse > retourner > mains* puede ser suficiente	main en forme de bourse
	un pasado, un ayer *main > en forme de bourse* heu cualquier tiempo pasado *main > en forme de bourse* heu un antes *main > en forme de bourse* había mucho tiempo	mains en forme de bourse pour exprimer le passé	eso empezó con teléfonos acondici *jouer > remettre > châte > main gauche* acon: dicio : nados por ejemplo	remette châte en un geste de séduction
27	se trata *lever > main droite > battement* de una postura MUY discutible pues está cargada de una importancia subjetivi de una importante *accompagner > main droite > mot* heu subjetividad	battement + accompagner mot	bueno, 38-2A-D14P-F-B2 has hablado de progreso *toucher > oreille gauche > main gauche* pero me parece que la obsolescencia programada heu es una cosa que heu ha convertido a los consumidores en sujetos in : in : insaciables permanentemente insatisfechos	toucher oreille
31	el tiempo es una unidad *battement > main gauche* para medir los días que pasan por ejemplo	battement	heu mi opinión es que no es *geste > « guillemts » > main droite* buena porque estas palabras *gratter > derrière > nuque*	geste « guillemts » + gratter nuque
	y, es eso, gracias *regarder > auditoire > sourire*	regarder auditoire + sourire	heu hay la clasificación selectiva pero no *hocher > tête > effectuer « no », geste iconique*	geste iconique

			podemos reciclar todo	
33	<p>por ejemplo el presidente Trump saca los acuerdos de Paris sobre el climate y saca tambien heu los el acuerdo nuclear heu iraní</p> <p>*mains > ouvertes* *battement > main droite*</p>	<p>ouverture mains + battement</p>	<p>estamos en una época</p> <p>*main droite > accompagner > discours*</p> <p>donde dice que tenemos cuidado</p> <p>*main droite > accompagner > discours* a nuestra consumi : consumismo pero la obsolescencia programada heu ocasiona de siempre producir más y así contaminar</p>	<p>accompagner</p>
	<p>después heu</p> <p>*mains jointes > milieu > corps*</p> <p>muchos niños mueren a causa</p> <p>*regarder > équipe adverse*</p> <p>de la contaminación hay contaminación dondequiera</p> <p>*regarder > auditoire*</p>	<p>joindre mains + regarder équipe adverse/ auditoire</p>	<p>heu lo sabemos Apple está conocido</p> <p>*sourire*</p> <p>para instalar heu una actualización</p> <p>*main droite > accompagner > discours*</p> <p>del sistema de de explotación de las máquinas más viejas de Apple mue : mueren entonces nosotros compramos otras máquinas</p>	<p>sourire + accompagner</p>
44			<p>heum no soy de acuerdo</p> <p>*sourire*</p>	<p>sourire</p>
			<p>sortie de scène :</p> <p>*regarder > équipe adverse, attitude satisfaite*</p>	<p>attitude satisfaite</p>

Le type prototypique 2 : Étudiant ayant une gestuelle crispée, embarrassée, maladroite, avec des gestes de réfutation révélatrice d'une anxiété plus ou moins forte.

Étudiant	1A		2A	
	PAROLE	GESTE	PAROLE	GESTE
1	pas d'observation de parole	entrée en scène : *attitude dynamique* *portable > main* *se positionner > centre scène* *distance sociale* *émettre > bruit gorge* *regarder > portable*	non présent	
	la escuela para mí fue heu era *se caresser > menton > main gauche* para mí la escuela era mejor antes heu por lo menos *caresser > menton > deux doigts main droite*	se caresser menton		

	antes la escuela es muy estricta y los niños cuando heu-hacen una *regarder > enseignante > grimace > visage* heu-error-heu se *grimace > visage* se punir-heu-heu-	grimace visage	después heu la gente hay que aceptar heu su cuerpo como eso *regarder > enseignante* como es *toucher > extrémité des doigts* y heu esta cada vez mas obsesiona *écarter > mains > accompagner > discours*	regarder enseignante + toucher extrémité doigts
--	---	----------------	--	--

2	<p>heu en mi opinión pienso que *se remettre > cheveux > main gauche* lo mejor está por venir</p>	<p>se remettre cheveux</p>	<p>Y la cirugía pre- paratrice *regarder > enseignante > demander > aide* puede ser *regarder > grimace* preparatoria es solamente para aludir a la gente a vivir mellor después de un accidente no es para mejorar su estética heu solo para para : parecerse *écarter > mains > battement* a una persona muy conocida sobre las redes sociales</p>	<p>regarder enseignante + grimace + toucher ventre</p>
4	<p>el des : cubier : miento de las de sustancias *battement > main gauche* *effectuer > pause* quí : misas podría ayudar : ayudarán-darno a encontrar el origen de la vida y su heu enfermedades sobre la luna</p>	<p>marquer une pause</p>	<p>hola *regarder > équipe adverse* hola *regarder > caméra > public* *sourire* *mettre > cheveux > derrière > oreille*</p>	<p>remette cheveux + regarder caméra</p>
			<p>heu heum pero heu hay que contemplar una reparación más bien que hecha *grimace > visage > s'interroger > discours*</p>	<p>grimace visage</p>

<p>6</p>	<p>hola *longue pause* heu no voy ah hacer una lista de las personas que que son muertes heu heu en la planeta tierra</p>	<p>marquer une pause</p>	<p>a la vez heu heum *frotter > mains > pantalon > remonter > mains jointes* creo crea creo *grimace > visage > sourire* *mains jointes* heu muchos pro : problemas medio am : bien : ambiental como bacterias residuos tóxicos entonces *retrousser > manche* heu creo heu crea *basculer > main droite* dinero pero destructo heu al environnemente</p>	<p>repositionner effets personnels + grimace visage + retrousser manche</p>
<p>7</p>	<p>porque no hay heu cosas esenciales como el o : heu : origen origeno heu no hay agua y son cosas esenciales para vivir heu la esperanza es : peranza de vida heu heu será heu heu más corta que sobre la tierra heu *ouvrir > mains > signifier > fin discours*</p>	<p>ouverture mains</p>	<p>soy de acuerdo con tú porque pa-ra para nosotros la cirugia estética permite de *prendre > portable > sur table > main droite* heu *regarder > écran portable* permite de corregir su complejo *poser > portable > sur table*</p>	<p>se pencher sur téléphone portable</p>

10	<p>*se gratter > nez* *geste très rapide > balayer > cheveux > main gauche* Buenos días a todos</p>	<p>se gratter + remettre les cheveux</p>	<p>heu la obsolescencia programada es una buena cosa para los habitantes *battement > main droite* crea *joindre > mains > froter* trabajos *écarter > deux mains* y es lógica y ade : heu hoy hay *croiser > mains* *decroiser > mains* demasiada persona en el mundo *prendre > notes écrites > main gauche* que no tiene trabajos y sin trabajos heu no puede vivir *main gauche > paume > vers le haut* y puede morir también *rire > auditoire > rire* *toucher > cuisse*</p>	<p>gestuelle rapide et variée des mains + toucher cuisse</p>
	<p>hay una realidad *se toucher > cou tee-shirt* es que cuando tu te levanto tú tiene tu agua sin hacer nin : gu esfuerzo tú puedes tomar una ducha cuando te quieres</p>	<p>se toucher</p>		
13	<p>antes las personas heu tienen más tiempo para aprender cosas y leer heum ah y hablar con otras personas *intervention > sans lire notes* *geste tic > plier > notes écrites*</p>	<p>gestuelle répétitive, tics</p>	<p>buena día la asamblea buena día a todos *se pencher > notes écrites*</p>	<p>discours monocorde</p>

15	<p>esti- *début > discours > interrompu > toux > débateur* *regarder > débateur > attendre > fin toux* estimados jueces buenos días</p>	s'éclaircir la gorge	buenos días asamblea buenos días a todos *regarder > équipe adverse*	regarder équipe adverse
17	*tousseur > exprimer ah, ah > regarder > auditoire* vamos a empezar mi : ma : mi lista de argumentos	tousseur, s'éclaircir la gorge	non présent	
17	gracias a todos *regarder > notes écrites > pas l'auditoire > regarder > sa partenaire* *grimace > visage > incompréhension*	regarder notes écrites + grimace visage		
20	finalmente las tecnologías están presentes en nuestras vidas y continua : continuarán sorpren : dién : donos con la calidad y la velocidad de sus funciones *regard > auditoire > enseignante*	regard enseignante	non présente	
	Heu si después de todo este tiempo no hay la legalización del canabis *grimace> visage* del canabis no es para nada es es todo *ne pas regarder > public > rester > regard > notes écrites *	grimace visage + regard notes écrites	Buenos días la asamblea buenos días a todos *sourire > toucher > ceinture*	sourire + toucher ceinture

23	<p>permitame heu contar una pequeña historia la historia de Jerome un ex : militar</p> <p>*repositionner > effets personnels > côté droit > côté gauche*</p> <p>un ex-militar padece una trauma cerebral que ha falta : ha falta</p> <p>*main gauche > extérieur*</p> <p>pérdida de memoria y crisis epilépticas</p>	<p>repositionner effets personnels + retourner notes écrites</p>	<p>dijiste que el uniforme</p> <p>*grimace > visage > regarder > enseignante*</p> <p>el uni : forme no era</p> <p>*se gratter > cou*</p> <p>ca : ro</p>	<p>grimace visage + regarder enseignant + se gratter cou</p>
25	<p>para concluir</p> <p>*retourner > notes écrites > cahier*</p> <p>heu somos en favor de la legalización del canabis</p>	<p>retourner notes écrites</p>	<p>voy a presentar nuestro punto de vista</p> <p>*regarder > partenaires*</p>	<p>regarder partenaire : <i>nuestro punto de vista</i></p>
43	<p>non présente</p>		<p>ne répond pas au point d'information</p>	
			<p>así esta práctica no es buena la ciencia y los animales es importante de detener</p> <p>*regard perdu*</p>	<p>regard perdu</p>

Le type prototypique 3 : Étudiant avec une gestuelle exagérée, généralement accompagnée d'un discours volubile. Attitude théâtrale.

Étudiant	1A		2A	
	PAROLE	GESTE	PAROLE	GESTE
3	<p>heum ? *se froter > applaudir > paume des mains* eso no es cierto *applaudir > tête baissée* ah j'ai oublié *se tapoter > ventre*</p>	<p>applaudir + se tapoter ventre</p>	non présent	
	<p>No estoy de acuerdo con ella porque *frapper > bon coup > mains > table > se redresser* *se positionner > centre scène* *distance > sociale*</p>	<p>frapper un coup sur table + gestuelle permanente</p>		
	<p>No porque *marcher > bras écartés* cuando dices que el pasado *mouvement > va et vient > bras écartés* no es importante y que tenemos que vivir en el futuro y todo eso *mouvements amples > bras* cuan si no tienes *mouvement intérieur > bras* ejemplos sobre el pasado vas a hacer la : la : las mismas errores *mouvement > bras écartés > joindre > mains* que lo has hecho y es muy importante aprender de sus *toucher > mains > corps* errores</p>	<p>gestuelle exubérante</p>		

30	<p>an : tes *lever > main droite > geste ample* para mí es la perioda *baisser > deux bras > alignés > corps* del inicio *balancer > deux bras > bas* del desarrollo de la tecnología es la e : po : ca del trabajo para todos y todas</p>	<p>gestuelle permanente et exubérante + balancer</p>	<p>para mí es clero *lever > secouer > bras > droit* la obsolescencia programada es una co : sa de la des : truc : cion de la natura *bras > en forme de T* *tonalité > animée* es la cosa de lo malo de la hu : ma : nidad</p>	<p>gestuelle permanente et exubérante + balancer</p>
	<p>ha : blas *croiser > bras* de las dictaduras pero no hay no solamente dictaduras en el mundo</p>	<p>bras croisés</p>	<p>attendez... *mettre > mains > poches > dire > « pardon » > porter > main droite > bouche* y también *bras droit > en T* es una co : sa de todos males que toca actual : mente nuestra planeta</p>	<p>mains dans la poche + gestuelle exubérante</p>
	<p>piensa *se lever > mouvement bras droit* que si ant : antes no esta : ran adonde estan en esta época *deux bras > gauche > se gratter > tête*</p>	<p>se gratter tête</p>	<p>más tiem : po, no po : demos a to : lerar *gratter > joue > gauche* que los patrones de la industria continu : a a des : truir nuestro planeta</p>	<p>gratter joue</p>

Le type prototypique 4 : Étudiant totalement bloqué allant jusqu'au refus d'entrer en scène.

Étudiant	1A		2A, changement de type prototypique entre le 1 et le 2	
	PAROLE	GESTE	PAROLE	GESTE
19		entrée en scène : *repositionner > pantalon > repositionner > pull* *regarder > notes écrites* *absence > salutation > absence > regard > auditoire*	vamos a presentar el primer debate el uniforme en las escuelas *lire > notes écrites*	lire notes écrites
	el cannabis es que - *rire nerveux > se tourner > gauche > cacher visage > se toucher > haut > visage > main gauche* *se remettre > face public > repositionner > pull*	rire nerveux + se cache le visage + se retourner constamment vers partenaire + repositionner pull	ya que en cada uno de estos hay un valor republicano : re :pu :blicano *se remettre cheveux > derrière oreille* la libertad para los que están contra el uniforme la igualdad para lo que están por	remettre les cheveux rapidement sans angoisse
		revenir > scène *repositionner > pull > reprendre > notes écrites > main droite > devant bouche > descendre > main > cou* *recommencer > discours*	así vamos a presentar nuestros argumentos *regarder partenaires*	regarder partenaire mais plus pour chercher de l'aide

	<p>un primer argumento es que si hay una legalización del cannabis</p> <p>*se carreser > main droite > cou*</p> <p>hay eso una votación de la consomación</p> <p>*lever > yeux > fenêtre*</p> <p>por ejemplo desde que Países Bajos han legalizado el cannabis hay una real aug : heu : aumentación de la consomación y es generalizado X</p>	<p>se caresse + lever yeux vers fenêtre</p>	<p>lo que hace que el debate está más complicado</p> <p>*ouverture > main droite*</p> <p>es que</p> <p>*pause*</p> <p>que lo que lo organizan no pueden completamente de un lado u otro</p> <p>*balancement > main > droite > gauche*</p>	<p>comportement plus stable</p> <p>+ pause + mains accompagnent discours</p>
--	---	---	--	--