



HAL
open science

Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins

Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes

► To cite this version:

Grégory Miras, Jean-Paul Narcy-Combes. Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins. Elli Suzuki; Anthippi Potolia; Stella Cambrone-Lasnes. Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs, Presses Universitaires de Rennes, pp.193-201, 2019, Paideia, 978-2-7535-7553-0. <halshs-02305397>

HAL Id: halshs-02305397

<https://shs.hal.science/halshs-02305397v1>

Submitted on 13 Aug 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins.

Grégory MIRAS¹ & Jean-Paul NARCY-COMBES²
DILTEC (EA2288)^{1 2} & LPP (UMR7018)¹
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Résumé :

Si l'on considère le savoir comme distribué et co-construit entre les humains, on peut postuler qu'il ne se situe pas dans le cerveau humain mais sur des supports technologiques dont le langage fait partie. Ce changement de paradigme remet en question le rôle des interactions et celui de l'enseignant dans le processus d'enseignement / apprentissage. Actuellement, les TIC redessinent, à travers leurs caractéristiques intrinsèques, le paysage du dispositif d'apprentissage des langues étrangères. Nous montrerons que les « outils dématérialisés » sont une évolution avec la société qui apporte de nouvelles potentialités au développement langagier. Nous nous appuyerons sur un ensemble de résultats expérimentaux afin de faire émerger les phénomènes qui sous-tendent l'utilisation du numérique dans l'enseignement / apprentissage des langues à plusieurs niveaux. Les conclusions de ces recherches rejoindront celles des chercheurs du même domaine dans une remise en cause des conceptions traditionnelles de l'apprentissage institutionnel des langues qui va au-delà des effets de mode.

Mots-clés : TICE, dispositif d'apprentissage, société, évolution, savoir distribué, langues.

Abstract:

Considering that knowledge is distributed and co-constructed between humans, we can postulate that it is not located in our brains but on technical devices that include language. This perspective questions the role of interactions and the role of the teacher in the learning and the teaching of languages. Nowadays, the characteristics of ICT modify our vision of what a learning device is. We will show that dematerialized tools emphasize an evolution with society bringing new potentialities to language development. We will focus on several experimental results in order to analyze the phenomena revealed by the use of digital tools for the learning and teaching of foreign languages. Our conclusions will be the same as those of researchers in the field who question traditional views of institutional language learning.

Keywords: educational technology, learning device, society, evolution, distributed knowledge, foreign languages

Introduction

La question de la dématérialisation des dispositifs d'apprentissage en tant que simple mode ou que réponse à des besoins va de pair avec la question de la place de la technologie dans nos sociétés. Dans la doxa actuelle, la technologie est souvent associée à l'idée de progrès. Or, la notion de technologie peut également être vue de manière plus générale puisque « *toute technique est l'œuvre d'une invention* » (N'dri, 2011 : 3). En ce qui concerne le langage, rappelons qu'Auroux (2001), entre autres, le considère comme une technologie. La production langagière a pris, toutefois, plusieurs formes au cours des âges : la parole, l'écriture matérialisée par différents média (peintures rupestres, gravures, plumes, stylos) puis dématérialisée grâce à l'informatique. Nous noterons qu'actuellement, les potentialités ont été augmentées nous permettant d'écrire avec la voix (la reconnaissance vocale) et de parler en écrivant (la synthèse vocale). Se demander si cette dématérialisation au XXI^{ème} siècle ne correspond qu'à une mode fait écho à la question « et si c'était mieux avant ? ». Il est, en effet, légitime de se demander si la course à la nouveauté initiée par le consumérisme globalisé

n'impose pas des outils qui ne répondent pas à des besoins mais seulement à des envies. Sur ce point, la théorie de la sélectivité socio-émotionnelle nous apprend que c'est :

« l'impression subjective du temps que l'on a devant soi qui conditionne nos préférences émotionnelles. Cela signifie que lorsque le temps est perçu comme infini les objectifs prioritaires sont d'acquérir de nouvelles connaissances, d'élargir ses horizons et le réseau de ses relations sociales. Mais lorsque les perspectives de temps deviennent plus limitées, les objectifs changent et les personnes privilégient les émotions positives qui apportent des gratifications immédiates ; les émotions négatives ne sont plus utiles pour s'investir et construire le futur » (Guillaume & Desgrandes, 2009 : 249 ; d'après Carstensen, 1995)

Ces mots nous éclairent sur le fait que l'humain présente une tendance psychologique à positiver, au fur et à mesure de sa vie, les événements passés et éviter ce qui symbolise le temps qui passe et notamment le futur. Ce processus n'est pas totalement déterminé dans le sens où une prise de recul épistémique pourra permettre à chacun d'en mesurer l'impact dans ses prises de position (Narcy-Combes 2005). C'est ce que nous tenterons de montrer tout au long de cet article.

L'ensemble de cette réflexion aura pour but de déterminer la place des dispositifs dématérialisés au-delà de toute possible résistance au changement (Dicquemare, 2000 : 83-4) sur laquelle la théorie de la sélectivité socio-émotionnelle apporte des éclaircissements et au-delà de tout effet de mode. Pour y parvenir, nous montrerons que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) révèle une évolution conjointe des outils pour l'enseignement / apprentissage des langues avec ceux disponibles dans la société. Nous inclurons cette réflexion dans un cadre théorique qui tente d'intégrer les théories émergentiste et socioconstructiviste afin de prendre en compte la complexité des processus en action dans le développement langagier. Nous terminerons en proposant une modélisation et des applications possibles de ces outils à travers les exemples de plusieurs travaux empiriques.

Science et société : une évolution conjointe

De nos jours, la particularité des technologies réside dans le fait qu'elles évoluent sur des lapses de temps très court et qu'elles demandent une adaptabilité permanente de leurs utilisateurs qui leur impose une plus grande tolérance au changement. Face à cette accélération temporelle, on peut facilement penser que l'homme devient *« esclave de ses propres inventions »* (N'dri, 2011 : 5). Nous rappellerons, cependant que *« tout objet technique est la matérialisation, la concrétisation d'un faisceau de volontés humaines »* (*ibidem* : 3). La technologie est le produit d'un projet social. Néanmoins, *« cette présence accrue du technique dans le corps social a pour conséquence que les rapports sociaux ne peuvent être harmonieux que si la technique bénéficie d'un feedback social positif »* (*ibidem* : 5). L'émergence de pratiques, à travers l'apparition de technologies nouvelles, ne peut se faire que si les individus valident leur utilisation sociale. Une fois cette évaluation positive donnée, le processus entre science et société peut prendre place.

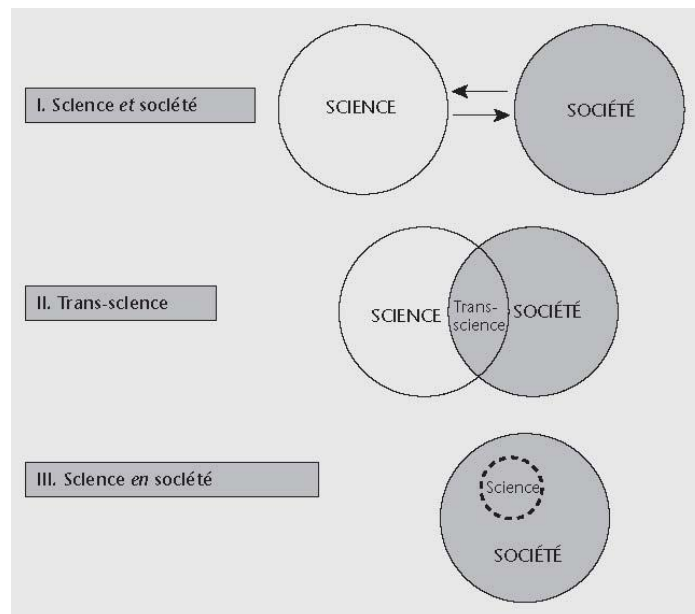


Figure 1 : Les rapports science-société (Bonneuil & Joly, 2013 :19)

Bonneuil & Joly (2013 : 3-20) rappellent trois positionnements par rapport à ce processus (Figure 1). Science et société peuvent être vues comme (1) « *deux entités partiellement interagissantes, mais séparables* », (2) « *deux entités chevauchantes : à leur intersection, des enjeux cruciaux pour la société apporte des éclairages, mais se trouve à la limite de sa capacité prédictive* » et enfin une position qui est celle que nous adoptons (3) « *[la] science en société : la science est une activité humaine, donc sociale de part en part* » (ibidem : 19). Dans notre vision, la science évolue de manière conjointe avec la société et c'est cette relation qui fait avancer l'une et l'autre. Il faut ajouter que tout chercheur est un individu social et que par conséquent, il fait partie intégrante de la société, mais également, comme le rappelle Kelly (1955), que tout humain devrait être chercheur. De plus, le fait que « *la circulation globale des informations serait moins vécue comme une menace si chacun savait comment se situer* » (Narcy-Combes 2005 : 215) impose une responsabilité épistémologique individuelle.

Au regard de ces premiers éléments, nous avons besoin de nous assurer que les outils / dispositifs dématérialisés ne sont ni une rénovation, ni une remise en question des activités/outils traditionnels, ni encore moins une révolution pédagogique mais qu'ils sont une évolution avec la société des outils pédagogiques en fonction des théories validées. La didactique des langues et la pédagogie sont au service de la société dans le sens où on attend d'elles qu'elles répondent à des problématiques sociales éducatives qui correspondent aux besoins et attentes de la société elle-même. Il nous faut, dès lors, proposer un éclairage théorique permettant d'intégrer l'ensemble de ces niveaux dans une réflexion didactique.

Fondements théoriques

Déterminer si les outils dématérialisés reflètent une simple mode ou répondent à des besoins nous amène à poser un cadre théorique qui explique leur impact sur le développement langagier dans l'enseignement / apprentissage des langues. Notre réflexion nous a progressivement conduits à tenter d'intégrer (Miras & Narcy-Combes, 2014) les théories émergentiste (O'Grady, 2010 ; Ellis, 1998) et socioconstructiviste (Piaget, 1970 ; Vygotski, 1934) ce qui justifie une approche par tâches renouvelée dans laquelle les TIC permettent la mise en place de réelles tâches sociales, par exemple en télécollaboration (Mangenot, 2001). La tâche sociale stimule l'investissement et le développement langagier est soutenu à l'aide de

tâches d'entraînement en cas de productions non-conformes aux normes attendues sur les plans syntaxique, lexical, phonologique, discursif, etc. Ces dernières ont pour but notamment d'amorcer un processus de dénativisation / accommodation (Andersen, 1983 / Piaget, 1970) face aux processus de traitement des « langues » déjà connues et face aux phénomènes complexes d'activation plurielle des codes déjà en place en fonction des situations et des problèmes (Jessner, 2006). Les individus plurilingues représentent « la » norme (Jessner, 2006) puisque les individus monolingues restent minoritaires dans un monde où les échanges sont globalisés. Il est important de prendre ce fait en compte car un changement qualitatif du système psycholinguistique s'opère au fur et à mesure qu'un individu avance dans le développement de son répertoire langagier (intentionnalité et choix du code, alternance codique, automaticité) (Jessner, 2006). Dans ce cadre, les outils dématérialisés facilitent la décentration du dispositif d'apprentissage vers l'apprenant en considérant d'une part que la connaissance est distribuée (Hutchins, 1995) et le savoir le résultat permanent d'une co-construction (interpsychique). D'autre part, chaque individu construit sa propre connaissance et en affine la gestion (intrapsychique). Langue et culture étant indissociables, un tel dispositif visera l'acquisition de contenus disciplinaires. Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage leur sont spécifiques, à cet effet, les tâches d'entraînement seront donc (partiellement) individualisées en fonction des difficultés qui émergent dans la réalisation de la tâche sociale. Au regard de notre positionnement théorique, soulignons que les tâches sociales s'intègrent dans une perspective socioconstructiviste du langage (Vygotski, 1934) selon laquelle le développement est déclenché par l'interpsychique. On postule que les tâches d'entraînement vont dans le sens d'un travail intrapsychique qui permet de consolider certains processus, mais néanmoins, d'une part, ces tâches doivent avoir une validité sociale pour être convaincantes pour l'individu, et d'autre part, elles sont fragmentées. A ce titre, les théories émergentistes nous apprennent que l'on ne peut pas planifier l'émergence d'un système langagier complexe par un travail segmenté et organisé (syntaxe, phonologie, morphologie, lexique, etc.) puisque le système est plus que la simple somme de ses parties. Leur organisation doit permettre souplesse et adaptabilité constante du travail d'entraînement individuel. Afin de faciliter la compréhension de la mise en place d'un dispositif d'apprentissage dématérialisé, une modélisation ainsi que des applications possibles vont maintenant être proposées.

Modélisation et applications

Un dispositif d'apprentissage par tâches totalement ou partiellement dématérialisé (voir Narcy-Combes & Miras, 2013) suppose que la relation tuteur/apprenant(s) soit au centre du système d'apprentissage. Cela implique la création d'une communauté virtuelle et/ou physique d'apprenants permettant la médiation entre pairs (Figure 2). La tâche sociale (macro-tâche) est mise en place de manière collaborative, avec co-construction de la connaissance et une approche plurilingue suivant le contexte. Les échanges et les documents de travail peuvent être dans plusieurs langues, quant au travail final, il correspondra aux attentes sociales (registre académique, etc.). Le dispositif d'apprentissage est directement relié au monde social par sa dématérialisation totale ou partielle, il n'est donc plus l'univers clos de la salle de classe traditionnelle. Les matériaux et supports de la tâche sociale pourront être recueillis, en suivant des consignes négociées, par les apprenants eux-mêmes qui accompliront le travail de construction du savoir qui incombait à l'enseignant (cf. *flipped schooling*¹). Si (1) une tâche est validée, alors une autre tâche sociale est lancée, et si (2) elle

¹ Voir par exemple <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>, consulté le 06 :12 : 2014.

fait émerger des difficultés, il y a proposition individualisée de tâches d'entraînement (micro-tâches) sur des points spécifiques. La conception des tâches d'entraînement reposera sur des savoirs savants validés. La validation des différentes tâches est assurée par apprenants, tuteurs, enseignants et membres extérieurs au dispositif pour conserver une valeur sociale et limiter les effets d'évitement (Narcy-Combes, 2005).

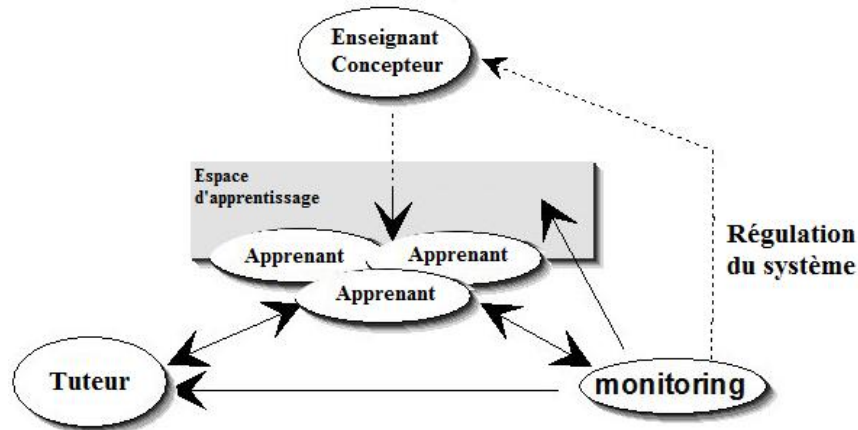


Figure 2 : Représentation du rôle de l'enseignant et communauté d'apprenants. D'après Bertin, J.-C. & Narcy-Combes, J.-P. (2012) dans Miras & Narcy-Combes, 2014 : 20.

Les dispositifs dématérialisés permettent également de dissocier, si nécessaire, les rôles de l'enseignant (concepteur, organisateur, médiateur, etc.) qui est moins dans l'immédiateté pédagogique et n'a plus à assurer la « *transmission d'un savoir* » (Pothier, 2003 ; Bertin et al, 2010). Une linéarité du contenu peut être assurée puisque les tâches d'entraînement peuvent soit préparer à anticiper la tâche sociale soit aider à la réaliser. De plus, le contenu peut également être préétabli puisque le recours aux tâches d'entraînement (micro-tâches) est déterminé par les tâches sociales (macro-tâches) (Arthaud, 2009). Dans le contexte universitaire, Narcy-Combes & Narcy-Combes (2007) ont montré comment les macro-tâches conduisaient à des propositions de micro-tâches qui pouvaient être regroupées sur un site virtuel comme celui que Brudermann (2010) a mis en place dans un contexte universitaire spécifique. Le dispositif subit des variations constantes puisque le contenu peut être ajusté en fonction des besoins qui émergent même avec un curriculum préétabli. Cette capacité d'anticipation et de réaction permet de garantir un cadre adapté aux besoins à la fois de l'enseignant / tuteur et des apprenants. Le dispositif est caractérisé par sa souplesse, mais il existe toujours un besoin de *monitoring* / suivi et de retour (guidage) lors du travail intrapsychique (Vygotski, 1934). La souplesse de ce type d'approche, dans des contextes où l'accès à la technologie n'est pas toujours idéal (coupures électriques, disponibilité du matériel, etc.), a été soulignée notamment par Khalil (2011) en Egypte.

Les environnements numériques d'apprentissage sont des espaces numériques qui complètent ou remplacent les environnements physiques. Il en existe de toutes sortes actuellement : visioconférences, blogs, wikis, MOOCs, appareils mobiles, mondes virtuels (Tableau 1). Rappelons que ces outils ne sont plus nouveaux et que les possibilités de créer des plateformes web puissantes sont accessibles à toute personne ayant des connaissances intermédiaires des outils du web.

Télé-conférence	La mise en place est complexe et chronophage. Les instructions ainsi que les thèmes, les supports et les activités doivent être soigneusement choisis en fonction du curriculum, du niveau des apprenants et des caractéristiques individuelles. La planification de sessions <i>feedback</i> est possible.
Blogs	Ils nécessitent une formation pour les apprenants et les intégrer avec d'autres activités. Ils contribuent à une co-construction du savoir. Il peut en résulter des avantages créatifs et réflexifs. Des instructions non-directives peuvent amener à un développement langagier plus efficace.
Wikis	Les sites collaboratifs signifient que le contenu mis en ligne peut être perpétuellement modifiés/adaptés. Il faudra être très attentif aux instructions et il sera difficile de donner des <i>feedbacks</i> . Les blogs et les wikis donnent un rôle plus important pour les apprenants en tant que concepteur des items et rend le rôle du tuteur plus complexe dans son évaluation des connaissances produites
MOOCS	Ils nécessitent une médiation/collaboration par les pairs pour être réellement efficaces.
Appareils mobiles	Les appareils portatifs permettent clairement d'augmenter la flexibilité et d'élargir le périmètre du dispositif d'apprentissage. Les instructions et les <i>feedbacks</i> seront plus complexes à rendre.
Mondes virtuels	Ils sont comparables aux MOO (<i>Multi-user object oriented</i>) dans ce qu'ils permettent et dans leur impact sur le développement langagier en langue étrangère. Les travaux empiriques montrent que ce développement reste limité si les instructions ne sont clairement pas définies et si les rôles et actions de chacun ne sont pas donnés. Les interactions audio auront un impact positif.

Tableau 1: Caractéristiques et limites de différents environnements en ligne (traduit par les auteurs d'après Bertin et al, 2010)

Le numérique permet aussi le partage de documents (Googledrive, Dropbox, etc.), les échanges synchrones et asynchrones à l'écrit (Googledocument, Titanpad, etc.) et/ou à l'oral (Skype, Hangout, etc.). La création de plateformes (Googlesite, Moodle, Wordpress, etc.) ou de site communautaires (Facebook, Edmodo, etc.) permet de créer des dispositifs de taille réduite et adaptable à moindre coût. Nous pouvons ainsi dire que les dispositifs et les outils dématérialisés actuels donnent les moyens de prendre en considération les processus dans leur complexité en gérant de manière plus souple la non-linéarité du développement langagier. Ainsi, il n'y a pas de structuration préalable (concept d'*organizing circumstance* : Spear & Mocker, 1984), ce sont les circonstances qui organisent le travail, le dispositif est conçu pour le permettre. L'apprentissage favorise le développement à travers une série de ruptures dans le système langagier (cf. théorie du chaos : Larsen-Freeman, 1997). La notion de progression qui donne une image par étapes aseptisées du développement est ainsi abandonnée. Dans ce genre de dispositif, l'augmentation qualitative et/ou quantitative des performances orales et/ou écrite peut être mesurée. Les TIC facilitent le déclenchement des processus cognitifs et sociaux puisqu'ils autorisent l'individualisation des parcours dans la réalisation de la tâche tout en amenant à interagir dans le travail. Ils renforcent également la médiation de l'enseignant et celle des pairs et permettent également de créer des contextes non coercitifs qui restent très différents les uns des autres en fonction des institutions (cf. les expériences décrites dans Khalil, 2011, Brudermann, 2010, Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2014, entre autres). Il est évident, en effet, que les formes qu'ils prennent dépendent des contextes dans lesquels ils sont mis en place ; ce n'est pas la moindre des potentialités des TIC que de permettre une multiplicité d'organisations en fonction des cultures et des sociétés, des attentes, des besoins

et bien entendu, des moyens. La dématérialisation des supports d'apprentissage correspond donc à des besoins révélés par la réflexion didactique.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer que la dématérialisation partielle ou complète des dispositifs ne répond pas à une simple mode mais à des besoins. Elle est, par ailleurs, engagée depuis plusieurs années mais l'abaissement des résistances est loin d'être achevée. Les besoins sont d'ordres différents. Ils sont tout d'abord sociaux puisque la science ne peut être dissociée de la société et que les deux évoluent de manière concomitante. Sur le plan technologique, cette coévolution s'opère du moment où un outil a reçu une validation sociale de son utilité. L'utilisation des outils dématérialisés en didactique des langues peut se justifier dans un cadre théorique et pratique qui intègre les théories émergentiste et socioconstructiviste et se traduit par une approche par tâches. Dans ce cadre qui remet en cause l'univers clos de la salle de classe, les outils dématérialisés offrent de la souplesse dans le dispositif d'apprentissage grâce à la prise en compte de l'individualité des apprenants dans le respect des impératifs institutionnels. Le rôle de l'enseignant est repensé puisque le dispositif est désormais centré sur l'apprenant qui joue un rôle dans la co-construction du savoir à travers des interactions entre pairs et que ces dispositifs sont souvent gérés par des équipes. Les apprenants peuvent également participer au recueil des matériaux pédagogiques. L'ensemble de ces remises en question correspondent à de nouveaux besoins sociaux et à de nouveaux rapports entre les humains. Cependant, le fait que la technologie soit associée à la notion de progrès ne saurait nous amener à négliger les limites de l'utilisation des outils dématérialisés. D'une part, il semblerait que l'acquisition chez les très jeunes enfants soit limitée dans ce type de dispositif (Kuhl et *al.*, 2003) si l'aspect interactionnel n'est pas dynamisé au maximum. Cependant, les études en multilittéracies ouvrent des voies pour les enfants plus âgés en leur permettant de partir de leur connu et de leur vécu pour aller au-delà (Dagenais 2012). N'oublions pas que ces outils restent peu accessibles dans certains pays pour des raisons économiques mais aussi géographiques et structurelles. Les énergies renouvelables telles que l'énergie solaire permettent des avancées notamment grâce aux appareils mobiles (téléphones portables, etc.). Cela demande, toutefois, des partenariats pour apporter cette technologie dans les lieux qui en ont besoin. Pour terminer, il convient d'aller au-delà des positions technophiles ou technophobes : en tant que chercheurs, nous sommes interpellés par la tendance de certaines institutions publiques à proposer des appareils technologiques (tablettes, ordinateurs portables, etc.) dans le but de cacher le manque de remise en question des méthodes d'enseignement / apprentissage derrière des symboles de progrès, tout comme nous ressentons le besoin de contribuer à réduire les résistances dans la société et le corps enseignant.

Andersen, R. (1983). *Pidginisation and Creolisation as Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.

Arthaud, P. (2009). *Anglais : une médiation technologique*, Belfort, Didactique et Humanités - UTBM.

Auroux, S. (2001). « Le langage n'est pas dans le cerveau », in Dortier, J.-F. (coord.). *Le langage*, Auxerre, Éditions Sciences humaines.

Bertin, J-C., Gravé, P., & Narcy-Combes, J-P. (2010). *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*, Hershey PA, IGI Global.

Bonneuil, C. & Joly, PB. (2013). *Sciences, techniques et société*, Paris, La dispute.

- Brudermann, C. (2010). "From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account student's needs to propose adjusted online tutorial practice", *ReCall*, Cambridge, CUP, pp. 172-190.
- Carstensen, L.L. (1995). "Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity", *Curr Dir Psychol Sci*, n°4, pp. 151-6.
- Dagenais, D. (2012). « Littératies multimodales et perspectives critiques », in *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, volume 9, n°2, pp.16-46.
- Dicquemare, D. (2000). « La résistance au changement, produit d'un système et d'un individu », *Les Cahiers de l'Actif*, n°292/293, septembre-octobre, pp. 81-96.
- Ellis, N.C. (1998). "Emergentism, connectionism and language learning", *Language Learning*, 48:4, December, pp. 631-664.
- Guillaume, C., Eustrache, F., & Desgrandes, B. (2009). « L'effet de positivité: un aspect intrigant du vieillissement ». *Rev. Neuropsychol*, 1 (3), pp. 247-53.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, New York, WW Norton.
- Khalil, H. (2011). *Exploitation du potentiel d'Internet pour consolider l'intake dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) : Quelles tâches proposer sur Internet pour améliorer l'acquisition chez des apprenants arabophones de FLE en Égypte ?* Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Kuhl, P. K., Tsao, F.-M. & Liu, H.-M. (2003). "Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, volume 100, n°15, pp. 9096-9101.
- Larsen-Freeman, D. (1997). "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 18 (2), pp. 141-165.
- Mangenot, F. (dir.). (2001). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en Questions*, n° 5, Lyon, ENS Editions.
- Miras, G. & Narcy-Combes, J.-P. (2014). « Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste ». *Travaux et document*, mars, n°46, pp. 15-26.
- N'dri, M. K. (2011). *Gilbert Simondon: un optimiste technique sans illusion*. www.contrepointphilosophique.ch, rubrique philosophie, 20 janvier 2011.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC - Vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2007). « La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français », in *Le français dans le monde - Recherches et applications. Langue et travail*, n° 42, pp. 73-87.

Narcy-Combes, J.-P. & Bertin, J.-C. (2012). "Tutoring at a distance, Modelling as a tool to control chaos", *CALL*, volume 25, n°2, pp. 111-127.

Narcy-Combes, J.-P. & Miras, G. (2013). « 40 ans de modélisation en didactique des langues », *Mélanges CRAPEL*, n° 33, pp. 25-44.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2014). « Formations hybrides en milieu pluriculturel: comment concilier théories, pratiques et contraintes », in Dagmar Abendroth-Timmer/Eva-Maria Hennig (eds.), *Plurilingualism and multiliteracies: International Research in Identity-construction in Language Learning*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 213-229.

O'Grady, W. (2010). "Emergentism" in P. Hogan (dir.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 274-76.

Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthiers Denoël.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). "The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning", *Adult education quarterly*, 35(1), pp. 1-10.

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*, 3ème édition parue en 1997, Paris, La Dispute.

Grégory MIRAS, docteur en didactique des langues et des cultures, membre du DILTEC EA2288 et du LPP UMR7018. Ses axes de recherche sont la didactique de la prononciation (perception et production) et les liens musique-parole. Il s'intéresse également à l'épistémologie de la connaissance didactique.

Jean-Paul NARCY-COMBES, professeur émérite en didactique des langues à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, membre du DILTEC EA2288. Ses axes de recherche sont la didactique des langues en particulier la réflexion épistémologique et l'intervention dans le social.