



INTERNET POUR L'APPROCHE COMMUNICATIVE? **

Veda ASLIM-YETİŞ*

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi A.B.D., Eskişehir/TÜRKIYE

RESUME

L'approche communicative est une méthodologie qui depuis les années 70 a suscité un réel renouvellement dans le domaine de la didactique des langues et son avènement réside particulièrement dans ses caractéristiques telles l'acquisition d'une compétence de communication, le centrage sur l'apprenant, l'usage de documents authentiques, la motivation de l'apprenant... Contrairement aux méthodologies précédentes qui ont eu, elles, recours aux technologies existantes, l'approche communicative s'est vue se greffer à elle, à partir des années 80, un outil technologique innovant : l'ordinateur. Aujourd'hui, ordinateur signifiant également Internet, notre étude a eu pour objectif de comprendre si l'usage d'Internet pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères répond bien aux caractéristiques de l'approche communicative privilégiée dans les classes de langue.

Mots Clés : Methodologie, Approche Communicative, Langue Etrangere, Internet.

ÖZET

70'li yıllarda iletişimsel yöntemin doğuşu yabancı dil öğretimi alanında büyük bir yeniliğe olanak vermiş ve bu yeniliğin sebebi söz konusu yöntemin iletişim becerisi kazanımı, öğrenci merkezli olması, özgün dokümanlar kullanımı, öğrencinin güdülenmesi gibi özellikleri barındırdığından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, var olan teknolojik araçlara yönelen diğer dil öğretim yöntemleri aksine, bu defa bilgisayar iletişimsel yöntemle yönelmiştir. Ancak, günümüzde bilgisayar İnternet anlamına geldiğinden, çalışmamızdaki amacımız İnternet'in yabancı dil öğretimi/öğreniminde kullanımı yabancı dil sınıfların tercih edilen iletişimsel yöntemin özelliklerine uygunluğunu anlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Yöntem, İletişimsel Yöntem, Yabancı Dil, İnternet.

INTRODUCTION

Germain (préface, Desmarais, 1998, p.11-12) nous explique que parmi les méthodologies de langue, la méthodologie audio-orale (MAO), la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) et l'approche communicative (AC) sont celles qui ont eu le plus recours à l'usage de la technologie. Il ajoute qu'alors que les deux premières « présentent cette caractéristique commune d'avoir été étroitement associées, dès leur conception initiale, à une certaine technologie alors naissante: le laboratoire de langues, dans un cas, et le magnétophone couplé au film fixe, dans l'autre cas. » (ibid., p.11), pour l'approche communicative la situation n'a pas été de même : ce n'est pas la méthodologie qui s'est accouplée avec la technologie mais c'est « la technologie, cette fois, [qui] est venue se greffer, tant bien que mal, à une approche préalablement constituée. » (ibid., p.12). La technologie à laquelle il est fait allusion ici n'est

* **Auteur:** vaslim@anadolu.edu.tr

** Cette étude a été réalisée en se basant sur la thèse de maîtrise soutenue en 2004 par l'auteur.

rien d'autre que l'ordinateur qui s'est généralisé 10 ans après l'avènement de l'AC (à partir des années 70) et qui a beaucoup profité à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et ceci en débutant l'ère de l'ELAO ou ALAO (enseignement ou apprentissage des langues assisté par ordinateur) qui « constitue le sous-ensemble des applications pédagogiques de l'ordinateur comportant le recours à des didacticiels, c'est-à-dire des logiciels spécifiquement conçus pour l'enseignement. » (Demaizière, 1987, p.193) et l'apprentissage des langues.

Mais de nos jours, parler d'ordinateur revient à parler d'Internet qui a fait son entrée de manière spectaculaire dans notre monde, notre vie, notre quotidien, notre travail et par la même occasion dans le monde de l'éducation car « L'école ne peut rester en dehors des changements qui surgissent. » (Rodriguez, 2000) et parce que « L'histoire de l'éducation a toujours été étroitement liée à la révolution technologique. » (ibid.). Donc, la didactique des langues n'a pas échappé à ce phénomène et a suivi ce développement technologique : elle a commencé à faire usage d'Internet dans la classe comme de nombreux ouvrages (cf. Arnold & al., 1998 ; Teeler & Gray, 2000 ; Hirschsprung, 2005) et études (cf. Guimbretière (dir.) Les cahiers de l'Asdifle, 9, 1997 ; Chanier et Pothier (dir.), Etudes de linguistique appliquée, 110, 1998 ; Coste (dir.), Etudes de linguistique appliquée, 113, 1999) le montrent.

Cependant, puisque nous savons que l'ordinateur est venu se greffer à l'AC, il en découle systématiquement qu'Internet, accessible via l'ordinateur en salle de classe ou en dehors, est aussi venu se greffer à cette approche qui serait d'après Bérard (1995, p.11) « privilégiée en didactique des langues » et qui, selon Porcher (1995, p.16-17), dominerait « sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère. ». Ainsi, si la méthodologie à privilégier pour un enseignement de langue se présente comme étant l'AC et si Internet est devenu de par l'intermédiaire de l'ordinateur un outil de cette approche, comment est-ce que son usage répond aux objectifs/aux caractéristiques de l'AC ?

Dans le cadre de notre étude, chercher réponse à cette question constituera notre objectif. Pour cela, nous présenterons tout d'abord les caractéristiques de l'AC puis nous ferons part des activités collaboratives réalisables avec Internet pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Après chaque présentation des activités, nous confronterons celles-ci avec les caractéristiques de l'approche afin de voir si elles sont aptes à répondre aux impératifs de ladite méthodologie.

1. L'approche communicative

La notion de communication a toujours été au centre des réflexions didactiques : « l'objectif que s'était en principe fixé la didactique moderne dès ses débuts ... [était d'] apprendre non pas seulement à produire des phrases dans une langue étrangère mais à communiquer dans cette même langue » (Boyer & al., 1990, p.12). Dans les années 70, le Conseil de l'Europe lançait un projet sur l'enseignement des langues vivantes dont l'objectif était « de doter l'apprenant d'une compétence de communication, qui dépasse évidemment les capacités gestuelles, linguistiques, culturelles, etc. » (Porcher, 1995, p.16) et qu'il nommait « "les méthodologies communicatives", c'est-à-dire les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication, ... » (ibid.).

Dans cette même perspective, Kernéis (1994) note, par exemple, qu'« un des objectifs principaux du professeur de langue vivante est d'apprendre à ses élèves à communiquer en langue étrangère... » ; alors que Carton (2003) pose comme postulat fondamental le fait qu'« on apprend une langue pour s'en servir (écouter, lire, parler avec un ou des interlocuteurs, écrire à quelqu'un) et cette utilisation de la langue est destinée à la communication, au sens large du terme (on n'écoute pas pour écouter, on ne parle pas pour

parler, mais pour faire quelque chose) ». L'objet d'apprentissage n'est donc plus la langue mais l'usage de celle-ci en situation.

Aujourd'hui en didactique des langues et depuis les années 70, cette méthodologie qui mène l'apprenant à l'acquisition d'une compétence de communication est connue sous le nom d'approche communicative qui, de par ses caractéristiques, a été auteur à de grands changements et nouveautés par rapport aux méthodologies précédentes.

1.1. Les caractéristiques de l'approche communicative

« Dresser un bilan de l'approche communicative est complexe... » (Bérard, 1991, p.60), c'est pourquoi il sera traité ici seulement les huit principales caractéristiques que s'est dotées cette approche.

1.1.1. La compétence de communication

« Clé de voûte de l'approche communicative » (Boyer & al., 1990, p.57), la compétence de communication constitue l'objectif central de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

Beaucoup de théoriciens ont cherché à définir cette compétence tels Hymes, Canale et Swaim (voir Bérard, 1991, p.18-19) mais c'est « Sophie Moirand [qui] donne une définition plus précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes » (Bérard, 1991, p.19) : composante linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle (Moirand, 1982, p.19) ; composantes qui « Lors de l'actualisation de cette compétence de communication dans la production et l'interprétation des discours, ... semblent toujours toutes intervenir mais à des degrés divers » (ibid.). Moirand (ibid.) explicite ces composantes comme suit :

La composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue. « Elle comprend les quatre aptitudes linguistiques [les quatre savoir-faire langagiers] de compréhension et expression orales et écrites... » (Tagliante, 1994, p.36).

La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. Ce dont il est question ici, c'est une sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours afin qu'il puisse adopter sa production à un discours approprié.

La composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations. Bérard (1991, p.29) donne à ce propos l'exemple suivant : « la lecture d'un quotidien dans une langue que l'on domine n'est pas toujours évidente quand on ne possède pas un minimum d'informations pour comprendre ».

La composante socio-culturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

D'après Bérard (ibid., p.28), c'est cette composante qui permet « d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. » et Tagliante (1994, p.36) note à ce sujet que « Pour communiquer, connaître les règles, le vocabulaire et les structures grammaticales, c'est bien. Savoir les utiliser à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve, c'est mieux. ».

Donc, cette composante doit permettre à l'apprenant d'adapter sa production à un contexte défini par les participants, leur rôle, leur statut social...

Ainsi, comme « L'objectif principal d'un enseignement de langue dans l'optique communicative est l'acquisition d'une compétence de communication par l'apprenant. » (Rémon, 1999, p.63), ce dernier doit être mené à la maîtrise et à l'usage de ces quatre composantes puisque ce sont elles qui constituent cette compétence.

1.1.2. Les documents authentiques

L'usage des documents authentiques est aussi une caractéristique de l'approche communicative.

Coste et Galisson (1976, p.59) définissent le document authentique en tant que « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. » Tels un article de journal, une chanson, un prospectus, une affiche, un extrait de film... Désinfiltré des impératifs pédagogiques, il a pour but de représenter la langue étrangère telle qu'elle fonctionne dans les situations authentiques de communication, dans la réalité sociale de la communication. Par conséquent, ces documents s'inscrivent dans une perspective communicative et débouchent sur des contextes réels d'utilisation de la langue cible.

Gülmez (1993, p.104) cite comme suit les avantages que les documents authentiques présentent pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère :

- par leur extrême diversité, ils offrent à l'enseignant une source inépuisable de matériel toujours renouvelable, actuel et facilement accessible,
- ils fournissent les informations dont l'apprenant a besoin sur l'emploi effectif des variétés d'une langue comme instrument de communication,
- ils répondent à la volonté de soutenir la motivation de l'apprenant en lui permettant de découvrir et d'acquérir la langue étrangère à propos de situations, de thèmes qui l'intéressent,
- ils offrent une image authentique et riche du monde extérieur et contribuent ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères.

1.1.3. Les activités communicatives

« Les activités valorisées dans l'approche communicative sont celles qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant... » (Bérard, 1991, p.56). Nommées activités communicatives, elles permettent à l'apprenant de se trouver dans des situations de communications authentiques où les habiletés langagières et les éléments de la langue (grammaire, vocabulaire) sont pratiqués.

Selon Morrow (Tagliante, 1994, p.37), une activité communicative se caractérise comme suit :

- Elle transmet de l'information : cela se produit lorsqu'une personne pose une question à une autre (par exemple : "Comment t'appelles-tu ?") et qu'elle ne connaît effectivement pas la réponse ;
- Elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire : dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix ;

- Elle entraîne une rétroaction (un « feedback ») : c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non. ».

1.1.4. Le centrage sur l'apprenant

L'approche communicative est une méthodologie centrée sur l'apprenant. C'est pour cela d'ailleurs qu'il est question dans cette approche « d'apprenants (sujets en situation d'apprentissage) mais non plus d'élèves ou d'enseignés (sujets qui reçoivent un enseignement imposé par l'enseignant). » (Gülmez, 1993, p.71). Ainsi, ce n'est plus l'élève qui se fait à l'école, mais c'est l'école qui se fait à l'élève.

Le centrage sur l'apprenant signifie en pédagogie que l'élève est plus important que la méthode, qu'il « est le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode. » (Bertochinni, 1989, p.75). De cette manière, ce sont le statut social, les capacités intellectuelles, la motivation, les particularités psychologiques... qui sont prônés. C'est-à-dire que le centrage sur l'apprenant « tient plus précisément compte de ce que l'élève a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre. » (Gülmez, 1993, p.72).

Selon Debysen (1986, p.30-31), une telle orientation appliquée à un enseignement de langue communicative aura des conséquences importantes et fructueuses pour l'apprenant car :

« Pour communiquer l'élève ne se contentera pas d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué ; il recevra également des messages dont il sera le destinataire réel. Les méthodes communicatives doivent logiquement et nécessairement le préparer à cela et proposer des leçons, des exercices et des pratiques de classes où les références au passé, au présent, à l'avenir, à l'espace, aux interlocuteurs s'organisent comme dans la communication réelle. L'élève doit aussi pouvoir maîtriser, nuancer, modaliser son expression, être capable d'insister ou au contraire de marquer des distances, de poser un fait comme certain, comme possible, simplement probable, faisant problème, etc. On comprend tout de suite l'importance de ces aspects dans ses échanges. ».

Donc, l'intérêt central est l'apprenant et les activités de communication qui impliquent l'apprenant.

1.1.5. La motivation de l'apprenant

Dans le contexte de la centration sur l'apprenant et des activités communicatives qui impliquent l'apprenant dans son apprentissage, l'approche communicative se dote d'une autre caractéristique : motiver l'apprenant pour la communication.

Selon Rémon (1999, p.66) cette motivation peut se réaliser de deux façons :

1. En confrontant l'apprenant avec un interlocuteur autre que l'enseignant.
2. En fournissant un but communicatif, c'est-à-dire lui fournir un but autre que celui de montrer ses connaissances à l'enseignant.

Donc, ce qui motive l'élève c'est de s'adresser à un auditoire réel dans le but d'une situation de communication réelle.

1.1.6. Les simulations

Une autre caractéristique de l'approche communicative est une technique d'enseignement qui permet de développer des capacités communicatives chez l'apprenant dans un cadre ludique,

de le motiver, de lui endosser une identité fictive et de l'entraîner dans une situation proche du réel : les simulations, à savoir la simulation et la simulation globale.

Définit par Vargova (1996) comme « une activité où on fait paraître comme réel ce qui ne l'est pas », par Gülmez (1993, p.120) comme une activité où on « fait semblant de faire quelque chose », la simulation a pour objectif d'actualiser, à travers des scénarios imaginaires, des situations de communications habituelles brèves (se renseigner, faire les courses, etc.) afin de produire des échanges oraux ou écrits en commun au sein d'un groupe classe.

1.1.7. L'autonomie de l'apprenant

L'autonomie est une capacité qui, selon Boud (Blin, 1998, p.218) permet « aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement dans un état de dépendance à un état d'indépendance... ». Le terme "indépendance" ne signifie pas ici liberté de l'apprenant mais capacité à travailler seul sans l'intervention directe de l'enseignant : celui-ci devenant une personne aidant l'apprenant à faire ses choix. Ainsi, un apprenant autonome sera d'après Holec (Pothier, 1997, p.87) un apprenant qui déterminera lui-même ses objectifs, qui choisira lui-même ses méthodes et techniques de travail, qui évaluera lui-même ses résultats... afin d'atteindre son but : l'apprentissage de la langue cible et l'application immédiate de cet apprentissage dans les situations réelles de communication. En effet, dans un enseignement communicatif l'objectif étant de développer une maîtrise de la communication dans la langue étrangère, l'apprenant doit être à même d'utiliser cette langue hors de la salle de classe. À ce sujet Bouillon (Blin, 1998, p.218) affirme que l'objectif de l'apprentissage d'une langue est :

« de former des utilisateurs autonomes capables de fonctionner de manière efficace dans les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière, c'est-à-dire de devenir membres d'une communauté de discours ».

1.1.8. Le rôle de l'enseignant

« La méthode communicative attribue au professeur un rôle très délicat : on lui demande de renoncer à un enseignement magistral et d'accorder une large autonomie aux apprenants. » (Gülmez, 1993, p.96). Donc, l'enseignant ne transmet plus de l'information, ne transmet plus un savoir mais apprend à ses apprenants à développer leur autonomie afin qu'ils puissent trouver l'information, le savoir nécessaires seuls. Il devient un facilitateur d'apprentissage, un conseiller, un entraîneur, « un guide dans la découverte et la maîtrise progressive de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. » (Réginald, 1996, p.36). De ce fait, l'enseignant devient l'assistant de l'apprenant et s'efface tant qu'il peut afin de favoriser la prise en charge par l'apprenant de son propre apprentissage.

Ainsi se présentent les principales caractéristiques de l'approche communicative qui nous montrent que le premier objectif d'un enseignement communicatif des langues est l'acquisition, par le biais de ses composantes, d'une compétence de communication, que le sujet principal n'est pas la langue mais l'apprenant, sa motivation, son autonomie et les activités communicatives dans lesquelles il est impliqué. Il a été également souligné l'importance des documents authentiques qui s'inscrivent dans le contexte réel de la langue étudiée.

Il s'agit désormais de voir si, par le biais des activités qu'il permet, Internet est apte à réaliser les impératifs de cette méthodologie.

2. Les activités Internet pour les langues étrangères face à l'approche communicative

Nous présenterons ici les activités réalisables avec Internet et qui rendent possible l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Puis après chaque présentation, nous essaierons de constater à quelles caractéristiques de l'approche communicative ces activités correspondent, auxquelles elles permettent de répondre, permettent d'accéder.

2.1. Le « e-tandem »

2.1.1. Présentation

Le tandem « est un apprentissage autonome qui normalement ne remplace pas les cours de langue mais qui, en répondant à un besoin les complète... Il s'agit surtout d'apprendre en communiquant dans la langue étrangère... » (Brammerts & Little, 1996). Il est question « d'apprentissage en tandem lorsque deux personnes de langue maternelle différentes travaillent ensemble pour apprendre chacune la langue de l'autre, pour en savoir plus sur l'autre et sa culture et [...] pour échanger des expériences et des connaissances » (Bayer & Farah, 1999, p.73).

Cette forme d'apprentissage collaborative en binôme permet une amélioration des connaissances linguistiques de la langue étrangère et permet de développer l'interculturalité. En effet, chacun des deux locuteurs étant une mine d'information, du fait qu'ils sont les mieux placés pour connaître leur langue, leur culture et le mode de vie de leur pays, leurs informations sont précieuses.

Jusqu'à l'avènement d'Internet, « L'idée d'apprendre les langues en tandem [qui] est déjà vieille de trente ans. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.32) ne pouvait se réaliser qu'en présentiel, c'est-à-dire face à face avec le locuteur, et supposait donc le déplacement d'un des deux partenaires de son pays d'origine vers un autre pays. Ceci permettait certes « une amélioration notable de l'expression orale, mais il était difficile de disposer suffisamment de natifs de la deuxième langue dans le pays de la première langue... » (Healy & Reville, 2001). Donc, bien que novateur et utile, des contraintes se présentaient à la réalisation des binômes.

Aujourd'hui, la possibilité qu'offre Internet de communiquer dans le monde entier rend très facilement possible l'activité tandem sous le nom de "e-tandem" qui est « un terme de plus en plus fréquemment utilisé pour désigner le tandem à distance. » (Brammerts & Calvert, 2002, p.33).

L'apprenant de langue désireux de pratiquer le français "en discutant" sur Internet sur ses sujets de prédilection dispose de plusieurs moyens selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : le courrier électronique et les forums de discussion pour la communication asynchrone ; le chat et la visioconférence pour la communication synchrone.

a) Les échanges en tandem par courrier électronique : les échanges se font en rédigeant une partie du texte en la langue étrangère et l'autre partie en la langue maternelle.

Béthoux (2001) propose à ce sujet une méthode de travail en deux parties : la réception d'un courriel et la rédaction d'une réponse. Pour expliquer ces deux parties nous nous baserons sur les explications de Béthoux (ibid.) et nous supposerons, afin de rendre l'explication plus claire, que le tandem se fait entre un apprenant turc et un apprenant français étudiant chacun la langue maternelle de l'autre.

1. La réception d'un courriel : la lettre électronique reçue de l'émetteur (ici le partenaire français) se compose d'un premier paragraphe en français (langue cible de l'apprenant turc), d'un second paragraphe en turc (langue cible du partenaire français) et d'un troisième

paragraphe montrant les fautes de français commises par le partenaire turc lors de sa dernière lettre. Ainsi, lorsque le récepteur turc reçoit la lettre du partenaire français, le travail qu'il doit effectuer se constitue de trois étapes.

- Lecture du premier paragraphe : l'apprenant turc essaie de comprendre la lettre par une première lecture globale et tente de trouver les idées principales. Ensuite, il sélectionne les mots et expressions nouveaux qu'il essaye de deviner à partir du contexte. Puis, il utilisera tous les moyens dont il dispose pour élucider le paragraphe 1 : dictionnaires, enseignant, livre de grammaire...

Ce premier travail permet à l'apprenant de FLE (Français Langue Etrangère) de développer son vocabulaire et d'exploiter sa compréhension écrite.

- Correction du second paragraphe : ici, l'apprenant turc met en œuvre ses connaissances en langue maternelle. Il repère les fautes de la partie de la lettre écrite en turc, et il en fait la correction pour son partenaire français qui est, lui, un apprenant du turc.

- Correction effectuée par le partenaire français : cette troisième et dernière étape de la lettre se reporte au courrier précédemment envoyé par l'apprenant turc au partenaire français et faisant l'objet de la lettre actuelle. Ici, c'est le partenaire français qui aura mis en œuvre ses connaissances en langue maternelle pour montrer les fautes commises en français par le partenaire turc.

C'est une étape importante et précieuse pour l'apprenant de FLE car la réception de cette correction lui permettra d'avancer dans son apprentissage : il verra les erreurs qu'il a commises et apprendra les formes correctes.

2. La rédaction d'une réponse : cette deuxième partie du travail en tandem par courrier électronique se compose également de trois paragraphes ; mais cette fois, c'est l'apprenant turc qui rédigera une lettre en guise de réponse à celle du partenaire français en commençant un premier paragraphe en turc, un second paragraphe en français et un troisième paragraphe où seront énumérées les fautes de turc commises par l'apprenant français dans sa précédente lettre.

- La rédaction en langue maternelle : l'apprenant de FLE écrira sa lettre, ses idées, posera ses questions... dans sa langue maternelle c'est-à-dire en turc afin que le partenaire apprenant la langue turque puisse exploiter sa compréhension écrite dans la langue cible.

- La rédaction en langue étrangère : l'apprenant de FLE complètera sa lettre dans sa langue cible en utilisant les mots nouveaux, les expressions et tournures nouvelles qu'il vient d'apprendre en classe et dans la lettre du partenaire.

Cette étape sera pour l'apprenant turc un travail d'expression écrite en FLE.

- La correction de la lettre du partenaire français : cette fois, c'est l'apprenant turc qui corrigera les erreurs du paragraphe écrit en turc par l'apprenant français dans sa dernière lettre.

b) Tandem via les Forums de discussion : le fonctionnement des forums est le même que le mail à la différence que le message envoyé ne va pas à une personne mais à un serveur qui le publie de manière à être lu par toutes personnes adhérentes au forum de discussion. Le but « est de permettre aux participants de faire des progrès dans la maîtrise de leur langue étrangère et d'atteindre une meilleure compréhension de la culture d'une langue cible en lisant les messages envoyés...et en y envoyant leur contribution. » (Brammerts & Little, 1996).

c) Tandem par chat : en dehors de ces deux possibilités pour participer à une activité tandem, pour ceux qui voudraient réagir immédiatement, sans décalage temporel à ce que dit le

partenaire, il existe une autre forme de tandem en mode écrit qui est lui synchrone : le tandem par chat.

Le travail en binôme par l'intermédiaire du chat est également une forme de communication qui peut être utile pour la pratique d'une langue étrangère (Tomé, 1999).

Présentant les mêmes avantages que le tandem par courrier électronique, le tandem par chat permet en plus une communication simultanée : le texte écrit par l'apprenant dans sa langue cible apparaît immédiatement sur l'écran de l'autre partenaire dont la langue maternelle est justement cette langue cible. Puis, pour répondre, ce dernier écrit à son tour dans sa langue cible (et donc dans la langue maternelle de son partenaire). Ainsi, une communication instantanée se déroule entre deux partenaires qui lisent des messages rédigés dans leur langue maternelle mais qui, en même temps, écrivent des messages dans leur langue cible. Pour cela, il suffit que les deux partenaires soient connectés au même instant sur Internet.

Cette connexion est « perçue comme une joie, une façon plaisante, originale et même surprenante de travailler en cours, tout en communiquant de façon authentique. » (Yoshiro, 1997) du fait que les partenaires doivent réagir très rapidement. Par ailleurs, vu qu'ils doivent réagir rapidement, le « chat » entraîne à faire des diminutifs, à communiquer via les icônes (comme ☺, pour dire heureux) et donc entraîne à une diversité de registre, de style de communication : « En classe de langue, il n'existe plus qu'une seule langue, qui tend, il est vrai à se rapprocher depuis un certain temps de celle utilisée dans la vie de tous les jours... » (Richerich & Sherer, 1975, p.5).

Ainsi, outre la possibilité de réagir dans l'immédiat aux propos du partenaire, le tandem par chat permet à l'apprenant de se confronter à un nouveau code d'écriture qui serait difficile ou peut-être même impossible de travailler en classe bien qu'il représente un nouveau style de communication faisant désormais partie de la vie des jeunes français internautes.

d) Tandem par visiocommunication : L'exploitation et la valorisation de l'expression et de la compréhension écrites à travers des situations de communication authentiques avec le courrier électronique et le chat sont certes d'une importance majeure pour l'enseignement / apprentissage du FLE. Cependant, « Dans un enseignement communicatif, les élèves doivent avoir l'occasion de s'entraîner à l'oral. » (Equipe Weboscope, 1996).

Avec Internet, il est justement possible d'entrer en contact oralement avec des natifs français. « L'activité qui nous permet de nous exprimer oralement, et en temps réel avec quelqu'un, à travers le réseau, est la vidéoconférence. » (Pérez, 2001) appelée également la visiocommunication.

La visiocommunication est « un système permettant un échange en direct et en temps réel entre deux ou plusieurs groupes éloignés, associant l'image vidéo et le son... » (Blanchamp, 1999). C'est-à-dire que toute personne ayant installé une petite caméra appelée webcam et un microphone sur son ordinateur peut voir et entendre instantanément une autre personne qui a doté son ordinateur des mêmes dispositifs : de cette manière un échange linguistique se crée et « la présence de la vidéoconférence invite aux travaux en tandem. » (Académie de Reims, 1999).

Ainsi, il est possible de travailler en tandem par visiocommunication pour exploiter la compréhension et l'expression orales de la langue étrangère apprise.

Dans le travail du tandem par visiocommunication aussi, les deux codes, c'est-à-dire la langue maternelle et la langue étrangère, sont utilisés. Par exemple, dans le cas d'un apprenant turc dont la langue cible est le français et d'un apprenant français dont la langue cible est le turc, les deux interlocuteurs utilisent tour à tour d'abord leur langue maternelle pour l'exploitation de la compréhension orale de chacun; puis leur langue étrangère pour l'exploitation de l'expression orale de l'un et l'autre. Dans les deux cas de l'usage des codes, les apprenants obéissent au principe de réciprocité de l'apprentissage en tandem. Et, afin de respecter ce principe et d'empêcher que l'un des partenaires ne prennent le pouvoir linguistique sur l'autre (Veltcheff, 1999, p.31) « le changement de la langue est réclamé automatiquement à l'écran. » (ibid.).

2.1.2. L'e-tandem et l'approche communicative

La compétence de communication : la caractéristique la plus importante de l'approche communicative est la compétence de communication et il semblerait que le tandem via Internet permette son accomplissement. En effet, l'e-tandem entraîne l'apprenant à l'usage des quatre composantes qui constituent cette compétence.

1. La composante linguistique : c'est-à-dire les aspects grammaticaux, lexicaux, phonétiques de langue ainsi que les quatre aptitudes de compréhension et production écrites et orales. Tout au long de la description du tandem par Internet, il a été vu que le tandem par courrier électronique et par chat permettait d'exploiter la compréhension et la production écrites ; et que, le tandem par visiocommunication permettait d'exploiter la compréhension et production orales. En outre, il a été vu que le partenaire pouvait essentiellement corriger, par exemple, les fautes de grammaire, d'orthographe lors d'un tandem par courrier électronique et essentiellement la prononciation lors d'un tandem par visiocommunication. Donc, le développement de la composante linguistique semble bel et bien se faire.

2. La composante discursive : cette composante, qui pourrait se résumer comme l'appropriation et la production dans des situations de communication de différents types de discours, semble également exploitées lors d'un tandem par Internet. Effectivement,

« Lorsque l'on cherche à expliquer quelque chose à un interlocuteur réel, à le convaincre, à lui demander des informations ou encore à dissiper un malentendu, on est obligé de s'adapter à sa personnalité, à ses besoins, à ses habitudes, à son système de valeurs, à ses opinions, à ses connaissances (nécessairement limitées) et à sa manière de communiquer. » (Brammerts, 2002, p.20).

Donc, l'apprenant produit bien différents types de discours (formel, informel, argumentatif, descriptif...) selon la situation dans laquelle il se trouve, selon le but de son usage et s'en approprie éventuellement puisque la position des deux partenaires est la même : chacun peut produire différents discours constituant des exemples pour l'un l'autre et constituer ce que Helmling (2002, p.81) appelle « un enrichissement réciproque de l'apprentissage. »

3. La composante référentielle : pour nous rappeler la fonction de cette composante nous pouvons dire qu'elle réunit toutes les expériences qu'un individu a de son vécu, de sa culture, de son entourage et qui constituent l'objet de son discours. Ainsi, un apprenant de FLE, pour comprendre le contenu d'un discours d'un apprenant natif, doit avoir un minimum de connaissance sur les domaines d'expérience de ce natif. Donc, il doit mettre en relation des connaissances et le discours du partenaire afin de comprendre le contenu.

Il semblerait que le tandem par Internet mène également l'apprenant à la maîtrise de cette composante. Effectivement chacun des deux partenaires peuvent obtenir des informations au sujet de la société, des pratiques sociales, des processus généraux de l'interaction sociale et

individuelle, de la mémoire collective, des emblèmes et les mythes, qui sont des facteurs de l'identité nationale (Woodin, 2002, p.52). Par exemple, il est fort possible qu'un apprenant turc ne puisse comprendre le contenu d'un discours oral ou écrit de son partenaire français parce que ce dernier a, justement, composé son discours selon son entourage, son vécu (comme, les œufs de Pâques, qui impliquent également la composante socio-culturelle). Dans ce cas, le partenaire turc peut lui demander d'explicitier le message et comprendre ainsi les relations qu'il y a entre le contenu et le vécu. De par cela, l'apprenant de FLE sera mené vers la maîtrise de la composante référentielle et pourra mieux comprendre par la suite le contenu des discours (quotidien, conversation...) de tout autre natif.

4. La composante socio-culturelle : cette composante, qui se définissait en tant que tous les aspects sociaux et culturels d'un individu, semble aussi être compatible avec l'apprentissage d'une langue en tandem par Internet. En effet, « Au cours de toute communication en tandem... » (Brammerts, 2002, p.20), chacun des partenaires

« veulent parler d'eux-mêmes et apprendre des choses sur leur partenaire. Les informations, les opinions ainsi que le comportement du partenaire les aident à comprendre le cadre de référence culturel de celui-ci et à se comporter de manière adéquate dans ce contexte. » (ibid.).

Donc, étant donné que la compétence de communication est une combinaison d'une composante linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle (Moirand, 1982, p.20) et que l'apprenant en tandem via Internet est mené à la maîtrise de ces composantes, il nous est tout à fait possible d'affirmer que ce travail permet effectivement le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant comme le veut l'approche communicative.

Les documents authentiques : les documents authentiques, qui sont une autre caractéristique de l'approche communicative, prennent place également dans un apprentissage en tandem via Internet. En effet, les courriers électroniques reçus du partenaire natif sont des textes authentiques : « Ce sont des documents écrits qui en même temps présentent beaucoup de caractéristiques de l'expression orale : la spontanéité, le caractère éphémère et le langage familier. » (Donath & Schöben, 2001, p.33).

Les activités communicatives : impliquer l'apprenant, le mettre en situation de communication avec un récepteur qui réagit à ce qu'il dit ou écrit sont les particularités d'une activité communicative et d'après les observations faites à propos de l'apprentissage en tandem par Internet nous voyons bien que ces particularités se réalisent. Premièrement parce que les apprenants, « dans leur activité d'apprentissage, ...assument, avec le même degré d'intensité, le rôle d'apprenant d'une langue étrangère et le rôle du locuteur natif. » (Little, 2002, p.25), et donc s'impliquent, et deuxièmement de par la visioconférence ou le chat « les apprenants peuvent réagir immédiatement et améliorer ainsi leurs savoir-faire en matière d'expression et de compréhension. » (Brammerts & Calvert, 2002, p.33).

Le centrage sur l'apprenant : avec l'e-tandem, il est clair que l'acteur principal de l'apprentissage est bien l'apprenant. Il décide lui-même de poser telle ou telle question à son partenaire, de discuter à propos de tel ou tel thème et, plus important encore, il n'est plus en situation d'écoute vis-à-vis de son enseignant.

La motivation de l'apprenant : du fait que lors de l'apprentissage en tandem il est confronté avec un interlocuteur réel autre que l'enseignant et qu'il a un but communicatif, l'apprenant est motivé pour la communication. Brammerts et Calvert (2002, p. 31) écrivent à ce sujet que :

« On a toutes les chances d'accroître la motivation d'apprendre : en effet, d'une part les partenaires communiquent avec un vrai natif et prennent plaisir à discuter de sujets qu'ils ont librement choisis ensemble, et d'autre part il s'agit d'un apprentissage par la pratique qui peut se dérouler sans pressions extérieures et qui permet de vivre dans l'immédiat les progrès réalisés. »

Et, Reymond & Tardieu (2001, p.26) ajoute qu'« Une communication de ce type est particulièrement motivante. En échangeant avec des locuteurs natifs, l'apprenant découvre qu'il est capable de le faire réellement et s'en trouve grandement stimulé. »

L'autonomie de l'apprenant : dans un apprentissage en tandem ou e-tandem, c'est à l'apprenant que revient de prendre les décisions au sujet de son apprentissage, il se fixe des objectifs et réfléchit aux différentes manières de les atteindre en collaboration avec un partenaire (Brammerts, 2002, p.23).

Cependant, « Apprendre en autonomie ne signifie pas apprendre sans soutien professionnel. » (ibid., p.24). D'abord parce qu'« on ne peut pas s'attendre à ce que tous les apprenants maîtrisent ce savoir-faire. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.33) ; ensuite parce que l'autonomie « est un rapport complexe entre l'apprenant et un tuteur. » (Vuorikari, 1999) : Ce dernier, c'est-à-dire l'enseignant, doit donner « l'échafaudage ou le soutien » (ibid.) nécessaire à l'apprenant afin qu'il puisse gagner de l'autonomie.

Le rôle de l'enseignant : lorsqu'un apprenant travaille en tandem, l'enseignant n'est pas interventionniste mais attentif à aider et à soutenir ses élèves lors des cours en tandem comme l'assigne l'approche communicative. Contrairement à « la salle de classe où le professeur dispense traditionnellement un savoir dont l'élève est le récipiendaire. » (Reymond et Tardieu, 2001, p.27), face à des apprenants travaillant en tandem, les enseignants, tout en restant responsable de leur apprentissage, deviennent des guides, adoptent « le rôle de facilitateur et de conseiller de langue. » (ibid., p.30). Et, « Sa nouvelle tâche consiste à soutenir l'apprenant, à l'aider à diagnostiquer les problèmes, à identifier ses points forts et à suggérer des alternatives permettant de mener le projet à bien. » (ibid.). En outre, du fait que l'apprenant travaille avec un natif, « l'enseignant n'est plus la seule source du savoir... » (Bourguignon, 1999).

Ainsi, nous voyons que le travail en e-tandem permet d'exploiter, parmi les huit caractéristiques de l'approche communicative citées au début de cette étude, sept caractéristiques de l'approche. Celle non exploitée est la simulation, ce qui est parfaitement logique puisqu'il est clair qu'en cas de travail en binôme avec des natifs, « l'enjeu est vivant, direct, ancré dans l'existence normale. » (Reymond & Tardieu, 2001, p.12). C'est pourquoi, il n'y a pas « à faire semblant » pour développer des compétences communicatives et donc « Pas besoin ici de simulation : on veut sincèrement connaître l'ami potentiel, bâtir avec lui un projet... » (ibid.).

2.2. La création commune d'un roman virtuel collectif

2.2.1. Présentation

Il s'agit d'un projet pédagogique « donnant lieu à la création d'objets réalisés en commun grâce aux fonctionnalités d'Internet... » (Cord, 1999). Il est question d'écrire un petit roman collectif par courrier électronique dans la langue cible en simulant une situation précise avec des classes du monde entier. Selon Chevalier & al. (1997, p.136) l'objectif de ces histoires collectives est « d'offrir des activités qui mettent en jeu des capacités dont l'apprenant aura besoin lorsqu'il se trouvera confronté à des situations réelles. ». Effectivement, la technique de ces histoires étant basée sur la pédagogie de la simulation et plus précisément sur la technique de la simulation globale, les apprenants simulent en langue étrangère, des actions qui peuvent

se rencontrer dans la vie de tous les jours. Il en est ainsi de l'activité de simulation globale fait au moyen du courrier électronique et intitulée "L'Immeuble". Cette activité qui engendre la participation des classes du monde entier, est inspirée d'un ouvrage pédagogique (L'Immeuble) de Francis Debysier basé sur la technique de la simulation globale, pratiquée dans la classe pour permettre une création collective et qui débouche sur un petit roman racontant la vie des locataires d'un immeuble :

- Chaque classe participante choisit une famille résidant dans un immeuble d'une ville de leur choix et les apprenants de ces classes deviennent « homme ou femme, enfant ou vieillard, Belge ou Maghrébin, informaticien ou concierge, disc-jockey ou acrobate, etc. » (Magnin, 1999), choisissent un étage, un nom, emménagent sous la forme d'une famille et simulent la vie correspondante à chaque famille, locataire.
- Pour cela, en classe, ils imaginent, dessinent et donnent un caractère à leur(s) personnage(s). Ensuite, selon le canevas, les consignes et le planning proposés par l'animateur du projet qui gère à distance toutes les classes, chaque classe rédige son histoire à propos de sa famille et l'envoie par mail à ce même animateur. Ce dernier, qui est un enseignant de FLE d'une des écoles participantes, « vérifie et valide les textes et les images envoyés par les élèves. » (Perdrillat, 2003) et les publie directement sur le site ad hoc. De cette manière, chaque classe chargée d'une famille locataire peut connaître ses voisins, les événements qui se passent chez eux, leurs réactions à certains problèmes surgissant dans l'immeuble... en visitant le site en question. Ainsi, il y aura par exemple « un baptême chez les Fisher du 6^{ème}, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève... » (Cord, 1999). De par ce fait, il se créera une communication entre les locataires et par conséquent entre les classes. Par exemple, pour le baptême les Fisher enverront un carton d'invitation à chaque famille ; pour les histoires d'amour, un jeune locataire enverra une lettre pour révéler ses sentiments à une jeune locataire et attendra une réponse ; pour le vol, tous les locataires se réuniront et discuteront sur les précautions à prendre... Et finalement, petit à petit les classes composeront le roman et il sera publié dans son intégralité sur le site Internet.

2.2.2. Le roman virtuel et l'approche communicative

La compétence de communication : tout comme dans l'e-tandem, avec le roman virtuel les apprenants sont amenés à utiliser les quatre composantes de la compétence de communication. Lorsqu'ils écrivent le roman, ils ont recours :

- aux savoirs lexicaux, grammaticaux, syntaxiques (composante linguistique)
- aux différents types de discours puisqu'ils sont amenés à écrire parfois une lettre, une invitation, une pétition, parfois à faire de la narration, à écrire un récit... (composante discursive)
- aux connaissances des domaines d'expérience et objets du monde. En effet pour traiter le thème du jour, ils doivent avoir des informations à ce propos afin d'aboutir à un discours ayant une quantité d'informations suffisantes pour que le lecteur puisse comprendre clairement (composante référentielle).
- aux connaissances des règles sociales, des normes d'interaction. En produisant dans leur roman différentes formes de discours, ils sont contraints d'utiliser les énoncés convenant à une situation de communication, de communiquer en tenant compte du contexte culturel, de savoir ce qu'il faut dire/écrire (aspect culturel) et comment le dire/écrire (aspect rhétorique) dans toutes situations de communication. Par exemple, dans le cadre du roman virtuel « L'Immeuble », s'ils doivent écrire un faire-part pour le voisin du dessus qui a perdu un proche, les apprenants devront utiliser l'expression « toutes mes condoléances » et non une autre expression transférée de leur langue maternelle (composante socio-culturelle).

En fait, par l'intermédiaire de ce type de roman, une réelle situation de communication est créée non seulement parce qu'une compétence de communication existe mais aussi parce que les apprenants « écrivent pour être lus ».

Le document authentique : dans les romans virtuels, l'usage des documents authentiques dépend du thème du roman. Ainsi, s'il est question d'un roman dont le sujet porte sur des faits réels, les apprenants seront amenés à faire des recherches, à avoir des connaissances référentielles et seront par ce biais dirigés vers des documents authentiques. Par exemple, si l'histoire du roman se déroule dans un pays qu'ils ne connaissent pas, ils devront se documenter sur sa géographie, sa culture... et donc consulteront des encyclopédies, des atlas... Ainsi, pour le roman policier la CIAC, qui est une autre activité de simulation globale internationale comme L'Immeuble, « ils ont dû faire des recherches géographiques sur la ville d'Istanbul, connaître le nom des rues, des monuments, les habitudes alimentaires turques, etc. » (Perdrillat, 2003).

Les activités communicatives : rappelons que les activités communicatives sont des activités « qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant... » (Bérard, 1991, p.56). Ce qui est en parfaite coordination avec le roman virtuel collectif où tous les apprenants coopèrent en faisant largement usage de leur créativité et de leur imagination. Ils créent des personnages, leur donnent des noms, leur donnent une vie, une profession, etc.

La centration sur l'apprenant : en approche communicative, ceci signifiait que l'apprenant était l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet. Il ne se contentait plus d'écouter l'enseignant, mais devenait l'intérêt central et était directement impliqué dans les activités. C'est justement ce qui se passe à travers le roman virtuel où tous les apprenants sont acteurs dans l'histoire, où ils s'impliquent directement en prenant des initiatives, en décidant de faire faire à leurs personnages telle ou telle chose.

La motivation : Le roman virtuel collectif motive fortement les apprenants comme le préconise l'approche communicative. En effet, « Les élèves sont vraiment motivés pour rédiger, inventer des histoires, dessiner car ils savent qu'ils sont lus par d'autres à distance et publiés sur Internet. » (Perdrillat, 2003). En outre, l'attente des rédactions des autres classes est également une source de motivation. Par exemple dans la simulation de "L'Immeuble", « Ils [les apprenants] attendaient...impatiemment la rédaction des autres locataires : la jeune fille du 6^{ème} répondrait-elle à leur invitation à dîner ? Comment réagiraient les Bellanger à la pétition contre chez les Martin ?... » (ibid., 1998)

La simulation : le roman virtuel collectif est plus qu'une simulation, c'est une simulation globale qui se définit en tant qu'« une reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil. » (Caré et Debyser, 1978, p. 65).

« La pratique de la Simulation Globale permet avant tout de positionner l'apprenant dans un contexte fictif qui l'aide à acquérir des compétences langagières. Grâce à des situations simulées, l'élève s'entraîne à argumenter, questionner des personnages, mise en scène dans un cadre de vie réel : Ces personnages ont une identité, un vécu et des relations. Les échanges naissent de ces interactions et de besoins communicatifs qui en découlent. ».

Donc, encore une fois, une caractéristique de l'approche communicative se trouve accomplie.

L'autonomie de l'apprenant : ces romans virtuels permettent aux apprenants d'être grandement autonomes puisque, confrontés à de différentes situations, ils font des choix pour répondre au mieux à ces situations. Ils décident de ce qu'ils vont dire, vont faire et se préparent ainsi petit à petit à des situations réelles de communications auxquelles ils seront confrontés dans la vie quotidienne.

Le rôle de l'enseignant : Dans ces projets, les enseignants des classes de langue participantes adoptent un rôle de conseiller et de facilitateur car ils « guident leurs élèves pour les jeux de rôles, la rédaction des histoires et l'envoi des textes sur le site. » (Perdrillat, 2003). Donc, les romans communs virtuels assignent un rôle à l'enseignant comme il est souhaité par l'approche communicative : un guide qui étaye les travaux de ses apprenants.

CONCLUSION

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'Internet répond bel et bien aux exigences/caractéristiques de l'approche communicative à laquelle il est venu se greffer. Il est un outil « riche en potentialités pour l'enseignement / apprentissages des langues étrangères » (Dérone, 1999), il est profondément lié à la notion d'authenticité avec ses échanges, ses documents et ses situations de communication authentiques, il permet selon Dérone (ibid.) l'implication personnelle dans la construction de ses savoirs. Bref, il s'avère un outil technologique parfaitement adapté pour un usage communicatif dans une classe de langue. De plus, il semblerait qu'il puisse combler davantage les insuffisances du contexte scolaire en matière de communication authentique puisqu'il est un outil qui permet le déplacement sans sortir de la salle de classe ; qui permet un contact réel et interactif avec l'extérieur ; fait "exploser" les murs de la salle de classe ; permet une communication sans frontières. Brammerts (1995, p.70) parle à ce propos « de l'espoir que l'apprenant puisse, grâce à son ordinateur, avoir accès à tout moment à des informations authentiques, actuelles ou spécialement conçues pour lui [...] et qu'il puisse [...] communiquer avec son enseignant, avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs de la langue cible étudiée. ».

L'apprenant et l'enseignant de langue étrangère ont à leur disposition un outil qui leur permet d'apprendre/d'enseigner une langue selon les objectifs de l'approche communicative

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Reims (1999). La visiocommunication.
<http://www.ac-reims.fr/datices/allemand/visio/visio.htm> (Page consultée le 16 avril 2003)
- Arnold, C. & al. (1998). J'enseigne avec Internet les langues vivantes. CRDP de Bretagne : France.
- Aslim, V. (2004). Usage d'Internet dans l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère. [Thèse de maîtrise]. Anadolu Üniversitesi.
- Bayer, V. & Farah, J. (1999). Apprentissage des langues en tandem par Internet. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 113 : 73-78. Didier érudition : Paris.
- Bérard, E. (1991). L'Approche communicative. CLE International: Paris.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1989). Manuel d'autoformation. Hachette: Paris.

- Béthoux, C. (2001). Fiche tandem numéro 1 : guide de travail en tandem par courrier électronique. <http://nte.univ-lyon2.fr/~cbethoux/tan1guid.htm>, (Page consultée le 15 avril 2003)
- Blanchamp, G. (1999). Visiocommunication et projet d'établissement. <http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/tice/resources/visio.htm>, (Page consultée le 28 novembre 2002)
- Blin, F. (1999). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Etudes de Linguistique Appliquée* 110 : 215-25. Didier érudition: Paris.
- Bourguignon, C. (1999). Multimédia : quels enjeux pour la didactique des langues ?. *Revue de l'EPI*, 93 : 47-56. <http://www.epi.asso.fr/revue/93/b93po47.htm> (Page consultée le 24 juin 2003)
- Boyer, H. & al. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. CLE International: Paris.
- Brammerts, H. (1995). L'Approche communicative et l'ordinateur. *Etudes de linguistique appliquée*, 100. Didier érudition: Paris.
- Brammerts, H. & Little, D. (1996). Guide pour l'apprentissage des langues en tandem par Internet. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/infra11.html>, (Page consultée le 25 juillet 2007)
- Caré, J.M. & Debyser, F. (1978). Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français. Hachette / Larousse : France.
- Carton, F. (2003). Enseignement et apprentissage des langues vivantes. <http://www.ac-dijon.fr/pedago/langues/espagnol/internet/dijon/carton.htm>, (Page consultée le 07 janvier 2003)
- Chanier, T. et Pothier, M. (dir.) (1998). Hypermédia et apprentissage des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 110. Didier érudition: Paris.
- Chevalier, Y, & al. (1997). Vers une conceptualisation des apprentissages assistés ? *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications numéro spécial* : 132-137.
- Cord, B. (1999). Internet et pédagogie. Etat des lieux. <http://www.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp> (Page consultée le 25 mai 2003)
- Coste, D. & Galisson, R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette: Paris.
- Coste, D. (dir.) (1999). Enseignement et formation à distance. *Etudes de linguistique appliquée*, 113. Didier érudition: Paris.
- Debyser, F. (1986). De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives. *Le Français dans le Monde*, 196 :28-31.
- Demaizière, F. (1987). Enseignement assisté par ordinateur et langues étrangères à l'université. *Revue de l'EPI* 47 : 192-196. http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b47p192.pdf (Page consultée le 25 juillet 2007)

- Dérône, S. (1999). Utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.
<http://www.bonjour.org.uk/staffroom/multimedia.htm>, (Page consultée le 07 mai 2002)
- Desmarais, L. (1998). Les Technologies de l'Information et de la Communication. Les Editions Logiques : Québec.
- Donath, R. & Schöben, R. (2001). Internet en classes d'anglais et d'allemand. Nathan : France.
- Equipe Weboscope (1996). FAQ Vidéoconférence
http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/weboscope/parler/faq_vc.htm , (Page consultée le 28 juin 2003)
- Guimbretière, E. (dir.) (1998). Multimédia et français langue étrangère. *Les cahiers de l'Asdifle, n°9*. Paris.
- Gülmez, G. (1993). Méthodes d'enseignement du français langue étrangère. Anadolu Üniversitesi Yayınları : Eskişehir.
- Healy, C. & Reville, N. (2001). L'apprentissage des langues assisté par ordinateurs.
http://student.dcu.ie/~copains/fr489a_02/celc/Claire&Nicfinish.html, (Page consultée le 03 avril 2003)
- Helmling, B. & Kleppin, K. (1999). Apprendre les langues en tandem. *Le Français dans le Monde*, 303 : 32-34. Hachette : France.
- Helmling, B. (2002). Réflexion en groupes de pairs : un enrichissement réciproque de l'apprentissage. *L'Apprentissage autonome des langues en Tandem* : 81-86. Didier: France.
- Hirschsprung, N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Hachette FLE : Paris.
- Kernéis, F. (1994). Aide à l'Apprentissage des Langues via le Réseau Internet.
<http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/lv/anglais/email.htm>, (Page consultée le 16 avril 2003)
- Little, D. (2002). Autonomie de l'apprenant. *L'apprentissage autonome des langues en tandem* : 25-29. Didier : France.
- Magnin, M. (1999). L'immeuble. <http://www.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html>, (Page consultée le 06 juin 2003)
- Moirand, S. (1982). Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère. Paris : Hachette.
- Perdrillat, M. (2003). Les Histoires virtuelles sur Internet : des activités d'écriture collective et internationale sur l'Internet. *Revue électronique de l'EPI*.
<http://epi.asso.fr/revue/articles/a0305e.htm> (Page consultée le 23 juin 2003)
- Pérez, C. V. (2001). Internet en clase de francés lengua extranjera.
<http://centros6.pntic/mec.es/eoi.de.hellin/sevilla/exporal.html>, (Page consultée le 13 décembre 2002)
- Porcher, L. (1995). Le Français langue étrangère. Hachette : Paris.

Pothier, M. (1997). Hypermédia et autonomie. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications numéro spécial* : 85-93.

Réginald, G. & al. (1996). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>, (Page consultée le 24 septembre 2002)

Rémon, J. (1999). Intégrer Internet dans un enseignement de langue : une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère. (Thèse (de doctorat)- Université de Nice) [En ligne]. <http://alsic.u-strasbg.fr/resumth.htm> (Page consultée le 22 décembre 2002)

Reymond, C. & Tardieu, C. (2001). Guide tandem. CRDP de Haute Normandie : France.

Richterich, R. & Sherer, N. (1975). Communication orale et apprentissage des langues. Hachette : France.

Rodriguez, A. (2000). Internet y Educaciòn. *Congreso Educaciòn Internet*. <http://congreso.cnice.mecd.es/area4/documentacion/comunicaciones/4comunicacion12.htm> (Page consultée le 26 décembre 2002)

Tagliante, C. (1994). La classe de langue. CLE International: Paris.

Tomé, M. (1999). Communication. <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/analysecomm.htm>, (Page consultée le 10 avril 2003)

Teeler, D. & Gray, P. (2000). How to use the Internet in ELT. Longman : Malaysia.

Vargova, M. (1996). La simulation globale et sa place dans des cours pratiques. http://www.ifb.sk/culturel/coll_1_simulation.htm, (Page consultée le 07 avril 2003)

Veltcheff, C. (1999). Le tandem Lausatel. *Le Français dans le Monde*, 304 :29-31. Hachette : Paris.

Vuorikari, R. (1999). Enseignement et apprentissage : le cas des langues étrangères, effets de l'information et de la communication », (Mémoire de DEA), [En ligne]. http://membres.lycos.fr/riina/dea.html#_Toc465246089

Woodin, J. (2002). Compétence interculturelle. *L'apprentissage autonome des langues en tandem* : 51-55. Didier : France.

Yoshiro, Y. (1997). L'efficacité de la télématique. <http://www.twics.com/~berlol/relion6.htm>, (Page consultée le 23 avril 2002)