

La simulation globale à l'épreuve de la formation à distance... un fil d'Ariane nécessaire ?

Elisa Bricco (Chercheur – Université de Gênes – elisa.bricco@lingue.unige.it)

Micaela Rossi (Chercheur – Université de Gênes – micaela.r@libero.it)

Résumé : cette communication se propose d'analyser les limites et les atouts de la stratégie pédagogique de la *simulation globale* dans un contexte de didactique universitaire et post-universitaire assistée par ordinateur. Notre étude portera sur trois expériences réalisées à l'Université de Gênes : un cours de *français des affaires* pour les étudiants de la II^e année, un cours de *littérature française du XVII^e siècle* pour les étudiants de la III^e année (Faculté de Langues et littératures étrangères) et un *mastère en traduction juridique spécialisée* en modalité de formation à distance.

Summary : this paper aims at analyzing the main advantages and limits of the application of *simulation globale* pedagogical strategy in an academic computer-assisted teaching context. The analysis will focus on three didactic experiences realized in Genoa University: a *français des affaires* course for 2nd year students, a *littérature française du XVII^e siècle* course for 3rd year students and a *mastère en traduction juridique spécialisée* (distance learning).

Mots-clé : FOAD, didactique mixte, simulation globale, formation universitaire, formation continue, communauté d'apprentissage.

La simulation globale est comme le fil d'Ariane dans ce labyrinthe complexe. Elle propose de se familiariser avec le monde professionnel par l'expérience, de le découvrir par le vécu, « de l'intérieur » (BOMBARDIERI et al. : 1996)

1. LA SIMULATION GLOBALE EN TANT QUE PRATIQUE PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE

La naissance des simulations globales comme pratique pédagogique en classe de langues, et notamment en classe de FLE, date désormais de quelques décennies ; la première réalisation de l'*Immeuble* de Francis Debyser a été effectuée au BELC dans les années 70 (pour une histoire approfondie de la simulation globale au niveau théorique, voir Yaiche : 1996 : 12-15). Née comme une technique ludique et interactive pour l'apprentissage du FLM et ensuite du FLE, elle a été ensuite appliquée aux domaines et aux niveaux de langue les plus divers, de la langue de base (*L'Immeuble, Le village, L'Ile*) aux langues de spécialité (*L'Hôtel, L'Entreprise, L'Hôpital*), à certaines compétences métalinguistiques particulières (*Simulations grammaticales*). Elle représente

à l'heure actuelle une stratégie consolidée, pratiquée à différents niveaux de scolarisation (de la formation primaire à la formation continue) et avec les objectifs les plus divers, dans de nombreux pays francophones et non francophones.

Le succès et la durée de cette pratique s'expliquent par ses nombreux atouts, parmi lesquels nous citerons ceux qui nous semblent les plus pertinents pour notre propos:

- la possibilité de plonger les apprenants dans un contexte fictif, éliminant ainsi les distinctions de rôle à l'intérieur de la classe (tout particulièrement dans des classes pluriculturelles) et les filtres affectifs qui peuvent parfois constituer un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère ;
- la redécouverte de la dimension ludique de l'apprentissage, indépendamment des objectifs linguistiques visés et des caractéristiques des apprenants ;
- l'élaboration d'une expérience commune qui contribue de façon déterminante à la constitution d'une communauté d'apprentissage à l'intérieur du

- groupe classe, facteur capital pour la réussite du parcours de formation ;
- une plus grande facilité de construction de parcours interdisciplinaires, l'intégration de différentes matières étant favorisée par le choix du lieu-thème et de l'histoire des personnages participant à la simulation.

Etant donné la quantité d'études déjà réalisées à ce sujet (auxquels nous renvoyons, voir *Bibliographie*), nous ne nous étendrons pas sur les caractéristiques fondamentales de cette démarche au niveau méthodologique, le but de cette communication étant celui de vérifier l'efficacité de cette stratégie pédagogique à l'épreuve de la didactique assistée par les nouvelles technologies de l'information et communication (TIC) et surtout de la formation à distance (FAD). Après quelques années d'expérimentation dans des contextes de didactique mixte (*blended learning*) et FAD (voir à ce propos Bricco, Rossi : 2003, Rossi : 2002) il nous semble fondamental de vérifier si le choix de la simulation globale comme cadre structurant pour nos cours a donné des résultats positifs intrinsèques à la démarche, ou si elle n'a représenté pour les étudiants qu'un travail supplémentaire, dont l'apport à l'acquisition de savoirs et compétences ne constitue pas un facteur significatif. Pour ce faire, nous analyserons dans le détail trois cours :

- *Français des affaires* ;
- *Littérature française du XVII^e siècle* ;
- *Master en Traduction Juridique Spécialisée (TJS)*.

2. DEFINITION DU CONTEXTE FORMATIF DE REFERENCE

Le contexte institutionnel dans lequel se situent les cours objet de cette communication diffère considérablement du contexte dans lequel la simulation globale en tant que pratique éducative a été créée et ensuite développée : ces cours se déroulent dans une situation de formation universitaire ou post-universitaire, les apprenants étant de jeunes adultes de 19-21 ans ou bien des adultes en formation continue (âge moyen 35 ans), bien souvent des professionnels qui fréquentent nos formations dans leur temps libre.

Le cours de **Français des affaires** s'adresse à des étudiants de la deuxième année de la Faculté de Langues de l'Université de Gênes, les invitant à mettre en scène la création d'une entreprise sur la base d'identités fictives – le principe de la simulation globale est ici appliquée à la lettre, ou presque : les étudiants travaillent en groupes sur une plateforme de formation à distance, négociant les biographies des personnages, les caractéristiques de l'entreprise, participant aux différentes activités des filières, etc. L'objectif primaire du cours est l'acquisition des compétences de base (linguistiques et culturelles) dans le domaine du français des relations professionnelles. Le cours est en partie visitable à l'adresse www.francesistica-ge.it/equipe/rossi

Le cours de **Littérature française du XVII^e siècle** s'adresse à des étudiants de la troisième année de la Faculté de Langues de l'Université de Gênes, les invitant à animer un *Salon* virtuel de la littérature, où chaque groupe d'étudiants donne vie à un personnage de l'histoire littéraire (Madame de Sévigné, Boileau...) et participe à des travaux de groupe d'analyse de textes, dictionnaires... L'objectif fondamental est dans ce cas l'acquisition de connaissances approfondies sur l'histoire littéraire du XVII^e siècle. Le cours est en partie visitable à l'adresse www.francesistica-ge.it/equipe/bricco

Le **Master en Traduction Juridique spécialisée (TJS)** réalisé à l'Université de Gênes (2002-2003 et 2003-2004), se base sur une simulation situationnelle qui vise à reproduire le plus précisément possible la situation socio-professionnelle des participants. Dans ce contexte, les apprenants travaillent en groupes créant des bureaux de traduction virtuels répondant à un appel d'offres de l'Union Européenne. Toutes les phases de travail et les différentes activités du master suivent le canevas de la simulation. Le cours est en partie visitable à l'adresse www.farum.it

Pour une description plus approfondie des contenus et des protocoles, nous renvoyons à Bricco, Rossi : 2003 et Arrigoni, Rossi : 2004. Le schéma suivant compare les caractéristiques fondamentales de ces formations :

Cours	Institution	Modalités de fréquence	Nombre d'étudiants	Age des étudiants	Nombre d'heures	Modalité de réalisation
Français des affaires	Université de Gênes (Faculté de Langues et Littératures étrangères), II ^e année	Libre	25-30	20 ans	30 h	En classe (20h) et en ligne (10h)
Littérature française du XVII^e siècle	Université de Gênes (Faculté de Langues et Littératures étrangères), III ^e année	Libre	20 (?)	21 ans	30 h	En classe (30h) et en ligne (10h)
Master TJS	Université de Gênes (Faculté de Langues et Littératures étrangères) – Formation continue	Obligatoire en ligne	30	35 ans en moyenne	Un semestre (nombre d'heure approximatif 500)	Entièrement en ligne

Quelques considérations s'imposent sur le rapport entre ces cours et un contexte de simulation globale sur le modèle de *L'Immeuble* :

1. La pratique de classe, dans les situations de didactique mixte, ne reproduit qu'en partie une situation de classe traditionnelle, la fréquence des cours universitaires et post-universitaires étant totalement libre et la constitution d'un groupe classe assidu représentant en quelque sorte une exception à la règle. Dans le cas du master en traduction juridique spécialisée la situation se présente comme encore plus complexe, le cours étant organisé et réalisé entièrement à distance *via* internet, le groupe classe étant inexistant en tant qu'unité concrète bien que très évident au niveau virtuel.

2. En outre, les objectifs déclarés des cours en objet divergent de façon parfois importante par rapport à ceux d'une simulation globale du genre *L'Immeuble* ou *Le Cirque* : alors que pour les apprenants de *L'Immeuble* ou du *Cirque* les objectifs fondamentaux du cours s'identifient à l'appropriation d'une bonne maîtrise de la langue française de la communication quotidienne et du cadre

culturel de référence, pour nos étudiants universitaires les objectifs sont bien souvent plus spécifiques (panorama de la littérature du XVII^e siècle, français juridique en perspective contrastive) et moins adaptables à la méthodologie de la simulation globale (qui demande un certain nombre d'heures pour la création du lieu-thème, des biographies des personnages, qui présuppose des échanges verbaux ou écrits appartenant à la communication courante...).

3. Et, finalement, c'est le support qui rassemble tous ces cours qui rend l'analyse encore plus complexe : les dispositifs de formation multimédia, les nouvelles technologies de l'information et communication. D'où le questionnement qui donne vie à cette communication: est-il vraiment performant de réaliser une simulation globale dans un contexte de didactique universitaire et post-universitaire assistée par ordinateur ? Trois ans d'expérimentation sur des plans très différents nous permettent peut-être aujourd'hui de dresser un premier bilan, soit-il incomplet, et de répondre en partie à cette question dans les pages suivantes.

3. DANS UN CONTEXTE DE DIDACTIQUE MIXTE OU A DISTANCE EN MILIEU UNIVERSITAIRE : ATOUTS ET POINTS FAIBLES

« Pour entreprendre une simulation globale, il faut
- construire un « lieu-thème » ;
- construire des identités fictives.
(...) autrement dit, une simulation globale est une manière de faire entrer le réel dans l'univers de la classe, ce réel qui est le plus souvent laissé à la porte de la classe et qui n'apparaît que d'une façon fantomatique, au mieux épisodique et donc désarticulée au gré d'exercices ou de débats faits autour de questions existentielles. » (Yaiche : 1996)

Selon la définition qu'en donnent ses créateurs, la simulation globale se fonde sur deux piliers : un *lieu-thème* et une *identité fictive*; le travail en classe est destiné à reproduire un monde virtuel, et à faire jouer aux étudiants les rôles des habitants du lieu-thème, l'objectif principal de cette stratégie étant la production de textes oraux ou écrits et l'entraînement en langue maternelle ou étrangère. Or, l'application de ce modèle dans un contexte universitaire et post-universitaire de DAO (didactique assistée par ordinateur), telle que nous l'avons tentée à l'intérieur de nos cours, révèle d'après notre expérience des atouts mais aussi des points faibles, qui en rendent l'application plus difficile et parfois peut-être moins justifiée au niveau méthodologique.

Les atouts...

Comme nous l'avons remarqué pour les contextes de didactique en présence, la démarche pédagogique de la simulation présente des atouts indéniables, qui ne s'effacent pas dans des contextes de DAO, et qui se révèlent avec évidence dans les expériences objet de cette communication; ce sont ces points forts, d'autant plus remarquables dans des contextes de didactique mixte et FAD, qui nous ont encouragés à adopter la stratégie de la simulation pour l'adapter à un contexte multimédia de communication médiée par ordinateur:

1. **L'interdisciplinarité :** La construction d'un contexte de simulation permet de rassembler sous un même chapeau plusieurs disciplines qui dans un cours traditionnel seraient disjointes : l'exemple du Mastère en TJS est important car par le biais de la simulation (activités des bureaux de traduction au sein d'une institution officielle comme l'U.E.) on a réussi à conjuguer les contenus et l'activité d'enseignants de droit et de traduction de différentes langues.
2. **La continuité du parcours de formation :** l'élaboration d'une histoire-cadre permet de créer un fil rouge, un fil d'Ariane pour les apprenants, qui suivent toujours le même parcours narratif rassemblant les différentes activités ; de cette façon, même des activités très diverses se retrouvent liées et le passage de l'une à l'autre devient facile et naturel pour les apprenants.
3. **La fidélisation par la redécouverte de la dimension ludique :** les apprenants participant à une simulation sont pris au piège du jeu et sont en quelque sorte obligés à participer activement aux activités proposées, peine l'interruption de la séquence narrative. La motivation du groupe augmente lorsque les participants se sentent partie intégrante d'un univers fictif, qui dépend de leurs décisions et de leur engagement dans le jeu. Cette stratégie facilite ainsi la participation des étudiants dont le rendement est généralement plus faible et qui seraient en quelque sorte exclus d'un parcours traditionnel ; dans le cas du cours pour le *français des affaires* le contexte de simulation a offert de nouvelles motivations à un groupe d'élèves dont le niveau de français était très faible au départ et qui, participant au jeu avec assiduité, ont réussi à améliorer sensiblement leur maîtrise de la langue dans les activités de compréhension et production écrite.
4. **La formation d'une communauté d'apprentissage :** la formation d'un

univers virtuel où chaque personnage joue un rôle décisif pour le déroulement de l'histoire favorise, par la connaissance approfondie des participants entre eux, la création de liens affectifs, l'engagement des participants facilitant la réussite de l'apprentissage collaboratif. En ligne notamment, la formation d'une communauté virtuelle d'apprentissage peut s'avérer fondamentale pour le succès du parcours, son absence débouchant en revanche sur une situation de solitude de l'apprenant qui conduit bien souvent à l'abandon.

...et les points faibles

Pourtant, notre expérience a révélé que la stratégie de la simulation globale présente aussi des limites intrinsèques dans certains domaines et situations de formation. C'est sur ces difficultés que nous aimerions nous arrêter brièvement, car elles nous engagent à repenser de façon critique la stratégie de simulation globale pour l'adapter à notre cadre institutionnel et à nos exigences didactiques.

La limite la plus évidente, dans notre contexte de travail, réside dans le caractère essentiellement *pratique* de la simulation, qui invite à reproduire des comportements (linguistiques mais pas seulement linguistiques) concrets, pragmatiques ; pour cette raison, elle s'avère plus performante lorsqu'elle s'applique à des savoir-faire (comme dans le cas du cours pour le *français des affaires*) et quelque peu moins lorsqu'elle est appliquée à des savoirs tout court (comme dans le cas du *cours de littérature du XVII^e siècle*). D'autres limites peuvent être décelées dans des contextes universitaires de DAO, à savoir :

1. Apparemment, la simulation globale ne convient pas beaucoup à la didactique assistée par ordinateur : les descriptions de cette démarche pédagogique insistent fortement sur l'**interaction présente**lle des participants, nécessaire pour créer un climat de coopération, pour favoriser la collaboration entre les élèves, pour abattre les filtres affectifs et faciliter la construction commune des savoirs à la

base du cours. En particulier, les méthodes fondées sur ce modèle encouragent les activités d'échange verbal (jeu de rôle, jeu de métier – voir à ce propos Lopez : 2003), invitant les participants et l'enseignant-animateur à travailler aussi sur les aspects non verbaux de l'échange (proxémique, cinésique...) pour valoriser les différences et les apports individuels à l'intérieur du groupe classe. Or, si ces activités sont en quelque sorte réalisables dans des contextes de didactique mixte dans les réunions plénières en classe, dans les contextes de FAD cet aspect de la simulation, qui en constitue pourtant l'un des fondements, semblerait destiné à l'échec. *Ssemblerait*, car notre expérience avec le master TJS révèle que parfois l'écriture en ligne rivalise avec l'oralité, et beaucoup d'études à cet égard parlent d'*écrit oralisé* ou d'*oral transcrit* (Anis : 1998) : sur le web, les messages perdent certaines caractéristiques typiques de l'écrit et en assument d'autres, plus proches de la langue orale ou qui visent à reproduire les caractéristiques de l'oralité (sur le modèle de la BD, par ex. l'alternance majuscules/minuscules pour exprimer le volume de la voix, l'emploi d'*émoticons*, la reproduction de l'intonation à travers les signes de ponctuation, le dédoublement des voyelles finales...) ; on peut donc assez bien, même si cela demande à l'animateur un effort supplémentaire, imaginer des activités de communication en réseau (négociation de textes, débats, élaboration d'un travail commun à partir de versions individuelles).

Pourtant, l'élaboration et la réalisation de ces activités peuvent s'avérer pour le formateur beaucoup plus difficiles qu'en présence, la communication étant quand même médiée par ordinateur et les participants communiquant sans se voir à travers des moyens de communication le plus souvent asynchrones (forums) ; dans ces cas, l'action d'*échafaudage* (*scaffolding*, Vergaro : 1998) doit être plus précise et plus méticuleuse qu'en situation de cours plénier en salle de classe.

Dans le Mastère en TJS par exemple les activités de groupe nécessitent d'une structuration et d'une organisation

préalables très soignées et précises : lorsque les étudiants doivent préparer une traduction de groupe, le formateur doit

prévoir un protocole d'actions et d'opérations très rigide, comme il ressort du schéma suivant :

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5
lecture et compréhension du texte	repérage des mots-clé et rédaction du résumé	traduction individuelle	mise en commun entre les participants et rédaction de la version de groupe	rédaction d'un glossaire.

De cette façon, le travail en groupes est strictement guidé et la collaboration des étudiants est fortement motivée.

2. Autre considération qui pourrait décourager la réalisation d'une simulation globale dans un contexte de DAO : s'il est vrai que la simulation globale représente un moyen pour sortir des schémas que la réalité nous impose, de nos rôles sociaux, sexuels etc., elle n'est pas strictement nécessaire dans un contexte de FAD, où les participants ne se connaissent pas et ne se connaîtront peut-être jamais, et peuvent donc construire leur personnalité à leur gré, sans aucun lien avec la réalité ; en fait, la FAD présuppose de par son essence une bonne quantité de simulation, indépendamment de la réalisation d'une simulation globale. Probablement, en revanche, l'animation d'une simulation globale en ligne sera beaucoup plus difficile, mêlant différents niveaux de réalité et de fiction en même temps.

3. Enfin, les contextes de simulation globale ne s'adaptent pas de la même façon à tous les contextes institutionnels et à tous les types de cours : si la simulation globale, en tant que *grand jeu*, est bien acceptée dans des contextes de formation primaire, elle est vue parfois avec suspect en milieu de formation universitaire et post-universitaire, les apprenants considérant le jeu comme un facteur étranger à la formation ou à l'apprentissage, comme une perte de temps, comme un manque de sérieux.

Si la simulation n'est pas vraiment *globale*, jouant le rôle de cadre structurant pour le parcours pédagogique dans tous ses aspects, elle risque de se réduire à un accessoire des contenus du cours ; elle perd ainsi son importance didactique et ne représente plus qu'un *divertissement* (au sens étymologique du terme) qui n'apporte

rien à la progression des apprenants et qui risque de devenir fourvoyant pour les étudiants. Dans les deux premières éditions du master, par exemple, après une première phase d'enthousiasme pour la création des bureaux de traduction, la simulation a risqué d'être oubliée par les participants, plus intéressés par les cours et les activités de traduction. Il revient alors à l'équipe des tuteurs de maintenir la simulation présente et de l'animer, cherchant des points de contact entre les contenus des cours et le cadre fictif de la compétition des agences, élaborant des activités spécifiques pour faire avancer la simulation et le déroulement de l'histoire-cadre.

4. UN EXEMPLE EN LIGNE : A DAY IN THE LIFE OF A PARISIAN FAMILY

Le mariage entre simulation et DAO n'est pas quand même impossible : cette expérience représente un exemple réussi de simulation à l'épreuve des nouvelles technologies, comme le remarque justement François Mangenot :

Un bon exemple, en FLE, est celui de [A day in the life of a Parisian family](#) (Bower, nd). La tâche, car c'en est une, consiste à organiser une journée de loisir à Paris pour une famille parisienne en se documentant sur des points précis : météo, transport, manifestation culturelle, activité de loisir, shopping, déjeuner. Des liens pertinents vers des sites français sont fournis pour chacun de ces items. La production attendue consiste à "*créer une conversation dans laquelle la famille discute ses projets, rejetant au moins trois activités (avec des raisons) et choisissant au moins trois activités (avec raisons, horaires et coût)*". Une tâche aussi riche et ouverte est rendue

possible par le fait que la mise en commun (qui, dans ce cas précis, se fera oralement en jouant le dialogue) et l'évaluation ont lieu en classe, avec le professeur. (Mangenot : 1998)

Dans ce cas, néanmoins, force est de constater que la phase de simulation est fonctionnelle à la recherche documentaire en réseau et à la réalisation d'échanges oraux en classe, ce qui rend la gestion du groupe en tout cas plus aisée par rapport un contexte de FAD comme le master TJS ou certaines phases des modules *Français des affaires* ou *Littérature Française du XVII^e siècle*.

EN GUISE DE CONCLUSION

Comme on peut le constater des exemples cités, l'application d'un modèle de simulation globale dans des contextes de didactique universitaire et post-universitaire assistée par ordinateur se présente comme une pratique complexe et difficile, suivant des paramètres parfois très divers (âge et milieu socio-professionnel des apprenants, protocoles didactique adoptés, objectifs de la formation, contexte institutionnel de référence) qui s'adaptent parfois tout naturellement à l'application de cette méthodologie, mais qui peuvent aussi s'avérer incompatibles avec cette stratégie. A notre avis et selon nos expériences, la simulation globale peut en effet représenter un modèle efficace et performant pour faciliter la naissance d'une communauté d'apprentissage, notamment dans des contextes de FAD ; toutefois, pour qu'elle réussisse, il est fondamental que les formateurs et les concepteurs du cours adaptent cette démarche à leurs propres objectifs pédagogiques, subordonnant la réalisation du jeu aux règles de l'apprentissage. Ce n'est qu'alors que la simulation cesse d'être un simple *jeu* et elle devient la structure portante du parcours.

BIBLIOGRAPHIE

ANIS, J., *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée* ?
Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

ANNOOT, E., BERTIN, J.C., *Utilisation des TIC pour l'apprentissage des langues : passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance. Cas de l'anglais du transport international et de la logistique*, Rapport de recherche du CIRTAL, Université du Havre, Equipe « Langues et TIC », octobre 2000.

ARRIGONI, A., ROSSI, M., *Formation à distance et nouvelles perspectives didactiques: le projet F@rum de l'Université de Gênes*, Actes Colloque UNTELE 2002, « Etudes de Linguistique Appliquée » 134, 2004.

BARBOT, M.J. (coord.), *Ressources pour l'apprentissage: excès et accès*, « Etudes de Linguistique Appliquée » 112, octobre-décembre 1998.

BINON, J., *Vingt-cinq ans d'enseignement/apprentissage du français des affaires : une « mise en retrospective » personnelle*, « Point Commun – la revue du français des affaires et des professions » 10, avril 2000, pp.27-36.

BOMBARDIERI, C., BROCHARD, P., HENRY, J.-B., *L'entreprise*, Paris, Hachette (Coll. « Simulations globales »), 1996.

BOSQUET, G., *Internet et le français des affaires : vers une nouvelle frontière*, « Le Français dans le monde » 293, novembre-décembre 1997, pp. 64-67.

BRICCO, E., ROSSI, M., *Esperienze di blended learning in contesto di didattica universitaria. Lingua e letteratura francese alla Facoltà di Lingue dell'Università di Genova*, atti del Convegno Expo/elearning DIDAMATICA 2004 - Ferrara, 10-12 maggio 2004, Ferrara, Omnicom editore.

CHANIER, T., POTHIER, M. (coord.), *Hypermédia et apprentissage des langues*, « Etudes de Linguistique Appliquée » 110, avril-juin 1998.

COSTE, D. (coord.), *Enseignement et formation à distance*, « Etudes de Linguistique Appliquée » 113, janvier-mars 1999.

DEBYSER, F., *L'art pédagogique de la simulation*, <http://www.mission-laique.com/enseignants/pdf/franc36/cf36p63.pdf>.

LANCIEN, T., *Le multimédia*, Paris, CLE International, 1998.

Le Français dans le monde, numéro spécial *Apprentissage des langues et*

technologies : usages en émergence, janvier 2002.

Le Français dans le monde, numéro spécial *Multimédia, réseaux et formation*, juillet 1997.

LE NINAN, C., *Choisir et exploiter des documents en français sur objectifs spécifiques*, « Le Français dans le monde » 295, février-mars 1998, pp.36-39.

MANGENOT, F., *Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues*, « Alsic – Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication », <http://alsic.u-strasbg.fr/>, vol.1, n.2, décembre 1998, pp.133-146.

MARAGLIANO, R., *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1999.

MINNICK, N.F., *De la théorie à la réalité : le bilan après 3 ans en ligne*, actes du colloque « Untele 2002 », UNTELE Compiègne, 28-30 mars 2002.

PERRIN, M., *Les langues de spécialité, facteur de progrès pédagogique*, in G. Budin ed., *Proceedings of the 10th European LSP Symposium*, Vienne (Autriche), IITF Infoterm, 1995, vol.1, pp.47-83.

POLI, S. *La fine dell'età moderna e la sfida formativa*, "Quaderni di Lingue e Letterature Straniere" 12, Università di Genova, 2003, pp. 63-88.

PONT-LAJUS, S., RICHIE-MAGNIER, M., *L'école à l'heure de l'internet*, Paris, Nathan, 1998.

POTHIER, M., *Vers un module multimédia d'aide à l'apprentissage : les leçons de CAMILLE*, Actes du colloque *Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone*, Université Toulouse-Le-Mirail, 25-26 mars 1999.

SUSO LOPEZ, J., *Jeux communicatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*,

<http://www.ugr.es/~jsuso/publicaciones/jeux%20communicatifs.pdf>, cons. le 12 septembre 2004.

VERGARO, C., *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, in SERRA BORNETO, C. (coord.), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, 1998, pp.305-324.

YAICHE, F., *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette, 1996.