HAL
open science

Évolutions technologiques, évolutions didactiques

Charlotte Dejean-Thircuir, Elke Nissen

To cite this version:

Charlotte Dejean-Thircuir, Elke Nissen. Évolutions technologiques, évolutions didactiques. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2013, Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, 54, pp.28-40. edutice-00978035

HAL Id: edutice-00978035

https://edutice.hal.science/edutice-00978035

Submitted on 14 Apr 2014

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.

DEJEAN-THIRCUIR, C., NISSEN, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques, *Le Français dans le monde, Recherches et applications, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues »*, n° 54, 28-40

Évolutions technologiques, évolutions didactiques

Charlotte Dejean-Thircuir
Elke Nissen

Résumé
La didactique des langues et les technologies évoluent-elles de manière convergente au fil de l'histoire ? Cet article apporte quelques réponses à cette question en mettant en relation quatre courants méthodologiques en didactique avec les usages des technologies dominants aux périodes correspondantes.
Abstrakt
Verlaufen die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik und die der neuen Medien im Laufe der Geschichte parallel? Durch eine Gegenüberstellung von vier Sprachlehrmethoden und der zur jeweiligen Zeit vorherrschenden Nutzung der neuen Medien trägt dieser Artikel zu einer Antwort bei.

Introduction

Cet article aborde la question des rapports entre les évolutions en didactique des langues et les évolutions des technologies, autrement dit leurs points de rencontre et leurs décalages. Il est tentant, si l'on examine les deux extrémités du continuum, de considérer que les évolutions technologiques sont relativement en phase avec l'état de la didactique des langues : l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), avec ses tutoriels et exerciseurs, correspondait à la vision assez béhavioriste de l'apprentissage sous-jacente aux méthodes audio-orales (MAO), vision que l'on retrouvait partiellement dans la méthodologie audio-visuelle (MAV), tandis qu'aujourd'hui le web 2.0 semble permettre d'agir « pour de vrai » en ligne, comme le veut la perspective actionnelle (PA). Cet article essaiera de montrer que les évolutions et les rapports sont plus complexes.
Sans viser à être exhaustives, nous évoquerons les deux phases de relative convergence qui viennent d'être mentionnées et deux phases de décalages qui se situent entre les deux premières. L'une relève de l'écart temporel entre les débuts de l'approche communicative (AC) et le développement des outils pour communiquer ; l'autre décalage concerne les théorisations sur l'approche interculturelle en didactique et le développement des échanges interculturels via internet.
Nos remarques (et surtout datations) se réfèrent au contexte français et européen. Cependant, lorsque des usages répandus en Europe et des théorisations se fondent en partie sur des travaux anglo-saxons, nous incluons ceux-ci dans notre article.

MAO, EAO et individualisation

Cette partie traite du premier des deux extrêmes du continuum de l'évolution de la didactique et de celle des technologies.

Convergence entre MAO et EAO

Lorsque les micro-ordinateurs se répandent dans l'enseignement, d'abord timidement à la fin des années 1970 puis de manière accrue dans les années 1980, grâce, entre autres, à des actions incitatives de l'État pour leur utilisation (Glikman, 2002 : 31 ; 37), ils trouvent, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, un terrain propice. A cette époque, la

méthodologie audio-orale domine en Europe, et ce, depuis les années 1960 (Neuner & Hunfeld, 1993) sauf en France où l'on a recours à la MAV, mais celle-ci est fortement influencée par la MAO. Cette dernière vise l'acquisition et l'automatisation de structures grammaticales à l'oral. Sa théorie de référence en psychologie est le béhaviorisme ; l'activité principale proposée à l'apprenant est l'exercice structural, dans lequel il imite le modèle sonore, répète de manière intensive et mémorise les aspects grammaticaux. La MAV accorde toujours une place de choix aux méthodes imitative et répétitive, si bien qu'« on peut parler en France entre 1960 et 1975 de véritable engouement pour [l]es exercices structuraux » (Puren, 1988 : 314).

Dès sa naissance, la MAO met à contribution les outils techniques existants : le disque, le magnétophone à bande, puis le laboratoire de langues ; outils qui permettent de « conserver la langue orale » (Neuner & Hunfeld, 1993 : 46 ; notre traduction) et de répéter à l'infini les mêmes segments.

Lorsque le micro-ordinateur fait son entrée dans l'enseignement, son utilisation s'inscrit en partie dans la continuité de l'enseignement programmé, développé à la fin des années 1950 par Skinner et Crowder. Ainsi, ce qui s'appellera alors EAO, sera basé sur les mêmes principes béhavioristes que la MAO. La combinaison entre MAO et EAO y trouve toute sa cohérence.

L'EAO se fonde sur l'idée d'une individualisation

Contrairement à certaines représentations actuelles, l'EAO ne se réduit pas à des batteries d'exercices. Dans la continuité de l'enseignement programmé, les tutoriels (séquences pédagogiques complètes et linéaires) et les exerciseurs (logiciels contenant des exercices répétitifs visant l'entraînement) de l'EAO s'inscrivent dans une démarche d'individualisation de l'enseignement. Et cela grâce à ce qui est décrit comme une rupture avec les trois unités de la tragédie classique : les unités de temps, de lieu et d'action (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 23). Les ressources sus-citées permettent en effet aux élèves de travailler à leur rythme et à des moments variables, sur des contenus différents en fonction de leurs difficultés, et en dehors de la salle de classe. En outre, la correction immédiate et systématique fournie par ces logiciels permet aux élèves de travailler seuls sans l'intervention de l'enseignant (Demaizière, 1986 : 173-182 ; Demaizière & Dubuisson, 1992 : 41).

Mais l'autonomisation, ce sera pour plus tard

Il faut l'avouer, dans les produits se revendiquant de l'EAO (parfois à tort), beaucoup ne gardent de ces possibilités d'individualisation que celle du rythme et testent, davantage qu'ils ne tutorent, l'élève.

Il faudra un changement de perspective dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues pour que la centration ne se fasse plus (implicitement) sur la grammaire et l'activité de l'apprenant, mais sur l'apprenant lui-même et ses besoins (supposés). Ce changement s'opère avec l'AC. L'objectif de celle-ci est la communication, autant comme moyen d'apprentissage que comme but. Les exercices structuraux visant l'acquisition d'automatismes, effectués sans contact avec les autres élèves et n'offrant pas de possibilité pour une expression libre, ne correspondent alors plus à cette finalité.

L'EAO avait déjà modifié le statut de l'enseignant, qui n'y était plus le seul détenteur du savoir. Avec l'AC, la préoccupation des besoins de l'apprenant et des styles d'apprentissage amènent parfois un rejet de l'hétéro-direction dans l'enseignement-apprentissage : des centres

de ressources en langues (CRL) basés sur l'auto-direction (ou autrement dit l'autoformation accompagnée) naissent, le premier étant celui du Crapel à Nancy en 1974.
Dans celui-ci, l'accent est avant tout mis sur la qualité de l'accompagnement pour aider une personne à réfléchir sur ses manières d'apprendre et à devenir acteur autonome de son apprentissage, autrement dit lui permettre d'« apprendre à apprendre » (Gremmo & Riley, 1997). D'autres CRL, créés dans les années 1990, ont en revanche accordé une importance majeure à la présence d'ordinateurs, notamment pour obtenir plus facilement des financements. Néanmoins, la plupart des CRL ne revendiquent pas de filiation avec les idées individualisantes de l'EAO.

Un manque d'outils pour communiquer pendant l'essor de l'approche communicative

Alors qu'une convergence est apparue entre les premières exploitations de l'ordinateur pour l'apprentissage des langues et les principes des méthodologies concomitantes durant cette période, nous montrerons, dans cette partie, un certain décalage entre les principes sous-jacents de l'AC et le développement des outils et ressources permettant la communication.

Le développement du multimédia

Tandis que se met en place l'AC dès le début des années 80, du côté des outils informatiques pour l'apprentissage, apparaissent les vidéodisques, puis les cédéroms multimédia à partir des années 90, parallèlement au traitement de texte et aux logiciels permettant de travailler l'écrit. Différents travaux dans le domaine de l'ALAO identifient les spécificités du multimédia sur cédéroms d'abord, puis sur Internet, (cf. hypertextualité, multicanalité, multiréférencialité, interactivité, in : Lancien, 1998) afin d'en dégager les effets potentiellement positifs sur l'apprentissage, notamment pour la compréhension orale et écrite (cf. *Les cahiers de l'Asdifle*, n° 9 : « Multimédia et français langue étrangère »).
Cependant, comme le souligne Bange, l'AC se fonde sur l'idée que : « c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue » (1992 : 54) ce que ne permettent pas, ou très peu, les outils technologiques existants durant cette période. Pourtant, dans les années 90, plusieurs concepteurs de cédéroms interactifs pour l'apprentissage s'efforcent de proposer des simulations d'interaction avec des personnages (virtuels ou filmés) figurant à l'écran, afin de permettre aux apprenants de s'entrainer à produire, voire à communiquer, à l'oral. Selon les concepteurs du didacticiel *Je vous ai compris*[1] par exemple, une telle activité devait permettre de « simuler "l'urgence" de la communication » (Chevallier et *al*., 1995 : 136). En réalité, les interventions construites et enregistrées par l'apprenant n'ont pas d'incidence sur le déroulement de l'histoire et sur l'orientation pragmatique des dialogues, puisque les répliques des personnages virtuels sont inscrites dans le système et ne peuvent être modifiées. Ainsi, ces simulations de dialogue « ne peuvent traiter les dimensions de l'interaction telles que la co-construction des échanges, la négociation des tours de parole, l'imprévisibilité, le non verbal, etc. » (Dejean, 2001 : 81).
Durant cette période, l'impossibilité pour les ordinateurs d'analyser les productions ouvertes, à l'oral comme à l'écrit, limite les possibilités d'exploitation des technologies dans une perspective communicative, ce qui est particulièrement problématique dans le cadre de l'auto-apprentissage dans les CRL ou des formations à distance en langues où, comme l'écrit Lamy

[1] Cédérom multimédia pour l'apprentissage du FLE (1997) conçu par Chevallier Y., Derville B., Perrin D. édité par Neuroconcept et Axisa.

(2001 : 131), « l'isolement géographique fait obstacle au développement de la compétence communicative ».

Et enfin la possibilité de communiquer grâce à Internet

Contrairement à ce que le domaine des interactions humain-machine (IHM) aurait pu laisser croire à l'époque, la possibilité d'interagir grâce à un ordinateur à l'écrit et à l'oral n'allait pas être offerte par les progrès réalisés dans le domaine de l'intelligence artificielle et du TAL (traitement automatique des langues), mais par le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et du réseau Internet. Tandis que l'exploitation des outils de communication (synchrones et asynchrones) pour l'apprentissage des langues se développe en Europe au début des années 2000, plusieurs expérimentations pédagogiques avaient été réalisées aux États-Unis dès le milieu des années 90, donnant naissance au champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) en contexte pédagogique. Dans un premier temps, il s'est agi d'échanges en mode écrit synchrone grâce à un réseau local entre les élèves d'une même classe (Warschauer, 1996 ; Kern, 2006). Des recherches ont permis de spécifier les avantages et les limites de ce mode de communication, notamment dans la perspective d'une comparaison avec les interactions orales en classe en face à face. Ainsi, Kern (2006) a montré que l'utilisation de la CMO synchrone favorisait l'expression libre des idées, l'initiative dans la communication et une réduction de l'asymétrie de la relation entre enseignant et élèves. En revanche, elle ne s'avérait « pas favorable au renforcement des normes, qu'il s'agisse de perfectionnement grammatical et stylistique, de cohérence globale ou de consensus » (Kern, 2006 : 18).

Suite à ces premières expérimentations et recherches, dans le courant des années 2000[2], « Internet s'est installé dans le paysage de la didactique des langues ; les pratiques faisant appel à la dimension de communication de ce réseau se sont multipliées et diversifiées » (Dejean & Mangenot, 2006 : 5), enrichissant considérablement les dispositifs d'apprentissage des langues à distance (Lamy & Goodfellow, 1998 ; Vetter, 2004) ou hybrides.

C'est donc à partir du moment où les TIC rendent possible « la communication interpersonnelle avec des autochtones ou avec d'autres apprenants » (Kern, 2006 : 17) que leur usage peut satisfaire pleinement aux exigences de l'AC. Et si la CMO a permis que se mettent en place des échanges favorisant le développement de compétences langagières par les apprenants, elle a également ouvert de nombreuses perspectives concernant la rencontre interculturelle.

Vers une « culture en acte » grâce aux échanges interculturels en ligne

En effet, la présente partie souligne la façon dont la CMO a permis de développer considérablement la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues grâce à la télécollaboration.

Une réflexion théorique toujours vive et déjà ancienne sur l'approche culturelle et interculturelle en didactique des langues

Les réflexions théoriques sur l'interculturel en lien avec l'enseignement-apprentissage des langues remontent aux débuts de l'AC. Des auteurs tels que Zarate, Porcher, Abdallah-

[2] Dès 1998, Mangenot écrit un article dans lequel il catégorise les apports d'internet pour l'apprentissage des langues évoquant internet comme média de communication mais les exemples sont alors limités et l'usage des outils très peu répandu.

Pretceille, Kramsch ont très largement contribué à nourrir cette réflexion dans des directions encore explorées et approfondies dans des travaux récents, notamment initiés par le Conseil de l'Europe en lien avec la rédaction du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) (par exemple, Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Byram *et al.*, 2009).
Dès le début des années 1980, Abdallah-Pretceille souligne les limites et les risques d'une approche comparative entre les cultures et défend une perspective fondée sur la compréhension plutôt que sur la connaissance de l'autre, cette dernière ne suffisant pas à favoriser la communication « c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 28).
Pendant longtemps, c'est essentiellement à travers l'exploitation de documents authentiques qu'il va s'agir de développer des méthodes d'analyse permettant de comprendre et de faire évoluer les représentations des apprenants sur la(les) langue(s) culture(s) étudiée(s) et sur leur(s) propre(s) langue(s) culture(s). Des auteurs proposent des démarches pour la classe (Zarate, 1986 ; Besse, 1984). Pourtant, durant la période communicative, les pratiques de classe et les manuels de FLE par exemple, dits universels, ne favorisent pas toujours la rencontre interculturelle.

Une « véritable » rencontre avec l'autre grâce aux échanges en ligne ?

Dans le domaine de l'ALAO, grâce aux évolutions d'Internet, des échanges interculturels en ligne sont mis en place, à partir de la moitié des années 90 dans l'espace anglophone puis dans les années 2000 en Europe. Initié par les projets de tandem (Helmling, 2002) favorisant les échanges interindividuels via Internet entre apprenants de langue maternelle différente, les projets d'échanges interclasses entre groupes d'apprenants hétéroglottes se développent ensuite : *Cultura*, *Tele-tandem*, *Penn State Foreign Language Telecollaboration Project*, *Tridem* (2007), *Le français en (première) ligne*, *Galanet*, *Lingalog*, et aujourd'hui *Uni-collaboration*. La communication directe entre apprenants dans le cadre de ces projets va permettre « le passage d'une "culture objet" à une "culture en acte" (Abdallah-Pretceille, 1996 : 32) » (Mangenot & Zourou, 2007 : 45). Le domaine dans lequel s'inscrivent les recherches, essentiellement anglophones, sur la communication interculturelle en ligne en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère est la *Telecollaboration*. Pour les tenants de cette approche, les échanges interclasses offrent de nombreux avantages du point de vue du développement de la compétence culturelle et interculturelle des apprenants (O'Dowd, 2011 : 350) :

- enrichissement des connaissances culturelles grâce au regard subjectif des partenaires distants sur leur propre culture ;
- développement d'une conscience culturelle critique grâce à certains types de négociations avec les partenaires (notion de « *rich points* » empruntée par Belz et Müller-Hartmann (2003) à l'anthropologue Michael Agar) ;
- prise de conscience des variations culturelles au sein des pratiques communicatives.

Mais cette possibilité d'échanger avec des interlocuteurs de la langue cible garantit-elle une rencontre réussie ? Les projets de télécollaboration et les recherches qui leur sont liées soulignent la complexité de la rencontre interculturelle dans un contexte didactique avec les spécificités de la distance, grâce à des notions telles que « *missed* » ou « *failed communication* » (Kramsch & Thorne, 2002 ; Ware, 2005). Parallèlement aux recherches qui tentent d'expliquer les difficultés des échanges interculturels en ligne, d'autres s'interrogent sur le type de tâche censé favoriser la rencontre et éviter le renforcement des stéréotypes

(Mangenot & Zourou, 2007), nourrissant ainsi les réflexions et les interrogations didactiques autour de la notion de tâche, centrale dans la PA.

Perspective actionnelle et web 2.0 : une parfaite adéquation ?

Nous nous interrogeons, dans cette dernière partie, sur la convergence entre les principes méthodologiques sous-tendus par la PA en didactique des langues et les dernières évolutions technologiques autour du web 2.0.

Un couple harmonieux

La PA est née en 2001 avec le *CECRL* et commence à se généraliser de manière progressive à partir du milieu des années 2000. Les réseaux sociaux, quant à eux, se basent sur la technologie du web 2.0, lequel a émergé vers 2004 (Zourou, 2012 : 16). S'ils connaissent un succès fulgurant pour des utilisations d'ordre privé, leur intégration dans une formation formelle reste cependant relativement exceptionnelle (Ollivier & Puren, 2011 : 42), et ce malgré l'engouement qu'ils provoquent auprès de certains chercheurs en didactique.

Les réseaux sociaux sont de nature diverse et se basent sur des outils extrêmement variés. Ils ont toutefois ceci en commun qu'ils permettent de « créer, distribuer, partager et manipuler différents types de contenus, la plupart accessible à tous librement » (Zourou, 2012 : 5). Leurs caractéristiques sont ainsi celles de « l'horizontalité (le « tous vers tous »), la participation des utilisateurs, l'ouverture et le partage » (Grosbois, 2012 : 138, d'après Musser *et al*., 2007).

Dans une certaine mesure, la PA et les réseaux sociaux sont en parfaite harmonie :

- L'apprenant est dans cette méthodologie considéré comme un *acteur* qui accomplit des tâches, qui n'ont pas pour seul objectif l'apprentissage langagier, sous forme de prises de décision, de résolutions de problème ou de productions. En participant aux réseaux (en jouant à un jeu en ligne, en modifiant un texte sur un wiki, en créant et partageant un diaporama, en initiant et en entretenant des relations sociales par exemple) l'apprenant participe à la vie des réseaux sociaux comme le fait n'importe lequel de leurs membres.
- De la même manière, le contact avec d'autres, y compris en langue étrangère, est facilité à travers les communautés qui se créent (sur *Facebook* ou *Ning* par exemple). L'apprenant peut donc *interagir* avec d'autres, voire *collaborer* avec eux.
- La *tâche* (co)actionnelle est par ailleurs vue par certains didacticiens (Chotel & Mangenot 2011 : 14 ; Ollivier & Puren, 2011) comme un moyen pour bénéficier au mieux du web 2.0.
- Une large partie des outils du web 2.0 n'ont pas d'objectif pédagogique a priori. Or, « c'est parce qu'ils se trouvent au croisement de l'apprentissage et des buts sociaux que les usages du web 2.0 ont tant de succès et stimulent le débat sur leur valeur pédagogique » (Zourou, 2012 : 30). Rappelons ici la grande importance que la PA accorde au *contexte social* : la tâche s'y inscrit dans le monde qui entoure l'apprenant.
- Parallèlement, et comme l'a déjà constaté Freinet, la réalisation de la tâche fait d'autant plus sens pour l'apprenant que son produit s'adresse à un *public élargi*, et non seulement dans l'objectif d'être vu par l'enseignant. Grâce au web 2.0, il est possible de sortir des murs de la classe, de produire et de publier des contenus accessibles à tous.

Combiner apprentissage formel et non formel / informel ?

Les réseaux sociaux ont par ailleurs vu naître des applications spécifiquement conçues pour l'apprentissage des langues, telles que *Busuu*, *Livemocha* ou *Babbel* par exemple, qui

permettent un apprentissage non formel, c'est-à-dire non institutionnel mais intentionnel. Lloyd (2012 : 44) propose de se servir de ces communautés pour faire un pont entre l'apprentissage formel (institutionnel, soumis à une évaluation et intentionnel) et un apprentissage informel qui se distingue du non formel par le fait que l'apprentissage y devient une incidence, mais non plus forcément un effet recherché. Pendant qu'un internaute fait quelque chose qui l'intéresse (discuter dans les réseaux sociaux, élaborer conjointement un diaporama, etc.), l'apprentissage se mettrait donc en place à la manière d'un effet secondaire.
Cependant, pour faire entrer de l'informel dans du (non) formel, il s'agirait de faire oublier à l'apprenant qu'il apprend (ou qu'il réalise une tâche à la demande explicite de l'enseignant, s'il utilise le web 2.0 à la demande de ce dernier), car c'est au niveau de l'intention d'apprentissage que se situe la distinction fondamentale. Cette intentionnalité reste évidemment difficile à diriger. S'il paraît donc problématique de donner un caractère informel à l'apprentissage dans un contexte formel (scolaire, universitaire, de formation continue, etc.), les aspects non formels peuvent en revanche aisément être combinés à un enseignement formel grâce au recours à certains outils du web 2.0.[3]

Quelques limites de l'apparente convergence

Cette combinaison entre apprentissage non formel et formel peut se faire en utilisant le web social à des fins pédagogiques (Ollivier & Puren (2011) présentent un bon nombre d'idées à ce sujet). Or, on peut entrevoir alors une première limite dans cette convergence qui semblait si parfaite entre la PA et le web 2.0. En effet, ces applications sont parfois utilisées simplement pour leurs fonctionnalités techniques, à la place d'un autre outil, sans profiter des possibilités d'ouverture qu'ils offrent. Blattner et Lomicka (2012) rapportent par exemple une expérience où *Facebook* sert à une utilisation à des groupes fermés (en groupe-classe ou en télécollaboration).
Le système de mise en contact de personnes à des fins d'aide réciproque où chacun apprend la langue de l'autre, tel qu'il est mis en place dans certains systèmes spécifiquement conçus pour l'apprentissage des langues, rappelle de manière évidente les projets tandem (Chotel & Mangenot, 2011 ; Grosbois, 2012 ; Lloyd, 2012). Afin de vaincre la difficulté récurrente des apprenants à dépasser le stade de la simple discussion et à instaurer des échanges durables, basés sur une réciprocité de services rendus (corrections) ou bien de construction commune (la collaboration, un des piliers communs entre PA et réseaux sociaux), ceux-ci ont créé des banques de tâches et de conseils pédagogiques. Ces éléments font défaut pour l'instant dans ces communautés structurées d'apprentissage.
Cette liste des limites ne se veut pas exhaustive ; elle montre néanmoins déjà la fragilité de la rencontre entre la méthodologie actuelle en didactique des langues et les usages du web 2.0.

Conclusion

Au terme de cette étude, deux idées nous semblent devoir être soulignées.
La possibilité offerte par les outils de communication d'interagir avec d'autres apprenants ou tout simplement avec des locuteurs de la langue-culture cible grâce aux réseaux sociaux « remet en question des systèmes d'opposition classiques en didactique des langues entre apprentissage en contexte hétéroglotte et homoglotte par exemple ou entre échanges dans la

[3] Pour de plus amples développements sur les apprentissages formel, non formel et informel, voir Mangenot dans ce volume.

classe en milieu institutionnel et échanges en dehors de la classe en milieu naturel » (Degache & Mangenot, 2007 : 18).

Par ailleurs, la question de l'autonomisation, apparue dans le cadre de l'AC et largement reprise dans la PA, a été au cœur de l'usage des technologies pour l'apprentissage des langues depuis leurs débuts. Pour autant, dans le cadre d'une utilisation accrue des technologies, on entend fréquemment parler, de façon abusive, de « travail autonome » ou « en autonomie » lorsque l'apprenant utilise simplement individuellement des ressources numériques. En outre, l'autonomie nécessaire pour que l'apprenant puisse tirer profit d'une formation largement véhiculée par des technologies est souvent sous-estimée, comme Linard le met en lumière dès 2003, car cette autonomie porte sur l'« apprendre à apprendre » mais également sur d'autres aspects, technique, informationnel, social, psycho-affectif, organisationnel, cognitif et langagier (Nissen, 2007). Aussi, la réflexion sur cette question se poursuit-elle et de nombreuses propositions pédagogiques sont faites (soutien de la réflexivité grâce à des outils tel que le portfolio par exemple) afin de favoriser le développement de l'autonomie des apprenants, celle-ci étant cruciale dans la perspective des liens à développer entre apprentissage formel et apprentissage non formel.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », dans Porcher L. (dir.), *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, « Cultures, culture … », p. 28-38.

BELZ J.A. & MÜLLER-HARTMANN A. (2003), « Teachers negotiating German–American telecollaboration: between a rock and an institutional hard place », dans *Modern Language Journal*, vol. 87, n° 1, p. 71–89.

BESSE H. (1984), « Eduquer la perception interculturelle », dans *Le Français dans le monde*, n° 188, p. 46-50.

BLATTNER G. & LOMICKA L. (2012), « Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning », dans *Alsic,* vol. 15, n° 1, http://alsic.revues.org/2413 (13/12/2012).

BYRAM M. *et al.* (2009), *Autobiographie de rencontres interculturelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

BANGE P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.

CHEVALLIER Y., DERVILLE B. & PERRIN D. (1997), « Vers une conceptualisation des apprentissages assistés », dans Oudart P. (dir.) : *Le Français dans le monde - Recherches et applications*, juillet, « Multimédia, réseaux et formation », p. 132-137.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CHOTEL L. & MANGENOT F. (2011), « Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues », dans Dejean C., Mangenot F. & Soubrié T. (dirs), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL), Grenoble, 24-26 juin 2011.

DEGACHE C. & MANGENOT F. (2007), « Les échanges exolingues via internet. Nouveaux terrains d'exploration en didactique des langues », dans *Lidil,* n° 36, « Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures », p. 5-22.

DEJEAN C. (2001), « Intérêt et limites des « simulations d'interaction » dans quelques didacticiels de français langue étrangère », dans Bouchard R. & Mangenot F. (dirs), *Interactivité, interactions et multimédia*, NEQ, ENS Editions, p. 65-86.
DEJEAN C. & MANGENOT F. (2006), « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation », dans Dejean C. & Mangenot F., *Le Français dans le monde - Recherches et applications,* n° 40, juillet, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », p. 5-13.
DEMAIZIÈRE F. (1986), *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Ophrys.
DEMAIZIÈRE F. & DUBUISSON C. (1992), *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys.
GLIKMAN V. (2002), *Des cours par correspondance au «e-learning»*, Paris, PUF.
GREMMO M.-J. & RILEY P. (1997), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », dans *Mélanges CRAPEL,* n° 23, p. 81-107.
GROSBOIS M. (2012), *Didactique des langues et technologies*, Paris, PUPS.
HAUCK M. (2007), « Critical success factors in a TRIDEM exchange », dans *ReCALL*, vol. 19, n° 2, p. 202–223.
HELMLING B. (dir.) (2002), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier.
KERN R.-G. (2006), « La communication médiatisée par ordinateur en langues », dans *Le Français dans le monde - Recherches et applications,* n° 40, juillet, p. 17-29.
KRAMSCH C. & THORNE S. L. (2002), « Foreign language learning as global communicative practice », dans Block D. & Cameron D. (dir.), *Globalization and language teaching*, London, Routledge, p. 83-100.
LAMY M.-N. & GOODFELLOW R. (1998), « « Conversations réflexives» dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », dans *Alsic*, vol. 1, n° 2, http://alsic.revues.org/1493 (13/12/2012).
LAMY M.-N. (2001), « L'Étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », dans Bouchard R. & Mangenot F. (dirs), *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en questions en didactique des langues n°5, Lyon, ENS Editions, p. 131-144.
LANCIEN T. (1998), *Le multimédia*, Paris, CLE international.
Les cahiers de l'Asdifle, n° 9 (1997), « Multimédia et français langue étrangère ».
LINARD M. (2003), « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », dans Albero B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur,* Paris, Hermès-Lavoisier, p. 241-263.
LLOYD E. (2012), « Language Learners' « Willingness to Communicate » through *Livemocha.com* », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, http://alsic.revues.org/2437 (13/12/2012).
MANGENOT F. (1998), « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », dans *Alsic*, vol. 1, n° 2, p. 133-146, http://alsic.revues.org/1515 (13/12/2012).
MANGENOT F. & ZOUROU K. (2007), « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches », dans *Lidil*, n° 36, « Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures », p. 43-67.
MUSSER J., O'REILLY T. & O'REILLY Radar Team (2007), *Web 2.0 principles and best practices*. O'Reilly Radar. http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf (12/12/2012).
NEUNER G. & HUNFELD H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Kassel, Langenscheidt.

NISSEN E. (2007), « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », dans *Alsic*, vol. 10, n° 1, p. 129-144, http://alsic.revues.org/617 (12/12/2012).
O'DOWD R. (2011), « Intercultural communicative competence through telecollaboration », dans Jackson, J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, London, Routledge, p. 342-358.
OLLIVIER C. & PUREN L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris, Editions maison des langues.
PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
VETTER A. (2004), « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum », dans *Alsic*, vol. 7, p. 107-129, http://alsic.revues.org/2310 (13/12/2012).
WARE P. D. (2005), « "Missed" communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration », dans *Language Learning & Technology,* vol. 9, n° 2, p. 64-89.
WARSCHAUER M. (1996), « Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom », dans *CALICO Journal*, vol. 13, p. 7-26.
ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
ZOUROU K. (2012), « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », dans *Alsic*, vol. 15, n° 1, http://alsic.revues.org/2485 (13/12/2012).

Sitographie[4]

Babbel (nd.), http://www.babbel.com
Busuu (nd.), http://www.busuu.com
Cultura (nd.), http://cultura.mit.edu
Facebook (nd.), http://www.facebook.com
Galanet (nd.), http://www.galanet.be
Le français en (première) ligne (2007), http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html
Lingalog (nd.), http://filtre.univ-lyon2.fr/spip.php?article607
Livemocha (nd.), http://livemocha.com
Ning (nd.), http://www.ning.com
Penn State Foreign Language Telecollaboration Project (2004), http://language.la.psu.edu/pages/projects
TeleTandem (nd.), http://www.tele-tandem.net/fr
Uni-collaboration (2012), http://www.uni-collaboration.eu

[4] Toutes adresses vérifiées à la date du 06/12/2012.